

Valori, comportamenti, pratiche giovanili

DI GABRIELLA TORITTO

Analisi approfondita del fenomeno

Nella società dell'informatica, dell'informazione, della globalizzazione e dell'immagine occorre formare una conoscenza capace di affrontare la complessità dell'esistenza umana attuale e futura. L'apprendistato alla vita può essere conseguito attraverso due vie: una interiore, l'altra esteriore. La via interiore passa attraverso l'autoanalisi, l'autocritica e anche attraverso la metacognizione (Bruner, Vigosky, Feuerstein). L'autoanalisi deve essere insegnata a partire dalla scuola primaria e durante tutto il suo corso. Bisogna insegnare alle nuove generazioni come la visione delle cose dipenda non tanto dalle informazioni ricevute quanto dal modo in cui è strutturato il nostro pensiero. Infatti molti sono gli errori e le deformazioni che si verificano anche nelle testimonianze più sincere e convincenti.

La via esteriore coincide con l'introduzione alla conoscenza dei media. I nostri studenti si trovano oggi precocemente immersi nella cultura mediatica (televisione, giochi, video, annunci pubblicitari). Ruolo del maestro non è quello di denunciare, ma di far conoscere i modi di produzione di tali culture. È importante dimostrare

come il trattamento delle immagini filmiche, televisive, specialmente attraverso il montaggio, possa dare una impressione arbitraria della realtà. Il maestro ha il dovere di commentare, ambientare le trasmissioni seguite e i giochi praticati dagli allievi fuori dalla classe, pur curando la trasmissione degli altri saperi.

Nella scuola secondaria, oltre a trasmettere le varie discipline, gli insegnanti e i dirigenti scolastici dovrebbero a loro volta essere ricettivi nei confronti del mondo adolescenziale e della sua cultura. Al di sotto di quella che viene definita *collaborazione di classe* vi è sempre stata una *lotta di quartiere* fra insegnanti, che detengono il potere, e la maggior parte degli studenti. Questi ultimi si creano il proprio *underground* clandestino, che realizza le proprie piccole trasgressioni (copiature, *stratagemmi* per "fare scena muta", ecc.). Se poi si pensa alle disagiate condizioni di certe periferie, "la lotta di quartiere" raggiunge livelli allarmanti. La scuola non può dimostrarsi estranea nei confronti dell'autonomia che, a partire dagli anni '60 e '70, gli adolescenti hanno acquisito in rapporto alla famiglia (e alla sua cultura) e alla scuola (e alla sua cultura).

Non può trascurare le forme di aggregazione e le regole specifiche dei gruppi adolescenti (clan), che, là dove esiste disgregazione del mondo familiare e del tessuto sociale (in particolare nelle periferie urbane), danno luogo alla formazione di “clan” che costituiscono vere e proprie microsocietà, con i loro territori sacralizzati, con la loro legge di vendetta, con il loro codice d’onore. Si tratta dunque di progredire nella reciproca comprensione, nel mutuo riconoscimento di due universi inevitabilmente legati l’uno all’altro.

La scuola ha il compito di avvicinarsi all’irruzione della cultura mediatica ad essa estranea, ignorata e disdegnata da un certo mondo intellettuale. La conoscenza della cultura mediatica è necessaria per comprendere non solo i processi multiformi di industrializzazione e di sovracommercializzazione culturale, ma anche ciò che i media traducono e i temi che essi fanno emergere dalle aspirazioni e dalle ossessioni proprie dello “spirito del nostro tempo”. In pratica la scuola può impegnarsi, ad esempio, affinché gli studenti comprendano che le serie televisive, di cui si nutrono, con le loro convenzioni, con le visioni stereotipa-

te e le situazioni enfatizzate, trattano, come il romanzo e la tragedia, delle aspirazioni, delle paure e delle ossessioni delle nostre vite: di amori, odii, incomprensioni, fraintendimenti, incontri, separazioni, disperazioni, astuzie, ambizioni, imbrogli, denaro, divertimenti, droghe, fortuna, sfortuna, malattia, morte, speranza.

