



Obbligo a 16 anni

Seminario interno - 10 luglio 2006

Materiali di lavoro

Pensieri (più o meno sparsi) desunti dalle iniziative *Un'altra scuola media è possibile* e *I tardopomeriggi del CIDI Torino*

A cura di Mario Ambel

Il CIDI Torino, in una serie di seminari interni di riflessione ed elaborazione, ha discusso di alcune questioni che ci sono sembrate essenziali nella elaborazione di un altro modo di fare scuola, capace di affrontare una situazione scolastica (e più in generale educativa) sempre più complessa e spesso insoddisfacente.

Non è facile sintetizzare i temi e il senso delle cose dette (anche se è doveroso testimoniare del piacere di averlo fatto).

È solo possibile indicare, attorno ad alcuni dei temi affrontati, alcune piste di approfondimento, affidate (per ora) non a sintesi elaborate a posteriori ma agli appunti di lavoro che alcuni di noi avevano predisposto per i vari incontri.

[..] *“ma sta agli insegnanti intervenire. Vi prego, parlate, voi che non riducete la vocazione dell'insegnamento alla difesa (sia pur legittima) di una professione, di un programma o di una disciplina. Se non si leverà neanche una voce dall'interno del sistema, la cautela difensiva e il corporativismo non potranno essere superati. La nostra società accetta con troppa facilità di non avere più idee sull'istruzione, poiché ormai chiede alla scuola solo di dare nozioni e diplomi, rimettendosi all'ambiente sociale di origine del ragazzo per garantirgli un futuro e al suo walkman per procurargli piacere. Perché una città, una provincia, una regione o un'università non dovrebbero su iniziativa degli insegnanti o con il loro attivo sostegno, creare scuole, istituti secondari o licei sperimentali, e costringere lo stato a farli funzionare, alimentando intorno a questi un movimento di idee innovative? Non dobbiamo accettare che la scuola sia soltanto un servizio burocratico”*, A. Touraine, cit. 306

■ I soggetti e gli oggetti (di apprendimento)

La crisi della mediazione culturale degli insegnanti e dei modelli relazionali e comportamentali

Abbiamo dedicato un intenso “tardopomeriggio” alla ricerca di una... via non individualista, neoliberista e competitiva di declinare il ruolo e l'importanza dei soggetti nei processi di insegnamento/apprendimento. L'abbiamo fatto attraverso una stimolante lettura che Fabio Fiore ha condotto di:

A. A. Touraine, *La scuola del Soggetto*, in *Libertà, eguaglianza, diversità*, Il Saggiatore, Milano 1992, pp. 283-306 e

B. Z. Bauman, *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *Idem, La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza* (2001), Il Mulino, Bologna 2002, pp. 157-176

A. Principi della scuola del soggetto:

1) passaggio da *un'istruzione dell'offerta a un'istruzione della domanda* (rottura col tema della socializzazione); prima della socializzazione scolastica l'individuo non è un selvaggio, storie personali e collettive con caratteristiche particolari; *“L'istruzione invece di liberare l'universale dal particolare come nel modello classico, deve avvicinare le motivazioni agli scopi, la memoria culturale alle operazioni che consentono di partecipare a un mondo tecnico e commerciale”*; [lo dice male, ma pone giustamente una questione di confini assolutamente da ridisegnare tra sfera pubblica e privata, famiglia e scuola, in direzione di una] individualizzazione dell'insegnamento. In altri termini, *“l'indebolimento della famiglia impone alla scuola di assumersi dei compiti educativi (non esclusi talvolta l'alimentazione e la cura del corpo) che abitualmente venivano assolti dalla famiglia ...”*, 288;

