

Tra primo e secondo ciclo: la linea d'ombra

Caterina Gammaldi

L'obiettivo della piena scolarità per i sedicenni italiani, in ragione dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione, ripropone il confronto fra la scuola media e la scuola superiore, in particolare il biennio. Un confronto che deve in primo luogo rifuggire da schematismi o luoghi comuni dal momento che si tratta di due realtà che hanno attraversato negli anni una lunga fase di trasformazione mentre cresceva la domanda di istruzione.

Problemi di natura diversa mettono in evidenza luci e ombre di un percorso di istruzione, quello fra gli 11 e i 14 anni, fra i più problematici.

I processi identitari

In un bel saggio della Vegetti Finzi, *L'età incerta*, questa fascia di età è rappresentata come un passaggio difficile - "*dall'io segreto all'io pubblico*" - segnato dalla trasgressione, dall'emancipazione, dai cambiamenti del sé.

Un passaggio delicato di vita che vede gli insegnanti spesso ignari e inconsapevoli, in un tempo in cui le criticità sembrano sovrastare le positività e le difficoltà dell'insegnare e dell'apprendere, e i cambiamenti nei modi dell'apprendere e lo stesso rapporto con il sapere, a scuola e non solo, aumentano considerevolmente.

Modelli culturali assai diffusi pretendono di consegnare alla scuola, agli insegnanti, le stesse modalità di approccio alle problematiche educative sperimentate in ambito familiare (meccanismi di protezione) a scapito delle modalità proprie dell'insegnare e dell'apprendere in un'istituzione pubblica, la scuola appunto, intenzionalmente deputata a dare istruzione.

Questo approccio al problema porta a ribadire l'esigenza di occasioni di riflessione culturale e professionale sui percorsi identitari che consentono (o dovrebbero consentire) il passaggio da studente a cittadino – una prima linea d'ombra - che ciascuno/a compie nel percorso di istruzione, molte volte compromesso dal non detto, dall'implicito a cui molte volte gli adulti ricorrono.

Che cosa c'è al di là di questa prima linea d'ombra?

C'è il bisogno di nuovi approcci alla comunicazione, alla relazione, alla conoscenza intorno a quella idea di cittadinanza che trova casa nelle Indicazioni per il curricolo, da salvaguardare come approdo comune nella scuola fra gli 11 e i 16 anni. Si tratta dello sviluppo del "*senso della cittadinanza*" che "*significa scoprire gli altri, i loro bisogni e la necessità di gestire i contrasti*

attraverso regole condivise, che si definiscono attraverso le relazioni, il dialogo, l'espressione del proprio pensiero, l'attenzione al punto di vista dell'altro, il primo riconoscimento dei diritti e dei doveri; significa porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo – natura”.

I messaggi contraddittori, le emergenze educative, il disincanto, il disagio, le passioni tristi... potrebbero trovare in questo ambito possibili risposte e nuove consapevolezze.

Dedicare uno spazio esplicito e condiviso alla costruzione dell'identità, utilizzando il paradigma della cittadinanza, oggi “plurale”, rappresenta una possibile inversione di rotta su un terreno troppo spesso relegato a operazioni scontate, di buona retorica dell'educazione.

Partiamo da qui non perché romanticamente ancorati alla dimensione della formazione dell'uomo e del cittadino, già presente nei Programmi del 1979 e nella pratica educativa della migliore scuola media, ma perché riteniamo che si debbano ri-costruire occasioni di insegnamento–apprendimento segnate dalla dimensione del “senso”.

Ma... un confronto fra insegnanti e insegnamenti, fra generazioni (studenti e docenti) spesso in conflitto per ragioni anagrafiche e approcci culturali, non nasce spontaneamente né può essere consumato su reciproche accuse.

Esso ha a riferimento la quotidianità dell'agire educativo, la storia e l'esperienza del segmento di scuola che precede e di quello che segue; ha bisogno di un nuovo approccio educativo ai temi della genitorialità, dell'adolescenza... e proprio all'interno del ‘fare scuola’.

Si dice che la scuola media non abbia saputo ‘attraversare’ compiutamente la proposta culturale dei Programmi del 1979 - già essi Indicazioni per gli insegnanti - spesso vissuti come prescrittivi nella logica del programma e della programmazione per obiettivi, di marca comportamentista...

C'è in questa critica qualcosa di vero, e nel contempo di approssimativo, su cui riflettere alla luce di quella che è stata la sfida della “scuola aperta a tutti” per “almeno otto anni”, una dimensione che ancora oggi è costretta a fare i conti con modelli culturali e organizzativi introiettati da adulti troppo spesso orientati a far prevalere la dimensione della libertà di scelta educativa delle famiglie.

