

RENATO ANOE'

LA SCUOLA CHE CAMBIA

**NUOVE GENERAZIONI DI ADOLESCENTI A SCUOLA
TRA TUTELA ED EDUCAZIONE**

MATERIALI DI LAVORO

DOLO (VE) 29/09/09

DOVERI E DIRITTI IN AULA: LE MEDIAZIONI POSSIBILI

I diritti imprescrittibili del discente

1. Il diritto di non essere costantemente attento
2. Il diritto alla sua interiorità
3. Il diritto di imparare solo quello che ha senso
4. Il diritto di non ubbidire da sei a otto ore al giorno
5. Il diritto di muoversi
6. Il diritto di non mantenere tutte le sue promesse
7. Il diritto di non amare la scuola e di poterlo dire
8. Il diritto di scegliere con chi si vuole lavorare
9. Il diritto di non cooperare al proprio processo
10. Il diritto di esistere come persona.

Riprendendo in chiave scolastica "I diritti del lettore" proposti da Pennac, Philippe. Perrenoud con un pizzico di provocazione, ci invita a guardare l'aula "dalla parte del banco" e a scoprire i diritti del discente. Da questo *punto di vista* è possibile collocare in una prospettiva nuova la questione fondamentale della conduzione della classe che appare, al momento, il punto di maggior criticità del compito professionale del docente. Anche i timori dei neo-docenti specializzandi si concentrano su questo aspetto, piuttosto che sui contenuti e sulle didattiche disciplinari.

Detta così, la *conduzione* della classe rimanda all'immagine di un condottiero con una truppa da condurre ad una meta, coincidente con la "terra promessa" del sapere. Succede sempre più spesso che la truppa non segua il condottiero in questa "traversata del deserto", che nel gruppo compaiano disfattisti, distratti, sabotatori, indifferenti, ribelli e l'aula si trasformi in un luogo dove si scontrano diverse volontà e che il tempo e la fatica, necessari per ricondurre all'obiettivo del sapere, alimentino sofferenza e frustrazione anche nei docenti più volenterosi.

I diritti segnalati contengono un realistico pro - memoria che aiuta a cogliere anche alcune ragioni del malessere degli alunni a scuola. Anzi, rivolgendo lo specchio su di noi, scopriremmo, ad un esame più approfondito, che capita anche a noi adulti, in classe o nel lavoro di esercitare, senza dirlo, questi diritti. A chi non capita talvolta di "pensare ai fatti propri" in una importante riunione, o manifestare pessimismo e delusioni verso l'apparato - scuola, mettere in atto trasgressioni verso regole o superiori gerarchici, affermare con forza la propria identità personale, di fronte a minacce di omologazione istituzionale..?

Acquisito il dato dell'imperfezione e dell'umana incoerenza, nostra e altrui, è possibile porre sul tappeto la questione della conduzione didattica della classe con toni più concreti e *comprensivi*, nel senso che includono anche la possibilità di sbagliare, di venir meno a imperativi dove sono consentiti solo l'ordine, il sapere, la correttezza e relazioni formali perfette.

Occorre pensare a dispositivi nuovi, di *partecipazione e mediazione* che diano realtà concreta all'esercizio di diritti e doveri da parte dei docenti e dei discenti.

La gestione della classe non deve essere sentita come esclusivo compito del docente, solo a governare il complesso sistema di rapporti in classe, da cui discendono apprendimento e maturazione sociale. E' possibile e auspicabile pensare alla relazione didattica, non nella fissità dei ruoli chiusi, destinati a recitare per forza lo schema potere/obbedienza, ma dentro a un gioco aperto di scambi e costruzione di un *contratto pedagogico* condiviso, i cui primi attori sono gli allievi, anche piccoli di età, chiamati a definire collettivamente le regole del gioco, in una prospettiva di corresponsabilità negoziata sulle regole e sui diritti.

Conclude Perrenoud: "*I poteri del gruppo-classe sono considerevoli e possono giocare un ruolo essenziale di mediazione: il rapporto con il sapere può essere ridefinito nella classe, secondo una vera negoziazione del contratto didattico, la qual cosa presuppone, evidentemente, da parte dell'insegnante, la volontà e la capacità di ascoltare gli alunni, di aiutarli a formulare il loro pensiero e di tener conto delle loro intenzioni...*(p.80)"

BULLISMO? LO SPECCHIO DEFORMATO DEL MONDO ADULTO

“Nel lontano Canada un tale inventa con sei lettere una comoda espressione con la quale designa il peso del mondo che opprime noi tutti, senza, a quanto pare, aver schiacciato nessuno. Non si sa cosa significhi esattamente” stress”. Eppure ciascuno comincia a esaminare se stesso e il suo stato per appurare se è questo, ciò che gli toglie il pieno piacere del mondo e di tutto il resto” (H.Blumenberg,1987:77).

