

Un altro modo di insegnare agli «sfigati» è possibile?

Gli studenti degli istituti professionali arrivano al biennio della scuola superiore, da quest'anno "obbligatorio" con un carico di insuccessi e di frustrazioni che ne condiziona fortemente il rapporto con la scuola e l'offerta formativa. Anziché inseguire illusorie e controproducenti vocazioni utilitaristiche o pratiche, la scuola deve ricostruire la loro intenzionalità all'apprendimento e al ragionamento critico.

di Marco GUASTAVIGNA

Con l'inizio dell'a.s. 2007-08 sono chiamato con altre migliaia di insegnanti della secondaria di secondo grado ad attuare (finalmente!) l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni. Nell'ultimo collegio dei docenti di giugno ho rivelato la preziosa informazione (non esattamente al centro dell'iniziativa istituzionale, dell'interesse dei media o delle priorità dei singoli insegnanti) ai miei colleghi di un istituto professionale statale di Torino: una quantità abbastanza preoccupante di persone sentiva la notizia per la prima volta. Ma ci siamo comunque ripromessi di rimboccarci le maniche. Ciascuno darà il suo contributo; il mio sarà in funzione delle riflessioni e delle esperienze che esporrò in questo articolo, che consiste di due parti, influenzate dal fatto che insegno italiano e storia:

- un ragionamento di carattere generale sulle esigenze dei soggetti che attualmente frequentano e caratterizzano il mio istituto professionale;
- un decalogo, sintetico, e forse un po' assertivo, su come venire incontro a queste esigenze.

Gli studenti del mio istituto professionale

La maggioranza degli studenti che frequentano i primi anni degli istituti professionali appartiene all'insieme di coloro che nei primi anni di scuola, in particolare negli anni della media, hanno raggiunto risultati decisamente mediocri, confermati dall'elevatissimo numero di "sufficiente" registrato in uscita. Di questi, una minoranza di ragazzi conclude gli studi, soprattutto raggiungendo il diploma, senza ripetenze. Rari sono i casi di prosecuzione universitaria.

Le ragioni della scelta di questo tipo di percorso formativo da parte degli studenti sono:

- un interesse specifico per il settore professionale alberghiero;
- l'idea che si tratti di una scuola fondata sulla pratica;
- la possibilità di terminare gli studi già con la qualifica del terzo anno, spendibile sul mercato del lavoro anche se spesso in attività precarie e poco garantite, anziché dover puntare al diploma del quinto.

La seconda motivazione - oltre a essere il frutto di un orientamento fuorviante e poco informato da parte della scuola media - si scontra frequentemente con il fatto che l'anno realmente destinato alla "pratica" è, con gli attuali ordinamenti,

il terzo; è in terza infatti che si fanno gli stage e si frequentano per molte ore le materie professionalizzanti caratteristiche dell'indirizzo, cucina, sala-bar e ricevimento. Pur con questa limitazione, appare evidente come le prospettive delineate dalla seconda e dalla terza motivazione siano abbastanza chiare e convergono in una simile, sintetica, osservazione, rafforzandola pericolosamente: media e moda statistica degli studenti del mio professionale hanno una rappresentazione di sé come soggetti poco adatti alla teoria, alla concettualizzazione, all'apprendimento per astrazione; e affermano la propria *intenzione di apprendere in modo pratico per un periodo il più breve possibile*, in funzione di risultati certi.

Il percorso professionale, come già accennato, non è per nulla come lo studente se lo immagina: la teoria c'è e si traduce in materie "killer" (matematica e lingue straniere ne sono un esempio quotidiano); le discipline immaginate come pratiche si rivelano molto dense sul piano concettuale (si pensi a quanta fisica, biologia, economia, lingua e storia sono contenute e possono essere desunte da una semplice caffettiera!).

Siamo insomma di fronte a una sorta di dicotomia tra aspettative e contesto di apprendimento che non può che risolversi in dispersione, in bocciature, in abbandoni, in fughe verso situazioni culturalmente ancora meno garantite, come la formazione professionale di tipo privatistico; dati ed esiti indesiderabili, ma evidenziati anno dopo anno, scrutinio finale dopo scrutinio finale.

L'istruzione professionale non può rinunciare a pretendere una riqualificazione della sua immagine sociale: una riqualificazione che deve investire l'intera scuola pubblica ed essere accompagnata - per ciò che riguarda il nostro discorso - da un migliore coordinamento formativo nel momento del passaggio dalla scuola media alla scuola superiore. Solo un impegno concreto e costruttivo in questo senso potrebbe avere l'esito di attirare nell'istruzione professionale anche quote significative di allievi che hanno concluso la scuola di base con risultati almeno accettabili; questo sarebbe già un fatto molto importante, perché consentirebbe in prospettiva a questo tipo di istituti di uscire dall'attuale aprioristica ghettizzazione. E garantirebbe agli studenti profili d'uscita più dignitosi e maggiori garanzie per i futuri esiti professionali da una parte; una possibilità di affrontare il problema della dispersione e dell'abbandono con strumenti, finalità e prospettive differenti dall'altra.

