

## **The families and community expectations about the upper secondary education. A case of counseling for school district**

*Agostino Carbone* \*

### *Abstract*

The paper proposes the reporting of a counselling to students called to choose the higher education course and for their families. The activities promoted by the Province in collaboration with the local Educational Agency were established to prevent the spread of the school dropout phenomenon. Authorities aimed to contrast dropouts and poor performances by establishing a provincial informative event (one week lasting) about the training plan provided in the district. The psychologist, identified by the client as an expert consultant, even on the basis of past experience as a high-school teacher, presents an intervention based on the creation of a specific setting, in which families and students are invited to consider their expectations as a fundamental part of the educational process. The intervention also makes use of its cultural and historical context and of discussion of a specific clinical case within a school.

*Keywords:* school counseling; family; emancipation; feminization of occupations; community.

---

\* Psicologo clinico, specializzato in psicoterapia psicoanalitica.

Carbone, A. (2016). Le attese delle famiglie e della comunità circa la formazione secondaria superiore. Un caso di consulenza per un distretto scolastico territoriale [The families and community expectations about the upper secondary education. A case of counseling for school district]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 70-80. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

## **Le attese delle famiglie e della comunità circa la formazione secondaria superiore. Un caso di consulenza per un distretto scolastico territoriale**

*Agostino Carbone*\*

### *Abstract*

Il presente lavoro propone il resoconto di un'attività di consulenza per studenti che scelgono l'indirizzo scolastico superiore e per le loro famiglie. Questa attività, promossa da una Provincia del Nord Italia in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Provinciale, origina dal voler prevenire il dilagare del fenomeno della dispersione scolastica. Gli enti committenti prevedono di contrastare gli abbandoni istituendo una rassegna informativa sull'offerta formativa provinciale. Lo psicologo, individuato come consulente esperto dal committente, anche sulla base di un'esperienza come docente, presenta un intervento fondato sull'istituzione di uno specifico setting, in cui le famiglie e gli studenti sono chiamati a considerare le proprie aspettative come parte fondante il processo formativo. L'intervento si avvale anche della sua contestualizzazione storica e culturale e della discussione di uno specifico caso di consulenza.

*Parole chiave:* orientamento scolastico; famiglia; emancipazione; femminilizzazione delle professioni; comunità.

---

\* Psicologo clinico, specializzato in psicoterapia psicoanalitica.

Carbone, A. (2016). Le attese delle famiglie e della comunità circa la formazione secondaria superiore. Un caso di consulenza per un distretto scolastico territoriale [The families and community expectations about the upper secondary education. A case of counseling for school district]. *Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica*, 2, 79-80. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/quaderni>

## **Introduzione**

Di recente sono stato convocato da un istituto superiore del Nord Italia a sostituire per diversi mesi una collega, insegnante in congedo. La supplenza riguarda l'insegnamento di metodologia della ricerca presso il quinto anno di un Liceo Socio-Psico-Pedagogico, di cui era attivo l'ultimo ciclo, essendo stato sostituito dal Liceo delle Scienze Umane, e quello di Psicologia e Pedagogia presso il biennio di questo ultimo indirizzo. L'istituto ha quattro curricula: l'Istituto Professionale per i servizi socio-sanitari, un Corso regionale per operatori e animatori turistici, il Liceo delle Scienze Umane (ex Socio-Psico-Pedagogico) e, a partire da quest'anno, il neonato Liceo Economico-Sociale (LES) ([www.liceoeconomicosociale.it](http://www.liceoeconomicosociale.it))<sup>1</sup>.

La struttura nasceva negli anni Cinquanta come Istituto Magistrale, unico nella città; successivamente fu istituito un Liceo Linguistico. Entrambi gli indirizzi raccoglievano la maggior parte della platea scolastica, a maggioranza femminile, che trovavano negli sbocchi occupazionali promessi, mestieri (maestra, interprete, mediatrice culturale, educatrice, ecc.) conformi alle attese rivolte alle donne, il più delle volte considerate votate alla cura delle relazioni e all'educazione.

La situazione è cambiata negli ultimi quindici anni: l'indirizzo linguistico è stato trasferito di recente dal Provveditorato locale presso un altro istituto cittadino, per rimpolparne le fila degli iscritti; va ricordato inoltre che nel '98 la Scuola e l'Istituto Magistrale, rispettivamente di tre e quattro anni, erano stati aboliti e sostituiti da un nuovo liceo di durata quinquennale.

In questi ultimi anni l'istituto ha riformulato la propria offerta formativa con gli indirizzi prima citati. Il rapporto con la comunità locale si è così trasformato; la platea degli iscritti si è modificata: non più solo allieve con l'aspettativa di divenire maestre, il più delle quali provenienti dalla classe medio-bassa, dalle famiglie operaie e contadine locali e immigrate dal Mezzogiorno, ma anche ragazzi e ragazze, italiani e stranieri, che intravedono nei corsi professionali uno sbocco più veloce nel mondo del lavoro e uno studio meno impegnativo rispetto a quello richiesto dai Licei.

## **La cultura che fonda i Licei e gli istituti di area umanistico-sociale**

Durante il periodo di lavoro presso l'istituto, oltre a insegnare, avevo partecipato con interesse agli organi collegiali dell'istituzione; in particolare ero stato chiamato a prender parte agli incontri di Dipartimento, luogo in cui i docenti di uno stesso ambito disciplinare<sup>2</sup> si incontrano mensilmente per discutere del rapporto tra rendimento delle classi e programma di studio, dell'efficacia della didattica rispetto agli obiettivi ministeriali, della modalità di verifica della formazione, della scelta dei libri di testo.