2) *importanza storica e culturale della diversità, dell'altro, dalla comunicazione tra ragazzi e ragazze sino alle forme di comunicazione interculturale*; vs. modello [identitario, comunitario] tradizionale, imperniato su cultura e valori società educante; *dall'istruzione nazionale alla dimensione dialogica della cultura contemporanea* (Morin): il che impone *scuola socialmente e culturalmente eterogenea* [vs scuola formalmente omogenea ma in realtà frantumata in isole cetuali separate]; riconoscimento Altro >< autocoscienza di soggetto libero, 288;

3) *correzione attiva di disuguaglianze di condizioni e opportunità*, vs. astratta concezione eguaglianza come cittadinanza del modello classico, costruzione gerarchia sociale meritocratica anziché per nascita [i capaci e meritevoli?]; in breve, non basta dire che la scuola appartiene alla società democratica, ma deve farsi carico della democratizzazione attiva, in vista di una *politica del soggetto*.

Tesi di B. *“Sostengo che la possibilità di adattarsi alla nuova situazione postmoderna che trasforma in svantaggio l'adattamento perfetto, è contenuta esattamente in quella medesima e troppo spesso lamentata pluralità di soggetti e di voci che costituiscono l'accozzaglia odierna di organizzazioni dedite agli 'studi superiori', che fa a pugni con l'amore del legislatore per la coerenza e l'armonia e alla quale il legislatore stesso si accosta con quella sorta di disgusto e di disprezzo che si riserva alle minacce pubbliche e alle offese personali. E' questa polifonia a dare alle università la possibilità di vincere la sfida odierna”*, 174: buone che ce ne siano tante e nessuna sia esattamente eguale all'altra; e all'interno di ciascuna, *“varietà sconcertante di dipartimenti, scuole, stili di pensiero, stili di conversazione e addirittura stili di interesse stilistico”*; solo così in grado di offrire qualcosa a un *“mondo polifonico di bisogni scoordinati”*, in cui *“nessuno è in grado (anche se molti lo fanno, con conseguenze che vanno dall'irrelevante al disastroso) di prevedere il tipo di conoscenza che può essere necessario domani, i dibattiti che possono aver bisogno di mediazione e le credenze che possono necessitare di interpretazione”*; *“negli studi superiori” condicio sine qua non è “il riconoscimento di molte modalità diverse e di molti canoni diversi”*, 174;

[...] Quanto detto può essere esteso all'intero sistema educativo attuale: *“il coordinamento (forse persino l'armonia preordinata) tra lo sforzo di 'razionalizzare' il mondo e lo sforzo di educare esseri razionali adatti ad abitarvi, ossia l'assunto di fondo del progetto educativo moderno, non è più credibile.*

E con lo sbiadire della speranza di giungere a un controllo razionale sull'habitat sociale della vita umana, il valore adattativo di t/a diventa sempre più evidente.

'Preparare alla vita', compito perenne e invariabile di ogni educazione, deve significare:

- *per prima cosa coltivare la capacità di convivere giorno per giorno e pacificamente con l'incertezza e l'ambivalenza, con una pluralità di punti di vista e con l'assenza di autorità infallibili e attendibili;*
- *deve significare inculcare la tolleranza della differenza e la volontà di rispettare il diritto a essere differenti;*
- *deve significare il rafforzamento della facoltà di critica e autocritica e del coraggio necessario per assumersi le responsabilità delle proprie scelte e delle relative conseguenze;*
- *deve significare l'addestramento alla capacità di 'cambiare i contesti' e di resistere alla tentazione di rifuggire la libertà, con l'ansia dell'indecisione che questa si porta dietro assieme alle gioie del nuovo e dell'inesplorato, 175*

(Dagli appunti di Fabio Fiore per l'incontro)

Anche il decalogo di Marco Guastavigna (vedi altro materiale) appartiene a questo filone di ragionamenti attorno alla trasformazione della mediazione culturale, così come alcune reazioni che ha suscitato