Non è possibile continuare ad insegnare gli stessi contenuti attraverso le stesse modalità, gli stessi ritmi, gli stessi tempi di anni ormai lontani.

L’infanzia e l’adolescenza di oggi sono profondamente cambiate rispetto alle generazioni trascorse. I loro tempi sono notevolmente accelerati. I campi d’interesse anticipati. Lo si individua bene attraverso lo studio dell’editoria dell’infanzia e dell’adolescenza e attraverso la produzione libraria ad esse dedicata. Fino agli anni Cinquanta-Sessanta era ancora possibile trovare in questa produzione la letteratura dell’Ottocento o anche del Settecento. Ma dagli anni Sessanta-Settanta in poi vi è stata una vera rivoluzione copernicana, cui ha resistito forse solo *Pinocchio* di Lorenzini (mediato, probabilmente, da Walt Disney). Del resto il ritmo narrativo del capolavoro di Collodi è incal-





zante ed il tema della ribellione e della trasgressione di Pinocchio è ben compreso dal bambino e dal ragazzo di oggi. Negli ultimi anni, poi, si è assistito a uno dei più importanti cambiamenti mai avvenuti.

Come già affermato, la trasformazione, in rapporto alle generazioni precedenti, può definirsi rivoluzionaria. Né potrebbe essere altrimenti, dati il consumismo (di cui la televisione, che prima abbiamo utilizzato come esempio, è soltanto la punta più evidente) e la velocità nel viaggiare e nell'aver informazioni. Oggi, Roma-NewYork si percorre in meno di sei ore di viaggio aereo; cinquanta anni fa occorre venti giorni e più di navigazione atlantica. L'informazione, oggi, scorre *on line* 24 ore su 24. Cinquanta anni fa nelle città c'erano gli "strilloni" che vendevano per strada i giornali.

È certo ormai che la televisione ha contribuito non solo ad anticipare i campi di interesse giovanili, favorendo il consumismo, ma ha anche accelerato la rapidità di apprendimento. Le generazioni che hanno preceduto le attuali hanno appreso la struttura della narrazione attraverso il libro e non all'età di sei anni, quando frequentavano la prima classe elementare, ma a otto anni, quando erano già in terza classe e avevano sviluppato una certa libertà nella capacità di lettura.

Ora, invece, anche grazie agli spot pubblicitari, brevi sì, ma già con uno *story-board*, i bambini di quattro anni riescono a capire la struttura narrativa se non addirittura ad anticiparne le sequenze.

Dunque *tempi e campi d'interesse anticipati*; ritmi e gusti che risentono delle influenze e delle esigenze contemporanee.

I libri di Salgari e di Verne, quantunque a loro tempo avvincenti e veri capolavori della letteratura, oggi sono superati dagli speciali di "Superquark". L'horror, il giallo, tanto richiesti, affascinano l'infanzia poiché esorcizzano la paura dell'ignoto, della realtà incombente e complessa.

Un sistema educativo, una teoria pedagogica, un indirizzo politico-nazionale di ampio respiro, che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni, falliscono in una delle funzioni primarie, falliscono come agenzia formativa a vantaggio di una miriade di agenzie "antiscuola", dove molti giovani si rifugiano per compensare il fallimento vissuto a scuola.

Le "agenzie antiscuola" sono bande di "micro-criminalità" che rinfoltiscono le loro fila con adolescenti alla ricerca della propria identità e del rispetto dei pari. Gli esiti di tale concorrenza sono evidenti negli USA, dove vengono alienati abbastanza ragazzi neri da sbarcarne un terzo in prigione prima dei trent'anni. Da noi la situazione sociale fa presagire uguale destini se non si corre ai ripari.

Se la *capacità d'azione* (saper fare) e la *stima* (saper essere) sono essenziali per la costruzione del concetto di sé, allora il funzionamento del sistema scolastico va esaminato anche in funzione del contributo dato a queste due componenti essenziali della personalità.

