

[pubblicato in E. BESOZZI (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione all'età adulta*, Carocci, Roma, 2009, pp. 71-91]

Insegnanti e studenti: orientamenti valoriali, aspettative, agire di ruolo*

1. Gli insegnanti adulti significativi

In questo contributo ci proponiamo di analizzare il ruolo ricoperto dagli insegnanti quali adulti significativi nel processo di crescita e di scelta per le giovani generazioni. L'insegnante opera in un contesto istituzionale e formale che implica l'assunzione di norme e responsabilità secondo una tradizione data. Non si tratta tuttavia di una figura dedita alla sola conservazione dei valori tipici (dal curriculum alle norme di comportamento), bensì è parte di un processo di mutamento e innovazione che lo porta a contatto con le istanze della contemporaneità, chiamandolo a sempre nuove forme di azione e di adesione. Per questo il suo ruolo è costantemente ridefinito in chiave situazionale, tenuto conto del contesto in cui lavora, della sua personale carriera di vita, dei più generali *input* culturali che disegnano il profilo professionale.

In tale processo una centralità importante assumono le relazioni tra gli attori educativi (insegnanti-studenti-genitori), da cui può derivare maggiore o minore efficacia e soddisfazione reciproca. Il punto di vista (o paradigma) che guida questa analisi intende superare il determinismo presente in molte concezioni, compresa quella sistemico-strutturalista del rapporto tra insegnanti, ruolo e mondo scolastico¹; qui, per contro, si intende assumere come centrale la capacità del soggetto di neutralizzare le condizioni invalidanti date dalla struttura attraverso un'attiva rielaborazione dei propri compiti e un uso creativo delle risorse a disposizione. In particolare si fa riferimento al paradigma soggettivistico, che in sociolo-

* di Maddalena Colombo

¹ Come quelle formulate, in ambito conflittualista da Bernstein (1998) e in ambito funzionalista da Hoffer e Coleman (1986). Cfr. anche Ballarino, Checchi, 2006.

gia si può far risalire a G. Simmel, G.H. Mead e più di recente a M. Archer (2006) che si traduce, in ambito formativo, in una visione dinamica e riflessiva del rapporto tra il professionista e il suo ambito di azione (Wenger, 2006; Schön, 1993).

L'analisi dei dati qualitativi e quantitativi, raccolti nel corso della ricerca, mira a comprendere i mutamenti che interessano l'agire di ruolo dei docenti nello scenario odierno della scuola secondaria di II grado, altamente ambiguo e contraddittorio (Colombo, 2007a).

Sul versante degli adulti, si guarderà alla forza o debolezza del ruolo docente, in quanto oggetto di attese e pertanto depositario di risorse fiduciarie e aspettative virtuose; a partire dal grado e tipo di adesione professionale, si indagheranno le diverse declinazioni del ruolo, i rapporti con gli studenti e con i genitori. Si assume l'ipotesi che sia ormai compiuto quel processo di decentramento, sulla scorta del passaggio storico da *magister* a pedagogo (Hirschhorn, 1993), per cui l'insegnante sposta la sua attenzione dal sé alla nuova realtà degli allievi, dall'istruire all'educare; questo appare in linea con quanto espresso da E. Besozzi ovvero «il prevalere dell'orientamento al principio di *relazione* piuttosto che al principio di *prestazione*. Questo bisogno di relazione, di riconoscimento, oltre a riallacciarsi ai profondi cambiamenti intercorsi nei modi di vivere in quanto giovani, mette in evidenza la centralità dell'identità e un bisogno di soggettivizzazione e di rapporti primari [...] un rimando continuo non solo a un rapporto tra pari bensì anche ad adulti significativi, che siano in grado di costruire reciprocità, circuiti riflessivi, modalità di transizione» (Besozzi, 2007, p. 3). Tutto ciò comporta anche una ridefinizione del modo di guardare alle famiglie, come retroterra non solo remoto (il capitale culturale dei genitori) ma anche immediato dell'azione scolastica. Nella relazione con gli studenti, inoltre, si considera il modo con cui gli insegnanti traducono il processo di indebolimento del sistema delle regole di convivenza, e reagiscono alla de-normativizzazione² proponendosi come adulti di riferimento.

² Parlando di de-normativizzazione e indebolimento del sistema delle regole si intende mettere in luce una caratteristica dello scenario culturale e sociale contemporaneo: crescente complessità, differenziazione e individualizzazione, incertezza, discontinuità delle esperienze soggettive e collettive, destrutturazione spazio-temporale generano una sorta

Sul versante degli adolescenti, si guarderà al modo di vivere la scuola, esperienza centrale in questa fase di crescita, al grado di benessere dichiarato, alle problematiche percepite nella relazione con gli insegnanti. In questa analisi non si può trascurare anche quella parte della popolazione giovanile che a scuola vive un disagio, latente o conclamato, una minoranza variabile a seconda che si guardi lo stato delle relazioni o il livello di rendimento (Cavalli, 2007). Cercheremo, attraverso i dati provenienti dagli studenti, i necessari riscontri sull'agire dei docenti, con particolare riguardo all'effetto che la suddetta crisi d'autorità degli adulti (Benasayag, Schmit, 2004) produce in termini di presa di distanza dai modelli tradizionali e di domande emergenti per l'orientamento e il supporto alla crescita.

Questa analisi non è finalizzata in se stessa, bensì orientata a considerare in che misura, proprio alla luce delle relazioni scolastiche e delle loro trasformazioni, emerge l'importanza della scuola come opzione di vita, sia in chiave utilitaristico-strumentale sia in chiave espressiva. Circa i modi di vivere la scuola, l'accento è posto sulla ricerca del benessere, indicativa di una visione presentificata dell'investimento in istruzione da parte degli studenti; lo sforzo scolastico non sarebbe sostenibile se non vi fosse un livello accettabile di appagamento immediato, da misurarsi in correlazione con altre forme di appagamento disponibili per il mondo giovanile (dai media al lavoro). In una visione della scuola come una

di gap fra opportunità e rischio: nello spazio lasciato aperto tra i due poli estremi (massima libertà/massimo rischio) i soggetti giocano la propria libertà e la propria identità lasciando spesso sullo sfondo i "sistemi di ancoraggio" necessari all'orientamento dell'individuo e alla costruzione delle sue appartenenze in base a criteri di riferimento chiari e univoci. Se costruire un sistema di regole unitario è difficile per qualsiasi cittadino adulto, nonostante ruoli e legami di appartenenza già consolidati dalle esperienze sociali, è ancora più complesso immaginare che avvenga nelle giovani generazioni, caratterizzate da più elevata aleatorietà e instabilità delle relazioni e delle esperienze di vita. Ciò non implica l'assenza nei giovani di sistemi valoriali, normativi e regolativi, ma significa ammettere l'esistenza di sistemi normativi plurimi – talvolta contraddittori pur se ragionevoli – che definiscono un substrato connotato da ambivalenza, influenza delle percezioni e delle rappresentazioni sociali, incoerenza fra giudizi e comportamenti, fra valori particolari e istanze universali, difficoltà di tradurre i valori in azioni concrete e univoche, ecc. (cfr. ricerche sul tema: De Piccoli, Favretto, Zaltron, 2001; Albano, D'Agati, 2006).

