

**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI  
PADOVA**

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA,  
SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA  
APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO IN SCIENZE  
DELL'EDUCAZIONE E DELLA  
FORMAZIONE**

**CURRICOLO SED**

**La Scuola ai tempi della Società della Performance: un'analisi  
sociologica partendo dall'osservazione partecipante di un doposcuola  
nel padovano**

**RELATORE**

Prof. Paolo Gusmeroli

**Correlatore**

Prof. Dario Lucchesi

**LAUREANDO/A** Antonietta Sarcinella

Matricola 2010057

Anno Accademico 2023/2024

*A chi si sente perso, a chi non sa dove andare, a chi non trova una strada.  
A chi sente ce ne siano troppe, a chi è costretto a prenderne una, a chi non può  
prenderne nessuna.*

*A chi deve rinunciare, rimandare, rincorrere.*

*A chi non si sente abbastanza, a chi si confronta con le altre persone, a chi prova  
rabbia per questo.*

*Alle studentesse e agli studenti,*

*A chi da sempre si sente inadeguato e incapace, a chi si è impegnato e non è stato visto.*

*A chi è stato visto come un numero.*

*A chi è stato umiliato, a chi è stato messo da parte, ignorato.*

*A chi non è stato considerato.*

*A chi ha dovuto scegliere, ma senza volerlo.*

*A chi ha abbandonato la scuola.*

*Agli universitari, a quelli che hanno mollato.*

*A chi si sente svuotato, a chi non ha più energie.*

*A quelli che hanno sentito il peso delle aspettative sovrastarli  
e a quelli che per questo si sono spenti.*

*All'istruzione,*

*per un sapere critico, accessibile e collettivo.*

*All'educazione,*

*con la speranza che non sia l'ultima deriva  
con la speranza di costruire insieme un orizzonte verso cui guardare  
verso cui confrontarsi e meravigliarsi.*

*Alle ragazze e ai ragazzi del doposcuola di Ponte di Brenta.*

*L'eco delle vostre parole, delle vostre domande, risuonano nella mia lotta,  
per una scuola piena di colori, di esperienze di vita, di spunti sul mondo.*

*Alla me adolescente  
e alle generazioni future.*



## INDICE

<b>Introduzione.....</b>	<b>1</b>
<b>1. La società della performance.....</b>	<b>2</b>
1.1. Le origini.....	2
1.2 Dalla Società Solida alla Società della Performance.....	3
1.3. I luoghi della performance come luoghi dell'identità.....	10
<b>2. Preadolescenza e Scuola: oltre la valutazione.....</b>	<b>18</b>
2.1. Introduzione alla Nuova Sociologia dell'infanzia.....	18
2.2. Preadolescenza e cultura dei pari.....	20
2.3. Sociologia della Scuola.....	26
2.4. A scuola di performance.....	27
2.5. Il benessere a scuola: alcuni orizzonti.....	33
<b>3. Dopo (e oltre la) scuola: un caso studio.....</b>	<b>37</b>
3.1. Presentazione della struttura.....	37
3.2. Nota metodologica.....	38
3.3. Esperienza tirocinio e analisi dei dati raccolti.....	39
<b>Bibliografia.....</b>	<b>52</b>
<b>Sitografia.....</b>	<b>53</b>



## **Introduzione**

Nella seguente tesi verrà analizzato il significato di Società della performance, ponendo come cardine l'omonimo libro di Gancitano e Colamedici, i quali affrontano l'argomento con un approccio principalmente filosofico oltre che sociologico. Con un focus particolare sulla scuola, si affronterà come questa tipologia di società influenzi il contesto scolastico odierno e le individualità che lo vivono, soprattutto gli alunni. Il primo capitolo si percorreranno le origini della società della performance, partendo dall'analisi sociologica di Zygmunt Bauman di società solida e società liquida, fino ad arrivare, secondo questo approccio, a quella in cui ci si trova oggi: una società gassosa e della performance. Concludendo il primo capitolo con una proposta dei luoghi principali che vengono inglobati e influenzati dalla performance (social network, lavoro, sport, genere, scuola), nel secondo capitolo si parlerà principalmente dell'istituzione scolastica dal punto di vista sociologico. Inoltre, verrà introdotto l'approccio della Sociologia dell'infanzia, prendendo in considerazione il lavoro di Corsaro nell'omonimo testo. Verrà quindi illustrato un nuovo sguardo sull'infanzia, proponendo una visione del bambino e pre-adolescente che si riferisce alla teoria della riproduzione interpretativa. Nel terzo capitolo verrà descritta l'esperienza di tirocinio svolta in un doposcuola nel padovano, con dati raccolti attraverso il metodo qualitativo dell'osservazione partecipante. L'esperienza sul campo, dove la relazione didattico-educativa avveniva principalmente con alunni della scuola secondaria di I grado, verrà infine collegata alla teoria esposta.

# 1. La società della performance

## 1.1. Le origini

Performance deriva dal verbo inglese *to perform*, che significa eseguire<sup>1</sup>, realizzare un'azione o terminare un compito. La sua radice etimologica che deriva dal francese, può portare a una nuova matrice di significato che può essere il *dar forma*, ma anche *dare forma per il mezzo di*, così da poter considerare la performance come un atto umano e creatore<sup>2</sup>.

Nel 2018 Maura Gancitano e Andrea Colamedici applicano il concetto di performance nel contesto sociale odierno nel testo *La società della performance*. Illustrano quanto la vita di ogni individuo sia influenzata dall'immagine che mostra di sé, fino al punto di sentirsi in obbligo di rispecchiare e raggiungere il livello del proprio avatar, ossia la persona che ognuno mostra sui social network. In questo contesto virtuale, si ha la possibilità di mostrare ogni aspetto della propria vita, a patto che sia da un'angolazione perfetta, che sia il più positiva possibile, in quanto ogni immagine è soggetta a un giudizio.

I due filosofi partono dall'analisi di Guy Debord del testo *La società dello Spettacolo* (1967). L'autore sosteneva che ogni aspetto della vita sociale avesse un carattere separato tipico del contesto teatrale, dove si può nettamente distinguere il performer dallo spettatore, ossia la parte attiva della rappresentazione da quella passiva della ricezione. Gancitano e Colamedici, in *Società della performance*, evidenziano la rottura che avviene nel dualismo della società dello spettacolo: oggi, non esiste più una separazione netta tra attori e spettatori, i confini di quest'ultimi si fondono e interagiscono continuamente, venendo inglobati nella figura del performer.

In questo sistema, l'individuo passa dall'essere soggetto all'essere progetto<sup>3</sup>. Queste prestazioni possono essere considerate come un insieme che rispecchia il proprio

---

<sup>1</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *La società della performance. Come uscire dalla caverna*. Edizioni Tlon.

<sup>2</sup> Albornoz, F. (2022). *Performatividad: una propuesta de estabilización conceptual desde el pensamiento latinoamericano contemporáneo*, Cuadernos del CILHA. *Servidor del SID revistas*, <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cilha/article/view/4975/4448>.

<sup>3</sup> Han B. C. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*. Milano: nottetempo.

progetto personale, che poi andrà valutato andando a costruire la reputazione di ognuno. Pertanto, il progetto di sé può essere considerato come un brand da promuovere.

“Se non sei online e non condividi ogni aspetto della tua esistenza - anche il più insignificante - non esisti, il tuo progetto muore, e dunque muori anche tu». <sup>4</sup>

In questo senso la performance diventa il prodotto per eccellenza, rappresenta di fatto la base dell'economia contemporanea, è un modello entrato perfettamente nel modo di pensare degli individui, così da considerare normale identificare il prodotto con la propria vita. <sup>5</sup>

In questo modo, avviene una fusione tra quello che viene considerato il consumatore e il prodotto, aspetti che sono stati analizzati da Bauman. Con il concetto di società liquida, egli descrive una società globalizzata e individualista dove l'essere coincide con il possedere. In *Modernità Liquida* (2000), il filosofo e sociologo descrive una società nella quale non ci sono più valori comuni, dove l'individuo si adatta come un liquido al contenitore in cui viene posto. Ciò implica che ci sono tante identità in base al contesto e sparisce quel punto di riferimento statico e immutabile caratteristico della società precedente, ossia quella solida. “Ora si vive piuttosto in una società gassosa” <sup>6</sup>. Gli autori riprendendo gli stati di aggregazione dell'acqua di Bauman, descrivendo la società odierna come un'evoluzione di quella liquida: ora le identità che descrive Bauman, se calata nella dimensione social, diventano identità gassose, informi <sup>7</sup>.

## **1.2 Dalla Società Solida alla Società della Performance**

### ***1.2.1. La società solida: ri-costruire colonne***

La società solida è quel tipo di società che privilegia la creazione di istituzioni durature e stabili, dando importanza al legame spaziale e territoriale rispetto all'effervescenza temporale. La *modernità*, come definita in sociologia, è quel periodo di tempo che ha avuto origine in Europa e che si estende dal 1650 al 1950 circa <sup>8</sup>. Bauman la descrive

---

<sup>4</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 22.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>6</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>7</sup> Timossi P. (2020). *La crisi dell'individuo: dall'identità liquida all'identità gassosa*, <https://www.artapp.it/single-post/la-criasi-dell-individuo-dall-identita%C3%A0-liquida-all-identita%C3%A0-gassosa>.

<sup>8</sup> Thompson K. (2023). *From Modernity to Post-Modernity*, *ReviseSociology*, <https://revisesociology.com/2016/04/09/from-modernity-to-post-modernity/>.



come solida e durevole. In *Modernità Liquida*, il filosofo spiega come, durante tutto l'arco della modernità, ci sia stato probabilmente un processo di liquefazione fin dall'inizio, ma che aveva di fatto lo scopo di ricreare "corpi solidi nuovi e migliori", in contrasto con i corpi in decomposizione premoderni. "Uno dei principali motivi della loro fusione fu il desiderio di scoprire o inventare dei corpi solidi che avessero una solidità duratura"<sup>9</sup>, che potesse rendere il mondo prevedibile e quindi gestibile.

La manifestazione di questa volontà fu il modello fordista. Il termine fordismo viene utilizzato per descrivere il sistema introdotto all'inizio del XX secolo da Henry Ford, che prevede la produzione di massa di beni standardizzati su una catena di montaggio in movimento, utilizzando macchinari dedicati e manodopera specializzata<sup>10</sup>. Secondo Bauman, rappresentò "l'autocoscienza della società moderna nella sua fase solida, massiccia o immobile e radicata"<sup>11</sup>. Di fatto, il fordismo cominciava a diffondersi in ogni angolo della società, che si rifaceva a un modello di industrializzazione, di accumulazione e di regolamentazione<sup>12</sup>.

Questo bisogno di regolare, di standardizzare, ossia la necessità di una solidità che venisse forgiata una volta per tutte, secondo il filosofo era funzionale a preservare una sorta di vigilanza e di controllo, cosa che per i liquidi richiederebbe uno sforzo incessante<sup>13</sup>. Michel Foucault, utilizzando il modello del Panopticon di Jeremy Bentham, riesce a spiegare proprio queste dinamiche di potere e dominio dell'epoca moderna. Secondo questo modello, gli abitanti del sistema sono incatenati al loro posto ed si trovano sotto stretta vigilanza degli amministratori, che al contrario hanno la capacità di movimento, cosa che rappresenta la garanzia del loro stesso dominio sui sudditi<sup>14</sup>. Secondo Bauman, la costante vigilanza degli amministratori sugli amministrati portava però i primi a una conseguente immobilità: anche chi deteneva il dominio era costretto a rimanere nel medesimo spazio per garantire l'ordine e la sicurezza. Ciò rappresentava il limite principale di questo sistema. Parlare di post-modernità, di fatto, significa proprio questo: lo smantellamento di un potere che precedentemente era

---

<sup>9</sup> Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli Spa, p. 24.

<sup>10</sup> Jessop B. (2020). *Fordism. Definition, History, & Facts*, <https://www.britannica.com/money/Fordism>.

<sup>11</sup> Bauman Z. (2000). *Op. cit.*, p. 56.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 54.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. XL.

<sup>14</sup> *Ivi*, p. XLII.

strettamente legato al tempo e allo spazio. In un'epoca post-panottica, chi detiene il comando può in qualsiasi momento fuggire e diventare imprevedibile.<sup>15</sup>

Riassumendo, la società solida, quella dei produttori e dell'autorità vigilante, aveva lo scopo di offrire dei punti fermi. Da una parte assicurava ai propri membri un ruolo definito -in uno spazio e in un tempo definito-, una società in cui c'era un'organizzazione comune e quindi un senso di appartenenza. Dall'altra, questa stessa definizione dei confini e la pesantezza dei solidi, limitava anche il potere amministrativo, non solo quello dei detenuti. Il passaggio dalla società della produzione a società del consumo, decretò quello stato di disgregazione della materia che permise di abbattere gli ostacoli solidi: l'identità dell'individuo non è più confinata al ruolo che assume nella società, ma può scegliere chi essere in base a ciò che consuma, ossia in base a ciò che possiede.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> *Ivi*, p. XLIII.

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 78.

### ***1.2.2. La società liquida: verso la disgregazione***

*“I liquidi a differenza dei solidi non mantengono una propria forma e proprio per questo non si legano al tempo, la loro fluidità indica la loro precarietà e momentaneità che al contrario, nei corpi solidi si conserva la propria forma, come se il tempo non esistesse, come se i corpi solidi annullassero il tempo stesso.”<sup>17</sup>*

All'inizio del nuovo millennio, Bauman ha osservato una profonda trasformazione sociale. Questo cambiamento consiste nella disgregazione di tutte quelle colonne portanti di un sistema socio-culturale a cui l'Occidente faceva affidamento, dando vita a una realtà liquida in cui i punti di riferimento si dissolvono. Questo porta a un senso di isolamento derivato dalla perdita della propria identità. L'individualismo e la conseguente solitudine tipiche dell'epoca post-moderna sono sintomo di un capovolgimento delle concezioni di tempo e spazio.

Il tempo nella società moderna era strettamente legato allo spazio, essere in un luogo significava esserci, ossia essere presenti. Di conseguenza, occupare un posto implicava esaurire la propria esistenza in quel momento preciso, che definiva l'identità degli individui e forniva un senso di appartenenza solida, come illustrato da Bauman. L'accelerazione dei tempi, grazie allo sviluppo tecnologico, ha facilitato lo spostamento e aumentato la capacità di proiettarsi in un futuro alternativo. Per questo, i liquidi non si legano al tempo, la loro leggerezza e adattabilità permette di muoversi tra le superfici sempre più velocemente. In questo senso, la metafora della liquidità diviene sempre più appropriata e rende più chiaro il concetto di identità precaria.

*“Non essendo i destini individuali ormai più pre-definiti dalla nascita dalla famiglia o dal ruolo sociale, l'uomo contemporaneo è un uomo che è continuamente nell'atto di scegliere (*homo eligens*) e di scegliersi!”<sup>18</sup>*

Questa capacità di scelta, da una parte, libera l'individuo e lo sradica da un'eredità ingombrante che predeterminava il corso della sua esistenza. Dall'altra parte, però, scegliere il proprio ruolo sociale e di conseguenza quale identità assumere, significa rendersi partecipi di una costruzione di sé ossessivamente presente. Essere, quindi, responsabili di come si occupa lo spazio e il tempo, trasformando l'identità umana da

---

<sup>17</sup> *Ivi*, p. XIII.

<sup>18</sup> Toso R. (2005). *Il problema dell'identità nell'epoca postmoderna*, <https://www.robortatoso.it/il-problema-dellidentita-nellepoca-postmoderna/>.

una cosa “data” a un “compito” da svolgere.<sup>19</sup> “Di conseguenza, il nostro è un tipo di modernità individualizzato, privatizzato, in cui l’onere di tesserne l’ordito e la responsabilità del fallimento ricadono principalmente sulle spalle dell’individuo”.<sup>20</sup>

L’immediatezza dello spostamento implica inevitabilmente che scontrarsi con l’alterità diventa sempre più un’esperienza comune e condivisa da chiunque.

L’individuo, quindi, si avvicina ad alterità anch’esse in continuo mutamento, che siano “contesti, relazioni, ruoli, circostanze, modelli, progetti che non sono più immutabili e predeterminati, ma labili e transitori”.<sup>21</sup>

Queste nuove modalità di avvicinarsi all’altro e quindi di plasmare la propria identità, possono essere meglio comprese alla luce del fenomeno della globalizzazione. Con ciò ci si riferisce all’interazione o integrazione dei diversi aspetti della vita sociale, tra cui economia, cultura, sistemi politici e popolazioni.<sup>22</sup>

Il fenomeno della globalizzazione e quello dell’individualismo possono sembrare fortemente contrapposti, ma di fatto secondo il sociologo entrambi si alimentano a vicenda. Paradossalmente, le cause della divisione sono le stesse che allo stesso tempo favoriscono quell’uniformità della società, quindi si verificano due processi contrapposti che viaggiano parallelamente. Da un lato la società è organizzata secondo regole globali, dall’altro questo processo rappresenta la riduzione della dimensione locale, che Bauman fa diventare sinonimo di dimensione individuale.<sup>23</sup>

Concludendo, nella società liquida dove l’identità diventa sempre più indeterminata, flessibile e sfuggente, l’individuo ha bisogno di altri mezzi per esprimere se stesso. La configurazione che assume questa società dove avviene il “passaggio dall’epoca dei gruppi di riferimento a quella del raffronto universale”<sup>24</sup>, l’individuo è sempre meno disposto a omologarsi agli altri e per questo sceglie dei prodotti che possano rappresentare la sua unicità. Di fatto, non si tratta più della soddisfazione di uno

---

<sup>19</sup> Bauman Z. (2000). *Op. cit.*, p. 39.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Toso R. (2005). *Il problema dell’identità nell’epoca postmoderna*, <https://www.robortatoso.it/il-problema-dellidentita-nellepoca-postmoderna/>.