Sono da valorizzare una maggiore partecipazione e corresponsabilità nella scelta e nel raggiungimento degli obiettivi in tutti gli aspetti delle attività scolastiche.

È urgente implementare il diritto alla cittadinanza attiva. Tale concezione, cara alla tradizione progressista in campo educativo, è in linea con il principio costituzionale secondo cui, in una democrazia, diritti e responsabilità sono due facce della stessa medaglia.

Bruner sostiene che in molte culture democratiche ci si preoccupa troppo dei criteri formali del “rendimento” e degli aspetti burocratici dell’istruzione, in quanto istituzione, tanto da trascurare l’aspetto personale dell’educazione. Anche Morin, come Bruner, rivaluta l’importanza della cultura umanistica, in particolare della narrazione, del romanzo. Laddove vi è una storia insufficiente, incompleta, inadeguata su se stessi, nasce e si sviluppa una nevrosi. È probabile che la narrazione abbia la stessa importanza e funzione per la coesione della cultura quanto per la strutturazione di una vita individuale, personale. A questo proposito vale la pena di ricordare Peter Pan, il quale, per convincere Wendy a tornare con lui nel “Paese che non c’è”, le dice che potrebbe insegnare ai “bambini smarriti” a raccontare storie. Infatti, se le sapessero raccontare, potrebbero e imparerebbero a crescere.

L’invenzione narrativa stimola l’immaginazione. Morin e Bruner, ma anche Gardner, danno grande importanza alla cultura umanistica che è riuscita a spiegare l’affanno umano, la fatica di vivere, molto più di quanto abbia fatto finora la scienza con i suoi sterili, aridi, seppur importanti, calcoli ed esplorazioni. Si pensi a Shakespeare, Cervantes, Montaigne, Balzac, Dostoevskij, Proust o al grande teatro greco.

È importante saper narrare, conoscere storie. Queste, assieme ai miti, strutturano e nutrono l’identità di persona.

Sentirsi a proprio agio nel mondo, sapendo dove collocarsi in una storia autodescrittiva, oggi è reso ancor più difficile dai flussi migratori. Un bambino, un ragazzo, che arriva da Tunisi a Milano con la famiglia, è letteralmente sradicato, disorientato e, per quanto multiculturali siano gli intenti degli operatori scolastici, il fallimento dell’integrazione sarebbe certo se non intervenissero gruppi culturali alternativi in grado di aiutare l’immigrato, di sostenerlo, di riempire il vuoto venutosi a creare nella sua esistenza. E perché la narrazione sia strumento della mente, capace di dare significato, bisogna leggerla, farla, analizzarla, sentirne l’utilità. Bruner ritiene che l’educazione dei giovani sia un’attività complessa che cerca di adattare i suoi membri e i loro modi di conoscere alle esigenze della cultura; né può limitarsi all’impiego dei risultati di un “test delle presta-

zioni”, centrato sul soggetto, o all’applicazione delle “teorie dell’apprendimento”.

La pedagogia moderna è sempre più dell’idea che il bambino, il ragazzo, debba essere consapevole dei propri processi di pensiero e che sia essenziale che il teorico di pedagogia e l’insegnante lo aiutino a diventare metacognitivo, ossia a essere consapevole non solo dell’argomento-materia che sta studiando, ma anche del suo personale modo di procedere nell’apprendere e nel pensare. Ma acquisire competenze e accumulare conoscenze non basta. Lo studente va aiutato a raggiungere la piena padronanza delle proprie elaborazioni mentali riflettendo anche su come affronta il lavoro e su come deve intervenire per migliorarne l’approccio. Un aiuto può essere la costruzione di una buona teoria per la mente, o una teoria per il funzionamento mentale.

Lo studente, in quanto persona, è un essere attivo e intenzionale, non è un recipiente vuoto che va riempito. Egli già è. Va solo “*ex-ductum*”. Si ricordi la scuola e la maieutica socratica. La conoscenza è “creata dall’uomo”, non è lì a nostra disposizione. La conoscenza del mondo e degli altri viene continuamente costruita e negoziata con gli altri, sia con quelli a noi contemporanei, sia con coloro che ci hanno lasciato da tempo. Le culture non sono statiche, stabili, irreversibili. Esse sono in continua evoluzione e la velocità del cambiamento aumenta quanto più i nostri destini umani si intrecciano attraverso le migrazioni dei popoli, il commercio, il rapido scambio di informazioni.