In uno degli incontri la coordinatrice chiese a me e a un altro collega, sociologo, anche lui supplente, di curare la formulazione del piano di studi del nuovo indirizzo ministeriale: il Liceo Economico Sociale. Si tratta di un percorso di cui il ministero ha tracciato il monte ore per disciplina e ne ha definito le finalità: formare allo studio e alla conoscenza del rapporto tra *economia, individuo e società*. La pedagogia è sostituita dalla metodologia della ricerca psico-sociale, la psicologia dello sviluppo dalla psicologia sociale e del lavoro, una seconda lingua straniera viene messa al posto del latino. Oltre ad occuparmi di declinare le finalità disciplinari entro i diversi programmi, ho proposto ai miei colleghi di commissione di pensare sia al rapporto tra l'istituzione del corso e la sua potenziale utenza, che alle attese e alle fantasie degli studenti e delle loro famiglie rispetto alle prospettive aperte dal nuovo indirizzo. Penso infatti che sia importante considerare entro il processo di scelta, che sembra riguardare esclusivamente l'istruzione, le aspettative sul futuro di chi si presta a organizzarlo, analizzare la cultura locale entro cui questa transizione troverà forma.

Questo nuovo Liceo era stato presentato dalla coordinatrice del Dipartimento come "il liceo del futuro"; tra le motivazioni, il rapporto con le Università Bocconi e Luiss, che pare avessero promosso l'istituzione di tale percorso scolastico per potenziare ex ante i futuri iscritti alle loro facoltà di Economia. Attraverso l'inserimento degli studi socio-economici al Liceo viene proposto un ponte tra gli studi superiori e quelli universitari. Se per certi aspetti potrebbe essere una trovata di marketing, fornire una continuità disciplinare al diplomato alla ricerca del giusto corso di laurea può costituire una facilitazione. È certo che le due Università citate si alimentano del prestigio sociale di cui godono e della rappresentazione di produrre laureati che sono assorbiti dal mondo del lavoro. Il 94,4 % dei laureati in economia della Bocconi e l'80,2% dei laureati della Luiss dichiarano di trovare lavoro<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> In alcuni istituti questo indirizzo è anche classificato come liceo delle Scienze Umane opzione economico-sociale.

<sup>2</sup> Ambito *Filosofia, Psicologia, Scienze dell'Educazione*.

<sup>3</sup> Dati "Espresso" relativi ai laureati nel 2014, ad un anno dalla laurea. Fonte Almalaurea.

La coordinatrice è entusiasta. L'esigenza delle Università Luiss e Bocconi di proporre una riformulazione dei programmi liceali le appare il modo per individuare, all'interno di una cultura talora autocentrata, un interlocutore con cui dialogare e verificare gli obiettivi della maturità liceale, per investire sulla didattica curricolare<sup>4</sup> e per fornire agli allievi la preparazione adatta al superamento dei test selettivi per l'accesso ai corsi di laurea offerti delle Università menzionate. Tutto ciò è proposto come una conquista, un modo per uscire dall'impotenza prodotta da una formazione considerata inutilizzabile sia dai docenti che dai discenti, specialmente in riferimento all'attuale panorama di trasformazione del rapporto tra lavoro e profitto<sup>5</sup>, che ha resto difficile, se non talvolta impossibile, l'accesso dei giovani al mondo del lavoro.

Declinare le linee programmatiche del LES è l'occasione, per me e miei due colleghi, per pensare ai deficit dell'attuale proposta formativa liceale e in particolare a quella del Liceo delle Scienze Umane, ex Socio-psico-pedagogico, già Istituto Magistrale. Insieme proviamo anche a ipotizzare il profilo dello studente del LES, la sua domanda, le attese in rapporto agli obiettivi proposti, e gli sbocchi immaginati.

Uno degli elementi su cui concordiamo è che il passato Istituto Magistrale, e i suoi più recenti eredi condividono entro il territorio la rappresentazione di essere un contesto e per sole donne.

Convengo con i due colleghi nel supporre che la proposta culturale del Liceo Economico-Sociale, possa accogliere e istituire, con i potenziali clienti, un patto formativo diverso, che promuova gli aspetti organizzativi delle relazioni, piuttosto che quelli educativi. Crediamo che tale proposta possa facilitare il fallimento della collusione tra assetti normativi del genere<sup>6</sup> e la formazione, processo che assegna alla donna una naturale vocazione a ruoli e lavori di cura e caratteristiche comportamentali specifiche, come ad esempio la propensione al conciliare e a evitare conflitti (Eagly, Beall & Sternberg, 2005).

### ***La cultura locale degli studenti in un liceo socio-psico-pedagogico***

Queste ipotesi avevano una premessa. Nel corso delle lezioni avevo avuto modo di chiedere a delle alunne di V del Liceo Socio-Psico-Pedagogico<sup>7</sup> le loro attese rispetto al futuro e i criteri di scelta occupazionale e universitaria. La stragrande maggioranza avrebbe voluto iscriversi ai corsi di laurea dell'area sanitaria (fisioterapia, logopedia, riabilitazione, infermieristica), una ragazza a scienze dello spettacolo, un'altra a un indirizzo di moda e design.