<sup>22</sup> Croteau D., Hoynes W. (2018). *Sociologia Generale. Temi, concetti, strumenti*. New York: McGraw-Hill Education, p. 419.

<sup>23</sup> Cotrone N. (2020). *Globalizzazione e individualismo nella società liquida moderna*, <https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/01/Globalizzazione-e-individualismo-nella-societ%C3%A0-liquida-moderna.pdf>.

<sup>24</sup> Bauman Z. (2000). *Op. cit.*, p. 39.

specifico bisogno, “considerato dagli economisti del XIX secolo l’essenza stessa della solidità”<sup>25</sup>; ma questo viene sostituito col desiderio. Quest’ultimo, è molto più fluido ed espandibile del bisogno, in quanto afferibile ai “mutevoli e plastici sogni dell’autenticità di un “io interiore” in attesa di essere espresso”.<sup>26</sup>

Dove la società post-moderna si configura come un negozio piuttosto che una fabbrica, all’individuo liquido non resta che consumare. Cosa succede, però, quando l’individuo può essere sia consumatore sia oggetto del consumo? All’individuo contemporaneo resta quindi una minima possibilità di produrre?

### ***1.2.3. La società gassosa: fino alla performance***

*I gas non hanno una forma o un volume definito proprio a causa della composizione delle loro particelle; si diffondono e si possono mescolare con altre sostanze gassose, liquide o solide.*<sup>27</sup>

La vita frenetica dei cittadini trasformati in consumatori, oggi diventa ancora più evidente. Non è più necessario muoversi spazialmente per raggiungere il luogo di acquisto, quest’ultimo diviene a portata di mano. “Avviene di fatto un passaggio ulteriore - una società gassosa - un crocevia di strade possibili che rischiamo di scegliere in massa e senza valutare tutte le implicazioni - soprattutto quelle etiche - dato che dobbiamo scegliere in fretta.”<sup>28</sup>

Oggi, la definizione di società liquida introdotta da Bauman, per quanto lungimirante, non basta più a spiegare le dinamiche sociali che definiscono le relazioni umane e il rapporto con se stessi. La possibilità di incontrare nuove alterità tramite uno smartphone permette, in brevi istanti, “accesso al cosmo, al mondo, ai paesi, alle vite e all’intimità degli individui”.<sup>29</sup>

Di fatto, lo spazio e il tempo ora assumono una forma del tutto nuova. Il tempo di contatto con l’alterità, ad esempio, o il tempo d’attesa per l’accesso a dei servizi si riduce, divenendo quasi nullo. Tutto ciò avviene senza spostarsi, restando fermi, nella comodità del proprio divano. Trascorrendo il proprio tempo online, quindi, significa

---

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>26</sup> *Ivi*, p. 79.

<sup>27</sup> Lapoujade M. N. (2018). *Life Imaginaries in Gaseous Societies. Hu Arenas* 1, 349–357. <https://rdcu.be/dQGEN>.

<sup>28</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 135.

<sup>29</sup> Lapoujade M. N. (2018). *Op. cit.*

occupare contemporaneamente due spazi, quello virtuale e quello fisico. Ma in quest'ultimo, di fatto, si è presenti soltanto con il corpo.

Non c'è un rapporto tra te e il mondo esterno, quindi percepisci il pubblico come un prolungamento dello spazio privato [...] non ti senti parte di una collettività con un'idea di bene comune e non ti senti parte di una storia umana.<sup>30</sup>

La privatizzazione e quindi il distacco dalla dimensione collettiva tipico della società liquida, comincia a dissolversi sempre più come particelle di gas; l'intimità di ognuno evapora dal contenitore che ne delimitava i confini e si infrange con altri soggetti. Per questo, non c'è più una *libertà di*, ma una *libertà tra*, ossia la possibilità di scegliere non solo chi essere, ma di farlo tra un numero pressoché infinito di opzioni<sup>31</sup>. Con i social, la libertà di essere chiunque, dare forma a un'identità che scinde dalla propria storia esistenziale, abbatte del tutto i confini tra pubblico e privato. Di conseguenza “il profilo pubblico sarà sempre un'imitazione dell'identità personale”<sup>32</sup>, l'identità dell'individuo diviene sembianza, un'ombra imprecisa dietro cui si cela ciò che realmente si è.<sup>33</sup> All'individuo contemporaneo resta solo un modo per produrre e non essere un consumatore passivo: la produzione della propria identità.

La produzione di se stessi è uno dei concetti affrontati da Gancitano e Colamedici che consiste proprio nel considerare la propria identità come un oggetto di consumo da cui trarre profitto. Qui avviene il passaggio alla società della performance, ossia una società che priva gli individui del proprio spazio sacro, che riduce la propria vita a un insieme di prestazioni che si sceglie di rendere pubbliche, ossia un insieme di performance fruibili da chiunque, globalmente: “La società della performance è diventata una grammatica della mente, un modo di pensare che sta lentamente ma inesorabilmente colonizzando ogni abitante del mondo, nessuno escluso”.<sup>34</sup>

La performance si insinua in ogni aspetto dell'esistenza, non solo in quella digitale. Di fatto, ci sono ancora delle identità che incatenano gli individui ogni volta che ci si

---

<sup>30</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 88.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 39.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 40.

<sup>33</sup> Timossi P. (2020). *La crisi dell'individuo: dall'identità liquida all'identità gassosa*, <https://www.artapp.it/single-post/la-criasi-dell-individuo-dall-identita%C3%A0-liquida-all-identita%C3%A0-gassosa>.

<sup>34</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 40.

discosta dalla dimensione social, in un mondo senza confini ma che possiede tuttora delle strutture rigide e performative al suo interno.

Nel seguente paragrafo, verranno illustrate alcune delle dimensioni che plasmano l'identità di ognuno - assieme a quella costruita nei social - ossia i luoghi in cui si spende il proprio essere, il proprio spazio e tempo, mentre il proprio avatar virtuale continua a esistere e a fare il suo corso.

### **1.3. I luoghi della performance come luoghi dell'identità**

#### ***1.3.1. I social network***

Come già illustrato, la facilità con cui oggi si sovrappone la propria identità personale al profilo pubblico rende sempre più difficile ricordarsi che si tratta soltanto di un avatar, un simulacro, un'imitazione.<sup>35</sup> In quanto la performance presuppone la realizzazione di una prestazione, quest'ultima verrà inevitabilmente sottoposta a una valutazione positiva o negativa. Nello scenario virtuale, accanto a quello che Bentham aveva intuito essere il sistema che regola gli equilibri di potere e di controllo, oggi compare il Ban-opticon. Il filosofo Byung Chul Han introduce questo concetto spiegando come il Panottico di fatto serva alla disciplina, mentre il Ban-opticon, che deriva da "to ban" (in inglese, escludere), è un dispositivo che si occupa della sicurezza e dell'efficienza del sistema.<sup>36</sup> Questo sistema si insinua nel contesto virtuale che, per quanto fittizio, si ha la costante sensazione di essere giudicati e, se si sbaglia, di essere bannati dal sistema. In questo senso, "nel nuovo Banopticon immaginato da Han sei tu stesso a nascondere ciò che non è positivo, che non porta a una crescita del tuo brand".<sup>37</sup> Di fatto la società della performance fa percepire questo senso di precarietà, in cui si vive solo nel presente e questo costringe a creare sempre nuove performance. Questo costante accumulo che punta alla quantità per trarne profitto, rende impossibile sparire e porta ad essere costantemente in corsa, per non farsi dimenticare.<sup>38</sup> Questo costante stato d'ansia viene detta FOMO (*Fear Of Missing Out*), cioè la paura di perdersi qualcosa di importante, di

---

<sup>35</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 25.

<sup>36</sup> Han B. C. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere*. Milano: nottetempo, p. 78.

<sup>37</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 27.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 30.

essere esclusi<sup>39</sup>, che comporta un attaccamento problematico ai social e alla spinta compulsiva di mantenere le connessioni sociali.<sup>40</sup>

La possibilità di valutare qualsiasi cosa o persona, l'ansia di dover produrre ed esporsi costantemente dovuta alla sensazione di venire bannati da un momento all'altro, porta inevitabilmente il performer ad identificarsi con la performance stessa. In questo modo si perde l'intero valore della persona, la sua storia in quanto la valutazione esamina soltanto una parte per giudicare il tutto. Come nel caso delle *shitstorm*, le tempeste di insulti che avvengono nei social network con il solo scopo di distruggere la persona, di farle perdere il lavoro, gli amici, l'autostima<sup>41</sup>. In questo scenario, dell'identità dell'individuo rimane soltanto la somma delle sue valutazioni, che andrà a formare la sua reputazione, che esclude la narrazione del sé. Di conseguenza, seguire la propria vocazione senza voler ricevere approvazione e riconoscimento, diventa quasi impossibile.<sup>42</sup>

### **1.3.2. Il lavoro**

Il lavoro può essere considerato uno dei mezzi più pervasivi in cui si costruisce il proprio ruolo sociale, che nell'identità di ciascuno riveste un'importanza fondamentale. Anche se oggi giorno l'identità di ogni individuo può essere modellata a proprio piacimento, proprio grazie alla possibilità di crearsi un avatar personalizzato online, il lavoro rimane una parte importante della definizione di identità personale.<sup>43</sup> Nella società globale e quindi Occidentalizzata dove il mito del self-made man costituisce l'ideologia dominante, il fine ultimo di ogni azione umana diventa il successo<sup>44</sup>, ma questo si dimostra appunto un mito nel momento in cui non vengono equamente distribuiti gli strumenti per accedervi, come dimostra l'esistenza dei NEET (Not in Education, Employment or Training). In questo modo, il lavoro si riduce a un mero mezzo di sopravvivenza che per un'alta percentuale di forza lavoro resta instabile e

---

<sup>39</sup> *Ibidem*.

<sup>40</sup> Gupta, M., & Sharma, A. (2021). *Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health*, *World journal of clinical cases*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8283615/>.

<sup>41</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 30.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>43</sup> Pavesi L. (2023). *In un mondo precario non possiamo più "essere" solo il lavoro. Quindi ora dobbiamo capire chi siamo*, <https://thevision.com/attualita/crisi-identita-lavoro/>.

<sup>44</sup> Cancelli T. (2018). *La Società della Performance: della vita come prodotto*, DINAMOpress, <https://www.dinamopress.it/news/la-societa-della-performance-della-vita-prodotto/>.



precario.<sup>45</sup> Se il lavoro è il principale mezzo per vivere una vita dignitosa e fonte primaria dell'identità individuale, si entra in un circolo senza fine in cui si cerca di essere più produttivi possibile per avere condizioni economiche, e quindi sociali, più favorevoli, sacrificando il più delle volte la propria salute mentale e le proprie relazioni significative. Così facendo rimane una quantità di tempo libero dal lavoro limitata, per dare voce a un qualcosa di autentico che possa dare senso e direzione alla propria esistenza.

Facendo riferimento al quadro teorico finora illustrato (secondo cui attualmente la performance invade gli spazi identitari degli individui), secondo le modalità di organizzazione del lavoro, si fa riferimento alle linee guida per la costruzione di sistemi di misurazione e valutazione della performance (SMVP), consultabili nel Portale della performance<sup>46</sup> sul sito della pubblica amministrazione italiana. Di fatto, oggi si discute di performance management, ossia l'insieme di tutte quelle strategie atte a monitorare, valutare e migliorare la prestazione dei dipendenti.<sup>47</sup> Il lavoratore, di conseguenza, è ridotto a un mezzo che deve essere utile a migliorare la produttività dell'azienda per cui lavora. Come se l'individuo non riuscisse a sfuggire al Banopticon di Han, e quindi al costante giudizio delle proprie performance. La fine della performance lavorativa e quindi l'ingresso nel mondo del pensionamento, può rappresentare sia una nuova sfida e la possibilità di reinventarsi, sia un evento drammatico in cui affiora un senso di inutilità<sup>48</sup>. Tuttavia la separazione da una vita produttiva e performativa, dipende principalmente dalle condizioni economiche, fattori ambientali e dal livello di identificazione con il proprio lavoro. Le classi sociali più agiate tendono a vederlo come mezzo per dimostrare il proprio prestigio, di conseguenza la fine del lavoro porterà a una dispersione della propria identità. Dall'altro lato, quelle di ceto più basso lo vedono come mero mezzo di sopravvivenza, la cui fine coincide con un senso di libertà e curiosità verso una nuova vita.<sup>49</sup>

---

<sup>45</sup> Voltattorni C. (2022). *Lavoro precario e 3 milioni di «neet», il primato negativo dell'Italia*, *Corriere.it*, [https://www.corriere.it/economia/lavoro/22\\_novembre\\_09/lavoro-precario-3-milioni-ne-et-primato-dell-italia-203df7f0-5f89-11ed-8bc9-4c51e1976893.shtml](https://www.corriere.it/economia/lavoro/22_novembre_09/lavoro-precario-3-milioni-ne-et-primato-dell-italia-203df7f0-5f89-11ed-8bc9-4c51e1976893.shtml).

<sup>46</sup> v. <https://performance.gov.it/#gsc.tab=0>.

<sup>47</sup> Melilli S. (2022). *Performance management: cos'è e come ottimizzarlo*. <https://www.dyndevic.com/it/news/performance-management-cos-e-come-ottimizzarlo-ELN-1569/>.

<sup>48</sup> Hendry L., Kloep M. (2003) - *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Società editrice il Mulino, p. 206.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 202.

### ***1.3.3. Lo sport***

Rispetto ai luoghi identitari finora illustrati, lo sport non fa parte universalmente della vita degli individui, tuttavia può essere interessante analizzare come si percepisce a livello performativo un'attività sportiva che si sceglie autonomamente di intraprendere.

Il movimento fisico in quanto manifestazione di una certa capacità corporea di svolgere determinate attività per raggiungere uno scopo, può essere visto come atto performativo per eccellenza. Facendo riferimento al lemma di Treccani, la prestazione sportiva è “determinata in parte dalle caratteristiche fisiche, come la struttura corporea, in parte dall'allenamento, attraverso cui si possono indurre adattamenti specifici nell'organismo dell'atleta al fine di sviluppare al massimo le sue potenzialità.”

Rispetto a questa definizione, lo sport calato nella società della performance, può produrre un'arma a doppio taglio: da una parte verrà giudicata la prestazione in sé e quanto sia migliore rispetto a quella precedente, dall'altra quanto risulta allenato il proprio corpo, quindi quanto riesca a rispecchiare l'immagine di “persona sportiva” secondo degli standard ben precisi.

Come dimostrano molti studi, lo sport può essere un mezzo per migliorare il proprio stato di salute mentale.<sup>50</sup> In alcuni casi, però, quest'ultimo viene messo a dura prova. In particolar modo, quando si parla di sportivi che gareggiano a livello agonistico, che hanno la costante pressione di eseguire una prestazione migliore di quella precedente, ma anche di stare attenti costantemente a quello che dicono e fanno, avendo costantemente gli occhi puntati addosso.<sup>51</sup> Per quanto riguarda l'immagine corporea, gli atleti solitamente tendono a confrontarsi con l'immagine di corpo ideale predominante nello sport, e in generale in quella egemonica nella società Occidentale.<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup> Markou E., Sarakiniotis P. (2018). *Sport, attività fisica ed esercizio associate alla salute mentale: politiche e buone pratiche nell'Unione Europea*. in *Corpore Sano*: 14., <https://cesie.org/media/MENS-Policy-Papers-IT.pdf#page=15>.

<sup>51</sup> De Fazio C. (2021) *Sotto pressione: la persona dietro l'atleta*, <https://oggiscienza.it/2021/12/08/sotto-pressione-persona-dietro-atleta/index.html>.

<sup>52</sup> de Bruin A.P., Oudejans R.R.D., Bakker F.C. and Woertman L. (2011), *Contextual body image and athletes' disordered eating: The contribution of athletic body image to disordered eating in high performance women athletes*, *Eur. Eat. Disorders Rev.*, 19: 201-215, [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/erv.1112?casa\\_token=B1\\_Bm9TTaWMAAAA%3Ay0-plUpd7roSd8RBkR96vvSdNMwzijFYEs\\_r\\_sAHPCD0KaJia6OJY228SBhJ\\_DarLDj6jp9Lvq5uKAVnn](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/erv.1112?casa_token=B1_Bm9TTaWMAAAA%3Ay0-plUpd7roSd8RBkR96vvSdNMwzijFYEs_r_sAHPCD0KaJia6OJY228SBhJ_DarLDj6jp9Lvq5uKAVnn).

