

Documento di inizio anno

Le iniziative che hanno segnato il primo anno di vita del Centro sono state molte: le tre giornate di discussione su libri e autori che si sono rivelati essenziali per il nostro lavoro (Schmit-Benasayag, Galimberti, Pietropolli Charmet); la presentazione del Documento istitutivo del Centro; l'attivazione di tre gruppi di discussione e di lavoro "tematici" (curriculum, relazione, media) che nel corso di numerosi incontri hanno condiviso letture e materiali e provato a circoscrivere prime ipotesi di ricerca; l'organizzazione di tre incontri "in plenaria" con "esperti" in campi differenti (con Pier Cesare Rivoltella su adolescenti e nuovi media, con Antonio Brusa su questioni di didattica della storia, con Aldo Fasolo sulle implicazioni per l'istruzione dei recenti sviluppi nelle scienze cognitive), insolitamente ricchi, articolati, "gratificanti" – un'ulteriore conferma che se l'intervento dell'esperto è convocato dal basso anziché calato dall'alto, rende infinitamente di più; il seminario conviviale del 20 giugno che ha chiuso in bellezza questo primo ciclo.

"Adolescenti" entra ora nel secondo anno di vita. Il nuovo documento che presentiamo qui serve a fare un bilancio e a circoscrivere nodi e problemi per il lavoro futuro.

I. Il bisogno di una teoria dell'istruzione per la preadolescenza e l'adolescenza

Il riconoscimento di una lacuna, ossia del bisogno di *una teoria dell'istruzione specifica per l'adolescenza e la preadolescenza*, è stata con ogni probabilità la molla principale di un Centro di Ricerca-azione sugli Adolescenti. A distanza di un anno, possiamo dire che tale esigenza si è andata rafforzando e precisando. Vediamo.

Nelle nostre società, una scuola per la cittadinanza, un'istruzione sostanzialmente estesa a "tutti e ciascuno", non oltrepassa l'infanzia. Nell'età della preadolescenza e della prima adolescenza la scuola continua a rappresentare il discrimine culturale per la conferma della stratificazione sociale, un'istituzione che ha funzionato e può funzionare solo a prezzo di marginalizzare una parte dell'attuale popolazione scolastica. Insomma, è rimasta nel suo fondo gentiliana. Non è dunque casuale se oggi abbiamo un'idea di come istruire i bambini ma non disponiamo di alcuna equivalente teoria per gli adolescenti.

L'innalzamento dell'obbligo a 14 anni (1962 e 1979) e l'allargamento spontaneo della frequenza alla secondaria superiore (con il formale innalzamento a 16 nel 2006) hanno rappresentato una risposta incompleta: hanno colto il bisogno sociale di istruzione (che si aggiunge a una perdita di lavori nella fascia adolescenziale) ma si sono limitati a estendere a tutti e ciascuno la scuola pensata per l'élite senza operare la necessaria revisione dei principi educativi e di un impianto curricolare coerenti con i bisogni formativi di quella specifica età.

L'obiettivo non può essere conseguito né attraverso forme di riordino ordinamentale né limitandosi ad accumulare le "buone pratiche" (entrambe in qualche modo interne a quei principi pedagogici e a quella scuola), ma ripetendo per l'adolescenza quel che si fece a suo tempo per l'infanzia.

La nostra tesi è che sia *possibile e necessario costruire una scuola con lo stesso significato per tutti i ragazzi tra gli 11 e i 16 anni (unica fino a 14 e unitaria tra i 14 e i 16 anni) in cui i motivi all'apprendimento siano, in parte determinante, di natura intrinseca al curriculum e commensurati ai bisogni formativi e di vita propri dell'età e non al futuro adulto; una scuola non finalizzata alla selezione bensì alla formazione culturale per la cittadinanza, che interpreti l'adolescenza come una età della vita non esauribile nella preparazione alla vita adulta.*

Al momento, la ricerca del Centro ha deciso di concentrarsi su tre variabili interne ai processi di apprendimento/insegnamento: la qualità culturale del curriculum, la qualità interpersonale delle relazioni, la qualità comunicativa degli ambienti di apprendimento.

