

Comitato scientifico della collana:

GIUSEPPE BERTAGNA
(Università di Bergamo)

GIULIANA SANDRONE
(Università di Bergamo)

CARLA XODO
(Università di Padova)

MICHELE TIRABOSCHI
(Università di Reggio Emilia)

SERENELLA MACCHIETTI
(Università di Siena)

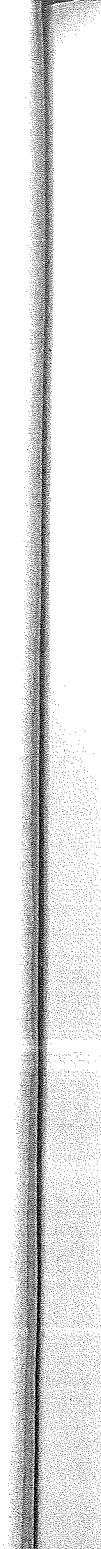
CONCEPCIÓN NAVAL
(Università di Navarra)

BERNARD REY
(Libera Università di Bruxelles)

Mirca Benetton

*Preadolescenza e scuola
Profilo pedagogico-educativo
di un'età incerta*

I volumi di questa collana sono sottoposti a due "blind referees" in forma anonima





2.

Il profilo della preadolescenza fra pedagogia e scienze dell'educazione

Ogni società offre una propria rappresentazione del preadolescente, prospettandogli funzioni e previsioni sul suo futuro essere adulto, spesso con modalità che il ragazzo stesso ignora. Oggi, causa anche la mancanza di una coscienza collettiva, e quindi di una cultura formativa condivisa dell'universo giovanile, la comunità appare in grado di proporre solo immagini sbiadite della preadolescenza¹. La cosiddetta crisi della socializzazione, che impedisce di riconoscere e condividere beni e valori, deve pertanto sollecitare la pedagogia ad assumersi il compito formativo di definire le linee guida che permettano ai preadolescenti di riappropriarsi del proprio *tempo di crescita*, cioè del tempo umano. Se i modelli educativi e istruttivi del passato paiono sorpassati e non consoni alla luce delle nuove peculiarità assunte dalla preadolescenza, vanno affinate in senso pedagogico le modalità di relazione educativa che possono consentire ai ragazzi di ritrovare la progettualità di vita, incluse la ricerca di aspirazioni e la creatività che oggi sembrano perse. Si tratta di elaborare una pedagogia per la preadolescenza che le conferisca unità sulla base del *telos* individuato.

Pur con una tale disponibilità a prendersi cura del preadolescente, non basta allora considerare le oggettive manifestazioni puberali, perché la preadolescenza “rimane carica di misteri”², giacché si esprime anche con ‘segni sottili’ che richiedono una sensibilità e uno sguardo acuto. Talvolta sono poche espressioni intercalate ad altri discorsi, un atteggiamento insolito di pudore a decretare l'inizio di una fase degna di parti-

1 M. Basquin, “Préface”, in M. Bolognini (Ed.), *Preadolescence*, cit., pp. 9-10.

2 *Ibidem*.

colari attenzioni. I grandi cambiamenti del corpo celano così altri cambiamenti più nascosti, i quali vanno inseriti intelligentemente in proposte di itinerari educativi, culturali, etici e sociali che conferiscano un senso alla realizzazione identitaria. Da parte delle figure educative è perciò richiesta una sensibilità particolare nel rispondere a soggetti vulnerabili e incerti che reclamano aiuto con segnali non sempre ben decifrabili.

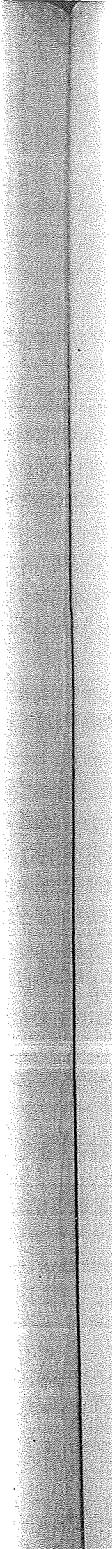
“Avevo raggiunto i dieci anni, un groviglio d’infanzia ammutolita. Dieci anni era un traguardo solenne, per la prima volta si scriveva l’età con la doppia cifra. L’infanzia smette ufficialmente quando si aggiunge il primo zero agli anni. Smette ma non succede niente, si sta dentro lo stesso corpo di marmocchio inceppato delle altre estati, rimescolato dentro e fermo fuori. Tenevo dieci anni. Per dire l’età, il verbo tenere è più preciso. Stavo in un corpo imbozzolato e solo la testa cercava di forzarlo”³.

1. Limiti e opportunità delle scienze dell’educazione per la comprensione della persona del preadolescente

È cosa nota che le problematiche della preadolescenza, nel dinamismo di presa di coscienza che essa porta con sé, intessono un legame stretto con le modificazioni che avvengono a livello di sviluppo organico e psicologico su uno sfondo sociale. Non si tratta di descrivere minuziosamente i cambiamenti che si verificano in campo biologico e psicologico, quanto di capire come sia possibile intervenire in ambito educativo, in particolar modo in sede scolastica, per uno sviluppo armonico dell’identità della persona, in modo che possa realizzare se stessa divenendo cittadino attivo della società a cui partecipa. Accade, infatti, che nel momento in cui il preadolescente avverte di possedere maggiori risorse per divenire costruttore della propria vita, si ritrovi a ricoprire ruoli in cui appare fruitore passivo di compiti la cui gestione, sia a livello familiare, che scolastico e socio-economico, è affidata ancora totalmente agli adulti⁴. Questi ultimi esprimono a loro volta l’incapacità di elaborare un processo educativo rivolto all’acquisizione di autonomia.

3 E. De Luca, *I pesci non chiudono gli occhi*, cit., pp. 10-11.

4 B. Rossi, *Educare il preadolescente*, p. 117.



Le crescite del preadolescente, da quella fisica a quella cognitiva, emotiva, etica, difficilmente possono essere analizzate separatamente, in quanto l’una influisce prepotentemente sull’altra con le preoccupazioni e il disorientamento che sollevano nel ragazzo. Anch’esse diventano parte costitutiva del processo di costruzione di identità che va dalla nascita alla morte. L’identità non è data, infatti, solo dalla somma delle diverse tipologie di sviluppo, ciò che si è, ma anche da ciò che si pensa di essere e di voler diventare. Non sempre i due aspetti del sé coincidono, in special modo in questa fase di vita in cui, ad esempio, il ragazzo si avverte inadeguato fisicamente – anche se tale giudizio non trova giustificazioni oggettive⁵ – e questa sua insoddisfazione si riverbera nei diversi piani della crescita. Ed è proprio in tale fase di ‘identità cercata’, come sostiene Petter⁶, che il preadolescente evidenzia una indagine più attiva su di sé, ipotizzando soluzioni a nuove situazioni che si presentano o che verranno messe in gioco, acquisendo nuova consapevolezza delle proprie abilità, per cui l’una sopperisce o integra l’altra.

Allo scopo di elaborare un progetto educativo per il preadolescente, appare dunque importante identificare il modo in cui procedono le diverse crescite in questa fase della vita secondo l’indagine offerta dalle scienze dell’educazione, ma è altrettanto importante per la costruzione del progetto pedagogico non ritenere esaustiva la lettura scientifico-oggettiva del preadolescente. Si tratta infatti di non ridurre la persona ad individuo, ma di riconoscerla nel suo essere sostanza relazionale, ‘individuale di natura razionale’, secondo la definizione di Boezio, ontologicamente dotata di una specificità da valorizzare. In tal modo la persona è molto di più di un individuo generico, empiricamente controllabile e plasmabile, ‘riducibile in catene’ come afferma Rousseau, nel momento in cui si trova governato da qualcuno che decide la conformazione a lui più adatta. Assumendo tale paradigma, possiamo asserire che l’approccio alle scienze dell’educazione, suggerito, ad esempio, dal pedagogista francese Mialaret, può aiutare a costruire la struttura complessa e comples-

5 G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell’adolescenza*, cit., p. 265.

6 Ivi, pp. 268-269. Il periodo dell’identità cercata costituisce la fase in cui il ragazzo ricerca situazioni nuove in cui possa mettersi alla prova sperimentando nuove abilità e potenzialità. Il preadolescente comincia inoltre a vedere la connessione fra le stesse per la soluzione di un determinato problema. Tale avvio alla sintesi troverà sviluppo maggiore nella fase dell’adolescenza definita anche periodo dell’identità riflessa.

siva della preadolescenza per riuscire a caratterizzare le differenti trasformazioni che compongono l'identità in tale stagione della vita. Divenne però necessario addivenire poi ad una sintesi e ad una lettura pedagogica che possa direzionare il prender forma della persona come dignità e libertà. Secondo Mialaret sono diverse le discipline "che studiano le condizioni dell'atto educativo sotto gli aspetti psicologici, fisiologici e psico-sociali"⁷. Possono provenire da ambiti scientifici non pedagogici e quindi essere supportate da una epistemologia propria, ma si possono indirizzare 'verso una curvatura pedagogica' proprio perché utilizzate in un contesto educativo⁸. Pertanto, ci pare utile di seguito esaminare analiticamente le crescite preadolescenziali o, meglio, i comportamenti preadolescenziali come descritti in ambito fisiologico, neurologico, psicologico, sociologico e morale. Essi rappresentano strumenti di ricerca utili alla costruzione di un 'sapere pedagogico sul preadolescente'. L'analisi pedagogica non può difatti accontentarsi di riunire le diverse *visioni angolari* dell'educando lasciando l'educazione al governo delle scienze neurologiche, biologiche, sociali o altro, ma deve ricondurle all'unitarietà richiesta dalla persona stessa, incrociarle con l'emergere della coscienza e dell'autocoscienza, che non sono così immediatamente descrivibili dall'esterno, con l'esercizio della volontà e della scelta e ricondurre il tutto all'educabilità del preadolescente secondo una proiezione finalistica. La sintesi concettuale pedagogica di tale approccio è quella cioè che individua "sulla base d'una giustificazione filosofica dei valori della vita di cui sostanziare la formazione della personalità" il processo che ne permette l'acquisizione personale mediante una libera scelta e che corrisponde alle modalità di sviluppo nelle differenti fasi dell'età evolutiva e all'interno delle varie agenzie educative. "Si determina, in tal modo, una correlazione di termini, pur provenienti da discipline diverse (filosofia, psicologia, sociologia), la cui sintesi supera l'ambito di competenza di ciascuna di esse e giustifica lo 'specifico' del-

⁷ G. Mialaret (1985) (a cura di), *Introduzione alle scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1989, p. 91. Le altre tre categorie di discipline che compongono le scienze dell'educazione sono costituite da: "l'insegnamento e la teoria curricolare; le scienze dei metodi e delle tecniche educative (impropriamente chiamata le tecnologia dell'educazione; le scienze della valutazione" (Ivi, pp. 91-92).

⁸ V. Boffo, "Tra modelli e frontiere delle scienze dell'educazione", in A. Mariani (a cura di), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2005, pp. 164-165.

la ricerca pedagogica e dell'adeguata competenza scientifica⁹. L'approccio della pedagogia personalistica, già rivendicato, accoglie dunque la visione olistica¹⁰ come prospettiva integrata e complessa della persona, ritenendo inadeguata la sua separazione in parti analizzabili in maniera isolata, così come appare deficitaria l'idea di una realtà esterna, la natura, scissa dalla possibilità di significazione della persona e di una attribuzione di senso, come Bateson¹¹ ha ben dimostrato.

2. La corporeità

Viene il giorno che ti guardi allo specchio e sei diverso da come ti aspettavi. Sì, perché lo specchio è la forma più crudele di verità. Non appari come sei veramente. Vorresti che la tua immagine corrispondesse a chi sei dentro e gli altri, vedendoti, potessero riconoscere subito se sei uno sincero, generoso, simpatico... invece ci vogliono sempre le parole o i fatti. È necessario dimostrare chi sei. Sarebbe bello doversi limitare a mostrarlo. Sarebbe tutto più semplice. Mi faccio un bel fisico palestrato, un piercing, un tatuaggio di un leone sul bicipite (che non ho) ... non lo so, ci devo pensare. Però sono tutte cose che appena le guardi capisci chi hai davanti. Erika-con-la-kappa ha il piercing al naso e lo capisci che è una aperta, una con cui puoi parlare. Susy ha un tatuaggio sotto l'ombelico, che converge proprio lì. Anche in quel caso capisci con chi hai a che fare. È una specie di segnaletica di una che te la vuole dare. Insomma: devo rendermi più evidente, così gli altri mi vedranno di più. Sono stufo di essere anonimo. Beatrice non ne ha bisogno, lei ha i capelli rossi e gli occhi verdi. Bastano questi a raccontare quanto sa amare e quanto è pura: rossa come la stella più luminosa, candida come la sabbia più hawaiana che esista¹².

⁹ M. Peretti, *Breve saggio di una pedagogia personalistica*, cit., pp. 86-87.

¹⁰ Olistico e olismo sono termini che derivano dal greco *holon*, tutto. Nascono negli anni Venti con Smuts, il quale definisce l'olismo come "la tendenza, in natura, a formare interi che sono più grandi della somma delle parti attraverso l'evoluzione creativa". L'olismo presenta assonanze con la "concezione della salutogenesi come processo multidimensionale, che include tutti gli aspetti fisici, psichici, affettivi, relazionali, sociali e spirituali" (I. Simonelli, F. Simonelli, *Atlante concettuale della salutogenesi*, FrancoAngeli, Milano 2010, pp. 45-46).

11 G. Bateson (1972), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1977.

12 A. D'Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue. Romanzo*, Mondadori, Milano 2010, p. 112.

È il mio corpo che cambia/nella forma e nel colore/è in trasformazione/è una strana sensazione/in un bagno di sudore/è il mio corpo che cambia/cos'è cos'è/questa sensazione/è come un tre-no/che mi passa dentro/senza stazione/qual è qual è/la mia direzione/sto viaggiando/senza biglietto/né limitazioni/ è il mio corpo che cambia¹³.

Molte inquietudini vissute dal preadolescente sono dovute sicuramente al rapporto che egli instaura col proprio corpo. “Le trasformazioni che la pubertà induce sui piani fisico e biologico si manifestano con una temporalità variabile secondo i sessi e gli individui. Più esse sono rapide, più il pubescente fatica a fronteggiarle”¹⁴. È il tempo delle trasformazioni organiche delle grandi funzioni. La crescita si presenta in questa particolare stagione della vita come disarmonica, in quanto vi sono parti del corpo che si sviluppano con ritmi e velocità diversi rispetto ad altre, mentre viene meno anche il controllo neuro-muscolare che in precedenza sembrava stabilizzato e che ora dovrà gradualmente essere ritrovato. Così, mentre il tessuto nervoso abbassa i ritmi di crescita, l'apparato genitale si sviluppa con una rapidità estrema. Ne consegue che la preoccupazione aumenta nel pubescente, che può anche accogliere positivamente la novità del proprio corpo ma è anche incerto sul suo stesso processo di cambiamento, in quanto non sa quale sarà il risultato finale e, quindi, il suo futuro. Date le numerose problematiche collegate, più che di corpo sarebbe più corretto parlare di *corporeità*, giacché essa coinvolge non solo la sfera biologica e fisiologica, ma appare legata ai vissuti identitari. Anche l'espressione *schema corporeo* può essere limitativa, in quanto non esprime la totale esperienza corporea umana; derivando dalla neurologia, rileva soprattutto l'impianto neuro-fisiologico della rappresentazione corporea¹⁵. Il corpo rappresenta per il preadolescente la prima chiave di lettura e di interpretazione della nuova fase della vita ed è quindi oggetto di rinnovata attenzione. Si tratta infatti di un corpo che interessa, ma che allo stesso tempo suscita interesse da parte di altri, costituendo un fattore di riconoscimento¹⁶. “Tra i

13 Litfiba, *Il mio corpo che cambia* (brano dall'album *Infinito*), EMI Music Italy, Milano 1999.

14 M. Emmanuelli, *L'adolescenza*, cit., p. 32.

15 G. Speltini, “Dall'infanzia all'adolescenza: pubertà e sviluppo fisico”, in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., p. 91.

16 S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 57.

tredici e i quattordici anni ero cresciuto di botto, come se mi avessero dato il concime, ed ero diventato più alto dei miei coetanei. [...] Passavo un sacco di tempo allo specchio a osservarmi la pelle bianca macchiata di lentiggini, i peli sulle gambe. [...] I lineamenti del viso erano stati rimodellati dalla pubertà e un naso imponente mi divideva gli occhi verdi”¹⁷.

La coscienza di sé tende a svilupparsi nel preadolescente proprio a partire dall'immagine corporea, che fa da ‘intermediaria’ nei rapporti interpersonali¹⁸. Nella relazione educativa va posta dunque molta attenzione ai riferimenti che genitori e docenti fanno al corpo dell'adolescente – “sei cresciuto in fretta, sei alto, sei il più piccolo” – in quanto tali giudizi incidono sul percorso di autostima del ragazzo. Lo stesso dicono nel momento in cui si opera una valutazione dell'aspetto fisico per inserire lo studente in giochi di squadra, attività di gruppo e così via. Il preadolescente appare piuttosto critico verso se stesso e il ritenersi bello/a e atletico/a diviene un fattore determinante per le relazioni sociali. Si tratta di un'autovalutazione spesso non equilibrata, che viene riproposta in maniera ossessiva e si accompagna ad una richiesta di conferma agli adulti di riferimento. Situazione che si accentua oggi, momento in cui le pressioni sociali spingono a perseguire un unico modello corporeo al di là dell'età della vita che si sta attraversando, quello del fisico che è ‘conforme al consumo’, in cui “l'identità è demandata all'esteriorità, all'apparire, alla forma del corpo, all'immagine che ciascuno riesce a dare di sé nell'abbigliamento e nel portamento”¹⁹. Il preadolescente cerca rassicurazione presso i coetanei, ma spesso in loro trova conferma della spettacolarizzazione del corpo, proprio perché i preadolescenti costituiscono, nella società dei consumi, i recettori ideali di una concezione di forma fisica alquanto impegnativa da raggiungere e altrettanto standardizzata, in una ben alimentata economia del fitness. In un periodo in cui i cambiamenti fisici fanno vacillare l'idea di immagine corporea, in cui il pubescente vive la crisi di un corpo infantile che non ha più e di uno nuovo in cui può non riconoscersi²⁰, diviene allora fondamentale il supporto delle figure adulte per avviare il processo di individualizzazione che non sia solo quello gestito dalle agenzie dei

17 N. Ammaniti, *Io e te*, Einaudi, Torino 2010, pp. 11, 12.

18 S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 60.

19 D. Cravero, *Corpi allo specchio*, EDB, Bologna 2006, p. 114.

20 Cfr. E. Borgna, *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano 2005, p. 159.

consumi. L'adulto può offrire informazioni e rassicurazioni sulla crescita del giovane non sottovalutando l'insistenza con cui il ragazzo pone in maniera ricorrente e talvolta martellante le stesse domande su di sé. In egual modo, la scuola potrebbe farsi carico di chiarire, offrendo anche adeguate conoscenze ma non limitandosi ad esse, che il corpo preadolescente sta attraversando dei fenomeni temporanei destinati a cambiare, dissolvendo così l'ansia e l'apprensione del ragazzo sulla presenza di certi pseudo difetti che altrimenti, senza adeguate spiegazioni, rischiano di ingigantirsi. Infatti la quattordicenne Margherita, altro personaggio di un romanzo di D'Avenia, avverte "che lo specchio aveva calamitato il suo viso, sempre più asimmetrico da qualche settimana a quella parte, in preda ad una strana trasformazione che era iniziata allungandole le guance, evidenziando gli zigomi e tagliando gli occhi verdi, prima troppo rotondi. Mani invisibili le impastavano il corpo come una torta, e quanto avrebbe voluto infilare le sue nello specchio per partecipare a quel rito misterioso. [...] Margherita ruotava il viso a destra e a sinistra per controllare il corpo in cui si stava trasformando [...] le orecchie le sembravano ancora troppo piccole, le tirava come se le potesse allungare"²¹.

Andrebbe quindi riconsiderata l'ottica con cui si progettano percorsi di educazione alla salute e azioni di prevenzione che non si possono limitare a campagne tematiche estemporanee per quanto importanti, quali la nutrizione, la droga, il fumo, l'alcol, poiché esse offrono quasi esclusivamente conoscenze in materia. Va invece elaborato un progetto continuativo a lungo termine che aiuti i ragazzi a giungere ad una valutazione più adeguata di sé sulla base di una corretta conoscenza del loro ritmo di crescita e a diventare responsabili circa la possibilità di incidere sul proprio essere e divenire con azioni coerenti. Se non va sottovalutato l'interesse per il corpo va detto però, come già accennato, che esso non va nemmeno troppo esasperato, nel senso che viviamo in una società che, per incentivare il mercato dei consumi, privilegia determinati canoni estetici spesso fuori da ogni legge naturale e biologica. Il culto dell'apparenza pervade anche la costruzione del sé identitario. Accade allora che, mentre il ragazzo sta elaborando la propria immagine, l'influenza massmediatica stereotipata agisca facendolo avvertire 'fuori della norma', tanto più se il suo sviluppo è tardivo o, al contrario, precoce,

21 A. D'Avenia, *Cose che nessuno sa*. Romanzo, Mondadori, Milano 2011, pp. 19-20.

trasformando, ad esempio, in patologia la percezione del normale dislivello fra crescita maschile e femminile, notevolmente anticipata rispetto al maschio. Il sostegno educativo relativo alla crescita corporea non si può quindi dissociare dallo sviluppo cognitivo, ma nemmeno da quello sociale, visto che anche fisicamente il ragazzo ricerca negli idoli, nei personaggi pubblici, un modello corporeo da imitare, una *forma*, di cui si enfatizzano i parametri estetici che desidererebbe per sé. Del resto, il corpo si lega fisiologicamente all'apparire e presenta connotazioni particolari anche nell'ambiente scuola in generale e nel tempo riservato all'educazione fisico-motoria, a cui dovrebbe essere dedicata particolare attenzione in questa fase di crescita. Infatti, tra gli obiettivi di apprendimento previsti per gli studenti alla fine della classe terza della scuola secondaria di I grado dalle *Indicazioni per il curricolo del 2007* – quelle cioè attualmente in vigore – si considerano tra gli altri: "acquisire consapevolezza delle funzioni fisiologiche e dei loro cambiamenti conseguenti all'attività motoria, in relazione ai cambiamenti fisici e psicologici tipici della preadolescenza; assumere consapevolezza della propria efficienza fisica sapendo applicare principi metodologici utili e funzionali per mantenere un buono stato di salute (metodiche di allenamento, principi alimentari ecc.). Va inoltre sviluppata la capacità di rappresentare idee, statti d'animo e storie mediante gestualità e posture svolte in forma individuale, a coppie, in gruppo"²².

Anche lo sport, dentro e fuori la scuola, diventa di conseguenza un elemento saliente su cui fare presa educativa. Oggi giorno vi è da parte dei genitori una considerazione rilevante della sua importanza, anche se talvolta non c'è un'adeguata consapevolezza del suo valore per la crescita globale della persona; così che finisce per divenire una fonte di agonismo spinto, di competizione esasperata, una forma di dominio, quasi di forzatura su di sé, per obiettivi altri che precludono autocontrollo²³. L'interpretazione pedagogica del gioco motorio e dello sport permette invece al preadolescente di far emergere e incanalare l'energia espressa dal corpo che, altrimenti, difficilmente riuscirebbe ad arginare. Lo sport costituisce anche una forma di apprendistato, una fonte di socializzazione e di espressione di regole²⁴. In particolare, sono i maschi dai 10 ai 14

22 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 77.

23 H. Bausinger (2006), *La cultura dello sport*, Armando, Roma 2008.

24 Cfr. L. Calcerano, F. Casolo, *Educazione motoria e sportiva*, La Scuola, Brescia 2003.

anni a esplorare in maniera analitica il proprio aspetto fisico e a dare molta importanza ad indicatori di prestanza fisica, muscolatura ecc. Pertanto, essere gratificati dal proprio corpo significa anche avviarsi al possesso di una maggiore autonomia. Per le ragazze, invece, il corpo viene letto maggiormente come espressione di emozioni e sentimenti. Pur se l'attenzione al corpo è molto alta per entrambi – ci si trova nella fase cruciale di elaborazione dell'identità di genere –, nelle femmine vi è tuttavia un'analisi a livello interiore, mentre per i maschi essa avviene più a livello esteriore. Una differenza, per così dire, di genere che si ritrova anche a livello di allenatori/allenatrici e/o di docenti maschi o femmine, che presentano stili educativi diversi: più centrati sulla tecnica e sull'elaborazione cognitiva gli educatori, più sul rapporto relazionale-affettivo le educatrici²⁵.

Va, in definitiva, accresciuta la consapevolezza che il corpo è anche parte dell'autobiografia personale, è un formarsi diverso nel continuum esistenziale del soggetto. Non è sufficiente che il corpo si trasformi, è necessario acquisire coscienza della metamorfosi e governarla. “Occorre anche comprendere il senso del proprio agire, dare un significato alla propria corporeità, che non può essere vissuta come un attributo da gestire ma rappresenta un modo di essere della persona”²⁶. La letteratura scientifica ha infatti esteso l’indagine sul corpo ai diversi ‘concetti corporei’ all’interno dell’assunta interrelazione psiche-soma²⁷; di qui i rinvii ineludibili alle idee di corpo oggetto, corpo soggetto, corpo per sé e corpo per gli altri. Partendo dal corpo nella *Lebenswelt* – la visione fenomenologica del mondo della vita nel rapporto fra esperienza e coscienza, esterno e interno, ragione e sentimenti, l’evidenza e il senso della stessa – si può iniziare a riflettere su come il ragazzo si riconosca *in e con* esso, quali significati vitali gli attribuisca, se ne faccia l’espressione della ricerca di benessere o se lo percepisca in maniera inadeguata. Se il corpo è una ‘segnalética’, si tratta di capire quali segnali il preadolescente voglia veicolare suo tramite. Ecco perché, come dice Leo, il personaggio di D’Avenia, il guardarsi allo specchio non è cosa semplice, così come il vedersi rappresentati in una fotografia. Non sempre il corpo che vediamo sembra rispecchiarsi e, anzi, vorremmo trovare una maggiore

25 B. Casadei, “Educazione e sport: una questione di ‘genere’”, in R. Farnè (a cura di), *Sport e formazione*, Guerini Scientifica, Milano 2008, pp. 149-168.

26 G. Bertagna (a cura di), *Scuola in movimento*, cit., p. 129.

27 S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 62 e seg.

corrispondenza fra ciò che ci sembra di essere e la nostra rappresentazione esterna. Non irrilevante è poi il modo in cui gli altri ci raffigurano e fanno a loro volta da specchio al nostro essere al mondo. Ancora Leo: “La Nicolosi è la prof di educazione fisica. Una donna sui cinquant’anni che deve essere stata bella da ragazza, ma ora non lo è più. Cerca in tutti i modi di fare la giovane, ma è ridicola. Nessuno però ha il coraggio di dirglielo. Non è come la Carnevale. La Carnevale è la prof di biologia. Lei, anche se ha cinquant’anni, è ancora una bella donna, ma una bella donna di cinquant’anni. Invece la Nicolosi si veste come una di vent’anni, e allora è ridicola”²⁸.

Fullat sostiene che il corpo è, paradossalmente, nel medesimo tempo espressione di noi e copertura di noi e diventa una sorta di teatro: “Anche se il corpo umano è una realtà così ‘evidente’, non è facile ‘vederlo’”. Infatti gira sempre coperto di veli, anche quando si presenta in apparenza nudo. La mente pensa il corpo, ma esso si colloca sempre “al di là” del pensiero; è forse questo il motivo del suo fascino. L’unica certezza che abbiamo del corpo è la sua apparenza. A prima vista il corpo ci appare come un teatro”²⁹. Il compito educativo consiste allora nell’aiutare la persona a fare del corpo l’espressione della sua esistenza, di un mondo vitale, dello star bene con se stessi e con gli altri, di una scelta di essere, non di un’imposizione che traumatizza.

3. Il sesso e il genere

Un’importante dimensione del corpo che interseca la crescita preadolezcente riguarda la maturazione sessuale, che esaminiamo per le ricadute in ambito educativo-scolastico. Solitamente, per pubertà si intende il raggiungimento della fertilità, ma anche la fase di maturazione sessuale in vista di questo traguardo. In tal caso, il periodo preparatorio viene considerato come pubescenza o prepubertà, all’interno della complessiva definizione di adolescenza che costituisce l’intero periodo e che si sviluppa in tre sottofasi: prepubertà, prima pubertà e pubertà avanzata. Anche solo considerando lo sviluppo puberale, va messa in evidenza l’ampia variabilità nella crescita e la differenziazione che esiste fra ma-

28 A. D’Avenia, *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, cit., p. 98.

29 O. Fullat i Genis, *Le parole del corpo*, Anicita, Roma 2002, p. 21.

schio e femmina. È noto che nelle ragazze la pubertà è anticipata rispetto ai ragazzi ed esiste uno scarto di alcuni mesi per quanto riguarda la manifestazione dei primi segni dello sviluppo puberale³⁰. Ma più che esaminare nello specifico le fasi della maturazione sessuale dal punto di vista endocrinologico, quello che qui interessa per i risvolti educativi è che tale periodo è associato ad una serie di 'scariche pulsionali' che incidono sugli umori del preadolescente e sulla reattività agli stimoli, che può presentarsi o troppo alta o troppo bassa, con ricadute sulle relazioni con gli altri e con i soggetti appartenenti all'altro sesso. Ciò giustifica il fatto che i ragazzi appaiano, anche a livello scolastico, o eccessivamente agitati, o amorfi e alienati. La causa va ricercata nel fatto che essi stanno effettuando un percorso di ricerca di sé mediante il riconoscimento del proprio corpo. Gli studi sul tema evidenziano la presenza di regressioni e conflitti che offrono la possibilità di riadattare vecchie funzioni per costruirne di nuove e per una riorganizzazione a livello superiore³¹. L'attenzione educativa va posta sulle possibilità che il ragazzo ha di trasformare positivamente le esperienze vissute ricercando e sperimentando molteplici situazioni. Importante si rivela anche la presenza di modelli positivi d'azione esterni che possono essere recepiti: "Una prestazione libera da conflitti è più facile da realizzarsi quando un genitore, un insegnante o un idolo ammirato ne offrono una dimostrazione formale"³². Vi è allora il caso della ragazzina goffa che trova una rinnovata grazia con l'utilizzo del modello proposto dall'insegnante, o il ragazzo dai giochi sfrenati seguito da un allenatore attento alle sue esigenze che scopre nuove motivazioni incanalando la sua esuberanza nell'attività motoria o facendo riferimento, quale esempio educativo, ad un mito dello sport. Infine, quanto espresso sopra riguardo alle azioni di educazione alla salute e al benessere si ripropone anche per l'educazione sessuale, che non costituisce una 'materia a parte', in quanto la sessualità è l'espressione del vissuto e dell'orientamento della persona e va via via scoperta e interpretata. "Gli insegnanti, i fratelli maggiori e gli amici, ma anche i genitori, possono essere di grande aiuto nell'incoragg-

30 G. Speltini, "Dall'infanzia all'adolescenza: pubertà e sviluppo fisico", in A. Palmonari (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., p. 97.

31 J.S. Kestenberg, "Undici, dodici, tredici: anni di transizione dalla sterilità dell'infanzia alla fertilità dell'adolescenza", in S.J. Greenspan, G.H. Pollock (1991), *Adolescenza*, Borla, Roma 1997, pp. 28-77.

32 Ivi, p. 47.

giare 'fantasie masturbatorie terziarie', in cui i problemi complessi vengono risolti scientificamente o i sentimenti sono espressi in poesia. Ma accettare i contributi del giovane non è sufficiente: in questo periodo è fondamentale offrirgli un aiuto nell'organizzazione del suo pensiero critico. Gli insegnanti e coloro che si occupano dei giovani possono svolgere in fase prepuberale un'influenza durevole e indimenticabile sullo sviluppo dell'individuo"³³. Del resto, nelle *Indicazioni per il curricolo* si afferma che la scuola "crea contesti in cui gli alunni sono indotti a riflettere per comprendere la realtà e se stessi, diventano consapevoli che il proprio corpo è un bene da rispettare e tutelare, trovano stimoli al pensare analitico e critico, coltivano la fantasia e il pensiero divergente, si confrontano per ricercare significati ed elaborare mappe cognitive"³⁴. Il percorso scolastico non dovrebbe esimersi da questo compito in quanto la pubertà è legata a stereotipi e pregiudizi che includono anche i processi sessuali. Essi, pur nella loro natura biologica, trovano un ancoraggio nell'ottica sociale che enfatizza, ad esempio, una forma di realizzazione e appagamento in netto anticipo rispetto al passato: basti pensare a come si pubblicizzano innamoramenti a 10 anni come forma 'nuova', aggiornata, di socializzazione. Difatti, rispetto al passato, nella maturazione sessuale non viene più tanto evidenziata la raggiunta capacità riproduttiva, quanto quella di essere in grado di stabilire rapporti significativi col partner. Il che contribuisce a generare il fenomeno delle maternità non volute in età sempre più precoce, data la scarsa consapevolezza da parte dei preadolescenti della possibilità che ciò accada. In definitiva, pur non soffermandoci in questa sede sull'educazione sessuale, va rilevato che essa costituisce parte integrante dell'educazione dell'identità personale, che è identità della persona sessuata.