### 1.3.4. Il genere

Il genere può essere inteso come luogo identitario in quanto plasma la concezione che ognuno ha di sé, soprattutto dettato dai ruoli, aspettative e rapporti di potere tra i generi.<sup>53</sup>

Ma come si riesce a conciliare qualcosa insito nell'individuo con la presunta performatività del genere? Partendo dalla definizione secondo cui il genere è qualcosa che non è innato, ma si crea: "Il genere è un costrutto sociale che si forma nella cultura ma viene a far parte del sé di una persona".<sup>54</sup> La differenza sostanziale con l'identità sessuale è che quest'ultima deriva da un insieme di descrizioni biologiche provenienti dalle caratteristiche sessuali primarie (genitali, organi riproduttivi, combinazione dei cromosomi, ormoni) e secondarie, ossia le caratteristiche corporee esterne. Dalla nascita, si impara a identificarsi con queste caratteristiche sessuali, quindi i maschi come uomini e le femmine come donne.<sup>55</sup> Il genere per contro, rappresenta quell'insieme di comportamenti, ruoli, aspettative sociali che si associano a uomini e donne<sup>56</sup>, ma anche e soprattutto il modo in cui ogni individuo si identifica e si esprime.<sup>57</sup> Judith Butler nel suo libro *Gender Trouble* (1999), ribatte descrivendo anche il sesso come una costruzione sociale, in quanto può essere modificato per rispettare le norme sociali. Queste norme però, possono cambiare con il tempo. Come una certa caratteristica può essere attribuita a un determinato genere in un'epoca, questa associazione può cambiare da una generazione all'altra (ad es. con il colore rosa). Ciò che si chiede Butler però, è come queste norme vengano tramandate nel tempo. Ergo: come viene effettivamente costruito il genere? Secondo la filosofa, il genere è un atto performativo. Di conseguenza, il genere si configura come un insieme di atti ripetuti nel tempo, fino a renderli normalmente associati a un genere specifico. "Non c'è nessuna identità di genere dietro all'espressione di genere, quell'identità è performativamente costruita dalle singole "espressioni" che si dicono essere risultati del genere stesso."

---

<sup>53</sup> Croteau D., Hoynes W. (2018). *Op. cit.*, p. 257.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 246.

<sup>55</sup> *Ivi*, p. 243.

<sup>56</sup> *Ivi*, p. 242.

<sup>57</sup> Barker M., Scheele J. (2022). *Gender. A graphic guide*. Roma: Fandango Libri s.r.l.

Questa frase sembra constatare che il genere sia un'identità, ma con un accento sostanziale che non può esserci un'identità di genere prima di atti "genderizzati".<sup>58</sup>

Da una parte il concetto di performatività di genere ha permesso un capovolgimento di una visione binaria che interpretava donne e uomini come due gruppi opposti e omogenei<sup>59</sup>, riuscendo a mettere in discussione la visione biologica che tenta di spiegare la differenza tra i generi.<sup>60</sup> Dall'altra, però, questo può contribuire a perpetuare delle aspettative e degli standard ben precisi di femminilità e mascolinità che sono stati reiterati nel tempo.

### **1.3.5. La scuola**

La scuola è il luogo dove più si passa più tempo durante l'infanzia e l'adolescenza. Di fatto, viene considerata tra gli agenti principali della socializzazione, in quanto si impara a interagire con gli altri e far parte di un gruppo<sup>61</sup>, e inoltre "costituisce, per il bambino, il luogo della essenziale uscita dall'ambito familiare".<sup>62</sup>

Ma soprattutto, la scuola è il primo luogo in cui si apprende che a ogni prestazione corrisponde una valutazione. Di fatto la figura dell'insegnante attribuisce un voto sulla

---

<sup>58</sup> Ton J. T. (2018). *Judith Butler* In un contesto sociale tecnologicamente avanzato dove chiunque può essere sia spettatore che performer, nei social network avviene un accumulo di performance in cui ogni individuo si identifica.

Quest'immagine fittizia che rappresenta l'insieme di tutte le prestazioni che si ha scelto di mostrare, diventa l'immagine in cui ogni individuo vuole rispecchiarsi. È un'immagine ideale e perfetta di sé che non lascia spazio all'errore. In questo modo, l'identità di ognuno andrà a coincidere con la prestazione stessa, e come ogni prestazione che si rispetti, sarà soggetta a una valutazione, che andrà a costituire la reputazione di ogni avatar. "Per questo motivo, una sola performance, può decretare - nel bene e nel male - il destino di ogni individuo."#

*er's Notion of Gender Performativity To What Extent Does Gender Performativity Exclude a Stable Gender Identity?*,

[https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/30880/JTTON\\_BScThesis\\_Judith\\_Butler\\_Gender\\_Performativity\\_FINAL.pdf?ref=quillette.com](https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/30880/JTTON_BScThesis_Judith_Butler_Gender_Performativity_FINAL.pdf?ref=quillette.com).

<sup>59</sup> Cuccu S. (2024). *Performatività di genere: Gender Trouble di Judith Butler*, <https://www.bossy.it/performativita-di-genere-gender-trouble-di-judith-butler.html>.

<sup>60</sup> Croteau D., Hoynes W. (2018). Op. Cit., p. 244

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 198.

<sup>62</sup> Fischer L. (2003) *Sociologia della scuola*. Bologna: Società editrice il Mulino.

base di prestazioni (verifiche e interrogazioni) di ogni alunno che, secondo Bandura, andrà a formare la propria percezione di autoefficacia in base alle valutazioni ricevute.<sup>63</sup>

“Nella società della performance, l’educazione è una somma di dati, l’addizione di competenze sviluppate secondo dati oggettivi. L’insegnante deve trasmettere ciò che conosce e migliorare le prestazioni degli allievi, e tutto il resto è qualcosa per cui non viene pagato, e quindi non deve compiere”.<sup>64</sup>

Considerando che per gran parte della crescita, si vive in un luogo dove si è costantemente sotto osservazione, dove ogni sbaglio viene fatto notare, andando a decretare la proprio valore come persona; si può constatare che gli alunni baseranno gran parte della propria identità in base all’andamento scolastico.

Quel senso di poter fallire da un momento all’altro e la concezione secondo cui la media di tutti i numeri accumulati possa decretare il valore dell’alunno, è figlia di una società che punta alla performance. Nello specifico, una società che punta ai talenti, ossia quelle capacità che possono essere spendibili in un’ottica di produzione. “Secondo questo modello, la scuola deve essere capace di potenziare le queste capacità, spingerle a sviluppare velocemente e misurarlo attraverso il parametro del successo”.<sup>65</sup>

Per questo si ha la paura di essere dei *falliti*, di venire esclusi, che è dimostrata proprio dall’ansia che gli alunni vivono l’ambiente scolastico, un’ansia in questo contesto diviene multidimensionale: ansia da valutazione, ansia da test e ansia sociale.<sup>66</sup> Anche per questo stesso motivo, molti studenti decidono di mollare la presa e quindi di abbandonare la scuola. La dispersione scolastica in Italia, di cui l’interruzione definitiva rappresenta un caso limite, ammonta nel 2021 al 12,7% dei giovani tra i 18 e i 24 anni, fermandosi alla licenza media.<sup>67</sup>

Di fronte a questi dati e al malessere percepibile dei giovani a causa delle aspettative scolastiche, ci si chiede se sia possibile poter vivere la scuola in modo positivo, come un

---

<sup>63</sup> Bandini L. (2020). *Autoefficacia scolastica e canzoni. Percorso didattico per motivare all’apprendimento delle lingue*, [https://tesi.supsi.ch/3151/1/Bandini%2C%20Lorenza\\_LD.pdf](https://tesi.supsi.ch/3151/1/Bandini%2C%20Lorenza_LD.pdf).

<sup>64</sup> Colamedici A., Gancitano M. (2018). *Op. cit.*, p. 72.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 77.

<sup>66</sup> Botta E., Lucisano P. (2023). “*Io e la scuola*”: *percezione d’ansia e benessere degli studenti in ambito scolastico*, Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (EPCS Journal), [https://www.researchgate.net/publication/376963717\\_lo\\_e\\_la\\_scuola\\_percezione\\_di\\_ansia\\_e\\_benessere\\_degli\\_studenti\\_in\\_ambiente\\_scolastico](https://www.researchgate.net/publication/376963717_lo_e_la_scuola_percezione_di_ansia_e_benessere_degli_studenti_in_ambiente_scolastico).

<sup>67</sup> Pintimalli A. (2023). *Dispersione scolastica*, <https://fondazionepatriziopaoletti.org/glossario/dispersione-scolastica/>.

luogo in cui poter socializzare, sviluppare un senso critico e avere una visione più ampia possibile del mondo. In una società gassosa dove miriadi di informazioni circolano e al quale chiunque ha accesso precocemente, la scuola sembra stia perdendo la sua secolare autorevolezza.

Nel capitolo successivo, verrà esplorata l'istituzione scolastica dal punto di vista sociologico e gli agenti che la vivono e la costituiscono. In particolar modo, come la vivono gli studenti fin dall'infanzia, che non solo devono affrontare le sfide scolastiche, ma anche le sfide derivanti dalla visione che hanno di loro gli adulti nella società odierna.

## **2. Preadolescenza e Scuola: oltre la valutazione**

Per comprendere meglio le dinamiche sociologiche dell'istituzione scolastica può essere interessante partire da una prospettiva che vede le individualità che la compongono non solo come fruitori passivi di una certa cultura, bensì come costruttori attivi di quest'ultima. Di fatto, si parla di scuola come tra le prime entità che contribuiscono alla socializzazione durante l'infanzia.<sup>68</sup> Questa visione però rischia di considerare i bambini e i preadolescenti come soggetti passivi e separati dalla società e dalle strutture che la compongono. Per queste ragioni, si introdurrà il seguente capitolo facendo riferimento alla prospettiva del sociologo americano William Corsaro rispetto alla nuova sociologia dell'infanzia. Il suo concetto di riproduzione interpretativa di fatto spiega come l'infanzia non sia semplicemente una fase transitoria, ma una forma strutturale che permane nel tempo e modifica le culture.

### **2.1. Introduzione alla Nuova Sociologia dell'infanzia**

Tra la fine degli anni sessanta e settanta del XX secolo la sociologia attraversa quell'ondata di rinnovamento che stava attraversando le scienze umane e sociali. Di fatto, l'aggettivo “nuova” sta a significare che da questo momento in poi ciò che cambia non è l'interesse verso i bambini e le bambine, piuttosto viene riconosciuta loro quell'agentività (agency) tradizionalmente attribuita esclusivamente agli adulti in quanto soggetti già socializzati”.<sup>69</sup>

Difatti, le teorie classiche partivano dal presupposto che i bambini e le bambine fossero individui in fase di sviluppo, che attraverso un processo di socializzazione imparano progressivamente “le norme e i valori di una società di cui solo successivamente diventano membri”.<sup>70</sup> Da una parte, questa costruzione dell'infanzia dava poco spazio al soggetto, visto come mero risultato di un processo di socializzazione altrui. Dall'altra, secondo un approccio costruttivista, il bambino era il protagonista della sua stessa interpretazione della realtà, di contro però ci si concentrava su una visione lineare di

---

<sup>68</sup> Croteau D., Hoynes W. (2018). *Op. Cit.*,

<sup>69</sup> Satta, C. (2012). *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*. Roma: Carocci Editore spa.

<sup>70</sup> Ivi, p. 11.

sviluppo. Quest'ultimo, portava a considerare i bambini per "ciò che ancora non sono, piuttosto che focalizzarsi su che sono già".<sup>71</sup>

Ciò che è importante sottolineare è che la nuova proposta della sociologia dell'infanzia non vuole negare che il bambino abbia uno sviluppo cognitivo diverso dall'adulto, ma vuole piuttosto focalizzarsi sul fatto che il bambino ha comunque una propria visione e rappresentazione del mondo, differente di fatto da quella dell'adulto ma non per questo deficitaria.

Secondo Corsaro, la socializzazione non deve soltanto essere considerata come processo di interiorizzazione privata di competenze e conoscenze, ma anche e soprattutto come un processo di "appropriazione, reinvenzione e riproduzione".<sup>72</sup> La sua proposta si discosta dal concetto di socializzazione proprio per la sua connotazione individualistica e rivolta al futuro, per rendere centrale l'importanza dell'attività collettiva e comune. Con questa accezione collettiva il sociologo si riferisce al modo in cui "i bambini negoziano, condividono e creano cultura gli uni con gli altri e con gli adulti".<sup>73</sup> Per questo motivo, la nozione di "riproduzione interpretativa", coglie gli aspetti di partecipazione attiva da parte dei bambini nella società, che si appropriano in modo creativo della cultura, la quale non si limita ad essere interiorizzata ma ad essere di fatto modificata da loro stessi. Riassumendo, nell'attività dei bambini di riproduzione della cultura c'è anche una componente di innovazione e creatività, proprio perché riescono a produrre, riprodurre e cambiare la società e le culture.

Tutt'oggi, si può constatare che l'infanzia è ancora vista come una fase dello sviluppo, dove gli adulti adottano i propri parametri per valutare la competenza dei bambini. Per questo motivo, gli enti di socializzazione vengono visti come luoghi nei quali il bambino impara a stare al mondo, a rispettare le norme sociali e indossarle nonostante siano a "misura di adulto". Rispetto a questa visione comunemente accettata delle istituzioni sociali, in quanto spazi distaccati e stabili che inglobano e restituiscono alla società dei cittadini competenti, Corsaro propone piuttosto un modello circolare a raggi. I raggi rappresentano proprio "la gamma di ambienti o campi che costituiscono le varie istituzioni sociali (familiari, economiche, culturali, educative, politiche, di lavoro, comunitarie e religiose)".<sup>74</sup> Tramite questo modello, si illustra come i campi istituzionali

---

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 14.

<sup>72</sup> Corsaro W. A. (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli s.r.l., p. 51.

<sup>73</sup> *Ibidem*.

<sup>74</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. Cit.*, p. 57.



siano di fatto mutevoli “sulle quali i bambini tesseranno le loro tele”<sup>75</sup> e anche come culture dei pari non siano strutture preesistenti ma costruzioni collettive che continuano a far parte delle storie di vita.

## **2.2. Preadolescenza e cultura dei pari**

Secondo il modello proposto della riproduzione interpretativa, la cultura dei pari assume un ruolo cruciale, in quanto rappresenta l’insieme stabile di attività e routine, che i bambini stessi producono e condividono nell’interazione con i pari. Tuttavia, è importante prendere in considerazione che i bambini sono sempre partecipi a due culture: quella dei pari e quella degli adulti.<sup>76</sup> Inoltre, bisogna considerarli come parte di un gruppo sociale che ha un suo posto in una struttura sociale più vasta. Ma dove porre il limite entro il quale si definisce un gruppo sociale? Nello specifico: quando finisce l’infanzia?

Nell’analisi di Corsaro, si prende in considerazione il fatto che effettivamente l’infanzia sia una costruzione sociale<sup>77</sup>, ossia l’insieme di credenze culturali e soprattutto per la segmentazione per età delle istituzioni sociali. Per questo motivo, anche la preadolescenza fa parte dell’infanzia in quanto comprende quel periodo di tempo che parte dall’inizio della scolarizzazione alla vera e propria adolescenza (dai 7-13 anni).<sup>78</sup>

Nella seguente analisi si prenderà in considerazione questa fascia d’età, campione del caso studio che verrà affrontato nell’ultimo capitolo. Inoltre, analizzare questi anni cruciali risulta importante per capire come interagiscono con l’ambiente scolastico e come quest’ultimo influenzi le relazioni tra pari; per comprenderne le molteplici sfaccettature e variabili che plasmano la cultura elaborata dai preadolescenti.

### **2.2.1. Le sfide della preadolescenza**

La preadolescenza è un periodo caratterizzato da profondi cambiamenti, a partire da quelli fisici, ormonali, cognitivi, comportamentali ed emotivi, fino ad arrivare a quelli che riguardano la socialità e le relazioni nel contesto scolastico. Inoltre, può essere considerato come un periodo di stallo che si trova tra la sicurezza dell’ambiente

---

<sup>75</sup> *Ibidem.*

<sup>76</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. Cit.*

<sup>77</sup> *Ivi*, p. 161.

<sup>78</sup> *Ibidem.*

familiare e la volontà di distacco da quest'ultimo per ricercare la propria identità. Unito alla transizione dalle scuole elementari alle scuole medie, questo scenario può portare il preadolescente al conflitto con le figure adulte (caregiver e insegnanti), oltre al confronto costante e l'identificazione col proprio gruppo di riferimento.<sup>79</sup> Per questi motivi, le culture dei pari assumono un ruolo cruciale per la formazione della propria identità.