Il termine *stress* diventò presto un concetto polivalente per nominare i più svariati comportamenti che avessero una qualche attinenza con la sofferenza: dalle difficoltà a tirare avanti per difficoltà economiche, al dolore per la perdita di una persona cara o per una delusione amorosa. “I nomi ci dirigono”, aggiunge H.Blumenberg.

La stessa cosa sta succedendo al termine *bullismo* che sta diventando un confuso “fritto misto” di azioni che indicano fenomeni diversi nelle manifestazioni e nell’eziologia quali possono essere la bravata che segna l’affermazione esistenziale dell’adolescente, la sfrontata esibizione di forza e le violenze da reato penale che una volta portavano dritti al riformatorio.

Continuando così finiranno per essere compresi nella schiera dei bulli anche Garibaldi, Enrico Toti o il prode Achille.

Dal polpettone mediatico che si nutre con voluttuoso piacere del “modello della crisi” (tutto negativo!), emerge chiaramente una prospettiva condivisa: il bullismo è un fenomeno circoscritto al mondo dei ragazzi, adolescenti, o dei giovani. Sembra una sequenza infinita di azioni e riti confinati in quella particolare fascia di popolazione, nella “tribù” dei giovani, un interessante gruppo sociale, oramai in via di estinzione (vista la denatalità) da osservare con il distaccato interesse scientifico dell’analisi etnografica.

Gli antropologi della modernità realizzano con questa interpretazione una singolare convergenza di interessi : la distinzione tra gli adulti (osservatori) e i giovani (i selvaggi): violenti, amorali, irresponsabili, sopraffattori. I primi si possono così indignare e scandalizzare, anche compiacere di non essere come *loro*. Possono inoltre proporre saggi rimedi – ovviamente sempre all’interno di quel gruppo - per portare la civiltà smarrita o ignorata. Il mondo dei grandi è sano e salvo. E può intervenire. Ecco allora le terapie e i modelli centrati sulla dinamica persecutore – vittima, il modello del branco - famiglia sostitutiva, e il tutoring, il mentoring, il counseling ecc., che intervengono sugli effetti senza troppo soffermarsi sul fatto che i comportamenti sociali si apprendono prevalentemente per imitazione e che questi giovani sono lo specchio deformato di un mondo adulto che celebra competitività e concorrenza., che esibisce modelli vincenti gonfi di violenza e sopraffazione nell’immaginario, crea eroi di cartone nello sport e disonesti negli affari , purtuttavia rapidamente perdonati.

Non sono amati i giovani. Fanno perdere tempo e denaro. Nel migliore dei casi sono tenuti a bada, con regolini e condiscendenza, perchè non disturbino, come gli indiani delle riserve.

Le interpretazioni del bullismo tutte interne al mondo giovanile sono coerenti e funzionali ad un’ottica di affievolimento dei legami di solidarietà e alla stratificazione del tessuto sociale, che si estendono in altri altri campi di vita collettiva, dove sempre più le disfunzioni, le mancanze, sono attribuite a fattori – peccati individuali; così è facile e consolatorio pensare che la povertà è roba del povero, la malattia è affare del malato, la disoccupazione è colpa del disoccupato e la maleducazione nasce nel mondo giovanile, per germinazione spontanea.

In questo mondo ordinato intorno a *deduzioni rovesciate*, dove “*chi viaggia in carrozza deve essere stato buono e chi deve andare a piedi se lo è meritato*” (Blumenberg,1987: 68) è normale allora che il *vitale disordine* che ogni generazione porta nel mondo, trovi solo le barriere erette dai grandi-benpensanti, e, senza direzione, imploda, malinconicamente, all’interno.

Basterebbe uno specchio per riconoscere in quei gesti nulla più che il riflesso dei comportamenti e valori declamati ed esibiti dagli adulti; ma, insomma, ... questo bullismo, sta diventando proprio uno stress....