(non più l'unica) opportunità educativa, verificheremo infine in quale misura l'insegnante rappresenti un agente attivo per valorizzare il capitale sociale dei ragazzi, in quanto nodo del "network significativo" che accompagna la loro crescita.

2. Le declinazioni del ruolo insegnante: veicolo, gestore, orientatore

I 38 insegnanti intervistati nella fase qualitativa della ricerca hanno fatto emergere tre visioni della scuola. La prima vede la scuola come agenzia di *trasmissione della cultura*, opzione utilizzata prevalentemente da insegnanti dei licei. È significativo che nessuno si sia concentrato su una visione della cultura intesa solo come set di conoscenze, nozioni, informazioni, saperi (dimensione quantitativa) ma quasi tutti abbiano in mente la valenza formativa delle nozioni come senso critico, linguaggi, metodo, ecc. (dimensione qualitativa).

La seconda funzione educativa della scuola, sottolineata maggiormente dagli insegnanti degli istituti professionali, è quella di offrire un *contesto di relazioni*, in cui sperimentare la convivenza, la diversità, l'accoglienza, un microcosmo sociale con cui confrontarsi e usare gli strumenti del vivere civile per esprimersi e criticare ("scuola maestra di vita"). Mentre vi sono cenni alla formazione della personalità dell'alunno (come uscita dall'egocentrismo, autostima, uso delle risorse personali ed espressive, formazione degli atteggiamenti, sentimenti) nelle visioni dei docenti risulta estranea la dimensione affettiva.

La terza funzione educativa della scuola, sottolineata da una minoranza di intervistati, sia di liceo sia di istituto professionale, è insegnare ai giovani la "buona educazione", intendendo con questo il modo stare in società, di comportarsi sia con i pari (rispetto, tolleranza, ecc.) sia con gli adulti. In alcune testimonianze si insiste di più sulla "buona educazione" intesa come norme e cerimoniali di rispetto (stare fermi a scuola, non essere maleducati, parlare solo se interrogati), con una valutazione negativa del comportamento degli studenti e lamentando le carenze educative della famiglia.

Sono dunque rari gli insegnanti che rimpiangono una scuola basata solo sulla trasmissione delle conoscenze, senza funzione educativa globale. Riguardo ai propri ideali professionali, dalle interviste si ricava un elevato grado di coscienza di sé e di auto-criticismo; anziché indulgere nelle lamentele circa le condizioni di lavoro (tema spesso presente nel vittimismo dei docenti) (Cavalli, 2000 p.17; Associazione Treelle, 2006), essi fanno leva sulla relazione con lo studente quale parametro quasi esclusivo per valutare l'efficacia o la debolezza del loro agire. È lo studente che fa da specchio all'immagine del sé come docente: il bravo insegnante è "colui che si fa ammirare, stimare, che stupisce e coinvolge gli studenti"; da parte sua, il docente deve possedere requisiti personali di energia, flessibilità (mettersi in discussione), passione, dedizione, entusiasmo per la disciplina.

Solo all'interno di una relazione positiva avviene l'apprendimento (I, BG, 19).

Quanto al contenuto dell'ideale professionale (cosa deve fare un buon insegnante e come deve farlo), si alternano nelle testimonianze due visioni, entrambe distanti da quella classica del detentore del sapere:

1) insegnante come "veicolo", cinghia di trasmissione, canale di comunicazione dei saperi, per cui diventa indispensabile avere competenze comunicative, di ascolto, di dialogo e di esposizione:

Riesce a dare il suo sapere, non essere piena di sé (I, SA, 28).

Quello che riesce a trasmettere l'entusiasmo, la passione per la materia che insegna (I, BA, 35)

Persona che fa capire, mettersi in gioco, elaborare un metodo, far capire allo studente che su un certo argomento, non è importante saperlo a memoria, ma elaborare una risposta, difenderla, trasmetterla agli altri (I, MI, 3).

2) insegnante come "gestore" di situazioni complesse, per il quale è determinante avere un buon equilibrio psicologico; razionalità nell'organizzare i tempi e i contenuti, nel tenere la "giusta distanza" con gli alunni:

Fantasia, capacità di organizzare le attività, capacità relazionali (I, MI, 7).

Devo stare attentissima ai tempi; sono carente nella gestione del tempo e della distanza tra loro e me (I, BG, 20).

Non è necessario che uno sia un pozzo di scienza, l'importante è che conosca quello che deve fare e che vuole spiegare in maniera chiara, che abbia un ordine interno alle cose che deve fare (I, BG, 17).

La figura del docente come “veicolo” è quella più diffusa; sembra basarsi maggiormente sul prototipo tradizionale, anche se rielaborato alla luce di un modello comunicativo di insegnamento (Besozzi, 2006), sottolineato dalla preoccupazione di ascoltare, ricevere un *feedback*, oltre che informare, trasmettere in senso unidirezionale. La figura del docente come “gestore” richiama invece una preoccupazione verso la riuscita delle azioni didattiche con riferimento al contesto dell'aula, mentre non ci sono riferimenti a competenze da spendere a livello di istituto.

In relazione agli obiettivi della ricerca, è emersa anche una terza immagine della figura docente, relativa ai compiti di orientamento, accompagnamento, sostegno alle scelte. In che senso l'insegnante di scuola secondaria di II grado è agente di orientamento?

In senso più ristretto, si può dire che, per effetto della dilatazione dei percorsi di crescita, nel biennio della scuola superiore avvengono molti dei processi di scelta (o revisione della scelta) che richiedono una presenza vigile non solo delle funzioni ad hoc (l'orientatore professionista, di solito un tecnico dell'ente locale o del privato sociale) ma anche dei docenti di classe, chiamati in varie forme a monitorare l'andamento dei percorsi intrapresi in relazione ai requisiti, agli interessi e alla capacità degli studenti. Attraverso attività specifiche di auto-osservazione fatte in classe, colloqui di ascolto, colloqui coi genitori, raccordi inter-istituzionali con le strutture extrascolastiche di formazione professionale, pomeridiane, ecc., ma anche mediante la valutazione del rendimento e le azioni di selezione, gli insegnanti hanno modo di orientare il giovane.