### **2.2.2. Amicizia, genere e appartenenza etnica**

Il passaggio dall'età prescolare alla preadolescenza è caratterizzata in particolar modo dalle dinamiche sociali che la caratterizzano. Dai 7 anni ai 10 anni i bambini cominciano a creare dei gruppi gerarchici che si focalizzano su questioni di popolarità, accettazione e solidarietà.<sup>80</sup>

Rispetto alla cultura dei pari, è importante parlare delle relazioni amicali sviluppate soprattutto nel contesto scolastico, in quanto “per la stragrande maggioranza dei ragazzi le relazioni nate nell'ambiente scolastico costituiscono di gran lunga i rapporti di amicizia più importanti con i coetanei”.<sup>81</sup> In questo modo, “venire accettati e stimati dal gruppo di pari attraverso l'appartenenza di gruppo, influisce sull'autostima [...] che risulta essere derivata maggiormente dalle capacità intellettuali, sociali e motorie, rispetto alla sicurezza data dal contesto familiare.”<sup>82</sup> Questi legami di amicizia durante la preadolescenza, non solo aiutano ad accrescere quel senso di appartenenza in una certa struttura sociale, ma sembrano essere un elemento chiave nella cultura dei pari.<sup>83</sup> Di fatto, secondo gli studi di Thomas Rizzo<sup>84</sup> i preadolescenti sembrano aver interiorizzato il concetto di amicizia, i quali andranno ad assumere un “comportamento coerente rispetto a tale concetto, contestando il comportamento altrui quando non rispettano le

---

<sup>79</sup> Mascia M. L., Langiu G, Bonfiglio N. S., Pietronilla Penna M, and Cataudella S. (2023). *Challenges of Preadolescence in the School Context: A Systematic Review of Protective/Risk Factors and Intervention Programmes*, *Education Sciences* 13, no. 2: 130. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/130>.

<sup>80</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*, p. 165.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>82</sup> Fullerton, C.S., Ursano R.J. (1994). Preadolescent peer friendships: A critical contribution to adult social relatedness?. *J Youth Adolescence* 23, 43–63, <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537141>.

<sup>83</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*

<sup>84</sup> Rizzo T. (1989). *Friendship Development Among Children in School*, Ablex, Norwood, NJ.

aspettative”.<sup>85</sup> Questa accezione performativa dell’amicizia, secondo cui bisognerebbe rispettare determinati canoni socialmente accettati e dati per scontati/sottintesi, si intreccia alla differenziazione nei gruppi amicali. La differenziazione sociale in questo contesto si riferisce allo spostamento nei vari gruppi amicali dei preadolescenti, il quale permette di “testare diverse identità sociali”.<sup>86</sup>

Ci sono diversi studi secondo i quali queste differenziazioni avverrebbero a “profonde e dicotomiche differenze di genere”, che contribuiscono a perpetuare l’esclusione reciproca tra maschi e femmine.<sup>87</sup> I primi sarebbero portati a far parte di gruppi più ampi, impegnandosi in forme di gioco più aggressive e competitive<sup>88</sup>, per le ragazze invece è l’intimità a giocare un ruolo fondamentale nell’amicizia, facendo maggiori distinzioni tra amiche “normali” e “migliori” amiche. (Fullerton, Ursano, 1992).

Questi studi di fatto, tra cui quelli di Adler e Adler<sup>89</sup> sulla popolarità basata sull’esclusione reciproca tra maschi e femmine, riportano principalmente esempi riferiti a bambini americani, bianchi, di classe medio-alta. Ciò che risulta interessante del modello delle “due culture”, è che sembra che i ruoli di genere -riprodotti, interpretati e performati dai preadolescenti- sembrano applicarsi soltanto quando non si considera la variante etnica, oltre a sottovalutare la pluralità dei contesti. Di particolare importanza sono gli studi di Scott<sup>90</sup> e Moore<sup>91</sup> che riescono ad integrare quelli di Adler e Adler, dimostrando come i gruppi di pari vengano separati per appartenenza etnica, in quanto:

*“non solo la presenza di bambini di colore -o di qualsiasi appartenenza etnica- introduce dinamiche di potere più ampie nella struttura delle cerchie sociali, ma l’instabilità e la fluidità delle concezioni etniche di cui essi sono portatori mettono in crisi le definizioni più scontate di ingroup e outgroup, condizionando la negoziazione sociale dell’identità che ha luogo in quel contesto.”<sup>92</sup>*

---

<sup>85</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*, p. 63.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 164.

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 165.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 166.

<sup>89</sup> Adler P. A., Adler P. (1998) *Peer power: preadolescence culture and identity*, Rutgers University Press. New Brunswick, NJ.

<sup>90</sup> Scott K. (2003), *In Girls, Out Girls, and Always Black: African American Girls’ Friendship*, “*Sociological Studies of Childhood and Youth*”, 9, pp. 179-207, [https://doi.org/10.1016/S1537-4661\(03\)09010-X](https://doi.org/10.1016/S1537-4661(03)09010-X).

<sup>91</sup> Moore V. (2002), *The collaborative emergence of race in children’s play: a case study of two summer camps*, “*social problems*”, 49, pp. 58-7, <https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.1.58>.

<sup>92</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*, p. 170.

L'identificazione etnica di fatto si basa soprattutto su atti concreti di inclusione ed esclusione, facenti parte del processo di "razzializzazione"<sup>93</sup>, che non solo influisce nei rapporti tra pari preadolescenti e il modo in cui formeranno dei gruppi, ma anche la percezione "degli insegnanti e le dinamiche dell'istituzione scolastica, che rinforzano gli stereotipi etnici."<sup>94</sup>

### **2.2.3. I preadolescenti sfidano gli adulti**

Prendersi gioco dell'autorità è una caratteristica fondamentale per capire a fondo le dinamiche tra i pari dei preadolescenti. A prescindere dal genere, si sentono in una posizione di inferiorità rispetto al mondo dei grandi<sup>95</sup> e per questo cercano attivamente di contrastare le regole imposte, anche per guadagnarsi uno status più elevato nel gruppo di pari. Inoltre, a differenza dei bambini in età prescolare, i preadolescenti tendono a sfidare gli adulti in modo più esplicito e allo stesso tempo più sottile, cogliendo qualsiasi occasione per deridere gli adulti, in modo più consapevole e condiviso. "La comune sensibilità verso quegli atteggiamenti degli adulti che giudicano ipocriti e ingiusti li coalizza per rivendicare i propri diritti".<sup>96</sup> Secondo la visione proposta da Corsaro, appare chiaro che durante la preadolescenza si costruisce e stabilisce in modo collettivo ciò che si rifiuta del mondo degli adulti; viste come figure che incarnano la regola e che spesso non viene sorretta da nessun presupposto educativo. La riproduzione interpretativa infatti si discosta da una visione dell'infanzia come fase della vita in cui si auspica che il bambino maturi prima possibile. Ciò considerato, è come se i preadolescenti percepissero la pretesa da parte degli adulti di adattarsi e performare degli standard che non possono raggiungere. Per questo motivo, la sfida all'autorità rappresenta un vero e proprio ribaltamento di ciò che viene imposto e una riappropriazione della propria identità fra i pari.

### **2.2.4. L'appropriazione dei media**

Oggi, l'utilizzo dei media è passato da essere soltanto una fruizione passiva, fino a diventare veri e propri contenuti ai quali chiunque può apportare il proprio contributo, anche i preadolescenti. Di fatto, avere uno smartphone con accesso ad internet, non solo

---

<sup>93</sup> Lewis A. (2003), *Race in the schoolyard*, Rutgers university press, New Brunswick, NJ.

<sup>94</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*, p. 170.

<sup>95</sup> *Ivi*, p. 185.

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 186.

è diventata la normalità ma quasi un prerequisito per accedere alla socialità, in quanto oggi i media fanno parte dei principali agenti di socializzazione.<sup>97</sup>

Rispetto al rapporto tra i preadolescenti e i media, verranno presi in considerazione due approcci di cui uno considera i media un problema sociale, e l'altro in cui assumono un carattere positivo.<sup>98</sup> I media nel primo caso influenzerebbero negativamente i bambini e le bambine, considerando questi ultimi come destinatari passivi dell'informazione. Nella seconda prospettiva, si sottolinea l'agency dei preadolescenti, sostenendo che “i bambini e i giovani si divertono con i media, li usano per i loro scopi e possono trarne vantaggio”.<sup>99</sup>

Il modo in cui i preadolescenti si appropriano dei mezzi di comunicazione odierni è ancora più evidente con i social network, utilizzati principalmente per mantenere un livello ancora più intimo con le amicizie. “Quando i giovani sono coinvolti nelle amicizie, l'essere online o essere offline non si configurano come due mondi separati- sono semplicemente *setting* diversi per riunirsi con i propri pari”.<sup>100</sup> Tuttavia, le dinamiche online modellano il modo in cui si presentano le amicizie, che di fatto diventano “pubbliche e più esplicite”.<sup>101</sup> Queste dinamiche non solo vengono costruite, ma vengono osservate per apprendere le norme sociali dei propri coetanei.<sup>102</sup>

Questa nuova configurazione dei rapporti sociali tra i preadolescenti comporta da un lato una diversa intensità nelle loro relazioni “e, di riflesso, nell'esclusione degli adulti -genitori e insegnanti- dal loro mondo sociale”.<sup>103</sup>

Per quanto riguarda i media digitali è importante prendere in considerazione che oggi i preadolescenti sono i cosiddetti *nativi digitali*, quindi si parla un'intera generazione immersa fin dalla nascita nella tecnologia e non hanno mai conosciuto un mondo senza.

---

<sup>97</sup> Catalano H. (2019). *Opportunities and Challenges of Education in the Digital Age*, [https://www.researchgate.net/publication/335881924\\_Opportunities\\_and\\_Challenges\\_of\\_Education\\_in\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.researchgate.net/publication/335881924_Opportunities_and_Challenges_of_Education_in_the_Digital_Age).

<sup>98</sup> Livingstone, S. (2007). *Do the media harm children? Reflections on New Approaches to an Old Problem*. *Journal of Children and Media*, 1(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/17482790601005009>

<sup>99</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*, p. 188.

<sup>100</sup> boyd d. (2009), Friendship, in Ito M. et al. (eds.) *Hanging out, Messing around, and Geeking out: Kids living and learning with New Media*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 79-115, [https://www.researchgate.net/publication/234828876\\_Hanging\\_Out\\_Messing\\_Around\\_and\\_Gee\\_king\\_Out\\_Kids\\_Living\\_and\\_Learning\\_with\\_New\\_Media](https://www.researchgate.net/publication/234828876_Hanging_Out_Messing_Around_and_Gee_king_Out_Kids_Living_and_Learning_with_New_Media).

<sup>101</sup> Corsaro W. A. (2020). *Op. cit.*, p. 198.

<sup>102</sup> *Ivi*, p. 199.

<sup>103</sup> *Ibidem*.

Inevitabilmente questo andrà a influenzare il loro modo di apprendere e di cercare le informazioni nel contesto scolastico. Da una parte, anche a causa del passaggio all'*e-learning* post COVID-19<sup>104</sup>, sono entrati in un contesto scolastico in cui, per esempio, c'è la possibilità di non scrivere i compiti sul diario, ma piuttosto di consultarli su piattaforme come *Microsoft Teams* o *Nuvola*. Inoltre, per quanto riguarda la didattica, bisogna prendere in considerazione l'avvento dell'intelligenza artificiale (ad esempio l'utilizzo di Chat GPT e PhotoMath) le implicazioni e le potenzialità che comportano nell'apprendimento e all'educazione.<sup>105</sup> I preadolescenti sono consapevoli e hanno accesso a queste possibilità, le utilizzano a proprio vantaggio nello svolgimento dei compiti perché effettivamente non viene insegnato loro come utilizzare questi nuovi mezzi per l'informazione in modo critico. Se c'è qualcosa che svolge i compiti al loro posto, perché si dovrebbero studiare? Se la performance scolastica degli studenti e il loro voto finale è ciò che conta, e per alcuni alunni "basta rimediare almeno la sufficienza"<sup>106</sup>, a cosa serve impegnarsi? Perché, nonostante queste possibilità, l'ambiente scolastico provoca ancora profonda ansia negli alunni e nelle alunne? Queste sono alcune delle domande che sorgono spontanee dinanzi a una scuola in continua evoluzione. Una scuola che si preoccupa più del rendimento degli alunni piuttosto del loro benessere nell'ambiente scolastico.

Nei prossimi paragrafi si affronterà il tema della scuola in modo più approfondito dal punto di vista sociologico, esplorando quali risvolti educativi può offrire ancora oggi questa istituzione.

---

<sup>104</sup> Di Palma D., Belfiore P. (2020). *La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?*, *Formazione & Insegnamento*, 18 (1 Tome I), 281–293, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4129/3750>.

<sup>105</sup> Ferri P. (2023). *Chat GPT a scuola, ecco come potrebbe cambiare la didattica*. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/chat-gpt-a-scuola-ecco-come-potrebbe-cambiare-la-didattica/>.

<sup>106</sup> Palma R. (2017). *Tempo di valutazione. A volte i voti sono pericolosi se non se ne comprende il contesto*. <https://asesia.vercelli.it/percorsi-di-crescita-per-bambini-da-0-a-11-anni/2021/06/07/news/tempo-di-valutazione-105396/>.

### 2.3. Sociologia della Scuola

L'istituzione scolastica viene spesso considerata come un'entità sempre esistita in ogni epoca. La forma scolastica a cui si è giunti oggi è frutto di “cambiamenti di rapporti tra politica e religione, che cominciano a diventare sfere separate”.<sup>107</sup> Si parla di *forma* in quanto ci si riferisce a un luogo particolare che non ha soltanto lo scopo di insegnare, ma anche e soprattutto quello di far rispettare delle regole impartite, obbedendo a “norme universalmente valide”.<sup>108</sup> La sottomissione a queste regole costituisce di fatto la caratteristica fondamentale della forma scolastica di socializzazione, presente tutt'oggi.

Il modo scolastico di socializzazione è arrivato a permeare e a invadere percorsi indipendenti dall'istituzione scolastica, in quanto la sua eccellenza è diventata norma di “eccellenza universale”.<sup>109</sup> Questa sua centralità nella società si basa soprattutto sul compito insostituibile che ha da sempre la scuola: “preparare gli individui a vivere in una società che si basa sull'informazione”<sup>110</sup>, e non solo. La scuola ha anche il compito di selezionare tutti quei saperi che si considerano patrimonio imprescindibile per tutti gli individui, che andranno a inserirsi in modo attivo nella società di oggi e di domani.<sup>111</sup> Questa profonda focalizzazione sulla nozione è ben visibile nel contesto italiano, che dove persiste la “volontà di portare l'insieme della popolazione scolastica al livello di conoscenza più alto possibile”.<sup>112</sup> Questo obiettivo porta inevitabilmente a maggiori controlli delle conoscenze e a una didattica che si basa su verifiche e voti.<sup>113</sup>

---

<sup>107</sup> Fischer L. (2003) *Sociologia della scuola*. Bologna: Società editrice il Mulino, p. 14.

<sup>108</sup> *Ivi*, p. 15.

<sup>109</sup> *Ibidem*.

<sup>110</sup> *Ivi*, p. 17

<sup>111</sup> *Ivi*, p. 18.

<sup>112</sup> *Ivi*, p. 27.

<sup>113</sup> *Ibidem*.

## 2.4. A scuola di performance

### 2.4.1. Obiettivi per-formativi

Questa “società della conoscenza” di cui parla Fischer<sup>114</sup> e di cui la scuola si fa fedele portatrice, è perfettamente in linea con ciò che pretende la società della performance introdotta nel primo capitolo: una società che si affida a una scuola basata sulle nozioni, che sacrifica la vocazione per la prestazione e la valutazione della stessa.<sup>115</sup> Di fatto, l’unico modo per verificare e controllare l’informazione è attraverso un’istituzione che riesca a valutare in modo netto e definitivo chi ne fa parte. In questo caso gli alunni riceveranno una valutazione sulle loro performance, che andrà a stabilire che tipo di cittadini parteciperanno al “mondo esterno”, senza che ne abbiano fatto esperienza diretta. Anche se ormai datato, questo modo di operare della scuola riporta al concetto di *capitale umano*, secondo il quale “lo sviluppo economico dipende dalle capacità e le qualificazioni ricevute attraverso l’istruzione”.<sup>116</sup> Nonostante questa teoria cominci a farsi strada alla fine degli anni ‘50<sup>117</sup>, in Italia abbiamo un esempio lampante: “*La Buona Scuola, Facciamo crescere il Paese*”. Questa riforma risale al 2014, citando testualmente:

“Ci serve una buona scuola perché l’istruzione è l’unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l’unica risposta alla nuova domanda di competenze espresse dai mutamenti economici e sociali”.<sup>118</sup>

Dinanzi a questa intenzionalità esplicita della scuola italiana, ossia quella di rendere gli alunni e le alunne capaci di assorbire un capitale informativo spendibile nel mondo del lavoro, in che modo si può valutare quanto ci si avvicini a questo standard? E che ripercussioni può avere questo atto etichettante sugli studenti?

### 2.4.2. Una giusta valutazione?

“Valutare significa cercare indizi tendenti a provare che l’attuazione di un progetto ha prodotto gli effetti attesi, ma senza mai poter essere sicuri del valore dimostrativo degli indizi raccolti”.<sup>119</sup>

---

<sup>114</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>115</sup> Gancitano M., Colamedici A. (2018). *Op. cit.*

<sup>116</sup> Fischer L. (2003). *Op. cit.*, p. 31.

<sup>117</sup> *Ibidem*.

<sup>118</sup> Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni, p. 114.

<sup>119</sup> Hadji C. (2021). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé, p. 23.



