

Prevenire il disagio

Cause e manifestazioni.

Nell'adolescenza i motivi di disagio o di conflitto possono essere molteplici:

- a. la divergenza nei sistemi di valori
- b. la progressiva indipendenza nella cura del proprio corpo e dell'immagine (abbigliamento, capelli, trucco...)
- c. l'allontanamento dal sistema delle relazioni amicali e familiari verso la scelta del proprio gruppo di frequentazione
- d. la messa in discussione delle autorità genitoriali e scolastiche.

L'abilità socio-affettiva della figura educativa richiede una capacità di **“so-stare nel conflitto”**: nella doppia accezione del **“saper-stare”**, ma anche dell’**“indugiare”**. Imparare a gestire il conflitto, ad attraversarlo, a starci dentro è una delle competenze essenziali delle persone che vogliono vivere in un mondo complesso. Non **“ri-solvere”** o **“dis-solvere”** il conflitto, bensì assumerlo come occasione per ristrutturare le relazioni a partire dal riconoscimento delle differenze personali, culturali, di ruolo.

Ad un insegnante si richiede che sappia **evitare**:

- a. da un lato ogni forma di **“collusione”** più o meno consapevole
- b. dall'altro la pura e semplice repressione.

Rispetto al passato, ci sembra valida la considerazione di **Postman**, secondo cui il mondo dell'insegnamento rappresenta una **“attività conservante”**. Nella sua **“Ecologia dei Media”** afferma che la scuola e, in generale, la formazione cerca di conservare la tradizione quando il resto dell'ambiente è innovatore, è (deve essere) **“innovatrice quando il resto della società esprime nostalgie di ritorno al passato, come accade oggi”**.

Situazioni di disagio degli alunni possono dar luogo a comportamenti inadeguati, che nel tempo concretizzano il rischio di insuccesso scolastico e formativo. Nell'area dell'insuccesso va inclusa quella sua forma mascherata che non si manifesta con una bocciatura o con una espulsione dal sistema scolastico, ma che è caratterizzata da una promozione scolastica cui non corrisponde un reale progresso per il soggetto, in termini di acquisizione di conoscenze e capacità. In questo caso, anche se non c'è dispersione scolastica, si può parlare di **“dispersione formativa”**.

Nella scuola media l'insuccesso è subito in qualche modo dai docenti oltre che dagli alunni. Quando gli insegnanti non riescono a trovare strumenti adeguati a favorire lo sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale e sociale degli allievi e ritengono inadeguata – salvo casi estremi – la bocciatura, prevale un atteggiamento di rassegnazione.

Le azioni possibili di prevenzione del disagio.

Cosa può fare la scuola, che caratteristiche deve avere il suo intervento affinché gli alunni possano costruire apprendimenti impadronendosi dei saperi – funzione irrinunciabile in quanto costitutiva di ogni sistema formativo – e nello stesso tempo dare una direzione non disordinata e autodistruttiva alla propria vitalità? Quando è necessario cosa può chiedere la scuola ad altri soggetti e istituzioni del territorio o come può collegarsi con essi?

Gli insegnanti più sensibili sanno che è necessario intervenire prima che il malessere e il disagio si trasformino in disadattamento, devianza, emarginazione, situazioni rispetto alle quali essi sono impotenti. Sanno anche che nello sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale e sociale di un allievo entrano in gioco soggetti **“interi”**, ciascuno con le proprie storie, idee, emozioni, progetti, corpo e che le relazioni (allievo-insegnante, allievi tra di loro, relazioni esterne al contesto scolastico) hanno un'influenza non secondaria sull'apprendimento. Riconoscono che il nodo su cui intervenire è complesso, dipendente da molti fattori, che il successo e l'insuccesso scolastico hanno radici che affon-

dano nella vita personale, familiare e sociale dell'alunno e possono avere cause di natura culturale, sociale, economica...: le variabili in gioco sono molte e non tutte **"disponibili"** all'intervento della scuola. Infatti, su alcune di queste variabili la scuola non ha la possibilità di intervenire, almeno nel breve periodo, ad esempio sulle caratteristiche sociali e culturali delle famiglie di provenienza degli allievi a rischio e dei territori da cui esse provengono. La scuola deve quindi innanzitutto individuare **"variabili disponibili"** per il proprio intervento, in primo luogo individuando le forme specifiche di disagio che si genera all'interno delle mura scolastiche o dei processi in cui la scuola ha comunque un ruolo. La prima delle scelte investe il cuore del curricolo e si esprime con l'adozione di strategie formative che favoriscano la produzione di senso: progettando e gestendo situazioni di apprendimento attraverso le quali gli alunni possano desiderare l'avventura della conoscenza. Ma se si pensa solo ad attività che si svolgono al pomeriggio e lasciano immutato il far scuola del mattino, la sfida è perduta e al malessere prodotto dalle grandi e piccole patologie sociali si aggiunge lo specifico malessere che nasce dentro la scuola, dentro i rapporti cristallizzati tra docenti e allievi. Le risposte su questo terreno sono le più importanti e richiedono scelte organizzative funzionali alla prevenzione del rischio di insuccesso e all'elevamento della qualità dell'azione formativa della scuola, utilizzando gli spazi di progettualità formativa e di decisionalità che l'autonomia rende disponibili alle scuole.