Konrad Lorenz, studiando le nuove generazioni, sostiene che queste, così come avviene nel mondo animale, sono guidate da una *neofilia fisiologica*, ovvero da un desiderio istintivo di staccarsi dalle tradizioni delle generazioni precedenti per ricercare nuovi ideali con cui identificarsi e per cui battersi. Lorenz ritiene tali comportamenti molto vantaggiosi per la conservazione della specie, in quanto la rendono libera, autonoma, creativa, innovativa. Ma per fortuna al periodo della *neofilia fisiologica* segue quello dell’*ubbidienza ritardata* e dell’amore per ciò che rappresenta la tradizione.

Entrambe le fasi, che contraddistinguono sia la storia e la vita dei singoli sia quelle della collettività, costituiscono la dialettica tra il nuovo e l’antico che non si annullano, ma si compensano. Infatti spinte troppo tradizionali e conservatrici soffocherebbero un sistema, lo condannerebbero all’autoestinzione, così come spinte troppo dinamiche e audacemente innovative lo condurrebbero all’autodistruzione. Ecco dunque la necessità di un equilibrio dialettico fra le due fasi, fra le parti, che permetta di vivere e di progredire.

È auspicabile un cambiamento misurato ed equilibrato che coinvolga un sistema come la scuola, da sempre isti-

tuzione che insegna ma che non apprende e che non è predisposta ad apprendere, in quanto è strutturata come un organismo che più di ogni altro si manifesta resistente alle innovazioni. E perché mai tanta resistenza? Forse perché essa, la scuola, è luogo deputato alla memoria, alla tradizione. Di qui probabilmente il disagio dei giovani che, sempre più spesso, avvertono di essere incompresi.

Oggi è necessario che la scuola, riscopra la vocazione per cui è nata: l'epplorazione, la ricerca, la proiezione nel futuro, forte degli strumenti trasmessi dalla tradizione.

Gardner, in *Sapere per comprendere*, sottolinea come i progressi della scienza e della tecnica degli ultimi anni abbiano inevitabilmente influito sugli stili, sui ritmi di apprendimento, ma anche anticipato i campi d'interesse delle nuove generazioni. A fronte di tale rivoluzione copernicana, la scuola è rimasta, nella organizzazione dei suoi rapporti con gli alunni, quella di un secolo fa, tanto che se un essere umano degli inizi del Novecento venisse collocato all'interno di un'aula scolastica attuale si sentirebbe a proprio agio, si orienterebbe perfettamente, poiché i rituali comportamentali sono identici a quelli del suo tempo: prevalenza della lezione frontale nella didattica, esercitazioni scritte, attività decontestualizzate.

La scuola, ambiente decontestualizzato

Nella scuola di oggi vige una cultura reale, fatta di programmi, di contenuti, di materiale specifico, di libri di testo, mentre al suo interno, fra gli studenti, si consuma una cultura virtuale che la scuola volutamente ed erroneamente ignora.

Quella dei giovani è definita cultura virtuale nel duplice senso di cultura massmediale e di cultura potenziale; è quella che alcuni definiscono cultura giovanile, ovvero cultura del muretto o dell'ombrellone. Dentro questo modo di vivere e di comunicare dei giovani ci sono principi etici, civici, perché la cultura giovanile interpreta le cose, elabora degli orientamenti. Ma la cultura formale, quella degli adulti e della scuola, non dialoga con quella virtuale dei giovani. È bene trovare un maggior aggancio tra ciò che appartiene alla cultura formale, proposta per lo studio, e quanto è tipico della cultura virtuale che gli studenti si portano dentro. Solo coniugando entrambe si contribuisce a far emergere i valori e i contenuti della cultura giovanile, che poco o per nulla viene presa in considerazione dalla scuola e sulla quale poco o per nulla incide la cultura reale della scuola.