Quando si parla di valutazione si fa sempre riferimento a un giudizio riferito a una prestazione, rispetto al quale si ha già un'idea di quale standard o parametri dovrebbe raggiungere. Il compito di valutare è da sempre affidato a chi insegna, che oltre a far riferimento a una scala valutativa, dovrebbe considerare tutti quei *bias* a cui si viene in contro quando si attribuisce un voto a uno studente. “Infatti i voti che gli allievi ricevono non rispecchiano solo i risultati, ma il frutto di quanto l'insegnante percepisce, a sua volta condizionato dalle proprie attese”.<sup>120</sup>

Queste aspettative degli insegnanti nei confronti degli allievi ai quali affibbiano un giudizio di valore, condiziona inevitabilmente la loro riuscita scolastica. Di fatto si tratta di un comportamento inconsapevole basato sulla predizione dei risultati degli studenti, meglio conosciuto come "effetto Pigmalione" o profezia che si autoadempie. Basato sugli studi di Rosenthal e Jacobson (1968), i quali risultati rivelano quanto le aspettative percepibili attraverso l'atteggiamento dell'insegnante influenzano la loro performance e “vi adegua la propria immagine di sé”, e realizza, così, il risultato previsto.<sup>121</sup> Riassumendo, l'interpretazione soggettiva ha effetti oggettivi sulla realtà. Quest'intuizione è oggi conosciuta come Teorema di Thomas, sociologo americano della scuola di Chicago, che affermò: “Se gli uomini definiscono reali certe situazioni, esse saranno reali nelle loro conseguenze”.<sup>122</sup>

Ciò considerato, risulta importante prendere in considerazione il *background* degli studenti. Secondo degli studi sociologici che hanno iniziato a focalizzarsi sulla variabile etnica e culturale, il luogo comune secondo cui gli studenti stranieri tendono ad avere risultati più scarsi -sia per i pregiudizi da parte dell'insegnante sia per difficoltà linguistiche- risulta essere smentito. Considerando la teoria del sociologo contemporaneo Bourdieu (1977), secondo cui le scuole e le università sarebbero permeate dalla cultura delle classi superiori e che di conseguenza i figli delle classi subordinate si troverebbero in una situazione di svantaggio<sup>123</sup>; è vero che la classe

---

<sup>120</sup> Fischer L. (2003), *Op. cit.*, p. 133.

<sup>121</sup> *Ivi*, p. 122.

<sup>122</sup> Croteau D., Hoynes W. (2018). *Op. cit.*, p. 171.

<sup>123</sup> Raimondi E., De Luca S., Barone C. (2013). *Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006.*

<https://journals.openedition.org/qds/481>.

sociale, l'etnia e il genere si intersecano in rapporto alla riuscita scolastica. Ciononostante, a parità di condizione sociale, gli studenti immigrati presentano percorsi scolastici maggiormente positivi.<sup>124</sup>

Inoltre, una delle variabili da considerare è la cosiddetta volontarietà del fatto migratorio. L'influenza che esercita è data dal rapporto col paese ospitante: chi vive una situazione migliore rispetto al paese di partenza, tende ad avere maggior successo scolastico, mentre invece le minoranze che hanno subito discriminazione assumono un atteggiamento di rifiuto del processo educativo.<sup>125</sup> Nonostante questi dati, in generale l'arrivo nel nuovo contesto scolastico può essere inteso come una vera e propria opportunità di mobilità sociale, soprattutto se si fa riferimento alle ragazze straniere, proprio con il livello di identificazione che possono avere con le insegnanti, per la maggior parte donne che possono essere considerate come un modello di riferimento.<sup>126</sup>

Proseguendo sui dati che fanno riferimento al genere, "la mobilitazione femminile per la scolarizzazione costituisce un il costo che le ragazze sono disposte a sostenere per trovare un lavoro".<sup>127</sup> Questo in parte può essere spiegato dal grafico a "forbice"<sup>128</sup>, secondo cui il maggior successo accademico da parte delle donne non corrisponda e non permetta di ambire a posizioni lavorative più alte. Quest'ultime, sarebbero di fatto occupate dai loro coetanei uomini, nonostante i loro risultati scolastici siano in media più bassi. Di fatto, "il gruppo dei pari maschile invece, tende a sviluppare una pressione collettiva sfavorevole all'apprendimento scolastico".<sup>129</sup> Se consideriamo altre variabili intrinseche al genere, ci sono dei casi in cui le ragazze tendono a voler rifiutare gli stereotipi, portandole ad imitare e far parte del gruppo dei ragazzi.<sup>130</sup>

Concludendo, valutare le individualità che costituiscono il gruppo classe eterogeneo risulta un compito arduo, proprio per tutti i condizionamenti che vanno dai pregiudizi dell'insegnante alle condizioni socio-economiche degli studenti. Senza contare il fatto che "ogni proposta che vada nella direzione di una formazione totale dell'individuo, può essere bloccata da una minaccia di firme".<sup>131</sup> Ciò che è caratterizzante della società della

---

<sup>124</sup> Fischer L. (2003). *Op. cit.*, p. 140.

<sup>125</sup> *Ivi*, p. 137.

<sup>126</sup> *Ivi*, p. 139.

<sup>127</sup> *Ivi*, p. 144.

<sup>128</sup> De Micheli A., Genova A. (2012). *Il bilancio di genere entra in laboratorio*. <https://www.ingenere.it/node/2574/printable/print>.

<sup>129</sup> Fischer L., *Op. cit.*, p. 143.

<sup>130</sup> *Ivi*, p. 145.

<sup>131</sup> Gancitano M., Colamedici A., *Op. cit.*, p. 72.

performance è proprio il fatto che la valutazione può pervadere qualsiasi spazio e provenire da chiunque, alla stregua di una recensione di un prodotto.

“L’insegnante deve offrire una performance senza mai uscire dalle direttive, e lo studente deve rispondere con un’altra performance senza mai offrire una risposta originale”.<sup>132</sup>

### 2.4.3. “*Odio la scuola*”

La valutazione come esperienza è davvero così infelice? Finora la valutazione è stata descritta come un giudizio insito di aspettative e bias che può portare a conclusioni fuorvianti. Ma nella realtà dei fatti, che effetto può avere questo atto su chi lo riceve? La correlazione tra i sentimenti negativi generalizzati nei confronti della scuola e il fatto che bisogna essere valutati per qualsiasi prestazione, può sembrare affrettata. Ciononostante, non si può negare che la scuola sia diventata sempre più ansiogena e che la causa che pare più logica sia afferibile al contesto socio economico contemporaneo, "contrassegnato dalla ricerca prioritaria del massimo profitto e dell’arricchimento individuale”.<sup>133</sup> Da qui è consequenziale la relazione persistente tra successo scolastico e successo sociale, il tutto inserito in un meccanismo che Hadji chiama *meccanismo a doppia pressione*, sia sociale che valutativa. Questo meccanismo produce uno stress negativo che, se percepito eccessivo, provoca uno stato d’ansia negli allievi, che inizia fin dall’asilo, proprio per il fine selettivo della valutazione.<sup>134</sup> Riassumendo, l’ansia può essere effettivamente correlata alle valutazioni in quanto riescono a provocare paura del fallimento e la sensazione di pericolo, che hanno una “forte risonanza sulla vita scolastica, professionale e talvolta personale”.<sup>135</sup>

Proseguendo su questa linea, pare importante approfondire il costrutto d’ansia a cui si farà riferimento: “L’ansia da valutazione si riferisce alla presenza di preoccupazioni, risposte fisiologiche (es., sudore, tremore, aumento battito cardiaco), comportamentali (es., evitamento) e sociali”.<sup>136</sup> Un esempio che risulta interessante è la matematica, che tra gli studi che si occupano dell’ansia da prestazione in ambito scolastico, pare la

---

<sup>132</sup> *Ivi*, p. 74.

<sup>133</sup> Hadji C., *Op. cit.*, p. 204.

<sup>134</sup> *Ivi*, p. 207.

<sup>135</sup> *Ivi*, p. 208.

<sup>136</sup> Botta E., Lucisano P., *Op, cit.*

materia più temuta e che più influenza l'autoefficacia.<sup>137</sup> Di fatto, l'intelligenza logica è quella a cui viene data solitamente più valore, misurabile attraverso i test standardizzati, che hanno però il limite di non riuscire a cogliere altri tipi di attitudini.<sup>138</sup>

Oltre all'ansia da valutazione e da alcune materie specifiche, è importante ricordare che questa paura dell'ignoto possa provenire da altre fonti, essendo un costrutto multidimensionale.<sup>139</sup> Di seguito verrà affrontata l'ansia rispetto alle aspettative genitoriali, al confronto e al senso di competizione tra gli studenti e la paura di essere esclusi.

Per "aspettative genitoriali" si intende l'insieme di convinzioni o giudizi realistici che i genitori hanno sui risultati futuri dei loro figli, che si riflettono nei voti scolastici, nel livello di scolarizzazione raggiunto o nel proseguire o meno l'università.<sup>140</sup> Queste aspettative, per quanto si possano leggere come mero interesse che può portare a un miglior rendimento,<sup>141</sup> possono da una parte far vivere la scuola in modo ansiogeno. Di fatto, le richieste dei genitori di raggiungere determinati risultati scolastici possono far sì che gli studenti sperimentino la paura di fallire, sentendosi tesi e inquieti di non rispecchiare l'ideale imposto.<sup>142</sup>

Il modo in cui le famiglie interferiscono nel contesto scolastico si rispecchia non solo nei voti riportati dai propri figli, ma anche nella volontà di sapere i risultati dei loro compagni di classe. "Il voto costituisce di per sé un invito al confronto e, di conseguenza, alla competizione. Non si gioisce tanto per un buon voto riportato, quanto piuttosto per un voto che regge bene il confronto."<sup>143</sup> In questo modo, se si considera il risultato finale come un elemento comparativo essenziale, si continuerà a favorire un sistema competitivo assai deleterio. Difatti, esso porta con sé un livello di ansietà che

---

<sup>137</sup> Grimaldo A. (2023). *Matematica: Ansia ed Autoefficacia*, [https://tesi.supsi.ch/4767/1/Grimaldo%2C%20Andrea\\_LD.pdf](https://tesi.supsi.ch/4767/1/Grimaldo%2C%20Andrea_LD.pdf).

<sup>138</sup> Elia G. (2020). *Perché la scuola deve valorizzare altri tipi di intelligenze e non solo quella logico-matematica*, THE VISION, <https://thevision.com/cultura/scuola-tipi-intelligenze/>.

<sup>139</sup> Botta E., Lucisano P., *Op. cit.*

<sup>140</sup> Yamamoto Y., Holloway S. (2010). *Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context*, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9121-z>.

<sup>141</sup> Fischer L., *Op. cit.*, p. 74.

<sup>142</sup> Alvini, T., Mardi M., Prihatni R.. (2023). *The effect of academic self-concept, academic interest, academic expectations of parents and social support on academic anxiety in economic education students*. *International Journal of Multidisciplinary Research and Literature*, 2(2), 146–154, <https://ijomral.esc-id.org/index.php/home/article/view/100/108>.

<sup>143</sup> Montuschi (1978). *Scuola senza voti*. Brescia: Editrice La Scuola.

comprende sia chi riesce a stento, sia chi riesce bene.<sup>144</sup> Ma qual è l'origine di tale minaccia causata dalla competizione? Puntualizzando che il confronto non è una minaccia per sé in quanto può avere degli effetti positivi, l'origine può risalire a un particolare tipo di confronto, ossia quello sociale.<sup>145</sup> Quest'ultimo "induce a uno scadimento della valutazione di sé, emozioni più negative e a disturbi dell'attenzione".<sup>146</sup> Identificandosi con un numero facente parte una scala valutativa, gli studenti cominceranno di conseguenza a basare il loro valore su quei risultati. Non solo si avrà quindi la necessità di essere all'altezza delle aspettative genitoriali, ma anche di essere tra i migliori della classe.

Ricapitolando, pare quasi impossibile vivere in modo positivo la scuola se ci si aspetta di essere valutati per ogni prestazione, eppure i voti continuano a esistere e ad essere considerati un utile se non necessario strumento di giudizio. Che sia per verificare la qualità dell'insegnamento o per fare una scrematura dei futuri cittadini che potranno accedere a lavori più "elevati", proporre una *scuola senza voti*<sup>147</sup> al fine di promuovere il benessere a scuola, sembra la soluzione più frettolosa e meno esauriente.

Cosa succede infatti quando i voti e il confronto non vanno a provocare necessariamente quello stato ansiogeno di cui si è parlato? Ergo, quale può essere un'altra ammissibile reazione nei confronti dell'istituzione scolastica e la sua intrinseca accezione valutativa? Spesso si può notare che gli studenti affrontano il carico performativo dato dalle aspettative genitoriale e dalla costante valutazione, semplicemente con spudorata indifferenza. Questo tipo di raffronto, facendo riferimento al lavoro di Corsaro<sup>148</sup>, può essere letta come una vera e propria sfida all'autorità. Gli studenti e le studentesse di fatto percepiscono l'importanza che gli adulti affibbiano ai risultati scolastici, ne sono perfettamente coscienti. Di conseguenza, la loro intenzione è quella di ribaltare la norma (ossia che i voti sono obiettivamente importanti) per contrastare e sfidare l'autorità adulta. Dall'altro lato, questo atteggiamento può essere letto come un vero e proprio disinteresse nell'istituzione scolastica, che può essere genuinamente considerata inutile. La perdita di interesse e di motivazione che per la maggior parte dei casi porta alla

---

<sup>144</sup> *Ivi*, p. 29.

<sup>145</sup> Hadji C., *Op. cit.*, p. 211.

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 212.

<sup>147</sup> Montuschi F., *Op. cit.*

<sup>148</sup> v. Corsaro W. A., *Op. cit.*, p. 19.

dispersione scolastica, viene detta “disaffezione scolastica”, in quanto “lo studente trova inutile impegnarsi in qualcosa che non soddisfa le sue aspettative e che lo obbliga ad un approccio nozionistico e poco concreto.”<sup>149</sup>

Concludendo, il quadro generale in cui si prospetta la scuola non sembra essere di buon auspicio per le generazioni future. Se inoltre si considera anche il difficile lavoro dell’insegnante, che si ritrova da una parte a dover produrre dei risultati misurabili nella valutazione e l’aspirazione a una progettualità didattica<sup>150</sup> che vada oltre il fatto nozionistico, e che dimostri che, nonostante le infinite informazioni a cui gli studenti hanno accesso, la scuola può tutt’oggi offrire delle opportunità di crescita.

## 2.5. Il benessere a scuola: alcuni orizzonti

Ricostruire una definizione esauriente di benessere può apparire un’impresa ardua in quanto il termine stesso si configura come un “costrutto multidimensionale e multidisciplinare legato al contesto, oltre che interpretabile soggettivamente”.<sup>151</sup> Tuttavia è un tema che vale la pena affrontare, soprattutto considerando gli effetti che la pandemia ha avuto sulla didattica e il modo di relazionarsi al contesto scolastico. Come se quest’ultimo fosse stato riadattato alle esigenze sanitarie, senza però chiedersi se fosse possibile metterne in discussione la struttura, l’organizzazione e il rapporto *di presenza* tanto bramato durante i mesi di quarantena.

La necessità di un ambiente sereno da parte degli studenti è chiaro e lampante. Un esempio emblematico fu la lettera pubblicata dal *Corriere della sera* sottoscritta a 24 istituti italiani, nella quale gli studenti e le studentesse chiesero: “non [...] di studiare meno, ma di studiare meglio, in un ambiente sereno e fertile in cui lo studente non si senta alienato ma riconosciuto nelle proprie specificità”.<sup>152</sup>

Nonostante ci siano studenti e studentesse che vivono male il loro rapporto con la scuola, come illustrato nel precedente paragrafo, c’è chi ancora crede e spera in un

---

<sup>149</sup> Barbagallo V. (2022). “La scuola è inutile, non voglio andarci”. *L'amara realtà*.  
<https://www.voceliberaweb.it/la-scuola-e-inutile-non-voglio-andarci-lamara-realta/>.

<sup>150</sup> Caprara M. (2014). *La scuola non serve a niente*. il Mulino,  
<https://www.rivistailmulino.it/a/la-scuola-non-serve-a-niente>.

<sup>151</sup> Botta E., Lucisano P., *Op. cit.*

<sup>152</sup> Corriere della Sera (2023), *La lettera aperta degli studenti sulla scuola: «Il nostro disagio è diffuso, non vogliamo studiare meno, ma c’è una dignità della fragilità»*,  
[https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23\\_aprile\\_18/lettera-aperta-studenti-scuola-disagio-3b4da6e0-de0a-11ed-9f06-0b90e24301fd.shtml](https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23_aprile_18/lettera-aperta-studenti-scuola-disagio-3b4da6e0-de0a-11ed-9f06-0b90e24301fd.shtml).

cambiamento. Puntualizzato ciò, a cosa può far riferimento il benessere a cui si appellano?