II. Il bisogno di promuovere Ricerca/Azione

Anche il bisogno di promuovere e condividere percorsi di Ricerca -azione (RA) sul terreno educativo è stata ed è una ragione profonda del Centro. Le esigenze concrete a cui dovrebbe servire la RA sono desumibili già da certi suoi caratteri qualificanti:

- collaborazione e confronto tra ricercatori e operatori sia nella definizione dei problemi concreti da indagare sia nello svolgimento della ricerca, sia nell'impostazione della risposta pedagogica. La ricerca è realizzata da tutti membri della comunità che partecipano ad essa, seguiti da esterni che hanno il ruolo di consulenti, in un rapporto di parità (modello "bottom up" vs. "top down");
- superamento della pretesa neutralità del ricercatore e della ricerca, che non si limita a conoscere un fenomeno, ma è agente di cambiamento socio-educativo;

- alla ricerca sperimentale intesa come ‘ricerca per sapere’, la RA si aggiunge come ‘ricerca per agire’, si concentra cioè sulla risoluzione di un problema sia come spiegazione dei fatti che come progettazione di interventi nei specifici contesti;
- attenzione alle dinamiche sociali e alle situazioni ambientali del contesto educativo, considerate come variabili tra le altre nello svolgimento della ricerca. Per questo la RA prevede l’esame attento e articolato delle dinamiche di gruppo e delle forze sociali che impediscono o aiutano il lavoro del gruppo nella svolgimento della ricerca stessa, anche utilizzando tecniche di gestione dei conflitti che possono aiutare gli operatori a concordare le loro strategie e gli interventi.

Dalla nostra prospettiva, l’esigenza della RA è – o dovrebbe essere – un’ovvietà, un carattere intrinseco del mestiere e non un semplice ‘optional’. In breve, *l’insegnante è ricercatore per il solo fatto di essere insegnante*. Sennonché, anche questa tesi è in controtendenza. Ne è un esempio il discredito che colpisce oggi la didattica non soltanto presso l’opinione pubblica “mediatizzata” ma anche in chi partecipa a qualche titolo al governo della scuola se la commissione nominata per fare il raccordo tra la scuola di base e il liceo ha nell’antididatticismo il suo solo denominatore comune. In generale, pare consolidarsi un senso comune visceralmente antipedagogico, che vede nel ritorno ai contenuti disciplinari l’unica garanzia di serietà della scuola.

Che la pedagogia accademica italiana sia in gran parte rimasta una sorta di “provincia morale”, ricca più di dichiarazioni di intenti e di discorsi edificanti che non di sperimentazioni serie, è un fatto che giustifica solo in parte tale senso comune. Il rischio è come sempre di gettar con l’acqua sporca anche il bambino. Anche qui, continua a pesare il lascito gentiliano. La nostra tesi è che, al contrario, come evidenzia l’annosa questione della formazione degli insegnanti, la maggior parte dei mali della scuola italiana venga precisamente dal fatto che la didattica anziché trasformarsi in un sapere professionale scientificamente organizzato, resti in gran parte affidata all’improvvisazione e all’inclinazione personali. Il che non significa, beninteso, dichiarare l’irrelevanza dei contenuti, anzi. Più semplicemente, le *discipline non istruiscono di per sé*: richiedono una attività di mediazione che non si può improvvisare e/o dare per scontata come per lo più si tende (ancora) a fare.

Ciò detto, la RA non si identifica esclusivamente e forse neppure principalmente con la didattica ma è una risorsa da attivare rispetto a *qualsivoglia* problema della vita scolastica (da quelli legati a precisi contesti ai più ricorrenti e generali), e insieme un habitus e uno stile professionali. In questo senso, nella prospettiva del Centro, essa è l’unica strada percorribile per riqualificare – ridare senso e dignità – alla professione e per uscire dalla “indeterminatezza” professionale e “stato di minorità” sociale (nei confronti praticamente di tutto e tutti: dai rapporti con gli esperti ai discorsi mediatici sulla scuola) in cui pare oggi precipitare il mestiere – trascinando probabilmente con sé i nostri allievi. In altre parole, la RA è *la condizione di possibilità per rispondere concretamente al bisogno di soluzioni concrete e condivise ai problemi posti dagli attori della scuola*. In termini generali, *una teoria dell’istruzione per l’adolescenza e la pre-adolescenza presuppone l’insegnante-ricercatore come il suo specifico attore*.

III. Il bisogno di “mettere a fuoco” l’adolescente di oggi

Un’altra potente spinta è stata data dal bisogno di reagire ai modi semplicistici e strumentali in cui la politica e i media trattano la “questione adolescenza”, di fare i conti con una lettura a tinte fosche dell’universo giovanile – fagocitato dai nuovi media, abulico e disinteressato alla cultura dei padri, incline al bullismo, ossessivamente tesa a farne il segnale di un degrado culturale più ampio e del fallimento obiettivo del sistema formativo.

Anche, forse soprattutto su questo terreno, il lavoro nei gruppi e gli incontri con gli esperti ci consentono oggi di condividere informazioni e problemi, linee di ricerca e punti fermi. Insomma, a distanza di un anno, cominciamo se non altro ad avere un’immagine dell’adolescente di oggi più veritiera o meno pregiudizievole e opaca. Di tutto ciò, limitiamoci qui a qualche esempio su nodi specifici, in ambiti differenti.

