

Relazione di apertura

Introduzione

Ringraziamenti.

Cercherò di prescindere dall'amarezza di scoprirmi ogni giorno viepiù impoverito (un amico sindacalista di base che è qui tra noi mi ha fatto vedere i dati di quanto verrò a perdere in busta paga da qui alla tomba; dovendo in questi giorni rinnovare la richiesta degli assegni familiari ho dovuto fare un confronto tra il cud mio e di mia moglie che lavora nel privato e resto indeciso se dolermene o rallegrarmene). Il dottorato mi risparmia i disgusti, le lotte al coltello, di cui i colleghi mi parlano in queste settimane. Non sono così certo che questo distacco sia poi quel gran bene: che scuola ritroverò dopo "soli" tre anni? Mi ridaranno una cattedra?

Cercherò di prescindere e entro subito in medias res (in fondo se siamo qui è anche per reagire a un tale stato di indigenza varia, a fronte di una scuola per lo più passiva e inerte).

Scopo del seminario: fare insieme il punto della situazione a un anno dalla nascita del Centro. E trarne spunti e indicazioni per il futuro.

Il mio compito qui: fare un po' di memoria e ribadire le "ragioni" del Centro.

Memoria (brevemente, il Centro è molto giovane): prima fase, i tre seminari (Benasayag, Galimberti, Pietropolli Charmet); seconda fase: stesura e presentazione del Documento istitutivo; attivazione di tre gruppi di discussione e lavoro "tematici" (curriculum, relazione, media) che hanno cominciato a condividere letture, materiali, problemi e a circoscrivere le prime ipotesi di ricerca (gli interventi di Tremoloso, Braidotti e Ferraris/Mattioda restituiranno i lavori dei gruppi); tre seminari in plenaria con "esperti" (Rivoltella, Brusa, Fasolo), insolitamente ricchi, articolati, "gratificanti" (una conferma che se l'intervento dell'esperto è convocato dal basso anziché calato dall'alto, rende infinitamente di più). L'incontro di oggi serve precisamente a chiudere questa seconda fase e insieme ad aprirne una terza (intervento conclusivo di Domenico Chiesa).

Ragioni: riassumere le ragioni o, più precisamente, i "bisogni" ("insiemi" di bisogni) da cui muove l'iniziativa; ne individuo quattro: I. il bisogno di una teoria dell'istruzione specifica per l'adolescenza (e preadolescenza); II. Il bisogno di promuovere ricerca-azione; III. Il bisogno di "mettere a fuoco" gli adolescenti di oggi (di reagire alle politiche mediali bulliste); IV. Il bisogno di "mettere a fuoco" gli adulti di oggi (muovendo da quella "crisi dell'adulità", l'espressione è di Ghibax, confusamente avvertita un po' da tutti). Se si vuole, le prime due sono strettamente "nostre", di scuola; le ultime due ci costringono ad aprirci al mondo circostante, a cercare il confronto con chi è interessato alla "materia educativa" (genitori, pedagogisti, mediaeducator, educatori e mediatori dei conflitti, scienziati, didatti della storia per citare solo le figure "esterne" intercettate al momento dal Centro) da punti di vista diversi.

Sostanzialmente, non dirò nulla di nuovo: le ragioni di partenza di allora sono più o meno le stesse d'arrivo di oggi. Ma rinforzate e precisate dai confronti di un anno. Questo intervento muove non soltanto dai miei convincimenti (o da quel poco che ho capito), ma dalla rilettura dei materiali prodotti e archiviati nel frattempo (verbali e resoconti delle varie riunioni), e tenta di riconnettere qualche filo comune.