Malgrado non esistano ricette valide a questo scopo, può essere utile proporre alcune riflessioni.

Consigli utili per ridurre il disagio e il rischio di insuccesso	
MOBILITARE IL GIÀ PRESENTE NELLA MENTE DELL'ALLIEVO	Costui porta con sé un mondo, il proprio mondo. Esso può essere espresso, sviluppato e trasformato, a condizione che lo si renda conoscibile e quindi disponibile per il docente e per l'allievo stesso: se non lo si fa emergere viene a mancare il primo pilone di un ponte verso gli apprendimenti futuri da costruire. Gli studenti apprendono a partire da ciò che sanno o credono di sapere. E' opportuno pertanto che un lavoro in classi inizi con un momento, più o meno lungo, finalizzato a far emergere negli allievi il "già presente nella mente" (per usare le parole dei post-piagetiani). Oltretutto, motivazione ed autostima risultano accresciute dalla scoperta, attraverso la restituzione dell'insegnante, di un sapere che il gruppo classe già possiede. Corollario: evitare, per lo meno non limitarsi nell'insegnamento, a quelle domande che Bateson definisce "illegittime", quelle cioè che hanno già una risposta codificata, che l'allievo quindi deve solo ripetere.
TRASFORMARE I PROCESSI INTERPERSONALI IN PROCESSI INTRA-PERSONALI	Vygotskij ha fatto osservare come l'uomo sviluppa le sue funzioni psichiche attraverso il linguaggio, in una "trasformazione di processi inter-personali in processi intra-personali". Le situazioni formative di gruppo possono costituire il terreno per un impegno dell'allievo, condizione per la trasformazione in processo intra-personale (apprendimento) di ciò che emerge sul piano comunicativo e relazionale. Le didattiche cooperative e, in generale, quelle che utilizzano la dimensione sociale-relazionale costituiscono il terreno per realizzare apprendimenti significativi
COSTRUZIONE CONSENSUALE DEI SIGNIFICATI	La "contrattazione formativa come processo" (e non solo come modalità di avvio di un percorso formativo), la "gestione del feedback", la cura della "dimensione comunicativa e relazionale" costituiscono aspetti dell'insegnamento che ne rafforzano la natura di co-costruzione di significati
RUOLO ATTIVO DEL SOGGETTO IN	Chi è attivo esercita una pluralità di azioni cognitive che si rafforzano l'un l'altra e si integrano, con l'uso di "intelligenze" diverse,

FORMAZIONE	sia quelle tradizionalmente privilegiate nell'apprendimento scolastico (intelligenza linguistica e logico-matematica), che le intelligenze spaziale, corporeo-cinestetica, inter e intra personale. Tutte le volte che un allievo è chiamato ad essere attivo, ad un fare - saper/fare, saper agire – vengono utilizzati diversi stili cognitivi e amplificano i loro effetti più canali più canali sensoriali (visivo, uditivo, tattile). Concorrono allo stesso scopo i metodi di una didattica personalizzata (cooperativi, laboratoriali, per compiti di realtà) o che preveda la progettazione come metodo didattico, con percorsi che non si sviluppino solo dalla teoria alla pratica, ma anche in senso inverso: saperi, prima posseduti in modo “procedurale”, possono successivamente essere sviluppati in padronanze e quindi essere disponibili per l'utilizzazione in procedure più complesse, compresa la procedura della verbalizzazione
OBIETTIVI PERSONALI DEGLI ALUNNI	Preso in carico degli obiettivi “personali” dell'alunno all'interno del lavoro scolastico. L'insegnante che vuole favorire la motivazione sa che deve cercare una “mediazione fra gli obiettivi didattici e gli obiettivi personali degli alunni”
COSTRUZIONE DI UNO SPAZIO DELL'ATTESA, DELLA DOMANDA	Se l'emozione ha per la cognizione la stessa importanza del carburante per il motore (Piaget), creare nella fase preliminare di una unità formativa uno spazio per l'attesa, costruire la domanda permette di far emergere e lavorare sui significati prima di cercare delle risposte
RISORSE DELL'ALLIEVO	E' importante che egli abbia la consapevolezza che “le proprie risorse sono adeguate al compito”, che cioè il compito non è né al di sopra delle sue capacità (nel qual caso mette in atto risposte di rifiuto o di simulazione) né al di sotto di esse (per cui gli basta fare il minimo o evadere dal compito)
TRASFERIBILITA' DEGLI APPRENDIMENTI	L'allievo viene agganciato se ha la percezione che i saperi da costruire saranno utilizzabili, se essi hanno per lui l'evidenza di una utilità non solo scolastica (interrogazioni, voti)
PROMOTORI E PROTAGONISTI	Sviluppo di attività che offrano ai ragazzi l'opportunità di essere “promotori e protagonisti”, sia al fine di migliorare la qualità della vita scolastica (nella classe e nell'istituto), sia per favorire l'acquisizione di capacità autonome di orientamento in relazione al proprio equilibrio psico-fisico e sociale