In senso più allargato, l'insegnamento di discipline caratterizzanti un dato indirizzo di studio può essere orientativo prefigurando al giovane interessi e capacità da sviluppare per arrivare alla scelta di un mestiere o di un approfondimento universitario. Questa funzione di “orientamento

formativo” (Montedoro, Zegardo, 2003) può essere svolta tanto dall’insegnante della materia generalista, quanto da quella specialistica nell’istituto professionale o tecnico.

Per capire la funzione orientativa dei docenti di classe occorre però indagare su come avvengono le scelte degli studenti. Secondo gli insegnanti, le scelte scolastiche vengono compiute sulla scorta di decisioni/indirizzi familiari e/o individuali piuttosto che di suggerimenti dei professori. I dati del questionario agli studenti confermano tale fenomeno: solo il 4,7% del campione dichiara di aver scelto l’istituto scolastico su consiglio di insegnanti (prevalentemente quelli di lettere e in genere soprattutto per i liceali); il ruolo dell’insegnante fra coloro che hanno aiutato nella scelta è decisamente in secondo piano rispetto a quello svolto da familiari e conoscenti; solo il 10,6% dichiara che l’insegnante è colui che ha “aiutato di più” nella scelta, contro il 49,6% che ha indicato la madre e il 12% che ha indicato il padre.

Interessante si mostra il confronto fra licei e istituti tecnici/professionali relativamente al peso del consiglio degli insegnanti; a detta dei ragazzi, gli insegnanti sono riconosciuti come consiglieri della scelta in misura doppia dagli studenti dei licei rispetto agli istituti³. Tuttavia secondo i docenti il consiglio dei professori è più determinante per chi sceglie l’istituto professionale, sottolineando che spesso dietro alla scelta del liceo vi sono l’aspirazione e le pressioni familiari più che la determinazione o l’inclinazione del giovane.

Pertanto sembra in atto una *distorsione reciproca*: studenti e famiglie sottovalutano il ruolo dell’insegnante come agente di orientamento, rivendicano la possibilità/facoltà di scegliere da soli (da un lato, non ne

³ Se davvero esiste una differenza di riconoscimento dell’insegnante come “buon” orientatore tra le famiglie che hanno i figli al liceo e le famiglie che hanno i figli in percorsi non liceali, essa potrebbe risalire, come a suo tempo affermò P. Bourdieu (1997), al fatto che l’insegnante in quanto difensore di una cultura “aristocratica” o d’élite, trova maggiore corrispondenza o sintonia di opinione con quei genitori che già appartengono al proprio *background*, indirizzati solitamente verso i licei, mentre fatica a far comprendere i giudizi scolastici a coloro che provengono da strati sociali inferiori, indirizzati più spesso verso gli istituti tecnico-professionali. Questo non significa che il docente sia di fatto un membro dell’élite sociale in termini di status ascritto, bensì conferma la sua posizione di “portavoce” dell’élite mediante taciti apprendimenti connessi al ruolo acquisito.

sentono il bisogno, dall'altro, ritengono il consiglio orientativo poco efficace), e ne riconoscono l'impronta solo nei casi di "investitura" liceale; gli insegnanti, dal canto loro, lamentano di essere poco ascoltati, mentre si attribuiscono un'importanza non riconosciuta tra gli studenti dei percorsi tecnico-professionali.

Occorre dunque riflettere più approfonditamente sulle logiche sottese all'orientamento scolastico. C'è da domandarsi infatti quali siano le caratteristiche degli allievi che vengono poste in risalto in funzione di tale consiglio, se si tratti di *caratteristiche individuali* (prestazioni, interessi) o *sociali* (supporto della famiglia, capitale culturale dei genitori, status socio-economico); se si tratti di *criteri promuoventi* (tipo "semafori verdi"), ovvero *criteri invalidanti*, principi di selezione del tipo "semaforo rosso"⁴.

In generale, l'esperienza del sottoporsi a una valutazione orientativa solleva qualche resistenza psicologica, sentimenti ambivalenti da parte dei genitori che, da un lato, vorrebbero essere sostenuti negli indirizzi da suggerire ai figli ma, dall'altra, quando l'insegnante dà consigli non in sintonia col proprio volere, si sentono prevaricati

Sono i genitori che forzano la mano ai professori; l'orientamento dei professori a volte non viene accolto, la buona intenzione non viene ascoltata perché c'è questa azione invasiva dei genitori (G, TO, 12).

Coloro che riconoscono apertamente la funzione orientativa degli insegnanti suggeriscono che vada svolta in modo più indiretto che diretto, cioè attraverso il potere di coinvolgimento e di attrazione verso la materia (o gruppo di materie): l'insegnante, per orientare, deve avere passione, carisma, dare la carica, incuriosire lo studente, fargli capire che "questa è la mia strada perché ci tengo come ci tiene il mio professore", senza tuttavia esplicitarlo. Mentre il suggerimento diretto può causare indebiti condizionamenti ed essere interpretato malamente (es. come "tirare

⁴ Alcuni riferiscono di consigli al negativo: "Mi avevano consigliato di non frequentare il liceo scientifico" (S, TO, 11); "Mi hanno sconsigliato lo scientifico" (S, TO, 15); "Qualche prof. ha detto se proprio devi andare al liceo non è il caso che vai al classico se le lettere non ti piacciono" (S, BA, 34).

l'acqua al proprio mulino”), nonché portare l'adolescente a scelte contrarie per ripicca.

Guardando alla testimonianza dei genitori sulla scelta della scuola, vi è invece una marcata *centratura sui desideri del figlio*; quasi tutti i genitori intervistati, indipendentemente dal tipo di scuola scelta, hanno esplicitato la propria intenzione di evitare imposizioni ai figli, indicate come deleterie per un proficuo esito degli studi.

In definitiva, mettendo a confronto le tre prospettive (insegnanti-studenti-genitori) si può dire che la scelta scolastica rappresenta un “evento topico” che si svolge nella scena familiare piuttosto che a scuola; anzi con una discreta sottolineatura del termine libertà, quasi che gli unici condizionamenti possano essere quelli derivanti dalla scuola. All'insegnante come “orientatore” non resta che agire sullo sfondo: attraverso la relazione di fiducia con i singoli allievi, ossia trasmettendo capitale sociale più che nozioni tecniche, può coltivare l'area delle passioni e le curiosità dei ragazzi; attraverso lo sviluppo del senso critico e l'auto-riflessione, far venire a galla le aspirazioni personali, valorizzare al massimo l'autonomia sia rispetto alle imposizioni familiari sia rispetto alle mode culturali.