Investire sulla negoziazione significa in questo caso dare più spazio alla cultura virtuale dei giovani. Esiste poi la *cultura possibile*, quella presente nell'ambiente

extrascolastico, che non entra ugualmente dentro le mura scolastiche.

Il giovane è a contatto quotidiano con la *cultura possibile* disseminata nel contesto familiare, geografico, nel contesto di vita; è una cultura presente, muta, silente fino a quando non la si interroga. Di essa lo stesso giovane spesso non si accorge. È la cultura del territorio, che non comprende solo quello artistico, ma anche il tessuto produttivo così ricco di formazione.

La cultura formale della scuola, molto forte, impedisce di riconoscere la *cultura possibile* che è nell'ordine della coscienza collettiva. La scuola, quindi, è un ambiente decontestualizzato, che non riesce a stabilire contatti né con il vissuto culturale dei ragazzi, né con il tessuto culturale del territorio. In questo modo si rende lontana razionalmente ed emotivamente dall'uno e dall'altro e incassa le insoddisfazioni delle attese e le accuse di inefficienza e di inefficacia.

Il rimedio a tale situazione è stato trovato oltre che nell'invito generico ad una maggiore apertura della scuola al territorio, nelle forme di flessibilità organizzativa e didattica, riconosciute alle scuole proprio con l'autonomia.

Oggi le scuole, chiamate a nutrire la "quota di curriculum loro riservata" con insegnamenti ed attività autonomamente scelti, possono rispondere all'esigenza di una maggiore aderenza alla *cultura possibile*, presente ed espressa nel territorio, e possono trarne maggiore soddisfazione.

Il predominio della cultura umanistica

La cultura nel nostro tempo è stata contraddistinta dalla dualità della cultura umanistica e scientifica. C.P. Snow, in un suo fortunato saggio del 1959, già denunciava la pericolosa frattura tra le due culture e non a caso preannunciava un "conflitto fra esse". Oggi in più sedi si denuncia l'*endemic ipotrofia* della cultura scientifica nelle nostre scuole a vantaggio di quella umanistica.

Il *Libro bianco* sulla scuola di E. Cresson ha messo in risalto che i giovani potranno andare incontro a degli *shocks* nel futuro, se non avranno una preparazione adeguata. Uno di questi *shocks* è proprio quello causato dal celere *know-how* della società scientifica e tecnologica. L'uomo di oggi avverte contemporaneamente i benefici e le minacce derivanti dal progresso scientifico e tecnologico. Si sta verificando lo stesso sfasamento tra progresso da una parte e coscienza collettiva dall'altra, che ha contraddistinto la transizione dal Medioevo al Rinascimento.

Il progresso scientifico e tecnologico ha ritmi sostenuti di evoluzione, mentre la coscienza collettiva non è capace di



stare dietro a tale andamento. Solo una maggiore preparazione e formazione scientifica di tutti può aiutare ad evitare lo *shock*.

Non basta. Nelle nostre scuole si registra anche la sottovalutazione di quella che viene definita la *terza cultura*: le scienze sociali, che hanno la stessa dignità epistemologica delle altre due culture. Il supporto scientifico a tale affermazione è dato da W. Lepenies, *Le tre culture*, da M. Talamo, *Oltre le due culture*, ma anche da E. Morin, *La testa ben fatta* e Gardner, *Sapere per comprendere*.