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

Questo bisogno si concreta in una tesi che Domenico Chiesa e Gino Tremoloso formulano in questi termini e da una precisa prospettiva:

«è possibile 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 curricolo 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, assumendo l'adolescenza come una età della vita che non si esaurisce nel prepararsi alla vita»

Corollari:

- Nello nostre società, una scuola per la cittadinanza, un'istruzione sostanzialmente estesa a "tutti e ciascuno", non va oltre l'infanzia. Nell'età di preadolescenza e prima adolescenza la scuola continua a rappresentare il discrimine culturale per la conferma della stratificazione sociale. In breve, è rimasta gentiliana per evidenti ragioni sociali. "Tale scuola ha funzionato e può funzionare solo a prezzo di escludere una parte dell'attuale popolazione scolastica, con vari metodi: nelle superiori una gerarchia di scuole e meccanismi di riorientamento" (De Gaspari). Non è insomma casuale se abbiamo un'idea di come istruire i bambini ma nessuna 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 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. Tra le altre cose e implicitamente, il proposito di "rimbambinizzare" la scuola (Maragliano) al tempo di Berlinguer è uno dei tanti equivoci di quella riforma.
- Per ora, la ricerca di un tale curriculum è 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

Non starò qui a dilungarmi su che cosa sia la Ricerca/Azione perché qui sono molti che ne sanno (ne hanno fatta esperienza) ben più di me. Mi limito a richiamarne qualche aspetto qualificante e per noi "urgente":

- 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 = 'ricerca per sapere', la RA si pone come 'ricerca per agire', quindi si concentra 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.

L'esigenza della Ricerca/Azione è – o dovrebbe essere – un'ovvietà: siamo tutti convinti, credo, che per chi insegna, RA non sia un optional ma un carattere qualificante del mestiere: un 'insegnante è ricercatore per il solo fatto di essere un insegnante. Ma, come la prima, anche questa tesi è in evidente controtendenza con l'oggi.

Questo aspetto è emerso con grande chiarezza nell'incontro con Rivoltella:

- senso comune antipedagogico: propugna il ritorno ai contenuti disciplinari come garanzia di serietà della scuola. Nella discussione, Mario Ambel ha sottolineato il carattere trasversale e i rischi di una egemonia degli antididatticisti (“tutta la commissione attualmente nominata per fare il raccordo tra la scuola di base e il liceo ha questo unico comun denominatore: l'antididatticismo”);
- Anche l'antididatticismo ha indubbiamente le sue “ragioni”: “la pedagogia accademica per troppo tempo in questo paese si è comportata, per dirla con una celebre battuta di Enzesberger, solo come ‘una provincia morale’ dimenticando che questa, soprattutto se si occupa di scuola, deve confrontarsi con l'esperienza, deve allestire impianti sperimentali seri, deve poter costruire un sapere scientificamente controllato e su questo forse, dico forse, questi signori non hanno torto”.
- Ma, aggiunge Rivoltella, non buttare l'acqua insieme al bambino; il pregiudizio gentiliano dell'antididattica: “Nel dopoguerra, l'importazione del paradigma delle scienze educative soprattutto dagli USA in questo paese ha diventa sapere professionale e deve essere sapere professionale. Di più: come evidenzia l'annosa questione della formazione degli insegnanti, la maggior parte dei mali della scuola italiana vengono dal fatto che non lo è a sufficienza: un sapere professionale che forse ancora oggi è frutto di semplice improvvisazione”.

Detto che questa può (e in qualche misura deve) coinvolgere anche aspetti disciplinari e di contenuto (con Antonio Brusa si è parecchio discusso su come e perché saldare ricerca scientifica-questioni socialmente vive-didattica e i problemi connessi), siamo profondamente convinti che la RA (come habitus e stile professionale condivisi) sia forse l'unica via per ridare senso e dignità alla nostra professione e per uscire da quella sorta di “indeterminatezza” professionale e “stato di minorità” sociale (nei confronti praticamente di tutto e tutti: dai rapporti con gli esperti ai discorsi sulla scuola veicolati dai media) in cui pare oggi precipitare il mestiere, trascinando probabilmente con sé i nostri allievi. *RA = risposta al bisogno di risposte concrete e condivise ai problemi posti dagli attori della scuola* (De Gaspari).