La scelta preponderante è per una laurea breve e che consenta l'ingresso nel mondo del lavoro: sforzo contenuto, impiego immediato. Ciò desta in me stupore, mi vengono alla mente le caratteristiche delle professioni sanitarie: l'essere fondate su una relazione tecnico-profano (Carli & Paniccia, 2003), connotata dalla dipendenza generata dal riconoscimento dell'utente del proprio bisogno e dal potere tecnico-scientifico dell'esperto.

Propendere per tali professioni mi appare in linea con il clima culturale contemporaneo, fondato sul desiderio di appartenere a gruppi dotati di potere, attraverso cui possedere qualcuno o qualcosa (uno status sociale, una tecnica, un paziente, una clientela o, se non altro, il consenso).

Non c'è spazio per il desiderio di costruire una funzione professionale, al suo posto la ricerca del possedere, dell'apparire, dell'aver successo; aspettative ben rappresentate dal propendere per una carriera come stilista/indossatrice o di entrare nel mondo dello spettacolo e dei talk show.

Mi ero domandato a cosa fossero serviti loro gli anni di studio delle discipline cardine del Liceo Socio-Psico-Pedagogico, quali le scienze umane e sociali.

I criteri con cui le studentesse pensavano il proprio futuro sembravano non avere nulla a che fare con il mandato sociale dell'indirizzo di studio. Sembravano dire che l'aver frequentato quel corso di studi non le avesse rese competenti in alcunché, lamentando, tra l'altro, di non aver ricevuto le conoscenze scientifiche e

---

<sup>4</sup> In questo caso si fa riferimento allo studio del diritto, dell'economia e della psicologia del lavoro e delle organizzazioni.

<sup>5</sup> A tal proposito R. Carli (2011, p. 11), nella presentazione del libro di P. Pagano "I Giovani e il futuro", scrive: "...fino a una ventina d'anni fa la ricchezza di un popolo derivava prevalentemente dal sistema produttivo di beni e servizi... Oggi si tende a produrre ricchezza attraverso il denaro. Le imprese si sono trasformate da aziende produttrici in organizzazioni finanziarie. Ciò ha comportato una profonda trasformazione del sistema lavoro: non è più importante, ad esempio, promuovere lo sviluppo del personale...; oggi il personale deve essere sfruttato al massimo, perché l'impresa produttiva è solo una pedina dello scacchiere finanziario e, una volta resa appetibile per la sua redditività a breve termine, potrà essere venduta ricavandone utili".

<sup>6</sup> A tal proposito è da notare il contributo del femminismo, in particolare il concetto di "ordine di genere" di R.W. Connell (2006) in base al quale gli uomini sono favoriti rispetto alle donne nell'accesso a determinate risorse all'interno della società.

<sup>7</sup> La classe era composta da sole donne.

le abilità logico-matematiche necessarie per superare i test di ammissione ai corsi di laurea di area sanitaria, a cui quasi tutte avevano dichiarato di volersi iscrivere.

Avevo cercato di approfondire la questione chiedendo loro di scrivere delle considerazioni sul rapporto tra le loro attese e gli insegnamenti ricevuti: *le materie di studio e in particolare quelle specifiche di indirizzo, come la psicologia e la pedagogia erano considerate inutili sotto l'aspetto professionale, cioè incapaci di produrre lavoro, e deludenti per quanto riguarda le capacità di intervenire.*

Ciò, a parer mio, è attribuibile ai programmi e alla didattica di tali discipline, che propongono quasi esclusivamente lo studio della storia delle scienze umane e delle sue teorie, senza proporre esempi di attività professionali, o esperienze, nell'hic et nunc, entro il gruppo classe, capaci di sviluppare competenze e abilità relazionali. Quanto descritto non discosta da quanto spesso avviene nei corsi di laurea in psicologia (Carli, Grasso & Paniccia, 2007).

Nella problematica riproduzione della scissione tra teoria e prassi vanno considerate inoltre le capacità del personale educativo e l'iter attraverso cui è formato e abilitato all'insegnamento.

Da quanto stabilito dal Ministero della pubblica Istruzione, gli insegnamenti delle discipline Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Sociologia e Metodologia della ricerca sociale, sono raccolti in un'unica classe di concorso a cui si può accedere con una laurea in psicologia, sociologia, filosofia, pedagogia o scienze della comunicazione, previo possesso di almeno 24 crediti formativi (CFU) per ciascuna area disciplinare (filosofica, psicologica, pedagogica, sociologica). L'eterogeneità delle lauree che permettono l'accesso all'insegnamento delle Scienze Umane e Sociali, comporta necessariamente che alcuni docenti abbiano approfondito alcune discipline piuttosto che altre, e che taluni non abbiano avuto a che fare con la componente pragmatica di alcune discipline delle scienze umane. Mi appare infatti molto limitante e problematico che si possa insegnare una disciplina come la psicologia, senza conoscerne le originali competenze professionali, frutto delle esperienze lavorative e di tirocinio, per esempio, la metodologia della ricerca-intervento o il pensare emozioni (Carli, Grasso & Paniccia, 2007).

### ***La funzione di orientamento alla scelta dell'istituto superiore***

Al termine del mio contratto di lavoro la segreteria della scuola mi segnala un bando provinciale per l'assunzione di 12 orientatori, con esperienza di docenza, che facilitassero la scelta dell'indirizzo superiore da frequentare, bando in cui risulterebbe idoneo e vincitore. La consulenza è rivolta a studenti delle classi III della scuola media e ai loro genitori.