Al di là di tali considerazioni che coinvolgono indistintamente maschi e femmine, un'attenzione particolare va rivolta alla formazione della differenza di genere. Non va infatti tralasciato il fatto che la preadolescenza rappresenta un periodo particolarmente sensibile per l'elaborazione dell'identità di genere e che nel pubescente può manifestarsi una certa difficoltà a trovare una corrispondenza col proprio sesso biologico. Col termine *sesso* si fa infatti solitamente riferimento alle differenze biologiche fra maschio e femmina, mentre il termine *genere* include le caratteristiche psico-

33 Ivi, pp. 61-62.

34 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 42.

logiche che connotano l'uomo e la donna e, soprattutto, le aspettative che nei loro confronti esprime la società. Ma, come afferma la Nicholson, la parola *genere* viene usata in modo diversi. Talvolta la si oppone alla parola *sesso* per evidenziare la caratterizzazione sociale in contrasto col dato biologico. Nella maggioranza dei casi esprime le costruzioni sociali che connotano in maniera diversa il maschile e il femminile, tanto da influenzare anche il modo con cui si percepisce il corpo. Scott asserisce che il genere arriva ad incorporare il sesso ed è *l'organizzazione sociale della differenza sessuale*³⁵. In occidente si è assistito infatti ad una trasformazione dei ruoli maschili e femminili; le diverse concettualizzazioni e rappresentazioni sociali influiscono a loro volta sulla costruzione identitaria del/della preadolescente, che proprio in tale fase di vita dovrebbe intensificare e rafforzare le condotte di genere. "L'identità di genere è una categoria essenziale per strutturare un sentimento generale d'identità personale"³⁶. La problematizzazione del concetto di genere ha di certo coinvolto molte scuole di pensiero e molti autori sui quali qui non ci soffermiamo. Ma per rendere l'idea della complessità e dell'estensione delle argomentazioni è sufficiente fare riferimento all'ipotesi decostruzionista, che si ispira al pensiero di Derrida e di Foucault, secondo la quale il genere è una costruzione sociale nella sua totalità: "non vi è un residuo o un *prius* originario biologico di cui rendere conto, solo un accumulo, una stratificazione costante di simboli e significati"³⁷. Riteniamo comunque che consapevolizzare le differenze di genere, cioè comprendere che cosa significhi essere uomo ed essere donna, sia di primaria importanza per contrastare la de-differenziazione e neutralizzazione dei generi a cui si assiste oggi e che ha delle evidenti ripercussioni nella pratica educativa scolastica, spazio in cui tale problematica fondamentale per lo sviluppo identitario del preadolescente viene ancora scarsamente tematizzata³⁸. Tanto più che la società dell'incertezza, dell'ambiguità, della fluidità, sembra aver minato le stesse radici biologiche

35 L. Nicholson, "Per una interpretazione di 'genere'", in S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*, il Mulino, Bologna 1996, pp. 41-65.

36 N. Galli, "L'educazione ai valori nella scuola del preadolescente", in G. Vico (a cura di), *La scuola media tra passato e futuro*, La Scuola, Brescia 1993.

37 S. Piccone Stella, C. Saraceno, "Introduzione. La storia di un concetto e di un dibattito", in S. Piccone Stella, C. Saraceno (a cura di), *Genere*, cit., p. 16.

38 E. Besozzi (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa. Maschile e femminile nei processi di crescita*, FrancoAngeli, Milano 2003.



che giustificano la differenza di genere predisponendo allo scivolamento verso il *pansessualismo senza ostacoli*. I mass media, come già evidenziato, valorizzano infatti un ideale androgino, superficialmente unisex, mediante l'elaborazione di immagini ambigue che rendono più complesso per il preadolescente il transito ad una identità matura che incorpori anche l'alterità. Con questo non si intende certamente sminuire la complessità concettuale inerente al rapporto fra categorie di sesso e genere, la cui ricostruzione anche dal punto di vista socio-politico richiederebbe ben altro approfondimento. Lo si coglie anche dall'antropologa Héritier quando afferma che nella differenziazione del genere "l'iscrizione nel biologico è necessaria. Il che però non vuol dire che di questi dati elementari debba esservi una traduzione unica e universale"³⁹. In più, la realtà mobile odier na, perennemente in fase di sperimentazione e di relatività assoluta, rende comunque confuso il modo in cui culturalmente viene letta e interpretata la fisiologica e anatomica differenza fra i sessi, cioè il passaggio dalla differenza sessuale a quella simbolico-culturale, così come la valenza e il dominio attribuiti al maschile e al femminile. Al di là delle posizioni che rispetto alla tematica ciascuno può prendere – e il dibattito oggi è piuttosto acceso – non si può comunque non constatare che tale indeterminatezza contribuisce a far permanere i ragazzi e le ragazze in raggruppamenti sociali già di per sé scoloriti, come sostiene Diamanti⁴⁰, dallo scarso profilo e con pochi tratti identificativi. Di qui si ripropone l'importanza di identificare delle categorie di analisi che possano invece restituire visibilità e possibilità progettuali a tale fase della vita. Ci sembra che la prospettiva del genere rappresenti una opportunità di valorizzazione identitaria, collegandosi all'identificazione della differenza di ogni persona anche nel suo fondamento corporeo, che non può venire completamente negletto e che quindi può costituire un riferimento per il percorso di personalizzazione scolastica, come vedremo nei capitoli successivi. Concordiamo con la Palazzani quando afferma che il punto di partenza di un'indagine fenomenologica realistica deve basarsi sulla verità empirica legata al fatto che si nasce bio-geneticamente non uomini astratti, ma maschi e femmine, e non per scelta⁴¹. La differenza fra maschi e femmine sembra comprovata, anche

39 F. Héritier (1996), *Maschile e femminile. Il pensiero della differenza*, Laterza, Roma-Bari 1997.

40 I. Diamanti (a cura di), *La generazione invisibile. Inchiesta sui giovani del nostro tempo*, Il Sole 24 Ore, Milano 1999.

se non del tutto assodata, dalle scienze biomediche, che evidenziano l'esistenza di differenze a livello neurologico, ormonale e anche riguardo alle abilità cognitive, anche se quest'ultimo aspetto rappresenta oggetto di discussione più accesa, se non di smentite. Nella famiglia, come nella scuola, l'educazione della persona sessuata non dovrebbe ridursi pertanto alla mera informazione sui cambiamenti puberali, ma accompagnare la presa di consapevolezza dell'immagine maschile e femminile che si sta costruendo, comprendendo l'educazione ai sentimenti e all'amore. Il tutto implica il rispetto e la responsabilità per il corpo come valore e si esprime dunque come *educazione alla scelta e all'impegno* nei confronti dello stesso quale identità in cambiamento⁴². Dal punto di vista bio-socio-pedagogico ci sembra altresì importante rivendicare ed educare alla differenza sessuale e di genere, non certo per compiere una discriminazione dei diritti sociali dell'uomo e della donna, ma affinché non si operi per una 'discriminazione a rovescio' che considera i diritti maschili quali criterio di misura anche per la donna, omologando le diverse posizioni ed epurando il concetto di genere da ogni fondamento biologico-naturale. La Piussi, a proposito delle rivendicazioni femminili, afferma che "il carattere originario e incommensurabile della differenza sessuale, da un lato vieta di confonderla con la divisione sessuale dei ruoli sociali, dall'altro impone di considerare la differenza femminile nella sua assolutezza e autonomia, e non per via speculare e simmetrica a quella maschile"⁴³. Le idee propugnate dalla *gender theory*, secondo la quale l'eterosessualità costituirebbe solo un modello culturale, ci sembrano piuttosto destabilizzanti in senso negativo nel momento in cui affermano che, essendo tutto culturale e quindi costruito, non ha nemmeno senso il riferimento al genere. Il loro merito risiede nell'aver però evidenziato i possibili rapporti di potere ingiustificati riguardanti le relazioni fra generi diversi e le strategie di dominanza messe in atto nella vita affettiva e sessuale⁴⁴. Ci pare quindi che la diversità del maschile e del femminile sia invece generatrice di un costruttivo rapporto fra i sessi/generi; si ricerca infatti l'alterità, l'apertura all'altro/a come superamento della pro-

41 L. Palazzani, "Dalla differenza alla in-differenza sessuale", in *I quaderni di Scienza & vita. Identità di genere*, 2, marzo 2007, pp.29-38.

42 V. Iori, "Preadolescenti e educazione sessuale", in *Pedagogia e vita*, LVII, 6, 1999, pp. 124-141.

43 A.M. Piussi, "Introduzione", in A.M. Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, Rosenberg & Sellier, Torino 1989, p. 17.

44 J. Arenes, "Il genere: un problema multidisciplinare", in *I quaderni di Scienza & vita. Identità di genere*, 2, marzo 2007, pp. 79- 93.

pria finitudine e in relazione alla comune base ontologica e alla pari considerazione. L'*autofondazione sessuale*, propugnata da chi intende neutralizzare le categorie biologiche della differenza sessuale, di contro conduce spesso ad una chiusura narcisistica più che all'accoglienza dell'altro. Prendersi cura delle differenze di genere non significa pertanto gerarchizzarle ma considerare l'*ordine educativo bisessuato*⁴⁵, rilevare perciò le diversità fra stili di vita maschili e femminili che possono riguardare anche i modi di apprendere, i comportamenti sociali, le idee di successo, le aspettative future, tutti aspetti cioè da cui l'offerta formativa scolastica non può pre-scindere e su cui non può non riflettere criticamente.

4. Componenti neurologiche

Negli ultimi anni si sta consolidando un modello interpretativo del sistema uomo basato su ricerche che considerano i rapporti interdisciplinari, se non transdisciplinari, fra biologia, neurologia e pedagogia. Il processo di crescita richiede infatti un intervento formativo che deve tenere presente lo sviluppo di meccanismi genetici, encefalici ed esperienziali derivanti dall'ambiente 'stimolatore'⁴⁶. Il complesso progetto identitario su cui si innesca il lavoro educativo deve pertanto considerare anche i collegamenti anatomici fra le cellule e il loro influsso sullo sviluppo umano. Le neuroscienze hanno dimostrato che il cervello umano possiede una plasticità tale da evolversi non solo nei primi anni di vita ma anche nelle età successive. Nel cervello del pre e dell'adolescente avvengono infatti dei cambiamenti che arrivano a compimento verso i vent'anni. "In questa fase, l'elevatissima plasticità del cervello arricchisce preadolescenti e adolescenti di enormi potenzialità, che tuttavia essi non sempre sono in grado di coltivare nel modo più efficace ed efficiente, per ragioni anch'esse in parte legate alla relativa immaturità dello sviluppo cerebrale"⁴⁷. In particolare, la corteccia prefrontale è l'area del

45 A.M. Piussi, "Introduzione", in A.M. Piussi (a cura di), *Educare nella differenza*, cit., p. 19.

46 E. Frauenfelder, "Aspetti biopedagogici del processo formativo", in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.

47 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, GLF Laterza, Roma-Bari 2011, pp. 66-69.

cervello che giunge a maturazione nell'adolescenza avanzata ed è quella che presidia le funzioni cognitive più complesse, la *working memory*, i processi motivazionali e decisionali e che, soprattutto, regola il controllo delle emozioni. Dal punto di vista della maturazione cerebrale il preadolescente viene paragonato non tanto a chi sa introiettare nuove conoscenze, ma a colui che si avvia a combinarle in maniera diversa e originale, più raffinata, mentre gli aspetti cognitivi ed emotivi crescono in maniera differente. Infatti, nella preadolescenza sembra cambi la modalità comunicativa fra le differenti regioni del cervello: "non più orientata all'ampliamento, ma all'efficienza; i percorsi neuronali, da tortuosi sentieri, si trasformano in autostrade a quattro corsie"⁴⁸. L'equilibrio fra le attività delle diverse regioni cerebrali pare però potersi facilmente rompere nella pubertà, con dominio dell'una o dell'altra. Tale processo giustifica i comportamenti così imprevedibili, talvolta reattivi, avventati, aggressivi e assurdi che caratterizzano il preadolescente, il quale, tra l'altro, non ha ancora il controllo maturo delle emozioni. L'evoluzione delle aree del cervello avviene, tra l'altro, in maniera alquanto diversificata non solo fra maschi e femmine ma da singolo a singolo, essendo influenzata da molteplici fattori, ambientali, socio-culturali, esperienziali⁴⁹. Il preadolescente si trova pertanto in tale fase di importante evoluzione neuronale non ancora del tutto compiuta e non è quindi in grado di gestire totalmente le pulsioni. Lo sconvolgimento che il ragazzo vive, oltre che poter farlo scivolare nelle cosiddette condotte devianti, rappresenta però un'opportunità come espressione di comportamento adatto se adeguatamente sostenuto da figure adulte che sappiano contenere, arginare, orientare determinate scelte⁵⁰. Appare chiaro, infatti, che il preadolescente non è ancora in grado di operare una valutazione sui comportamenti da adottare per il suo progetto e chiede di essere indirizzato verso l'acquisizione di una nuova autonomia mediante l'individuazione di stili di vita consoni al suo essere originale. Gli educatori contribuiscono, così, alla creazione di un ambiente di apprendimento che può stimolare le elevate potenzialità cognitive presenti proprio in

48 E. Crone (2008), *Nella testa degli adolescenti. I nostri ragazzi spiegati attraverso lo studio del loro cervello*, Apogeo, Milano 2012, p. 5.

49 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, cit., pp. 66-69.

50 Cfr. D. Storti, "Uno sguardo da dentro", in *Scuola e Didattica*, LVIII, 13, 15 aprile 2012, p. 48.

questa fase della vita, offrendo nuove motivazioni, ma anche ponendo regole, direzionando e delimitando i confini.

Senza addentrarci nel complesso campo delle neuroscienze, anche i rapidi cenni sul funzionamento del sistema neuronale permettono di rimarcare l'importanza dell'educazione graduale alla ricerca dell'ordine e dell'equilibrio umani, dell'intelligenza spirituale, che comporta – come vedremo successivamente – l'acquisizione della saggezza. Rimane controversa, come sopra accennato, la questione inerente alle differenze fra il cervello femminile e quello maschile. Dopo un periodo in cui neurologi, psicologi e linguisti hanno fatto risaltare le differenze, si assiste da parte di alcuni neurobiologi e neurolinguisti ad un rilancio del 'cervello neutro'. Tesi, quest'ultima, sostenuta ultimamente da ricercatori di Pavia che rinforzano l'opinione della neurobiologa Vidal di Parigi, la quale asserisce che non esistono differenze marcate fra i sessi. C'è comunque chi sostiene invece che esistono delle differenze che però potrebbero essere più o meno determinanti per il comportamento; si tratta anche di capire quale rilievo si voglia attribuire loro⁵¹.

5. Fattori cognitivi

"Suo figlio è troppo bambino". La madre di un ragazzo di prima media sa come interpretare questa diagnosi: è il primo annuncio di una bocciatura. Tenere per un anno un ragazzo 'immature' assieme a bambini più piccoli di lui è un rimedio illogico. Ma è proprio l'idea corrente di 'immaturità' che va bocciata. La più grande fortuna della specie umana – ce lo ricordano gli scienziati – è di avere un'infanzia estremamente prolungata.[...] Una brutta scuola ama le fioriture precoci e le precoci abilità nel superare ostacoli convenzionali: è una scuola che sciupa le risorse, non assicurando spazi di crescita adeguati ai ritmi di ciascuno. Marc Chagall era un pittore accademico, ma ricavò dal pensiero infantile un nuovo modo di guardare la realtà. E se ci provassimo anche noi?⁵².

51 F. Porciani, "Il cervello neutrale", in *Il Corriere della Sera*, sabato 5 maggio 2012, p. 31.

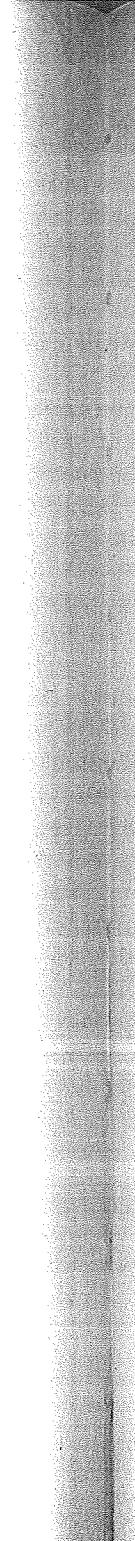
52 S. Lagomarsini, *Ultimo banco. Per una scuola che non produca scarti*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2009, pp. 24-25.

L'attenzione da parte dell'istituzione scolastica si è concentrata in particolare sulla maturazione cognitiva dello studente preadolescente. In questo periodo di vita il bambino-ragazzo sta completando lo sviluppo delle diverse funzioni che lo rendono un soggetto identitario autonomo. Lo sviluppo cognitivo si accompagna a quello fisico; insieme ad un corpo che diviene in grado di procreare, il ragazzo avverte che dispone cognitivamente della possibilità di esercitare le capacità di scelta sulla base di un discernimento cognitivo nuovo. Tale fase di sviluppo è nota come sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo. Nel medesimo tempo, poiché il percorso è ancora in costruzione, il ragazzo nel fare esperienza di queste nuove autonomie sperimenta anche l'insicurezza e la necessità di un riferimento alle figure genitoriali, con atteggiamenti che talvolta si ritengono quasi regressivi.

La fase di sviluppo del pensiero ipotetico-deduttivo comporta il primato del possibile sul reale, della rappresentazione sulla percezione, del 'doppio se'⁵³ che influenza l'attività scolastica. In rapporto alla teoria di Piaget, altre ricerche hanno evidenziato che può non trattarsi di una vera e propria fase di sviluppo del pensiero qualitativamente nuova, in quanto tali capacità possono evidenziarsi anche in anticipo se trovano stimoli e ambienti adeguati. È comunque assodato che nella pre- e prima adolescenza il pensiero acquista in astrazione, multidimensionalità; diventa più autoriflessivo e autoconsapevole, con aumento dell'uso dei concetti relativi rispetto a quelli assoluti. Pare, però, che le nuove acquisizioni siano dovute soprattutto ad una maggiore capacità di automatizzazione dei processi intellettivi di base, ad uno sviluppo della memoria operativa e al possesso di conoscenze padroneggiate⁵⁴. Il ragazzo diviene in grado di sviluppare i ragionamenti partendo da situazioni ipotetiche, immaginate, traendone poi delle conseguenze, collegando le proposizioni mediante dei rapporti logici, individuandone la struttura. Il processo ha inizio in questa fase della vita, ma continua fino al termine della scuola superiore e, come già evidenziato da Coleman, va educato e coltivato se lo si vuole portare a compimento. La scuola ha dunque la responsabilità di mettere in atto un percorso istruttivo-formativo che valorizzi tale pensiero. Di qui l'importanza di rendere attivo lo studente mediante azioni di speri-

53 G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, cit., p. 104.

54 M. Rutter, M. Rutter (1993), *L'arco della vita. Continuità, discontinuità e crisi nello sviluppo*, Giunti, Firenze 1995, p. 244.



mentazione pratica, da cui prende le mosse lo sviluppo della capacità di argomentazione, di uso della struttura logica, fondamenti della crescita della persona competente, come si vedrà in seguito.

Le diverse discipline non veicolano dunque solo la trasmissione delle conoscenze, ma si rivelano strumenti per l'acquisizione di abilità e di competenze tipiche dell'età. L'utilizzo della didattica per problemi può sollecitare, appunto, tale tipologia di pensiero. Petter sostiene che accanto ai *problemi esplicativi*, ancora interessanti per i preadolescenti nel momento in cui l'insegnante sa rendere le conoscenze significative collegandole ai 'problemi che stanno a cuore i ragazzi'⁵⁵, si sviluppa l'interesse per quelli epistemici, cioè relativi ai procedimenti messi in atto dai diversi specialisti per acquisire le conoscenze in una dimensione di evoluzione storica. Si tratta della curiosità naturale di cui ci aveva parlato lo stesso Rousseau: "All'attività del corpo, che cerca di svilupparsi, succede la attività della mente che cerca di istruirsi. Dapprima i fanciulli sono solo irrequieti, in seguito sono curiosi, e questa curiosità ben diretta è il movente che agisce nell'età a cui siamo qui giunti"⁵⁶. E ancora a proposito della capacità disporsi in maniera attiva rispetto all'acquisizione del sapere il Ginevrino aggiunge: "Rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura e presto lo renderete curioso; ma, per alimentare la sua curiosità, non affrettatevi mai a soddisfarla: ponete le questioni alla sua portata e lasciategliele risolvere. Non sappia nulla perché glielo avete detto, ma perché l'ha capito da solo; non impari la scienza, la inventi. Se sostituete nella sua mente l'autorità alla ragione, non ragionerà più, non sarà più che lo zimbello dell'opinione altrui"⁵⁷. I preadolescenti utilizzano infatti una modalità di ragionamento per cui non si accontentano più delle enunciazioni dei docenti, ma richiedono anche una dimostrazione, una sorta di prova che le giustifichi. Altrettanto attuale quando ribadisce: "Indubbiamente si ricavano nozioni assai più chiare e più certe dalle cose che si imparano così da soli che da quelle che si ricavano dagli insegnamenti altrui; e così, oltre a non abituare la ragione a sottomettersi servilmente all'autorità, si diventa più ingegnosi nel tro-

55 Petter specifica come la mancata convergenza fra problemi presentati dal docente e problemi ritenuti rilevanti dai ragazzi possa costituire motivo di scarso successo dell'azione didattica dell'insegnante (G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, cit., p. 121).

56 J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., libro III, p. 200.

57 Ivi, p. 202.

vare rapporti, nel connettere idee, nell'inventare strumenti, che quando, con l'adottare tutto questo così come ci viene dato, lasciamo intorpidire la mente nell'indolenza”⁵⁸. Rousseau educa dunque Emilio ad imparare da sé, giustificando sempre il motivo e lo scopo delle azioni, a far uso della propria ragione, a porsi domande, attivandosi per cercare la soluzione, ad elaborare le idee. Il suo educando acquisisce insomma uno spirito universale non perché ha tante cognizioni, ma perché quelle che ha sono veramente sue, costituiscono parte di sé; in quanto possiede la facoltà di acquisirne altre, cioè di continuare il proprio processo di apprendimento.

L'impianto che nelle *Indicazioni Nazionali* del 2004 giustifica l'utilizzo delle discipline pare essere vicino a quello espresso da Rousseau. Lo stesso uso del termine *disciplina*, anziché di quello di *materia*, esprime infatti l'attenzione sia al modo psicologico in cui ogni soggetto si appropria di conoscenze e abilità, sia al fatto che queste ultime debbono rispondere al rigore richiesto dalla logica della scienza. La scuola, venendo incontro ad un bisogno preadolescenziale evidenziato dalla stessa psicologia, deve dunque cercare di non ridurre la ricerca scientifica a contenuti materiali da imparare a memoria, ormai *cosificati* in costrutti dei quali non si capisce il modo stesso in cui si sono formati, ma di utilizzarla, senza peraltro banalizzarla, per favorire l'apprendimento personale⁵⁹. Le diverse scienze rappresentano dei rigorosi punti di vista sulla realtà e divenendo delle discipline scolastiche richiedono pertanto la mediazione del docente nell'utilizzarle affinché l'alunno, mediante lo svolgimento di compiti significativi, possa avere una visione unitaria del mondo che lo circonda, visto che ciascuna di esse ne offre una visione parziale. Non così nelle *Indicazioni* 2007 che, “spalmando (e prolungando) le aree della scuola primaria anche nella scuola secondaria di primo grado”, tendono ad appiattire tutto, impongono a priori l'aggregazione per aree disciplinari che nella scuola media non ha senso di esistere e rischiano di far perdere il valore formativo e orientativo delle discipline presenti nella riforma Moratti⁶⁰.

Non va dimenticato che le aumentate capacità intellettuali del ragazzo conducono parallelamente anche ad una forma di squilibrio: il pen-

58 Ivi, pp. 214-215.

59 G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., pp. 92-93.

60 M. Famiglietti, “Ha ancora senso?”, in *Scuola e Didattica*, 13, LVIII, 15 aprile 2012, p. 34.

siero relativo e astratto, l'aumento degli idealismi e delle incertezze che, di contro, si accompagnano alla mancanza di un pensiero sistematico e basato su principi, possono “dar luogo a uno scetticismo diffuso verso ogni ‘verità’”⁶¹. Anche lo sviluppo cognitivo, come quello emotivo e morale, necessita dunque di essere supportato per poter evolversi in modi armonici ed equilibrati. Si è detto che, pur essendo incrementato il pensiero ipotetico-deduttivo, e quindi la capacità di *problem solving*, il ragazzo non è attualmente in grado di vagliare del tutto autonomamente le scelte più opportune nei confronti dell'ambiente esterno, dato che la sua capacità di giudizio non è ancora matura. Nel controllo delle pulsioni e nel governo delle situazioni agisce ancora l'immaturità. Le proposte educative della scuola in particolare, oltre che della famiglia, divengono allora fondamentali per far conquistare al ragazzo nuove risorse per una gestione più oculata del rapporto interno-esterno e per sviluppare il senso di fiducia nelle sue capacità e la volontà di attivarsi per superare anche le crisi e le sofferenze che può avere a questa età. Egli, inoltre, si trova a vivere tali ‘incertezze di crescita’ all'interno dell'ambiente della scuola secondaria di I grado, che presenta fattori di protezione e di accoglienza più bassi rispetto alla scuola primaria mentre il confronto e la competitività fra compagni divengono più elevati. Tali ‘prodotti’ del pubescente, se non sono interpretati adeguatamente da parte dei docenti e se non sono accompagnati dall'ulteriore offerta di stimoli e di apprendimenti motivanti e positivi, possono condurre ad una sorta di circolo vizioso di disistima e di demotivazione dello studente verso la scuola e anche verso se stesso, come argomerteremo in seguito. Il cambiamento di scuola, da un grado scolastico inferiore ad uno superiore, rappresenta inoltre una transizione critica non solo dal punto di vista cognitivo, ma anche sociale. Il passaggio dal ‘gruppo dei grandi’ della scuola primaria al ‘gruppo dei piccoli’ della secondaria costituisce un evento stressante e potenzialmente negativo. Allo stesso modo, va però tenuto conto che per alcuni soggetti la medesima esperienza può avere una connotazione positiva, anche a seconda del fatto che stiano vivendo o meno altre problematiche⁶².

Accanto allo sviluppo del pensiero formale, il ragazzo rispetto alle età

61 M. Rutter e M. Rutter, *L'arco della vita*, cit., p. 244.

62 Ivi, p. 240.

precedenti allarga la sua visuale sulle esperienze del passato e del futuro sulla base anche di una acquisita capacità di discernere il piano della realtà da quello dell'irrealtà, nonostante lo sviluppo neuronale, non ancora giunto a maturazione, non renda stabile tale maturazione. L'aspetto è comunque rilevante in quanto permette al giovane di elaborare una primissima, seppur incerta, progettazione del proprio corso di vita prevedendo prospettive future e quindi iniziando a consapevolizzare il proprio comportamento presente anche in relazione alle conseguenze che riporterà successivamente. Tale nuova coscienza potrebbe divenire una giustificazione e un supporto per accettare la fatica di affrontare determinati compiti, quale, ad esempio, lo studio. La gamma di prospettive future che il preadolescente si prospetta è solitamente molto più ampia di quella dell'adulto e dello stesso adolescente ed è legata alla multidimensionalità dei ruoli su cui intende spaziare, dall'ambito affettivo a quello professionale, a quello scolastico ed extrascolastico. L'apertura futura a molteplici possibilità è ciò che, secondo Petter, rende talvolta i ragazzi particolarmente euforici, pieni di gioia di vivere e pure ottimisti. Per altri, però, – aggiunge – la varietà di prospettive può essere anche causa di depressione e di tensione. La prima si accompagna alla percezione della problematicità che può comportare la realizzazione di una prospettiva ritenuta rilevante; la tensione può invece legarsi alla difficoltà di dover scegliere fra alternative comunque appetibili⁶³. Una fonte di crisi nella scuola secondaria di I grado è sicuramente correlata alla scelta del corso di studi superiore; l'*orientamento* offerto dai docenti all'interno di una progettazione adeguata e condivisa costituisce pertanto un elemento fondamentale per la crescita del soggetto.

Il voler essere e il volere diventare sembrano di fatto costituire una caratteristica del preadolescente nel momento in cui riesce ad utilizzare il pensiero astratto formale e a porsi delle ipotesi sul suo futuro. Ma non è del tutto chiaro come il pubescente viva la costruzione del sé attuale. Una ricerca finalizzata ad analizzare come i ragazzi della scuola media sviluppino l'immagine di sé ha evidenziato che costoro riescono a caratterizzare 'abbastanza realisticamente le immagini di sé'⁶⁴, ma che l'im-

63 G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, cit., p. 126.

64 A.S. Bombi, E. Cannoni, G. Scittarelli, "L'immagine di sé nella prima adolescenza: uno studio longitudinale", in G. Di Stefano, R. Vianello (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, Giunti, Firenze 2002, p. 318.

agine del sé attuale risulta con contorni meno definiti rispetto al sé del passato e a quello del futuro⁶⁵. In particolare, l'orientamento al futuro appare ben delineato. La difficoltà di definire il sé attuale è forse imputabile al fatto che il preadolescente si avverte in una fase di passaggio in cui non si reputa più un bambino, ma nemmeno un adolescente, per cui fatica ad individuare una sua collocazione precisa nell'attuale. Ciò giustifica anche la differenza in rapporto alla fase adolescenziale nella quale, paradossalmente, è maggiormente vissuto il problema dell'eccessiva presentificazione, che si traduce in una mancanza di prospettiva futura. La ricerca evidenzia come la nebulosità dell'immagine di sé si rilevi soprattutto nei ragazzi di seconda media, la classe che i docenti riconoscono come particolarmente problematica anche dal punto di vista relazionale. Non sono poi da sottovalutare le differenze di genere: mentre i maschi percepiscono nel loro futuro cambiamenti relativi anche alla loro immagine corporea, le femmine paiono trovare la loro identità di genere rivolgendo il mondo infantile.

Altre ricerche confermano, in generale, la complessità con cui si presenta la dimensione spazio-temporale del preadolescente. Il passato appare come ciò che si trattiene nel presente, non presenta un senso di continuità, mentre il futuro viene variamente delineato: chi evidenzia la capacità di pensare l'ignoto, chi intende agire autonomamente, chi ha una visione pessimistica⁶⁶. Ancora una volta diventa fondamentale che l'insegnante sappia costruire l'atmosfera educativa come ambiente di apprendimento consono ad accompagnare il ragazzo nella costruzione del sé in questa scoperta di un mondo nuovo. Trattandosi di una fase di esplorazione e di apertura verso ambienti sconosciuti, può accadere che la scuola non rivesta più un ruolo fondamentale per lo studente, il quale può apparire talvolta poco impegnato nei confronti delle attività che in essa si svolgono. Ma è altrettanto vero che si tratta del periodo in cui si sviluppa il pensiero formale e, quindi, il pubescente avverte in egual modo anche l'esigenza di aprirsi a iniziative mai provate e ad ulteriori sperimentazioni anche sul piano di nuove acquisizioni dei saperi che la scuola propone, purché le ritenga *utili* – nell'accezione del termine proposta da Rousseau – e abbia modo di dar sfogo al senso di autonomia, che è maggiore rispetto al passato. In questa fase di crescita, come ha so-

65 Ivi, p. 319.

66 D. Orlando Cian (a cura di), *Preadolescenze*, cit., p. 32.

stenuto Lewin, è quindi l'atmosfera 'autenticamente democratica'⁶⁷ che va incentivata dal docente che funge da guida allo studente - il quale rimane comunque il protagonista delle scelte - e lo avvia all'acquisizione dell'autonomia adulta. Come vedremo, i rapporti fra preadolescenti e docenti si caratterizzano per una certa ambivalenza: da una parte l'insegnante è fonte di ammirazione in quanto è colui che è competente nella sua disciplina; allo stesso tempo limita però anche la libertà dello studente ed è anche colui che lo giudica⁶⁸. Le relazioni 'personalì' del preadolescente col docente sono considerate da quest'ultimo comunque molto importanti; l'insegnante viene giudicato maggiormente per le sue doti personali e relazionali che per quelle legate esclusivamente al ruolo. Di qui l'importanza di monitorare costantemente lo svolgersi della relazione educativa fra insegnante e discente.

Nella multidimensionale crescita del preadolescente il docente non può dunque considerare solo lo sviluppo strettamente cognitivo, in quanto esso non si dà separatamente dalle altre crescite. Va anche rilevato che si è posta troppa enfasi sull'intelligenza relativa al pensiero logico-matematico e linguistico-verbale mentre, come hanno insegnato autori quali Sternberg e Gardner, vi sono anche altri tipi di intelligenza – ad esempio, quella pratica, legata al "pensiero manuale"⁶⁹ – che spesso nella scuola vengono poco considerati e non sono sorretti da un'adeguata sperimentazione didattica, come analizzeremo nel capitolo successivo. Dei tre modi di essere intelligenti definiti da Sternberg, l'*analitico*, il *creativo* e il *pratico*, solo il primo viene considerato e valutato nei test e in classe. "Eppure non è vero che un tipo di intelligenza sia migliore degli altri ma, per ironia, quello che la scuola riconosce con più prontezza è quello che per molti studenti sarà il meno utile nella vita adulta"⁷⁰. E infatti "un tempo alle scuole medie c'erano le applicazioni tecniche, poi hanno preso il nome di educazione tecnica. Adesso è solo teoria, pochissima pratica"⁷¹. Il dibattito circa la definizione di *studente in-*

telligente è del resto tuttora aperto. Si tratta di un concetto precario e dinamico⁷². All'interno dell'ambito scolastico i docenti possono reputare uno stesso alunno più o meno intelligente seguendo criteri diversi di definizione dell'intelligenza. Comunque, il comportamento intelligente è solitamente definito, come sopra evidenziato, sulla base dei risultati delle verifiche degli apprendimenti scolastici legati all'acquisizione di conoscenze e di abilità specifiche più che sull'individuazione dei *diversi spazi* di ricerca dell'intelligenza, come afferma Sternberg. "Le differenti situazioni richiedono differenti tipi di intelligenza. Inoltre, se gli insegnanti a scuola considerano solo un tipo di intelligenza, saremo portati a sottostimare veramente molti studenti. Li definiremo molto meno intelligenti di quanto non lo siano in realtà"⁷³. Problematica spinosa, che riprenderemo nel quarto capitolo trattando della valorizzazione del talento del preadolescente.

In relazione allo sviluppo cognitivo che pone attenzione prevalentemente all'intelligenza di tipo critico-analitico va tenuto conto che, mentre lo studente è in classe e si dedica allo studio, contemporaneamente porta con sé vissuti di altro tipo, relazionali, fisici, personali, che possono prepotentemente sviare l'energia psichica che potrebbe altrimenti riservare all'apprendimento teorico-intellettivo. Diviene allora maggiormente opportuno che l'insegnante converta le conoscenze e le abilità che intende sviluppare in strumenti utili agli studenti per risolvere problematiche relative alla socializzazione, alla crescita che essi stanno avvertendo⁷⁴, rendendole in tal modo significative. Lo stesso Maslow concorda con Whitehead quando critica i metodi educativi, eccessivamente libreschi, che si preoccupano troppo di mettere insieme astrazioni e conoscenze senza 'irrobustirle con percorsi concreti e valutati alla luce dei valori che emergono'⁷⁵. Ancora una volta torna utile il monito di Rousseau: "Non mi stanco di ripeterlo: mettete tutte le lezioni dei giovani in azioni anziché in discorsi; non imparino nei libri nulla di ciò che può insegnar loro l'esperienza"⁷⁶. Del resto, l'educazione persona-

67 G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, cit., p. 159.

68 Ivi, p. 162.

69 G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006.

70 R.-J. Sternberg, L. Spear-Swerling (1996), *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Erickson, Trento 1997, p. 18.