Si può partire tra i fattori che incidono sul benessere tra bambini e adolescenti: “la condotta prosociale, l’empatia, il legame con la natura, gli atteggiamenti a favore dell’ambiente e la consapevolezza e alla regolazione emotiva di sé stessi”.<sup>153</sup> Soprattutto per quest’ultimo, in ambiente scolastico, si è dimostrato che c’è una stretta relazione tra il saper gestire, riconoscere ed esprimere le proprie emozioni e il proprio benessere generale. Non solo, nello studio di Ferragut e Fierro, che prendono come campione alunni preadolescenti, “il benessere rappresenta un ruolo notevole nel rendimento scolastico”.<sup>154</sup>

Quest’insieme di capacità correlate alle emozioni sono state racchiuse nel termine *intelligenza emotiva*, termine introdotto per la prima volta da Salovey e Mayer nel 1990.<sup>155</sup> Nell’omonimo libro, scritto da Goleman<sup>156</sup>, è presente un intero capitolo (“Insegnare a scuola le emozioni”) in cui già si parlava dell’introduzione di programmi di alfabetizzazione emozionale nelle scuole. Di fatto, per capirne l’importanza di tali proposte, egli spiega:

“La transizione alla scuola media segna la fine dell’infanzia ed è essa stessa una formidabile sfida emozionale. A parte ogni altro problema, quando entrano nel nuovo contesto scolastico, quasi tutti gli studenti hanno un calo di fiducia in se stessi e un aumento di consapevolezza; la loro immagine di sé diventa instabile e si trasforma tumultuosamente”.<sup>157</sup>

Pare giusto precisare che questi programmi nacquero con uno scopo ben preciso, ossia con uno scopo preventivo rispetto al problema della violenza<sup>158</sup>, soprattutto per quanto riguarda “il controllo degli impulsi e della collera, e il trovare soluzioni creative alle situazioni sociali difficili”.<sup>159</sup> Come si può intuire, questi programmi non ebbero molto

---

<sup>153</sup> Botta E., Lucisano P., *Op. cit.*

<sup>154</sup> Ferragut M., Fierro A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. Revista Latinoamericana de Psicología, 44(3), 95-104, [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es).

<sup>155</sup> *Ibidem*.

<sup>156</sup> Goleman D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos’è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli.

<sup>157</sup> *Ivi*, p. 441.

<sup>158</sup> *Ivi*, p. 443.

<sup>159</sup> *Ivi*, p. 423.

successo e di certo non si diffusero nelle scuole italiane. Oltre al fatto che implicherebbe un tempo specifico che si sostituirebbe alla didattica stabilita considerata imprescindibile, richiederebbe inoltre una formazione specifica per i docenti non indifferente. Ciò considerato, ciò che suggerisce Goleman è “di non creare una nuova materia, ma di mescolare le lezioni sui sentimenti e i rapporti interpersonali con gli altri argomenti già oggetto d’insegnamento”.<sup>160</sup>

Appare di fondamentale importanza dunque il ruolo di chi insegna, essendo le figure adulte di riferimento con cui gli studenti e le studentesse si interfacciano durante le ore scolastiche. Secondo la società della performance, la relazione alunno-docente viene descritta come un rapporto di negoziazione, in cui il cliente è “costretto ad acquistare articoli che non interessano a nessuno dei due”.<sup>161</sup> Dunque, in questo scenario il ruolo dell’educazione, di cui attualmente la scuola possiede il monopolio, pare fondamentale per uscire dalla logica della performatività. Per raggiungere questo fine, Gancitano e Colamedici parlano di *educazione alla vocazione*.<sup>162</sup> Seguirla, citando, “significa domandarsi sempre se ci si trova sulla strada giusta, [...] se si percepisce di star agendo senza condizionamenti, in piena libertà, senza voler ricevere approvazione o riconoscimento”.<sup>163</sup> Di fatto, è ciò che di contro avviene attualmente con l’educazione ai talenti, ossia quelle capacità che pretendono di formare individui produttivi e funzionali, che sono misurabili attraverso il parametro del successo.<sup>164</sup>

Il malessere a cui fanno riferimento gli alunni, concludendo, deriva non solo dalla costante pretesa esterna di riuscire sempre meglio nei risultati scolastici, ma anche dalla mancanza, sicuramente correlata, di importanza data alle relazioni umane. Se da una parte si hanno studenti e studentesse che soffrono al solo pensiero di andare a scuola e dall’altra chi è totalmente indifferente di ciò che questa può offrire loro, appare chiara la mancanza di una rete di sostegno concreta. Scaricare la colpa sull’utilizzo dei social e delle intelligenze artificiali senza chiedersi il motivo e in che modo gli studenti e le studentesse vedono questi strumenti; significa ignorare completamente il loro punto di vista che può sicuramente aprire a nuovi orizzonti educativi.

---

<sup>160</sup> *Ivi*, p. 436.

<sup>161</sup> Gancitano M., Colamedici A., *Op. cit.*, p. 74.

<sup>162</sup> *Ivi*, pp. 76-81.

<sup>163</sup> *Ivi*, p. 81.

<sup>164</sup> *Ivi*, p. 77.



*“Ne parlano male, li giudicano svogliati e inadatti ad apprendere, ma la verità è che non li capiscono. Non sanno emozionarli perché non riescono a vedere in loro la meraviglia, che invece è lì e non aspetta altro che uno stimolo, un ‘ti vedo e ti riconosco’”.*<sup>165</sup>

---

<sup>165</sup> *Ivi*, p. 74.

### **3. Dopo (e oltre la) scuola: un caso studio**

#### **3.1. Presentazione della struttura**

La struttura dove ho svolto il tirocinio è una cooperativa sociale che, tra gli altri servizi, offre un Centro didattico-educativo. Esso si trova a Ponte di Brenta, una frazione di Padova, in uno spazio interno a una parrocchia. Attorno a questa zona, si svolgono la maggior parte delle attività quotidiane dei ragazzi e delle ragazze che lo frequentano: a pochi passi si trova la scuola elementare e secondaria di primo grado, e proprio all'interno della parrocchia stessa si trova la società calcistica del posto, dove alcuni ragazzi svolgono attività sportiva. Inoltre, l'edificio è circondato da uno spazio verde dove i ragazzi e le ragazze hanno modo di avere delle pause studio e durante il quale potevano sviluppare legami di tipo affettivo e sociale; potendo creare, in questo modo, una rete di supporto che vada oltre le differenze di età, di provenienza etnica ed economico-sociale.

Uno spazio specifico della parrocchia è adibito al supporto didattico pomeridiano ad alunni nell'età compresa tra i 6 e i 15 anni (dalla prima elementare agli inizi delle superiori). L'accoglienza degli utenti si basa soprattutto sull'appoggio di uno spazio che possa essere di supporto emotivo e sociale oltre che didattico, in quanto la maggior parte degli studenti vivono condizioni familiari, economiche e sociali molto particolari e poco agevolate. Nello specifico, la maggior parte degli utenti ha bisogni educativi speciali, proprio per le condizioni difficili rispetto al contesto familiare, alla migrazione, con la lingua italiana, di natura relazionale e comportamentale, di gestione delle emozioni, con dsa.

Ciò che mi ha sorpreso di più di questo centro con tanto potenziale, sono le premesse con cui mi è stato presentato: “solitamente facciamo dei progetti educativi, ad esempio l'anno scorso abbiamo fatto un bel progetto sulle emozioni al posto delle pause studio. Quest'anno i genitori hanno specificato di non volere alcun progetto, di focalizzarsi sullo studio e i compiti così che possano migliorare i risultati scolastici.” Questo è ciò che è emerso da una conversazione tra me e l'educatrice del centro, prima che cominciassi il tirocinio. Da queste parole avevo intuito che con alte probabilità gli utenti con cui avrei passato i prossimi mesi, avessero un gran peso di aspettative sulle spalle

da parte dei genitori, le quali hanno sempre delle implicazioni negative, come si è largamente illustrato nel capitolo precedente.

Successivamente verranno riportati delle esperienze singolari con i ragazzi e le ragazze con cui ho avuto modo di avere delle conversazioni faccia a faccia permettendomi di confermare tanti dei contenuti e concetti presentati nei capitoli precedenti.

### **3.2. Nota metodologica**

La tecnica di ricerca utilizzata durante tutto l'arco dello svolgimento del tirocinio è di tipo qualitativo, in particolar modo la raccolta dei dati è avvenuta attraverso l'osservazione partecipante. Questo tipo di indagine implica il coinvolgimento diretto dell'osservatore, che partecipa alla vita dei soggetti studiati (Crouteau, Hoynes, p. 68). In questo caso, ho avuto modo di costruire un vero e proprio rapporto di fiducia con gli utenti che mi ha permesso, attraverso il dialogo, di raccogliere i dati necessari e approfondire alcuni argomenti di interesse. Durante tutto l'arco dello svolgimento del tirocinio ho avuto modo di raccogliere i dati attraverso conversazioni informali con gli utenti, in cui sono emerse le loro opinioni sulla scuola, nello specifico sui compiti assegnati e sugli insegnanti. Ascoltare il loro punto di vista rispetto a questa istituzione, dove passano la maggior parte del tempo, e riuscire a comprendere come si intreccia con la loro vita di tutti i giorni, è stato di fondamentale importanza per lo sviluppo dell'elaborato. I dati sono stati raccolti di settimana in settimana attraverso lo strumento del diario di bordo, dove sono state riportate conversazioni, e soprattutto frasi che ho ritenuto fossero particolarmente significative.

### 3.3. Esperienza tirocinio e analisi dei dati raccolti

*“Camilla lo sai che avevo visto un meme che faceva vedere come vedono la classe gli insegnanti, quindi con banchi ordinanti tutti vuoti, mentre gli studenti la vedono come una prigione. Poi faceva vedere un cestino, gli insegnanti vedono un contenitore dove buttare le cose, mentre invece gli alunni come un canestro per lanciare le palline di carta.”*

(uno dei ragazzi all’educatrice del centro)

Ciò che emerge da questa rappresentazione è sicuramente la percezione che si ha della scuola. Ossia come uno spazio fatto di mura non solo fisiche, ma anche soprattutto di mattoni invalicabili che rappresentano le norme e le regole che non possono essere messe in discussione. In poche parole, una prigione. In questo spazio emergono due ruoli nettamente separati. Quello dell’insegnante, che ha il dovere di incarnare il divieto, e che gli alunni vedono come l’incarnazione della norma imposta dalla scuola. Dall’altro lato gli studenti e le studentesse, che percepiscono questo senso di chiusura insormontabile, vivendo in uno spazio che vorrebbero reinventare e di cui vorrebbero riappropriarsi.

Ciononostante, le regole sicuramente servono al rispetto dello spazio proprio e altrui, ossia allo spazio civile che le persone occupano e hanno il diritto di dividere e condividere. Cosa succede, però, quando in questi spazi e soprattutto in un luogo che “da sempre esiste” come la scuola, non viene spiegato il significato delle norme? Cosa succede se semplicemente vengono dati ordini al quale seguono delle aspettative performative non di poco conto? Di seguito verranno riportate le esperienze personali, i pensieri e le riflessioni che ho avuto modo di raccogliere grazie al rapporto con i singoli studenti e studentesse, con l’obiettivo di metterli al centro dell’esperienza scolastica. Verranno utilizzati nomi di fantasia per rispettare il diritto alla privacy di ognuno.

#### 3.3.1. Thomas

*Thomas* è un ragazzino di 15 anni che frequenta un istituto professionale di Padova. Si è trasferito in Italia con la madre cinque anni fa, in famiglia parla principalmente inglese e a volte la lingua del paese di provenienza. In questi anni ha avuto modo di apprendere l’italiano con molta facilità, come mi ha raccontato soprattutto grazie alle sue capacità

sociali e alle amicizie sviluppate. Ciononostante, presenta delle lacune nella lettura, nella comprensione del testo e nella scrittura. La cosa che mi ha sorpreso di più è la sua capacità di memorizzare e interiorizzare i concetti, proprio per il suo modo di spiegarli come se l'altra persona dovesse altrettanto capirli a pieno. In base ai suoi racconti nel contesto scolastico, emerge una contraddizione abbastanza rilevante tra questa sua capacità di comprensione nozionistiche e il modo in cui Thomas percepisce se stesso. Di fatto, molto spesso, quando era necessario ripetere più volte un argomento, commentava: "è inutile perché tanto sono pigro e non ho voglia, queste cose sono troppo difficili per me, tanto lo so che non capisco niente". Questa affermazione ha dato modo di approfondire l'argomento mettendo da parte i compiti per connettersi con la radice del problema. Dalle conversazioni, di fatto, è emerso che effettivamente ciò che lui chiama pigrizia può essere riportata alla stanchezza e alla mancanza di motivazione. Da quanto emerso, per Thomas era inutile studiare ciò che gli veniva assegnato in classe, principalmente perché non vedeva un'applicazione concreta degli argomenti nella vita di tutti i giorni. Mi chiedeva molto spesso: "Ma questo a cosa mi serve? Sono inutili questi argomenti".

Per quanto riguarda la stanchezza, era dovuta senz'altro ai ritmi scolastici: il professionista che frequenta non permette di lasciare tutto il materiale da laboratorio a scuola, di conseguenza gli studenti sono costretti a portarsi tutto il carico nello zaino (materiali in ferro, scarpe antinfortunistiche, grembiule, etc.). Inoltre, l'ambiente classe è stato descritto come estremamente numeroso e senza un minimo rispetto dello spazio altrui. Di conseguenza, frequentare il doposcuola per Thomas dopo una mattinata tanto impegnativa, è sicuramente uno sforzo mentale e fisico non irrilevante; per esempio è successo che si addormentasse durante la lettura. Percepire che i suoi sforzi attraverso l'adesione rigida della routine portano soltanto allo sfinimento fisico e mentale, non fa altro che riversarsi sul modo in cui affronta il contesto scolastico, ossia senza una vera motivazione interna. Se si aggiunge anche il fatto che, come si è illustrato con Corsaro, la provenienza etnica tutt'oggi gioca un ruolo importante sulla percezione che hanno gli insegnanti dei propri alunni, questo non fa altro che reiterare una concezione scarsa che Thomas ha di sé. Ossia come una persona incapace e pigra, come conferma la profezia che si autoadempie, perché è come gli insegnanti lo dipingono e si comportano di conseguenza nei suoi confronti che forma parte del suo atteggiamento.

Ciò che ho visto fin da subito in Thomas è la sua grande necessità di raccontarsi, dato proprio dal fatto che, avendo le giornate così intensamente piene, non avesse nemmeno modo di approfondire i propri interessi. Nel suo caso, questa perenne frustrazione di riuscire a portare a termine i compiti assegnati con il poco tempo a disposizione, è spesso sfociata in rabbia e menefreghismo. Spesso è successo che rispondesse con poco rispetto, anche nei miei confronti, dando per scontato l'aiuto di cui è circondato. Effettivamente, come si fa a considerare utile un aiuto a qualcosa di cui non si trova un senso? Questo suo stato d'animo emergeva anche nelle reazioni che aveva rispetto ai risultati dei compiti e delle interrogazioni. La coordinatrice di tirocinio, che svolge anche il ruolo di educatrice scolastica di Thomas, mi ha raccontato quanto fosse andata bene la sua interrogazione in diritto e cittadinanza, materia che abbiamo spesso approfondito insieme. Il voto è stato di 90/100, e quando ho avuto modo di complimentarmi con lui per il suo risultato è stata chiara e lampante la sua totale assenza di soddisfazione:

- *“Boh non è che mi importa tanto”.*
- *“Perché non ti importa? Non sei contento che sei riuscito a capire gli argomenti e saperli spiegare alla prof?”*
- *“Nah, a me interessa solo prendere la sufficienza onestamente”.*

### 3.3.2. Vera

L'evento che sicuramente ha più influenzato la seconda settimana di tirocinio, è stato l'introduzione di una nuova regola da parte della coordinatrice con il consenso dei genitori: il ritiro dei cellulari dall'inizio alla fine del doposcuola. Questa decisione è stata presa dalla coordinatrice considerando il fatto che utilizzavano strumenti come Chat Gpt e Photomath per eseguire i compiti. Le motivazioni date sono state la mancanza di responsabilità nell'utilizzo di questi strumenti e l'abuso di questi ultimi. Questa decisione ha scaturito sia accettazione (forse più rassegnazione) che indignazione: in particolar modo, due ragazzine di terza media si sono ribellate rifiutandosi di consegnare il proprio telefono alla coordinatrice, che, per punizione, ha deciso di cacciare dall'aula. Una di queste si chiama Vera.

Vera ha un vissuto familiare dove la rabbia, le urla e i litigi sono state all'ordine del giorno. La sua frustrazione si manifesta spesso durante le ore scolastiche e il

doposcuola, sfruttando ogni occasione per alzare la voce, principalmente per deridere i suoi compagni. Per questo motivo, entrare in contatto con lei è stata tra le imprese più difficili di tutto lo svolgimento del tirocinio. Entrare nello spazio di qualcuno, in questo caso di una ragazza preadolescente che ha un rapporto negativo ed evitante con le figure adulte, e autoritarie in generale, è come cercare di comunicare con qualcuno ma con un muraglia invalicabile tra i due interlocutori. Sicuramente, vedersi costretta a una regola senza alcuna spiegazione e ricevere una punizione subito dopo, non fa altro che alimentare la sua rabbia verso le ingiustizie, che dal suo punto di vista derivano principalmente dagli adulti. Verso la fine del periodo, Vera è riuscita ad aprirsi, potendo raccontare il suo vissuto familiare che l'ha segnata, e attorno al quale, come lei afferma, ruotano i suoi atteggiamenti aggressivi nei confronti degli altri.

Il suo senso di ribellione può essere ricondotto, come è stato visto in Corsaro, per ristabilire quell'identità tra i pari nei preadolescenti, fondamentale per colmare quello spazio vuoto che percepiscono con l'età adulta. Ma anche e soprattutto per acquisire quel senso di appartenenza che, in un contesto familiare instabile, è facile riuscire a perdere.