3. Il rispecchiamento insegnante-studente: competenza e affidabilità

Entriamo ora nel dettaglio della relazione educativa, che abbiamo visto assumere importanza nella definizione della propria immagine e nell'agire di ruolo. I rapporti con gli studenti sono giudicati buoni da tutti gli insegnanti intervistati, con qualche accenno a crisi transitorie e a variabili contestuali. Per andare d'accordo con gli studenti occorre possedere *qualità* sia morali sia tecniche, come: onestà, chiarezza espositiva, disponibilità all'ascolto (“anche nei corridoi”), disponibilità a offrire le proprie opinioni (“lei che sa queste cose, cosa ci dice di...?”), coerenza nel fornire indicazioni, capacità di farli ridere, interessare, sorprendere, giocosità, ecc. (qualità espressive).

La natura della relazione educativa è chiara e condivisa: nell'età dell'adolescenza non può che essere una relazione di tipo secondario, di durata limitata, basata su reciproche aspettative, ma anche su precisi confini e distanze di ruolo:

Non è un rapporto alla pari quello tra me e loro, però percepiscono che io sto dalla parte loro e non li abbandonerei mai davanti a una qualsiasi difficoltà (I, SA, 22).

Non è un rapporto pari fra studenti e insegnante, è inutile, anche se alcuni insegnanti fanno finta, si mettono a fumare in cortile con gli studenti, ecc. (I, MI, 3).

Sono i docenti più anziani a comprendere che si esercita una influenza solo nel tempo:

Forse non riusciamo a capire l'incidenza che abbiamo, però alcune testimonianze mi hanno fatto pensare che su qualcosa si incide nel tempo (I, BG, 18).

Credo di lasciare un buon segno nei miei studenti e nel tempo ho avuto testimonianze di affetto (I, SA, 28).

Il *vissuto quotidiano* con gli studenti è generalmente positivo; quando gli insegnanti vanno a delineare lo "studente ideale", pensano a casi concreti di cui hanno testimonianza, senza eccessive idealizzazioni della vita scolastica. Lo studente modello non si identifica con colui che sa tutto o mette al primo posto lo studio, né tanto meno con colui che segue passivamente i dettami dell'insegnante, bensì colui che ascolta e fa domande, sviluppa sue curiosità "al di là delle richieste del docente"; è autonomo, accetta le critiche senza mostrare fragilità.

Confrontando la visione dei docenti con quella degli studenti troviamo un positivo *rispecchiamento*, cioè l'idea che il bravo studente si definisce in relazione al suo insegnante. Anche gli adolescenti intervistati hanno indicato come qualità principale del bravo studente il "rispetto degli insegnanti". Seguono poi le qualità tradizionalmente attribuite al primo della classe: sta attento, fa i compiti, si impegna, approfondisce gli argomenti, è costante nello studio, si applica. Solo alcuni hanno offerto una visione critica del bravo studente, non basata solo sull'andare bene a scuola ma anche sull'essere attivo e propositivo nella vita extrascolasti-

ca. Questo può essere considerato un segnale della più generale *eteronomia*, o conformismo, mostrato dai ragazzi nei confronti dei modelli e dei valori scolastici; sembrerebbero più propensi a riceverli come *cliché* che a costruirli ex novo.

Alcune domande poste nel questionario permettono di confermare ulteriormente il vissuto positivo in classe. Alla domanda “Come ti trovi con i tuoi insegnanti?” più di due terzi risponde positivamente (71,1% si trovano bene, da “abbastanza” a “molto”) (TAB.1). Tale situazione è verificabile in tutti gli indirizzi e per entrambi i generi; cambia significativamente il benessere percepito, invece, in base al luogo di residenza; Bari e Torino sono le realtà in cui questo indicatore è più debole, mentre Salerno e Bergamo registrano i maggiori livelli di benessere con gli insegnanti.

TABELLA 1

Come ti trovi con i tuoi insegnanti? Per Comune – v.%

Come ti trovi	BA	BG	MI	SA	TO	Totale
Bene o molto bene	69,1	76,3	71,6	75,0	61,5	71,1
Né bene nè male	27,9	19,4	23,3	21,9	30,0	24,1
Male o molto male	3,0	4,3	5,3	3,1	8,3	4,8
Totale	100	100	100	100	100	100

Per verificare il grado di rispecchiamento tra insegnanti e studenti si possono confrontare le risposte alle domanda speculari “Come ti vorrebbero, soprattutto, i tuoi insegnanti?”, e “Che tipo di persona ti piacerebbe diventare?” che prevede gli stessi items. La tabella 2 evidenzia le qualità più enfatizzate a scuola, corrispondenti al set di valori tipici trasmessi dagli insegnanti: la “laboriosità” in prima posizione, seguita dalla “responsabilità”. Nella graduatoria personale degli studenti, invece (TAB. 3), solo il secondo aspetto costituisce un valore primario; la laboriosità viene considerata irrilevante (ultimo posto) mentre viene messo in testa il valore del “successo”. Si delinea dunque una discontinuità significativa tra docenti e studenti nell’area dell’impegno, che conferma quanto già emerso in altre indagini nazionali (Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006; Ca-

valli, Argentin, 2007), ma anche un terreno di intesa parziale sul *valore della responsabilità* come caratteristica di crescita riconosciuta da entrambe le parti. Resta significativo il variare dei valori-modello per i maschi e per le femmine, sia nella percezione di quelli proposti dagli insegnanti, sia nella scala personale.

TABELLA 2

Come ti vorrebbero, soprattutto, i tuoi insegnanti? Per sesso – v.%

Come ti vorrebbero i tuoi insegnanti	M	F	Totale
Laborioso	38,7	43,7	41,5
Responsabile	25,2	24,9	25,1
Autonomo	13,3	13,2	13,2
Di successo	7,9	8,9	8,4
Affidabile	11,2	5,3	7,9
Furbo	3,2	2,3	2,7
Generoso	0,6	1,7	1,2
<i>Totale</i>	100	100	100

TABELLA 3

Che tipo di persona ti piacerebbe diventare? Per sesso – v.%

Che tipo di persona ti piacerebbe diventare	M	F	Totale
Di successo	32,9	26,5	29,3
Autonomo	18,6	29,8	25,0
Responsabile	19,4	22,8	21,3
Affidabile	14,8	10,9	12,6
Furbo	7,9	2,8	5,0
Generoso	4,4	3,9	4,1
Laborioso	2,0	3,3	2,8
<i>Totale</i>	100	100	100

Addentrando maggiormente nel tema, si vede come la relazione con gli insegnanti contribuisca a generare la *soddisfazione degli studenti* per l'esperienza scolastica. Infatti, alla domanda “Quanto sei soddisfatto della preparazione degli insegnanti?”, che sottolinea l'aspetto tecnico-

professionale della relazione scolastica, l'80,3% del campione risponde "abbastanza" o "molto", sottolineando il valore della competenza quale requisito fondamentale che dà senso all'esperienza scolastica.