71 Intervista a G. Bertagna, "Stress da liceo classico. Si pretende troppo dagli studenti di oggi?", in *Il Corriere della Sera*, 27 ottobre 2011, p. 33.

72 M. Comoglio, "L'intelligenza: linee di ricerca e prospettive", in *Orientamenti Pedagogici*, 1992, 39, p. 846 e p. 871.

73 R.-J. Sternberg, L. Spear-Swerling (1996), *Le tre intelligenze*, cit., p. 29.

74 G. Petter, *Dall'infanzia alla preadolescenza. Aspetti e problemi fondamentali dello sviluppo psicologico*, Giunti, Firenze 1992, p. 190.

75 A.H. Maslow (1954), *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 2006, p. 354.

76 J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., libro IV, p. 326.

lizzata ha inserito tali indicazioni psicologiche nella più ampia antropologia pedagogica della persona, che non si presenta come un insieme di dati, conoscenze e prestazioni, ma è un farsi nell'unità del suo essere, equilibrio fra tipologie di pensiero diverse.

Il pensiero formale, la cui acquisizione segna un importante cambiamento nel preadolescente, se lo libera dall'egocentrismo infantile, al contempo lo conduce ad una sorta di egocentrismo adolescenziale. Talvolta il ragionamento sulle proprie costruzioni cognitive rischia di essere troppo spinto così da creare una nuova forma di egocentrismo intellettuale, tanto che il giovane, anche in maniera inconsapevole, finisce per ascrivere ad altri pensieri e preoccupazioni che è lui stesso ad elaborare. Una conseguenza di tale nuova forma di attenzione su di sé è rappresentata anche dalla creazione di un *pubblico immaginario* quale costruzione mentale a cui attribuire giudizi e critiche su di lui che egli stesso si è dato⁷⁷. Non va dimenticato che anche le fantasie inconsce riguardanti il sesso e l'oggetto sessuale scatenano spesso nel ragazzo un senso di colpa al quale egli non sempre sa reagire; è richiesto del tempo affinché sappia scegliere fra il bene e il male, maturando anche un certo equilibrio⁷⁸. Il tutto può influire sullo sviluppo cognitivo e sulle sue proiezioni future. Il preadolescente, in definitiva, non possiede ancora il senso della progettualità compiuta, in quanto non ha la prospettiva completa del futuro a lungo termine. Agisce sulla spinta dell'impulso, ma il compito dell'adulto non è sottrarlo ad esso, bensì aiutarlo a controllarlo nel tempo per renderlo positivamente costruttivo, per una 'evoluzione creatrice' nello slancio vitale, come direbbe Bergson⁷⁹. Lo slancio vitale è infatti il principio generativo della persona, il processo aperto a sviluppi e ascese ulteriori, è fluidità, ma anche organicità e unità della vita stessa, ed è soprattutto difficilmente riconducibile ad indicatori di prestazione della persona quantitativamente individuabili e certificabili.

77 L. Tomat, "L'egocentrismo nella preadolescenza e nell'adolescenza", in G. Di Stefano, R. Vianello (a cura di), *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi*, cit., p. 423.

78 D.W. Winnicott, *Dal luogo delle origini*, cit., p. 172.

Barletta elenca alcuni noti meccanismi di difesa che il preadolescente mette in atto per fronteggiare situazioni tipiche dell'età avvertite come minacciose. Essi sono: la rimozione, la regressione, la compensazione, la razionalizzazione, la sublimazione, la repressione, l'umorismo, l'altruismo, la formazione reattiva, l'opposizione" (G. Barletta, *La preadolescenza come rivelazione e transizione*, Edistudio, Pisa 1998, pp. 65-66).

79 H. Bergson (1907), *L'evoluzione creatrice*, a cura di G. Penati, La Scuola, Brescia 1979.

6. Aspetti emotivi

A dieci [anni] fu collegato il nervo fra il dolore di fuori e le mie fibre. Piangevo e mi vergognavo peggio che pisciare a letto [...] salivano i fremiti di lacrime e di collera, spingevano fino al vomito⁸⁰.

La componente emotivo-affettiva gioca un ruolo decisivo nella preadolescenza; solo in linea teorica può essere analizzata in maniera scissa dalle diverse crescite, avendo essa una base biologica ma anche psicologica e ambientale, per cui non può trovare giustificazione solo negli squilibri ormonali tipici dell'età e nella conseguente proposta di attività psicomotoria quale valvola di sfogo. L'instabilità d'umore⁸¹, il passaggio repentino da un'emozione all'altra, il convivere di sentimenti opposti, la rumorosità della propria presenza che si accompagna al silenzio protratto⁸², sono tutti tratti che evidenziano il faticoso percorso di ricerca della propria identità. In una fase in cui, oltre l'esplorazione esterna, vi è anche l'esigenza di leggersi dall'interno, diventa importante aiutare i ragazzi a riconoscere le proprie emozioni, a ricercare il giusto equilibrio psico-emotivo. La fase preadolescenziale si caratterizza, infatti, per la presenza di una 'spinta emotiva' a cui non corrisponde una adeguata maturazione della capacità di controllo della stessa; come conseguenza di ciò si nota la presenza di comportamenti che definiamo irrazionali⁸³. L'emozione può essere definita in vari modi: nel preadoles-

80 E. De Luca, *I pesci non chiudono gli occhi*, cit., p. 12.

81 È nota la descrizione che Rousseau fa della fase di crescita adolescenziale che per alcuni aspetti richiama da vicino le inquietudini preadolescenziali: "Come il mugito del mare precede da lungi la tempesta, così questa tempestosa rivoluzione si annuncia col mormorio delle passioni nascenti; un sordo fermento avverte dell'avvicinarsi del pericolo. Un cambiamento dell'umore, frequenti impeti di collera, una continua agitazione interiore rendono il fanciullo quasi indisciplinabile" (J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., libro IV, p. 266).

82 "C'è un silenzio tipico della preadolescenza che, in quanto tale, va rispettato, anche perché carico di significati: è il silenzio di chi privilegia il linguaggio del corpo a quello delle parole. Ma a guardar bene non è un silenzio: lo diventa quando il mondo adulto si dimostra incapace di ascoltare e comprendere un linguaggio, quello del corpo, che non riesce a decodificare adeguatamente" (S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 124).

83 E. Crone, *Nella testa degli adolescenti*, cit., p. 7.

scente viene considerata come uno stato dell'organismo che, in caso di eccessiva attivazione, si riflette in modo negativo sulle abituali prestazioni. "L'emozione può essere considerata come un livello di attivazione molto alto, anzi così alto da impedire all'organismo di dare le sue prestazioni migliori"⁸⁴. Dal punto di vista psichico essa si manifesta come avvertimento di discrepanza fra le richieste della situazione e le condizioni vissute dal soggetto, come energie e abilità⁸⁵. La maturazione emotiva avviene mediante il riconoscimento dei diversi stati emotivi e l'esercizio della capacità di dominio delle tensioni ad essi connessi. Nella pre e nell'adolescenza si modifica sostanzialmente il modo in cui il cervello emotivo elabora le emozioni primarie (cioè le reazioni dirette al proprio ambiente, quali paura, gioia, collera, tristezza, felicità, sorpresa) e quelle secondarie (quelle cioè più complesse e legate a situazioni vissute nel passato, ad una riflessione sul proprio modo di comportarsi: ad esempio, la vergogna e il senso di colpa). In particolare, il riconoscimento delle emozioni primarie sembra aumentare in maniera notevole fra i dieci e i diciotto anni. Invece, il controllo delle emozioni secondarie, anch'esse importanti in questo periodo di sviluppo per la comprensione dell'azione più proficua a lungo termine, sembra svilupparsi in un'età successiva alla preadolescenza. Pare, insomma, che in tale fase della vita i giovani siano in grado di identificare le diverse emozioni e sensazioni, ma che non riescano ancora ad utilizzarle proficuamente nel prendere le decisioni⁸⁶.

Sulla gestione delle emozioni gioca quindi sicuramente la componente genetica, ma anche quella ambientale. Sperimentare certe situazioni di tensione emotiva trovando il supporto dell'educatore che contribuisca a far individuare al preadolescente i mezzi per affrontarle, aiuta certo la maturazione emotivo-affettiva⁸⁷. Inoltre, in questa età della vita il ragazzo mette alla prova anche quanto maturato precedentemente, per cui si rileva l'importanza di offrire un continuum educativo allo sviluppo di tale componente. I ragazzi vanno quindi aiutati a mettere ordine nelle loro emozioni e nei loro sentimenti avversando l'*alessitimia*, cioè l'incapacità di individuare e distinguere le varie emozioni, perché

⁸⁴ G. Petter, *Dall'infanzia alla preadolescenza*, cit., p. 290.

⁸⁵ Ivi, p. 292.

⁸⁶ E. Crone, *Nella testa degli adolescenti*, cit., cap. 3.

⁸⁷ G. Petter, *Dall'infanzia alla preadolescenza*, cit., pp. 302-304.

possano inserirle, al contrario, in un contesto di senso. Pertanto, agli adulti non spetta il compito di inibire e di rimuovere i sentimenti di tristezza o di rabbia provati dai ragazzi solo perché vige ancora lo stereotipo del preadolescente entusiasta e gioioso; essi vanno invece gestiti con l'offerta di strumenti adeguati allo scopo. E, del resto, il ragazzo di questa età sperimenta delle situazioni di malinconia, che si uniscono alla paura di crescere, del nuovo e alla nostalgia come rimpianto del passato⁸⁸. Anche in questo caso, la scuola che sappia leggere i vissuti dei preadolescenti li aiuta a farli convergere verso un'identità equilibrata. Come vedremo, i ragazzi denunciano invece nella scuola una asetticità emotivo-affettiva, il fatto che non riescono a parlare con gli insegnanti, dato che l'interesse di questi ultimi è rivolto solo ai contenuti disciplinari prescindendo da ciò che essi rappresentano per ogni studente⁸⁹. Ricerche recenti effettuate sui preadolescenti sembrano inoltre attestare che vi è una diretta correlazione fra difficoltà scolastiche e scarsa individuazione delle emozioni, mentre pare che siano soprattutto le caratteristiche intellettuali a determinare la comprensione delle stesse⁹⁰. Ciò andrebbe a confermare l'attenzione che in ambito scolastico è necessario prestare ad un approccio olistico, in cui le diverse crescite interagiscono le une con le altre. Non verrebbe così sottovalutato il fatto che è proprio nella fase della preadolescenza che il ragazzo inizia ad acquisire maggiore consapevolezza delle proprie emozioni come fenomeno complesso. La crescita cognitiva che interessa il pubescente, intrecciata a quella emotiva, può così orientare il processo di identificazione di sé che egli sta avviando, nel tentativo di superare il conflitto fra 'regioni emotive' e 'regioni razionali' del suo cervello. Si conferma dunque che i compiti evolutivi dello studente si specificano nella scuola come compiti educativi⁹¹. L'eterocronia dello sviluppo rende infatti il ragazzo incerto sulle modalità di reazione rispetto ad un corpo che sta cambian-

⁸⁸ A. Augelli, *Erranze*, cit., pp. 77-79.

⁸⁹ S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 124.

⁹⁰ F. Pons et al., "La comprensione delle emozioni tra affetto ed intelletto", in O. Albanese et al., *Competenza emotiva tra psicologia ed educazione*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 29.

⁹¹ R. Albarea, "Dinamiche interculturali nella educazione dei giovani e dei preadolescenti in comunità caratterizzate da plurilinguismo: il caso Friuli", in R. Finazzi Sartor (a cura di), *Educazione e pluralismo culturale. Preadolescenza, cultura, linguaggio*, Nuova Vita, Padova 1999, p. 100.

do repentinamente, a relazioni sociali che rivestono significati diversi rispetto al passato, mentre i vissuti psichici, nonostante le nuove competenze cognitive in via di acquisizione⁹², non sono ancora maturi e controllabili. Lo sviluppo cognitivo del preadolescente va considerato pertanto alla luce di un percorso di crescita integrale che si snoda in diverse direzioni. Il soggetto si rende attivo non seguendo la casualità esperienziale, ma iniziando a valutare ed agire in maniera più autonoma in una dimensione di scelta orientata. La formazione emotiva si intreccia strettamente con quella cognitiva, sociale e morale, in quanto è proprio dalla capacità di conoscere e gestire le proprie emozioni che nel preadolescente si sviluppa la disponibilità ad aprirsi all'altro tentando di superare la rinnovata forma di autocompiacimento che lo caratterizza a questa età⁹³. Anche Nussbaum rileva tale problematica considerando quanto Rousseau aveva asserito a proposito della necessità di insegnare ad Emilio a non cadere nel narcisismo e 'nell'idea di spadroneggiare'. Ciò si sarebbe reso possibile mediante un coinvolgimento pratico-esperienziale che lo portasse a confrontarsi con le narrazioni individuali degli altri e a parteciparne le esperienze, le sofferenze in un'interazione reciproca: "questo intreccio di narcisismo, vergogna, disgusto e compassione sta, ne sono convinta, al centro di ciò a cui deve mirare l'educazione alla cittadinanza democratica"⁹⁴. La filosofa evidenzia inoltre che se i soggetti non si avvertono come 'personalmente responsabili' possono più facilmente cadere in comportamenti scorretti all'interno del gruppo, quando cioè l'anonimato e il far parte della massa, in cui non vi sono voci critiche di dissenso, diventano motivi e circostanze per agire in maniera inappropriata e poco rispettosa degli altri.

La preadolescenza si caratterizza, insomma, al medesimo tempo come l'età della permalosità, della suscettibilità, della sensibilità al punto d'onore, ma anche della timidezza. Vi è uno stato di tensione che conduce il giovane a voler essere riconosciuto per il suo valore e nello stesso tempo lo porta a temere che goffaggine e inesperienza conducano gli altri a valutarlo in maniera non adeguata⁹⁵. La scuola svolge una funzio-

92 G.V. Caprara, A. Fonzi, *L'età sospesa*, cit., p. 126.

93 M. Emmanuelli, *L'adolescenza*, cit., p. 32.

94 M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011, p. 57.

95 B. Rossi, "Preadolescenza e emancipazione giovanile oggi", in M. Mencarelli (a cura di), *Scuola media. Struttura e contenuto oggi*, La Scuola, Brescia 1979, p. 95.

ne fondamentale nella crescita 'umana' dei giovani in senso emotivo-sociale⁹⁶ nel momento in cui aiuta i discenti a leggere la realtà – seppur in maniera semplice e non troppo dettagliata, cioè a loro comprensibile⁹⁷ – anche attraverso gli occhi dei coetanei, li induce a considerare pure la fragilità e la debolezza come componenti della natura umana, li incoraggia ad essere responsabili e a sviluppare lo spirito critico fino alla comprensione della propria spiritualità. Il dialogo con il docente quale forma di tutorato educativo diviene allora fondamentale per la maturazione emotiva del preadolescente, per l'acquisizione della sua umanità e rappresenta un aspetto imprescindibile dell'educazione personalizzata. "Parlare serve all'adolescente ad incontrare un'umanità adulta, ma anche a prendere contatto e coscienza delle proprie emozioni, che non possono diventare consapevoli se non tradotte in parole. Il dialogo è il luogo privilegiato in cui far emergere la distinzione fra la psiche e lo spirito e stimolare la persona giovane a comprendere che, per fare esperienza della propria spiritualità, può essere necessario "attraversare" la propria psiche, in cui appaiono non solo tempeste emozionali, ma anche un 'ciarpame' sentimentale, immaginifico, istintuale e pulsionale"⁹⁸.

7. Dimensione sociale

È il momento della socializzazione. Si è detto che il preadolescente riesce meglio a delineare la sua prospettiva futura rispetto a quella presente, che si presenta incerta e fluttuante. Al contempo, avverte però la necessità di vivere il quotidiano intessendo rapporti con i coetanei, creando legami con gli amici. La preadolescenza si caratterizza come il tempo dell'apertura agli altri, che si realizza in maniera più positiva tanto più essa è sostenuta da un solido riferimento familiare. I genitori rappresentano l'ancoraggio più saldo, ma l'esplorazione dei nuovi territori avviene attraverso i coetanei. L'essere parte o l'essere esclusi dal gruppo costituisce motivo di gioia o di sofferenza e fa da cartina di tornasole al senso di si-

96 M.C. Nussbaum, *Non per profitto*, cit., pp. 61-62.

97 "Le ricerche hanno dimostrato che i ragazzi prendono più facilmente 'buone' decisioni quando il problema viene presentato nel modo più semplice possibile e non in una forma troppo dettagliata" (E. Crone, *Nella testa degli adolescenti*, cit., p. 102).

98 M.T. Moscato, "Una 'mutazione antropologica' come nuova sfida per la scuola cattolica?", in G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di), *La scuola della persona*, cit., p. 103.

curezza di sé e di autostima⁹⁹. Lo spazio in cui il preadolescente si incontra non è ancora troppo lontano da casa e, accanto ad agenzie educative non formali, cominciano ad acquistare valore luoghi meno strutturati in cui potersi ritrovare in maniera più libera e priva di scopi specifici, come quello di dover portare a compimento una particolare attività. Le relazioni interpersonali si sviluppano e traggono vigore proprio dallo stare insieme, dall'essere con gli altri; possono poi evolversi ed approfondirsi in amicizie privilegiate, esclusive: l'*'amica del cuore*, per le ragazze¹⁰⁰. Dagli 11 ai 14 anni si assiste dunque ad una trasformazione delle motivazioni per le quali ci si incontra con gli altri, dal giocare e dal divertirsi insieme, tipico della prima adolescenza, al chiacchierare, all'avere un amico fidato, caratteristica, appunto, della fine della preadolescenza. L'amicizia che nasce nel gruppo rappresenta una modalità di sperimentazione della propria identità. Per questo, ricevere l'approvazione da parte dei suoi membri costituisce un passo in avanti nella costruzione della personalità del preadolescente, aumenta la stima di sé e l'acquisizione di autonomia. L'amicizia del pubescente viene definita a stampo prevalentemente narcisistico, in quanto è dal confronto quasi speculare con l'altro che il ragazzo valuta il suo nuovo io e la nuova immagine di sé che viene costruendo. Allargare l'orizzonte spaziale fuori della cerchia familiare gli serve essenzialmente per esprimere meglio se stesso, per dare maggiore consistenza e realtà ad una visione di sé dai contorni ancora non ben delineati. Il dialogo con i coetanei diventa una sorta di chiarimento ed una graduale appropriazione dell'io. La caratterizzazione narcisistica del preadolescente non è comunque solo dovuta ad una 'situazione psichica' di rispecchiamento di sé tipica di tale fase di maturazione, ma è anche particolarmente incentivata dalla società attuale, tesa a favorire la prevaricazione dell'uno sull'altro e l'omologazione passiva a comportamenti di gruppo come autodifesa individuale. E anche se il preadolescente giunge a questa fase avendo già costruito nelle età precedenti le basi fondamentali della socializzazione, spesso risulta manchevole dell'educazione alla relazione interpersonale, che è certo l'espressione dell'esigenza personale di separazione dalle figure genitoriali e di individuazione di sé, ma è intrisa anche di rispetto dell'altro e cooperazione alla sua crescita. Del resto,

99 R. Larson, M. Richard, "Daily companionship in late childhood and early adolescence: changing development", in *Child development*, 62, 2, 1991, pp. 284-300.

100 A. Augelli, *Erranze*, cit., pp. 88-89.

l'elaborazione di esperienze di gruppo positive non è oggi così assodata e scontata come avrebbe dovuto esserlo la forma di socializzazione primaria che il bambino aveva instaurato in precedenza con genitori e adulti di riferimento. L'ampia libertà di cui godono oggi i preadolescenti, la minore responsabilità educativa degli adulti in questo periodo di crescita dei figli, l'assenza quasi totale di regole e di senso di responsabilità, fanno sì che talune esperienze informali di socializzazione possano rivelarsi addirittura devianti per i ragazzi, quando non si riducono a soli rapporti virtuali.

La scuola rappresenta uno degli ambienti in cui si creano forme di socializzazione secondaria; inoltre, sembra che nel periodo della preadolescenza gli amici corrispondano proprio agli stessi compagni di scuola. Il gruppo dei pari si forma dunque all'interno dell'ambiente scolastico e solo successivamente includerà anche coetanei dell'extrascuola. La ricerca del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza e dell'Istituto degli Innocenti ne dà conferma: per gli undicenni, solo il 16% degli amici è esterno alla classe; per i tredicenni il 22%, mentre per i quindicenni ben il 41% degli amici non fa parte dei compagni di classe. "All'interno del gruppo dei pari e spesso mimetizzandosi in esso, il preadolescente affronta gli aspetti più difficili da comprendere e accettare della vita quotidiana scolastica – materie, orari, voti, provvedimenti disciplinari –, ossia dimensioni rilevanti anche per come evolve il rapporto con l'autorità degli adulti"¹⁰¹. L'ambiente scolastico si rivela quindi un luogo in cui il docente, pur mantenendosi a giusta distanza, può sviluppare lo *stare insieme* educativo, in un certo senso direzionario, convogliando senso civico e sviluppo morale in una fase in cui crescita etica, emotiva e cognitiva non sono ancora maturate appieno. Ma oggi la scuola non sempre è in grado, come vedremo, di prendersi carico di tali 'compiti di sviluppo' legati alla condivisione, alla solidarietà, che invece proprio in tale fase di crescita potrebbero trovare spunti di arricchimento e integrazione.

Alle soglie dell'adolescenza comincia, inoltre, a svilupparsi l'interesse del ragazzo/a per i gruppi misti, col passaggio da relazioni di tipo ludico a quelle di tipo intimo, e il pubescente percepisce il successo non esclusivamente correlato al rendimento scolastico individuale ma "alle capacità relazionali e all'abilità di convogliare intorno a sé l'attenzione

101 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, cit., p. 64.

del gruppo”¹⁰². Una ricerca condotta con ragazzi di 11 anni dimostra che le coppie di amici sanno risolvere compiti difficili meglio di altri, comunicare e confrontarsi in maniera efficace, facendo ad esempio tesoro dei consigli dell’altro e valorizzandoli, affrontando i conflitti e risolvendoli con una certa facilità¹⁰³. Nella socializzazione preadolescenziale si conferma anche una differenziazione di genere: come già rilevato, i maschi si ritrovano per esplorare operativamente nuovi mondi e per loro l’attività fisico-motoria rimane ancora importante; nel gruppo si comportano in maniera più flessibile rispetto alle ragazze. Le femmine, più emotive, appartengono al gruppo per esigenze più introspettive, che i maschi avverteranno più tardi¹⁰⁴. Tale differenziazione costituisce una delle cause per cui si sta diffondendo la proposta della formazione di classi differenziate per genere anziché miste, come vedremo nel quarto capitolo. Spesso, però, maschi e femmine individuano spazi comuni in cui convivere, avvalorando questa volta il senso della coeducazione fra i due generi, anch’essa da sostenere e accompagnare dal punto di vista educativo. Gesell individua anche le età in cui vi è un passaggio dalle amicizie unisessuali a quelle eterosessuali. A dieci anni non sembra sia presente una predilezione netta verso amicizie indifferentemente eterosessuali e unisessuali o quelle esclusivamente unisessuali caratteristiche della pubertà. Ad undici anni si assiste ad una chiara formazione di gruppi unisessuali; a dodici anni possono nascerne alcuni eterosessuali, però molto labili; ma a tredici anni pare esserci un riaccostarsi del contrasto maschi-femmine, in quanto le ragazze considereranno i maschi della loro età immaturi ed eventualmente ricercano compagni più grandi. Solo verso i quattordici anni sembra si formino gruppi misti senza particolari conflittualità e l’interesse per il sesso opposto pare emergere più dalle ragazze che dai ragazzi¹⁰⁵. Trattasi ovviamente di classificazioni generali dense di eccezioni, da rileggersi alla luce dei fattori sociali e culturali, oltre che biologici.

Sinteticamente, si può ritenere che i preadolescenti attribuiscano va-

102 P. Corsano, *Socializzazioni. La costruzione delle competenze relazionali dall’infanzia alla preadolescenza*, Carocci, Roma 2007, p. 95.

103 Ivi, p. 107.

104 S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 69.

105 S. Kanizsa, “La coeducazione”, in A. Foni, S. Kanizsa, E. Becchi, A. Soliani Majer, *Esperienze scolastiche del preadolescente. Studi su autoritarismo, coeducazione, didattica della fisica*, FrancoAngeli, Milano 1972, p. 130.

lore alla vita di gruppo in quanto quest’ultimo costituisce ‘un supporto alla auto-espansione come luogo’, perché permette l’espressione e la valorizzazione di sé e offre maggiori sicurezze, costituendo uno stimolo alla crescita¹⁰⁶. Va posta particolare attenzione affinché il sistema formativo integrato possa rispondere in maniera sinergica e flessibile al bisogno di affiliazione – intesa come apertura sociale e sviluppo di amicizie – del preadolescente. Allo stesso tempo, il percorso educativo deve evitare che nei gruppi si instaurino meccanismi di eterovalutazione negativa ad opera di coetanei – dovuti a volte a ‘carenza di stima’, a ‘mancata valorizzazione’ – capaci di mettere in crisi l’autorealizzazione del soggetto incentivando comportamenti disadattivi e dipendenti anziché favorire la progressiva e armonica autonomia del giovane¹⁰⁷.

L’importanza che lo sviluppo sociale riveste non deve però tradursi in una generica enfatizzazione della valenza educativa della socializzazione. Essa va declinata con la maggiore o minore propensione personale alla relazione con l’altro. Si tratta di trovare il giusto equilibrio fra la dipendenza dagli altri e la completa separatezza. Non va infatti sottovalutata anche l’importanza che per il preadolescente acquista la relazione con se stesso, che costituisce la base per la coscientizzazione del suo io interiore ed evitare forme di omologazione e di assoggettamento passivo al gruppo. Emergono di fatto due bisogni, che non vanno considerati come contrapposti, ma complementari. Il ragazzo può essere condotto a riflettere su tali aspetti visto che, secondo Galli, nel preadolescente, ma anche nell’adolescente, avviene un cambiamento nella *sociabilità*, che si intellettualizza e si sviluppa mediante una riflessione critica sull’esperienza che va compiendo. Lo sviluppo dell’autonomia di giudizio è però possibile se l’ambiente circostante accompagna tale crescita sollecitando il confronto di opinioni, l’approfondimento di tematiche che coinvolgono i ragazzi, l’ascolto delle problematiche vissute, aventi connotazioni e priorità diverse a seconda dell’età¹⁰⁸.

8. Bisogno di solitudine

Ricerche recenti, in particolar modo quelle di Buchholz e di Corsano¹⁰⁹, hanno evidenziato come, dopo un'enfasi posta sulla socializzazione della persona a partire dalle fasi di attaccamento del neonato, appaia altrettanto importante per la crescita del soggetto lo sviluppo della capacità di stare con se stessi. In particolare nella preadolescenza, e quindi nel periodo saliente di costruzione dell'identità, il bisogno di separazione, come quello di socializzazione, necessita di raggiungere un certo equilibrio. Esso può giungere a compimento nella successiva fase adolescenziale solo se il soggetto ha acquisito gradualmente la capacità sia di entrare in relazione con gli altri, sia di rimanere in ascolto di se stesso, cioè di sviluppare una relazionalità interiore¹¹⁰. Viviamo in un'epoca in cui l'approccio solitario viene considerato quasi una patologia, fino a venire associato a forme di autismo. Si verifica però che, in mancanza d'equilibrio fra gli opposti, anche la tanto auspicata socializzazione può trasformarsi nella fase preadolescenziale in una dipendenza acritica dagli altri. In particolare, Buchholz¹¹¹ ha messo in rilievo come sin dalla vita prenatale siano necessari momenti di solitudine, espressione di un bisogno che poi ritorna ciclicamente nelle varie fasi della vita.

E quel che può apparire strano è che, nonostante si inneggi alla socializzazione, la nostra epoca ha finito col costruire soggetti sempre più individualisti, egoisti e competitivi (in senso negativo). Sembra che la necessità spasmodica della vita di relazione non costituisca più una normale tappa dello sviluppo evolutivo del ragazzo, che diviene quasi un 'adolescente anticipato'¹¹², ma un'emergenza che argina l'isolamento creato da una famiglia e da dei genitori sempre meno disponibili a dividere lo spazio, il tempo e il dialogo con i figli. Si instaura così una forma di autoreferenzialità secondo cui il preadolescente ambisce a far parte del gruppo, ma senza riuscire a gustare il senso della gratuità dei rapporti con i coetanei, del dono e della festa, della generosità e della fraternità, utilizzando le espressioni di Galli¹¹³. E, comunque, un aspetto

caratteriale quale il condurre una 'vita schiva' – come la denomina Demetrio¹¹⁴ – è divenuto quasi sinonimo di disfunzione dello sviluppo, in un mondo in cui la disinvolta, l'esibizione e la sfrontatezza sono considerati elementi salienti per il 'successo'. Eppure, anche la timidezza, 'l'indugio', esprimono virtù e forza proprie. Lo stesso Rousseau ne ha infatti una visione benevola, "tormentato da ripetute traversie nell'infanzia, poi, da adulto, proprio per averle provate, da queste temprato, alla timidezza più volte persino in vecchiaia esprimerà la sua gratitudine. A essa non attribuirà la cagione delle sue disavventure. Emilio, l'allievo ideale, tanto assomiglierà così al suo autore"¹¹⁵. Eppure, le inclinazioni pensierose, l'introspezione, l'avere interessi bizzarri e originali sono considerati segnali di 'difficoltà', di recessione nello sviluppo che educatori, psicologi ed altri esperti debbono estirpare sin dal loro nascere.

C'è, invece, una forma di saggezza anche nel vivere bene la solitudine, come consapevolezza e antidoto ad una società massificata, che va adeguatamente appresa accanto ad un altrettanto importante percorso di socializzazione. Per Demetrio la timidezza è un sintomo che preannuncia sin dalla tenera età la propensione all'introspezione. E, guarda caso, alla timidezza si associano quelle virtù di cui si comincia finalmente ad avvertire la mancanza al giorno d'oggi, e cioè la prudenza, la temperanza e la carità. Esse sono proprie delle persone che 'abitano tra la gente senza aggredirla', che evidenziano una certa sobrietà, si accontentano, esprimono uno stile da valorizzare, 'una certa nobiltà d'animo'¹¹⁶. Va dunque rispettata e coltivata questa propensione personale, una forma di intelligenza, secondo Gardner, che ha tratti evidenti anche nella vita scolastica: i soggetti meno spigliati, poco estroversi e disinvolti, non per questo sono alunni con minori capacità intellettive o competenze. Spesso, proprio perché persone 'schive', richiedono che il docente riesca 'a vederle' oltre l'apparenza e l'immediatezza, il che implica l'adozione di un modello educativo-relazionale che nella comune prassi didattica non è poi così facilmente riscontrabile.

Va in ogni modo evidenziato anche il fatto che la domanda di socializzazione secondaria, mentre è fortemente avvertita dai preadolescenti, presenta nel medesimo tempo dei risvolti contraddittori, in quanto ve

109 E.S. Buchholz, *The Call of Solitude*, Simon & Schuster, New York, NY 1997; P. Corsano, A. Cigala, *So-stare in solitudine. Tra competenza emotiva e competenza sociale*, McGraw-Hill, Milano 2004.

110 P. Corsano, *Socializzazioni*, cit., p. 145.

111 Ivi, p. 146.

112 A. C. Moro (presentazione di), *Preadolescenza*, cit., p. 111.

113 N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, cit., p. 99 e seg.

n'è un numero elevato che afferma di starsene bene da solo o di non appartenere a gruppi¹¹⁷. Oggi, inoltre, si diffonde il fenomeno pericoloso di chi entra in contatto con i coetanei via internet standosene al chiuso della propria camera. Le esperienze di socializzazione orizzontale andrebbero pertanto opportunamente indagate pedagogicamente, proprio alla luce di un contesto culturale mutato che spesso sottrae ai giovani le possibilità di crescita autonoma per la realizzazione dell'identità, distorcendo l'idea di socializzazione e tramutandola in dipendenza passiva dal giudizio di altri, i quali quasi mai – per inciso – sono rappresentati da figure educative.

9. Aspetti morali

Potemmo anche asserire che ogni crescita caratteristica della preadolescenza (corporea, cognitiva, affettiva e sociale) si colora di sfumature specifiche in ogni soggetto che le rilegge alla luce delle proprie componenti caratteriali di cui prende maggiore consapevolezza proprio in questa età della vita. Il compito delle agenzie educative consiste nell'incoraggiare un percorso formativo che consideri prima di tutto la persona capace di realizzare se stessa, identificando anche il proprio ruolo psicosessuale ed entrando in relazione con gli altri sulla base di orientamenti morali senza perdere le sue dimensioni originali. Tale azione educativa coincide col percorso di personalizzazione – che tratteremo in maniera più approfondita in seguito – e considera quindi le differenze temperamentalì come risorsa per il processo di umanizzazione del preadolescente, cioè per lo sviluppo del suo carattere. Se il temperamento può infatti essere definito l'insieme dei tratti innati e costituzionali che individuano una persona, il carattere costituisce l'esito dell'intervento di modificazione del primo per mezzo di una scelta consapevole e volontaria della persona al fine di equilibrare le sue azioni in relazione a ciò che vuol divenire¹¹⁸. Esso include pertanto anche una valutazione morale che il preadolescente dev'essere aiutato a compiere proprio col supporto di genitori e insegnanti, che svolgono una funzione orientatrice.