H.Blumenberg, L’ansia si specchia sul fondo, Il Mulino, 1987

C.Laneve, Appunti per una pedagogia del terzo millennio, in Pedagogia e Vita, LXII,3(2004), p.65-85

DEMOCRAZIA E COMUNITA' SCOLASTICA

Spunti per una democrazia attiva

Entrando in modo diretto in campo scolastico, il rapporto tra educazione e sviluppo della democrazia ha radici robuste e lontane nel tempo. Già Alexis de Tocqueville nel suo viaggio alle origini della nascente democrazia in America, nel 1835, metteva in luce gli apporti che l'educazione, l'istruzione, e la fede religiosa assumevano nella costruzione del costume democratico in tutte le fasce di popolazione del Nuovo Mondo. Ancora più decisa e articolata appare la dinamica scuola e società nel pensiero di Dewey: il radicamento della democrazia liberale, proprio della civiltà occidentale, si ritrova nelle esperienze dell'apprendimento che realizza il bene primario dell'uguaglianza. Su questa scia, T.H. Marshall, il sociologo al quale si devono tutte le analisi sulla cittadinanza nel XX secolo, aveva messo in luce la compresenza nelle società liberali e democratiche di due direzioni di sviluppo contrapposte: "da un lato la crescita delle disuguaglianze legate alle libertà nel diritto e nel mercato e gli obiettivi di egualizzazione del welfare e dell'educazione democratica dall'altro"(Somers, p.8).

La scuola avrebbe pertanto la funzione civile di correggere gli eccessi individualistici delle società liberali e favorire la piena partecipazione e l'accesso ai diritti. Su queste coordinate si sono costruiti i programmi scolastici e le pedagogie emancipatorie del dopoguerra, che hanno costituito l'ethos dominante in tutto il corpo docente, in particolare della scuola primaria.

La scuola è l'ambiente accogliente in cui avvengono le esperienze sociali primarie: la relazione con i pari, i gruppi, le regole, i vari livelli di autorità che si ripresenteranno nel corso della vita. Le modalità con cui sono impostate queste relazioni costituiscono fertili terreni di apprendimento della democrazia attiva (Laneve,2003).

Non basta produrre curricoli e unità didattiche se gli approcci didattico - relazionali messi in atto nell'aula scolastica ignorano nei fatti la cultura della partecipazione e il legame di tipo comunitario.

Gli ambiti per l'attuazione di questa prospettiva pedagogica sono molteplici, includono tutte le esperienze scolastiche, ma in particolare si evidenziano in due campi: le tipologie di apprendimento e la gestione dell'aula.

Non bisogna nascondere che nella componente di ruolo del docente è connotata una dimensione di potere, implicito e ineliminabile, fondato nella asimmetria costitutiva del rapporto di insegnamento e apprendimento, ma è un potere temporaneo che serve alla crescita e si ritrae gradualmente, in relazione all'autonomia conquistata ed ha un limite etico insormontabile: *formare* non è mai *con - formare*, rendere simili a sé.

L'aula scolastica, non è un semplice contenitore strumentale per l'istruzione, ma è al tempo stesso il luogo in cui si realizzano complesse interazioni sociali, si apprendono codici etici, è un microcosmo organizzato in cui si presentano le varie componenti della vita sociale: le tipologie di legame, i sistemi di autorità, il rapporto con il compito, il rapporto con lo spazio, il tempo.

Entro questo contesto l'insegnante gioca in prima persona: i suoi gesti, le sue parole, le modalità di relazione, di valutazione, costruiscono o demoliscono democrazia, partecipazione, comunità. Non servono dichiarazioni o prescrizioni di principio: *la democraticità* sta nella consapevolezza del compito e della capacità di esercitare il ruolo richiesto di adulto competente, a cui rivolgersi con fiducia.

Oltre a questa dimensione etica e relazionale, c'è un versante pedagogico della costruzione della democrazia fatto anche di scelte concrete, organizzative; ne citiamo alcune come invito a ricercare:

- *la strutturazione dell'ambiente scolastico*: gli spazi e la loro organizzazione "parlano", raccontano di come si sta a scuola, raccontano anche le gerarchie implicite, le categorizzazioni di valore sottese alla distribuzione degli oggetti, alla presenza/ assenza di segni del potere o del sapere; leggere la *grammatica dello spazio scolastico* permette di cogliere il modello di relazioni ed anche il sistema di apprendimento messo in atto; avere nell'aula o nella scuola uno spazio dedicato, e avere la possibilità di esserne attivo frequentatore, in maniera libera e non passiva, significa avere un diritto di presenza, sentirsi e appartenere ad un luogo reale, diverso dai non-luoghi della modernità in cui si entra e si esce, senza alcuna eco personale (Zoletto,2001);
- *l'uso del tempo*: la modalità di gestione del tempo, in relazione ai compiti e ai ruoli di ciascuno è un altro importante indicatore; il tempo dedicato a ciascuno, il rapporto tra parola e ascolto, il rapporto tra il compito e il tempo per eseguirlo sono altrettanti modi per costruire una concezione di rispetto e di partecipazione verso ciascuno;