Gli incontri sono organizzati durante una rassegna di una settimana e per ambiti disciplinari. A ogni consulente è affidato un ambito formativo<sup>8</sup> da presidiare; nel mio caso mi viene affidato di presentare l'ambito socio-sanitario, che include gli istituti in cui sono presenti le scienze umane e sociali (Liceo delle Scienze Umane, LES e Istituto professionale per i servizi socio-sanitari).

Tra affidamento dell'ambito disciplinare e titolo di studio del formatore spesso non c'è corrispondenza; i più alti in graduatoria hanno la priorità di scelta degli ambiti a cui afferire.

Alcuni colleghi si sono ritrovati presentare indirizzi in cui ad esempio la disciplina di afferenza non è insegnata.

Vengo a sapere dai colleghi che nelle precedenti rassegne il compito di orientare i ragazzi era stato affidato a docenti che provenivano dai vari istituti provinciali, una situazione che aveva provocato un conflitto di interessi e molte lamentele: i rappresentanti di alcune scuole erano sembrati maggiormente tesi a procacciare studenti piuttosto che a verificare la congruità della propria offerta formativa con le attese degli interessati. Con il processo di aziendalizzazione e autonomia degli istituti scolastici (Avon, 2009) avviato negli anni '90, uno dei criteri con cui gli istituti sono valutati è l'attrattività sul territorio, indice talvolta misurato dall'andamento delle iscrizioni alle classi prime.

Prima della rassegna c'è stato un incontro di formazione in cui un preside in pensione ci ha illustrato i piani di studio di ogni indirizzo esprimendo a tempo stesso un giudizio sulla loro efficacia formativa, proponendoci note critiche talvolta utili per orientarsi nel variegato mondo dell'offerta formativa. Al tempo stesso non ci è stato detto cosa fare.

La rassegna è stata allestita come fiera, uno stand per ogni area disciplinare presidiata da un orientatore. Al mattino ho incontrato gli studenti, ai quali era stato chiesto nei giorni precedenti di scegliere due aree disciplinari, ai cui referenti avrebbero potuto chiedere informazioni. Il sabato invece è stato dedicato all'incontro con le famiglie.

---

<sup>8</sup> Area Agricola, Artistica, Chimica, Classica, Economico-Aziendale, Edile, Elettrica-elettronica-elettrotecnica, Informatica-Telecomunicazioni, Linguistica, Meccanica, Professionale Alimentare e della ristorazione, Professionale Estetica, Scientifica, Sociale e Socio-sanitaria, Trasporti e Logistica, Turistica.

## *Gli incontri con gli studenti e le famiglie*

Gli incontri con la scolaresca sono stati connotati dalla bramosia di ottenere informazioni dal consulente. Il più delle volte mi veniva chiesto di esplicitare quello che non era deducibile dalle brochure informative delle scuole: materie di studio, livello di difficoltà, monte ore, orari di uscita, la distanza dalla stazione, ecc. Si trattavano di notizie che servivano ad organizzare il rapporto tra la casa e la scuola, a scopo di verificarne la compatibilità. Altre volte mi è sembrato di essere interrogato come un oracolo, faccio riferimento a quelle domande in cui mi si chiedeva di prevedere qualcosa (secondo lei...?): il tempo di studio a casa, la promozione, il successo lavorativo. In risposta a tali richieste, che considero deleganti, decido di recuperare le premesse di quell'incontro interpellandoli sulle loro attese, di considerarli clienti dell'intervento (Paniccchia, 2003; Salvatore, 2001; Salvatore & Guidi, 2015; Salvatore & Scotto di Carlo, 2005). Inizio dal chiedere loro perché avessero scelto proprio quest'area, ovvero quali rappresentazioni avessero circa gli indirizzi di studio dell'area socio-sanitaria, le fantasie circa la funzione di orientamento. La domanda spiazza, molti non rispondono, alcuni ripetono quello che sembra essergli stato suggerito: "Mia mamma mi ha detto che con questo indirizzo posso diventare maestra" o alludono a una relazione di corrispondenza tra corso di studio e quella che considerano la propria indole: "Mi piacciono i bambini!".

Impiego la mezz'ora a disposizione per ogni gruppetto nel costruire con loro dei criteri di scelta: parto dallo sfatare miti; il più diffuso, ad esempio, secondo cui basterebbe diplomarsi per accedere alla carriera di insegnante, così come fu fino al '98 nelle scuole primarie. Noto che nel pensare alla formazione superiore, gli allievi trattano questa fase del processo formativo attraverso il "voler diventare qualcuno da grande", sono nominate professioni: psicologo, maestra, educatore, infermiera, ecc. L'incontro con me è utilizzato per confermare le fantasie sulla congruità tra la professione che credono di volere intraprendere e l'indirizzo di studio superiore: "per diventare psicologo bisogna frequentare lo psico-pedagogico?".