Alla domanda: "Quanto sei soddisfatto della disponibilità a parlare degli insegnanti?" la quota dei soddisfatti scende al 60,1%, lasciando un significativo numero di studenti nell'area dell'insoddisfazione ("poco" 28,1%) se non addirittura del disagio ("per nulla" 10,7%). Questa ultima distribuzione evidenzia differenze locali: a Torino gli studenti sono un po' meno soddisfatti della media circa la "disponibilità a parlare" degli insegnanti (55,7% lo è "molto" o "abbastanza"), a Bergamo lo sono mediamente di più (66,4%). Le città che registrano quote più alte di "per nulla" soddisfatti del dialogo coi docenti sono Torino (14,9%) e Bari (14,1%). La tabella 4 evidenzia le differenze fra gli indirizzi scolastici, dove il maggior rispecchiamento lo si riscontra ai licei mentre cresce l'area della insoddisfazione e del disagio passando agli istituti tecnici e agli istituti professionali.

TABELLA 4

Quanto sei soddisfatto della disponibilità a parlare degli insegnanti? Per indirizzo di studio – v.%

Quanto sei soddisfatto?	Licei	Istituti tecnici	Istituti prof.li	Totale
Per nulla	10,2	10,3	12,5	10,7
Poco	22,9	30,6	38,4	28,1
Abbastanza	50,1	47,9	37,6	47,0
Molto	16,8	11,1	11,4	14,2
Totale	100	100	100	100

Se la situazione non è da considerarsi allarmante, visto che la maggioranza degli adolescenti dichiara una sufficiente soddisfazione, le quote di insoddisfatti, di studenti a disagio e di indifferenti (dal 10 al 40%) pongono comunque interrogativi rilevanti su quello che gli adolescenti chie-

dono quotidianamente ai docenti e alla scuola perché rappresenti un luogo significativo di crescita⁵. Chi è il docente per i giovani allievi?

Attraverso la domanda “Ti rivolgeresti all’insegnante se avessi un problema con...?” si è voluto poi indagare la significatività della figura docente come confidente, come supporto di tipo personale, ecc. I dati non supportano questa ipotesi: la percentuale di giovani che elegge il proprio insegnante come confidente è minima: si rivolgerebbe a lui lo 0,8% per problemi con gli amici, l’1% per problemi con il padre; l’1,6% per problemi con la madre, l’1,5% per problemi con l’allenatore, il 3,7% per problemi con il sacerdote, e infine il 19,2% per problemi con un altro insegnante.

Se non è un confidente diretto, l’insegnante si rivela non di meno una figura della cui opinione si tiene conto, di cui avere fiducia, su cui contare. Circa i due terzi degli intervistati (62,6%) tengono conto “molto” o “abbastanza” dell’opinione che i docenti hanno di loro (TAB. 5) e quasi la metà (48,4%) ha “molta” o “abbastanza” fiducia in loro (TAB.6)⁶. Vi sono differenze significative di genere (sono le femmine a fidarsi di più e tenere maggiormente conto dell’opinione dei docenti) e di indirizzo (sono i liceali a fidarsi di più ed è negli istituti professionali che si trova la quota più preoccupante di sfiduciati – 21,7%), mentre non variano gli atteggiamenti di fiducia in base alla località e alla classe frequentata.

TABELLA 5

Quanto è importante l’opinione che gli insegnanti hanno di te? Per genere e indirizzo di studio – v.%

Quanto è importante?	M	F	Licei	Istituti tecnici	Istituti prof.li	Totale
Per nulla	20,1	11,6	12,9	17,1	18,8	15,2

⁵ A questo proposito, A. Cavalli parla di “sindrome di malessere” a scuola (Cavalli 2007, p. 47), distribuita sia tra gli studenti con alto rendimento sia tra gli *underachievers*.

⁶ Consideriamo questo dato positivo, sia perché supera quello rilevato da Garelli, Palmognari, Sciolla (2006, p.72) pari al 45% (somma di abbastanza o molta fiducia negli insegnanti) sia perché – nella ns. indagine – colloca gli insegnanti al quarto posto nella graduatoria della fiducia verso figure adulte dopo: madre: 93,5%, padre 90,8%, sacerdoti e suore: 50,3%. Agli insegnanti seguono invece: giudici: 46,2%, forze dell’ordine: 44,5%, politici 9,7%.

Poco	26,0	19,3	18,4	28,4	23,0	22,1
Abbastanza	32,5	41,0	37,9	35,3	38,7	37,3
Molto	21,4	28,1	30,8	19,3	19,5	25,3
<i>Totale</i>	100	100	100	100	100	100

TABELLA 6

Quanto hai fiducia nei tuoi insegnanti? Per genere e indirizzo di studio – v. %

Quanto hai fiducia?	M	F	Licei	Istituti tecnici	Istituti prof.li	<i>Totale</i>
Per nulla	17,4	11,9	11,8	13,2	21,7	14,3
Poco	33,2	40,4	33,8	44,4	36,8	37,3
Abbastanza	43,3	43,3	48,6	38,8	35,7	43,3
Molto	6,2	4,4	5,8	3,6	5,8	5,1
<i>Totale</i>	100	100	100	100	100	100

Nel complesso, il quadro statistico presenta delle ambivalenze: il dato positivo è che gli insegnanti sono per la maggioranza dei loro studenti delle fonti di opinione rilevanti e, per lo più, “concessionari” della loro fiducia. Ciò comporta che possano giocare un ruolo duplice, quali agenti promuoventi (per chi è beneficiario della risorsa-fiducia), ma anche fattori “vulneranti” (Cavalli, 2008, p.252) per chi non vi si rispecchia. Il dato negativo è che i diffidenti rappresentano una quota importante (51,6% è la somma di chi si fida “poco” e chi non si fida “per nulla”): in pratica, un giovane su due reagisce alla crisi del principio di “autorità/anteriorità” dei modelli adulti (Arendt 1991; Benasayag, Schmit 2004) con la sospensione della fiducia in termini assoluti, cioè con una messa in discussione dei ruoli tradizionali e del rispetto ad essi dovuto in nome di norme più generali. Ciò sarebbe in linea con quanto già sostenuto da svariate ricerche, cioè il processo di de-normativizzazione che interessa molte istituzioni, sia nell’ambito civico/pubblico – quali la scuola (Dubet, 2002; Colombo, 2006; Dei, 2007) – sia in quello privato – in famiglia (Semisa, 2004; Garelli, Palmonari, Sciolla, 2006; Rinaldi, 2007)

–, tuttavia non spiegherebbe l'importanza che comunque viene attribuita agli insegnanti.