Alcune questioni come, per esempio, la costruzione di percorsi curriculari significativi di insegnamento–apprendimento, avrebbero meritato altri supporti, non l'approssimazione con cui sono state liquidate in fretta. Come non evidenziare in proposito gli ondeggiamenti dell'editoria scolastica, suggestionata dalle mode, spesso

unica sponda per un agire professionale segnato dalle routine e da supposti bisogni linguistico-comunicativi e di apprendimento degli studenti di questa età. E come non ricordare, a tal proposito, le regressioni negli anni praticate dai manuali sull'onda di questa o quella richiesta presunta.

Un tema, quello dell'utilizzo delle fonti culturali nel sapere scolastico, improvvidamente segnato da mode culturali, curricoli a scavalco, educazioni, lontane anni luce dalle scelte culturali e organizzative che, nella prima fase di introduzione dei Programmi del 1979, hanno saputo essere scuola dell'inclusione.

Né va trascurato che la regressione culturale dei libri di testo prodotti negli ultimi anni si è quasi sempre accompagnata a presunte richieste della scuola superiore.

Un'idea condivisa di insegnamento-apprendimento

Di fronte a un percorso di istruzione obbligatoria più lungo è d'obbligo concentrarsi sui ragazzi che si perdono: ben oltre il 25% nella scuola media ha difficoltà manifeste di lettura e scrittura. Ciò richiede di ri-affidare all'autonomia culturale e professionale, a dispositivi pedagogico-didattici condivisi nella collegialità (Collegio docenti, Consigli di classe, Dipartimenti disciplinari), il compito di costruire occasioni di confronto e di ricerca.

In questo ambito una riflessione che possa portare gli insegnanti della scuola media e del biennio a un'idea condivisa di insegnamento-apprendimento appare sollecitata, in continuità con le migliori esperienze della scuola, da alcune idee contenute nelle Indicazioni per il curricolo al paragrafo *L'ambiente di apprendimento*, un terreno ancora inesplorato all'interno del primo ciclo e, in verticale, verso la scuola superiore.

Gli estensori del documento si domandano quando un contesto è idoneo a *“promuovere apprendimenti significativi e a garantire il successo formativo per tutti gli alunni”*: Essi rispondono che va posta attenzione *“all'esperienza e alle conoscenze degli alunni, alle diversità per fare in modo che non diventino disuguaglianze, all'esplorazione e alla scoperta, alla consapevolezza del proprio modo di apprendere, alla forma laboratorio”*: una dichiarazione che indica inequivocabilmente una direzione di marcia che non può essere interrotta bruscamente a conclusione del primo ciclo, se l'approdo sono le competenze culturali di cittadinanza, ovvero la competenza linguistico-comunicativa, matematica, scientifico-tecnologica, storico-sociale...

Va necessariamente salvaguardato, al riguardo, uno spazio di riflessione su alcune questioni che hanno a riferimento la costruzione dell'interazione nell'apprendimento-insegnamento, quell'idea di

apprendimento attivo che include la ricerca dei tempi e delle modalità dell'insegnamento, l'attenzione alla centralità dei processi e alla consapevolezza dei medesimi. Saranno opportuni spazi di "riflessività" sulle persistenze del modello trasmissivo e sulle problematiche connesse all'utilizzo di tale modello in presenza di mancati apprendimenti.

Nella scuola media questo è stato, in più di un'occasione, terreno di ricerca applicata, sia pure non adeguatamente documentata.

Anche per questo sembra davvero poco lo spazio riservato alla verticalità del curricolo nella proposta per il biennio, proposta che, invece, potrebbe alimentare un agire degli insegnanti e degli studenti meno frammentario. Resta, se non si lavorasse per questo obiettivo, la palese contraddizione fra la stessa idea di *continuum* e lo specifico delle competenze.

Nelle Indicazioni per il curricolo si legge: *“sviluppare la competenza significa imparare a riflettere sull'esperienza attraverso l'esplorazione, l'osservazione e l'esercizio al confronto; descrivere la propria esperienza e tradurla in tracce personali e condivise, rievocando, narrando e rappresentando fatti significativi; sviluppare l'abitudine a fare domande, riflettere, negoziare significati. ... i traguardi di sviluppo della competenza suggeriscono all'insegnante orientamenti, attenzione e responsabilità nel creare occasioni e possibilità di esperienze volte a favorire lo sviluppo della competenza, che a questa età va inteso in modo globale e unitario”*.

Peccato che ciò sia scritto solo per la scuola dell'infanzia!

Peccato che non appaia in modo manifesto una proposta per la scuola ancorata al sapere che educa alla curiosità, al dubbio, alla problematizzazione, alla ricerca, alla storicità, all'argomentazione...

Sapremo attraversare questa nuova linea d'ombra?