

adolescenti

Implicazioni affettive, cognitive, culturali e sociali
nel processo di piena scolarizzazione della fascia
della preadolescenza e della prima adolescenza

Centro di ricerca-azione promosso dal Cidi Torino

Il *Centro per la ricerca-azione su preadolescenza e prima adolescenza* promosso dal Cidi di Torino, di cui presentiamo qui il Documento istitutivo, muove dal riconoscimento di un disagio e da un'insoddisfazione profonda.

Da un lato, la scuola e più in generale gli adulti sembrano scoprirsi oggi disarmati di fronte a un mondo adolescenziale viepiù indecifrabile e opaco, quasi incomprensibile. Si ha l'impressione che sfugga la trama affettiva, simbolica, relazionale che connette gli adolescenti al mondo degli adulti. Preoccupano l'indifferenza, l'apparente apatia, la malavoglia con cui siedono tra i banchi di scuola, nonché lo scarso impegno politico e sociale così in contrasto con le esperienze e gli auspici delle generazioni precedenti.

Dall'altro, si è quasi sopraffatti dalla dominante lettura a tinte fosche dell'universo giovanile – fagocitato dai nuovi media, abulico e disinteressato alla cultura dei padri, incapace di andare al di là di pratiche comunicative da cellulare –, dai modi in larga parte semplicistici e strumentali in cui la politica e i media trattano la questione, facendone il segnale di un degrado culturale più ampio e del fallimento *obiettivo* del sistema formativo.

In realtà, gli adulti che li frequentano abitualmente, chi è indotto dal ruolo o per lavoro – genitori, docenti, educatori, ma anche psicologi, magistrati, preti, allenatori –, a cercarne il contatto e a studiarne le mosse, non la pensano esattamente così. Chi conosce i giovani li apprezza molto più di quanto non dicano i media, anche se una certa perplessità rimane viva in tutti per le profonde novità presenti nell'adolescente di oggi e per le nuove incertezze in cui si trova chiunque abbia responsabilità educative nei suoi riguardi.

Come è cambiato l'adolescente negli ultimi trenta/quarant'anni? E qual è l'impatto di tali cambiamenti sui processi di apprendimento-insegnamento? Sul piano del sistema formativo, non vi è dubbio che è alle soglie della prima adolescenza, tra i quattordici e i sedici anni, nella delicata transizione tra la vecchia "scuola media" e il biennio delle superiori, che questi si fanno sentire con particolare virulenza. Perché a quattordici anni tanti ragazzi e tante ragazze si trovano in profonda difficoltà nel sostenere il loro percorso di studio? In cosa consistono tali difficoltà? In che misura sono espressione di oggettivi problemi di apprendimento dei ragazzi e in che misura di una maturata avversione verso i meccanismi della scuola? Da dove ha origine tale avversione? Quanto pesa la dimensione cognitiva e quanto quella delle motivazioni e del disorientamento affettivo e culturale? A quali livelli la scuola è chiamata a reagire? Basta l'aggiornamento ordinario della didattica? Basta una migliore formazione ordinaria dei docenti? O non è piuttosto necessario ripensare il progetto di insieme (culturale, relazionale, organizzativo) della scuola rivolta a tutti i preadolescenti e a tutti gli adolescenti fino ai sedici anni? L'urgenza di questi interrogativi deriva anche dal constatare che, se l'adolescente è cambiato, la scuola è rimasta praticamente ferma: nella fascia di età compresa tra gli undici e i sedici anni, l'estensione dell'istruzione ha faticato molto ad intaccare (nella teoria e nelle pratiche) la scuola pensata per confermare/acquisire privilegi

sociali. Proprio da tale contraddizione si costruiva l'esperienza di Barbiana e prendevano spunto le sferzate di Pasolini contro la scuola media. Anche l'innalzamento dell'istruzione per i quattordici/sedici anni avviene in assenza di un quadro sistematico di idee significative su cosa voglia dire far stare a scuola tutti in questa fascia di età.

E' il bisogno di condividere e affrontare interrogativi come questi – con cognizione di causa e nei modi più adeguati, dalla nostra specifica prospettiva di adulti, insegnanti e (molto spesso anche) genitori – che giustifica la proposta, da noi qui avanzata, di un *Centro di ricerca-azione*. In gioco è precisamente la possibilità di riformulare un progetto educativo complessivo per l'adolescenza o, se si vuole, per lo "sconosciuto" frequentatore delle nostre scuole, che si dà appuntamento con i coetanei nel labirinto dei centri commerciali, che ascolta senza posa musica dal suo *Ipod*, che sembra sempre più concentrato su di sé e sempre meno interessato a quel che gli adulti hanno da trasmettergli, che pare sfuggire al loro controllo e rendersi impermeabile alla loro "autorità".

Come avviare il Centro di ricerca-azione

Entrando concretamente nel merito, sono soprattutto tre gli aspetti qualificanti, le *novità* del Progetto, qui in evidenza: le premesse e il punto di partenza; i temi e i problemi; il metodo e lo stile di lavoro.