Già la Commissione dei Saggi, nominata nel 1997 dal ministro Berlinguer, invitata ad indicare “i saperi essenziali per la scuola del futuro”, aveva rimarcato il maggiore peso da assegnare ad alcuni saperi nell’impianto curricolare. È il caso dell’arte, della musica, del cinema, della filosofia, del diritto e dell’economia, di cui si chiede una maggiore considerazione e, quindi, estensione a tutti i segmenti scolastici e ai diversi indirizzi. L’impianto curricolare attuale del nostro sistema scolastico non assicura l’e-

quilibrio tra i diversi saperi, così non è rispondente alle esigenze del tempo e produce una formazione culturale incompleta e disorganica nei giovani. Si può rispondere a questa carenza con la ridefinizione dell’impianto curricolare di ciascun segmento scolastico. Il curricolo dovrebbe contemplare l’equilibrio tra le tre culture: quella umanistica, quella scientifica e quella sociale, prima che lo studente acceda ai diversi indirizzi della scuola secondaria in cui specifiche caratterizzazioni sono necessarie. Un maggiore equilibrio, dunque, tra cultura umanistica, cultura scientifica e cultura sociale e nuovi saperi emergenti nel nostro tempo costituiscono un cambiamento necessario.

È bene che un giovane conosca non diciamo la sociologia, ma alcuni fenomeni sociali rilevanti, che abbia la conoscenza di alcuni elementi di psicologia, che esca dalla scuola dell’obbligo e sappia qualcosa riguardo al concetto di responsabilità civile e responsabilità penale (ad es. se guida il motorino!), che conosca l’apparato giudiziario, gli organi dello Stato, i partiti politici, gli elementi essenziali di economia (PIL, Euro, Bilancio dello Stato), che sappia perché si pagano le tasse e perché i Paesi poveri sono sempre più poveri (circolo vizioso della povertà). È importante tendere all’organicità curricolare e, se ciò non è possibile con i curricoli nazionali, si può sempre intervenire con gli insegnamenti e le attività autonomamente definiti nelle scuole al fine di arricchire l’offerta formativa.

Il fascino e il mito dell’esaustività

Attualmente il percorso scolastico che si offre all’alunno è frammentato in senso verticale in quattro segmenti: scuola dell’infanzia, scuola primaria, scuola media, scuola superiore. Lo è anche a livello orizzontale: ci sono ben 200 indirizzi. In senso verticale assistiamo a una riproposizione di contenuti e di conoscenze che, anche se fatta in nome di un approfondimento, risulta spesso una diseconomia e nasconde il convincimento che l’alunno debba accumulare conoscenze, secondo il concetto di alunno “cisterna”.

Gardner in *Sapere per comprendere* scrive: “Nel tempo la maggior parte delle scuole ha enfatizzato l’importanza di accumulare una notevole quantità di conoscenze apprezzate dalla società. L’insegnante fa lezione e lo studente legge il manuale; in tal modo le conoscenze vengono assorbite, assimilate e poi esibite”. Questo può essere definito *automatismo cognitivo* che è una disfunzione del nostro sistema scolastico. Vandeveld (*Il mestiere della scuola oggi*), interrogandosi sul fine dell’interrogazione per i docenti, sosteneva che l’unico fine era la restituzione dell’appreso.



Il nozionismo e l'automatismo cognitivo si fondano sulla memorizzazione e sull'apprendere, non sempre sul comprendere, dice Gardner, il quale prosegue ricordando che fin dall'antichità c'era un modo alternativo di educare. Per i maestri di un tempo educare significava proporre questioni, stimolare l'analisi delle soluzioni alternative e impegnare il discepolo a costruire la propria conclusione personale (i dialoghi socratici). Alla disfunzione esistente ne consegue un'altra, l'*esaustività* dei contenuti proposti, ovvero la trattazione del maggior numero possibile di argomenti. Il bravo insegnante è stato considerato per anni colui che "finiva" il programma, magari già alla fine di aprile, per poi fare il "ripasso". L'*esaustività* non ha più senso. E. Cresson sostiene che un giovane non ha bisogno solo del *bagaglio*

culturale, ma del *potenziale cognitivo*. Il potenziale cognitivo è la capacità di procurarsi le conoscenze, di apprendere a conoscere, di imparare ad imparare (Bruner, Feuerstein, Vigoskj).

Già Seneca, rispondendo a Lucilio che con orgoglio riferiva al maestro delle sue numerose letture, lo ammoniva e lo invitava a selezionare alcune cose e ad approfondirle perché: *nusquam est qui ubique est*.