Poter stabilire un contatto con lei, anche con l'aiuto delle altre colleghe, è stato possibile rendersi conto quanto sia importante prendere in considerazione il contesto di ogni alunno; poterlo conoscere e capire le sue difficoltà. Un semplice "venire visti e riconosciuti", come rimarcano Gancitano e Colamedici.

Come si può intuire, la scuola non è la cosa preferita di Vera e di certo come può esserlo un luogo informale che ne simula le regole, potrebbe chiedersi.

- "Io odio tutti in quella scuola, deve bruciare."
- "Perché?"
- "Perché tanto le prof mi odiano e mi bocceranno, perché non riesco a fare niente e ci ho rinunciato."

Le parole di Vera appena riportate esprimono un tipo di rassegnazione che incarnano perfettamente le aspettative di cui si è discusso ampiamente finora: una scuola che si basa soltanto sulle prestazioni e i rispettivi risultati. Una scuola, inoltre, che fa percepire

agli studenti e alle studentesse quella pretesa che si tramuta in dovere, di “riuscirci e basta”. L’unica alternativa è la rinuncia, è negarsi la possibilità di tentare, così da non rischiare il fallimento. La società della performance non include margini di errore, possibilità di miglioramento, ma conduce gli alunni verso l’identificazione dei propri risultati. Che senso ha tentare se non si è capaci?

Verso la fine della scuola, Vera ha trovato un modo per liberarsi dalla tenaglia della paura e ha iniziato ad esprimere a parole il suo malessere. E non solo, sorprendentemente la sua sincera preoccupazione di non riuscire a passare l’anno. Il fatto che il momento in cui ha iniziato ad impegnarsi di più coincida con il momento in cui le è stata data l’opportunità di confidarsi, è una correlazione da prendere sicuramente in considerazione.

Vera è riuscita a passare l’anno scolastico.

### 3.3.3. *Liu*

Liu frequenta la terza media, e anche lui, come Vera, ha dovuto affrontare varie sfide durante questo ultimo anno, pieno di attese e aspettative.

Affiancare Liu nello svolgimento dei compiti è stata una vera e propria sfida a livello comunicativo: nonostante sia cresciuto in Italia, è sempre stato abituato dalla famiglia ad esercitarsi soltanto con la sua lingua di provenienza, ossia il cinese. Questa abitudine, accentuata da una didattica che solitamente tende a lasciare indietro le minoranze linguistiche all’interno delle classi; ha fatto sì che Liu rimanesse indietro rispetto ai suoi coetanei nella comprensione e l’elaborazione dell’italiano. Di conseguenza, questa situazione ha avuto inevitabilmente come conseguenza un certo grado di isolamento, che non faceva altro che diminuire le sue possibilità di inserirsi in un gruppo e socializzare. Di fatto, come è stato visto con gli studi di Adler e Adler, la variante etnica pare essere quella che maggiormente gioca un ruolo cruciale nella formazione dei gruppi amicali, in questo caso all’interno del gruppo-classe. Questo dato risulta importante non solo perché l’accettazione dei pari, soprattutto nella preadolescenza, è fondamentale per l’accrescimento dell’autostima; ma anche perché, come afferma Corsaro, il senso di appartenenza sociale risulta essere l’elemento chiave nella cultura dei pari.



Durante le pause, Liu tendeva a isolarsi giocando a basket da solo, sport che pratica e di cui è appassionato. Con il passare dei mesi, la cosa più sorprendente è stato vedere come il suo modo di esprimersi migliorasse, man mano che cercavamo di coinvolgere anche gli altri e le altre a giocare a basket. Inizialmente, partita come iniziativa di noi tirocinanti, abbiamo iniziato a giocare con lui per trovare un punto di contatto in cui potesse esercitarsi a esprimere. Man mano quest'attività è diventata momento di svago anche per altre ragazze e ragazzi del doposcuola.

*“Se non lo capisco la prof mi ammazza”.*

Questa è una delle poche frasi che, inizialmente, nonostante l'italiano ad un basso livello rispetto alle pretese richieste agli studenti di terza media, Liu mi ripeteva con una certa ansia, quando ripetevamo un argomento insieme. Di fatto, le schede semplificate che riceveva in alcune materie, appositamente preparate da alcune professoresse, non bastavano a cogliere o almeno ad aiutarlo nella profonda difficoltà nella comprensione. Sembrava quasi che gli fosse stato porto un tipo di contenuto riassunto rispetto a quello dei compagni e delle compagne di classe, senza prendere in considerazione le sue specificità. Di fronte a tale pretesa, ossia di dover riuscire a comprendere dei testi scritti che sarebbe stata valutata attraverso un'interrogazione orale -per lo meno-programmata, è stato il massimo dell'aiuto che Liu ha ricevuto nel contesto scolastico. In questo caso, le aspettative nei suoi confronti erano alte e questo, come è stato ampiamente illustrato con gli studi di Hadji, non poteva far altro che peggiorare la valutazione di sé, quindi la sua percezione di autoefficacia. Se si uniscono alle condizioni appena esposte, l'ansia derivante dalla paura di essere esclusi ulteriormente -per la sua provenienza e in senso correlato ai suoi risultati scolastici- Liu non poteva far altro che vivere la scuola in modo negativo ed evitante.

Fortunatamente, con il passare dei mesi, è riuscito a trascorrere il suo tempo durante le pause con gli altri, fatto che ha di gran lunga migliorato la sua capacità di comunicare e di conseguenza di entrare in relazione con le altre persone. Lavorare al suo fianco e vedere come sia cambiato il suo approccio nei confronti della scuola, mi ha permesso di notare quanto sia importante la rete sociale, il solo esserci di alcuni coetanei anche solo nei momenti di svago, che in questo caso per Liu era il basket. Il semplice partecipare

insieme agli altri ad attività in cui si sentiva capace e sicuro di sé, gli ha permesso di esporsi di più e tentare man mano a interagire in italiano. Fatto che sicuramente lo ha aiutato ad affrontare i compiti in modo più leggero e con meno paura di chiedere aiuto, non solo ai tirocinanti, ma soprattutto ai propri compagni del doposcuola.

#### *3.3.4. Ryan*

Ryan è un ragazzino di prima media, che tende a non relazionarsi con le nuove persone, di fatto avvicinarsi a lui, soprattutto in quanto tirocinante, non è stato affatto facile. Ryan spesso mentre parla con i suoi compagni si gira verso tirocinanti per controllare se stiamo ascoltando, senza che lui abbia proferito parola. Semplicemente quando sa che i suoi compagni stanno dicendo qualcosa di sbagliato, o meglio, che rompe la regola imposta. Questa è una cosa che fin dall'inizio mi ha colpito, ossia che nonostante spesso partecipi alle prese in giro, con atteggiamenti tendenti al bullismo, è come se avesse costantemente una "vocina" che gli dicesse che sta facendo qualcosa che non dovrebbe fare.

Ryan in generale si presenta come un ragazzino che, nonostante si possa notare la sua consapevolezza rispetto al significato che -soprattutto da parte della figura adulta- si attribuisce ad alcuni atteggiamenti; presenta una forte diffidenza nei confronti delle figure autoritarie. Questo è stato comprovato soprattutto dal modo in cui evita il confronto e il dialogo, evita sguardi, gli incontri e gli scontri. Di fatto, è emersa la profonda rabbia che prova quando si trova nel contesto familiare, dove si sente trascurato e non "visto". Se si considera anche il fatto che è stato bocciato e che viene spesso rimproverato in classe per non prestare attenzione, la sua avversità nei confronti delle norme e degli adulti non può che amplificarsi.

*"Inglese mi fa schifo e non sono bravo perché la prof ci odia."*

Di fatto, andando avanti con i giorni, ho notato quanto sia difficile per Ryan affrontare le discussioni e nello specifico rimprovero, che venga da parte dell'educatrice o dai propri compagni. Questo è visibile dal fatto che ogni volta che qualcuno manifesta un disappunto nei suoi confronti, tende a chiudersi in se stesso e non volerne più parlare: si chiude in bagno, non risponde a nessun tentativo di aiuto e perde totalmente l'interesse e la motivazione per un possibile confronto e/o soluzione. A quel punto, in base a

quanto avvenuto finora, non c'è possibilità di trovare un punto d'incontro con lui per il resto della giornata.

In generale, si può cogliere la profonda ricerca di approvazione di Ryan da parte delle altre persone, sia dagli adulti sia dai suoi pari. A primo acchito affermare che cerchi l'approvazione adulta può sembrare una constatazione contraddittoria, proprio per il suo modo diffidente di rivolgersi all'autorità. Da una parte, durante lo svolgimento dei compiti affiancato da un tirocinante, l'unico modo per motivarlo è seguirlo costantemente e premiarlo con parole di gratificazione (es. "bravo! Sei riuscito a farlo da solo! Vedi che sei capace?"). Quando non riceve quell'attenzione possibile solamente nel rapporto 1:1, tende a distrarsi, perdere la motivazione e parlare con i suoi compagni di scuola. Inoltre, questa sua ricerca di approvazione si è manifestata nei giorni anche perché, ogni volta che prendeva un bel voto, era la prima cosa che andava a dire ai tirocinanti, anche prima di salutarci. Questa sua necessità di dimostrare il suo successo scolastico può essere collegata alla teoria del meccanismo a doppia pressione di Hadji, secondo cui il successo scolastico è strettamente legato a quello sociale, o almeno, percepito come tale. Ad avvalorare questa tesi, è proprio il modo in cui Ryan si rapporta con i propri pari, verso cui era preponderante la ricerca di affiliazione. Di fatto, le conversazioni vertevano principalmente su fatti che potessero dimostrare una certa superiorità socio-economica, ad esempio parlare del costo del proprio cellulare, del possedere o meno un computer, anche parlare di quanto è costata la borraccia nuova dei compagni sembrava rilevante.

Riassumendo, lavorare con lui mi ha fatto rendere conto quanto può essere importante per un ragazzino di questa età dimostrare e performare un certo livello di classe sociale, sicuramente percepito più importante al successo scolastico. Di fatto, quest'ultimo poteva essere percepito come rilevante solo in quanto collegato al successo sociale, che aveva in realtà l'obiettivo di essere riconosciuto dai propri pari, di far parte di un gruppo e venire accettati, a prescindere dai propri risultati scolastici.

### *3.3.5. Giulio*

L'ultima esperienza riportata è quella con Giulio, ragazzino di terza media con cui ho lavorato spesso.

La prima cosa che ho notato è il suo interesse generale nelle materie, che riesce a comprendere e interiorizzare molto facilmente. Al contempo, di fronte ai propri coetanei si mostra menefreghista e spesso partecipa alle derisioni. In lui si può notare un esempio abbastanza lampante degli studi di Fischer, secondo cui solitamente i gruppi maschili hanno la tendenza a sviluppare degli atteggiamenti collettivi che possono essere sfavorevoli all'apprendimento. Difatti, è interessante notare come cambi il suo atteggiamento nel rapporto con i tirocinanti, dove in realtà si mostra interessato, pone domande anche personali ma perfettamente collegati agli argomenti che si stanno trattando al momento. Per esempio con la storia, che a quanto ho osservato risulta la materia più difficile e considerata la più noiosa nel gruppo con cui sono stata contatto. Con Giulio al contrario, ho avuto modo di approfondire argomenti di fondamentale importanza, alcune delle domande poste sono state, mentre stavamo studiando la seconda guerra mondiale:

*“Cosa è la svastica?”*

*“In base a cosa durante il nazismo decidevano di perseguire le persone?”*

*“Cosa è la razza? Perché si credevano superiori?”*

Queste sono soltanto alcune delle domande, di fondamentale importanza per capire gli avvenimenti storici, ma che, a quanto pare, non sono state spiegate in classe. A mio parere è un dato estremamente importante sapere che un ragazzino di terza media in realtà è interessato agli argomenti, ma che semplicemente alcuni dettagli, essenziali, non vengano spiegati o discussi in classe; o addirittura ignorati proprio per influenza del gruppo dei pari. Perché è la prova che chi giudica svogliati o disinteressati i preadolescenti, semplicemente non ha avuto modo di stare a contatto ed avere delle vere conversazioni con loro. O meglio, la didattica a cui si fa tuttora riferimento non permette un contatto diretto con gli alunni, di conseguenza si possono perdere delle domande essenziali, quegli spunti colmi di potenziale educativo, che possano andare oltre la semplice lezione frontale.

Col passare dei mesi, cominciava a palesarsi in Giulio ciò che in realtà vedeva nella scuola, soprattutto in relazione al suo tempo, che spendeva principalmente con gli

allenamenti di calcio. Conciliare le aspettative scolastiche con la performance sportiva, di cui quest'ultime necessitano anche concentrazione mentale oltre che una certa prestazione fisica; per un ragazzino di terza media in preparazione agli esami, stava diventando insostenibile.

*“Devo andare all'allenamento , sicuramente è più importante.”*

Aggiungendo un po' di contesto, la curiosità di Giulio non bastava a colmare le prestazioni richieste in ambito scolastico, soprattutto il tempo speso nello sport e il maggior interesse in quest'ultimo. Rischiava la bocciatura, e soltanto agli sgoccioli con la fine della scuola ho iniziato a vederlo davvero preoccupato. Aveva ansia di deludere noi, i genitori e in generale se stesso; si poteva perfettamente percepire che nonostante abbia preso sotto gamba la scuola, in realtà ci teneva ad essere promosso. Anche Giulio assieme ad Vera, è riuscito a superare l'anno e ad accedere agli esami finali, con una buona dose di impegno e anche, per fortuna, di comprensione da parte delle professoressa.

Ciò che mi preme puntualizzare in queste analisi è che, ovviamente, ogni utente con cui sono stata a contatto non può essere completamente incasellato nelle teorie precedentemente illustrate. In quanto persone che si trovano in un'età di continui cambiamenti, i loro atteggiamenti possono presentare incongruenze e se interpretati secondo lo sguardo adulto, possono sembrare contraddittori. Di fatto, per quanto i preadolescenti possano distaccarsi e avere un atteggiamento ribelle verso la norma, si trovano ancora in quella via di mezzo in cui una parte della loro identità è ancora strettamente legata al contesto familiare e alla cultura da esso derivante, di conseguenza, come è stato anche osservato, dentro di sé cercano ancora una certa dose di approvazione adulta. D'altra parte, spiegherebbe anche la pressione percepita derivante dalle aspettative esterne, dagli standard imposti dagli adulti, e in generale dalla società come finora descritta. Se davvero sentissero che queste norme non fossero percepite come importanti, non avrebbero neanche questo sentimento così forte nei confronti della scuola, dove tutto è valutabile, che può partire da sentimenti ansiogeni fino ad arrivare all'odio e al rifiuto più totale.

Thomas, Vera, Liu, Ryan e Giulio, sono solo alcuni degli studenti che non vengono visti, a cui non viene dato modo di farsi conoscere. Ovviamente non rappresentano un campione tale da comprovare il malessere generale che si prova nei confronti della scuola. Resta comunque importante essere a conoscenza soprattutto di questi contesti periferici, dove le esperienze più variegata si intrecciano, i vissuti più difficili devono interfacciarsi con le istituzioni e tutte le complicazioni che le riguardano. Dei luoghi, come il doposcuola di una piccola frazione di Padova, che per quanto inesplorati diventano invisibili, e assieme a loro anche le esperienze delle identità che ne fanno parte.

“L’uscita dalla caverna passa dall’*educazione sentimentale*, da quella forma radicalmente *altra* del prendersi cura, non solo di se stessi ma anche degli altri. In una parola: comunità. Ripartire dai *corpi*, dalle *soggettività*, vuol dire [...] ripartire dai quartieri, dalle periferie e da tutti quei luoghi dove gli ultimi sono stati lasciati indietro.”<sup>166</sup>

---

<sup>166</sup> Cancelli T. (2018). *La Società della Performance: della vita come prodotto*, DINAMOpress, <https://www.dinamopress.it/news/la-societa-della-performance-della-vita-prodotto/>.

## **Conclusione**

In questo elaborato è stato introdotto il concetto di performance a livello sociale, esplorando da più punti di vista e soprattutto partendo da presupposti elaborati da Bauman, di società solida e liquida, fino a proporre il tipo di società in cui si vive oggi. Sono stati introdotti alcuni ambiti, in questo caso quelli identitari, cercando di capire come questi ultimi siano plasmati dalla prestazione, ossia quel modo di attuare che si basa su degli standard e se, rispettati, valutati positivamente. Questo quadro teorico è stata la base per poi arrivare a un ambito specifico, ossia quello della scuola, dove tutt'oggi, viene percepita dai preadolescenti in modo negativo. Questo aspetto è stato colto grazie all'esperienza di tirocinio in cui sono emersi gli stati d'animo dei ragazzi e delle ragazze nei confronti della scuola.

Tra i limiti c'è sicuramente l'unico paradigma preso in considerazione, in questo caso quello che vede la società odierna colma di tante performance, segnata principalmente dal passaggio storico e tecnologico che ha trasformato l'individuo da mero spettatore e consumatore, a performer in ogni ambito della sua esistenza. Facendo principalmente riferimento al testo di Gancitano e Colamedici, è stata colta una lettura della società che vede coinvolti tutte le entità che ne fanno parte, ma anche il modo in cui la cultura e soprattutto l'educazione vengono plasmate.