117 S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 158 e seg.

118 A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 50-53.

Quanto sopra rilevato ci induce a pensare che, nello sviluppo della socializzazione secondaria, l'educatore adulto deve evitare di trasferire nel gruppo di preadolescenti atteggiamenti di iperprotezionismo genitoriale ma, al contempo, saper farsi carico della responsabilità di un accompagnamento a distanza, senza lasciare campo libero a qualsivoglia bisogno esplorativo del preadolescente. Se le dimensioni evolutive del suo sviluppo percettivo-motorio, sessuale e sociale sembrano infatti anticipate, quelle del giudizio morale, così come quelle dello spirito critico e religioso-spirituale – fondamentali per orientare il perfezionamento personale – sembrano essere posticipate¹¹⁹. La morale del preadolescente in questa fase della vita è infatti ancora eteronomia; inoltre, mancando riferimenti valoriali sociali e etici comuni e condivisi, si rischia che l'apertura sociale costituisca l'avallo ad un condizionamento di gruppo sulla base di indici consumistici o mass-mediatici che si traduce in uno stare insieme momentaneo, fragile e precario perché privo di una progettualità condivisa. I noti studi di Kohlberg sull'evoluzione del ragionamento morale nell'individuo hanno messo in rapporto la crisi della società e della scuola con la mancanza di un percorso educativo axiologico rivolto ai giovani, rilevando di conseguenza l'importanza e la possibilità della formazione morale tramite l'incremento dello sviluppo del ragionamento etico all'interno dell'ambito scolastico. In particolare, lo studioso si sofferma sullo sviluppo della virtù della giustizia, nucleo della moralità, la cui attitudine può ben essere accresciuta dalla scuola dedicando ad essa un'attenzione specifica¹²⁰. Il preadolescente va dunque aiutato ad incanalare la nuova possibilità di strutturare il ragionamento in senso logico-formale usando flessibilità mentale e comportamentale, per poter giungere all'autonomia decisionale che gli serve da antidoto ai 'condizionamenti maladattivi', alle distorsioni cognitive, alle inferenze arbitrarie, all'astrazione selettiva, all'ipergeneralizzazione¹²¹. Si tratta di abitudini acquisite per la necessaria sopravvivenza in una certa età della vita ma che, a partire dal periodo preadescenziale, dovrebbero trasformarsi da comportamento emulativo a scelta consapevole. Ciò può avvenire appunto mediante l'avvio dell'esercizio di un'intelligenza critica che vada ad integrarsi con l'intelligenza spirituale, la quale potrà ade-

119 A.C. Moro (presentazione di), *Preadolescenza*, cit., p. 110.

120 R. Vigàò (1991), *Psicologia ed educazione in L. Kohlberg. Un'etica per la società complessa*, Vita e Pensiero, Milano 2000.

121 G. Perna, *La formula dell'intelligenza*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2008, p. 64, 68.

guatamente maturare nella stagione successiva di vita¹²². Tale percorso non va banalizzato, né inteso in maniera semplicistica, vista la natura complessa e multideterminata della condotta morale: “La maturità morale non coincide con una semplice e letterale interiorizzazione di regole dapprima estrinseche. Essa invece attua una riorganizzazione strutturale della norma esterna e del sé che l'accoglie. Ciò costituisce, secondo la teoria cognitivo-evolutiva, l'essenza del rapporto fra individuo e ambiente: la capacità di cogliere il significato dell'esperienza e di intervenire in modo intelligente sull'ambiente medesimo. In questa prospettiva, il termine ‘morale’ indica un comportamento coerente con le norme e i principi razionalmente accolti, poiché le ragioni per accettarli sono reputate legittime”¹²³. Anche l'identificazione con figure ‘esemplari’, pur non essendo la causa delle interiorizzazioni morali, può comunque contribuire a rafforzare gli atteggiamenti etici. La pedagogista Viganò riconosce infatti la complessità dell'educazione del preadolescente ai valori, ma ne afferma anche l'importanza fondamentale. “Il processo di interiorizzazione dei principi morali, in virtù del quale il soggetto passa dall'eteronomia all'autonomia, necessita di un sostegno adeguato da parte dell'adulto. Costui deve pertanto muovere da una chiara concezione dei fondamenti e degli obiettivi del suo agire e avvalersi di modalità consone alle caratteristiche peculiari del preadolescente, anche in considerazione della situazione problematica odierna che rende il compito in oggetto assai arduo”¹²⁴. Con un linguaggio che oggi pare superato, potremmo ritenere che, a livello educativo, nell'età preadossenziale può trovare modo di affermarsi in maniera più consapevole il valore per la vita, che costituisce la base dell'educazione morale e che si alimenta attraverso la pratica delle virtù, secondo l'insegnamento secolare di Platone, e soprattutto di Aristotele, centrato sullo sviluppo dell'*humanitas*¹²⁵. Nonostante numerosi pedagogisti quali, ad esempio Pellerey, Damiano e La Marca¹²⁶, abbiano evidenziato come si

assista ad un ritorno di attenzione per le tematiche relative all'educazione morale e all'etica delle virtù, possiamo asserire che, in special modo a livello scolastico, esse non sono ancora fatte oggetto di particolare analisi pedagogico-didattica, né rientrano, se non in maniera alquanto generica, nella missione delle diverse agenzie educative. Lo stesso Pellerey evidenzia come sia importante non esasperare la prospettiva intellettuale dell'educazione morale, la quale si concentra sulle possibilità di sviluppo di ragionamento morale del giovane “sottostimando il ruolo della scuola come luogo di apprendistato morale”. Dagli Stati Uniti provengono invece sollecitazioni positive allo sviluppo dell'educazione morale all'interno del contesto scolastico e vengono riconosciuti il ruolo e la responsabilità che dette comunità hanno in tal senso¹²⁷. Riprendendo la concettualizzazione aristotelica, anche il pedagogista Vico ne ribadisce l'importanza quando afferma che “l'educazione è il ‘viaggiare’ dell'uomo nell'essere e nel dover-essere, sia sul piano delle virtù etiche sia su quello delle virtù dianoetiche, impegnato nelle ‘cose’ dello spirito e in quelle del mondo, ‘cose’ nei confronti delle quali l'uomo non può frammentarsi ma deve ricomporre costantemente il senso unitario del proprio cammino”¹²⁸. La giustizia, la fortezza, la temperanza, la forza d'animo, la prudenza, non costituiscono quindi semplici espressioni linguistiche, ma dovrebbero qualificare le quotidiane esperienze di vita, scolastiche e non.

La prudenza¹²⁹, in particolare, permette al preadolescente di dare il giusto valore alle esperienze secondo una graduatoria che valuta come fondamentale il rispetto della persona e la sua salvaguardia; ad essa si collega la capacità di ponderare le scelte e di prendere le decisioni. “Glo-

122 Ivi, p. 95.

123 R. Viganò, *Psicologia ed educazione* in L. Kohlberg, cit., pp. 196-197.

124 R. Viganò, “Educazione dei preadolescenti ai valori e bisogno formativo dell'adulto”, in *Pedagogia e vita*, LVII, 6, 1999, p. 108.

125 Aristotele, *Etica nicomachea*, trad. di C. Natoli, Laterza, Roma-Bari 2001². Cfr. F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, parte prima, Laterza, Roma-Bari 2005.

126 M. Pellerey, “Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola”, in *Orientamenti Pedagogici*, 42, 1995, pp. 219-233; E. Da-

miano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007; A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, cit.

127 M. Pellerey, *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, cit., p. 224 e 226.

128 G. Vico, *Pedagogia generale e nuovo umanesimo*, La Scuola, Brescia 2002, p. 109. Per Aristotele le virtù sono di due specie: quella dianoetica deriva soprattutto dall'istruzione e ha bisogno di esperienza e di tempo per il suo sviluppo, mentre quella etica deriva soprattutto dall'abitudine.

129 “Che cosa sia la prudenza noi arriveremo a definire considerando gli uomini che chiamiamo prudenti. Ciò che secondo l'opinione comune caratterizza il prudente è di essere capace di deliberare su ciò che è buono e utile per lui” (Aristotele, *Etica nicomachea*, cit., VI, 5, 1140 a 24b 11).

balmente considerata, la prudenza ha indubbiamente il compito di rendere buoni ed eccellenti tutti gli atti della ragione che riguardano le azioni da compiere, vale a dire la deliberazione, il giudizio e il comando o imperio”¹³⁰. Essa costituisce l'espressione della saggezza pratica, intesa come capacità di utilizzare la libertà personale e di scelta per la costruzione della propria progettualità esistenziale che abbia un senso, nel superamento dell'analfabetismo etico caratteristico dei giovani d'oggi. Consente di contrastare l'impasse della scelta che molti ragazzi esprimono quando si tratta, ad esempio, di dover individuare il percorso istruttivo-formativo dopo la scuola media e di evitare di compiere scelte avventate, casuali, effettuate per reazione impulsiva, con l'intento esclusivo di provare nuove esperienze. Nella prudenza si assiste ad una integrazione fra intelligenza e volontà in vista dell'azione buona; tale virtù si acquisisce nel corso dell'esperienza della vita, ma il docente può accompagnare e sostenere il suo sviluppo facendo riflettere il giovane sul percorso che porta alla decisione e anche proponendo gli esempi ‘di coloro che sono venuti prima’. L'esercizio della prudenza può ricondursi ad otto dimensioni, come rileva La Marca rifacendosi a Tommaso d'Aquino ed evidenziando come esse possano costituire “dei punti di riferimento validi per gli educatori che si propongono di aiutare gli adolescenti”¹³¹ – ma secondo noi si possono ben includere anche i preadolescenti – a liberare con prudenza. Tali dimensioni riguardano: il saper rivalutare le esperienze già fatte da se stessi e dagli altri (*memoria del passato*); il conoscere e valutare le situazioni attuali di azione (*intelligenza del presente*); il disporsi a capitalizzare le esperienze altrui, sapendo anche ascoltare e chiedere consiglio a chi possiede di maggiore esperienza e competenza (*docilità*); il saper comunque decidere autonomamente nei casi in cui non vi sia il supporto altrui (*sagacia*); acquisire la consuetudine di riflettere sulle azioni e di ponderare le decisioni, esaminando compiutamente le circostanze (*ragionevolezza*); saper prevedere le conseguenze delle proprie azioni vagliando le diverse possibilità e i mezzi di cui servirsi in relazione al fine che si vuol conseguire (*previsione*); considerare le circostanze e valutare la convenienza a compiere un certo atto (*circospezione*); conside-

130 A. La Marca, “Educare alla prudenza gli adolescenti”, in Scholé, *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza*. XLVI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 2008, p. 198.

131 A. La Marca, “La saggezza in età adolescenziale”, in A. La Marca (a cura di), *Saggezza e adolescenti. Una sfida educativa*, Armando, Roma 2009, p. 22.

rare impedimenti all'azione e predisporre mezzi preventivi finalizzati ad assicurare la possibilità che l'atto vada a buon fine (*cautela o precauzione*)¹³². Riflettendo sul disagio spesso avvertito dal preadolescente, sull'elevata possibilità che le sue esplorazioni e sperimentazioni di sé e del mondo si traducano in comportamenti a rischio e sui condizionamenti che egli subisce da una società che tende a mantenerlo in uno stato di passività, ci pare alquanto rilevante rimarcare l'importanza educativa dell'esercizio della prudenza. Essa aiuta il giovane a conoscere se stesso, ad analizzare in senso critico ciò che lo circonda e a costruire il suo progetto esistenziale rimanendo fedele alla sua cifra umana originale¹³³.

Un'analogia attenzione potrebbe essere rivolta alle altre virtù, come la temperanza che permette di individuare il giusto equilibrio fra bisogno di sperimentare se stessi e il gusto di provare comportamenti estremi quali le sfide alla vita stessa, mediante cui il giovane pensa, in maniera distorta, di ottenere maggiore riconoscimento presso gli altri. Ancora, la forza, la giustizia, la speranza e la forza d'animo permettono al preadolescente di convogliare impegno e responsabilità nell'affrontare i compiti quotidiani che lo attendono in maniera onesta e sincera. Il giusto spirito di iniziativa potrà in tal modo tradursi in fede, speranza e carità nel progetto di vita e nei suoi prodotti culturali. Lo stesso Erikson avverte, all'interno degli stadi di sviluppo che caratterizzano la persona dalla nascita alla morte, la corrispondenza fra l'evoluzione delle forze umane definite come *speranza, fedeltà e cura* e “i più alti valori mistici che chiamiamo *speranza, fede e carità* [...], le più alte aspirazioni spirituali dell'uomo”¹³⁴. Tale scintilla di trascendenza umana pare però essere attualmente travisata proprio nell'età giovanile, che dovrebbe caratterizzarsi quale fase delle idealità oltre che della contestazione. Oggi, la crisi adolescenziale sembra mettere in dubbio tale spiritualità; i sogni utopici da sottoporre alla prova dell'esperienza si confondono con una realtà appiattita in cui la forza d'animo si è tradotta nello sballo dello stordimento che condu-

132 *Ibidem*.

133 Sempre Pellerey afferma che “occorre promuovere la virtù della prudenza, intesa come capacità di decisione meditata e responsabile che pervade tutto l'agire umano, della giustizia, del coraggio, della perseveranza, del prendersi cura degli altri” (M. Pellerey, *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, cit., p. 226).

134 E.H. Erikson (1987), *I cicli della vita. Continuità e mutamento*, Armando, Roma 1999, p. 74.

ce all'ignoranza di sé. Per questo anche Guardini richiama alla necessità di educare il giovane a valori quali l'onore, la fedeltà, il coraggio e la costanza¹³⁵, per quanto difficilmente se ne trovi traccia nella progettazione scolastica. Ma, come scrive MacIntyre, "se la tradizione delle virtù è stata in grado di sopravvivere agli orrori dell'ultima età oscura, non siamo del tutto privi di fondamenti per la speranza"¹³⁶.

La riflessione pedagogica dello sviluppo morale preadolescenziale da tradurre in pratica didattica appare particolarmente complessa, perché richiama in causa l'educazione personalizzata a cui la scuola non pare ancora adusa e postula la relazione educativa profonda fra docente ed alunno. Da una parte, infatti, ci si trova di fronte al preadolescente dall'identità confusa, densa anche di conflitti e dilemmi morali anche se non sempre coscientizzati, che arriva a riconoscere e avallare determinati principii morali che poi non si riscontrano nella condotta che tiene. Dall'altra, vanno considerati i molteplici fattori che sono comunque sempre implicati nell'azione morale, il processo riflessivo ad essa sotteso, l'interazione fra dinamismi razionali e extra-razionali, affettivi, fra desideri e interessi personali. Educare ai valori significa, insomma, agire oltre gli schemi esplicativi delle tappe evolutive dello sviluppo morale; vuol dire considerare questi ultimi come generali griglie interpretative da riadattare alla complessa struttura personale dello studente all'interno della classe, che può divenire 'comunità di giustizia' e quindi stimolare la capacità personale di prendere decisioni consapevoli e motivate evitando il disimpegno e il neutralismo etico. L'apprendistato morale del preadolescente nella scuola si realizza anche nell'osservare e nel far proprio un modello che sia moralmente positivo; l'atteggiamento di rispetto del docente verso i suoi educandi, la sua capacità di far percepire che sta realmente prendendosi cura di loro, costituiscono un modo per sviluppare gli abiti morali dello studente¹³⁷. O ancora, l'interesse del preadolescente verso i suoi pari può essere utilizzato dal docente per far in modo che gli studenti esplorino i modi di ragionare dei diversi alunni all'interno della classe, per valutare le argomentazioni addotte da ciascu-

no in relazione alle tematiche affrontate, giungendo ad esprimere opinioni personali con flessibilità di giudizio¹³⁸.

10. La ricomposizione pedagogica per l'espressione dell'*azione umana* del preadolescente

Poiché, come s'è dimostrato, è necessario dare tanto generosamente al bambino, diamogli una visione dell'intero universo. L'universo è una realtà imponente e una risposta a tutti gli interrogativi. Cammineremo insieme per questa strada della vita, perché tutte le cose fanno parte dell'universo e sono connesse fra di loro per formare un tutto unico. Questo concetto aiuta la mente del bambino a fissarsi, a smettere di vagare in una ricerca di conoscenza senza scopo¹³⁹.

Trattando di sviluppo morale, siamo tornati a riconsiderare l'educazione del preadolescente come supporto al divenire persona capace di *atti umani* mediante l'utilizzo delle nuove risorse che in questo periodo di vita si presentano. Sarebbe pertanto impossibile agire educativamente prescindendo dal dato biologico, psichico e sociale, in quanto ogni persona si presenta come un tutto organico, psichico e spirituale. D'altra parte, però, il supporto alla crescita preadolescenziale non può avvenire solo effettuando una *osservazione dall'esterno* del comportamento, facendone cioè l'oggetto di un'analisi segmentata, operando un riduzionismo scientifico secondo la metodologia adottata dalla biologia, dalla psicologia, dalla sociologia, dall'economia, come se gli atti umani fossero solo reazioni comportamentali¹⁴⁰. Se li consideriamo invece espressione di intenzionalità, lógos e libertà responsabile, allora diviene necessaria l'analisi pedagogica che rileggia l'agito preadolescenziale per aiutare la persona ad indirizzare le sue azioni in modo che siano l'espressione migliore di sé, l'esito dello volontà ad agire come uomo, secondo virtù, e non subendo le sue stesse reazioni.

Ogni azione umana chiede di essere studiata, osservata, monitorata, interpretata e compresa da figure educative perché si trasformi in cre-

135 R. Guardini, *Le età della vita*, cit., p. 54.

136 A. MacIntyre (1981), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Armando, Roma 2007, p. 314.

137 M. Pellerey, *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, cit., p. 229.

138 N. Galli, "L'educazione ai valori nella scuola del preadolescente", in G. Vico (a cura di), *La scuola media tra passato e futuro*, cit., p. 69 e seg.

139 M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, cit., p. 19.

140 G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 260.

scita positiva e non in disagio. Quindi, comportamenti negativi, a rischio, come le sfide estreme, che si presentano in tale età della vita e sono accuratamente studiati dalla psicologia, possono esprimere certo il bisogno ‘fisiologico’ di ricerca d’identità, ma va anche tenuto conto che la stessa funzione può essere assunta da altre condotte invece positive, come la relazione costruttiva con gli altri, l’assunzione di responsabilità, alle quali i ragazzi vanno però indirizzati. I modi preadolescenziali di agire, dedotti dalla conoscenza delle crescite corporea, neurologica, cognitiva, affettiva, sociale e morale sopra sintetizzate, debbono pertanto essere orientati a rafforzare appunto la ricerca di un progetto di vita che permetta al preadolescente di scegliere le azioni più consone allo sviluppo della sua personalità, senza cedere all’idea disumanizzante di poter porre qualsiasi azione sul medesimo piano. La stessa ricerca del rischio, delle esperienze estreme, che tanta letteratura ha presentato come fisiologica ed estesa a tutti i preadolescenti e adolescenti, in realtà sottende la possibilità di comportamenti alquanto diversificati e alternativi a questi. Come evidenzia Bertagna, non è sempre semplice distinguere gli *actus umani* dagli *actus homini*, cioè le azioni umane intenzionali, espressione di responsabilità e scelta personale, da operazioni e comportamenti non specificatamente umani, tanto più per un preadolescente che sta faticosamente esplorando il percorso di raggiungimento dell’autonomia e dell’esercizio della capacità decisionale. La ricerca pedagogica può essere supportata dalle analisi descrittive sulle operazioni e sui comportamenti del soggetto, ma è soprattutto la persona che agisce la prima estimatrice delle proprie azioni¹⁴¹, per cui la comprensione della stessa può avvenire nel momento in cui la si considera soggetto (ambito pedagogico) e non oggetto di reazioni organiche, cognitive e sociali (scienze dell’educazione). Ed è la persona che deve insomma imparare a dirigere le proprie azioni in senso umano, cioè seguendo la *phrónesis*, non sottovalutando il fatto che, come evidenziato, il giovane, psichicamente, accanto a fattori di rischio esplicita anche fattori di protezione, cioè di risposta originale e libera conseguenza dell’esercizio della volontà e della scelta proprie. In tale ottica si può ritenere ormai superato l’approccio esclusivamente biologista e ambientalista – talvolta interpretazioni unilaterali delle scienze dell’educazione – che imputano le modalità d’azione adolescenziali solo ai processi di maturazione psico-bio-

141 Ivi, p. 318.

logica o alle esperienze condotte nell’ambiente di sviluppo. In entrambi i casi si tratta di approcci deterministici che non evidenziano il ruolo attivo che può invece assumere il ragazzo se guidato alla scelta ragionevole e autonoma. Il rapporto natura–cultura ha rappresentato per secoli una questione pedagogica che si è cercato di risolvere almeno nelle pedagogie personalistiche, con l’intento di comprendere l’umanità di ogni persona nella sua complessità, nello svolgersi della relazione educativa. Essa lascia spazio all’emergere nel discente della sua non prevedibilità come originalità, considera il progetto a lungo termine, ma si connota nel medesimo tempo per la risposta che, qui ed ora, l’educatore sa offrire all’educando preadolescente, nell’accettazione, nella fiducia reciproche e nel percepire che ognuno costituisce un valore per l’altro. La stessa risoluzione dei compiti psicosociali – secondo la nota proposta di Erikson – che si presentano come crisi specifiche in ogni età della vita, avviene anche grazie all’azione, magari più indiretta rispetto alle precedenti fasi della vita, ma costante, delle figure educative che accompagnano la crescita adolescenziale. Costoro non hanno la funzione di dispensare il preadolescente dall’affrontare le diverse problematicità che lo sviluppo porta con sé – e rese note dalle diverse scienze dell’educazione – ma offrono gli strumenti perché il giovane, trovandosi di fronte ai diversi compiti evolutivi, scopra nuove potenzialità e risorse personali, le cosiddette *risorse di resilienza*. “Tra gli undici e i diciassette anni interessi, capacità e valori individuali iniziano a profilarsi con più chiarezza. In particolare, gli interessi, intesi come orientamento verso oggetti ed attività che soddisfano i propri desideri e bisogni emotivi, iniziano a consolidarsi e ad essere ascoltati come struttura orientante il comportamento. Viene anche a maturare la possibilità di prendere coscienza con maggiore chiarezza delle proprie capacità e della dimensione valoriale come elemento ulteriore per determinare le scelte. [...] Le scelte operate in questo periodo possono essere considerate dei tentativi di definizione del Sé e delle proprie prospettive e risultano di grande interesse nella misura in cui sono verificabili o permettono di sviluppare apprendimenti sulla complessità dei fattori in gioco nelle scelte di vita”¹⁴². La crescita del pre e dell’adolescente è stata opportunamente definita una sfida ma, in quanto tale, va raccolta dall’adulto. A quest’ultimo spetta an-

142 F. Sbattella, C. Castelli, “Adolescenza, età delle scelte”, in C. Castelli, F. Sbattella, *Le età della vita. Aspetti psicologici*, FrancoAngeli, Milano 2004, pp. 156–157.

che “il contenimento senza rappresaglie, senza vendetta, ma che tuttavia conserva la sua propria forza”¹⁴³. Tuttavia gli adulti, quali guide educative, oggi paiono poco recettivi nel porre attenzione alla crescita del preadolescente e, quand’anche fossero disponibili ad ascoltarlo e incoraggiarlo, ciò non esaurirebbe comunque il loro compito. Si tratta infatti di non lasciarlo a se stesso, apparentemente libero e autonomo, ma in realtà preda di condizionamenti pulsionali e di ideologismi dell’ambiente. Appare fondamentale riuscire ad interpretare e comprendere il suo comportamento, evidenziando e offrendo opportunità di crescita direzionata, integrata e armonica.

Ma, in definitiva, come il preadolescente può imparare ad agire in maniera umana? Avremo modo di considerare nello specifico l’azione educativa svolta dalla scuola. In generale, possiamo però rilevare come tale opera di perfezionamento umano sembra nascere dalla riflessione costante sulle azioni stesse che il preadolescente mette in atto. È lo sforzo costante di far divenire personale quanto si fa, cercando un arricchimento consapevole. Ma si impara ad agire in maniera umana anche nel confronto, se non in una vera e propria immersione, con gli atti umani nelle diverse forme delle narrazione in cui essi si esprimono. Si attua così un processo di *mimesis*, imitazione dell’azione umana e educazione personale, come Ricoeur ha ampiamente messo in luce¹⁴⁴. Si tratta di una narrazione di azioni umane che può presentare diverse forme: soggettiva diretta (la biografia, l’autobiografia, le autovalutazioni...); soggettiva indiretta (epica, tragedia, commedia...) e intersoggettiva di azioni oggettive (la storia)¹⁴⁵. Su questo fondamento antropologico si dipana la costruzione dell’identità umana e si coglie anche l’intelaiatura che sorregge l’azione educativa rivolta al preadolescente alla scoperta della propria identità.

La lettura pedagogica della preadolescenza va quindi contestualizzata e non può prescindere dall’analisi dell’ambiente sociale in cui la persona si trova a vivere, il luogo cioè *in cui si svolgono le narrazioni delle azioni umane*. Le narrazioni come imitazione richiedono dunque sempre la presenza di una relazione umana ed educativa perché si sviluppino. Il

143 D.W. Winnicott, *Dal luogo delle origini*, cit., p. 174.

144 P. Ricoeur (1983-1985), *Tempo e racconto*, Jaca Book, Milano 1988. Cfr. C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, cit., p. 240 e seg.

145 G. Bertagna, *Dall’educazione alla pedagogia*, cit., p. 328.

primo ambiente in cui la persona si incrementa risulta essere la famiglia, a cui si affiancano la scuola e il gruppo dei pari: una triade che invece sembra indurre oggi il preadolescente a un senso di disorientamento e di disagio etico. Si vive in una società apparentemente senza confini, globalizzata, in realtà pienamente disaggregante, in cui l’azione umana si rivela in misura molto ridotta, in cui prevale il fisico e il meccanico. I preadolescenti, nel desiderio di ricercare una propria autonomia, non riescono ad individuare all’interno della famiglia e nell’ambiente allargato un orientamento valoriale, un direzionamento che possa fungere da bussola per la propria avventura di ricerca dell’identità. Nonostante gli studi condotti sui preadolescenti, ma anche su adolescenti, rilevino come i ragazzi continuano ad avere una visione positiva della famiglia pur allargando i loro riferimenti e come sia fondamentale per la crescita del ragazzo contare su relazioni familiari stabili e affidabili, tale agenzia educativa pare non rispondere appieno a questa domanda di educazione. Le riserve e i veti che i genitori stessi pongono sul proprio ruolo educativo minano chiaramente la conquista del benessere da parte dei figli¹⁴⁶. Del resto, a livello valoriale si posizionano indifferentemente sullo stesso piano valori etici e condotte amorali, eccessive, come il divertirsi ‘fino allo sballo’ o il possedere l’ultimo modello di tablet. Le analisi economico-politiche finiscono col divenire il fondamentale punto di riferimento della crescita della persona, per cui la cifra del disagio preadolescentiale è misurata solo in rapporto alla distanza che separa dal raggiungimento di parametri di benessere indicati dall’economia. Gli aspetti materiali e anche quelli tecnico-strumentali rappresentano il passe partout del preadolescente per esplorare l’ambiente e inserirsi in esso e per costruire la sua identità. Nella società attuale sembra dominare la cultura del *consumo anche dei valori*¹⁴⁷ e l’etichetta da rispettare consiste, in definitiva, nel rientrare fra i parametri del cliente consumatore, cui si richiede essenzialmente la capacità di contribuire a sviluppare il mercato. Quest’ultimo detta la norma e il professionista, anche quello educativo, si riduce a puro tecnico dell’etichetta, cioè colui che avvalora la vi-

146 R. Tambelli, F. Odorisio, “Indicatori di adattamento-disadattamento in preadolescenza e relazioni di attaccamento con i genitori e i coetanei”, in M. D’Alessio e F. Laghi (a cura di), *La preadolescenza*, cit., p. 65.

147 G. Cattanei, “Cultura dei bisogni, cultura dei valori”, in L. Santelli Beccagno (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, La Scuola, Brescia 1991, p. 16.

sione unidimensionale dell'uomo¹⁴⁸, che sostituisce modelli e classificazioni alla palpante realtà umana e, così facendo, finisce col porsi al servizio del mondo economico. È quanto denunciano, ad esempio, gli psichiatri Benasayag e Schmit, che operano nel campo dell'infanzia e dell'adolescenza, nel noto testo *L'epoca delle passioni tristi*, con un'implacabile analisi sul baratro aperto dall'utilitarismo estremo sul dialogo interpersonale, sulla valorizzazione dell'altro, sulle possibilità della stessa educazione. Il problema nasce quando, grazie al miracolo dell'etichetta, si è convinti di conoscere l'altro in toto. Perché essa permette di classificare le persone, offre la sicurezza di poterle gestire decidendo cosa è meglio per loro. «Dobbiamo allora chiederci: cosa sappiamo realmente dell'altro quando conosciamo la sua etichetta? Il problema sta proprio nel fatto che il *sapere* (*savoir*) si confonde con il *ciò che è dato da vedere* (*ça à voir*)»¹⁴⁹. In un'epoca in cui persino i desideri sono trasformati nelle *voglie* del mercato¹⁵⁰ tutto sembra dunque ostacolare «il riconoscimento della molteplicità della persona»¹⁵¹. A trionfare è l'individuo forte e di successo, che paga però, anch'egli, un prezzo per il suo essere 'duro' a tutti i costi, il senso di malessere diffuso, di minaccia e di precarietà. L'allargarsi delle relazioni, così importanti per la costruzione dell'identità, oggi avviene infatti non più sul piano dell'incontro personale ma attraverso l'inautenticità degli scambi virtuali. Il tecnologismo finisce per insinuarsi anche nella modalità stessa del preadolescente di cogliere la realtà. Non per questo in una società che sembra così aperta sono venuti meno i pregiudizi; anzi, paiono acuiti dal conformismo totalizzante, mentre le età della vita rappresentano mondi sempre più chiusi e si assiste all'atomizzazione dei rapporti sociali. Manca, insomma, una sorta di alfabeto della comunicazione autentica, quella cioè che, oltre ogni relativismo, considera appunto come *prima evidenza pedagogica*¹⁵² la persona e cerca di comprenderla nella sua realtà, nel suo mistero del continuum nella discontinuità delle esperienze, nella sua dignità, nel suo valore, nel-

la sua libertà, negli *actus umani* e nella sua *speranza* di vita. Come ribadisce il pedagogista Corsi, la speranza implica la disponibilità e l'amore per l'altro e il riconoscimento della sua possibilità progettuale: «la modalità d'impiego di quella risorsa umana che è la persona, consiste nel creare dentro di sé il momento della speranza e dell'aspettativa. Sperare di trovare aiuto equivale, per paradossale che possa sembrare, a porsi nella condizione e nella volontà di aiutare l'altro»¹⁵³. In termini rogersiani, potremmo definire tale comunicazione anche come efficace, possedendo essa i requisiti dell'*accettazione* come considerazione positiva incondizionata, della *comprensione* intesa in senso fenomenologico come contatto profondo, dell'*empatia*, e della *congruenza* come trasparenza, 'genuinità non difensiva'¹⁵⁴.

Dunque, il nodo cruciale a cui va ricondotta l'esperienza educativa familiare e scolastica consiste nell'operare affinché la persona torni ad essere 'pienamente funzionante', testimone e protagonista originale del cambiamento, di *prudenti decisioni* nella consapevolezza di sé, anziché spettatrice. Tale compito di sviluppo ben si addice tra l'altro al preadolescente, in quanto in tale stagione della vita egli rompe l'equilibrio costruito nell'infanzia per aprirsi alla novità del divenire adulto e cerca quindi di affermare in maniera più consapevole la propria originalità e creatività. Possiamo dire che il preadolescente ha il compito di cominciare ad unire l'*homo laborans* all'*homo faber*, alla *praxis*, come direbbe la Arendt; diviene così capace di un 'cominciamento nuovo'¹⁵⁵. L'uomo si caratterizza per il suo agire (*praxis*) che non è solo legato all'utile (*l'animal laborans* e, in parte, *l'homo faber*) ma, in quanto ha il fine in sé, disvela l'uomo nel suo essere. Corrisponde alla *praxis* aristotelica, che esprime non il che cosa ma il *chi* dell'uomo, di colui cioè che cerca di esistere in quanto tale, eccellendo in ciò che egli è e godendo della compagnia dei suoi simili. Nell'azione l'uomo si rivela, ma per rivelarsi ha bisogno di uno spazio pubblico¹⁵⁶. Le relazioni umane diventano, così, significative per dare possibilità all'agente di esprimersi e dare ricono-

148 M. Benasayag, G. Schmit (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 71 e 81.

149 Ivi, p. 75.

150 Ivi, p. 63.

151 Ivi, p. 84.

152 C. Xodo, «Per una epistemologia della persona», in C. Xodo (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica. Per una scienza dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2003, p. 52.

153 M. Corsi, *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*, La Scuola, Brescia 1997, p. 191.

154 D. Bruzzone, *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma 2007, p. 103.

155 H. Arendt, *Vita activa*, cit.

156 Ivi, p. 131.

scimento alla propria azione¹⁵⁷. Ma il ragazzo, mentre nella sua maturazione cerca il modo di sottrarsi alla dipendenza dei genitori, si trova nel medesimo tempo ingurgitato in uno stile di vita collettivo che, anziché innescare un processo di *mimesis*, lo estranea a se stesso, lo rende dipendente da altri, spesso conformista in un mondo più virtuale che reale¹⁵⁸. Ne è conferma il fatto che i preadolescenti e gli adolescenti, come vedremo, scelgono come modelli i divi dello spettacolo, mentre aumenta sempre più il numero di ragazzi che si affida ad agenzie di casting con l'obiettivo di entrare a far parte di quel mondo¹⁵⁹. Nel momento in cui sta agendo in una situazione di compromesso fra dipendenza e indipendenza dai modelli adulti, in primis i genitori, il pubescente si trova a fare i conti con un assetto sociale che lo spinge all'appagamento di bisogni spesso indotti da altri, alla ricerca del tutto e subito, sollecitato a perseguire un'idea di adultità legata all'apparire, all'ostentazione distorta del proprio corpo scolpito su canoni precostituiti. Si tratta, quindi, di aiutare il soggetto ad individuare altre mappe interpretative della realtà, orientate alla verità dell'umano. Per il raggiungimento di tale scopo si rende necessario il contributo dell'adulto educatore che faccia riflettere

157 Ivi, p. 134.

158 Allarmanti le considerazioni riportate nell'Indagine Eurispes - Telefono azzurro. 2011: Ben il 34,3% dei ragazzi usa Internet per non pensare e per sentirsi meglio; tra coloro che ne fruiscono con questa finalità, potrebbero esservi ragazzi per cui Internet non è semplicemente uno strumento per socializzare, informarsi, distrarsi o giocare, ma piuttosto un "luogo virtuale" in cui ci si sente più a proprio agio che nella "vita reale", o che consente di "sfuggire" dai problemi e dalle difficoltà del quotidiano. Quasi 1 ragazzo su 5 (19,5%) si sente irrequieto, nervoso e triste quando non può accedere alla Rete, e il 17,2%, ha cercato di ridurre l'uso di Internet senza riuscirci. Le femmine più dei maschi cercano di ridurre l'utilizzo di Internet senza riuscirci (20,5% vs 11,7%), non si accorgono del tempo che passa e si dimenticano di fare altre cose (52,4% vs 45,2%), utilizzano Internet per non pensare e sentirsi meglio (35,7% vs 31,6%). Al contrario, i maschi in misura percentualmente superiore alle femmine sembrano confondere realtà e fantasia (9,7% vs 5,6%). (*Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2011*, documento di sintesi, p. 5; <http://www.azzurro.it/index.php?id=225>).