Si può addirittura ipotizzare che una riqualificazione dell'utenza degli istituti professionali possa esercitare una retroazione sulla scuola media, che si vedrebbe privata - in seguito a un processo di questo genere - di quella sorta di *sbocco-rifugio* al quale indirizzare gli studenti che raggiungono risultati scadenti senza preoccuparsi di innescare processi di recupero; processi, per altro, di difficile strutturazione, anche in considerazione dello smantellamento - a cui abbiamo assistito in periodi recenti - dello spirito con cui è stata concepita e costruita negli anni Sessanta la scuola media unica.

Non mi è purtroppo chiaro se quanto accennato negli ultimi due passaggi del mio ragionamento appartenga al regno delle ipotesi o a quello dell'utopia, poiché essi mettono in gioco variabili legate a volontà politiche che al momento non mi sembrano in atto, al di là delle affermazioni di principio; sono però certo che la situazione in cui saremo chiamati concretamente a operare per estendere l'obbligo - assegnando a questo mandato l'obiettivo di diffondere le competenze culturali e quindi di ridurre la dispersione - non potrà non confrontarsi con la situazione che ho rapidamente descritto in precedenza, amaramente riassumibile nel fatto che gli istituti professionali come il mio si rivolgono prevalentemente agli «sfigati», consapevoli (per lo meno in termini di rinunce culturali) di essere tali.

10 punti per un'acculturazione sostenibile

Che cosa produce insuccesso ("sfiga" culturale) a scuola?

Uno "sfigato" è in primo luogo il prodotto di scarto della scuola, così come essa è attualmente concepita.

Chi è in difficoltà sul piano culturale, cognitivo, relazionale, avrebbe bisogno di un *ambiente di apprendimento ad alta flessibilità*, in grado di valutare i soggetti per quello che sono e per quello che sanno fare, di integrare percorsi e proposte formative in funzione delle effettive situazioni, di riorientare, di includere.

La scuola continua invece a proporsi come *istituto di insegnamento ad alta prevedibilità e bassa flessibilità*, destinato per definizione a selezionare, a "scartare", a escludere chi non si adegua ai modelli previsti dalle sue diverse articolazioni. Non è un caso che resti diffusa a tutti i livelli la mentalità per cui a uno studente in difficoltà al liceo si propongono come via di fuga e contemporaneamente salvezza l'ITI o il magistrale, nella convinzione che la stratificazione profonda delle opportunità scolastiche contenga in sé la risposta a tutte le esigenze formative dei soggetti e che si tratti soltanto di trovare il giusto incastro. A questa filosofia appartengono anche la frenesia di assegnare - nel biennio iniziale della superiore - un ruolo quanto mai salvifico alla formazione professionale di tipo privatistico-addestrativo; o, ancora, la vulgata neocolonialista del cognitivismo postmoderno, secondo cui l'istruzione professionale meglio si adatterebbe ai presunti stili di apprendimento degli allievi stranieri, a causa di una sua (a sua volta presunta) bassa richiesta linguistico-comunicativa. Per non parlare del permanere dell'idea morattiana della personalizzazione, secondo la quale la scuola dovrebbe confermare le attitudini e inclinazioni del soggetto, e quindi anche le differenze culturali legate alle origini, alle provenienze e ai contesti sociali, spacciata per centralità dello studente da molti dei suoi sostenitori.

Tutti questi ragionamenti dimenticano, in buona o cattiva fede, che la *padronanza linguistico-comunicativa è condizione irrinunciabile per l'emancipazione, l'autonomia, l'acculturazione individuale e sociale*. Una scuola che miri all'inclusione, alla riduzione della dispersione non può evadere questo problema, ma deve anzi porlo al centro, farne il perno della sua riflessione e della sua organizzazione.

Torniamo al nostro "sfigato" scolastico. Egli è anche - e, spesso, soprattutto - *il prodotto inconsapevole della cultura di massa*, in cui si trova immerso; quella cultura che spesso egli contrappone alle richieste cognitive e relazionali della scuola. È mia convinzione che in questa fase di passaggio - in attesa che si concretizzino condizioni diverse - noi insegnanti dobbiamo fare di questa contraddizione una risorsa. La cultura di massa deve entrare nella scuola perché essa rappresenta un grande stimolo - anche se ovviamente non l'unico - di riflessione astratta e di acquisizione e recupero di competenze comunicative; non soltanto nel senso, per esempio, che la questione dell'immoralità nello sport balzata agli onori delle cronache nella scorsa primavera-estate con il calcio e quest'anno con il ciclismo era (ed è) un'ottima occasione per ragionare sul tema della legalità, dell'interesse generale, e così via a partire da temi fortemente sentiti dai ragazzi, ma secondo una prospettiva più ampia.