Desumo che il quinquennio superiore è considerato dagli studenti come il periodo in cui si sceglie se e come entrare nel mondo del lavoro. Talvolta si dimentica che l'istruzione secondaria superiore, in particolare il primo triennio, rientra nell'obbligo scolastico<sup>9</sup>, e che al termine della scuola secondaria inferiore non si è più chiamati a scegliere se uscire dal circuito formativo, o diversamente frequentare un corso di studi in base alle proprie aspettative di realizzazione professionale che, in un'Italia pre-crisi, spesso trovavano compimento nella realtà lavorativa. È interessante notare che negli ultimi due decenni, alla disoccupazione giovanile dilagante (circa il 40%) si contrappongono politiche scolastiche tese ad aumentare l'obbligatorietà scolastica. Sembrerebbe che questa operazione sia mossa dall'intenzione di voler contrastare il fenomeno della dispersione scolastica e più in generale mantenere il più possibile i giovanissimi entro il circuito formativo, al di fuori dal quale sembrerebbero non trovare utile collocazione, specialmente in realtà urbane e sub-urbane industriali.

La consulenza con i genitori degli allievi è stata connotata, invece, dalla preoccupazione (Carli & Paniccchia, 2003) per le sorti dei propri figli. In assenza di obiettivi di sviluppo, i genitori affidano alla scuola il compito di proporli.

L'elemento maggiormente discusso è la selettività dei processi formativi, mi viene spesso domandato, infatti, cosa comporterebbe il frequentare un indirizzo specifico, piuttosto che un altro: "Dottore, che lavoro può fare mia figlia dopo questo istituto?", e ancora "Può studiare medicina, archeologia, psicologia, agraria ... e anche giurisprudenza con questo diploma?".

Sembra soprattutto che ai figli non si voglia precludere nulla.

Poter studiare è considerato una possibilità di riscatto sociale, il canale per l'emancipazione, così come era stato per la loro generazione, figlia degli anni '60 e '70 in cui la liberalizzazione dell'accesso alle università fu una conquista che istituì l'ascensore tra le classi sociali (Ragazzini, 1990).

Diversamente, nell'ultimo decennio un alto livello d'istruzione non è più la garanzia del raggiungimento di una posizione lavorativa; la questione non riguarda solo il Sud.

---

<sup>9</sup> Dagli anni '70 l'obbligo scolastico in Italia valeva fino al conseguimento della licenza di scuola media inferiore, diversamente oggi l'adempimento dell'obbligo scolastico è disciplinato dalle seguenti leggi (MIUR):

- Circolare Ministeriale 30/12/2010, n. 101, che, all'art. 1 dispone che "nell'attuale ordinamento l'obbligo di istruzione riguarda la fascia di età compresa tra i 6 e i 16 anni".

- Decreto Ministeriale 22 Agosto 2007, n. 139, art. 1: "L'istruzione obbligatoria è impartita per almeno 10 anni e si realizza secondo le disposizioni indicate all'articolo 1, comma 622, della legge 27 dicembre 2006, n. 296".

- Legge 27 dicembre 2006, n. 296, articolo 1, comma 622: "L'istruzione impartita per almeno dieci anni è obbligatoria ed è finalizzata a consentire il conseguimento di un titolo di studio di scuola secondaria superiore o di una qualifica professionale di durata almeno triennale entro il diciottesimo anno d'età".

In questo quadro i genitori sono confusi, provano a indovinare il percorso giusto ispirandosi al senso comune o ai criteri, che per la loro generazione, si erano rivelati efficaci.

In una scuola dove è poco chiaro il rapporto tra obiettivi formativi e lavoro, l'istituzione educativa perde il suo valore formativo. Le famiglie si sentono sole e incapaci di leggere le regole che governano la convivenza, spesso diventata faticosa, perché anomica.

Gli istituti vengono classificati per il grado di inclusione che la scuola propone nel rapporto con le famiglie, qualità misurata in termini di tolleranza e comprensione per le difficoltà degli allievi e per le quali non si vuol essere colpevolizzati.

### ***Un evento critico***

Durante un intervallo vengo contattato e ripreso da una referente dell'ufficio per cui lavoro; mi viene riportato che un docente di Lettere delle scuole medie si sarebbe lamentato della mia prestazione perché avrei suggerito a una sua allieva di prendere in considerazione l'offerta formativa del Liceo Economico Sociale. Il professore si è sentito aggredito, perché in quell'indirizzo l'insegnamento del latino è stato sostituito in favore di una seconda lingua straniera; cosa che trova ingiusta. La signora, raggiunta intanto da un'altra collega, non vuole sentire ragioni, mi dice di attenermi all'essere oggettivo e imparziale.

Cosa è successo? L'accaduto può essere interpretato come l'agito sintomatico della relazione tra il mondo della scuola e la provincia; in altre parole il prodotto del conflitto tra la cultura dell'istituzione scolastica e la funzione di orientamento che la provincia ha cercato di sviluppare a valle del fallimento delle rassegne degli scorsi anni, in cui le scuole avevano provato ad accaparrarsi il numero maggiori di iscritti, istituendo di fatto una contesa tra gli istituti e pervertendo il compito di orientare che gli era stato affidato.

La scuola sembra aver difficoltà a costruire rapporti in cui le aspettative di chi vi accede si sviluppino in abilità attraverso lo studio tali da poter poi affrontare quello che accadrà nel momento della fuoriuscita dal ciclo formativo.

Sembra che la scelta della provincia di affidare a degli esterni la funzione di orientamento sia stata una presa di posizione da parte dell'ufficio scolastico, piuttosto che il prodotto di una verifica con le scuole medie e quelle superiori di quanto era accaduto nelle precedenti rassegne. Non è forse un caso che anche questo tentativo non sia stato ritenuto efficace. Si è deciso di sospendere l'attività per il futuro. La provincia non aveva saputo costruire con le scuole implicate una committenza.