159 "Grande Fratello" e "Uomini e Donne" sono stati visti da oltre i 2/3 dei ragazzi (72,8%), i cui gusti sono nettamente polarizzati [...] Il gradimento per la trasmissione "Grande Fratello" sembra diminuire leggermente al crescere dell'età: al 33,8% dei ragazzi di 12-15 anni non è piaciuto, contro il 42,7% dei ragazzi di 16-18 anni". (*Indagine conoscitiva sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2011*, documento di sintesi, p. 4; <http://www.azzurro.it/index.php?id=225>).

il preadolescente sul significato di crescita, sul modo in cui le relazioni umane diventano significative giacché offrono la possibilità alla persona non di omologarsi, ma di esprimersi e dare riconoscimento alla propria azione. Il pensiero sul proprio agire rappresenta allora la possibilità di creare con gli altri relazioni d'amicizia e dialogo, condivisione dell'essere in comune e anche cambiamento. Ma se il condizionamento sociale diventa estremamente forte, viene meno anche l'accompagnamento educativo; la comunità non appare educante perché, anziché crescere persone autonome, mantiene i soggetti nella fragilità/precarietà della vita priva di un progetto esistenziale, in un disimpegno spesso evidente che sottrae ogni forma di speranza come crescita.

La rielaborazione di alcuni assunti derivanti dalle scienze dell'educazione permette, in definitiva, di individuare meglio alcune categorie pedagogiche che consentono di tracciare dei percorsi educativi dello sviluppo dell'identità preadolescenziale. Esse possono essere così sintetizzate:

- *l'identità personale*: il fondamento della comprensione di ogni età della vita per cui la preadolescenza si presenta con caratteri di discontinuità da cui emerge comunque il profilo unitario (permanenza) di ogni realtà personale (evidenza), avente un valore (dignità) che si svolge in una unità strutturale disvelandosi mediante azioni connotate teleologicamente¹⁶⁰;
- *l'educabilità*: il riconoscimento dell'accompagnamento educativo come supporto allo sviluppo del percorso ordinato che permette ad ogni preadolescente di poter esprimere la sua ricchezza interiore e di sviluppare le sue potenzialità per il raggiungimento del benessere;
- *il rispetto per la vita*: il valore per il proprio essere personale e per gli altri non rappresenta per il preadolescente l'esito di una mera acquisizione conoscitiva; costituisce invece il risultato di un percorso costruttivo di relazione educativa fondata sull'accettazione, sulla novità, sulla considerazione e sull'attenzione dimostrate dall'educatore nella pratica quotidiana. "Solo un giusto afflato romantico, intuitivo, creativo, spirituale, lo 'spirito di finezza' in aggiunta a quello 'di geometria', rendono possibile l'educazione alla partecipazione vitale al Tutto, l'inserzione in una corrente biofila globale circa la vita e il mon-

160 C. Xodo, "Per una epistemologia della persona", in Id. (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica*, cit., p. 52 e seg.

- do, l'intuizione archetipica che l'esistenza è, in se stessa, positività, valore, luce, amore, bellezza”¹⁶¹;
- *il riconoscimento*: la preadolescenza manifesta dei caratteri propri e degli elementi di criticità che vanno assunti pedagogicamente; essi non costituiscono di per sé – a priori – aspetti patologici, né normali processi evolutivi, il loro esito più o meno positivo dipende dal modo in cui vengono rielaborati appunto in chiave educativa o di *phrónesis* utilizzando la virtù della prudenza;
 - *la trasformazione*: l'emancipazione e il cambiamento tipici di questa età, presentandosi talvolta come rottura totale con l'età precedente, non comportano il disconoscimento del passato, ma si innestano su questo, così che ogni persona può ritrovare se stessa guardandosi in retrospettiva ed elaborando una previsione sul suo futuro;
 - *la variabilità individuale*: il comportamento del preadolescente è meno sottoposto a generalizzazioni rispetto all'età di vita precedente. Nella relazione educativa appare dunque necessario esaminare la variabilità individuale e le caratteristiche della natura originale di ogni educando, pur all'interno delle forme tipiche che connotano la preadolescenza. Si tratta di valorizzare l'approccio educativo personalizzato, lo stesso che Sennett riprende da un'altra ottica quando afferma che “la prestazione sociale impersonale rivela una visione molto pessimistica della natura umana; essa presuppone che ci siano alte probabilità di danneggiare e di offendere gli altri occupandosi di loro personalmente ed è per questo che dovrebbero essere eliminati gli elementi umani di giudizio e di risposta al bisogno. Ma il chirurgo della mia mano, se non avesse saputo il mio nome e che ero musicista, se io fossi stato soltanto una mano, avrebbe realmente provato una così forte motivazione a riconsiderare il suo operato, a interrogarsi sulla sua professionalità?”¹⁶²;
 - *il viaggio della vita*: le esplorazioni del preadolescente nel pendolarismo fra infanzia e adultà conducono alla maturazione dell'equilibrio delle diverse funzioni, se accompagnate dalla ricerca di senso da attribuire ad esse, *l'imparare ad agire bene*;
 - *il radicamento etico-morale*: il percorso preadescenziale per il raggiungimento dell'autonomia adulta avviene in riferimento alla costitu-

161 P. Roveda, *La pace cambia*, cit., p. 215.

162 R. Sennett (2003), *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, il Mulino, Bologna 2004, p. 143.

- zione della coscienza, la quale individua delle categorie etiche che intercettano il senso della vita. L'impegno educativo dell'adulto verso il preadescenziale trova pertanto realizzazione nel sostegno all'assolvimento dei compiti evolutivi inerenti alla sfera dei valori;
- *il radicamento spazio-temporale*: l'itinerario progettuale del sé preadescenziale connotato axiologicamente deve trovare modalità di sviluppo reale e, quindi, possibilità di concreta realizzazione in esperienze di vita organizzate dai sistemi educativi formale, non formale e informale;
 - *la progettualità*: il progetto della propria vita si fonda sull'incremento dello spirito critico, che va esercitato nella preadolescenza unitamente alla volontà e all'assunzione dell'intenzionalità dell'azione e della responsabilità;
 - *la sensazione*: si tratta di consapevolizzare la dinamica della percezione preadescenziale, che si apre a nuove visioni e a nuovi modi di comprendere aiutando i pubescenti ad andare oltre la riduzione della sensazione nella ricerca del sensazionalismo e quindi come azione spettacolare, che suscita scalpore¹⁶³. Quest'ultima non è altro che una nevrotica assuefazione ad una sovraeccitazione dell'apparato sensoriale indotta dalla nostra società degli shock audiovisivi. Se i preadolescenti divengono ostaggio della sensazione assoluta, che definiscono anche ricerca di emozioni forti o di azioni estreme, facendone i cardini del progetto esistenziale, difficilmente riusciranno a cogliere le dimensioni creative del proprio percorso di vita;
 - *lo slancio vitale*: riprendendo Bergson, la vitalità tipica del preadolescente, frutto di intelligenza ed intuizione, non va ridotta a forme stereotipate di comportamenti, né a programmazioni preconfezionate, ma salvaguardata come apertura all'inatteso, creatività inesauribile oltre ogni forma di meccanicismo biologico o psichico. “Un piano è un limite assegnato a un lavoro, rinchiude il futuro di cui anticipa la forma. Invece, dinanzi all'evoluzione della vita le porte del futuro rimangono spalancate: è una creazione che prosegue indefinitamente in virtù d'un moto iniziale. È questo movimento a comporre il mondo in unità, un'unità feconda, di infinita ricchezza, superiore a qualsiasi sogno intellettuale, dato che l'intelligenza non è altro che uno dei suoi aspetti o dei suoi prodotti”¹⁶⁴.

163 C. Türcke, *La società eccitata*, cit., pp. 130-131.

164 H. Bergson, *L'evoluzione creatrice*, cit., p. 59.

L'educazione personalizzata

1. L'imprescindibile premessa: il divenire persona del preadolecente

È un errore aspettarsi che un ragazzo nel periodo della pubertà possa lavorare molto e avere un progresso rettilineo. In questo periodo si dovrebbe essere indulgenti con coloro che restano indietro. La vita di un uomo è un tutto unico per tutta la sua lunghezza, è come una corda tesa: toccata in un punto, vibra tutta. Così la vita dell'adulto può risentire le conseguenze di qualche fatto in apparenza banale avvenuto nell'infanzia, e poiché è facile che vi siano episodi sfavorevoli in questi periodi di debolezza, la responsabilità dell'insegnante verso l'umanità è veramente grande¹.

Le emergenze educative, a cui oggi si fa ripetutamente riferimento, coinvolgono in primo luogo l'istituzione scuola, oggetto della nostra attenzione in questo capitolo. I problemi che la riguardano non scaturiscono esclusivamente dalla sua deficitaria strutturazione interna; la crisi del suo modello educativo è anche il risultato della scarsa capacità e della difficoltà di operare una riflessione sulle proprie finalità ed una revisione del suo impianto costitutivo in relazione ai processi di cambiamento sociale succedutisi in maniera accelerata nell'ultimo cinquantennio. D'altra parte, l'autoreferenzialità che ha caratterizzato ogni istituzione e quindi anche il 'sistema scuola' ha reso tale agenzia educativa po-

¹ M. Montessori, *Come educare il potenziale umano*, cit., p. 170.

co propensa a riflettere e riaggiornare la sua *missio* tenendo conto che gli studenti che incontra risentono delle trasformazioni avvenute nel frattempo nella società. La riflessione pedagogica invita pertanto senza mezzi termini all'allestimento di un progetto educativo che prenda le mosse *in primis* dalla comprensione dei nuovi bisogni formativi avvertiti dai giovani. L'individualismo esasperato, l'avvento di una nuova società della conoscenza, il valore prioritario riconosciuto all'economia e ai consumi, l'allentarsi dei legami comunitari – per citare solo alcuni dei più eclatanti cambiamenti della postmodernità – dovrebbero cioè indurre il sistema scolastico ad attrezzarsi per fronteggiare tali trasformazioni sociali. In tal modo la scuola potrebbe tornare a proporsi quale agenzia competente nell'educare alla costruzione dell'identità personale integrale. Purtroppo non si può disconoscere l'esistenza di una certa discrasia fra analisi e teorie pedagogiche da un lato e prassi scolastica dall'altro. La consuetudine e l'abitudinarietà con cui si assumono le pratiche educative tendono infatti a perpetrarsi nella scuola ingenerando una sorta di immobilismo istruttivo-formativo poco confacente al superamento dell'*eclissi dell'educazione*² caratteristica del periodo attuale e tale da richiedere una capacità propositiva pedagogica diversa. La scarsa credibilità riposta nella scuola in ordine ad una svolta pedagogica in grado di rifondare e sostenere la progettualità dell'umano, costituisce una conseguenza negativa della sua inveterata adesione alla scissione fra percorso istruttivo e percorso educativo. La scuola ha ritenuto cioè, per troppo tempo, di potersi occupare di istruzione considerata 'neutra' e non di educazione della persona, senza peraltro aggiornare il nuovo sistema della conoscenza.

In particolare, la scuola secondaria di primo grado, o scuola media come per consuetudine continua ad essere definita, si presenta all'interno del complessivo sistema educativo con un'immagine non positiva, anche per la sua propensione ad offrire una cultura che non sempre si connota come cultura educativa, cioè significativa per gli studenti. Così chiedono, di contro, docenti che sappiano andar oltre la trasmissione delle conoscenze per aiutarli a sciogliere l'intricata matassa della loro crescita identitaria e ad inserirsi nel mondo. Esigenza oramai impellente considerando che i preadolescenti sembrano disporre, come già

2 Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, cit., p. 51.

analizzato, non di uno sviluppo armonico ed 'egosintonico', cioè equilibrato in tutte le dimensioni di sviluppo, ma 'egodisttonico', che include cioè tratti, emozioni, idee e aspetti che fra loro sembrano contraddittori e incompatibili rispetto alle stesse rappresentazioni ideali di sé³. Il preadolescente che abbiamo dinanzi agli occhi è certamente diverso rispetto al passato, più problematico – è, secondo un'espressione ormai comune, il *ragazzo sregolato* che Mastrocola esemplifica impietosamente⁴ – ma non va dimenticato che egli è comunque capace, in una fase di accomodamento attivo, di recupero e sviluppo positivo se sostenuto educativamente verso un percorso di crescita direzionato e ordinato. Del resto, come sostiene Galli, "la neutralità dell'insegnamento è chimerica e per di più impossibile sul piano teorico"⁵ e anche qualora il docente ritenesse di sua competenza solo un compito tecnico e strumentale, emergerebbe comunque dal preadolescente il bisogno di avere risposte ai quesiti esistenziali che proprio a questa età egli si pone. Accade invece che l'insegnamento inteso come trasmissione di contenuti culturali assurga a modello unico 'ufficializzato', che evita al docente di farsi carico in termini educativi delle problematicità che il *mondo di vita* pone al preadolescente che vi si sta affacciando. Perciò, come già espresso, pare cosa impellente imprimere al percorso educativo-istruttivo una *svolta biopedagogica*. "L'educazione non è un processo di produzione di merci, ma è formazione dell'essere umano, che ha la sua specificità nella crescita della libertà e responsabilità, della conoscenza e della creatività. [...] 'Non ne vogliamo più sapere' – denuncia Vaneigem – di una scuola dove si impara a sopravvivere disimparando la vita'. L'educazione dev'essere *biofila*, deve dare al vivente la priorità sull'economia di sopravvivenza. [...] La cultura rischia di divenire 'il pretesto' e l'economia 'la realtà'. [...] La scuola può diventare anche il luogo privilegiato di una rinascita se insegna a vivere e a dare la prevalenza al vivente, all'essere sull'avere. [...] Se la vita e la sua qualità sono il problema centrale della nostra civiltà, la biopedagogia costituisce il cuore di tutto il progetto educativo"⁶.

3 Cfr. S. De Pieri, "I preadolescenti interpellano la comunità: come rispondere alle loro attese", in A.C. Moro (presentazione di), *Preadolescenza*, cit., pp. 107-124.

4 P. Mastrocola, *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*, Guanda, Parma 2011.

5 N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, cit., p. 28.

6 F. Bellino, *La storia della bioetica e la svolta biopedagogica*, cit., pp. 28-30.

La nostra attenzione sarà quindi rivolta nello specifico all'azione educativa che in questa fase di ripensamento e transizione la scuola secondaria di I grado può mettere in atto in tal senso per lo sviluppo di una biopedagogia come 'intelligenza della vita', a cui abbiamo già fatto riferimento, per condurre cioè gli studenti a realizzarsi come persone – in un contesto purtroppo sempre più competitivo e distruttivo – grazie ad una lettura pedagogica o biofila dei nuovi standard di eccellenza e di merito, due concetti su cui sembra si incentri l'interesse scolastico attuale. Le coordinate generali che caratterizzano oggi la vita preadolescenziale, che abbiamo tentato di definire nel capitolo precedente, possono offrire l'opportunità di rileggere e reinterpretare la relazione educativa docente-studente affinché divenga aiuto alla costruzione del *piano di vita*.

Pur non addentrandoci nel complesso dibattito storico-pedagogico che interessa la scuola secondaria di primo grado, cercheremo di far emergere i motivi per cui oggi tale grado scolastico finisce tristemente col rappresentare per lo studente solo una parentesi, cioè una 'cosa altra' rispetto allo scorrere della sua vita a cui deve obbligatoriamente assoggettarsi, ma che non risponde al suo reale bisogno di conoscere e di conoscersi. Il giudizio negativo del preadolescente nei confronti della scuola induce ad una riflessione approfondita se si pensa che essa gli pone, in anni cruciali per l'incremento dell'autoefficacia, un insieme di compiti di sviluppo la cui soluzione positiva appare determinante per il suo progetto futuro. Bandura afferma infatti che "la convinzione degli studenti nelle proprie capacità di affrontare gli impegni scolastici determina le loro aspirazioni, il livello di interesse nelle attività di tipo intellettuale, il successo scolastico e la qualità della formazione. Una bassa autoefficacia rispetto al rispondere alle richieste scolastiche accresce anche la vulnerabilità all'ansia scolastica. [...] Se gli insuccessi minano il senso di efficacia degli studenti, questi provano un livello più alto di ansia di fronte alle richieste scolastiche"⁷. E Zimmerman, che condivide con Bandura gli studi sull'autoefficacia, in riferimento alla sfida cognitiva e motivazionale offerta dalla scuola in vista del processo di autoeducazione personale afferma che "le scuole devono fare qualcosa di più rispet-

to all'insegnare abilità di tipo intellettivo, dovrebbero cioè favorire, da parte dello studente lo sviluppo personale delle convinzioni su di sé e delle competenze autoregolatorie necessarie a perseguire la propria autoeducazione permanente"⁸.

Se consideriamo che tra i 5 Obiettivi della Strategia Europa 2020, il cui raggiungimento appare fondamentale per superare la crisi attuale, uno attiene all'investimento in istruzione considerando la *crescita inclusiva* che non lascia indietro nessuno, si può ritenere che sia allora il momento di ripensare anche alla *scuola che verrà*.

Il problema si ravvisa nel momento in cui tale istituzione sembra agire nel vuoto educativo mettendosi nella condizione di favorire quasi esclusivamente, ma soprattutto in maniera acritica, i soggetti richiesti dal mercato attuale, senza cioè aver contribuito a costruire a monte un sistema formativo integrato in cui ad ogni persona venga riconosciuto il proprio potenziale creativo prima della rivendicazione immediata dell'economia. In particolare, la problematica appare rilevante in relazione alla scuola secondaria di I grado, che si è presentata alla sua nascita – la scuola media *unica, obbligatoria, per tutti* – come una *riforma sociale* che ha messo in secondo piano la riforma pedagogico-didattica a cui si sarebbe dovuta accompagnare per riconoscere realmente come scuola del preadolescente. Come vedremo trattando di paradigmi di talento e di merito, in tale grado scolastico oggi sembrano essersi fatte maggiormente problematiche le conseguenze del suo impianto, frutto di una commistione fra concezione elitaria liberaldemocratica e interpretazione umanistico-personalistica cristiana. Un mix, cioè, fra visione selettiva – in cui si premia chi riesce ad impossessarsi di una certa cultura e di una determinata educazione, requisiti che permettono poi di raggiungere gli altri gradi dell'istruzione – e visione personalistica, che riconosce all'agenzia scolastica il compito di permettere ad ogni studente di sviluppare al massimo le sue potenzialità per realizzarsi compiutamente come persona. Nel corso dello sviluppo della scuola media tale combinazione è apparsa sempre meno convincente, concretandosi in una confusa commistione di azioni di addestrare-*educare* e formare/*formarsi-educere*, fra presa d'atto di come lo studente è (la scuola parcheggio) e tentativo di cambiamento in meglio. La finalità di fondo della scuola

7 A. Bandura, "Il senso di autoefficacia personale e collettivo", in A. Bandura (a cura di) (1995), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996, p. 35.

8 B.J. Zimmerman, "L'autoefficacia e l'autoregolazione dell'apprendimento", in A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, cit., p. 239.

media, quella di permettere la promozione “di tutti e di ciascuno”⁹, che è stata costruita e in parte realizzata grazie al lavoro di docenti e alunni soprattutto nel primo trentennio della sua esistenza, sembra essersi trasformata oggi in un ‘gioco ipocrita di finzioni’ in cui la vera questione del diritto alla diversità e alla differenza, dei tanti volti con cui si presenta la preadolescenza, viene di fatto ignorata nonostante le affermazioni programmatiche. Forse è stata la mancanza appunto di una vera e propria fondazione pedagogica della *missio* della scuola media sin dal suo nascere e di una conseguente formazione pedagogica dei docenti a condurre ad una impostazione didattica che ha talvolta esasperato gli aspetti formali di scuola di *élite* e altre volte il permissivismo e il lassismo¹⁰.

Ci troviamo spesso di fronte ad un’istituzione che, in maniera pilatesca, finisce col privilegiare gli alunni che rientrano nella norma, nei criteri di standardizzazione social-economica, gli stessi alunni medi, cioè normali, a cui abbiamo fatto riferimento poco sopra citando Benasayag. Chi esce dalla norma crea sempre e comunque dei problemi, perché richiede attenzione, un *interesse personalizzato*. Appare allora alquanto efficace il paragone utilizzato dallo scrittore Ammaniti per evidenziare il modo in cui opera la scuola per rendere gli studenti normali. Lorenzo, il preadolescente protagonista del suo romanzo *Io e te*, comprende che deve operare una sorta di trasformazione di sé e del suo essere originale, differente dagli altri, usando le strategie dell’*insetto imitatore*, ‘per non avere problemi’ a scuola: “Pian piano ho capito come comportarmi a scuola. Mi dovevo tenere in disparte, ma non troppo, sennò mi notavano. Mi confondeva come una sardina in un banco di sardine. Mi mimetizzavo come un insetto stecco tra i rami secchi. E ho imparato a controllare la rabbia [...]. Ecco cosa dovevo fare. Imitare i più pericolosi. Mi sono messo le stesse cose che si mettevano gli altri. Le scarpe da ginnastica Adidas, i jeans con i buchi, la felpa nera con il cappuccio [...] Camminavo come loro. A gambe larghe. Buttavo lo zaino a terra e lo prendevo a calci”¹¹.

La generalizzazione, la classificazione, la norma, quando sono assunte senza la giusta mediazione possono rappresentare il nemico della co-

struzione identitaria del soggetto; la scuola fallisce se si adegua a questo canone. In educazione è infatti necessario dubitare delle etichette e delle classificazioni in genere, perché “le persone umane sono sorprendenti, sempre, mai determinate e crocefisse ad un ruolo insuperabile: mai ‘normali del tutto’ o ‘disabili del tutto’, o ‘superdotate in tutto’”¹².

Come sostiene Gennari, se si vuole sostenere la promozione umana si tratta di investire “in favore non della selezione sociale ma dello sviluppo soggettivo”. Ciò non può certo avvenire nel momento in cui la persona rappresenta mezzo e non fine e viene dunque considerata solo per la determinata funzione che deve ricoprire nella società. “Finché la scuola sarà costruita secondo criteri di selezione in base alle capacità dei singoli di integrarsi a differenti livelli nell’economia di mercato, il soggetto non arriverà mai ad un nucleo emancipativo proprio dell’uomo formato nella sua interiorità, nella sua libertà e nella sua autonomia di pensiero”¹³. Non è sufficiente, dunque, rivendicare l’importanza della *scuola di tutti*; è necessario che essa divenga la scuola di *ciascuno* – in cui si esclude l’utilizzo di criteri di valutazione efficientisti – in cui *ognuno* venga messo nelle condizioni di elaborare il proprio progetto esistenziale. Tale disegno emerge non dall’offerta educativa uniforme e *uguale* per tutti, ma dalla differenziazione dei percorsi educativi che, a partire dalle diversità individuali, promuovano la compiuta formazione personale.

2. La scuola di fronte ai nuovi modelli educativi

Ragazzine di dodici e tredici anni figurano tra le modelle meglio pagate in America. Attraverso le immagini della pubblicità esse vengono presentate come se già conoscessero gli adulti e ne sapessero sollecitare la sessualità, senza alcun disagio nella dimensione erotica. Dopo aver assistito a certe manifestazioni di pornografia, quelli di noi che non hanno ancora accettato i nuovi atteggiamenti americani nei confronti dei bambini pensano con nostalgia al fascino e alla seducente innocenza di Lolita¹⁴.

9 G. Vico, “La scuola media e la ‘scoperta’ del preadolescente”, in G. Vico (a cura di), *La scuola media tra passato e futuro*, cit., p. 13.

10 B. Grassilli, “Significato metodologico-didattico della scuola di tutti e di ciascuno”, in Ivi, p. 89.

11 N. Ammaniti, *Io e te*, cit., p. 27 e 31.

12 G. Bertagna, “Tra disabili e superdotati: la pedagogia ‘speciale’ come pedagogia generale”, in *Orientamenti Pedagogici*, LVI, 6, 2009, p. 5.

13 M. Gennari, *Trattato di pedagogia generale*, cit., p. 248.

14 N. Postman (1982), *La scomparsa dell’infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1984, p. 15.

tirocini, come vedremo. «È il paradosso dell'apprendimento pratico: *per imparare a saper fare, bisogna fare ... quel che non si sa ancora fare!* Si rende così necessario procedere a riconoscere l'altro 'modo' di insegnare, del resto sempre esistito, prima e a fianco della didatticizzazione: l'insegnamento della pratica attraverso la pratica. Da riabilitare in quanto altro 'modo' della didattica, non minore e tanto meno a-didattico»⁸⁷. Nuovamente ritorna il 'problema scolastico' del modello pedagogico della competenza, che conduce gli insegnanti a padroneggiare situazioni complesse, originali e dinamiche. Come interpretarlo e metterlo in atto se i principali promotori, cioè i docenti, non sono mai stati formati alla sua costruzione e al suo sviluppo? È un quesito che si ripropone anche a proposito della scuola all'insegna della personalizzazione, che presuppone l'assunzione del paradigma pedagogico fondato sul personalismo e sul valore dell'identità personale in cui i percorsi di formazione continua dei docenti si sono raramente imbattuti. Del resto, la stessa formazione iniziale degli insegnanti di scuola secondaria rimane un problema aperto; se costoro non vengono messi nelle condizioni di agire come *progettisti della formazione* e cioè di pensare e progettare educazione valutando la complessità delle situazioni e le diverse emergenze educative, difficilmente riusciranno ad offrire risposte utili al processo di trasformazione democratica della scuola che dovrebbe essere messo in atto⁸⁸.

5. La scuola all'insegna della personalizzazione

L'intenzionalità educativa può bensì rivolgersi a molti contemporaneamente, ma, in ultima analisi, essa tocca sempre il singolo. Ognuno sente rivolgersi la parola in modo diverso; ed ogni buon educatore fin da principio si darà cura che ogni allievo venga trattato possibilmente in modo individuale⁸⁹.

87 E. Damiano, "Il sapere della competenza", in M. Baldacci e M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009, p. 151.

88 P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia scuola e società*, Anicia, Roma 2005, p. 198 e pp. 211-212.

89 E. Spranger (1959), *La vita educa* (a cura di G. Flores D'Arcais), La Scuola, Brescia 2004, pp. 91-92.

Ci pare importante ribadire ancora una volta che la preadolescenza costituisce la fase avventurosa della graduale presa di consapevolezza dell'identità personale e, quindi, proprio in tale periodo del processo educativo si rende ancor più necessario che essa sia fondata sulla centralità della persona colta nella sua integralità. Personalizzare l'azione educativa per l'alunno preadolescente significa ritenere ogni studente una persona degna di attenzione per quello che è, *nobilitandolo affinché raggiunga l'eccellenza che gli è propria*⁹⁰. Come afferma García Hoz⁹¹, già più volte richiamato, ogni alunno in quanto persona possiede una particolare attitudine o capacità in maniera singolare e diversa dagli altri; il compito che gli spetta attraverso la mediazione delle figure educative è quello di valorizzare e di esprimere al meglio questa sua 'superiorità personale'. Nonostante la cultura pedagogica si sia ampiamente soffermata sulla fondamentale importanza della personalizzazione, in realtà tale concetto non appare di così facile applicazione ed è visibile la mancanza di fatto di una didattica scolastica che vada in tal senso. La personalizzazione si fonda infatti sull'accettazione dello studente da parte del docente, sul riconoscimento della sua dignità e sulla convinzione che ogni alunno racchiuda particolari risorse che debbono essere stimolate per poter emergere. La personalizzazione non si riduce pertanto all'ultima metodologia innovativa, ma costituisce un paradigma pedagogico⁹². Richiede di prendersi carico di ogni alunno, di osservarlo, di capirne il temperamento per svilupparne il carattere originale. La scuola che, in nome di un superficiale equalitarismo, tende a livellare gli alunni cercando di avvicinarli ad una media così da utilizzare in modo indistinto i medesimi strumenti didattici, fatica ad agire nell'ottica della personalizzazione. Quest'ultima postula infatti un'azione di interpretazione e di comprensione continue e costanti di ogni studente, rese ancor più difficoltose dal fatto che il preadolescente presenta comportamenti non sempre facilmente decifrabili non essendo talvolta né coerenti, né lineari. In tal senso, la riforma Moratti – Legge 53/2003 – ha ben esplicitato tale concetto rispondendo ad un bisogno di lettura integrale della persona (le crescite non si possono mai scindere) e di attenzione a bisogni comuni

90 A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, cit., p. 29.

91 V. García Hoz, *Educazione personalizzata*, cit.

92 G. Zanniello, "Dalla pedagogia della persona alla didattica per la persona", in G. Malizia, S. Cicatelli (a cura di), *La scuola della persona*, cit., pp. 14-16.

e individuali. Nello specifico, le teorie del curricolo di Fioroni non hanno intaccato a livello di disposizioni normative il formale richiamo alla dignità della persona e al rispetto delle diversità, ma, proprio nel far riferimento al *curricolo* rispetto ai *piani personalizzati*, come già evidenziato, hanno marcato maggiormente l'aspetto di individualizzazione rispetto a quello di personalizzazione, perdendo così di vista il concetto di eccellenza personale e rendendo molto estemporanea e aleatoria la possibilità di mettere in atto una scuola attenta alla singola persona, nel nostro caso alla singola persona del preadolescente.

Giunti a questo punto, nel tentativo di individuare un modello di progettazione educativa scolastica che possa sostenere la crescita del preadolescente, ci pare necessario sistematizzare e sintetizzare i diversi riferimenti all'educazione personalizzata a cui ci siamo più volte richiamati, in modo da identificare l'asse portante dell'auspicato rinnovamento della scuola in generale e, in particolare, della secondaria di I grado. Nel paradigma di educazione personalizzata odierna ritroviamo in primis le riflessioni del personalismo di Mounier, ma anche alcuni assunti provenienti dalle *scuole nuove* e dal movimento dell'attivismo statunitense ed europeo, fino alla concettualizzazione offerta da García Hoz e dalla Scuola pedagogica padovana con Stefanini e Flores d'Arcais, che hanno rivisitato in chiave appunto pedagogica le tesi mounieriane, e, ancora più recentemente, in area francofona, da Kahn, promotrice della *pedagogia differenziata*⁹³ di cui tratteremo successivamente. Taluni assunti delle *scuole nuove* appaiono di estremo rilievo per il rinnovamento della scuola per il preadolescente: essi infatti rimandano al bisogno e all'interesse, alla curiosità, alla spontaneità e all'attività – aspetti su cui, come visto, si era soffermato ampiamente già Rousseau nel terzo libro dell'*Emilie* e furono ripresi in seguito da Claparède e Ferrière –, al rispetto dei gradi di sviluppo umano, al compito intelligente riletto alla luce della singolarità di ciascuno, all'autoeducazione⁹⁴ e all'autoapprendimento⁹⁵. Si tratta di spinte all'educazione personalizzata sulla base di un'ottica fisiopsicologica naturalistica da integrare con quella attenta al perfezionamento continuo della persona, espressione di tensione verticale e di

93 S. Kahn (2010), *Pedagogia differenziata. Concetti e percorsi per la personalizzazione degli apprendimenti* (a cura di G. Sandrone), La Scuola, Brescia 2011.

94 M. Mencarelli, *L'autoeducazione in una scuola in divenire*, cit.

95 G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit., cap. III.

direzionamento, secondo bisogni anche spirituali e trascendentali di ordine etico. Lo sviluppo del *potenziale umano*, cioè l'acquisizione della capacità della persona di *vivere in umanità*, non rappresenta infatti il mero risultato delle ricerche psicanalitiche, sociologiche, psicologiche, psico-linguistiche ecc. Nell'antropologia personalistica il riferimento antropologico è dato dalla persona nella sua integralità. “I processi psicologici, le relazioni sociali, le stesse esperienze di apprendimento non possono essere spiegate senza il concetto coordinatore di *persona*, o senza concetti equivalenti come quello di *Io*, di *Ego*. Il concetto di *motivazione*, oggi tanto in uso, non ha significato se non viene ricondotto al concetto di *persona*”⁹⁶. L'educazione personalizzata si basa difatti sulla considerazione dell'essere umano come *persona* capace di cambiamento nel mondo e non semplicemente come organismo in grado di reagire e di adattarsi agli stimoli dell'ambiente. Tale assunto diventa decisivo soprattutto nella preadolescenza per dar modo al pubescente di riconoscersi nella sua creatività, che va ovviamente alimentata affinché possa esprimersi. La creatività, come sottolinea Hoz, rappresenta perciò l'espressione della stessa identità, caratterizza la cifra personale di ciascun uomo e non solo di alcuni, “è il risultato della convergenza di una mente ben nutrita di conoscenze, di una sufficiente capacità di combinare elementi e di una certa finezza nella percezione”. Ma, aggiunge subito: “È un gravissimo errore pensare che chiunque può realizzare un'opera creativa senza prima apprendere”⁹⁷. Assume rilievo quindi anche l'appropriazione delle forme culturali, il linguaggio, l'arte, la scienza, la storia, la religione, – definite da Cassirer l'*opera dell'uomo*, la *sfera dell'umanità*⁹⁸ – che lo mettono in grado appunto di divenire uomo.

Il personalismo educativo espresso nella dottrina pedagogica di Stefanini⁹⁹ ci offre un felice connubio fra personalismo metafisico, che definisce l'essere e l'esistere della persona, e la pratica educativa e scolasti-

96 M. Mencarelli, *L'autoeducazione in una scuola in divenire*, cit., p. 60.

97 V. García Hoz, *Educazione personalizzata*, cit., p. 26.

98 “La principale caratteristica dell'uomo, ciò che lo distingue, non è la sua natura fisica o metafisica bensì la sua opera. È questa opera, è il sistema delle attività umane a definire e a determinare la sfera della ‘umanità’. Il linguaggio, il mito, la religione, l'arte e la storia sono gli elementi costitutivi di questa sfera, i settori che essa comprende” (E. Cassirer (1944), *Saggio sull'uomo. Introduzione ad una filosofia della cultura*, Armando, Roma 1968, p. 144).