Infatti, alla domanda “Quanto sono importanti gli insegnanti per te?” (TAB. 7), la grande maggioranza li indica per lo più come “persone su cui contare” (44,5%), ma adotta un significativo distacco dal loro esempio lasciando solo a una minoranza il desiderio di imitarli (18,7%). Le modalità positive di questa scala di importanza sommate portano al 63,2%. Il restante 36,8% li ritiene poco o per nulla importanti, al punto che tra questi troviamo un significativo 14,5% che non vorrebbe mai essere come loro.

TABELLA 7
Quanto sono importanti gli insegnanti per te? Per genere e comune – v.%

Quanto sono importanti?	M	F	BA	BG	MI	SA	TO	Totale
Esempi da seguire	14,6	21,8	28,3	11,6	27,1	27,1	16,9	18,7
Persone su cui contare	46,3	43,1	34,8	50,2	36,7	36,7	47,6	44,5
Persone non molto importanti	13,7	17,6	14,1	16,7	15,9	15,9	14,2	15,9
Persone di cui non mi importa niente	9,6	4,0	7,1	6,8	6,8	6,8	5,8	6,4
Non vorrei mai essere come loro	15,9	13,5	15,7	14,7	13,5	13,5	15,6	14,5
Totale	100	100	100	100	100	100	100	100

La minoranza che considera i propri insegnanti esempi da imitare è più consistente tra le femmine, nelle città del Sud e nei licei⁷. La minoranza

⁷ Nei profili dei giovani tracciati attraverso l'analisi dei *cluster* troviamo questa posizione come caratterizzante, anche se non in modo fondamentale, per il Gruppo 1 (composto da un buon numero di femmine “impegnate”). Troviamo invece la visione dell'insegnante come persona su cui contare come caratteristica fondativa del Gruppo 3 (caratterizzato dalla presenza di “bravi studenti”).

che rigetta la figura insegnante è invece più consistente negli istituti professionali, con una differenza di 6 punti percentuali rispetto ai licei e di 4 punti percentuali rispetto agli istituti tecnici.

Questa posizione di rifiuto è particolarmente preoccupante perché indica il persistere di quella cultura “antiscolistica”, un tempo appannaggio della base operaia (Willis, 1997), oggi diffusa in diversi strati e subculture giovanili (Besozzi, 2003), che incrina non solo l’immagine istituzionale del docente ma anche la sua operatività nel quotidiano. Nei profili dei giovani tracciati attraverso l’analisi dei *cluster* troviamo il non voler in nessun modo essere come i propri insegnanti come caratteristica rappresentativa del Gruppo 4 (in cui è marcato un profilo di giovane individualista). Coloro che assegnano poca o nessuna importanza ai propri insegnanti sono classificati nei “disorientati” (Gruppo 5) e dei “disimpegnati” (Gruppo 6).

In definitiva cosa cercano gli adolescenti odierni nei loro insegnanti? I dati supportano l’idea che gli studenti non vedano in loro tanto un modello ideale (l’insegnante come esempio da seguire) né optino per un rapporto confidenziale (l’insegnante come consigliere-confidente), bensì essi sembrano cercare in queste figure adulte una “virtuosità” che *non annulla la loro importanza* ma le colloca nell’area della possibilità, della *chance*, della risorsa-investimento il cui valore potrebbe essere soggetto alla verifica nel momento del bisogno.

Il senso di questa opzione porta in primo piano il *valore dell’affidabilità* che, tuttavia, nella scala dei modelli di persona non è stato per nulla enfatizzato sia tra quelli richiesti dalla scuola (indicato solo dal 7,9%) sia tra quelli perseguiti dai giovani (indicato solo dal 12,9%)⁸. L’affidabilità, secondo J. Coleman, è una caratteristica strettamente connessa alla produzione di capitale sociale e viene descritta come «misura in cui i doveri saranno ripagati» (Coleman, 2005, p.393). Essa connota un ambiente sociale (di socializzazione) i cui membri sentono di dover rispettare forme di *reciproca obbligazione*; l’affidabilità rappresenta, per le persone che fanno parte di una struttura d’azione, una risorsa disponibile, un “titolo di credito”, permettendo a ciascuno di contare

⁸ Cfr. supra, tabelle 2 e 3.

sul fatto che qualcun altro si impegnerà, al momento del bisogno, a prestare aiuto se richiesto.

In linea generale, sottolinea Coleman, non è importante riscuotere tale “credito” relazionale per verificare l’affidabilità di una persona (per es., nel nostro caso, mettere alla prova l’insegnante), poiché chi è affidabile rappresenta una polizza assicurativa che il futuro beneficiario (nel nostro caso il giovane che conta sui propri insegnanti) avrà modo di apprezzare meglio quando si presenterà uno stato di bisogno più grave, che farà “alzare” il suo valore. Ciò corrisponde all’immagine di sé fornita dai docenti stessi, come adulti che seminano sapendo di non poter raccogliere i frutti nell’immediato. L’affidabilità, inoltre, ha un valore sociale: in una struttura aggregata (come, nel nostro caso, la vita di classe, l’istituto), la presenza di “doveri in sospeso” è garanzia non solo individuale ma anche collettiva: «Gli individui che si trovano in strutture sociali con una quantità di doveri in sospeso costantemente elevata, hanno più capitale sociale a loro disposizione, quale che sia la fonte di tali doveri. La densità dei doveri in sospeso significa, in effetti, che l’utilità complessiva delle risorse tangibili possedute dagli attori di questa struttura sociale, è aumentata dal fatto che sono disponibili in caso di bisogno per altri attori» (Ivi, p. 394).

4. *L’insegnante e il network educativo*

Vediamo ora come l’insegnante si colloca all’interno della rete educativa per afferrare il peso e il valore che assume come *chance* per la vita degli adolescenti soprattutto sotto il profilo del capitale sociale. A questo proposito è doveroso un accenno ai noti “vizi” del ruolo docente, connotato da autoreferenzialità e difficoltà a lavorare in un’ottica di rete: dal sentimento di solitudine (Cavalli 2008), all’individualismo professionale (Benadusi, Consoli 2004), dall’inquietudine di fronte ai nuovi oggetti dell’autonomia (Landri, Queirolo 2004), all’inerzia collegiale (Cavalli 2000, Colombo, 2008). Sul fronte esterno, lo spaesamento degli insegnanti si manifesta come incapacità di reggere la concorrenza con gli agenti paralleli (famiglia, mass media e gruppo dei pari).

La ricerca ha operato dapprima un confronto di vedute tra insegnanti e genitori per verificare la tenuta del nesso scuola-famiglia. In seconda battuta ha confrontato la significatività della scuola (intesa come parte del “capitale sociale”) con quella attribuita agli altri insiemi di risorse educative (la famiglia e i pari).