In tutti mi sembra di percepire una tensione verso un presente continuamente bruciato da se stesso: una ricerca di senso immediato, di conferma continua del senso di sé, in cose, in affermazioni del proprio esistere...attraverso quello che si riesce a far apparire... [...]
Emblematico è il discorso sul globish; con te che sembri nuotare nella corrente, anche se apparentemente controcorrente (antinglese), ma immagini un futuro di comunicazione immediata, con tutto ciò che possiedo qui ed ora, (che però è un nuoto di superficie per forza di cose), e con Mario che invece vuol tenersi stretto quel bagaglio di strumenti che magari lo porta a fondo, ma che dà il senso di qualcosa che ha radici ed identità.
Io mi pongo in mezzo, non sul globish, che mi sembra lontano e di là da venire, come l'english verso cui adesso pian piano stiamo arrivando; mi pongo a metà rispetto al senso complessivo di queste posizioni (che per comodità schematizzo nel discorso sul globish) che ci attraversano tutti in quanto contemporanei.
Penso che abbiano senso le esperienze, penso che abbia senso il tentativo di tenere agganciato chi è sganciato, a sua insaputa, da tutto. (Anche gli altri giovani sono senza il futuro di un tempo, ma per loro ci sono agganci di altro tipo, affettivi, di identità e storia che li portano a muoversi sulla stessa strada degli adulti) E per farlo devo mettermi lì dove lui si muove e galleggia.
Tuttavia penso che non ho neanche io un futuro da offrire. Al più posso testimoniare me stesso, i miei valori, le mie convinzioni. Come singolo e come parte di quella parte di società in cui mi riconosco. La scuola un po' è questo, credo. La cultura anche.

[Gino Tremoloso]

Ho solo qualche anno meno di voi, ma è bastato a non farmi condividere, se non in modo mediato, le vostre battaglie, le vostre proiezioni verso " un futuro migliore". Appartengo, in sostanza, già alla generazione del disincanto (uso un eufemismo...). In sintesi, ho sperato meno e, conseguentemente, patito meno, poi.

Ho costruito la mia idea di scuola con un percorso, quindi, molto più anarchico e, ahimé, individuale. Roba abbastanza triste e faticosa. A ben vedere sono ancora qui che aggiungo mattoni.

[...]

Pennac (non era anche il suo un decalogo?) ci ha detto che è lecita la lettura anche di testi di scarso valore letterario, purché piacevoli, perché questa potrebbe rappresentare il punto di partenza di letture più formative. D'accordo. Estendiamo il discorso: per "agganciare" gli studenti, specie gli sfigati, possiamo anche partire da Moccia, da Zelig o dal derby. Ma a un OLTRE, prima o poi, dobbiamo arrivare. La scuola deve almeno cercare di essere orgogliosamente ALTRO rispetto alla realtà nella quale i nostri allievi sono immersi (affogati). ALTRE cose, ALTRI rapporti, ALTRI valori, ALTRI adulti. Può anche permettersi di essere un po' noiosa...non ridanciana...non semplice...non volgare, a patto che riesca a convincere se stessa e i ragazzi che tutto ciò, e gli sforzi connessi, hanno un senso: quello di trasformarli da esseri viventi in persone con "una testa ben fatta". E lì, ovviamente, sta il problema.

[Paola Mattioda]

Infine... discutendo del temario del prossimo convegno nazionale e ragionando con Aldo Musciacco (CIDI Napoli) sul fatto che oggi i soggetti dell'apprendimento e le loro crisi hanno più importanza degli oggetti è emersa questa riflessione.