99 L. Stefanini, *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955.

ca. Egli riconosce infatti l'importanza della scuola attiva posta al vaglio del concetto di persona umana, la quale, a sua volta, in tale contesto può esprimere la sua autenticità e il primato sulla natura¹⁰⁰. La scuola diventa così ‘maieutica della persona’ e cura la differenziazione e la libertà di divenire. L’educazione personalizzata rappresenta il percorso più opportuno perché il preadolescente si appropri del suo essere persona per acquisire la capacità di agire autonomamente e liberamente. Si tratta di un’educazione né solamente individuale né unicamente collettiva. La prima infatti valorizza il rapporto esclusivo fra educatore ed educando ed è stata colta soprattutto nel suo carattere aristocratico; la seconda potenzia la relazione sociale, ma spesso solo in teoria, in quanto tende ad erogare un’offerta uniforme che richiede però una risposta individuale, incentivando quindi non la costruzione di una comunità che apprende, ma un aggregato di vite individuali. Negli ultimi decenni nelle nostre scuole si trova conferma della tendenza alla massificazione della società unita alla competizione individualistica.

L’insegnamento individualizzato è nato come tentativo di utilizzare gli aspetti positivi dell’insegnamento individuale e di quello collettivo evitando i limiti di entrambi. Prevede l’erogazione di uno stimolo comune seguito dall’attenzione del docente sul modo in cui ciascun alunno possa cogliere tale stimolo, offrendo il supporto affinché esso si traduca in un processo di apprendimento efficace. L’educazione individualizzata si è poi via via perfezionata fino ad essere concepita quale azione capace di rafforzare l’individuo, non in contrapposizione alla società ma per renderlo in essa più efficiente¹⁰¹. Di qui lo sviluppo del concetto di educazione personalizzata, che pone al centro lo studente, il quale però vive in relazione coi suoi simili: “Il più profondo significato dell’educazione personalizzata consiste non nell’essere una forma o un metodo nuovo di insegnamento più efficace, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l’accettazione di responsabilità da parte dello stesso alunno”¹⁰². Rispetto all’educazione individualizzata quella personalizzata appare qualitativamente diversa in ordine alle mete finali, personali

100 A. Rigobello, “Il personalismo a Padova. Luigi Stefanini”, in C. Xodo e M. Benneton (a cura di), *Emmanuel Mounier. Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007, pp. 13-22.

101 V. García Hoz, *Educazione personalizzata*, cit., p. 17.

102 Ivi, p. 19.

appunto, più attenta all’*ordine del cuore*, che non si traduce in buonismo ma, al contrario, in richiesta di impegno e assunzione di responsabilità. Essa postula comprensione, accettazione e ascolto, attesa, incontro, flessibilità, fiducia, premura e stimolo verso la crescita di una persona che non può venire preliminarmente etichettata sulla base di successi e insuccessi estemporanei. L’educazione personalizzata permette di avviare nel preadolescente la capacità di leggere se stesso, di pensarsi come una persona in un continuum esistenziale, di evolvere nella possibilità di scegliere autonomamente, grazie anche alla funzione tutoriale che viene a svolgere il docente. Perciò, in sintesi l’educazione personalizzata:

- Si fonda sulla *pedagogia della persona*, che, sulla scia delle riflessioni di Mounier, trova il nucleo di sviluppo nel rispetto dei singoli, nell’azione personale di ogni uomo impegnato nella rigenerazione umana e nella scoperta del senso autentico della persona a cui pervenire mediante l’educazione. Il tutto della persona è dunque la sua *identità* che si rivela nelle azioni, ma allo stesso tempo è eccedente rispetto alle stesse. Manifesta l’essere come possibilità, trascendenza, è *identità narrativa*, nell’espressione di Ricoeur: “come un personaggio si comprende all’interno della totalità della storia narrata, dal pari l’identità di una persona è emergenza della totalità della sua vita.[...] Da questa idea di *persona* discende automaticamente un’idea di educazione come costruzione di identità”¹⁰³.
- Si rivolge a tutti gli alunni, non alle fasce definite più deboli (che sanno meno) o più talentuose (che hanno più conoscenze che espongono secondo la modalità richiesta dalla scuola).
- Riconosce che ognuno ha un’eccellenza personale, la personale creatività, che va potenziata e sviluppata nel massimo grado in una crescita integrale.
- Coinvolge l’intero percorso scolastico, data la finalità della scuola di rispondere al diritto-dovere di istruzione e formazione per *tutti* gli studenti valorizzando la *specificità* di ciascuno (esclude l’uniformità e la centralizzazione del programma standardizzato).
- Non si pone in contrapposizione con il processo di individualizzazione, ma lo ingloba. L’individualizzazione presuppone un percorso con traguardi finali comuni, pur raggiungibili con tempi e strumenti diversi a seconda delle esigenze degli studenti; essa intende creare uno

103 C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, cit., p. 175.

sfondo comune di assimilazione della cultura che permetta di costruire una prospettiva comunitaria. La personalizzazione non nega questo aspetto, ma va oltre proprio sulla base del riconoscimento dell'unicità di ciascun studente, del suo essere sostanza personale e dell'*irriducibilità della sua esperienza*; quindi considera che non si debbano dare a tutti esclusivamente le stesse cose in un processo distributivo gestito dallo Stato secondo un approccio nomotetico¹⁰⁴. La personalizzazione, nel rispetto appunto delle differenze personali, prevede anche la conseguente differenziazione delle mete educative e delle modalità con cui raggiungerle. Comporta la piena considerazione della persona; quindi personalizzare “significa riferirsi a processi educativi attraverso i quali ogni persona viene intenzionalmente accompagnata a riconoscersi per ciò che è, come intero, come sostanza che, pur essendo di per sé rapporto con l'altro, non può mai essere considerata parte funzionale di un tutto che le sopravanza”¹⁰⁵. È dunque auspicabile una possibile integrazione dei due concetti di individualizzazione e di personalizzazione, come sostiene Baldacci, in quanto l'individualizzazione può salvaguardare l'uguaglianza formativa, cioè lo sviluppo di un nucleo di competenza irrinunciabile per l'inserimento del cittadino nella società, mentre la personalizzazione può garantire l'attenzione alla crescita delle potenzialità singole di ogni studente evitando l'omologazione e la standardizzazione dei percorsi apprenditivi. “La scuola dovrebbe perciò integrare ed equilibrare l'individualizzazione e la personalizzazione, non scegliere unilateralmente l'una o l'altra”¹⁰⁶. Si tratta di una idea su cui si può concordare a patto che non si sottovaluti – aggiungiamo noi – il rischio che può derivare dall'individualizzazione che, una volta posta sotto il governo sociale e tecnico, può pretendere di forgiare la persona deresponsabilizzandola, individuando e decidendo al posto suo ciò che le può servire per l'inserimento nella società e per il suo progetto di vita. In questo caso si annullerebbe il significato stesso di educazione personalizzata. “Personalizzare, quindi, significher-

rà trovare e assicurare le condizioni organizzative, professionali e umane perché i processi di ‘individualizzazione’ non siano mai decisi da altri, magari in maniera burocratica, o anche per coercizione ideologica o didattica, o pure per ‘scientismo e tecnicismo’, ma siano sempre ragionati, conosciuti e scelti da sé e per sé, da ogni studente, insieme alla sua famiglia, come un arricchimento di sé e del senso da attribuire alle attività educative e didattiche nel contesto della propria vita”¹⁰⁷. In realtà, pare che la dialettica individualizzazione/personalizzazione non sia stata sufficientemente argomentata all'interno del nostro sistema educativo e formativo nazionale, che si trova in difficoltà sul piano organizzativo e didattico¹⁰⁸.

- Richiede un'organizzazione scolastica flessibile, considerando il superamento del criterio anagrafico come unica modalità di formazione dei gruppi scolastici;
- Rivede il concetto di merito e di promozione annuale. La valutazione dell'apprendimento dello studente viene effettuata in base al suo percorso di crescita personale e non è pensabile che uno studente dopo un anno si trovi allo stesso punto di partenza. Se la scuola rappresenta uno stimolo al processo di formazione continua e al perfezionamento personale, non vi è una data di scadenza entro la quale l'allunno deve aver raggiunto tutti gli obiettivi previsti (e quindi essere ritenuto meritevole). La costituzione di gruppi differenti permette che non ci siano alunni ripetenti ma un piano personalizzato per ciascuno di loro, in modo che lo studente si possa spostare dall'uno all'altro a seconda dei suoi bisogni. La riflessione di García Hoz pare particolarmente appropriata per la preadolescenza, periodo in cui le diverse crescite della persona sembrano seguire calendarizzazioni diverse: “la promozione annuale è costituita dalla promozione continua, realizzata da ogni studente a seconda delle sue attitudini e dal suo coefficiente di maturazione, che variano grandemente tra ragazzi di una stessa età cronologica. Non si dà forma ufficiale agli insuccessi degli studenti. Se qualcuno non raggiunge gli obiettivi previsti per le sue possibilità si studiano le cause e si adatta il programma alle sue necessità ed ai suoi problemi, stimolando la sua responsabilità perché migliori nel rendimento”¹⁰⁹. In questa sottolineatura di Gar-

¹⁰⁴ G. Bertagna, “Individualizzazione e personalizzazione: tra fondamenti ed equivoci”, in M. Baldacci e M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, Tecnodid, Napoli 2009, pp. 107-108.

¹⁰⁵ G. Sandrone, “Presentazione”, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata*, cit., p. 33.

¹⁰⁶ M. Baldacci, “Un'analisi logica di Individualizzazione e Personalizzazione”, in M. Baldacci e M. Corsi (a cura di), *Un'opportunità per la scuola: il pluralismo e l'autonomia della pedagogia*, cit., p. 63.

¹⁰⁷ G. Bertagna, *Dietro una riforma*, cit., p. 351.

¹⁰⁸ G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l'educazione*, cit., p. 145.

¹⁰⁹ V. García Hoz, *Educazione personalizzata*, cit., p. 199.

cía Hoz sono racchiuse molte problematiche che coinvolgono l'identità della scuola secondaria di I grado come scuola del preadolescente, relative ai concetti di talento e di merito, che vedremo successivamente, al significato di valutazione e consequenti promozione e bocciatura, ma soprattutto alla flessibilità didattica – già evidenziata sopra – come spazio di gestione autonoma organizzativa e didattica da parte dell'istituzione scolastica responsabile e fondata sul principio della sussidiarietà. È evidente infatti che l'educazione personalizzata del preadolescente non ha modo di svilupparsi in un *contenitore uniforme e rigido*¹¹⁰ come appare essere ancora oggi la scuola, così come l'eliminazione del *Portfolio delle competenze personali*, che era invece previsto dalla Riforma Moratti, non permette di mettere in atto compiutamente la promozione continua di cui parla García Hoz.

6. Il gruppo classe e l'educazione personalizzata

L'organizzazione scolastica, con la sua maggiore o minore flessibilità, rappresenta una spia alquanto significativa della messa in atto della volontà di addentrarsi in un percorso di educazione personalizzata o, al contrario, di omologazione poco rispettosa delle differenze individuali. Kahn, trattando in ambito francofono delle modalità di realizzazione dell'educazione personalizzata – dall'Autrice definita differenziata – rileva come l'assetto scolastico per *classi* sia espressione di una azione invece di indifferenziazione, che ha degli addentellati con un corrispettivo modello pedagogico noncurante della personalizzazione. La classe è divenuta una modalità di aggregazione degli studenti talmente naturale e consolidata da anni da ritenersi oggi immodificabile. Eppure, come rilevato poco sopra, il rendere flessibile tale assetto, come proposto dallo stesso García Hoz, darebbe modo ad ogni studente di esprimere meglio le proprie attitudini, coltivare i suoi talenti e aiuterebbe a risolvere eventuali problemi d'apprendimento. Essa potrebbe venire incontro anche a talune ‘esigenze di genere’ tipiche della preadolescenza, di cui tratteremo successivamente e che richiedono talvolta di essere risolte mediante la costituzione di gruppi *ad hoc*. Come evidenzia Kahn, paradossalmente la classe nasce come raggruppamento degli studenti in funzione delle differenze che essi presentano, ma con l'o-

110 G. Sandrone, “Presentazione”, in S. Kahn, *Pedagogia differenziata*, cit., p. 39.

biettivo di eliminarle. “Infatti, l'accesso al sapere si struttura attraverso una progressione prestabilita che tutti gli allievi devono percorrere in modo identico”¹¹¹. Nella classe si riuniscono gli alunni che possono ricevere uno stesso insegnamento e che possono avanzare all'unisono in quanto le differenze si annullano. Di qui l'avallo alla pedagogia per obiettivi, che riesce a monitorare i diversi gradi di apprendimento poiché fraziona i sapori e le pratiche in tappe minime, stabilendo per ognuna dei risultati d'apprendimento. In tal modo incentiva la separazione fra i contenuti delle discipline e i significati che esse presentano per la persona dello studente, rispondendo di contro ad un'ottica di controllo e di gestione dell'allievo stesso tramite il valore acquisito dalla valutazione continua, per lo più esterna e quantitativa. Potremmo asserire che tale forma di potere sulla persona esercitato dalla scuola oggi trova in parte una sua traduzione nel concetto di *merito* – come vedremo – quale risposta adattativa ad un percorso stabilito a priori. La lettura delle differenze individuali viene infatti riportata all'interno della norma, di cui tratteremo analizzando il concetto di talento, che limita la possibilità di espressione della *vocazione personale*, in quanto categorizza gli individui, li osserva e li valuta in base alla distanza o all'avvicinamento alla *norma* stabilita a priori. L'impostazione scolastica di questo tipo ovviamente non può favorire l'accoglienza e l'attenzione alla persona che il preadolescente avverte come bisogni primari e che si sviluppano nella reciprocità del rapporto docente-alunno e nel coinvolgimento di quest'ultimo per una crescita personale. Si soffre invece sull'idea di *mancanza* più che di eccellenza personale, sempre e comunque imputabile all'alunno stesso. Si genera così un concatenarsi di effetti, per cui il successo dello studente dipende esclusivamente dal raggiungimento degli obiettivi stabiliti dalla norma scolastica uguale per tutti; il non raggiungimento viene imputato a cause personali dello studente, che l'insegnante ignora. Quindi chi non arriva alle mete fissate può definirsi un fallito, con riverberi negativi sull'idea di progettualità futura. È chiaro però che si sta agendo con un'ottica perversa: “la successione obbligata delle tappe di apprendimento non solo rende visibili gli eventuali ritardi di alcuni allievi, ma, in certi casi, addirittura li provoca. Essa impone un ordine di apprendimento che potrebbe creare difficoltà a colui che si sarebbe adattato meglio ad un ordine differente”¹¹². La diversità che una simile

111 S. Kahn, *Pedagogia differenziata*, cit., p. 59.

112 Ivi, p.73.

formula istruttiva produce non appare perciò legata alla singolarità e creatività originale del singolo ma alla capacità di adeguamento alla norma, in cui l'esercizio della libertà di scelta e di iniziativa è annullato.

I principi della *correlazione dinamicamente intesa* e della *differenziazione psicologica*, a suo tempo espressi dal pedagogista Hessen in relazione alla fase di vita che va dagli 11 ai 14 anni, conservano invece un buon coefficiente di attualità nel momento in cui preliminarmente rifuggono l'insegnamento che si rivolge 'al tipo medio di un astratto scolaro'¹¹³. L'ordine di apprendimento instaurato dalla norma si traduce infatti nell'artificiosa separazione dell'unitarietà della persona, nella presentazione delle conoscenze slegate dal fare e dall'essere, dall'agire e dal pensare alla propria azione. La scuola dell'integrità concreta è invece per Hessen quella che differenzia non considerando solo le capacità già esistenti ma operando per il risveglio di quelle latenti. La correlazione fra discipline, la cooperazione fra studenti, la flessibilità dei percorsi permettono dunque ad ogni alunno di evidenziare i tratti e le propensioni specifiche. Di qui l'organizzazione da parte della scuola di attività diversificate che scardinano l'assetto rigido della classe, permettendo ad ogni studente di conoscere meglio se stesso e di alimentare azioni di collaborazione fra studenti di classi e di età diverse¹¹⁴.

In tempi più recenti, focalizzando sul fattore socializzazione più che su quello di apprendimento, Frabboni e Genovesi trattando della scuola primaria, ma affrontando una problematica che vale forse di più per la scuola secondaria di I grado, rilevano che la classe rigidamente costituita può divenire una *camera di asfissia educativa*, in cui si assiste ad una sclerotizzazione e pietrificazione di minigruppi che tendono ad intrappolare gli sviluppi della creatività personale in forme relazionali rigide e poco disponibili all'apprendimento per scoperta. Ipotizzano di conseguenza la costituzione di classi aperte e la diffusione della pratica dei *laboratori*¹¹⁵, altro tassello fondamentale dell'educazione personalizzata.

113 S. Hessen (1946), *Struttura e contenuto della scuola moderna. (Principi della didattica nuova)*, Armando, Roma 1959, p. 158.

114 Ivi, pp.166-169.

115 F. Frabboni, G. Genovesi, *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 112-118.

7. Il "pensiero manuale" nell'educazione personalizzata del preadolescente

Se consideriamo l'espressione dinamica come una forma di espressione nella quale si utilizza come mezzo di comunicazione il proprio corpo con tutto il suo dinamismo, giungiamo alla conclusione che l'espressione dinamica è tutto l'agire dell'uomo. Poiché le opere non sono che la manifestazione esteriore di ciò che un uomo è, si potrebbe dire che, se attraverso l'espressione verbale, matematica e plastica, l'uomo esprime ciò che conosce e sente, attraverso l'espressione dinamica l'uomo manifesta ciò che realmente è¹¹⁶.

L'educazione personalizzata, scostandosi dall'idea di uniformità e unidirezionalità dello sviluppo personale, permette di consolidare il percorso 'mano, mente e cuore' come espressione delle possibilità di formazione dell'educando in tutte le manifestazioni della vita umana e di tradurlo in azioni integrate in cui si esplicita la personalità dello studente. Le diverse fasi di appropriazione dell'azione personale richiedono infatti una continua interazione fra interno ed esterno, fra ricezione ed azione, per cui la formazione mentale porta con sé l'operatività pratica in un approccio globale in cui può presentarsi in maniera prevalente l'uno o l'altro stato, ma sempre nell'ambito della ricomposizione e non della separazione delle crescite umane. In realtà, nell'attuale sistema scolastico vige ancora l'idea distorta che essere, sapere, fare e agire possono darsi separatamente, in quanto non si pone attenzione alla persona ma ad una parte della stessa. Così l'essere dello studente non rientra nel campo scolastico, il sapere invece riguarda la scuola, mentre il fare può introdursi solo nelle istituzioni scolastiche di serie B e C (le scuole professionali ...) o solo come momento quasi di svago rispetto alla vera cultura superiore. Ecco allora i laboratori *in aggiunta* al sapere scolastico, e quindi facoltativi, le sporadiche attività pratiche separate dalle lezioni in classe - l'*auditorium* -, il costituirsi di spazi attrezzati per acquisire un sapere tecnico specifico (il laboratorio di informatica ...). Progressivamente, ciò non ha fatto altro che acuire la separazione della scuola dalla vita, come i preadolescenti stessi rilevano, avvertendo quasi una dissociazione della per-

116 V. García Hoz, *Educazione personalizzata*, cit., p. 179.

sonalità fra il loro essere a scuola e il loro essere nei contesti extrascolastici. Eppure si tratta di un paradigma pedagogico che dovrebbe già essere assodato. Rousseau, fondatore della pedagogia moderna, aveva evidenziato l'importanza che ha, in particolar modo per il preadolescente, il fare consapevole come esplicazione del suo essere e del suo sapere. Si potrebbe definire come un desiderio di *controllare le cose*, di trovare rifugio nella manualità e nell'azione, quasi a controbilanciare il *mondo interno* rispetto al quale il pubescente non ha ancora trovato il giusto equilibrio¹¹⁷. L'azione cioè divenne un tutt'uno fra pensare, essere, riflettere e agire. Il Ginevrino, in riferimento a tale età della vita e proprio in relazione all'educazione intellettuale, ha infatti insistito notevolmente sull'importanza delle *cose*, sulla concretezza dell'esperienza, sulla creazione anche manuale – che non è lo pseudo-attivitàsmo riduttivo del fare per il fare – come possibilità di costruzione del pensiero critico, di un sapere che divenga possesso personale. Ponendosi contro l'*educazione parolaia*, che ritroviamo abbondantemente ancor oggi nella nostra scuola, egli afferma: “Non mi piacciono le spiegazioni mediante ragionamenti; i giovani ci fanno poca attenzione e non le ricordano. Le cose! le cose! Non ripeterò mai abbastanza che noi attribuiamo troppa importanza alle parole; con la nostra educazione loquace non facciamo che dei chiacchieroni”¹¹⁸. Il *fare* sottolineato nel passo dell'*Emilio* testé citato non è dunque slegato dallo sviluppo integrale della persona, ma si ingloba totalmente nell'accrescimento della mente, delle idee, della capacità di ragionamento, di riflessione e di spirito critico, è il vero *laboratorium*. “Il modo di formare le idee caratterizza lo spirito umano. Lo spirito che forma le sue idee esclusivamente sulla base di rapporti reali è uno spirito solido; quello che si accontenta dei rapporti apparenti è uno spirito superficiale; [...] quello che non confronta in alcun modo è un imbecille. L'attitudine maggiore o minore a confrontare le idee e a trovare rapporti è ciò che costituisce negli uomini il più o meno di spirito. [...] Il miglior modo di imparare a giudicare bene è quello che tende di più a semplificare le nostre esperienze e a metterci in grado anche di farne a meno senza cadere in errore. Da ciò consegue che, dopo aver verificato a lungo i rapporti dei sensi l'uno con l'altro, bisogna anche impa-

117 G. Siri, “Il profilo del preadolescente”, in N. Galli (a cura di), *Vogliamo educare i nostri figli*, cit., p. 397.

118 J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., libro III, p. 220.

rare a verificare i rapporti di ogni senso per se stesso, senza aver bisogno di ricorrere ad un altro senso; allora ogni sensazione diverrà per noi un'idea e questa idea sarà sempre conforme alla verità. Tale è la specie di apprendimento con cui ho cercato di occupare questa terza età della vita umana”¹¹⁹. E ricordiamo che sempre il pedagogista Hessen sin dal 1946 ha evidenziato la specificità educativa della scuola secondaria di I grado, che definiva ‘scuola di secondo grado’, rilevando che si tratta di una fase educativa in cui si estende l'esperienza dell'alunno, ma anche la si riorganizza, la si completa e la si ristruttura per trasformarla in scienza. L'insegnamento si fa disciplinare e sistematico, ma corre il rischio di divenire manualistico e sostituirsi alla realtà che lo studente avrebbe invece il compito prioritario di indagare. Perché ciò non avvenga Hessen propone la costituzione dell'attività laboratoriale che permette di far emergere le questioni significative per la vita dei preadolescenti, consente il collegamento fra discipline e di “adattare l'insegnamento al tipo psicologico degli alunni, ampliandolo o meno in relazione alle loro capacità ed inclinazioni”¹²⁰.

Il fare, il pensare e l'essere vanno considerati quindi strettamente interagenti, non vi è un prima e un dopo secondo una sorta di consolidato pensiero pedagogico sulla scuola, per cui prima si conosce, poi si mette in pratica; prima viene il pensiero, poi l'agire. Utilizzando tale epistemologia, il passaggio alla separazione fra scuola e vita, studio e lavoro, pensare e operare è breve e tale da giustificare la divisione fra le stesse discipline all'interno del curricolo scolastico, come del resto è accaduto. Il *laboratorium* come esplicitazione di un sapere personalizzato, significativo, espressione del progetto di vita, non appartiene certo al paradigma conoscitivo testé citato. È invece qualcosa di ben diverso: “Fare *laboratorium* non significa *tout court* fare ‘manuale’, concreto, operativo, ma definisce situazioni anche molto eterogenee in cui viene agita un'educazione che intreccia i tratti costitutivi della persona con le diverse situazioni di vita, utilizza conoscenze e abilità disciplinari per porre interrogativi, risolvere problemi, affrontare compiti, mediante azioni dotate di senso, intelligenti, lontane da aprioristiche pretese esplicative [...] Abbiamo recuperato e ricomposto il principio pedagogico generale per cui l'attività decisiva dell'apprendimento è data dall'attivazione della struttura cognitiva del-

l'allievo messa in moto sia dalla manualità e dal movimento, sia dal vedere e dall'ascoltare, sia dall'attribuzione di senso, sia dalla necessità di scelta decisionale”¹²¹. Ancora Rousseau afferma a proposito della conoscenza manualistica: “Il fanciullo che legge non pensa, si limita a leggere; non s’istruisce, impara parole”¹²², e così dicendo ci riporta alla problematicità della scuola attuale. Per questi motivi il *laboratorium* non può costituire un’attività opzionale, sussidiaria, meramente ricreativa, ma deve entrare a far parte del modo stesso di concepire la scuola del preadolescente e dell’adolescente, nel paradigma dell’apprendimento per l’uomo. “Per questo l’insegnamento laboratoriale a livello primario, secondario e superiore diventa una risorsa strategica; imparare a riflettere mentre si fa; [...] tradurre idee in operazioni e produzioni; procedere al contrario: ritrovare idee nuove in operazioni e produzioni, e organizzarle a sistema; usare il metodo della simulazione, che consiste nel formulare ipotesi su come funziona, ad esempio, un sistema matematico o sociale per poi verificarle attraverso uno sforzo empirico-analitico e logico-sperimentale, invece che narrativo retorico; risolvere problemi reali, eseguire compiti unitari e socialmente riconosciuti come significativi, formulare progetti, realizzarli e scoprire poi la distanza tra il progettato e il realizzato e perché tale distanza esiste, dove e come si può correggere e diminuire ecc.”¹²³. Il saper fare del laboratorio esprime in tal modo tutta la personalità dello studente, coinvolge gli aspetti emotivo-affettivi, cognitivi, decisionali e morali, contribuendo alla crescita della persona competente, andando ben oltre “la ri-produzione di un qualche schematismo disciplinare” e inserendo lo studente in una *community of learners* capace di contribuire alla costruzione di azione cooperative fra pari¹²⁴.

8. La personalizzazione nella didattica

I miei esempi, forse adatti ad un caso, non saranno buoni per molte altri. Se se ne coglie lo spirito, si potranno variare secondo il

121 G. Sandrone Boscarino, *Personalizzare l’educazione*, cit., pp. 190-191.

122 J.J. Rousseau, *Emilio*, cit., libro III, p. 202.

123 G. Bertagna, *Pensiero manuale*, cit., p. 107.

124 L. Perla, “Il laboratorio come intelligenza al lavoro e comunità di discenti: linee didattiche”, in A. La Marca (a cura di), *Personalizzazione e apprendimento. Strumenti e competenze*, Armando, Roma 2005, p. 97.

bisogno; la scelta dipende dallo studio del genio proprio di ciascuno e questo studio dipende dalle occasioni di mostrarsi che gli si offrono¹²⁵.

Pur senza addentrarci nell’individuazione dell’intervento didattico che possa rendere merito ad una scuola della persona – nel nostro caso il preadolescente – e della competenza personale in cui rientra l’approccio laboratoriale, va però evidenziato che la proposta di lavoro didattico per *unità di apprendimento* (UdA) emersa dalle *Indicazioni Nazionali* del 2004, avendo lo scopo di operare per una contestualizzazione del sapere, poteva rappresentare una coerente declinazione dell’educazione personalizzata per il preadolescente, per renderlo consono allo sviluppo delle attitudini, propensioni, talenti e progettualità di ogni studente. Il passaggio da un’istruzione primaria ad una secondaria è dato infatti dalla capacità del soggetto di collocarsi in modo critico rispetto alla realtà, dall’essere in grado di offrire un’organizzazione provvisoria della stessa assumendo un modello consapevole di lettura. In tal modo il preadolescente acquisisce l’idea che non esiste *il metodo*, ma vi sono *i tanti metodi* di indagine della realtà che conducono a risultati fra loro confrontabili e integrabili inter e transdisciplinarmemente. Essi gli permettono di acquisire una visione unitaria e una comprensione sistematica dei problemi che si trova ad affrontare, avviandosi alla formulazione di un giudizio critico rispetto ad essi. Le *Indicazioni per il curricolo* del 2007 paiono più confuse sotto questo punto di vista, giacché centrano maggiormente l’idea di competenza sui saperi disciplinari pur richiamando all’autonomia e alla responsabilità personali¹²⁶. Di conseguenza, sembra perdere significatività la progettazione educativa per unità di apprendimento.

spressione della sua interpretazione personale, compreso il senso di autostima e l'esercizio e l'accrescimento delle sue potenzialità. Il tutto lascia ampio spazio alla relazione educativa unica e irripetibile, in cui sia possibile evidenziare flessibilmente e far crescere i talenti di ogni studente – associabili al concetto di competenze personali – anche in questa fase della vita connotata da instabilità, incertezza e ricerca di progettualità.

9. Promuovere la personalizzazione nella relazione

L'adolescenza sorprese a tradimento la mia vita e la schiantò con la furia indifferente e sciatta di un uragano senza che nessuno se ne accorgesse. Avevo già perso Lucilla allora, o almeno lo credevo, e anche la maestra Albertina, che aveva lasciato il posto a una schiera di professori cinerini dalla voce secca come un frustino, che chiamavano gli studenti per cognome confondendoli con i pedoni degli scacchi e come i pedoni li spostavano qua e là per la classe ogni volta che nasceva un brusio ritenuto sedizioso¹⁴³.

Claudia, una mia allieva che frequenta il primo anno di liceo classico, mi è venuta a trovare e, tra le tante cose che mi ha raccontato, mi ha detto: «È possibile secondo lei, professoressa, che un professore entri in classe, cominci a far lezione senza neanche mai salutarci? Sono cose che fanno passare la voglia di andare a scuola¹⁴⁴.

L'idea che un adulto si interessasse davvero ai loro lavori bastava ai bambini per essere felici e gli faceva venire voglia di disegnare ancora. Da Kyu ho imparato a rappresentare i miei pensieri in forma astratta. Per me, che andavo incontro ad un'età delicata, in cui anima e corpo sembrano due cose distinte e separate, per me che avevo sempre la sensazione di vacillare e mille pensieri per la testa, quella divenne un'arma rassicurante¹⁴⁵.

Nonostante la situazione critica in cui versa tale istituzione formativa, l'esperienza scolastica continua a rivestire un ruolo fondamentale nella crescita della persona, sia come aiuto alla realizzazione di sé, sia come

esperienza negativa nel caso in essa si viva un disagio. La scuola rappresenta, volenti o nolenti, un'esperienza costitutiva della crescita preadolescente e adolescenziale anche qualora si caratterizzi come spazio di sosta per un ritardato inserimento nel mondo lavorativo. Si disegna come contesto in cui il soggetto, divenuto più consapevole di sé, dà prova delle sue nuove potenzialità, esprime il passato e si proietta nel futuro. E il preadolescente sembra rendersene ben conto. Non si vive più nel secolo della scuola – il Novecento –, periodo in cui l'istituzione scolastica veniva considerata l'agenzia educativa predominante e quasi esclusiva. Oggi si preferisce fare riferimento ad un sistema educativo e formativo integrato, in cui i diversi sistemi operano per la formazione e l'autorealizzazione della persona. Nonostante ciò, come si è visto, la scuola può essere ritenuta l'ambiente che contribuisce in maniera determinante alla costruzione del sé identitario, il luogo in cui i risultati ottenuti si incrociano con lo sviluppo dell'autostima e dell'autoefficacia, con l'aumento delle relazioni interpersonali e delle aspettative¹⁴⁶. Il nostro contesto sociale non riconosce altri spazi di azione in cui la persona possa dimostrare la sua autonomia, non lo inserisce cioè in questa fase d'età in un ambito professionale o familiare nuovo. La complessità che caratterizza la società rende rilevante il ruolo della scuola, anche se non lo assolutizza, vista l'importanza di esperienze non formali e informali. Essa dovrebbe di conseguenza farsi carico di collegare e integrare le esperienze sociali del preadolescente, così importanti in questa fase di sviluppo.

In tale periodo di crescita anche la scuola, come la famiglia, costituisce una realtà educativa sottoposta ad analisi critica da parte del pubescente. I rapporti con i docenti, che rappresentano figure adulte di accompagnamento, divengono più problematici rispetto al passato, in quanto mutano le aspettative che lo studente nutre nei confronti dell'insegnante. Essendo incrementate le capacità critiche e riflessive, lo studente chiede che si instauri una diversa relazione educativa con l'adulto, e quindi con l'insegnante; che sia riposta in lui una certa fiducia nella sua azione autonoma; che sia riconosciuto, insomma, come persona. Sembra essere colui che prima di altri richiede un'educazione personalizzata. I preadolescenti, infatti, non si rivolgono alla scuola solo per la

143 M. Veladiano, *La vita accanto*, Einaudi, Torino 2011, p. 69.

144 E. De Rienzo, *Stare bene insieme a scuola si può?*, Utet, Novara 2006, p. 38.

145 B. Yoshimoto (2004), *High & Dry. Primo amore*, Feltrinelli, Milano 2011, p. 19.

possibilità offerta di acquisire nuove conoscenze e qualche abilità disciplinare. Auspicano, invece, docenti educatori che accanto a tale obiettivo si pongano anche quello di riconoscerli nella loro integralità, sappiano divenire esempi e maestri di vita, adottino un ruolo propositivo, pur non rappresentando la professione docente il loro ideale di vita¹⁴⁷. Essi sperano di incontrare docenti che siano capaci di valorizzarli e incoraggiarli e li comprendano nei momenti di crisi che attraversano¹⁴⁸. L'insegnante non è dunque colui che, magari per una sorta di ingiustificato buonismo, abdica ai compiti di direzionalamento e di guida, ma è colui che riesce a trovare il modo di ascoltare e di accostarsi allo studente, non per etichettarlo o per giudicarlo immediatamente, ma per comprenderlo nel suo percorso di umanizzazione che magari fatica a compiere in questa età. Di qui anche l'importanza dell'aiuto scolastico, che va inteso come vero e proprio prendersi cura da parte del docente di ogni discente come persona. Il che non può perciò risolversi nell'offerta di un *pacchetto/corso* di recupero o di potenziamento disciplinare, nell'improvvisare un laboratorio estemporaneo, o nel dispensare una prova di valutazione in più oltre a quelle calendarizzate per la classe per certificare il livello di conoscenza e le abilità raggiunte.