Psicologia dell’adolescenza. Il lavoro di Pietropoli Charmet è presto diventato un punto di riferimento, e non solo per il gruppo sulla relazione. Ci ha aiutato a smontare le rappresentazioni mediatiche dell’adolescenza – tendenziose e unilaterali al punto da meritare talora l’epiteto di «crimineose» – e a preferire alle semplificazioni ideologiche la complessità dell’esperienza. E ci ha aiutato a dar forma al disagio degli adulti spiegando le ragioni profonde (storiche, sociali, culturali), i mutamenti intervenuti (nella struttura della famiglia, nei ruoli genitoriali, nella costruzione del Sé), risorse, limiti e ambivalenze (fragilità e spavalderia) dei “nuovi adolescenti”.

Media Education. Per quanto riguarda il rapporto tra adolescenza e media – spesso utilizzato nel discorso pubblico come una specie di *passpartout* che per voler spiegare tutto finisce per non spiegare più nulla – l’incontro con la Media Education ci ha chiarito parecchie cose: che i nuovi media digitali non hanno la capacità di produrre trasformazioni su base *genotipica*: non c’è stato il tempo, Internet e telefonini hanno solo dieci anni mentre tali trasformazioni sono bradisismiche, richiedono migliaia di anni; che le eventuali modificazioni si situano tutt’al più sul piano *fenotipico* e non sono così diverse dai processi di apprendimento e di sviluppo della letto-scrittura (in breve, privilegiando la relazione con gli uni o con gli altri non si modifica il cervello ma si producono connessioni interneurali differenti, con vantaggi e svantaggi in termini cognitivi); che favorire la familiarizzazione con le tecnologie gettando via tutto ciò che proviene dalla cultura della letto-scrittura, e viceversa, significa compromettere irrimediabilmente tutte quelle competenze cognitive che provengono da quel versante; e che pertanto il nodo educativo non è di scegliere tra linguaggi

estranei e alternativi, ma di far crescere i nuovi soggetti nel bilinguismo: apprendere due lingue contestualmente, farli diventare bilingui.

Neuroscienze. L'incrocio tra l'incontro con Aldo Fasolo e la lettura condivisa di D. Bainbridge, *Adolescenti. Una storia naturale*, 2010, ci ha offerto molti lumi sull'adolescenza, da punti di vista spesso per noi inusuali. Ci ha insegnato ad esempio che l'adolescenza non è un'invenzione recente, ma una caratteristica essenziale della vita umana su cui si fonda il nostro successo come specie; che è l'età dei rivolgimenti ormonali caratterizzata dalla sfasatura e dalla differenziazione di sviluppo neuronale tra i sessi; che non è l'apice di una ininterrotta crescita mentale ma una fase di riposizionamento e riconfigurazione cerebrale (la cd. «potatura neuronale»), un periodo di «trasformazione senza crescita» («un cervello grande è inutile se non organizzato: è qui che entra in gioco l'adolescenza»); che è lo stadio delle operazioni formali, le quali «tendono a svilupparsi non in modo ordinato e lineare, ma caotico e differenziato»; che è l'età in cui compiti evolutivi rigorosi e cogenti (autonomia, autostima, riconoscimento) possono essere ottemperati solo al prezzo di grandi sconvolgimenti (rifiutare i genitori, farsi degli amici, sostenere la competitività); che in questa fase le aree cruciali per la crescita mentale e cognitiva sono il linguaggio e l'espressività: il talento dell'adolescente per i media e la sua propensione alla comunicazione avrebbero insomma basi neurologiche (D. Bainbridge).

In conclusione, prospettive diverse suggeriscono importanti connessioni e convergenze, tutte da esplorare, o, più precisamente, che dobbiamo avere il coraggio di esplorare per rispondere alle domande da cui sin dall'inizio muoveva il Centro: *come è cambiato l'adolescente negli ultimi quarant'anni? Qual è l'impatto di tali cambiamenti sui processi di apprendimento-insegnamento? Perché a 14 anni tanti ragazzi e tante ragazze si trovano in profonda difficoltà nel sostenere il loro percorso di studio?*

IV. Il bisogno di “mettere a fuoco” l'adulto di oggi

Parallelamente, vi è stato infine il bisogno di mettere a fuoco l'adulto di oggi, di fare i conti con un vago senso di disagio o inadeguatezza educativa, con quella “crisi dell'adulthood” avvertita confusamente un po' da tutti.

In un discorso pubblico diseguale, in cui gli sforzi di analisi (Benasayag-Schmit, Galimberti) si mescolano senza soluzione di continuità ai “mantra”, alle parole d'ordine e alle grida di allarme dei media, tale crisi tende a essere rappresentata come un generale declino della *autorità* del mondo adulto. Come si può vedere, si tratta di un tema alquanto scivoloso su cui ci siamo trovati costretti a confrontarci, a condividere analisi e letture. Ci limitiamo qui a restituire in breve gli esiti e alcune piste di ricerca.