Per quanto attiene al punto di partenza, il Progetto del Centro per la ricerca-azione non nasce a tavolino, ma da un'esperienza concreta e condivisa. In pratica, abbiamo ripreso la felice formula dei "Pomeriggi del Cidi" consistente in ciò: si convoca un gruppo di docenti, di ogni ordine e grado di scuola, interessati a discutere e confrontarsi intorno a problemi comuni; si definiscono dei libri che ognuno si impegna a leggere e per ciascun libro un relatore che ha di volta in volta il compito di riassumere a grandi linee il testo e di istruire il dibattito; infine, ci si confronta e si raccoglie quel che ne emerge. I vantaggi di questo modo di procedere sono stati tali – in termini non solo di coinvolgimento ma anche di ricchezza sostanziale di un dibattito tra persone "informate sui fatti" e non semplicemente chiamate "a far pubblico" – da indurci ad applicarlo anche a questa iniziativa. Ne sono scaturiti, nel corso del 2009, tre appuntamenti su tre libri di particolare rilievo nell'attuale discorso pubblico sugli adolescenti: il 27 aprile si è discusso su M. Benasayag – G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004; il 14 maggio su U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007; il 4 giugno su G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008. Tali incontri hanno confermato le attese, per certi versi le hanno addirittura superate. La formazione di un primo gruppo di ricerca, la selezione dei temi e dei problemi, l'adozione delle forme operative ne sono il frutto diretto e cospicuo.

Per quanto attiene ai temi, il Centro mira ad attivare protocolli di ricerca-azione su almeno tre piani:

- a) quello della nuova condizione adolescenziale e adulta all'interno dei luoghi e dei processi di insegnamento/apprendimento (ma non solo) da cui emerge con forza il problema del rapporto insegnante-studente (necessariamente asimmetrico ma fondato sull'assunzione di responsabilità complementari, che richiede l'approfondimento della questione dell'"autorità")
- b) quello della rivoluzione dei sistemi di comunicazione e dei rapporti tra adolescenti e media, che investe il problema della relazione fra soggetti, oggetti e pratiche discorsive all'interno dei processi di istruzione;
- c) quello curricolare, nell'accezione più ampia del termine in cui sono coinvolte le dimensioni del progetto culturale, delle relazioni e del contesto educativo, che investe il problema di come ripensarlo, in modo sostanziale, nella fascia di età tra gli undici e i sedici anni all'altezza delle esigenze educative e culturali del presente.

Non è evidentemente possibile restituire qui tutte le ragioni che ci hanno spinto a selezionare questi temi. Ci limitiamo a qualche cenno.

A ben vedere, di temi come la crisi dell'autorità o il peso dei media sui giovani, il discorso pubblico ha fatto dei veri e propri *mantra*. Agli occhi dell'opinione pubblica, è come se ci fosse "meno padre" nel contesto sociale, con la conseguenza che la nostra pare diventata una società di fratelli increduli, indifferenti al padre come a dio, non meno che all'autorità pubblica. Di qui, l'immagine di una scuola tesa a rincorrere gusti e consumi della "società multischermo", rinunciando al ruolo che le è proprio: trasmettere il patrimonio di canoni e di contenuti culturali della "tradizione", esigere e premiare in una prospettiva meritocratica «i capaci e meritevoli», insomma a esercitare quella *autorità* (normativa e cognitiva) senza di cui ogni impresa educativa parrebbe destinata a fallire; ecco quindi la tendenza a contrapporre alla vecchia formazione fondata sulla centralità del libro, ma anche sul sacrificio e sull'ideologia del potere, il nuovo attraente universo dei media, in cui predominano le componenti del piacere, dello spettacolo e dell'intrattenimento.

Anche questi due temi nascono da un'insoddisfazione e da un riconoscimento. Da un lato, vi è l'insoddisfazione per un discorso pubblico fatto di parole d'ordine e polveroni, senza che sia mai offerta l'opportunità di entrare nel merito delle questioni in modo ponderato e riflessivo, quasi che l'unico imperativo fosse quello di delegittimare qualcuno e mai di capirci qualcosa – in questo caso i cambiamenti dei nostri figli, la portata reale dei problemi educativi sul tappeto. Dall'altro, tutta una serie di riconoscimenti: che l'autorità, vale a dire la natura *asimmetrica* del rapporto educativo, corrisponda tanto a un bisogno primario (di protezione e ausilio, orientamento e guida) del soggetto in formazione, quanto a un modo di esercitare la propria responsabilità verso gli altri da parte degli adulti; che qualcosa nel rapporto tra le generazioni si sia in effetti interrotto, anche se – nel rumore mediatico di fondo – stentiamo a capire cosa; che i nuovi media abbiano un ruolo preponderante nella formazione degli adolescenti, anche se faticiamo a orientarci fra slogan e luoghi comuni. Di qui, il desiderio di vederci chiaro, di acquisire nuovi strumenti, di andare direttamente alle fonti dei nostri problemi e disagi.