Insomma, *una teoria dell'istruzione per l'adolescenza presuppone l'insegnante-ricercatore come il suo specifico attore.*

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

Siamo partiti, come forse ricorderete, 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” trattavano la questione adolescenti, facendone il segnale di “un degrado culturale più ampio e del fallimento obiettivo del sistema formativo”. Oggi, cominciamo se non altro a possedere un'immagine dell'adolescente di oggi molto meno opaca, più veritiera o meno pregiudizievole e stereotipata.

Forse non possiamo ancora rispondere compiutamente a domande: “*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? ...” (v. Documento). Ciò richiede ricerche specifiche. *Ma non mancano elementi che riteniamo di poter già condividere.*

- **Psicologia dell'adolescenza.** Partiti da un suo libretto, Pietropolli Charmet con la sua scuola è diventato punto di riferimento (relazione). Ci aiuta a prendere le distanze e a smontare le rappresentazioni dei media che non esita a definire “criminose”; sostituisce gli schemi ideologici con l'esperienza clinica; dà forma all'attuale disagio degli adulti spiegandoci radici e ragioni dei “nuovi adolescenti”: i mutamenti strutturali di famiglie e ruoli genitoriali negli ultimi 40 anni (dalla famiglia normativa – paterna – alla famiglia affettiva e negoziale); la trasformazione dell'adolescente da Edipo a Narciso; i complessi e cogenti (tirannici) compiti di crescita mentale a cui è sottoposto il nuovo adolescente e il peso che assume per lui la costruzione del Sé, la soggettivazione (come Ambel ricorderà, un tema tra noi aperto sin da quel pomeriggio del Cidi su Touraine); limiti, ambivalenze, potenzialità (“fragile e spavaldo”); l'assoluta centralità psicologica e cognitiva dell'area espressiva.
- **Adolescenti e media.** Rivoltella: culture giovanili, profilo cognitivo adolescenti, knowledge gap. *Gli adolescenti di oggi: sono veramente diversi. Il profilo cognitivo degli adolescenti si è effettivamente trasformato negli ultimi tempi.* A scanso di equivoci, neuroscienziati: *impossibile che nel giro di pochi anni nuove tecnologie abbiano prodotto trasformazioni su base genotipica* (“E' 120.000 anni che dal nostro punto di vista non ci risulta che la struttura celebrale e l'assetto neurale dell'uomo si sia modificato”, Boncinelli); Internet e i telefonini hanno una decina di anni ... un tempo insufficiente perché ce ne siano state. Chi però studia e ragiona su questi temi dice che *sul piano fenotipico delle modificazioni ci possono essere.* E sono sostanzialmente analoghe a quelle che i processi di apprendimento e di sviluppo della letto-scrittura comportano: *non si modifica il cervello ma si producono connessioni interneurali differenti se si privilegia esclusivamente la relazione con i nuovi media digitali rispetto a quelle che invece si svilupperebbero se si privilegiasse il rapporto con la pagina scritta.* Vantaggi cognitivi che provengono da relazione precoce con tecnologie: *capacità di presa rapida decisioni* facendo sintesi da una serie di elementi complessi che spesso all'adulto, che viene da un altro tipo di alfabetizzazione, non capita; *multitasking* non è solo sintomo di dispersione cognitiva o di superficialità di approccio, certo anche, *ma è anche la capacità di tenere sotto controllo processi cognitivi differenti senza smarrirne il filo; sviluppo processi inferenziali*, la capacità di ricavare conclusioni non contenute nelle premesse da una serie di elementi dati. ... *A rovescio favorire la familiarizzazione con le tecnologie gettando via tutto ciò che proviene dalla cultura della letto - scrittura significa compromettere irrimediabilmente tutte quelle competenze cognitive che provengono da quel versante. E allora la ricetta è di far crescere i nuovi soggetti nel bilinguismo: apprendere due lingue contestualmente, farli diventare bilingui.*
- **Neuroscienze.** Da un punto di vista almeno per me inusuale, importanti corrispondenze tra l'incontro con Aldo Fasolo e il libro di D. Bainbridge, *Adolescenti. Una storia naturale*, 2010. Mi limito a qualche appunto sul libro: 1. positività e comprensibilità dell'adolescente, né adulto né bambino, ma una miscela di entrambi; 2. adolescenza non è un'invenzione recente, ma una caratteristica essenziale della vita umana su cui si fonda il nostro successo come specie; 3. adolescenza è l'età dei rivolgimenti ormonali caratterizzata dalla sfasatura e dalla differenziazione di sviluppo neuronale tra i sessi; 4. adolescenza non è l'apice di una crescita mentale, ma *fase di riposizionamento e riconfigurazione cerebrale (“potatura”), periodo di trasformazione senza crescita* (“un cervello grande è inutile se non organizzato: e qui entra in gioco l'adolescenza”); 5. sul piano cognitivo, l'adolescenza è lo stadio delle operazioni formali, le quali *tendono a svilupparsi non in modo ordinato e lineare, ma caotico e differenziato*; B. individua nel *linguaggio* (talento per i media e propensione alla comunicazione avrebbero basi neurologiche) e *nell'espressività aree cruciali per la crescita mentale e cognitiva degli adolescenti*; non manca di sottolineare ritardo scuola rispetto alle acquisizioni delle neuroscienze; 6. l'adolescenza 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). Insomma, da prospettive diverse (psicologia adolescenza, mediaeducation, neuroscienze) importanti convergenze, da esplorare.