Per decenni abbiamo discusso e faticato anche dentro al CIDI (per non parlare della scuola, in particolare superiore) per affermare l'importanza delle condizioni contestuali e ambientali, della relazione educativa, delle variabili psicologiche e motivazionali, delle componenti trasversali. Oggi spesso siamo disposti ad affermare che le variabili contestuali nel loro complesso sono fondamentali per consentire di affrontare in modo critico e consapevole oggetti di conoscenza che restano però al centro della nostra progettualità educativa e del processo che ne deriva e che sono quindi scelti e definiti da logiche elaborate altrove, non in classe. Forse oggi, tutto questo, non basta più. Mentre noi abbiamo raggiunto la tartaruga, lei ha fatto un altro trattino inesorabile in avanti. E noi dobbiamo ricominciare a correre

Al centro del processo di insegnamento/apprendimento dobbiamo mettere oggi proprio la relazione fra soggetti e oggetti dell'apprendimento: quella pregressa o repressa, con la quale gli allievi si presentano in classe; quella che in ogni istante si instaura a partire dalle nostre proposte di mediazione culturale, comunicativa e simbolica; quella che alimenta (e devia) l'immaginario individuale e collettivo e gli orizzonti di attesa (spesso tristemente mercificabili) dei nostri allievi.

E' lì che, ogni mattina, si reinventa, che nasce o muore la possibilità di fare scuola.

(Mario Ambel)

■ Opzionalità (e funzione orientativa)

Sia nel gruppo di lavoro *Un'altra scuola media è possibile* che nel secondo "tardopomeriggio" abbiamo affrontato i temi dell'opzionalità, della flessibilità organizzativa, dell'individualizzazione, anche come risposta problematica e in positivo ad alcune teorizzazioni che stanno alla base del progetto di riforma del centrodestra.

Abbiamo affrontato il tema dell'opzionalità anzitutto nella convinzione che la flessibilità organizzativa consentita dall'organico funzionale sia comunque un terreno di progettazione educativa più congeniale alla nostra idea di scuola.

Siamo poi partiti dal condividere che cosa l'opzionalità non deve essere:

- Non è l'ambito di esercizio della libertà di scelta educativa delle famiglie o della regionalizzazione dei percorsi
- Non è una scelta facoltativa o opzionale da fare a inizio anno fra una gamma di opportunità più o meno "allettante" e significativa
- Non è un'attività o una serie di materie "aggiuntive": non è una aggiunta, anzi risponde a bisogni essenziali

- Non è extracurricolare: è anzi profondamente connessa con gli obiettivi curricolari e le aree disciplinari
- Non è casualmente connessa alle competenze o alle passioni di questo o quel docente, alle richieste di questo o quel genitore, di questo o quell'amministratore: risponde a tutti gli effetti al progetto educativo.
- Non è il retaggio storico di abitudini consolidate, di modelli cui ciascuno è affezionato, né una strada di non ritorno cui sono stati abituati i genitori e non si può tornare indietro: queste non sono motivazioni pedagogiche;
- Non c'entra con le "educazioni", anche se alcuni progetti di quest'area possono avere come riferimento ambiti problematici collocati nelle "educazioni" (ambiente, salute, convivenza civile, ecc.)
- Non è l'informatica!!

Può invece essere uno spazio di progettualità curricolare condivisa con la quale la scuola si impegna a rispondere con un'ulteriore sforzo di professionalità alla specificità dei bisogni degli allievi e del territorio, presi collettivamente e uno per uno.

C'è infatti chi ha proposto e difeso un'idea positiva di opzionalità.

Occorre riflettere sulla necessità di aprire degli spazi, all'interno di un modello unico curricolare e obbligatorio, specificamente dedicati alla **scelta individuale** da parte dei ragazzi (anche "guidati" da insegnanti sensibili, bendisposti e capaci di comprenderli per aiutarli ad orientarsi innanzi tutto nella valorizzazione di se), per

- affermare/verificare le proprie motivazioni e aspirazioni
- sviluppare/scoprire/interagire con i propri interessi (e con la percezione di essi), senza l'ansia dell'insuccesso o dell'inadeguatezza
- comprendere la necessità di completare la propria formazione, inesorabilmente legata alla personale capacità di frequentare spazi "altri", integrati e allo stesso tempo alternativi all'apprendimento scolastico proprio perché vissuti come scelta individuale
- condividere con altri esperienze di apprendimento attraverso l'affinità di interessi ed aspirazioni
- diventare protagonisti di "grandi realizzazioni", possibili solo in una situazione organizzativa favorevole (gruppi limitati e "omogenei" per interesse)