- *lo sviluppo di relazioni competitive/cooperative*; le modalità con cui sono regolate le relazioni tra pari nel gruppo scolastico sono una spia dei modelli culturali presenti nella scuola; relazioni di tipo competitivo, premianti in alcuni periodi storici, sono scarsamente apprezzate attualmente in quanto sfociano in comportamenti *individualistici* che sono disfunzionali anche per il successo sociale e spesso distruttivi in termini di legame organizzativo; le realtà produttive, enti e imprese attuali abbisognano di soggetti in grado di costituire aggregazioni, di operare in autonomia e cooperazione; la spinta *al lavoro di rete* attraverso la quale si esprime il volto nuovo dell'organizzazione del lavoro e della ricerca si basa sulla capacità di integrazione e cooperazione.

La democrazia si insegna e si apprende, non accade per caso, non è nella natura, ma nella cultura, nella radici profonde della nostra cultura ed è da sostenere, continuamente, anche sfuggendo al pessimismo e alle malinconie. Gustavo Zagrebelsky, ex presidente della Corte Costituzionale, indica in dieci punti, gli elementi essenziali, i contenuti minimi per la creazione di un ethos democratico che riporto, in questa scarna elencazione, da riprendere e approfondire:

- 1. la fede in qualcosa**
- 2. la cura delle personalità individuali**
- 3. lo spirito del dialogo**
- 4. lo spirito dell'uguaglianza**
- 5. l'apertura verso chi porta identità diverse**
- 6. la diffidenza verso le decisioni irrimediabili**
- 7. l'atteggiamento sperimentale**
- 8. coscienza di maggioranza e di minoranza**
- 9. l'atteggiamento altruistico**
- 10. la cura delle parole (Zagrebelsky, 2007).**

Sono principi che *scolpiscono* in modo netto e raffinato l'essenza della democrazia, a scuola e nella vita. Forniscono, in estrema sintesi, anche un repertorio pedagogico da assumere con una sottolineatura: i comportamenti sociali si apprendono per imitazione, non dalle parole, ma dall'esempio e i bambini, come gli adolescenti che abbiamo a scuola, sono intransigenti e non ammettono scarti tra il *dichiarato* e l'*agito*.

R.Anoè, Ecologia in classe: aspetti organizzativi e didattici, in La formazione degli insegnanti, Forum, Udine 1996

A.De Tocqueville, La democrazia in America, Rizzoli, 1992

C.Scurati, Pedagogia tremila: note tra attualità e futuro, in Globalizzazione e nuove responsabilità educative, La scuola, 2003

L.Gallino, Democrazia, in Dizionario di sociologia, Torino, Utet, 1978

P.Ginsborg, La democrazia che non c'è, Einaudi, 2006

C.Laneve, La didattica tra teoria e pratica, La scuola, 2003

F.O. Manoukian, Le comunità, organizzazioni riabilitative che producono dilemmi, in A.Orsenigo e C.Kaneklin (a cura di) Il lavoro di comunità, Firenze, Nuova Italia, 1992

D.Meltzer, M.Harris, Il ruolo educativo della famiglia, Centro scientifico Torinese, Torino, 1986

M.Somers, Bringing Marshall back in: riscoprire e reinventare la cittadinanza, Inchiesta 120/98, p.7-13

G.Zagrebelsky, Imparare democrazia, Einaudi, 2007

D. Zoletto, Giochi di identità, in Aspetti della complessità in educazione, p.149-186, Kappa Vu Udine, 2000

IL PUDORE

Il pudore? Com'è possibile che qualcuno si interessi ancora a questo valore vecchio, passato di moda, che non soltanto sembra del tutto caduto in desuetudine ma che per giunta, se qualche volta gli capita ancora di manifestarsi viene per lo più deriso? Perché, alla fin fine, dedicargli dell'attenzione quando tutto pare confermare la generale impressione che il pudore abbia abbandonato il nostro quotidiano e che vada benissimo così?.....