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

La “crisi dell’adulità”, per chiamarla con Ghibax, generale disagio o senso di inadeguatezza, quello stare sulla difensiva da parte degli adulti, abbiamo potuto toccarla con mano varie volte; nei gruppi; negli incontri in plenaria (il gioco del “noi e loro” richiamato da Rivoltella: “io non sono capace loro sono diversi”), nella letteratura più varia (v. *I nuovi adolescenti*, in cui Pietropolli descrive i diversi tipi di padre nel suo studio; Screen generation). Nelle prime riunioni, questo aspetto si è presentato come “crisi dell’autorità” (Benasayag-Schmit, Galimberti). Qualche parola conclusiva su ciò.

1. **Che cos’è l’autorità?** (parola equivoca): basi “antropologiche”: 1) **bisogno di orientamento**, di una norma da parte dell’uomo; 2) **bisogno di autostima**, che dipende dalle conferme del nostro senso di giustizia rispetto a quella norma; 3) **bisogno di riconoscimento** (percezione di essere autorevolmente riconosciuti è costitutiva del riconoscimento di noi stessi, della nostra autostima (G. H. Mead). **Per il bambino, le esperienze di riconoscimento (plauso, riprovazione, stimoli, correzioni, aiuto) decisive per la costruzione del Sé.** Il processo di riconoscimento su cui si basa il rapporto di A è duplice: a) **R superiorità (anche parziale) dell’altro come di colui che dà la norma;** b) **sforzo di essere riconosciuti da quest’ultimo, di ottenere da lui conferme.** 4) Chi è nella condizione di porre tali alternative, e le pone consapevolmente per guidare comportamento degli altri, esercita un **“potere di Autorità”** (speranza di ottenere R e timore che ci venga negata). Vi pare troppo astratto? citerò allora Ghibax: nelle difficoltà degli adolescenti a rapportarsi tra loro **“restano frustrati i bisogni di riconoscimento che i giovani vivono nei loro rapporti interpersonali significativi e inappagato il senso di giustizia, che molte volte reclamano”.** La citazione di G. collima in tutto tranne che in un punto, non secondario: qui l’autorità (il potere di riconoscere e essere riconosciuti) non pare essere dell’adulto (in verticale) ma dell’adolescente (in orizzontale). Del resto, **quanto l’autostima del genitore dipende oggi dal riconoscimento del figlio? In questo senso, oggi il figlio pare diventare un’autorità per il genitore.**
2. **Autorità istituzionale:** più che crisi, declino, ancora in corso: persistono o sopravvivono vecchie forme di A tradizionali (genitori, preti, militari ... [insegnanti?]) **ma il carattere naturale dell’esigenza di un’A istituzionale è ovunque minacciato se non dissolto;** un tempo rapporto di Autorità **non offerta ma obbligo.** Cause: i. **mutamenti familiari** di cui parla Pietropolli, con estrema **pluralizzazione** di forme familiari e figure genitoriali (non c’è più un solo modo di essere/non essere genitori (Pietropolli, padre disertore, debole, geloso); ii. Erosione delle **basi** tradizionali di A (Benasayag: **anteriorità, continuità tra generazioni, proiezione futuro, ricerca di senso in fonti che comunque oltrepassavano i confini della vita biologica**); iii. **Cambiamenti dei tipi di riconoscimenti: adolescente odierno non mira al riconoscimento di un ruolo sociale ma a essere riconosciuto in quanto persona, soggetto** (Pietropolli: **oggi adolescenti vengono a scuola come adolescenti non come studenti**) e a **partire da rapporti di reciprocità (social network, consumo mediale).** In sintesi, come dice De Gaspari: l’autorità dell’insegnante era fondata su tre presupposti: **“l’autorità 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 sono le condizioni questi meccanismi continuano più o meno a funzionare: il**