Come ovviare a tale situazione? La risposta è implicita nell'analisi in cui Gardner fa riferimento al mondo classico: *essenzializzare* i contenuti dell'insegnamento. Ricercare cioè i contenuti irrinunciabili e concentrarsi su di essi evitando l'assillo di accumulare conoscenze nella mente degli alunni.

Occorre un'organizzazione dei curricula improntati al criterio della *progressività*: si pensa ad un curriculum unico dai 3 ai 18 anni, in modo da evitare sovrapposizioni di contenuti. È necessario in modo particolare una organizzazione dei curricula improntata principalmente sui *saperi procedurali*, sui "nuclei fondanti", sui "concetti-chiave".

La scuola ha, così, la duplice funzione di fornire a tutti un nucleo di conoscenze essenziali, riorganizzate intorno a concetti-chiave, e di indirizzare il soggetto a comportamenti intellettuali nell'azione di formazione. Occorre dunque tendere ad un modo nuovo di fare scuola. Una scuola rispondente alle esigenze del tempo, alle incertezze, al crollo del progresso garantito, agli innumerevoli scacchi delle previsioni economiche. Una scuola che trasmetta la conoscenza storica che a sua volta serve non solo a riconoscere i caratteri, nello stesso tempo determinati ed aleatori, del destino umano, ma anche ad aprirci all'incertezza del futuro. Prepararsi all'incertezza vuol dire sforzarsi di pensare bene, rendersi capaci di elaborare e usare strategie, fare, infine, con tutta coscienza le nostre scommesse. *Pensare bene* vuol dire praticare un pensiero che si sforzi senza sosta di contestualizzare e globalizzare le sue informazioni e le sue conoscenze, che lotti contro l'errore e la menzogna, ma significa anche essere coscienti dell'ecologia dell'azione.

Importante a questo fine è la strategia. Mentre, infatti, il programma si stabilisce in vista di un obiettivo, la strategia definisce stabilmente le condizioni esterne, riunisce le informazioni, le verifica, modifica le sue azioni in funzione di informazioni raccolte e dei casi strada facendo.

Fino ad oggi tutto il nostro insegnamento ha puntato sul programma, mentre la vita ci richiede strategie e, se possibile, anche serendipity ed arte. La strategia porta con sé la consapevolezza dell'incertezza e comporta quindi una scommessa. La scommessa dovrà essere fatta con coscienza piena, altrimenti porta alla rovina. Si potrebbe affermare che la scommessa è l'integrazione dell'incertezza nella fede e nella speranza. Ma la fede e la speranza non sono di tutti.

K. Marx in una delle sue tesi su Feuerbach si chiedeva: "Chi educerà gli educatori?". Saranno pochi coloro che, animati dalla fede nella necessità di riformare il pensiero, avvieranno la rigenerazione dell'insegnamento. Saranno coloro che hanno già in sé il senso della loro missione.

E, a questo proposito, Freud sosteneva che ci sono tre funzioni impossibili per definizione: *educare*, *governare*, *psicanalizzare*.

Edgar Morin, in *Una testa ben fatta*, ritiene che queste siano molto più che funzioni o professioni. Il carattere funzionale dell'insegnamento lo riduce ad impiego, quello professionale porta a ridurre l'insegnante ad esperto.

L'insegnamento invece ha il dovere di andare oltre la funzione, la professione, la specializzazione. Deve ridiventare compito di salute pubblica: missione. Una missione che richiede competenza, ma anche arte, amore, "eros", come affermava Platone. Amore per la conoscenza e per l'allievo. La missione presuppone la fede, fede nella cultura e nella mente umana. Se non c'è amore, passione, non c'è trasmissione di saperi. Si assiste, di contro, al disorientamento dei giovani, alla loro dispersione.