- ...
- Sul piano antropologico, l'autorità ha le sue basi in un bisogno profondo di *riconoscimento*: la percezione di essere autorevolmente riconosciuti è costitutiva del riconoscimento di noi stessi, della nostra autostima, è insomma cruciale per la costruzione del Sé (G. H. Mead).
- Più che l'autorità come tale, a essere oggi ovunque minacciato è il suo carattere “naturale”, la sua impronta “istituzionale”: quel che un tempo era un obbligo indiscusso e indiscutibile (onorare i genitori, assecondare i maestri, obbedire ai superiori) oggi non è che un'offerta e un'opzione, sempre possibile ma necessaria.
- Parallelamente, oggi tende a moltiplicarsi il bisogno di rapporti di autorità di tipo *personale* cui corrisponde il cambiamento profondo dei tipi di riconoscimento richiesti: l'adolescente odierno non mira al riconoscimento di un ruolo sociale ma a essere riconosciuto in quanto persona, soggetto (Pietropoli Charmet ci ha spiegato come il nuovo adolescente venga oggi a scuola come adolescente non come studente) e a partire da rapporti di stretta reciprocità (il fenomeno del “social network” vi ha le sue radici). Di qui, il rovesciamento dei rapporti “normali” o “consueti” tra le generazioni: la chiave dell'autorità (il potere di riconoscere e essere riconosciuti) oggi pare quasi una prerogativa (in orizzontale) dell'adolescente anziché (in verticale) dell'adulto. Del resto, quanto l'autostima del genitore dipende oggi dal riconoscimento del figlio? Per certi versi, oggi è il figlio a essere diventato un'autorità per il genitore.
- Tutto ciò non può non spiazzare l'insegnante. La sua autorità era fondata su tre presupposti: dell'adulto sul giovane; della persona colta su chi non è (ancora) istruito; delle sanzioni scolastiche. Era l'autorità dei capelli bianchi, del libro, del registro» Le prime due si sono fortemente indebolite (si pensi ad es. all'autorialità nell'era di Internet) già all'esterno della scuola; alla terza non è la scuola che vi ha rinunciato: le si è spuntata tra le mani. Ciò non toglie che ove vi siano le condizioni (ad es. nel liceo), tali meccanismi continuano più o meno a funzionare. Ma anche in questo caso, la polpa tenera del nuovo adolescente, le difficoltà delle famiglie a accettare delusioni e sconfitte dei loro “cuccioli”, sono causa di conflitti e tensioni del tutto inedite (Pietropoli Charmet).

V. Costruire il Centro per la ricerca-azione sull'educazione e l'adolescenza: gli obiettivi per il 2010/2011

Nei prossimi mesi “Adolescenti” orienterà il suo lavoro su due piani: da un lato, si tratterà di consolidare la struttura organizzativa del Centro secondo le linee di direzione previste (v. Allegato 1); dall'altro, di riprendere, precisare e approfondire le tematiche legate al rapporto tra adolescenza e educazione sviluppando la ricerca svolta nel primo anno (v. Allegato 2, Bibliografia preliminare).

Sul piano della struttura organizzativa gli obiettivi da raggiungere sono riferiti alla potenzialità comunicativa interna (tra coloro che sono impegnati nelle attività di studio e di ricerca) ed esterna cercando di costruire una rete di confronto con altri soggetti istituzionali o associativi. Lo spazio dedicato (interno al sito del Cidi Torino) e l'archivio possono rappresentare gli strumenti da avviare e incrementare.

Sul piano della ricerca è importante il lavoro svolto nei mesi passati facendone memoria per l'approfondimento e lo sviluppo.

Rimane fondamentale il lavoro di studio e confronto dei tre gruppi di approfondimento, anche in riferimento alla promozione di momenti seminariali.

E' però determinante attivare protocolli di ricerca su snodi significativi legati alle problematiche che legano gli adolescenti ai processi educativi e di crescita.

Il livello di riflessione espressa nel lavoro del centro rende evidente alcuni ambiti da dimensionare in possibile ricerca:

- Il ruolo della cultura adulta nella costruzione dell'identità (quale specifico di esperienza culturale può risultare significativo in questa fascia di età)
- Il ruolo, gli spazi/tempi di autonomia dei gruppi dei pari in un mondo determinato dai media
- Le relazioni tra generazioni, tra adulti e adolescenti, nei differenti ambiti di svolgimento (ambito familiare, scolastico, associativo, ecc.)

Per la primavera del 2011 la promozione di un convegno potrà rappresentare lo strumento per raccogliere il lavoro di studio e di ricerca realizzato.

Torino, 10/10/10