liceo; ma anche qui la polpa tenera del nuovo adolescente, le difficoltà delle famiglie a accettare delusioni e sconferte dei loro “cuccioli” sono causa di conflitti e tensioni del tutto inedite. Di fronte a ciò, discorsi e politiche scolastiche fondate sul ritorno all’autorità (Gelmini, *Quarant’anni da smantellare*, Corsera, 22 agosto 2008) vanno smontati. **Tra le altre cose, tendono a scaricare sui singoli cambiamenti socio-culturali profondi e contraddizioni sistemiche.** Le tensioni e i conflitti di questi giorni nelle scuole, discendono in parte da questa stretta. Nel contempo, vanno avviati percorsi di RA sui problemi concreti che questi mutamenti sollevano. Mi limito qui a due: *da un lato, la necessità di privilegiare gli aspetti relazionali, di lavorare sul legame, di allargare gli spazi comunicativi (Ghibaudi); dall’altro, il peso che la cultura dell’informale ha nella formazione giovanile (Rivoltella, Marangi) e la difficile relazione con il formale. Entrambi gli aspetti sembrano incompatibili sia con la preparazione degli insegnanti, sia con la stessa struttura: come si può lavorare seriamente sul legame e sulla cultura informale “in un setting – quello dell’insegnamento collettivo – in cui l’accettazione di regole di conversazione forti e innaturali è il presupposto di qualsiasi interazione sensata?” (Benny).* Questi sono genuini problemi pedagogici. E ve ne sono ovviamente molti altri analoghi.

3. **Adulto competente.** Certa letteratura sociologica sottolinea *carezza di insegnanti autorevoli*, opponendo questi ultimi tanto agli autoritari quanto ai lassisti (Cavalli, Sciolla, D’Agati). Il che o è una banalità. O solleva dubbi: il, chiamiamolo, *carisma* è *una qualità della persona non della professione; anche chi ne abbia, non è mai certo che gli venga riconosciuto in ogni gruppo-classe e da tutti i suoi componenti; il carisma può favorire il rapporto educativo fra quelle persone in quel contesto, ma non si trasferisce sull’istituzione, sulla scuola. Più in generale, anche l’argomento “autorevolezza” può essere un modo di scaricare sui singoli contraddizioni sistemiche.* Con Pietropolli, meglio parlare di **“adulto competente”**: che sa ascoltare, che è capace di rispetto, che ha un rapporto articolato con il proprio lavoro [... meritevole di cud migliori!]. Anche questa, forse soprattutto questa, è materia di RA.

f. f.

Ivrea, 19 giugno 2010

“Ai Guiet”, strada Superga 48/1, Baldissero Torinese