Forse contrariamente alle attese, dalle interviste in profondità la definizione teorica dei compiti educativi della scuola viene espressa con un buon grado di convergenza tra insegnanti e genitori, in particolare sulla continuità educativa (la scuola opera al posto della famiglia solo se questa è assente), il che implica anche il riconoscimento che sia necessaria una certa sovrapposizione e uno stretto coordinamento. Solo una minoranza di genitori (tra cui uno straniero) ritiene la scuola funzionale esclusivamente alla trasmissione di saperi e quindi vede una rigida demarcazione dei campi di intervento tra scuola e famiglia.

I genitori inoltre hanno chiara percezione del cambiamento della scuola: rispetto a quella di una volta, la scuola di oggi è meno severa, i professori sono più vicini agli studenti; è più formativa, offre *input* che vengono da molte fonti, e complessivamente è meno nozionistica.

Oggi i professori scendono tra i banchi per dare indicazioni, mentre all'epoca nostra sedevano sulla cattedra (G, SA, 25).

In continuità con quanto espresso dai docenti, la scuola di ieri non sembra costituire un modello a cui i genitori degli attuali adolescenti pensano con nostalgia.

Alcuni genitori però avanzano critiche sulla scuola odierna: in tal caso è considerata ancora troppo nozionistica e dispersiva; inoltre mostra debolezza quando i ragazzi non hanno una famiglia alle spalle; talvolta i professori sono arroganti.

Si fanno tante cose a casa e poche in classe, si delega tanto alla famiglia, soprattutto alle elementari e medie (G, MI, 4).

Ci sono molte materie ma in effetti non si approfondisce mai (G, BA, 36).

Quanto ai giudizi sulla famiglia, la situazione appare meno rosea: gli insegnanti tracciano un quadro delle famiglie dei propri alunni in gran parte negativo e ne danno una valutazione insufficiente; si ritiene che le fonti di conoscenza delle realtà familiari siano indirette o frammentate anche per la tendenza delle famiglie a nascondersi, a trincerarsi dietro la *privacy*. Sia nei licei sia nei professionali, saltano all'occhio le numerose situazioni "non normali" o patologiche, la carenza o l'assenza della famiglia nel percorso di crescita del ragazzo. La visione che ne deriva è di un'agenzia in crisi, impotente, ignara di ciò che avviene nei ragazzi e spesso chiusa al dialogo con la scuola e il mondo esterno.

Le famiglie trovano il modo di rinchiudersi e di proteggersi da qualsiasi cosa negativa; cioè: qualsiasi responsabilità è sempre di qualcuno: o la società, o i cattivi compagni, o la scuola, o gli insegnanti, e così via (I, MI, 9).

Alla base dell'assenza della famiglia, secondo gli insegnanti, vi è la scarsa importanza attribuita all'istruzione, o meglio un'ambiguità di atteggiamento: i genitori, da un lato, vi danno un'importanza formale, dall'altro, non si adoperano abbastanza per evitare fallimenti o per ottenere migliori livelli di successo.

Per i genitori in astratto la scuola è un grande valore; nella quotidianità no (G, SA, 23).

L'aspetto di maggiore criticità è la comunicazione tra insegnanti e genitori, notoriamente difficoltosa (Colombo, 2007b) per l'asimmetria dei ruoli: poiché la relazione si sviluppa entro l'agenzia scolastica, si determina inevitabilmente una collocazione privilegiata per l'insegnante e una marginale per il genitore. Secondo gli insegnanti, comunicare con i genitori è difficile (è sottolineato di più tra gli insegnanti degli istituti professionali) per la poca disponibilità dei genitori, ma vi è anche qualcuno che riconosce la mancanza di apertura degli insegnanti stessi. I problemi comunicativi riscontrati dagli insegnanti sono: i "non detti"; gli "scontri", le "barriere" opposte dai genitori di fronte a certe rivelazioni, il ricorso a luoghi comuni.

I colloqui periodici sono praticamente l'unica possibilità di realizzare una comunicazione a due vie; in generale sono rari e spesso disertati dal

genitore; gli argomenti trattati sono prima di tutto il rendimento, poi il comportamento e raramente il discorso si allarga fino a comprendere le amicizie, gli interessi, la vita sociale o familiare del ragazzo. Interessante è che non esistono regole standard per la frequenza o la durata dei colloqui, con il risultato che spesso si chiacchiera di più col genitore che ne ha meno bisogno e che si finisce per avere rapporti molto diversificati, cioè colloqui molto lunghi o molto brevi.

Pertanto, dal punto di vista degli agenti corresponsabili del compito educativo, il difficile nesso scuola-famiglia rappresenta un problema sentito però rimandato, trascurato o negato, non affrontato con mezzi adeguati. Ad esso si accompagna un indebolimento dell'intento educativo che produce effetti di ritorno su entrambe le figure adulte, e un'evidente "navigazione" difficoltosa del giovane a cavallo delle due agenzie. Il problema in genere è affrontato dal singolo docente, mentre la dimensione collegiale interna è debole: ciò pone l'insegnante a rischio di isolamento e rimanda ad un bisogno fondamentale di accompagnamento del gruppo dei docenti in un percorso di recupero di credibilità verso l'esterno (Cattaneo, 2008, p. 60).

Per focalizzare meglio il ruolo che assume per gli adolescenti l'ambiente scolastico nel suo complesso, è stato creato un Indice sintetico contenente le diverse "risorse tangibili" presenti in tale ambiente (insegnanti, compagni e servizi di orientamento). L'Indice di Significatività del network scolastico risulta distribuito in tre classi: valore basso (36,8% del campione), medio (39,6%) e alto (23,6%), con un valore medio di 1,87 (min=1, max=3,14). Messo a confronto con gli altri due network esplorati dalla ricerca, quello familiare e quello dei pari, costruiti con le medesime procedure, risulta che il network scolastico registra valori inferiori agli altri (media del network familiare= 2,14 e media del network dei pari=2,45), evidenziando una ridotta importanza rivestita dalla scuola in rapporto alla famiglia e ai pari nell'insieme delle risorse relazionali e dei legami a disposizione dei giovani.

Dall'incrocio di questo Indice con le variabili strutturali si evince che la significatività della scuola decresce con l'età ed è superiore nel gruppo femminile rispetto a quello maschile. Inoltre non mostra variazioni in base alle differenze di status né in base alla cittadinanza del ragazzo, segno

quest'ultimo di una possibile omologazione degli studenti stranieri nell'approccio alle risorse tipico del mondo giovanile⁹.