### ***Le culture che fondano il rapporto tra scuola, genere e società: Un excursus storico***

Dedicherò qualche breve nota ad alcune variabili storiche e di contesto che permettano di inquadrare quanto detto. L'istruzione, a partire dalla costituzione dello Stato unitario nel XIX secolo, è stato il contesto attraverso cui generazioni di cittadini sono state educate agli obiettivi e all'idea di stato sociale dei governi e dei partiti che si sono succeduti. Vediamone l'evoluzione.

#### *L'Italia post-unitaria*

All'indomani dell'Unità nazionale, la scuola è stata l'istituzione attraverso cui, fatta l'Italia, bisognava fare gli italiani.

Con l'estensione all'intero territorio nazionale della legge Casati (1865), l'intero sistema educativo venne riformato (Cellerino, 2012). Fu istituita:

- la scuola pubblica elementare, gratuita;
- l'obbligatorietà scolastica fino al primo biennio elementare;
- l'istruzione superiore suddivisa in: (a) *istituti tecnici professionali*, affidati al Ministero dell'Agricoltura e del Commercio; (b) *ginnasio-liceo classico*, dedito a formare le future classi dirigenti; (c) *la scuola normale*<sup>10</sup>, il cui compito era di allevare futuri maestri e maestre elementari.

---

<sup>10</sup> Le scuole normali erano di 3 anni, le donne vi potevano accedere all'età di 15 anni, gli uomini a 16. Talvolta per far fronte all'ingente richiesta di insegnanti, furono organizzati corsi di soli 2 anni, abilitanti esclusivamente all'insegnamento nel primo biennio elementare.

Le esigenze del giovane Stato constavano nel contrastare il proliferare dell'analfabetismo, di ammodernare l'industria del paese e di costruire una classe borghese sull'eredità delle aristocrazie che avevano abitato gli stati preunitari.

Gli obiettivi formativi erano stati ideati per far fronte all'eterogeneità sociale all'indomani dell'unificazione, per costruire l'Italia del domani.

A questo progetto contribuì fortemente la scuola elementare, obbligatoria, gratuita e pubblica, istituzione attraverso cui lo Stato penetrava entro la vita privata delle famiglie, fino a scandirne i tempi e a riorganizzarne le finalità (D'Alessio, 2011; Ragazzini, 1997).

La partecipazione dei cittadini alla vita politica, voluta dalla sinistra storica attraverso l'estensione del diritto di voto nel 1881, e più tardi, con l'istituzione del suffragio universale maschile nel 1912 fu possibile grazie all'istruzione elementare che forniva la condizione di base per i cittadini per poter votare: non essere analfabeti.

L'obbligo all'istruzione elementare portò con sé diverse conseguenze sociali, tra di esse la formazione della classe magistrale (Chiosso, 2011; Dei, 1994; Soldani, 2003 e 2010).

Il piano di alfabetizzazione aveva comportato l'istituzione di un grandissimo numero di scuole elementari nell'intera penisola; ciò comportò la necessità di formare i formatori. Se in un primo momento questo compito fu destinato a uomini, presto questi preferirono dedicarsi all'istruzione superiore, meglio retribuita, lasciando così un campo vuoto, presto saturato dall'altro sesso.

Attraverso questa necessità, le donne furono legittimate per la prima volta a ricoprire una professione pubblica e a poter godere di un reddito autonomo. Fu questo il primo passo per una progressiva emancipazione lavorativa, che nel giro di poche generazioni avrebbe consentito, di fatto, alle donne italiane, di conquistare un ruolo centrale nel mondo del lavoro. Non mancarono tuttavia le limitazioni e le difficoltà, come l'obbligo del nubilato, l'assegnazione presso scuole distanti da casa, gli attacchi invidiosi da parte di chi vedeva nell'autonomia delle maestre una provocazione verso l'ordine sociale vigente.

L'ingresso delle donne nel campo del lavoro fu normato attraverso un processo di naturalizzazione secondo il quale l'insegnamento passò, dall'essere una professione, a diventare una vocazione ordinaria della donna, in quanto dotata per natura di un'indole obbediente e della dedizione spontanea al sacrificio e alla famiglia. La scuola normale forniva una preparazione sommaria, le maestre dovevano essere istruite, ma non troppo, la loro conoscenza doveva essere leggermente superiore a quella dei propri alunni (Carbone, 2015).

Le famiglie delle aspiranti maestre non ostacolarono questo cambiamento, il salario era fonte di sostentamento per la famiglia e le ragazze erano esortate ad applicare all'interno della famiglia le conoscenze acquisite per la loro edificazione morale. La pedagogista cattolica Giulia Molino Colombini (1869) a tal proposito sosteneva che era giusto che le donne continuassero a leggere, anche da adulte; rimarcava però che la lettura doveva avvenire <<senza distrarci dai nostri lavori femminili, vegliando sulla culla del nostro bambino, sole nel silenzio della casa o nel rumore della conversazione>>.