(Ermanno Morello)

Altri hanno difeso l'opzionalità (anche in orari facoltativi ed esterni al curricolo-base) come possibilità per gli allievi di compiere scelte e opzioni consapevoli di aree di attività fra loro alternative anche se tutte culturalmente significative (il progetto biblioteca"; il "laboratorio di storia locale"; la gestione dell'area on line della scuola) e sulle quali investire personalmente alla ricerca anche di nuove motivazioni che talvolta si sono rivelate efficaci anche per la ricaduta positiva sulle ore e le attività più "curricolari".

Queste ipotesi che non vanno sottovalutate nella prospettiva della ridefinizione della funzione e delle pratiche orientative della scuola media. La funzione orientativa deve coinvolgere (e modificare) anzitutto gli impianti e le procedure disciplinari, ma può certamente coinvolgere ambiti progettuali interdisciplinari o settoriali.

Da questo lavoro di elaborazione condivisa è nata l'idea di **Wikipaideia**, dove il nostro sforzo di elaborazione potrebbe continuare.

Voci di wikipaideia,

scartafaccio in progress di parole e concetti per un nuovo biennio unitario e obbligatorio della secondaria superiore, elaborato con procedure di scrittura cooperativa e condivisa

Esempi

Scuola

La scuola, in quanto istituzione pubblica e ambiente funzionale ai processi di insegnamento/apprendimento, è luogo organizzato di scoperta, crescita e consolidamento di esperienze cognitive e conoscitive non casuali episodiche o frammentarie, bensì orientate e strutturate da un orizzonte multiculturale, da un progetto culturale, da una prospettiva curricolare e da un impianto metodologico (fra loro coerenti), di cui è diritto e responsabilità delle allieve e degli allievi fruire in condizioni di pari opportunità e di garanzie perequative e che è dovere e responsabilità sociale e professionale delle istituzioni scolastiche autonome definire, realizzare, verificare, migliorare costantemente. [mario ambel]

Competenze culturali di cittadinanza

Le competenze culturali di cittadinanza (individuali e collettive) sono costituite dall'insieme delle conoscenze intenzionali e critiche possedute, delle strategie consapevoli e delle disponibilità ad apprendere e a modificarsi in contesti sociali cooperativi e solidali, il cui uso è finalizzato alla coesistenza pacifica e al progresso sociale.

Le caratteristiche proprie della competenza culturale (a differenza ovviamente di quella "professionalizzante") riguardano sia la stretta connessione con i saperi disciplinari, le loro procedure e i contesti di apprendimento in cui si esercitano, sia, soprattutto, una diversa concezione del rapporto fra spendibilità e gratuità dell'atto conoscitivo e delle sue conseguenze.

In tal senso proiettano il concetto di competenza su un orizzonte valoriale di tipo sociale, a garanzia e alimento della pratiche della democrazia e lo sottraggono a interpretazioni eccessivamente finalistiche. [mario ambel]

Intenzionalità (dell'apprendimento):

- (dal punto di vista della motivazione) decisione di compiere un'elaborazione logico-operativa perché giudicata utile/necessaria alla propria crescita o sopravvivenza cognitiva e in rapporto alle proprie interazioni sociali.

- (dal punto di vista cognitivo) capacità, in un contesto che renda necessario o possibile un apprendimento, di intraprendere consapevolmente, nei suoi aspetti individuali o cooperativi, un'elaborazione logico-operativa (da una semplice sequenza procedurale a una complessa strategia reticolare), giudicata o "percepita" come efficace e di monitorare e di adattare il processo compiendo verifiche di efficacia. [marco guastavigna]

<http://www.memorbalia.it/leonardo/wikipaideia.htm>