L'intenzionalità dell'azione educativa del docente si evidenzia primariamente nel porre attenzione alla realtà esistenziale del ragazzo in crescita nell'intreccio di esperienze diverse. Ciò non significa che l'insegnante debba farsi carico del complessivo percorso vitale del soggetto, ma che si impegni a cogliere, in atteggiamento di ascolto, certi segnali che lo studente gli lancia, agendo di conseguenza in maniera coinvolgente, ma poco intrusiva e maggiormente indiretta rispetto alla relazione di cura sviluppata nella scuola primaria. Tale 'coinvolgimento relazionale' gli permette di rintracciare e di accrescere potenzialità del pubescente magari latenti. Vi possono essere infatti dei fenomeni di saturazione nei confronti della scuola dovuti all'indirizzarsi delle energie del preadolescente verso interessi diversi dall'apprendimento scolastico che impediscono l'emergere di particolari attitudini. Va perciò ribadita l'importanza di sviluppare una giusta atmosfera scolastica – il clima a cui si è già fatto riferimento – all'interno della quale lo studente possa trova-

147 S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 205.

148 G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, cit., pp. 164-165.
S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., p. 205.

re le motivazioni per accostarsi ai saperi concependoli come parte della propria crescita. Le *Indicazioni Nazionali* del 2004 contengono importanti riferimenti sul modo in cui intendere la relazione educativa nella scuola secondaria di I grado: "La relazione educativa, pur nella naturale asimmetria dei ruoli e delle funzioni tra docente e allievo, implica, infatti, l'accettazione incondizionata l'uno dell'altro, così come si è, per chi si è, al di là di ciò che si possiede o del ruolo che si svolge. Nella relazione educativa ci si prende cura dell'altro come persone: l'altro ci sta a cuore e si sente che il suo bene è, in fondo, anche la realizzazione del nostro. Quando si entra in questo clima gli studenti apprendono meglio"¹⁴⁹.

Resta comunque il fatto che l'insegnante svolge un ruolo ambivalente, offre libertà, ma allo stesso tempo giudica l'operato dello studente, che non è più remissivo e accondiscente come lo scolaro elementare ma chiede giustificazione e maggiore coinvolgimento¹⁵⁰ rispetto alla progettazione formativa. Tale quadro preadolescenziale costituisce un assunto per lo più assimilato dai docenti, ma nella prassi non accade spesso che l'atmosfera scolastica si moduli conseguentemente sui bisogni degli alunni. In realtà, si assiste ancora ad una certa sfasatura/dicotomia fra conoscenze acquisite riguardo a tale fase dello sviluppo e attuazione di una progettazione pedagogica educativa coerente. L'attenzione predominante per i contenuti disciplinari unita ad una certa politica del merito, che si sta oggi diffondendo, non favorisce un cambiamento positivo in senso organizzativo, gestionale e didattico che sia più vicino alle problematiche odierne dei preadolescenti. Le ricerche citate sulla preadolescenza evidenziano, ad esempio, che i ragazzi reputano di non riuscire ad instaurare un dialogo con gli insegnanti riguardo a questioni che invece avvertono prepotentemente. I preadolescenti ricercano genitori, ma anche insegnanti che non abdichino ai loro compiti educativi, che li orientino verso le azioni auspicabili e scrivono "che è bello sentirsi incoraggiati e compresi a seguire le proprie passioni". Si è dimostrato, del resto, che un rapporto educativo costruttivo e valorizzante con gli alunni potrebbe costituirsse come determinante nella protezione

del rischio per la salute del preadolescente¹⁵¹. Sono le studentesse, in particolare, ad esprimere maggior disappunto per le difficoltà relazionali con i docenti, mentre i maschi ne evidenziano altre legate per lo più a situazioni d'apprendimento.

Erdas, trattando appunto dell'interazione insegnante-studente, afferma che essa non consiste in una relazione sul modello hegeliano padrone-schiavo, o su quello oppressore-oppresso di Freire, ma tra 'diversi'. "La novità è che lo studente non è, nei confronti dell'insegnante, solo un 'diseguale' in termini di sapere, di potere, ecc., ma anche, semplicemente, un 'diverso', e la diversità, quale essa sia, non è misurabile in termini di 'più' o 'meno'"¹⁵².

Nel caso specifico delle interviste rivolte a preadolescenti di alcune province del Veneto è emersa la loro consapevolezza "che si tratta di un'età in cui gli amici sono più importanti dei genitori, in cui si dubita dei loro consigli", ma ammettono anche che l'aiuto degli adulti è comunque fondamentale e non deve mancare "perché genitori e professori hanno il compito di educare e aiutare i ragazzi ad inserirsi nella società, a risolvere i problemi, a far aumentare la loro autostima". Si conferma sostanzialmente il quadro tratteggiato nella ricerca di Besozzi circa il bisogno preadolescenziale di punti di riferimento adulti, di regole e valori; riguardo a questi ultimi le ragazze esprimono maggiore libertà e una carica più innovativa rispetto ai ragazzi¹⁵³. In generale, essi ritengono che il disagio giovanile sia oggi dovuto "alla paura di non poter diventare qualcuno". Espressamente, affermano che "gli insegnanti dovrebbero andare al di fuori di quella che è l'insegnamento scolastico" perché il tempo trascorso a scuola è molto ed è "anche a scuola che si dovrebbe imparare a diventare grandi". Certi episodi di bullismo studentesco rivolto ai docenti vengono a volte interpretati quasi come una forma di vendetta verso coloro i quali non li hanno ascoltati e considerati. I ragazzi affermano che spetta proprio a genitori ed insegnanti accompagnarli "per introdurli nel mondo adulto". Soprattutto, evidenziano come i comportamenti che gli adulti manifestano debbano essere coerenti con quanto predicano. Qual-

che ragazzo sottolinea come i genitori e gli insegnanti non possano di punto in bianco divenire autoritari per impedire certe condotte, in quanto si tratta di instaurare una fiducia reciproca – l'autorevolezza – che si costruisce nel tempo, fin dalle prime età della vita. In definitiva, i ragazzi ritengono che gli adulti – i genitori per un verso, gli insegnanti per un altro – abbiano poco tempo da dedicare ai giovani e ciò acuisce l'incomprensione a livello generazionale. I ragazzi chiedono anche che si rispetti il periodo evolutivo dei cambiamenti, senza che gli adulti pretendano da loro di bruciare le tappe. Dal punto di vista pedagogico si tratta di una riflessione certamente non nuova. Il pedagogista Rossi faceva notare un quindicennio fa, quindi ben prima delle *Indicazioni per il curricolo* di Fioroni, che la scuola media che accoglie i preadolescenti non costituisce solo una palestra dell'intelligenza e un luogo di sviluppo dell'educazione intellettuale, ma è anche sede di formazione morale, capace di suscitare motivazioni: scuola di vita, insomma. Essa deve permettere l'esercizio del pensiero critico, il graduale superamento dell'emotivismo, la scelta opportuna¹⁵⁴.

Il tutto si associa anche all'obiettivo di far acquisire al giovane una corretta prospettiva temporale, cui si è più volte accennato, definita dalla psicologia come 'bilanciamento tra prospettive temporali'¹⁵⁵. Il saper armonizzare l'orizzonte del passato con il presente nella prospettiva futura rappresenta una conquista in tale periodo di confusione/labilità temporale e offre ai ragazzi lo sviluppo del senso di autoefficacia, di soddisfazione di sé, di ottimismo e di speranza. La capacità di bilanciamento diviene un fattore protettivo per la salute dei preadolescenti. Esso comporta sul piano educativo-scolastico l'assunzione da parte dei docenti del ruolo di figure significative per la crescita dello studente, in grado di offrire il giusto senso al termine *orientamento*. Prendere atto che lo studente della scuola media sta affrontando dei compiti evolutivi importanti è solo il primo passo per rileggere le possibilità di fare della scuola un ambiente umanizzante¹⁵⁶.

151 A. Guarino et al., "Il tempo del rischio nello sviluppo", in M. D'Alessio e F. Laglihi (a cura di), *La preadolescenza*, cit., p. 163.

152 F.E. Erdas, *La scuola "leggera" tra giustizia sociale e meritocrazia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2009, p. 270.

153 E. Besozzi (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa*, cit., p. 36.

La stessa indagine CESPES¹⁵⁷ ha infatti evidenziato la necessità avvertita dallo studente di essere rispettato in tutta la sua persona, escludendo eventuali parzialità dei docenti nei confronti dei coetanei. Si ribadisce inoltre l'aspettativa degli studenti di poter instaurare rapporti personalizzati con gli insegnanti. A conferma di quanto percepito, la ricerca denuncia, già negli anni '90, la presenza di una scuola ancora centrata su compiti istruttivi istituzionali, sull'insegnamento forse di 'cose nuove', ma non ancora capace di attivare lo studente nella scelta di un percorso che risponda ai suoi desideri, alle sue potenzialità specifiche.

E qui sta il punto dolente: il fatto che già alla scuola secondaria di primo grado un buon numero di ragazzi si percepisca 'non portato' per il mondo scolastico e ritenga che i docenti 'non si interessino' ai loro alunni, esprime un disagio che è foriero di una frustrazione e di una caduta di autostima che potrebbero pericolosamente estendersi anche alle fasi di vita successive. Sembra che la scuola riesca cioè ad ottenere personalità deppresse - che attribuiscono a motivi interni le cause del loro insuccesso¹⁵⁸ - creando dei soggetti frustrati per il corso della vita. Il fenomeno che si riferisce alle difficoltà vissute a scuola dai preadolescenti, con il possibile trasferimento in un giudizio negativo di sé, viene definito anche 'marginalità scolastica' ed è dato dalla combinazione di variabili diverse: personali, socioculturali e socioeconomiche. Può presentare una forma esplicita quando si trasforma nella bocciatura e nell'abbandono scolastico, o può rimanere a livello latente allorché si traduce in forme di autoesclusione al momento di instaurare rapporti positivi con pari e adulti o nell'ambiente circostante¹⁵⁹. In entrambi i casi ha delle importanti ripercussioni sullo sviluppo dell'identità.

La teoria di Coleman, più volte citata, può offrire un adeguato supporto alla gestione della relazione educativa scolastica che eviti la marginalizzazione del giovane, soprattutto quando afferma che l'adolescenza va studiata all'interno di un percorso di normalità e non di anomalia¹⁶⁰ e che i cambiamenti possono avvenire mediante delle fasi di adat-

¹⁵⁷ A. Ferraroli, "Il preadolescente e la scuola", in S. De Pieri, G. Tonolo (a cura di), *Preadolescenza*, cit., pp. 203-218.

¹⁵⁸ G. Bertagna, "La scuola come occasione di (dis)adattamento?", in C. Marocco Muttini, *Preadolescenza*, cit., p. 81.

¹⁵⁹ S. Poloni, *Preadolescenti a rischio. Una ricerca nella periferia milanese*, FrancoAngeli, Milano 2006, p. 51.

¹⁶⁰ J.C. Coleman, *La natura dell'adolescenza*, cit., p. 231.

tamento che non sempre sono traumatiche per i soggetti. La disponibilità ad osservare e comprendere il preadolescente oltre le parvenze esterne permette allora, anche agli insegnanti, di capire se il ragazzo sia in grado di affrontare o meno certe pressioni e certi stimoli offerti dall'istituzione scolastica o se, al contrario, sia in atto un adattamento di altro tipo che lo rende poco incline e motivato. Coleman sintetizza la sua teoria affermando che all'interno dei diversi bisogni che emergono nella preadolescenza e nell'adolescenza resta prioritario sicuramente quello di trovare una forma di autorità adulta, in cui siano chiari certe regole e certi limiti, confermando quell'accompagnamento che Winnicott aveva ribadito. Secondo quanto già evidenziato, per Coleman "gli adolescenti hanno un forte bisogno di essere considerati individui, e non di essere ostacolati dagli stereotipi relativi a ciò che si ritiene la 'gioventù' rappresenti [...] si può quindi supporre che maggiore è l'attenzione degli adulti nel trattare i ragazzi come vere e proprie persone anziché come membri di un movimento, e più gratificanti tenderanno ad essere le loro relazioni con questi ragazzi"¹⁶¹. Tale affermazione costituisce un passaggio essenziale nell'ottica della didattica personalizzata, che consideriamo basilare in una scuola attenta alla persona e non solo ai contenuti disciplinari. Di qui la lettura in ambito scolastico delle aspettative dei preadolescenti di essere considerati persone e di essere aiutati ad entrare nel mondo adulto, partecipando a scambi intergenerazionali e comprendendo meglio la loro sessualità in evoluzione. Quest'ultimo aspetto non dovrebbe essere tralasciato nella scuola e nemmeno venire considerato prerogativa dei numerosi progetti di educazione sessuale, ma essere convogliato nel più ampio percorso di educazione sociale che in questa fase d'età rappresenta un obiettivo primario. Oltre ai bisogni già elencati lo studioso sottolinea, infatti, anche quello legato alla necessità di far parte del gruppo dei coetanei proprio al fine di rinforzare la capacità di uscire dalla famiglia e rapportarsi con altri in condizioni di consapevolezza e autonomia. Si ribadisce così l'importanza che la scuola superi la propria autoreferenzialità integrandosi, quale ente educativo formale, con le altre agenzie educative non formali e informali. La responsabilità educativa del docente nel tenere conto delle dinamiche che il preadolescente sta attraversando non esonerà certo lo studente dall'assunzione delle proprie, ma permette di individuare con una visione più allar-

¹⁶¹ Ivi, p. 237.

gata strategie e strumenti adeguati all'apprendimento. "Avere attenzione alla persona; valorizzare, senza mai omologare, o peggio deprimere; rispettare gli stili individuali di apprendimento; incoraggiare e orientare; creare confidenza; correggere con autorevolezza quando è necessario; sostenere; condividere: sono solo alcune delle dimensioni da considerare per promuovere apprendimenti significativi e davvero personalizzati per tutti"¹⁶².

Fa riflettere l'immagine utilizzata da Desbouts per tratteggiare la complessa e articolata esperienza della relazione educativa fra docente e studente: l'insegnante come una sorta di 'cartografo nei campi dell'infanzia/adolescenza'. Al docente in tale veste non è però sufficiente disegnare le mappe di 'queste terre in costante cambiamento' – gli studenti – perché è fondamentale che si prenda cura di loro: "questo vuol dire addentrarsi nella foresta delle relazioni tra insegnante e studente, di solito concepita come una foresta scura e spaventosa"¹⁶³. Così vi sono docenti che tentano di *impossessarsi* degli alberi, decidendo quali tagliare e quali far crescere, quali sono cioè gli studenti bravi e quali i non bravi, per convogliare attenzioni educative in quantità e modalità diverse. Altri insegnanti considerano gli alberi come *terreno sperimentale*; dunque, fuor di metafora, applicano strumenti, metodi e didattiche che rittengono più consoni indipendentemente dai bisogni e dagli interessi degli alunni. Altri docenti, nonostante la mappa di cui sono in possesso, vedono nella foresta un *territorio da esplorare* e quindi osservano gli studenti senza pregiudizi, attenti a far emergere nuove potenzialità, ma anche a preservarli da possibili minacce che precludono la loro crescita. Sono questi insegnanti, crediamo, che riescono ad infoltire 'la foresta preadolescentiale', in quanto sono in grado di promuovere *empowerment*, di incentivare cioè lo sviluppo di ogni studente rispettando le differenze e facendo in modo che *si elevi da terra*, in una spinta verso l'alto.

Riferendoci alla quotidianità dell'esperienza scolastica, nella relazione educativa durante la preadolescenza è necessario porre attenzione anche a non cadere nell'eccesso di ritenere in maniera troppo indulgente,

nel caso si evidenzino situazioni di disagio scolastico, il preadolescente sempre e comunque vittima di adulti che non lo comprendono. Vi è, infatti, un duplice risvolto da considerare: il rapporto reale fra lo studente e l'insegnante, ma anche e soprattutto le ricadute nello sviluppo dell'identità dello studente nel caso i genitori addossino in toto la responsabilità delle difficoltà del figlio agli insegnanti, mettendoli così in cattiva luce ai suoi occhi e svalutandone il ruolo. "Un insegnante è sempre importante: ciò che è, ciò che dice, ciò che fa e l'immagine che di se stesso rimanda all'adolescente hanno delle ripercussioni su di esso. Soprattutto quando l'adolescente è particolarmente condizionato da ciò che gli altri pensano di lui, per rafforzare la sua autostima. A tale riguardo, l'atteggiamento degli insegnanti può giocare un ruolo determinante in relazione alle motivazioni dell'adolescente, al suo impegno in una materia e, di conseguenza, al suo successo scolastico"¹⁶⁴. È il caso del professore di Lettere che presta ad uno studente il suo libro preferito di poesie e con quel gesto, 'frutto di un'attenzione speciale', riesce a far emergere le risorse nascoste del giovane: "Il professore aveva saputo cogliere dei segnali ancora tenui, che in qualche maniera erano una profezia del suo futuro. Gli voleva bene, e aveva visto in anticipo l'uomo che sarebbe stato"¹⁶⁵. I *Piani di Studio Personalizzati* della Riforma Moratti hanno rappresentato l'espressione del percorso *in fieri* per lo sviluppo integrale di ogni alunno, che riesce a percorrere la sua strada sorretto nella relazione educativa dall'insegnante che ha *coscienza pedagogica*, esprime intenzionalità educativa, presenta disponibilità di osservazione e di ascolto, si dimostra capace di accogliere con una premura personalizzata. Perciò alla relazione educativa, come sostiene la Macchietti, "si chiede di riconoscere potenzialità, risorse e di valorizzarle, di aiutare l'alunno a prendere coscienza di sé, delle proprie esigenze e dei propri bisogni ed a soddisfarli, di incoraggiarlo a vivere da protagonista il processo educativo [...] La relazione educativa pertanto è impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità"¹⁶⁶.

162 Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni Nazionali*, D. Leg.vo n. 59 del 19 febbraio 2004, allegato C.

163 C.G. Desbouts, "L'identità dell'insegnante. Paesaggi in un territorio complesso", in F. Pergola (a cura di), *L'insegnante sufficientemente buono. Psicodinamica della relazione educativa docente-allievo-scuola*, Magi, Roma 2010, p. 145 e seg.

164 Pr. P. Jeammet, *L'adolescence*, cit., p. 159.

165 A. D'Avenia, *Cose che nessuno sa*, cit., p. 28.

166 S.S. Macchietti, "La centralità della persona nella scuola e le prospettive della personalizzazione educativa", in A. La Marca (a cura di), *Personalizzazione e apprendimento*, cit., pp. 28-29.

L'azione negoziale del docente, come vedremo anche in seguito, risulta dunque fondamentale per l'evoluzione positiva dell'autostima del pubescente, che, come afferma Bruner, "nasce dalla nostra percezione di quello di cui ci crediamo (anche ci speriamo) capaci e di quello che temiamo non sia alla nostra portata. [...] La gestione dell'autostima non è mai semplice e mai scontata e le sue condizioni risentono enormemente della disponibilità o meno di supporti provenienti dall'esterno. Non si tratta certo di supporti misteriosi o esotici. Comprendono infatti risorse semplici come l'offerta di una seconda possibilità, l'apprezzamento di un tentativo buono anche se non riuscito, ma soprattutto un'opportunità di dialogo che permetta all'interessato di scoprire perché e come le cose non hanno funzionato nel modo previsto"¹⁶⁷.

Ma anche qualora la relazione docente-alunno non appaia delle più positive, i genitori in primo luogo possono sostenere la crescita autonoma del proprio figlio se evitano di attribuire la colpa agli altri dei suoi eventuali deficit o di intervenire addirittura al suo posto e ribadiscono la fiducia in lui aiutandolo ad affrontare personalmente la problematica, spingendolo a rapportarsi direttamente al docente. Anche qualora si concordi col ritenere non appropriato l'atteggiamento del docente, è necessario prendere atto che non sempre in ambito scolastico è possibile rinvenire le relazioni educative che si auspicherebbero, in quanto nelle professioni educative esiste sempre un margine di incertezza legato alla persona dell'educatore non sondabile prima dell'instaurarsi della relazione stessa. In tal caso è opportuno evidenziare come si possano trarre motivazioni comunque positive alla frequenza dell'ambiente scolastico, puntando eventualmente sui significati espressi dai contenuti disciplinari e sul valore delle esperienze in esso condotte più che sulla relazione col docente, o, ancora, elaborando con il preadolescente la strategia di consapevolizzazione del possesso di risorse per gestire autonomamente la situazione. Appare cioè importante assecondare la desatellizzazione, cioè l'emancipazione del ragazzo dalle figure genitoriali, in forme consone ed equilibrate, quindi agendo non per una deresponsabilizzazione ma per una co-responsabilizzazione rispetto al modo di affrontare il problema insorto. Chiaramente, questo non significa che docenti e genitori siano autorizzati a sottovalutare le difficoltà relazionali che possono

svilupparsi nella scuola in questo periodo di crescita. Si tratta però, come evidenziato in premessa, di non attribuire alle situazioni di 'crisi' una connotazione esclusivamente negativa, ma di considerarle anche come una possibile occasione di sviluppo dell'empowerment personale, valorizzando l'innovatività e l'originalità della progettualità esistenziale espressa dai ragazzi, che può trovare momenti di condivisione e di riconoscimento all'interno del percorso scolastico.

¹⁶⁷ J.S. Bruner (1996), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2001, p. 50.

docente professionista non si presenta come rigorismo morale, ma come *elasticità morale*, quale sinonimo di intelligenza, impegno e tensione morale in rapporto alla diversità delle situazioni. «La via maestra, e non solo per la professione dell'educatore, è quella dell'autoeducazione: è la via della autocontestazione, della verifica puntuale e precisa della validità del patrimonio morale culturale e scientifico accumulato, della attenzione al futuro; è la via dell'educazione permanente, intesa sì come continuo perfezionamento delle proprie capacità professionali, ma anche e soprattutto come ricerca continua d'una *autenticità umana*, che non si dà mai *in toto* nel presente»¹¹⁷. Di qui, ancora una volta, la necessità di non sottovalutare l'esigenza di una formazione continua del docente come elemento intrinseco dell'evento educativo in un ininterrotto farsi.

6. Lo stress scolastico del preadolescente

La problematica relativa allo stress preadolescenziale è correlata a quella del disagio preadolescenziale. Va ammesso che la vita scolastica rappresenta oggi, e in particolar modo in Italia, un fattore di stress per gli studenti che la frequentano. L'ambiente scolastico non sembra infatti particolarmente capace di generare benessere e le classi sempre più affollate non permettono una relazione educativa in grado di accogliere l'altro. A ciò si aggiunga la disarmonia fra le agenzie educative, in primis nei rapporti scuola-famiglia, l'emergere di uno spirito competitivo – assunto in senso individualistico – nel processo di apprendimento, nonché la presenza contemporanea di principi nella mission scolastica quali quelli della selezione e del rendimento, unitamente a quelli di uguaglianza e di solidarietà, non sempre coerenti fra loro. Negli ultimi anni pare che, soprattutto a livello di scuola secondaria di I grado e di scuola superiore, si assista ad un sovraccarico scolastico. Ciò nonostante gli sporadici tentativi di edulcorare la pillola del disciplinarismo spinto con certe forme fieristiche di intrattenimento scolastico, soprattutto nei periodi fatidici in cui si tratta di attrarre studenti presso il proprio istituto o somministrare i questionari di gradimento dell'offerta formativa. Il problema dello 'stress scolastico' non è nuovo e non riguarda solo l'Ita-

¹¹⁷ M. Mencarelli, *Scuola oltre la crisi. Per una fondazione critica della teoria e dell'azione educativa*, La Scuola, Brescia 1982, p. 103.

lia. Nel 1973 la XXII Assemblea annuale della Lega europea per l'igiene mentale venne dedicata al problema di una scuola che minacciava di danneggiare la salute mentale dei ragazzi¹¹⁸. Un'indagine tedesca degli anni '80 ha sviluppato il tema della fatica dei bambini e degli adolescenti nell'affrontare gli impegni scolastici cogliendone il nesso con i fattori relativi al modello di organizzazione del sistema di formazione. Barsch, ad esempio, rileva come nel sistema scolastico tedesco le caratteristiche personali non siano prese in considerazione e la comprensione della 'diversità delle teste' sia limitata al processo di scelta e di selezione. Se però ciò avviene troppo precocemente, secondo parametri aprioristicamente definiti, pone ragazzi e genitori sotto pressione, instillando l'idea che il loro valore di persone è in dipendenza dai risultati scolastici. La concorrenza sembra quindi trasformare le scuole in un luogo di ansietà, mentre il processo di istituzionalizzazione ne determinerebbe uno analogo di standardizzazione della relazione educativa che comporterebbe poca attenzione allo sviluppo della capacità creativa e di iniziativa personale del bambino e del ragazzo. La qualità scolastica sembrerebbe ricavarsi esclusivamente dal risultato scolastico ed elementi fondamentali per la crescita della personalità quali lo stare insieme, l'essere ascoltati, la riconoscenza, l'aiuto, l'allegria, l'agire responsabile, la vivacità, l'equità, sarebbero presi in considerazione in maniera non rilevante. La scuola, che dovrebbe fungere da importante contesto di sviluppo sociale del bambino e del preadolescente, rischia paradossalmente di contribuire a sviluppare problemi comportamentali. È interessante notare come alcune ricerche dimostrino che la presenza di taluni atteggiamenti delinquenziali o di alcuni disturbi psichici è correlata anche alla scuola frequentata. «Le differenze fra le scuole, a seconda che esse influenzino un bambino in senso buono o cattivo, non dipendono chiaramente dal numero degli alunni per insegnante, ma piuttosto dall'atmosfera della scuola (Rutter, 1985)»¹¹⁹, anche se quest'ultima non appare facilmente definibile. Si evidenzia, insomma, l'opportunità di considerare gli indicatori di qualità del sistema scolastico: non solo quelli legati alla misurazione del rendimento scolastico, ma anche quelli che sondano la percezione del benessere. La scuola secondaria di I grado, in particolare, ac-

¹¹⁸ H.G. Reinhard, G. Ott, "Stress scolaire et personnalité", in M. Bolognini, *Preadolescence*, cit., p. 107-108.

¹¹⁹ Rutter, in Ivi, p. 109.

coglie i ragazzi che, come si è più volte detto, stanno evolvendo nella maturazione identitaria, che è culturale e sociale oltre che sessuale, e considerando tali crescite dovrebbe riuscire ad accompagnarli in senso integrale. Remschmidt ritiene che la scuola non vada sicuramente considerata come la fonte di tutti i mali del bambino e del ragazzo, ma che comunque si debba porre adeguata attenzione all'aumento di disagio psichico che i ragazzi segnalano di vivere nelle classi scolastiche¹²⁰. Si ipotizza che esso potrebbe essere causato anche dal crescente numero di relazioni ‘anonime’ che pare contraddistinguere il clima scolastico, nonché dalla destabilizzazione creata dal susseguirsi di nuovi metodi didattici non adeguatamente sperimentati. Le turbe psichiche che emergono nel mondo scolastico sono legate per lo più a disturbi dell'apprendimento o del rendimento, a difficoltà di concentrazione e a fobie scolastiche, al marinare la scuola. Secondo lo studio di Knapp del 1987¹²¹, lo stress scolastico non incide negativamente sulla personalità dei ragazzi (comportamento attributivo, immagine di sé, autostima, aggressività, motivazione e rendimento ...). Gli effetti negativi dello stress scolastico si possono invece leggere soprattutto in relazione all'atteggiamento assunto verso la scuola, nei confronti degli insegnanti e dell'apprendimento. Tale ipotesi spiegherebbe in parte anche il motivo per cui i preadolescenti appaiono in molti casi demotivati e claustrofobici verso l'ambiente-scuola. Nuove ricerche hanno approfondito l'interazione persona-ambiente e le ricadute sotto forma di sintomi psicopatologici, con un approccio fenomenologico che parte dalla considerazione degli atti quotidiani di bambini e adolescenti. La ricerca francese ha voluto analizzare anche le strategie di *coping* messe in atto da ragazzi e adolescenti. In definitiva, si potrebbe ipotizzare un'interazione fra stress scolastico e disturbo psichico che andrà ulteriormente indagata. Ciò che comunque pare assodato è che per superare il malessere dello studente si rende necessaria l'assunzione all'interno della scuola di un percorso istruttivo-educativo democratico che incentivi le peculiarità personali di ciascuno, come sostiene Lempp¹²², e la cooperazione.

Il tutto richiama nuovamente alla personalizzazione dell'attività didattica in un ambiente cooperativo. Se gli istituti comprensivi si sono di-

120 Remschmidt, in Ivi, p. 110.

121 Kapp, in Ivi, p. 111.

122 Lempp, in Ivi, p. 115-116.

mostrati talvolta in grado di attenuare la discontinuità nel passaggio fra scuola primaria e scuola secondaria di I grado, possibile fonte di stress, le nuove istituzioni scolastiche autonome (ISA) che si prospettano, numericamente piuttosto vaste e rispondenti soprattutto ad una ‘ratio econometrica’¹²³, possono indurre appunto all’*anonimato dello studente* e mettere a rischio proprio il riconoscimento della specificità della fase di vita della preadolescenza nel “segmento conclusivo del 1° ciclo di istruzione che, da tempo e da più parti, viene considerato l’anello debole dell’intero sistema scolastico italiano”¹²⁴. Un ulteriore elemento di riflessione è offerto dai dati relativi ai vissuti scolastici che mettono in confronto l’Italia con altri stati. Al di là dello stress generale che una certa organizzazione del sistema scolastico può ingenerare, nel nostro Paese la situazione per la scuola secondaria di I grado pare essere più grave che altrove. La percentuale dei ragazzi a cui piace la scuola media è infatti molto bassa, con un gradimento che scende dagli 11 ai 13 anni (17% dei maschi e 26% delle femmine di 11 anni; 7% dei maschi e 11% delle femmine a 13 anni). L’Italia si colloca agli ultimi posti nei confronti internazionali anche per quanto concerne la percezione del rendimento scolastico, che appare inferiore al dato medio, mentre riguardo allo stress scolastico gli studenti italiani presentano una media più elevata a 11 anni, che a 13 anni diviene simile a quella di Spagna, Inghilterra e Stati Uniti¹²⁵. A completamento della non troppo rosea situazione scolastica, pare si assista anche ad un peggioramento delle relazioni fra pari all’età di 13 anni. Gli stessi docenti lamentano la difficoltà di instaurare rapporti positivi con i loro studenti e di motivarli all’apprendimento. Da un confronto con i dati di altre ricerche svolte nel contesto nazionale emerge che sono soprattutto i maschi ad apparire disorientati all’interno della scuola; la relazione instaurata con gli insegnanti è focalizzata soprattutto sui contenuti disciplinari: in questo senso una scuola prevalentemente centrata sulle materie dovrebbe favorirli. In realtà, essi avvertono in ogni caso la mancanza di attenzione verso la loro persona, di cui si lamentano asserendo di essere considerati solo in caso di disapprova-

zione. Ritengono inoltre vi siano delle disparità di trattamento nei confronti delle ragazze, alle quali i docenti sembrano rivolgere maggiori attenzioni. Dal canto loro, gli insegnanti non sembrano attribuire particolare importanza alle declinazioni di genere riguardo ai comportamenti che attivano nelle relazioni con gli/le studenti/studentesse, anche se dimostrano interesse alla tematica¹²⁶.

Tornando a considerare il quadro generale, va rilevato che le cause del disagio scolastico generalizzato sono ampie e non imputabili esclusivamente alla criticità della fase di vita preadolescenziale, che, tra l'altro, non sembra presentare per i pubescenti italiani caratteristiche diverse da quella dei coetanei di altre nazioni. Va però rilevato che il passaggio dalla scuola primaria alla scuola media comporta la frammentazione degli insegnamenti in percorsi disciplinari in cui ogni docente continua ad utilizzare metodologie didattiche e criteri di valutazione che poco si integrano con quelli dei colleghi di altri ambiti. Come già evidenziato, l'approccio con i ragazzi diviene più distaccato e formale, neutro anche dal punto di vista delle esigenze di genere, mentre la modalità didattica si fa più unidirezionale e privilegia la lezione frontale poco diversificata¹²⁷, lasciando l'alunno in uno stato di passività proprio in un'età in cui richiederebbe un'attivazione e una sperimentazione maggiori. La transizione alla scuola secondaria, strutturata secondo le modalità organizzative, gestionali e didattiche note e il cambiamento puberale potrebbero così contribuire ad aumentare lo stress e il relativo disagio scolastico.

L'operazione che può rivelarsi vantaggiosa per il miglioramento del clima scolastico pare dunque sempre quella che favorisce un approccio e una didattica personalizzati, attenti alla presenza eterogenea degli studenti e allo sviluppo della personalità di ciascuno mediante una relazione educativa meno generica e più coinvolgente. Viene quindi ribadita l'importanza di creare una relazione educativa docente-studente soddisfacente. Per gli studenti ciò significa che il docente dovrebbe stimolarli, comprenderli senza invadere troppo il loro territorio, avere contemporaneamente un atteggiamento di affettività e di autorevolezza. «Quello che gli adolescenti chiedono ai loro insegnanti è, in pratica, la soddisfazione dei

loro bisogni fondamentali: il bisogno di *valorizzazione*, cioè, di conferma delle idee, ancora incerte, che l'adolescente ha circa la propria identità; il bisogno di *comprensione*, cioè esprimere sì dissenso per un risultato non soddisfacente raggiunto dall'allievo, ma senza esagerare e dando la possibilità a questi di giustificarsi; e il bisogno di *aiuto*, cioè aiutarlo a capire e ad affrontare la propria situazione esistenziale e i propri problemi»¹²⁸. Le ragazze a questa età, ad esempio, per sviluppare un senso di benessere in classe abbisognano di una relazione più privata e personale con i docenti rispetto ai maschi, che evidenziano una maggiore necessità di essere coinvolti concretamente, magari facendo leva sugli aspetti più tecnico-specifico-mirati delle competenze a cui paiono essere particolarmente sensibili. Gli insegnanti necessitano di trovare un codice comunicativo che sia in sintonia con tali esigenze, che non sia cioè a-sessuato, senza far venire meno il mandato istituzionale egalitario a cui spesso fanno riferimento, anzi valorizzandolo nella differenza, come più volte ribadito.

7. L'impegno e il disimpegno del preadolescente

Nello scenario della personalizzazione e della valorizzazione delle differenze, secondo quanto già argomentato, ci sembra importante considerare un'ulteriore tematica: pur tentando di evitare generalizzazioni indebite e classificazioni inutili vi è la diffusa constatazione che rispetto ad un trentennio fa i preadolescenti e gli adolescenti di oggi evidenziano uno sviluppo cognitivo più elevato, ma, al tempo stesso, sembrano far proprio il ruolo sociale di soggetti annoiati, apatici e indifferenti, poco motivati nei confronti dell'apprendimento¹²⁹. All'interno del percorso di comprensione e di conoscenza del preadolescente rientra quindi anche la particolare attenzione – a cui si è già accennato – che va rivolta alla presunta pigrizia e al disimpegno che sembrano non raramente impadronirsi dello studente e costituire elementi di valutazione negativa da parte dei docenti e di insuccesso.