...Di fatto, qualunque sia la precisa origine del pudore, importa soprattutto considerare che la pretesa si farne a meno è un'assurdità di cui siamo attualmente obbligati a constatare i nefasti affetti. (M.Selz,2005:5,10)

Monique Selz, psicanalista e psichiatra, analizza la questione riportandola alla generalità dei rapporti umani, dove "dobbiamo constatare che l'assenza di pudore colpisce di più che non i rapporti sessuali:va a colpire le relazioni tra gli esseri umani in generale"(ib:9).

Per noi è un tema educativo che si presenta nella quotidianità dei rapporti in classe tra alunni che occorre contenere e incanalare e compare talvolta sulla scena mediatica con violenza, quando si scopre che nelle scuole vigono codici segreti di commercio di immagini legati al proprio corpo, tariffari per scambiare immagini cruente o macabre, già nella fascia della scuola media.

Nella logica del "mostrare tutto" che rimanda alla società dell'immagine, si assiste alla scomparsa dei limiti del buon gusto, del rispetto della responsabilità individuale. I bambini vedono tutto, sanno tutto, sono esposti a tutto, compresi *reality shows* che mettono tutti a guardare dal buco della serratura una "vita intima" che ormai non è più tale.

Rientrano in questa sfera una molteplicità di comportamenti, anche linguistici, che tendono a dire tutto, senza freni e senza barriere. L'assuefazione al linguaggio "disinvolto" vigente nella vita sociale contemporanea sembra depotenziare anche la gravità di comportamenti verbali qualche decennio fa impensabili: l'offesa di un alunno al suo insegnante con parolacce in un momento di sfrenatezza può apparire "normale" se ci si rapporta al "comune senso del pudore" vigente nei rapporti tra adulti. Proprio questo mi sembra uno dei punti centrali della questione: troppi adulti, troppa adultità e adultizzazione precoce nella vita dei bambini. Sono sempre più ristretti i tempi della crescita non sorvegliati da ansiose presenza di genitori, nonni, babysitter. La nascita dell'autonomia individuale, di separazione di sé dall'altro, avviene a livello di relazioni tra pari, negli scambi che sono alla base della amicizia infantile. Si vedano su questo punto le ricerche e gli esempi di J.Dunn, che indaga sulla nascita dell'intimità tra i bambini, come aspetto della amicizia e dell'identità che avvengono sempre in contesto ludico e spontaneo.

Il tema del pudore si intreccia dunque con questioni di relazione sociale. Nell'antica Grecia il pudore richiamava il riserbo e la moderazione; in epoca cristiana fu associato prevalentemente alla moderazione sessuale e con questa dimensione è arrivato fino a noi, ricondotto essenzialmente al corpo. Nel momento in cui la liberazione dei costumi ha ridefinito la questione del pudore, è diventato un valore fragile e ha lasciato campo alla intrusione più sfacciata e violenta in tutti gli aspetti della vita sociale.

Per non assumere un punto di vista moralistico, denegativo, che però lascia senza proposta, occorre ricollocare in una prospettiva pedagogica la questione del pudore che è soprattutto sociale e relazionale. Innanzitutto non appartiene all'ordine della Legge, ossia è improduttivo assegnarlo alla norma e farlo discendere dall'alto.

Educare al pudore è educare al riserbo, alla moderazione in tutte le manifestazioni della vita sociale, per permettere a ognuno di apprendere che esiste uno spazio proprio rispetto a quello altrui e, da parte delle istituzioni "si rende perciò necessaria una costante vigilanza". Conclude M.Selz, "Dopo gli eccessi del puritanesimo e della società dell'esibizione senza limiti... è venuto il momento di constatare che una comunità umana non può sopravvivere a lungo alla perdita del pudore... significa perdere quella qualità che rende l'uomo un animale pensante, significa aprire la strada al ritorno della bestialità"(ib, 131).

Tornare a proibire? Piuttosto, allargare i tempi e le esperienze di relazione che rendano evidenti la linea invisibile di demarcazione tra "velato e svelato, velabile e svelabile, visibile, dicibile, udibile"(ib:59).

Tocca anche agli insegnanti, oltre che ai genitori, evidenziare tale limite, per salvaguardare lo spazio dell'intimità, entro il quale non sono ammissibili intrusioni e intromissioni. Per cominciare, distinguere tra bambini e adulti, nei discorsi, nel tempo libero, negli intrattenimenti, negli spettacoli, nelle esperienze che troppo spesso confondono il ciclo delle generazioni, a scapito dell'età infantile.