Per quanto attiene al curriculum, l'ipotesi di partenza è che le difficoltà della scuola nella fascia che va dagli undici ai sedici anni debbano ricondursi non a carenze nel suo funzionamento ordinario, bensì a uno scompenso tra la "natura" della scuola e il compito che è chiamata ad affrontare: istruire (per una cittadinanza competente) *tutti* i ragazzi tra gli undici e i sedici anni in presenza di mutamenti profondi sia della condizione adolescenziale, sia del sistema della comunicazione in cui i nuovi adolescenti sono immersi. Si tratta di ripensare il significato dell'intero percorso dell'istruzione per tutti e per ciascuno dai tre ai 16 (19) anni. Il punto di avvio può essere l'analisi delle due posizioni, tra loro contrapposte, che continuano a convivere nel senso comune che orienta l'opinione pubblica e nel dibattito interno alla stessa scuola:

a) a scuola si devono dividere gli allievi, sulla base delle diversità, il più presto possibile; tenere insieme allievi diversi fa male a tutti. Ne deriva una scuola basata sulla canalizzazione e sulla personalizzazione del curriculum (dall'inizio, appena è possibile e in tutte le forme possibili);

b) a scuola si devono dividere gli allievi, sulla base delle diversità, il più tardi possibile; tenere insieme allievi diversi fa bene a tutti. Ne deriva una scuola basata sulla unicità/unitarietà/individualizzazione del curriculum con inizio della personalizzazione solo all'inizio della scuola secondaria superiore.

Dal nostro punto di vista, continuare realmente fino a quattordici anni la scuola unica/individualizzata e costruire per tutti una scuola unitaria/individualizzata/indirizzata nei primi due anni della scuola Secondaria Superiore è la difficile scommessa con cui si deve confrontare un reale impegno per il suo cambiamento.

E', però, indispensabile una riflessione approfondita sul significato dello stare a scuola (tutti e ciascuno) in questa fascia di età. La ricerca di senso deve avvenire in un percorso di

istruzione. Il senso deve corrispondere ai bisogni formativi dei ragazzi nella preadolescenza e nella prima adolescenza e non solo alla collocazione lavorativa del futuro adulto. Quella che si propone non è quindi una ricerca accademica, bensì tale da coniugare la ricerca-azione con il coerente approfondimento teorico.

Come organizzare il lavoro del Centro

Più ancora che nei temi, è forse nel metodo di lavoro la novità maggiore della proposta. E' qui che si giocano forse le nostre migliori ambizioni: allargare le nostre competenze professionali ben al di là dei – beninteso indispensabili, ma ristretti – confini disciplinari; porre il docente al centro di reali processi di ricerca-azione; uscire dal rapporto di minorità verso il sapere esperto facendo in modo che questo intervenga sulla base di nostre richieste e bisogni precisi e non in modo indiscriminato e dall'alto – solo per citarne alcune. A tale scopo, abbiamo pensato a una complessa struttura organizzativa che qui ci limitiamo a descrivere in modo schematico:

- **Segreteria organizzativa:** espressa dalla segreteria del Cidi Torino con la finalità di coordinare e garantire la continuità organizzativa. Formata da 5-6 persone;
- **Gruppo di ricerca:** formato da tutti coloro che, esplicitamente, aderiscono all'iniziativa e partecipano ai momenti di dibattito, riflessione ed elaborazione del centro. Attorno alle 30-40 persone;
- **Progetti di ricerca;** piccoli gruppi che danno vita a veri progetti di ricerca-azione sulle tematiche specifiche sopra descritte. Sono il perno del centro. Devono dotarsi di una propria autonomia di lavoro e delle risorse necessarie e coerenti con il progetto. Hanno obiettivi da raggiungere e da socializzare. Operano in contatto tra di loro e con il gruppo di ricerca. Per gli aspetti logistici fanno riferimento alla segreteria organizzativa;
- **Gruppo allargato:** opera attraverso una piattaforma telematica, è il polmone dell'iniziativa. Deve attivare alcune centinaia di persone in tutta Italia e in diversi settori di ricerca, non necessariamente tutti afferenti alla scuola;
- **Comitato scientifico** (è da individuare e da definire nelle finalità, ma è indispensabile).

Il gruppo di ricerca (su istruzione della segreteria organizzativa) definisce il piano di iniziativa.

I gruppi lavorano autonomamente ma in stretto collegamento con il gruppo di ricerca, organizzando seminari e iniziative pubbliche per porre a confronto e approfondire le ricerche in corso.

Gli obiettivi dei gruppi possono quindi essere variamente articolati: studio, report in riferimento ad alcune problematiche affrontate, promozione di seminari su temi con la presenza di esperti qualificati, attivazione di ricerche-azione nelle scuole, promozione di focus telematici.

Torino, Ottobre 2009

Caterina Amadio
Mario Ambel
Domenico Chiesa
Fabio Fiore
Paola Mattioda