Gli istituti professionali possono insomma essere palestra di sperimentazione di un'impostazione pedagogica e didattica che accolga tra i contenuti di apprendimento formale e intenzionale la cultura di massa, affiancandola e integrandola alla cultura «alta», tradizionale, fino a questo momento perno del percorso formativo e curricolare, nella convinzione che questo possa costituire un punto di incontro intergenerazionale.

Accogliere a pieno titolo la cultura di massa a scuola può infatti essere l'occasio-

ne per proporre e stimolare riflessioni e acquisizioni di competenze comunicative della medesima importanza e qualità di quelle associate nella mentalità corrente alla cultura tradizionale; in più l'innescamento di questo processo consente il pieno ingresso e l'impiego critico nel percorso formativo della dimensione mediale dell'acculturazione sociale¹.

Per completare questo processo di reciproco riconoscimento tra le istanze culturali delle generazioni attualmente conviventi nella scuola, in particolare nella prospettiva dell'innalzamento dell'obbligo e in rapporto alle esigenze di coloro che frequentano attualmente istituti professionali analoghi al mio, se posti al centro dell'organizzazione e delle relazioni, possono essere inoltre vettori di recupero socio-culturale due punti forti della riflessione psicopedagogica attuale:

- agire e progettare su base cooperativa;
- costruire comunità di apprendimento.

In questa prospettiva ho sintetizzato in dieci punti le caratteristiche che a mio giudizio devono improntare un atteggiamento di progettazione didattica *emergenziale*, una sorta di *Decalogo dell'insegnante che si rivolge agli sfigati del terzo millennio*.

Materiali esemplificativi

Riflessione sulla comicità di Luciana Littizzetto

"Antologia digitale"

Progetto Rantologia, lettura e mp3

Indirizzo Internet

<http://www.noiosito.it/littizzetto.htm>

<http://www.pavonerisorse.it/pstd/wa.htm>

<http://www.pavonerisorse.it/pstd/rantologia.htm>

1. Si vedano a questo proposito gli esempi elencati in calce all'articolo.

Decalogo dell'insegnante che si rivolge agli «sfigati» del terzo millennio

1. Assumere che nel momento formativo attuale il recupero dell'intenzione di apprendere è l'obiettivo strategico dell'insegnamento, non l'eccezione.
2. Assumere che tale recupero va declinato soprattutto in termini di competenze logico-comunicative associate alla riscoperta della fiducia in se stessi.
3. Proporre agli allievi attività alla loro portata, che valorizzino quello che sanno fare, anziché rimarcare quello che non sanno fare.
4. Adottare una prospettiva *ricorsiva* sul modello di Ausubel e abbandonare qualsiasi retaggio di *stadialità* piagetiana; in particolare centrarsi sulla possibilità di affrontare i medesimi «contenuti» cognitivi più volte, a livelli diversi di complessità (della prestazione, dei materiali, del contesto in cui spendere le proprie competenze).
5. Adottare una prospettiva prevalentemente funzionalista, simile a quella della educazione degli adulti.
6. Adottare un'impostazione di costruttivismo sociale "estremo", facendo della «zona di sviluppo prossimale» costituita dal lavoro di gruppo, dal confronto tra pari e così via, lo zoccolo di garanzia dell'innescamento di ogni attività di elaborazione; tutti possono fare tutto ciò che viene proposto, a patto che l'avvio, la progettazione e la strutturazione siano compiti assolti collettivamente; a ciascuno verrà chiesta una propria elaborazione personale a conclusione del percorso, ma mai nessuno deve essere lasciato solo di fronte al suo foglio/libro ecc.; la classe è una comunità che apprende e lo sa, lo sfrutta.
7. Valorizzare (e accettare...) il fatto che le capacità critiche, l'arricchimento del linguaggio, la riflessione possono crescere pure dando "senso" (anche estetico e scientifico) alla cultura di massa (dai best-seller al cinema, alla tv e alle canzoni di consumo, ai pregiudizi sociali e pseudoscientifici) e non dipendono in modo assoluto ed esclusivo dalla cultura «alta».
8. Condurre progressivamente gli studenti alla «culturalizzazione» e alla «concettualizzazione» delle proprie esperienze socio-culturali, attraverso il confronto e il dibattito.
9. Valorizzare ed esplicitare gli aspetti procedurali e condizi dell'elaborazione cognitiva.
10. Apprezzare il pensiero convergente, quando questo segnali inclusione, partecipazione, comprensione.