I saperi a cui erano educate le donne che frequentavano la scuola normale erano ascrivibili a una dimensione teorico-pratica. Gli obiettivi della scuola elementare erano, per quella inferiore (3 anni) saper leggere, scrivere, saper fare di conto; per il corso superiore, invece, conoscere gli elementi base di storia patria, le nozioni di geografia, ricordare i contributi di poeti e letterati della patria. Il corso fornito alle maestre doveva servire, pressappoco, a fornire elementi didattici e contenuti limitatamente agli obiettivi succitati. Alle donne fu assegnato il compito di educare la classe popolare, di costruire il proletario, la classe dei burocrati statali, i tecnici industriali, la bassa e media borghesia (Barbagli, 1972; Soldani, 2009).

Solo con la riforma del ministro dell'istruzione Gentile, nel 1923, quando furono istituiti i nuovi istituti superiori, ci fu una riformulazione e una riqualificazione del piano didattico attraverso: 1) un rafforzamento del canale classico quale strumento principale di formazione per i ceti dirigenti; 2) uno svilimento dei contenuti scientifici a favore di quelli umanistici; 3) accentuazione della selezione e del rigore; 4) inserimento della filosofia come materia, in abbinamento alla storia, per il liceo classico e scientifico e alla pedagogia nell'istituto magistrale (Ragazzini, 1990). In questa riformulazione, l'offerta formativa delle scuole secondarie superiori assumeva la seguente struttura: liceo classico, liceo scientifico (di nuova istituzione), liceo femminile (senza nessuno sbocco), istituti tecnici, scuola di metodo. La scuola normale veniva abolita in favore dell'istituto magistrale (quadriennale) abilitante all'insegnamento alle elementari.

È importante notare che la riforma corrispondeva a un progetto di separazione dei ceti sociali e di contenimento di esigenze di mobilità verticale (Ragazzini, 1990).

### *Il dopoguerra*

La rigidità con cui l'estrazione sociale (proletaria, contadina o borghese) determinò il livello d'istruzione dei giovani non caratterizzò esclusivamente gli anni del fascismo e della guerra, dovemmo attendere gli anni della contestazione giovanile per assistere a un graduale rovesciamento dell'ordine sociale.

Fino alla legge Codignola<sup>11</sup>, che nel '69 liberalizzò l'accesso alle Università, l'ingresso a determinate facoltà e professioni era precluso in base al titolo di scuola superiore conseguito. Ad eccezione della maturità classica, che permetteva l'accesso a tutti i corsi di laurea, e che costituiva di fatto il titolo esclusivo per conseguire le lauree in Giurisprudenza e in Lettere e Filosofia.

La maturità scientifica, ad esempio, prevedeva l'accesso ai corsi di laurea di area scientifico-economica, il diploma magistrale permetteva solo l'accesso alle Facoltà del Magistero, il diploma dell'istituto tecnico abilitava a iscriversi solo a Economia.

I giovani che videro tale riforma erano i figli della generazione che aveva patito la guerra e che ora partecipava al miracolo economico dell'Italia, un'epoca di sviluppo che non si rinnoverà più. In questo clima di speranza nel futuro e nel mutamento, l'istruzione per molti lo fu strumento con cui il riscatto sociale, precluso ai padri, fu possibile.

## **Conclusioni**

La nostra società ha costruito intorno all'istruzione una relazione che ha contribuito allo sviluppo culturale, sociale ed economico dell'Italia.

Oggi tale rapporto, a fronte della crisi della convivenza, si è trasformato talvolta in una pretesa verso l'istruzione superiore e universitaria; molto spesso è chiesto a tali agenzie di formazione di fornire le chiavi per accedere al mondo del lavoro, un obiettivo difficile da perseguire nell'attuale clima d'incompetenza organizzativa che governa le istituzioni deputate alla formazione e alla ricerca.

Pensiamo alla quantità di giovani laureati disoccupati in Italia e all'incapacità delle Università di sviluppare piani formativi orientati a sviluppare competenze entro obiettivi produttivi, pensiamo ai metodi di reclutamento degli insegnanti, precari a vita e oggetto di piani di assunzione inefficienti.

Molte giovani donne hanno investito nella formazione all'insegnamento, spesso considerando quest'ultimo come l'unica pratica professionale da cui ricavare guadagno senza destare l'invidia maschile e conciliabile con il ruolo di madre; è ben ricordare che nei decenni passati fu pressappoco così: donne provenienti dalle campagne e dalle periferie cittadine trovarono nella professione d'insegnante il modo di emanciparsi dallo status sociale della propria famiglia e di garantire così un futuro migliore alle generazioni a venire. Il percorso era chiaro, seppur non semplice. Oggi le famiglie sono lasciate da sole a organizzare il presente e pensare al futuro, senza che il contesto proponga chiare regole del gioco. D'altra parte penso che l'istituzione di setting psicologico clinici nel rapporto tra le istituzioni formative e i loro clienti, sia uno strumento di intervento che permette la costruzione di aspettative reciproche competenti, così come il caso riportato propone.

## **Bibliografia**

Avon, A. (2009). *La legislazione scolastica: un sistema per il servizio di istruzione: contenuti, significati e prospettive tra riforme e sfide quotidiane* [The school legislation: a system for the education service: content, meanings and perspectives of reforms and daily challenges]. Milano: FrancoAngeli.

Barbagli, M., & Dei, M. (1972). *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti* [The vestals of the middle class: sociological research on teachers]. Bologna: Il Mulino.

Carbone, A. (2015). *Diventare maestre nell'Italia Unita* [Becoming teachers (female) in the united Italy]. Tesi di TFA inedita, Università degli studi della Basilicata, Matera, Italia.