Ciascuno dei punti indicati ha valore se riesce a suscitare nell'insegnante che le legge il ricordo e le immagini di esperienze da lei/lui stesso/a vissute in classe o in altri contesti, non escluso quello familiare. Il **“reale è infatti l'alleato più potente”** dell'intervento formativo di chi insegna e di chi impara. I momenti più ricchi della vita scolastica danno ad alunni e insegnanti la percezione di muoversi nel teatro della realtà, qualunque sia la disciplina praticata. In queste condizioni, gli alunni si rendono conto di essersi impadroniti di strumenti di conoscenza che funzionano e soddisfano in quanto possono manipolarli, svilupparli, verificarne l'applicabilità.

Il contrario accade quando essi hanno la sensazione che nell'attività didattica ogni cosa è preconfezionata, tutti i problemi sono risolti e sistemati all'interno di un ambito disciplinare. Non vedono la possibilità di penetrare all'interno di un edificio per loro senza via di accesso praticabili: percezione che ha potere di veto su ogni tentativo di ingresso in quell'edificio. Così le materie di insegnamento appaiono come oggetti compiuti, lontani ed estranei, o come un meccanismo dotato di una logica interna non intellegibile né comunicabile, né tanto meno attraente. Verificata la mancanza di una strada di accesso, cioè della possibilità di costruirne e percorrerne una propria, resta solo

la vita dello sforzo mnemonico, che richiede una forte volontà e consente solo successi di corto raggio.

La possibilità di apprendere infatti appare legata all'acquisizione, da parte dell'allievo, di un'abilità nel costruire, nel penetrare e nel manipolare l'oggetto di studio, in modo per lo più simbolico o mentale, ma anche concreto e materiale.

Il curriculum trasversale e le attività di recupero.

Quando si fa riferimento ai saperi disciplinari da trasmettere agli alunni, si parla di “**curriculum esplicito**”. La responsabilità relativa è collegialmente degli insegnanti del consiglio di classe e individualmente di ciascuno di essi, in relazione alla propria materia.

A tutti i docenti è affidato un compito che va al di là dei contenuti delle singole materie di insegnamento. Si tratta del “**curriculum trasversale**”, che riguarda l'acquisizione da parte dell'alunno di una serie di strumenti (abilità di base, metodo di studio...), acquisizione cui non sempre viene dedicata l'attenzione necessaria.

Connesso indissolubilmente al curriculum esplicito e a quello trasversale, c'è un “**curriculum implicito**”, relativo alla crescita dell'alunno come persona e allo sviluppo delle sue attitudini e capacità relazionali, espressive, decisionali, comunicative. Infatti, ogni contesto formativo custodisce, accoglie e trasferisce non soltanto la conoscenza esplicita trasmissibile attraverso linguaggi formali, ma anche la conoscenza tacita, locale, difficilmente formalizzabile, radicata profondamente nell'azione e non trasmissibile attraverso il linguaggio delle parole. La qualità degli insegnamenti non dipende solo dalla didattica, ma da aspetti contestuali e organizzativi, come l'uso dello spazio e del tempo. Ad esempio, non è possibile educare i ragazzi al rispetto dei tempi se per primi gli insegnanti non li rispettano; così per mille altri aspetti, come l'uso in classe dei cellulari, i comportamenti negli spazi comuni. La ferma cortesia dei collaboratori scolastici nei corridoi o del personale di segreteria hanno un'indiretta valenza educativa. Per molti allievi quello di richiedere un certificato è la prima esperienza di rapporto con lo Stato ed essa influenzerà i suoi rapporti futuri con la cosa pubblica. Sia all'interno del curriculum esplicito che nel curriculum trasversale si collocano le azioni direttamente volte a contenere e ridurre il rischio di insuccesso scolastico (le “**attività di recupero**”).