Di fatto, è stato di fondamentale importanza in questo quadro teorico far riferimento all'istituzione scolastica, un'entità che rimane fissa e irriducibile, che non viene messa in discussione. Dinanzi a una società gassosa le cui particelle si infrangono e mescolano con identità in continuo mutamento, come quelle dei preadolescenti.

Come affrontato con Corsaro, i preadolescenti non sono solo portatori di una cultura che dipende dal contesto in cui sono inseriti, ma reinventano significati e costruiscono legami per sentirsi parte di un gruppo. La loro ricerca di appartenenza e di conseguenza di un'identità però, risulta ostacolata da una società che richiede loro di obbedire, di stare alla regola senza che questa venga spiegata. Forse, il punto è che vorrebbero cercare "il proprio spazio", in un contesto sociale di cui i confini si sfumano, ma di cui le norme non cambiano. Per questo motivo, per quanto disastroso sia stato illustrato il mondo dei social, è importante ricordare che esso stesso è stato costruito da altri adulti, gli stessi che ne vietano l'utilizzo. Forse, oggi, quel mondo è l'unico in cui i

preadolescenti riescano a sentirsi liberi, se in altri spazi questo diritto non gli viene concesso, soprattutto a scuola.

Le generazioni passano e si trasformano, ma il luogo che detiene il monopolio educativo rimane lo stesso, il contenuto resta immutabile, cambia soltanto la forma. Le aspettative rimangono, le richieste di prestazioni a livello intellettuale restano. Gli aiuti per bisogni speciali sono scarsi e fanno spesso riferimento a un foglio che certifica delle “mancanze”, a un foglio che non parla della persona e la sua storia, le sue prospettive sul mondo. Rimane solo agitazione, paura del fallimento, senso di ingiustizia verso un luogo che da sempre è stato popolato per la maggior parte da studenti e studentesse, ma che ancora oggi rappresentano la minoranza.



## **Bibliografia**

- Adler P. A., Adler P. (1998) *Peer power: preadolescence culture and identity*, Rutgers University Press. New Brunswick, NJ.
- Barker M., Scheele J. (2022). *Gender. A graphic guide*. Roma: Fandango Libri s.r.l.
- Bauman Z. (2000). *Modernità liquida*. Bari-Roma: Gius. Laterza & Figli Spa.
- Conte M. (2017). *Didattica Minima. Anacronismi della scuola rinnovata*. Padova: libreriauniversitaria.it edizioni.
- Corsaro W. A. (2020). *Sociologia dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Croteau D., Hoynes W. (2018). *Sociologia Generale. Temi, concetti, strumenti*. New York: McGraw-Hill Education.
- Fischer L. (2003) *Sociologia della scuola*. Bologna: Società editrice il Mulino.
- Gancitano M., Colamedici A. (2018). *La società della performance. Come uscire dalla caverna*. Roma: Edizioni Tlon.
- Goleman D. (1995). *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*. Milano: BUR Rizzoli.
- Hadji C. (2021). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Scholé.
- Han B. C. (2016). *Psicopolitica. Il neoliberismo e le nuove tecniche del potere*. Milano: nottetempo.
- Hendry L., Kloep M. (2003) - *Lo sviluppo nel ciclo di vita*. Bologna: Società editrice il Mulino.
- Montuschi F. (1978). *Scuola senza voti*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Lewis A. (2003). *Race in the schoolyard*, Rutgers university press, New Brunswick, NJ.
- Rizzo T. (1989). *Friendship Development Among Children in School*, Ablex, Norwood, NJ.

Satta, C. (2012). *Bambini e adulti: la nuova sociologia dell'infanzia*. Roma: Carocci Editore spa.

### **Sitografia**

Albornoz, F. (2022). *Performatividad: una propuesta de estabilización conceptual desde el pensamiento latinoamericano contemporáneo*, Cuadernos del CILHA. *Servidor del SID revistas*,

<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/cilha/article/view/4975/4448>.

Alvini, T., Mardi M., Prihatni R.. (2023). *The effect of academic self-concept, academic interest, academic expectations of parents and social support on academic anxiety in economic education students*. *International Journal of Multidisciplinary Research and Literature*, 2(2), 146–154,

<https://ijomral.esc-id.org/index.php/home/article/view/100/108>.

Bandini L. (2020). *Autoefficacia scolastica e canzoni. Percorso didattico per motivare all'apprendimento delle lingue*,

[https://tesi.supsi.ch/3151/1/Bandini%2C%20Lorenza\\_LD.pdf](https://tesi.supsi.ch/3151/1/Bandini%2C%20Lorenza_LD.pdf).

Barbagallo V. (2022). *“La scuola è inutile, non voglio andarci”*. *L'amara realtà*.

<https://www.voceliberaweb.it/la-scuola-e-inutile-non-voglio-andarci-lamara-realta/>.

Botta E., Lucisano P. (2023). *“Io e la scuola”*: *percezione d'ansia e benessere degli studenti in ambito scolastico*, *Journal of Educational Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*,

[https://www.researchgate.net/publication/376963717\\_Io\\_e\\_la\\_scuola\\_percezione\\_di\\_ansia\\_e\\_benessere\\_degli\\_studenti\\_in\\_ambiente\\_scolastico](https://www.researchgate.net/publication/376963717_Io_e_la_scuola_percezione_di_ansia_e_benessere_degli_studenti_in_ambiente_scolastico).

boyd d. (2009), Friendship, in Ito M. *et al.* (eds.) *Hanging out, Messing around, and Geeking out: Kids living and learning with New Media*, MIT Press, Cambridge, MA, pp. 79-115,

[https://www.researchgate.net/publication/234828876\\_Hanging\\_Out\\_Messing\\_Around\\_and\\_Geeking\\_Out\\_Kids\\_Living\\_and\\_Learning\\_with\\_New\\_Media](https://www.researchgate.net/publication/234828876_Hanging_Out_Messing_Around_and_Geeking_Out_Kids_Living_and_Learning_with_New_Media).

- Cancelli T. (2018). *La Società della Performance: della vita come prodotto*, DINAMOpress,  
<https://www.dinamopress.it/news/la-societa-della-performance-della-vita-prodotto/>.
- Caprara M. (2014). *La scuola non serve a niente*. il Mulino,  
<https://www.rivistailmulino.it/a/la-scuola-non-serve-a-niente>.
- Catalano H. (2019). *Opportunities and Challenges of Education in the Digital Age*,  
[https://www.researchgate.net/publication/335881924\\_Opportunities\\_and\\_Challenges\\_of\\_Education\\_in\\_the\\_Digital\\_Age](https://www.researchgate.net/publication/335881924_Opportunities_and_Challenges_of_Education_in_the_Digital_Age).
- Comba V. (2010). *Quid agendum? "Net generation" e competenze digitali*. In:  
Progettare nuovi ambienti di apprendimento: competenze, servizi, innovazione., 20-22  
ottobre 2010, Milano, <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/2852/2/5DEE25B0.pdf>.
- Corriere della Sera (2023). *La lettera aperta degli studenti sulla scuola: «Il nostro disagio è diffuso, non vogliamo studiare meno, ma c'è una dignità della fragilità»*,  
[https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23\\_aprile\\_18/lettera-aperta-studenti-scuola-disagio-3bdda6e0-de0a-11ed-9f06-0b90e24301fd.shtml](https://www.corriere.it/scuola/secondaria/23_aprile_18/lettera-aperta-studenti-scuola-disagio-3bdda6e0-de0a-11ed-9f06-0b90e24301fd.shtml).
- Cotrone N. (2020). *Globalizzazione e individualismo nella società liquida moderna*,  
<https://romatrepress.uniroma3.it/wp-content/uploads/2020/01/Globalizzazione-e-individualismo-nella-societ%C3%A0-liquida-moderna.pdf>.
- Cuccu S. (2024). *Performatività di genere: Gender Trouble di Judith Butler*,  
<https://www.bossy.it/performativita-di-genere-gender-trouble-di-judith-butler.html>
- de Bruin A.P., Oudejans R.R.D., Bakker F.C. and Woertman L. (2011), *Contextual body image and athletes' disordered eating: The contribution of athletic body image to disordered eating in high performance women athletes*, Eur. Eat. Disorders Rev., 19: 201-215,  
[https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/erv.1112?casa\\_token=B1\\_Bm9TTaWMAAAAA%3Ay0-plUpd7roSd8RBkR96vvSdNMwzijFYEsr\\_sAHPCD0KaJia6OJY228SBhJ\\_DarLDj6jp9Lvq5ukAVnn](https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/erv.1112?casa_token=B1_Bm9TTaWMAAAAA%3Ay0-plUpd7roSd8RBkR96vvSdNMwzijFYEsr_sAHPCD0KaJia6OJY228SBhJ_DarLDj6jp9Lvq5ukAVnn).

- De Fazio C. (2021) *Sotto pressione: la persona dietro l'atleta*,  
<https://oggiscienza.it/2021/12/08/sotto-pressione-persona-dietro-atleta/index.html>.
- De Micheli A., Genova A. (2012). *Il bilancio di genere entra in laboratorio*.  
<https://www.ingenera.it/node/2574/printable/print>.
- Di Palma D., Belfiore P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?, *Formazione & Insegnamento*, 18 (1 Tome I), 281–293, <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/4129/3750>.
- Elia G. (2020). *Perché la scuola deve valorizzare altri tipi di intelligenze e non solo quella logico-matematica*, THE VISION,  
<https://thevision.com/cultura/scuola-tipi-intelligenze/>.
- Ferragut M., Fierro A. (2012). *Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes*. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104,  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342012000300008&lng=en&tlng=es).
- Ferri P. (2023). *Chat GPT a scuola, ecco come potrebbe cambiare la didattica*.  
<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/chat-gpt-a-scuola-ecco-come-potrebbe-cambiare-la-didattica/>.
- Fullerton, C.S., Ursano R.J. (1994). Preadolescent peer friendships: A critical contribution to adult social relatedness?. *J Youth Adolescence* 23, 43–63,  
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537141>.
- Grimaldo A. (2023). *Matematica: Ansia ed Autoefficacia*,  
[https://tesi.supsi.ch/4767/1/Grimaldo%2C%20Andrea\\_LD.pdf](https://tesi.supsi.ch/4767/1/Grimaldo%2C%20Andrea_LD.pdf).
- Gupta, M., & Sharma, A. (2021). *Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health*, *World journal of clinical cases*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8283615/>.

Lapoujade M. N. (2018). *Life Imaginaries in Gaseous Societies*. *Hu Arenas* 1, 349–357.  
<https://rdcu.be/dQGEN>.

Livingstone, S. (2007). *Do the media harm children? Reflections on New Approaches to an Old Problem*. *Journal of Children and Media*, 1(1), 5–14.  
<https://doi.org/10.1080/17482790601005009>.

Markou E., Sarakiniotis P. (2018). *Sport, attività fisica ed esercizio associate alla salute mentale: politiche e buone pratiche nell'Unione Europea*. in *Corpore Sano*: 14.,  
<https://cesie.org/media/MENS-Policy-Papers-IT.pdf#page=15>.

Mascia M. L., Langiu G, Bonfiglio N. S., Pietronilla Penna M, and Cataudella S. (2023). *Challenges of Preadolescence in the School Context: A Systematic Review of Protective/Risk Factors and Intervention Programmes*, *Education Sciences* 13, no. 2: 130. <https://www.mdpi.com/2227-7102/13/2/130>.

Melilli S. (2022). *Performance management: cos'è e come ottimizzarlo*.  
<https://www.dyndevic.com/it/news/performance-management-cos-e-come-ottimizzarlo-ELN-1569/>.

Moore V. (2002). *The collaborative emergence of race in children's play: a case study of two summer camps*, “social problems”, 49, pp. 58-7,  
<https://doi.org/10.1525/sp.2002.49.1.58>.

(2001), *'Doing' Racialized and Gendered Age to Organize Peer Relations: Observing Kids in Summer Camps*, “Gender and Society”, 15, pp. 835-858,  
<https://doi.org/10.1177/089124301015006004>.

Jessop B. (2020). *Fordism. Definition, History, & Facts*,  
<https://www.britannica.com/money/Fordism>.

Palma R. (2017). *Tempo di valutazione. A volte i voti sono pericolosi se non se ne comprende il contesto*.  
<https://lasesia.vercelli.it/percorsi-di-crescita-per-bambini-da-0-a-11-anni/2021/06/07/news/tempo-di-valutazione-105396/>.

Pavesi L. (2023). *In un mondo precario non possiamo più “essere” solo il lavoro. Quindi ora dobbiamo capire chi siamo*,  
<https://thevision.com/attualita/crisi-identita-lavoro/>.

Pintimalli A. (2023). *Dispersione scolastica*,  
<https://fondazionepatriziopaoletti.org/glossario/dispersione-scolastica/>.

Raimondi E., De Luca S., Barone C. (2013). *Origini sociali, risorse culturali familiari e apprendimenti nelle scuole primarie: un'analisi dei dati Pirls 2006*.  
<https://journals.openedition.org/qds/481>.

Scott K. (2003). *In Girls, Out Girls, and Always Black: African American Girls' Friendship*, “*Sociological Studies of Childhood and Youth*”, 9, pp. 179-207,  
[https://doi.org/10.1016/S1537-4661\(03\)09010-X](https://doi.org/10.1016/S1537-4661(03)09010-X).

Timossi P. (2020). *La crisi dell'individuo: dall'identità liquida all'identità gassosa*,  
<https://www.artapp.it/single-post/la-crisi-dell-individuo-dall-identit%C3%A0-liquida-all-identit%C3%A0-gassosa>.

Thompson K. (2023). *From Modernity to Post-Modernity*, *ReviseSociology*,  
<https://revisesociology.com/2016/04/09/from-modernity-to-post-modernity/>.

Ton J. T. (2018). *Judith Butler's Notion of Gender Performativity To What Extent Does Gender Performativity Exclude a Stable Gender Identity?*,  
[https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/30880/JTTON\\_BScThesis\\_Judith\\_Butler\\_Gender\\_Performativity\\_FINAL.pdf?ref=quillette.com](https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/30880/JTTON_BScThesis_Judith_Butler_Gender_Performativity_FINAL.pdf?ref=quillette.com).

Toso R. (2005). *Il problema dell'identità nell'epoca postmoderna*,  
<https://www.robortatoso.it/il-problema-dellidentita-nellepoca-postmoderna/>.

Voltattorni C. (2022). *Lavoro precario e 3 milioni di «neet», il primato negativo dell'Italia*, *Corriere.it*,  
[https://www.corriere.it/economia/lavoro/22\\_novembre\\_09/lavoro-precario-3-milioni-neet-primato-dell-italia-203df7f0-5f89-11ed-8bc9-4c51e1976893.shtml](https://www.corriere.it/economia/lavoro/22_novembre_09/lavoro-precario-3-milioni-neet-primato-dell-italia-203df7f0-5f89-11ed-8bc9-4c51e1976893.shtml).

Yamamoto Y., Holloway S. (2010). *Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context*,

<https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-010-9121-z>.

## **Ringraziamenti**

Ringrazio il prof. Lucchesi, per aver valorizzato la mia idea, dandomi puntualmente gli strumenti necessari per approfondirla ed esplorarla in modo critico.

Ringrazio il prof. Nunziante, per le sue parole di fiducia nei miei confronti; per essere riuscito a costruire, assieme ai miei compagni di corso, uno spazio sicuro di discussione e di confronto. Uno spazio che incarna la mia visione di scuola.

Ringrazio mio fratello Alessandro, mia madre Marianna e mio padre Salvatore, di credere in me ogni giorno e di avermi insegnato a ridere sulle cose, anche quelle che sembrano irrisolvibili. Perché tutto andrà sempre per il meglio.

Ringrazio Riccardo, mio compagno di avventure, per aiutarmi ogni giorno costantemente a non mollare, e a riuscire con il suo sguardo a farmi vedere il buono in tutte le cose.

Ringrazio Cara per esserci da sempre, di ispirarmi non tanto ad essere una persona migliore, ma prima di tutto ad accettare e apprezzare ogni versione di me.

Ringrazio Matteo, per la sua presenza costante nell'ultimo anno; di aiutarmi a mettermi in discussione e semplicemente per il tempo passato insieme. Congratulazioni anche a te, un nuovo "capitolo" si apre.

Ringrazio le mie compagne di corso; Elisa, Mari, Genny, Irene e Serena, punti cardine del mio percorso universitario. Stare con voi rende ogni giornata luminosa, persino durante l'inverno padovano.

Ringrazio i miei coinquilini, Daria, Lorenzo, Federico e Sid; per aver condiviso risate, pianti e momenti di delirio. Per aver reso più leggere le mie giornate e aver fatto di Padova la mia casa.

In particolar modo ringrazio Daria, per essere stata la costante in questi quattro anni, di riuscire a capirmi con uno sguardo e avere la capacità di essermi vicina con delicatezza, senza invadere gli spazi.

Ringrazio le mie amiche e i miei amici, quelli di una vita e quelli inaspettati, che formano la mia rete di sostegno. Sono onorata di crescere insieme a voi.

Ringrazio me stessa, per essere riuscita in questi anni ad incanalare il mio senso di ingiustizia in qualcosa in cui credo, per essere arrivata fin qui.