Jeammet afferma: «La qualifica di 'pigro' è attribuita più spesso ai ragazzi che alle ragazze. È questo l'aggettivo giusto? Si può pensare che

126 M. Colombo, «Genere e scuola: dai significati istituzionali alle strategie comunicative degli attori», in E. Besozzi (a cura di), *Il genere come risorsa comunicativa*, cit., pp. 45-88.

127 Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, cit., p. 85.

non lo sia, perché è più un giudizio morale che una realtà psicologica. Una persona giudicata pigra non lo è più quando è motivata. Ella può persino rivelarsi appassionata e fervida nel lavoro”¹³⁰. Affibbiare etichette peggiorative può avere l’effetto di condurre il ragazzo ad identificarsi maggiormente con l’immagine negativa che gli è stata attribuita. Molto più produttivo diventa approfondire le cause che rendono demotivato lo studente rispetto al lavoro proposto. In una fase di crescita in cui il timore di sfigurare è presente in grado elevato e, in aggiunta, in un contesto sociale che – si è detto – esaspera la competizione anziché sviluppare la cooperazione, il disimpegno può costituire la risposta alla paura del preadolescente di deludere e di non ottenere risultati soddisfacenti nel momento in cui si impegna. Il ragionamento che egli sviluppa può essere il seguente: ““Se lavoro e non ottengo risultati si avrà motivo di ritenermi, io per primo, che non sono così capace come speravo. Se non lavoro, non c’è nulla da stupirsi che non riesca e si può sempre pensare che se lavorassi riuscirei”. L’apparente indolenza mette al riparo dalla delusione di un possibile fallimento, soprattutto quando il traguardo ideale è molto ambizioso, forse troppo, così da apparire fuori portata e, per contrasto, fa sentire inferiori. La sensazione di inferiorità è sempre relativa; si alimenta di esigenze eccessive e di desideri di grandezza”¹³¹. Si tratta quindi della costruzione del ‘falso Sé’ che il ragazzo può assumere anche inconsapevolmente per scopi difensivi, di sopravvivenza, nello sforzo di adeguarsi a taluni modelli e aspettative adulte, magari lontani dal proprio Sé¹³². Vi è una certa sperimentazione fisiologica di ruoli diversi tipica della preadolescenza e dell’adolescenza quale ricerca di promozione del proprio Io sociale e verifica della propria capacità di adattamento. Il problema si sviluppa quando da caratteristica di fase transitoria il falso sé diviene copertura del vero sé. Talvolta sono proprio le figure educative adulte ad incentivare lo *sviluppo del sé proteiforme*¹³³ im-

130 Pr. P. Jeammet, *L'adolescenza*, cit., p. 155.

131 Ivi, p. 156.

132 A. Oliverio Ferraris, *La ricerca dell’identità*, Giunti, Firenze 2002, p. 64 e seg..

133 Ivi, p. 68 e seg. L’espressione di “Sé proteiforme” è di Robert Lifton (1993) e fa riferimento a Prometeo, il dio greco del mare che assumeva varie sembianze. Come nota Oliverio Ferraris, si tratta di un sé camaleontico indotto dalla società che impone relazioni molteplici in contesti diversi che possono minare il nucleo centrale del proprio Sé. La recita dei diversi ruoli può avere però un valore differente per le diverse persone: alcune infatti ritengono poco opportuno adottare ruoli diversi per fini opportunistiche, altre invece ritengono che la superficialità nelle

pegnando il giovane in recite diverse che rispondono soprattutto alle loro aspettative. Va anche detto che talvolta è nello specifico la scuola che inconsapevolmente rafforza l’apatia dello studente, espropriandolo gradualmente della propria originalità e personalità in quanto troppo concentrata su organizzazione, moduli, orari e contenuti disciplinari piuttosto che sulla sua persona. Quando all’educazione personalizzata, alla messa in atto di compiti significativi per lo studente, al collegamento fra scuola e progetto di vita, si sostituisce l’artificiosità dell’apprendimento uniforme, la scalata verso l’adeguamento ad obiettivi standard pensati su presunti e non assodati ritmi d’apprendimento per gli studenti medi, si opera per una passivizzazione dello studente, per il suo anonimato, fino ad arrivare al disimpegno. Otto anni di scuola (primaria e secondaria di primo grado) riescono talora a “spegnere progressivamente quello che nel bambino è il bene prezioso: la curiosità e il piacere di conoscere [...] trasformando la realtà viva in materie scolastiche che sono appannaggio inalienabile del docente, e sottraendo alle parole pressoché ogni processo con la realtà stessa; convincendo il ragazzo che per ciò che sta facendo a scuola non valga la pena di assumersi la fatica e il rischio insiti in ogni serio apprendimento”¹³⁴. La mediazione educativa personalizzata degli educatori adulti consente dunque di approfondire le possibili ragioni che conducono il preadolescente a mettere in atto determinati comportamenti e di progettare nuovi percorsi in cui la relazione educativa renda possibile l’incontro fra persone. Essa permette soprattutto di non ancorarsi ad una lettura statica del processo di apprendimento dello studente, il quale, una volta fatto rientrare in una determinata fascia di livello, difficilmente è ritenuto in grado di raggiungerne una più alta. Le pratiche scolastiche fondate su tale approccio sono comunque la conseguenza di un impianto pedagogico scolastico basato sull’individualizzazione più che sulla personalizzazione, sulla gestione dell’eterogeneità come adeguamento agli standard degli alunni appartenenti per lo più a classi sociale privilegiate. L’ipotesi classificatoria dei docenti non appare

così facilmente individuabile e altrettanto facilmente smentibile, in quanto è radicata nella pedagogia implicita da questi assunta. Solo un rapporto educativo responsabile può riuscire a contraddirle talune classificazioni iniziali e a promuovere un maggior impegno da parte dello studente, che è più propenso a convincersi sulla sua possibilità di poter migliorare. «I ragazzi sanno bene che, ‘se ti fai la nomina’ con un insegnante, sarà molto difficile fargli cambiare idea. Questo spiega perché sia estremamente utile che anche gli insegnanti seguano corsi che li preparino ad osservare e ad accorgersi dei cambiamenti dei loro alunni»¹³⁵. Non si tratta però solo di acquisire un nuovo strumento didattico, quanto di introdurre la pedagogia differenziata o personalizzata. E l’educazione non è differenziata nel momento in cui si creano gruppi di livello affinché tutti gli studenti riescano a beneficiare degli stessi contenuti disciplinari proposti dall’istituzione scolastica. L’educazione è differenziata quando sa rispettare i ritmi di crescita, i bisogni, gli interessi e le attitudini di ciascuna persona-alunno, evitando comparazioni fra alunni circa il raggiungimento di livelli standard e mettendo in grado ciascuno di appropriarsi in maniera personale degli strumenti culturali che gli permettono di esprimere compiutamente il proprio progetto di vita e di inserirsi in maniera attiva e critica nella società.

All’interno di tale paradigma ha modo di svilupparsi la relazione educativa fra docente e alunno in cui il primo intende prendersi cura del secondo per dargli modo di raggiungere traguardi positivi, senza quindi omettere di considerare le sue componenti personali, intrapsichiche, che agiscono poi sulle sue performance. Franta e Colasanti¹³⁶, già richiamati, suggeriscono di strutturare il rapporto di comprensione insegnante-studente in modo da:

- superare la visione stereotipata per promuovere la conoscenza differenziata da parte dello studente in relazione alle proprie capacità. Si tratta di addivenire ad un realistico e non pregiudizievole contatto con le proprie possibilità, evitando sopravalutazioni e sottovalutazioni che non contribuiscono allo sviluppo della fiducia personale e sono causa di demotivazione e insuccesso. Va inoltre promossa la riflessione critica sulle competenze possedute dallo studente utilizzan-

do strategie di autoconoscenza che sono anche quelle di orientamento. Ad essa si accompagna la messa in atto di metodologie da parte degli insegnanti per favorire la scoperta di attitudini e capacità (creare le occasioni).

- Facilitare l’adozione di adeguati criteri valutativi. I processi valutativi sono solitamente messi in atto dai docenti in relazione al prodotto disciplinare presentato dallo studente. Vanno invece incrementate la fiducia verso l’immagine di sé e la motivazione dello studente incentivando la costruzione di parametri autovalutativi che quest’ultimo può consapevolizzare superando certe rigidità nella lettura di sé. Appare fondamentale che il docente ne incentivi un uso proattivo, che consente cioè di leggere la prestazione in rapporto ai progressi personali più che ‘alla media’ della classe. Allo stesso modo risulta fondamentale non riferirsi ad una valutazione globale ma considerare come le diverse competenze si possano esprimere in misura diversa nello stesso alunno (le eccellenze personali di cui parla García Hoz). Anche l’esplorazione delle attribuzioni causali messe in atto dallo studente costituisce un elemento importante per comprendere il suo processo di autostima.
- Ridurre l’ansia in situazioni di rendimento. Già si è fatto cenno al fatto che il disimpegno espresso da taluni preadolescenti possa costituire un comportamento d’evitamento dovuto ad ansia da prestazione. Il ruolo che l’insegnante gioca nel prevenire o mitigare l’ansia degli studenti è rilevante e consiste nel fare un uso parco della competizione, nell’incoraggiare l’azione, nel costruire compiti di apprendimento che permettano allo studente di controllare l’emozione, sia di ansia, sia di inibizione.
- Sviluppare un livello di aspirazione realistico. Nella fase preadolezcente appare importante incentivare un buon livello di aspirazione, intendendo con tale espressione ‘lo standard di riuscita che un soggetto si pone e che lo induce a porsi delle mete e a lavorare per raggiungerle’¹³⁷. Si tratta di individuare il grado adeguato alla persona-studente affinché non sia troppo elevato o troppo basso. Il che costituisce una buona base di avvio della costruzione di un progetto di vita che contribuisca ad evitare di alimentare il senso di frustrazione o di inettitudine che sembra emergere sempre più spesso nell’esperienza.

135 M.V. Masoni, *Studiare bene senza averne voglia. Come superare l’alibi della mancanza di volontà*, Erickson, Trento 2001, p. 121.

136 H. Franta, A.R. Colasanti, *L’arte dell’incoraggiamento*, cit., p. 120 e seg.

rienza scolastica della scuola secondaria di I grado, con conseguenze negative sulla crescita futura dell'identità personale dello studente. Gli interventi che il docente può organizzare allo scopo non possono dunque prescindere da una conoscenza differenziata degli standard degli studenti¹³⁸, i quali presuppongono l'instaurarsi di un rapporto dialogico di rispetto della persona dello studente e di una conseguente azione personalizzata. Si ritrova così il fondamento stesso dell'educazione, che consiste nell'accogliere e nel far sì che il preadolescente e l'adolescente si accettino per quel che sono, innescando allo stesso tempo il desiderio di aspirare ad un miglioramento, quello che compete a ciascuno, secondo le prospettive temporali e le proiezioni future percepibili in tale età della vita. «La sapienza dell'educatore consiste nell'innalzare il livello di aspirazione del soggetto-educando, in modo tale che egli si formi un'immagine ideale di sé leggermente superiore alla realtà, ma non tanto distante da essa»¹³⁹.

8. L'importanza dei vincoli comunitari

Se un cervello è solo, tutto va perduto, ma se intorno ci sono altri cervelli vivi, tutti insieme traggono vantaggio dal pensiero di ognuno e a propria volta ciascuno distribuisce sapere e genialità intorno¹⁴⁰.

Il rispetto è un modo di esprimersi. Vale a dire, trattare gli altri con rispetto non è una cosa automatica, anche con la migliore volontà del mondo; portare rispetto significa trovare le parole e i gesti che lo rendano convincente¹⁴¹.

Si è più volte ribadito che la scuola secondaria di I grado non può non prendere atto dei cambiamenti avvenuti nell'individuazione delle caratteristiche pre-adolescenziali. Osservare e interpretare tale fase della vita radicandola nella contemporaneità non significa stigmatizzare i com-

138 Ivi, p. 135.

139 G. Zanniello, «Educare gli adolescenti alle scelte libere e responsabili», in A. La Marca (a cura di), *Saggezza e adolescenti*, cit., p. 31.

140 D. Fo, *Dio è nero! Il fantastico racconto dell'evoluzione*, Raffaello Cortina, Milano 2011, pp. 69-70.

141 R. Sennett, *Rispetto*, cit., p. 207.

portamenti preadolescenziali, né solo descriverli, ma scoprirne i nuovi risvolti educativi riguardo ad una identità ancora in formazione che, comunque, ricerca il proprio sé costruendo nel medesimo tempo il giusto rapporto con gli altri. Si tratta di vedere cioè nella socializzazione una dimensione di sviluppo originale della persona o 'naturale socievolezza' evitando le derive nell'individualismo o nel sociologismo. Nel primo caso si concepisce la capacità di relazione con i propri simili quale azione necessaria per continuare a condurre isolatamente il proprio progetto individuale-individualistico. Nel secondo caso si accentuano i comportamenti avvalorati nella società odierna senza operare un discernimento critico alla luce del 'valore-persona'. La scuola cade in questo secondo errore, rivelando un tale atteggiamento miope, quando, ad esempio, si preoccupa solo di esorcizzare sullo studente gli effetti 'dei marchi e delle classificazioni scolastiche'¹⁴² legati al prestigio sociale che viene fatto derivare dal possesso di un determinato titolo di studio. Se 'l'educazione per la comunità implica l'educazione per la persona' – secondo la nota puntualizzazione di Maritain¹⁴³ – si tratta di individuare la forma di sviluppo comunitario che sia nel medesimo tempo possibilità di crescita personale e comunitario della persona. In tal modo, far emergere il talento personale e valorizzare il merito – per riprendere la tematica sopra considerata – significa cogliere prima di tutto la differenza, lo spirito critico e la creatività di chi agisce con impegno e responsabilità personale e al contempo sociale. Ciò equivale ad aiutare lo studente preadolescente ad utilizzare il pensiero nella ricerca e, in tal modo, come sostiene Dewey, ritrovare il vero spirito democratico nella quotidianità del vissuto scolastico.

Il preadolescente attraversa una fase di esplorazione e di studio della propria identità in un momento in cui nella società non sembrano esserci regole e modelli di confronto con i pari e con gli adulti, se non quelli imposti dalla logica del consumo. La scuola dovrebbe perciò rappresentare uno spazioatto ad orientare il giovane verso il non facile traguardo della formazione del carattere creando un ambiente in cui lo studente possa già avvertire il significato da attribuire alla qualità della vita collettiva. Si tratta cioè di incentivare possibilità di interazione fra ragazzi creando vincoli comunitari all'interno della classe e di altri

142 P. Bourdieu, *La distinzione*, cit., pp. 24-25.

143 J. Maritain, *L'educazione al bivio*, cit., p. 31.

gruppi che si costuiscono nell'istituzione educativa. L'esasperata competitività presente nelle aule scolastiche aggrava invece lo stress e il disagio del preadolescente, facendo venir meno talune finalità educative di socializzazione e quasi incentivando l'atteggiamento narcisistico. Se infatti l'azione educativa e istruttiva è improntata alla competitività secondo i parametri economici, difficilmente lo studente riesce a costruire nell'ambiente scuola le competenze che lo mettono in grado di farsi promotore attivo nella comunità ritrovandone il senso etico che oggi pare essersi dissolto. E, infatti, come accusa Frabboni, la scuola ha reso gli alunni sempre più solitari e isolati nel loro banco. È il risultato della diffusione dell'economia liberalista selvaggia e senza regole, di governi 'inginocchiati davanti al tabernacolo del profitto quale unico metro di valutazione del senso e del significato dei valori esistenziali delle giovani generazioni', che conducono le scuole a sfoggiare il metro della competitività, la quale "sta intossicando gli spazi dell'alfabetizzazione e della socializzazione nella vita della scuola"¹⁴⁴. Contrastare tale modello a livello formativo significa allora ricercare tutti i possibili riferimenti affinché i ragazzi di oggi possano progettare una società e una comunità solidali e cooperative. "Siamo al cospetto di una Scuola *senza cuore*. Al posto della *cooperazione* e della *solidarietà* tra gli allievi si pongono sull'altare dell'istruzione le reliquie della *Competitività*. [...] Una sorta di terra/bruciata nella quale non diventa più possibile fare crescere la pianta dell'*amicizia*, della *collaborazione*, della *solidarietà* e dell'*altruismo*"¹⁴⁵.

Ripensando tra l'altro alle intelligenze multiple di Gardner, pare difficile ritrovare all'interno del percorso scolastico lo sviluppo dell'intelligenza multidimensionale che comprende le cinque abilità mentali da lui riconosciute come peculiari per lo sviluppo futuro dell'uomo. In *Five Minds for the Future* egli evidenzia la necessità per l'adattamento positivo della persona dell'evoluzione oltre che della *mente disciplinata, sintetica e creativa* anche di quella *rispettosa (più concreta)*, in grado di sviluppare l'empatia, e di quella *etica (più astratta)*, che è capace di prendersi carico non solo dei bisogni individualistici ed egoistici ma anche di quelli della società, considerando che il comportamento etico e quello rispettoso

¹⁴⁴ F. Frabboni, *La scuola che verrà*, Erickson, Trento 2007, p. 34.

¹⁴⁵ F. Frabboni, *La scuola domani. Per l'azienda o per la persona?*, Loffredo University Press, Pozzuoli 2009, p. 59.

non sono del tutto coincidenti, pur se non molto differenti l'uno dall'altro. "L'etica comporta un ulteriore gradino di astrazione [in relazione al rispetto]; è una conquista dell'adolescenza e dei decenni successivi. Un individuo che si pone eticamente concepisce se stesso come membro di una professione e si interroga sul modo in cui dovrebbe comportarsi in quanto tale; o concepisce se stesso come cittadino di un paese, di una regione o del mondo e si interroga sul modo in cui dovrebbe comportarsi per adempiere a questo ruolo"¹⁴⁶. L'intelligenza rispettosa può trovare ampio sviluppo nella scuola e gli stessi modelli rappresentati dagli insegnanti costuiscono un punto di partenza: "Gli allievi pongono un'attenzione molto acuta nel registrare i modi in cui gli insegnanti si trattano l'un l'altro, il modo in cui trattano gli altri adulti e i modi in cui trattano gli studenti"¹⁴⁷. Nella vita quotidiana i segnali di falso rispetto purtroppo imperversano e rappresentano un cattivo esempio per gli studenti stessi: "una variante comune, che negli ultimi tempi ha preso brillantemente piede, è quella di far buon viso a chi sta sopra e mortificare chi sta sotto"¹⁴⁸. Distorsioni nello sviluppo della mentalità etica e rispettosa hanno effetti negativi sulla possibilità dell'instaurarsi di un clima cooperativo e collaborativo nella classe, nonostante le *Indicazioni* di Fioroni recitino: "*Incoraggiare l'apprendimento collaborativo*. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione comunitaria dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento nel gruppo cooperativo, all'apprendimento tra pari ...), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse"¹⁴⁹. Su tale asserzione si può concordare, ma la sua traduzione nella prassi scolastica richiede che la classe non sia intesa come esclusiva possibilità di mettere in moto percorsi individualizzati per una omologazione degli apprendimenti, ma sia colta in maniera più flessibile e aperta, come già evidenziato.

A livello di gruppo scolastico dovrebbe sostanzialmente essere recu-

¹⁴⁶ H. Gardner, *Cinque chiavi per il futuro*, cit., p. 151.

¹⁴⁷ Ivi, pp. 129-120.

¹⁴⁸ Ivi, p. 121.

¹⁴⁹ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, cit., p. 52.

perato lo stretto rapporto fra politica e paideia. Giustamente, Chiosso¹⁵⁰ rileva la difficoltà di trovare degli orientamenti comuni in una scuola sempre più pervasa da visioni, sfondi, ethos poco assimilabili fra loro. Così la stessa educazione alla cittadinanza finisce per servire a poco se rimane un percorso puramente teorico, conoscitivo, lontano dal vissuto del ragazzo. Essa deve trasfondersi in esercizio di vita, in un insieme di codici da mettere in pratica, in gesti e comunicazione da esperire nella quotidianità della vita scolastica. Il pedagogista, richiamandosi anch'egli alle virtù, sostiene la necessità di privilegiare le pratiche di *formazione del carattere* rispetto a quelle 'pilotate da categorie socio-politiche'¹⁵¹. Il semplice riferimento all'*esperienza di vita* non è infatti di per sé sufficiente a garantire lo sviluppo nel giovane del senso di comunità se egli non si sente 'personalmente' coinvolto in tale impresa, se non pratica la cittadinanza attiva come adesione convinta, se non si dispone cioè a *pensare* la vita e a *dedicarla*, trovando i motivi validi per impegnare risorse e tempo della propria esistenza. Solo in tal modo giunge ad attribuire rispetto per tutte le vite umane e, quindi, contribuisce a sua volta a salvaguardarle. Come afferma Veneziani: "Dedicare la vita a qualcosa, a qualcuno. [...] Tutto secondo la propria indole, capacità e sensibilità. [...] Una vita non può essere dedicata a se stessa, cioè ripiegata sulla sua stessa ombra, ma a qualcosa che la superi, la preceda e la sopravanzi, qualcosa che la riempia. Perché non basta moltiplicare in potenza e piaceri la propria vita, e ambire a vivere più vite in una, se manca una vita dedicata. [...] È superfluo vivere senza proiettare la vita oltre se stessa, senza tendere ad un amore, senza mirare ad uno scopo intelligente ed aderirvi"¹⁵². E, ugualmente, Giussani rileva: "La persona è innanzitutto consapevolezza. Perciò quello che caratterizza l'esperienza non è tanto il fare, lo stabilire rapporti con la realtà come fatto meccanico [...] Ciò che caratterizza l'esperienza è il *capire* una cosa, lo scoprirne il senso"¹⁵³. Oggi pare ancora carente l'educazione alla riflessione. I preadolescenti si avvertono sempre più spesso, ad esempio, incapaci di individuare il significato e la connessione fra le quotidiane esperienze scolastiche ed extrascolastiche, o di cogliere

150 G. Chiosso, "Educare alla cittadinanza tra virtù civiche e formazione del carattere", in L. Caselli (a cura di), *La scuola è un bene per tutti*, cit., pp. 51-81.

151 Ivi, p. 76.

152 M. Veneziani, *Vivere non basta. Lettere a Seneca sulla felicità*, Mondadori, Milano 2011, pp. 7-8.

153 L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, pp. 126-127.



l'importanza di una giusta relazione con gli altri che non si regga solo su una visione egocentrica e non sia solo finalizzata al proprio personale e immediato tornaconto. Gli studenti, inoltre, si presentano a scuola, diversamente dal passato, senza aver interiorizzato, grazie alla famiglia, forme di autocontrollo fondamentali per costruire una comunità d'apprendimento¹⁵⁴. La scuola si trova pertanto nella necessità di approntare esperienze educative che siano in grado di rispondere a questi nuovi bisogni dei giovani, talvolta supplendo anche a certe carenze familiari; come agenzia educativa è infatti anch'essa responsabile della crescita e della maturazione dell'autonomia del giovane preadolescente. Il coinvolgimento e la partecipazione in senso comunitario dello studente, che prendono le mosse dall'attenzione e dalla considerazione reciproche, devono trovare nelle quotidiane azioni scolastiche motivo di sperimentazione e non possono costituire oggetto di attenzione solo nel momento in cui si approntano sporadici e saltuari progetti, quali quelli alla solidarietà, alla legalità, al rispetto, alla cittadinanza ... Il divenire in senso comunitario della persona si costruisce anche come *habitus*, giorno per giorno, nel momento in cui pervade tutta l'attività scolastica; favorisce, cioè, una presa in carico diffusa e non demandata ai soli 'sportelli' di *counseling* tenuti da 'esperti' per 'caso limite'. "L'ascolto e l'accoglienza si sviluppano soprattutto nel concreto delle attività didattiche"¹⁵⁵, che si connotano come attività formative quando, oltre alle conoscenze disciplinari, offrono la possibilità al giovane di riflettere criticamente sulla propria esperienza, di comunicare e argomentare, di mettersi alla prova assieme agli altri. In definitiva, come sosteneva Mounier, il carattere vissuto, l'impegno, l'onestà, il rispetto, sono valori che dovrebbero ritrovarsi nei gesti quotidiani di rapporto fra studenti e fra studenti e docenti. Solo allora acquistano senso regolamenti, patti e decaloghi del buon comportamento, che invece spesso costituiscono, una volta appesi ai muri della classe, semplici abbellimenti dell'aula più che la traduzione verbale di modi d'essere convinti che si intende mettere in atto.

Il percorso di maturazione prevede l'educazione al riconoscimento

della propria e dell'altrui identità per il bene di tutti gli uomini. Suchodolski affermava che “un'educazione così intesa possiede quattro cardini fondamentali: la visione globale del mondo futuro, in quanto agognato e “vero” mondo degli uomini; il pensiero alternativo che affrancha l'intelletto dalla soggezione a ciò che esiste e che lo apre in direzione delle possibilità; una strategia di vita regolata più dal principio dell’“essere” che non dal principio dell’“avere”; l'attività partecipante ed impegnata e pur tuttavia libera da violenza, sopraffazione e fanatismo. Sono questi i quattro angoli della grande casa della nuova educazione che dovrebbe venire costruita con la fatica di tutti gli educatori del mondo”¹⁵⁶. Si ritrovano qui i fondamenti della ‘nuova didattica’, che vede l'insegnante come maestro di vita, impegnato a proporla e ad interpretarla oltre il puro arbitrio; la classe come comunità, veicolo di prova dell'essere cittadini del futuro; la relazione con l'altro più profonda rispetto alla riduzione attuale del “patto formativo” a contrattazione di volta in volta estemporanea e priva di principi-fondamenti etici; il rapporto fra professionalità docente e cresciuta dell'alunno; l'individuazione e il riconoscimento del ruolo docente attuale. Problematiche, queste, ampie, ma che debbono essere affrontate in un tentativo di riassetto della scuola secondaria di I grado, la ‘scuola immobile nel mondo che cambia’; di ristrutturazione logistica; di armonizzazione di curricoli; di ripensamento del significato assunto nel tempo dalla *scuola media* dopo 50 anni di vita. Si potrà arrivare ad ammettere che gli astrusi conteggi strumentali sulla valutazione del profitto talvolta non valgono poi molto se i ragazzi non percepiscono il valore di quanto vanno acquisendo ma lo utilizzano, appunto, solo per il voto finale, al di là del processo di cambiamento che il percorso istruttivo-educativo è riuscito a mettere in moto. Percorsi intenzionali in cui è possibile sperimentare il senso che acquista il termine *valore* e il confronto fra valori che oggi non paiono più condivisi. Se la scuola agisce come comunità che apprende è anche possibile che essi si possano costruire e significare, riconoscere e applicare. Il valore potrà allora essere definito come ciò che è conveniente per la persona dello studente, secondo l'idea di convenienza datane dalla filosofia tomista che ritiene che tale termine non richiami esclusivamente al calcolo utilitaristico, come si usa fare oggi, ma a ciò che appartiene in maniera più profonda ad un ente. L'atto conveniente per la

156 B. Suchodolski, “Educazione al bivio”, in M. Mencarelli (a cura di), *La sfida dell'educazione*, cit., p. 247-248.

persona è, di conseguenza, quello in cui il soggetto si realizza pienamente come essere umano, nella specificità che connota ogni età della vita¹⁵⁷. Tale percorso di perfezionamento e di realizzazione diviene oggetto di analisi pedagogica, non economica; non è certamente immediato, giacché richiede la riflessione costante e critica, l'acquisizione di buone abitudini, il confronto con gli altri. Il modello di scuola da sviluppare – considerando che il modello “non è una teoria, ma una disposizione organizzata di elementi teorici che ne rende possibile l'utilizzazione”¹⁵⁸ – è quello che concepisce l'orientamento al progetto di vita fondato non su valori esterni superficialmente assunti, sulle facili soddisfazioni, sullo scarso impegno, sull'astuzia, sul camuffamento, sulla manipolazione, ma sulla ricerca della realizzazione personale dello studente che sia al tempo stesso *comunione*. Solo temporaneamente, infatti, la sicurezza e la motivazione possono legarsi al successo, alla competizione come ricerca di primeggiare sugli altri, ritenendo di divenire persone uniche sbaragliando tutti e ottenendo così ampio riconoscimento. Ma la conferma di sé e il valore personale non si affermano in tal modo, perché comportano, tra l'altro, una continua tensione nel mantenere gli standard di risultato e ciò spaventa molti giovani. Lo studente può, di contro, misurarsi costantemente per conoscere meglio le proprie possibilità e lo fa affrontando la fatica e cercando di superare prove e valutazioni, confrontandosi e collaborando con gli altri, in quanto sa che il valore della sua persona viene prima della misurazione delle sue prestazioni. Diviene così possibile recuperare il significato dell'impegno, della fatica e dell'ordine, non coltivando il mito dell'arrivismo, “l'educazione al far da sé, in competizione con gli altri, ma, all'opposto, la formazione alla collaborazione, al pensiero e all'azione cooperativa”¹⁵⁹. Si alimenta, cioè, l'educazione al rispetto, che può considerarsi un costituente fondamentale dell'etica e “di tutta l'assiologia [...] è il sentimento della dignità personale [...]. In quanto sentimento *sine qua non* di una vita capace di etica, il rispetto è naturalmente anche una virtù morale”¹⁶⁰. Con ciò si sviluppa anche la mente etica e rispettosa di cui parla Gardner, ritenuta essenziale per lo sviluppo futuro dell'uomo.

Paradossalmente, oggi il disagio giovanile sembra proprio provenire non dalla scarsità di opportunità materiali, oggettive, ma dalla mancanza di affidabilità delle relazioni, di vincoli utili a creare legami in una società che non è affatto inclusiva ma anonima. Anche la valorizzazione dei talenti sembra passare attraverso un percorso di socializzazione e di condivisione. Secondo dati provenienti da uno studio USA, pare che la stessa genialità non sia semplicemente un dono di pochi ma una conquista, anche dura, dovuta a studio, concentrazione, metodo, allenamento, verifiche continue, ostinazione e volontà, come già accennato. E fondamentale risulta la presenza di un contesto che sappia sostenere le alte performance, mentre determinante è l'intervento di figure forti di riferimento (per esempio, il padre di Mozart, Leopold, anch'egli compositore, che incentivava il figlio a coltivare la musica già a tre anni)¹⁶¹. Pare, inoltre, che la fenomenologia dell'atto creativo ed eccezionale sia frutto anche di un gioco di squadra in cui ognuno apporta il proprio contributo. L'emergere del talento rappresenta dunque un percorso, ma anche una scelta di vita nella relazione con gli altri e può esternarsi in maniera differente da persona a persona, a seconda del significato e del valore che si attribuisce alla propria performance eccellente; in definitiva, al senso del proprio progetto di vita. «Per molti la vocazione è di tenere accesa la lampada sotto il moggio, di porsi al servizio della via di mezzo, di restare in mezzo alla truppa. È la vocazione all'armonia dell'uomo. E si rifiuta di identificare l'individualità con l'eccentricità»¹⁶².

Ancora una volta, si tratta di aiutare il soggetto nella sua formazione fornendo saperi critici progettati per la nostra epoca, ma soprattutto per scoprire la sua forma personale, il suo modo di esprimersi originario¹⁶³. Facciamo nostro in toto, a mo' di sintesi, quanto il pedagogista Corsi afferma nell'identificare la scuola auspicabile: «Una scuola, ancora, che "educa", pure attraverso l'istruzione, tutti gli allievi all'autonomia (non già all'autarchia, alla dipendenza o alla simbiosi, ma a essere "persone nella società" – "società" che è ancora un "progetto" da realizzare), alla libertà (pensante e pesante), alla responsabilità; alla cura per gli altri e al rispetto di sé; a non scivolare mai nell'indifferenza; a conoscersi e a ri-

161 V. Salaroli, "Il talento di Mr. Nessuno", in *L'Espresso*, LV, 3, 2009, pp. 134-137.

162 J. Hillman, *Il codice dell'anima*, cit., p. 314.

163 V. Sarracino, *Pedagogia ed educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*, Ets, Pisa 2011, p. 95.

conoscersi, a conoscere e a ri-conoscere l'altro. Una scuola, cioè, a misura della persona, dove la persona dell'alunno è anteposta al rendimento scolastico e persino alla condotta. E l'insegnante è il "facilitatore dell'apprendimento". La scuola dei bambini e degli adolescenti in carne e ossa, e non dei "Pinocchio" quali burattini di legno. La scuola di Dewey e del suo celebre, singolare e provocatorio slogan: "Noi insegniamo ai bambini, non insegniamo materie". La scuola degli "insegnanti" meno frustrati o demotivati, e meglio pagati. La scuola dei Maestri, perché gli allievi hanno fame di Maestri. La scuola della vita, e non dei suicidi. La scuola dell'accoglienza, e non del nascondimento. La scuola che educa alle "scelte". Come alla democrazia e alla cittadinanza. Ma pure la scuola che, insieme alla famiglia, si educhi reciprocamente alla "partecipazione". Questa, allora, è "la scuola che vogliamo"¹⁶⁴.

9. L'orientamento per il corso della vita

L'orientamento è un 'processo di aiuto a una persona perché possa risolvere i problemi che la vita gli pone'. Nell'istituzione scolastica il compito educativo si può considerare realizzato in due grandi aree: l'insegnamento sistematico, che ha come obiettivo lo sviluppo delle conoscenze e delle attitudini intellettuali e tecniche e l'orientamento, che ha come obiettivo l'acquisizione, da parte del soggetto, della capacità di reagire adeguatamente in qualsiasi situazione, rendendo così effettiva la sua libertà personale. Insegnamento e orientamento, sono strettamente collegati, per cui nell'impostazione dell'una e dell'altra attività bisognerà tener conto delle loro reciproche implicazioni¹⁶⁵.

Potremmo definire l'*orientamento* come un cammino direzionato che accompagna tutto il corso della vita umana. Esso rappresenta la costruzione di un progetto impegnativo di realizzazione dell'identità nella fedeltà a se stessi, ma anche nel cambiamento. In una stagione così delicata com'è quella preadolescenziale i processi di orientamento che la scuola può mettere in atto lo studente a prendere maggiore consapevolezza di