Elevato tasso di dispersione scolastica

La dispersione scolastica già a livello quantitativo ci preoccupa. Rispetto agli altri Paesi europei, in percentuale, sono pochi i ragazzi che arrivano al diploma. Noi abbiamo un dato certo: il 35% di giovani si disperde ed esce dal sistema scolastico senza conseguire il titolo finale di istruzione secondaria di secondo grado. La dispersione quantitativa è *palese*, evidente, oggettiva ed inconfutabile. Ma preoccupante è anche la dispersione qualitativa. Ad eccezione della scuola primaria, le indagini sulla qualità degli apprendimenti degli alunni nel segmento secondario ci pongono in una posizione fortemente penalizzante. Siamo di fronte alla *dispersione latente* dello studente che, quando esce dal sistema scolastico, non trova la sua strada perché non ha gli strumenti adeguati per potersi orientare e realizzare. Oggi corriamo il rischio di conoscere un nuovo analfabetismo, non quello strumentale (non saper leggere e scrivere) e neppure quello funzionale (non comprendere ciò che si legge), ma quello *conoscitivo*: l'individuo sa leggere e scrivere, comprende ciò che legge e scrive, ma non possiede gli strumenti cognitivi per procurarsi di volta in volta le conoscenze di cui ha bisogno. Può diventare un *disperso sociale* anche l'alunno scolasticamente positivo, perché non conosce le modalità di inserirsi nel tessuto sociale.

Questa è una dispersione nascosta di cui la scuola non si è mai occupata.

I cambiamenti necessari

La società della conoscenza, del navigare a vista, come recita il *Libro Bianco* di E. Cresson, richiede una scuola autonoma, libera, flessibile, innovativa. Se è luogo deputato alla trasmissione del sapere, dunque all'apprendimento, la scuola non può disconoscere che apprendimento, inteso come modificazione del comportamento, significa inevitabilmente cambiamento. A questo propo-



sito Gardner sostiene che le scuole di tutto il mondo sono state da sempre caratterizzate dall'uniformità dell'educazione proposta, dal punto contenutistico, organizzativo, metodologico, delle terminalità (obiettivi-traguardi) da raggiungere. Una scuola così fatta, che richiede a tutti lo stesso standard, altrimenti scatta la sanzione della bocciatura, è stata caratterizzata dal principio egualitario dell'istruzione e dell'educazione, che rappresenta uno strumento di giustizia sociale. Tale scuola ha consentito a tutti le stesse opportunità, discriminando poi nei risultati. L'uguaglianza delle opportunità, rivendicata a partire dagli anni Settanta, invero si è limitata all'uguaglianza del diritto di accesso a scuola. Il timore di perpetrare discriminazioni sociali in quello che è riconosciuto come diritto inscritto nell'uomo, il diritto all'istruzione, ha comportato in effetti disuguaglianza di risultati, poiché gli studenti sono stati considerati come se fossero tutti uguali, caratterizzati dagli stessi ritmi, dagli stessi stili, dagli stessi interessi e così via. G. Allport, grande teorico della personalità, afferma, invece, che nessun uomo è sosia. La persona umana è

fatta di tratti di universalità, presenti in tutte le razze, di tratti di singolarità, di similarità e di distinzione. Per dirla come Don Milani *"l'ingiustizia più grande consiste nel far parti uguali fra disuguali"*.

L'uniformità delle proposte educative è una grande disfunzione a livello sia socio-pedagogico, sia cognitivo. Gardner parla di intelligenze multiple, ognuna delle quali si esprime in un modo particolare. L'uniformità risulta poi essere una disfunzione anche a livello pedagogico e psicologico. E.H. Erikson, in *Gioventù e crisi di identità*, sostiene che l'identità si costruisce attraverso due processi:

- *l'integrazione con l'altro* cercando di assumere i comportamenti, le caratteristiche, le peculiarità dell'altro (la personalità si forma attraverso l'identificazione con l'altro);
- *la distinzione dall'altro* acquistando la coscienza di avere l'identità di se stessi altrimenti si è gregge (si ha l'identità collettiva, ma si possiede la percezione di sé nel momento in cui si individuano caratteristiche proprie).

Un'educazione uniforme, troppo omogenea, non risponde dunque al bisogno psicologico di identità personale.