Carli, R. (Ed.). (2007). *La scuola e i suoi studenti. Un rapporto non scontato* [The school and its students. A report does not granted]. Milano: FrancoAngeli.

---

<sup>11</sup> Tristano Codignola, senatore del PSI, V Legislatura. Deputato all'Assemblea Costituente.

- Carli, R. (2011). Presentazione [Presentation]. In P. Pagano, *I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine* (pp. 9-20). Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., Grasso, M., & Paniccia, R.M. (2007). *La formazione alla psicologia clinica. Pensare emozioni* [The training to Clinical Psychology. Learning to think the emotions]. Milano: FrancoAngeli.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2003). *Analisi della domanda: Teoria e tecnica dell'intervento in psicologia clinica* [Analysis of Demand. Theory and technique of intervention in clinical psychology]. Bologna: Il Mulino.
- Carli, R., & Paniccia, R.M. (2013). Convivere [Coexist]. *Rivista di Psicologia Clinica*, 2-1, 184-200. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/>
- Cellerino, M. (2012). Moto uniformemente accelerato. Note per una storia delle riforme della scuola in Italia [Uniformly accelerated motion. Notes for a history of school reforms in Italy]. *Storia delle Donne*, 8, 15-37. doi:10.13128/SDD-11889
- Chiosso, G. (2011). Diventare maestri. La conquista della professione magistrale [Becoming teachers. The conquest of a profession]. In G. Chiosso (Ed.), *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita* (pp. 177-220). Torino: SEI.
- Connell, R.W. (2006). *Questioni di genere* [Gender issues]. Bologna: il Mulino.
- Covato, C. (2012). Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale [Teachers of Italy. A look at liberal age]. *Storia delle Donne*, 8, 165-184. doi:10.13128/SDD-11896
- D'Alessio, M. (2011). *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento* [Life in the classroom in southern Italy. School cultures in Molise between nineteenth and twentieth centuries]. Campobasso: Palladino.
- De Conciliis, E. (2012). La riproduzione (del) femminile. Una riflessione socio-politica sul ruolo delle donne nella scuola italiana degli ultimi decenni [Reproduction (of the) female. A reflection on the socio-political role of women in the Italian school of the last decades]. *Storia delle Donne*, 8, 39-56. doi:10.13128/SDD-11890
- Dei, M. (1994). *Colletto bianco, grembiule nero: gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra* [White collar, black apron: elementary italians teachers between the beginning of the century and the Second World War] Bologna: Il Mulino.
- Eagly, A.H., Beall, A.E., & Sternberg, R.J. (Eds.). (2005). *The psychology of gender*. New York: Guilford.
- Molino Colombini, G. (1869). *Sull'educazione della donna* [About the education of woman]. Torino: Vaccarino.

- Paniccia, R.M. (2003). The school client as an unknown friend: a stranger. *European Journal of School Psychology*, 1(2), 247-285
- Ragazzini, D. (1990). *Storia della scuola italiana. Linee generali e problemi di ricerca* [History of the Italian school. Outline and search problems]. Firenze: Le Monnier.
- Ragazzini, D. (1997). *Tempi di scuola e tempi di vita: organizzazione sociale e destinazione dell'infanzia nella storia italiana* [School days and times of life: social organization and destination of children in Italian history]. Torino: Bruno Mondadori.
- Risola, M. (2015, May 16). Quattro esami in un giorno. Dopo ore di attesa gli studenti si sento male [Four exams in one day. After hours of waiting students feel sick]. *La nuova del Sud*, pp. A1, A11. Retrieved from <http://www.lanuovadelsud.it>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom*. New York: Irvington.
- Salvatore, S. (2001). *La scuola come cliente. La funzione dello psicologo scolastico. I risultati del Laboratorio Pilota* [The school as a client. The function of the school psychologist. The results of the Laboratory Pilot]. Milano: FrancoAngeli.
- Salvatore, S., & Di Carlo, M.S. (2005). *L'intervento psicologico per la scuola: modelli, metodi, strumenti* [Psychological intervention for school: models, methods, tools]. Roma: Carlo Amore.
- Salvatore, S., & Guidi, M. (2015). La scuola come universo di senso: Presentazione della ricerca. *Rivista Di Psicologia Clinica*, 1, 45-56. Retrieved from <http://www.rivistadipsicologiaclinica.it/> doi:10.14645/RPC.2015.1.449
- Soldani, S. (1993). Nascita della maestra elementare [The birth of an elementary school teacher]. In S. Soldani, & G. Turi (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea* [Do the italians. School and culture in contemporary Italy] (pp. 67-129). Bologna: Il Mulino.
- Soldani, S. (2009). Fare la maestra all'indomani dell'Unità [To be a teacher after the italian Unification]. In V. Papini (Ed.), *Quando le donne salirono in cattedra. La faticosa conquista del ruolo educativo tra '800 e '900. Esperienze toscane* [When women went up to chair. The arduous conquest of the educational role of '800 and' 900. Tuscan experiences] (pp.15-36). Buggiano: Vannini.
- Soldani, S. (2010). Cittadine uguali e distinte. Donne, diritti e professioni nell'Italia liberale (1865-1919) [Citizens equal and distinct. Women, rights and professions in Liberal Italy (1865-1919)]. In A. Martinelli & L. Savelli (Eds.), *Percorsi di lavoro e progetti di vita femminili*. Pisa: Felici Editore.