La significatività del network scolastico è invece correlata al tipo di indirizzo frequentato: fra gli studenti che frequentano i licei la scuola conta di più ed è più presente in termini di aiuto (la differenza tra la media riportata dai licei e quella degli istituti tecnici è di $-0,21$, con gli istituti professionali è di $-0,27$). Negli istituti professionali quasi uno studente su due in questo tipo di scuola non assegna importanza all'ambiente scolastico come risorsa per la crescita. Negli istituti tecnici troviamo una distribuzione più simile a quella professionale che a quella liceale.

La distribuzione dell'Indice secondo le città mostra che nel Sud (Bari e Salerno) la significatività del network scolastico è inferiore rispetto al campione settentrionale; molteplici possono essere le spiegazioni da ipotizzare, non ultima quella che i giovani del Sud possono ritenere meno significativo l'aiuto fornito dalla scuola nello sviluppo delle traiettorie di vita, a causa del nesso debole tra titoli di studio e concrete opportunità lavorative, messo in luce anche nelle rilevazioni socio-demografiche (Merico, 2008)¹⁰.

Tornando al campione generale, possiamo domandarci da quali altre variabili, oltre a quelle strutturali, possa dipendere un grado elevato di significatività assegnato alle risorse d'aiuto fornite dalla scuola. Incrociando l'Indice con le altre misure sintetiche create dalla ricerca, si può constatare come la significatività della scuola aumenti se vi è un elevato grado di benessere/soddisfazione scolastica, se vi è una bassa propensione alla trasgressione e, infine, se vi è un elevato livello di fruizione dei prodotti culturali (teatro, cinema, lettura...). Ciò significa che sanno servirsi dell'aiuto fornito dalla scuola soprattutto coloro che risultano più sensibili alle norme sociali e agli stimoli culturali.

⁹ Si veda l'ipotesi della "normalizzazione" dei giovani stranieri nei percorsi formativi e di crescita, formulata da Besozzi (2007b).

¹⁰ La correlazione tra la significatività delle risorse di crescita e il territorio di appartenenza vale comunque anche per gli altri network misurati attraverso i nostri indicatori, con caratteristiche diverse caso per caso. I giovani delle due città del Sud riportano comunque valori medi degli Indici di significatività dei network inferiori a quelli delle città del Nord.

Interessante è anche il confronto tra i diversi insiemi di risorse a disposizione dei giovani (famiglia, scuola, gruppo dei pari, uso di mass media), per verificare se eventualmente il crescere dell'affidamento ad un tipo di network provoca l'allontanamento da un altro: la significatività della figura docente e dell'ambiente scolastico non appare in concorrenza con gli altri "set di risorse tangibili", poiché questa misura appare correlata positivamente con l'aumentare sia della significatività della famiglia, sia della significatività del gruppo dei pari, nonché con il consumo di mass media.

Infine possiamo calcolare, attraverso l'analisi statistica, qual è la forza del network scolastico nei confronti di altre propensioni giovanili: tra coloro per i quali la scuola rappresenta un network significativo, è più elevato anche il livello di capacità progettuale e quello di partecipazione associativa. Potremmo vedere in ciò confermata una visione della scuola come fattore promozionale che accresce, tramite i suoi valori impliciti e le sue proposte di impegno concreto, sia l'autonomia del singolo sia i legami comunitari. Certo non tutti coloro che attraversano l'esperienza scolastica ne sono toccati positivamente, ma i dati sollecitano a non perdere di vista (oltre alle funzioni promozionali per le traiettorie individuali) anche le funzioni comunitarie e civiche dell'universo scolastico, come il successo di numerosi progetti di impegno sociale – mediati dalla scuola e dalle varie realtà associative – stanno a dimostrare (Colombo 2001; Mazzoli, 2003; Brena, Ferrari, 2008).

4. Conclusioni: verso il coaching scolastico

Insegnanti e studenti sembrano condividere in definitiva il delicato passaggio epocale: tramontati i modelli rigidi, da apprendere ed imitare, le figure adulte nello spazio scolastico rappresentano per gli adolescenti soprattutto relazioni significative, in ragione di due fattori:

- da un lato, quando aderiscono in modo chiaro al ruolo che svolgono, rispondendo in modo continuativo nella quotidianità, costituendo un benessere dato dalla disponibilità a "parlarsi";
- dall'altro, accettando con realismo la caduta degli ideali normativi e cercando attivamente un recupero di credibilità (ad esempio a proposito

dell'azione orientativa svolta con fiducia anche contro gli orientamenti della famiglia o le mode culturali), soprattutto quando si dimostrano in grado di fare da guida e *accompagnamento*¹¹ anche per quegli allievi che sentono distanti sul piano culturale ma oltremodo bisognosi di punti di riferimento.

Questo porta a riformulare l'immagine del docente quale adulto di riferimento: non più modello da imitare ma persona su cui contare. La sua importanza è data dai due assi della competenza (saper veicolare il suo sapere e gestire le situazioni) e della affidabilità (sentirsi "obbligati reciprocamente" con gli allievi). Quest'ultima funzione rimanda, in termini organizzativi, all'azione di *coaching* che sembra essere implicitamente invocata dagli studenti. Il *coaching* è un «modello di direzione incentrato sulle persone» (Gardner 2005, p.98), finalizzato a sviluppare i loro "punti di forza" (Allenbaugh, 1983) anziché muovere dai deficit da colmare (Cortini, Tanucci, 2008). In relazione al raggiungimento di obiettivi collettivi, può rappresentare una nuova visione del modo di porsi in relazione con gli studenti, che non trascura la funzionalità dei saperi posseduti dai docenti, ma valorizza il *feedback* tra i partecipanti all'azione educativa. Chiaramente il docente si avvale di competenze relazionali che non sempre i contesti strutturati della lezione e della scuola riescono a sviluppare, tra questi l'ascolto attivo, la tecnica dialogica e la caduta dei pregiudizi (Lagrasta, 2008). Tuttavia, come la ricerca ha verificato, solo alcuni docenti sono in grado di farlo, grazie soprattutto a risorse personali e motivazionali, e non sempre ricevono un'adeguata investitura organizzativa, un riconoscimento chiaro di questo mandato. In questo senso, il distacco operato dalla maggioranza degli studenti, che considerano gli insegnanti non come esempi da imitare, ma persone su cui contare, va interpretato non come rifiuto (che pure esiste in una componente minoritaria giovanile), bensì come bisogno di accompagnamento, attraverso la sua capacità di valorizzare il capitale sociale di cui il giovane è portatore, rinforzando il senso di fiducia, la coerenza e l'affidabilità della figura adulta.

¹¹ Come recita un insegnante: "Io li aiuto a portare la valigia, però sono loro che fanno il viaggio" (I, MI, 8).