In proposito, è opportuno distinguere l'allievo in difficoltà da quello in insuccesso, anche se in alcuni casi i due aspetti possono essere entrambi presenti. Se c'è difficoltà, può bastare un intervento didattico personalizzato, realizzato dedicando più tempo o procedendo più lentamente, guidando i lavori pomeridiani fondati sulla ripetizione della spiegazione o dell'esercizio (sportello formativo). Quando però c'è insuccesso, l'alunno ha la percezione di fallire; in questo caso bisogna ripensare all'intera struttura dell'intervento didattico, realizzando cambiamenti comunque utili anche per tutti gli alunni.

Alcune **osservazioni** rilevate in esperienze realizzate:

1. **organizzare il percorso di ogni materia per passi, per blocchi coerenti**, avendo chiaro: a cosa serve, di quali conoscenze e abilità ha bisogno, come verificare se si è raggiunto quello che ci si proponeva
2. **presentare agli studenti il proprio “programma” e discuterlo**: questo vuol dire prenderli sul serio, considerarli per quello che sono, giovani uomini in formazione, dotati di senso della lealtà, di disponibilità ad assumere responsabilità
3. **operare così anche coi genitori**
4. **fare delle verifiche all'ingresso, durante il percorso e alla fine**, mettendo in comune con gli alunni i significati e i problemi che emergono da quelle verifiche
5. **di fronte agli errori e agli insuccessi, non rubricarli come colpa e soprattutto non lasciarli “non gestiti”**. Un opportuno lavoro su di essi può farli diventare una risorsa, forse la più importante per l'insegnamento

6. **è difficile avviare un percorso di recupero se manca la condivisione con l'allievo (“qual è il problema”)**. La premessa del recupero dovrebbe essere l'elaborazione da parte dell'alunno di una richiesta di aiuto,, quanto più localizzata possibile. In questa direzione opera lo “**sportello formativo**”, visto come “**risposta**” della scuola ad una domanda dell'allievo
7. **prevedere forme di recupero praticabili e ragionevoli**. Una situazione generalizzata di insufficienze non si risolve distribuendo qualche decina di ore di corso a tutti gli insegnanti della classe; è meglio concentrarsi su una o due aree e lavorare a fondo, ricostruendo le abilità mancanti, necessarie per costruire i nuovi apprendimenti
8. **privilegiare corsi compatti sulle abilità di studio e moduli di base delle discipline interessate.**

Situazioni di forte rischio.

Nelle situazioni più problematiche per la presenza di allievi che hanno già superato la soglia del rischio, la scuola può ricercare la collaborazione con altre istituzioni che dispongono di professionalità ad hoc (medici, psicologi, assistenti socio-sanitari, educatori professionali), con le ASL, gli enti locali, la giustizia minorile...

Nuove competenze comunicative.

Per concludere, alcune riflessioni che rimandano alle narrazioni dell'inizio, dalle quali emergevano cambiamenti non solo delle culture delle nuove generazioni, ma della loro stessa struttura cognitiva (da cui il termine “**brainframes** = cornici cognitive, introdotto da De Kerckhove). La cognitività che gli insegnanti posseggono e anche ricordano di aver posseduto nella fase iniziale della vita è modellata essenzialmente sulla sequenzialità della scrittura. Oggi assistiamo ad una prevalenza degli stili cognitivi che gli psicologi definiscono “**olistici**” (= globali), fondati sul canale sensoriale visuale, piuttosto che di stili cognitivi verbali, analitici, sequenziali. Inoltre, i giovani sono immersi in contesti comunicativi caratterizzati da una ridondanza multimediale (suoni, parole, immagini, spesso in movimento). Rispetto a queste trasformazioni profonde la scuola è debole o spesso impotente. Il linguaggio dei media, come è stato analizzato da McLuhan, prevede una successione di immagini che si susseguono senza gerarchia, senza i rapporti di subordinazione presenti nel linguaggio verbale.

La televisione in particolare usa un linguaggio composto di brevi enunciati, disposti uno accanto all'altro. Esso è efficace proprio in quanto “**genera evocazione ma non consente ristrutturazione del campo cognitivo**”, quindi una riorganizzazione del proprio sapere da parte del soggetto.

In questo ambito si collocano esperienze di alcune scuole in direzione della costruzione di competenze di “**video-education**”. Le nuove forme di comunicazione che nel loro continuo sviluppo costituiscono parte integrante del linguaggio dei ragazzi richiedono nella scuola una capacità di ridefinire l'azione educativa:

1. per sviluppare efficacemente le attività di prevenzione dei comportamenti a rischio
2. per favorire la socializzazione all'interno dei gruppi
3. per promuovere la partecipazione e la cittadinanza attiva dei soggetti.