

Capitolo I

Adolescenza e scuola

di Maria Piscitelli

1.1. Gli adolescenti oggi

Da tempo sappiamo che l'adolescenza rappresenta una fase di passaggio verso stadi più evoluti, apportando metamorfosi profonde che coinvolgono l'intero essere. In genere viene definita come una vera e propria zona di frontiera, in cui si ricercano nuove definizioni del sé e di affermazione delle proprie diversità che, nella maggior parte dei casi, sfidano la tradizione o si contrappongono alle banalità della vita quotidiana, ai compromessi dell'ordine costituito, a cui però gli adolescenti pretendono di appartenervi, di esserne accolti e integrati (Casoni, 2009). Questo spiega il perché, molto spesso, "il disagio ricalchi, nelle sue manifestazioni più estreme, proprio i modelli a cui si contrappone e che intende distruggere o superare" (Comitato Nazionale di Bioetica, 1999).

Una simile condizione, che deve essere considerata parte integrante del percorso di emancipazione e di autonomia dalla famiglia d'origine, produce turbamento e insoddisfazione. Casoni la definisce "una sorta di scotto inevitabile per affrancarsi dalla dipendenza o per contrastare provocatoriamente chi la incarna o la rappresenta" (Casoni, *ivi*). Galimberti sostiene che in qualsiasi forma di crescita è insita la frustrazione. Tanti ragazzi la sperimentano nella scoperta di realtà che confliggono con i loro ideali, con le loro esigenze e aspirazioni. Ma se dosata e supportata da adulti può risultare utile ed efficace. Invece se è reiterata, rischia di annullare l'identità (Galimberti, http://digilander.libero.it/mgtund/silenzio_in_aula.htm).

Dunque è quasi inevitabile che il malessere ci sia. Si tratta di fronteggiarlo affinché non degeneri, tenendo presente quanto scrive Galimberti: "L'adolescente ha bisogno di figure di adulti che lo guidino, interloquiscano con lui, lo ascoltino conferendogli fiducia; ha bisogno che si attribuisca un senso ai suoi problemi, alle sue sofferenze e alle sue sfide, insegnandogli a canalizzare le sue energie, a mediare, a capire che la realtà non è costruita apposta per soddisfare tutti i desideri" (*Ivi*).

Nel passato questo momento, di conoscenza e di consapevolezza, era in qualche modo sostenuto dal principio di autorità, dettato dalla tradizione e dalla credenza in ideali e valori condivisi, giusti o sbagliati che fossero. La società, la famiglia e la scuola li additavano compatti alle nuove generazioni, svolgendo nel bene e nel male una funzione educativa. Ciò non significa

che tutto andasse bene. Anzi. L'autoritarismo e il dogmatismo dominavano, condizionando fortemente pensieri e coscienze. Da qui la rimessa in discussione di quei principi che ha portato, insieme al sopraggiungere di trasformazioni socio-economiche e culturali, allo sfaldamento di quei modelli, determinando un baratro educativo.

Oggi le certezze del passato non ci sono più. Di conseguenza si sono ridotti i riferimenti, resi contraddittori e ondivaghi i principi di autorità, che inevitabilmente hanno creato stati di instabilità, imprevedibilità e di continua mobilità. L'aria che gli adolescenti respirano è difatti frequentemente impregnata di scetticismo e la società in cui vivono, improntata al consumismo e suggestionata da valori come l'apparenza, l'efficienza, il primato, ha perso il sentimento della paternità verso i giovani, lasciandoli esageratamente liberi a gestire la loro vita e soprattutto soli nella costruzione del proprio avvenire in un mondo senza futuro (Pennac, 2008).

Bauman definisce l'adolescenza *liquida* (Bauman, 2008), in quanto connotata, nella sfera privata e pubblica, dall'incertezza e dall'assenza di punti di riferimento solidi e condivisi (incerti i ruoli genitoriali, i valori di riferimento, i confini temporali della stessa adolescenza) (Casoni cit.). Recalcati parla di adolescenti che, bombardati da continui stimoli e in situazioni di grande libertà e opportunità, possono fare tutto, ma senza possibilità di avvenire:

“Da una parte si trovano gettati con grande anticipo sulla loro età mentale in un mondo ricchissimo di informazioni, saperi, sensazioni, opportunità di incontro, ma, dall'altra parte, sono lasciati soli dagli adulti nel loro percorso di formazione [...] Non che gli adulti in generale non siano preoccupati per il futuro dei loro figli, ma la preoccupazione non coincide col prendersi cura. I genitori di oggi sono, infatti, assai preoccupati, ma la loro preoccupazione non è in grado di offrire sostegno alla formazione. Quello che dobbiamo constatare con amarezza è che il nostro tempo è marcato da una profonda alterazione dei processi di filiazione simbolica delle generazioni”
(Recalcati, 2012).

Nonostante questa grande libertà individuale, governata da assenza di regole comuni, in parecchi giovani serpeggia un senso d'inquietudine e di disincanto. Sicuramente perché non hanno sufficienti appoggi nel loro mettersi alla prova, nel tentare di realizzare qualcosa, da cui si aspettano accettazione, approvazione, riconoscimento, col fine di incontrarsi e confrontarsi con la realtà. Davanti a responsabilità più grandi di loro e non affiancati da relazioni educative che li accompagnino nelle scelte e li supportino nella costruzione di *universi affettivi autonomi*, molti adolescenti impattano in un mondo accidentato senza intravedere possibilità di cambiamento e vie d'uscita alla precarietà.

Ne discendono vuoti culturali e di contesto, sbandamenti esistenziali che gran parte di loro tende a colmare in svariati modi: con forme di libertà “senza vincoli e debiti” o con atteggiamenti aggressivi e arroganti; con manifestazioni di ingiustificata maleducazione e con rappresentazioni cognitive e affettive dello spazio relazionale *virtuali*, legate alla comunicazione tecnologica. Recalcati afferma che:

“La vita dei nostri figli è aperta ad un sapere senza veli - quello delle rete per esempio - ma anche quello relativo al mondo degli adulti una volta impermeabile ad ogni domanda, mentre oggi ridotto ad un gruviera [...] E l'offerta incalzante di sempre nuove sensazioni si è moltiplicata quasi a parare l'assenza drammatica di prospettive nella vita [...] L'isolamento cresce esponenzialmente insieme al conformismo. La loro responsabilità cresce precocemente, ma sempre più raramente possono incontrare negli adulti incarnazioni credibili della responsabilità (Recalcati, Ivi)

L'isolamento narcisistico in cui numerosi ragazzi rifuggono si rivela particolarmente insidioso, poiché rischia di minare passioni, esuberanze emotive e buoni propositi. Esso potrebbe spingerli verso modelli e stili di vita egocentrici, conformisti, passivi, consumistici, omologanti verso il basso, senza alcuna originalità o eroismo, esponendoli a quella sorta di “inquinamento consumistico” diffuso, generalizzato e inconsapevole, che li ha resi “consumatori di merce” e non persone in grado di autodeterminarsi (Casoni, 2009).

Altrettanto preoccupanti, notano Casoni e Galimberti, sono la rilevazione della presenza negli adolescenti di una sorta di analfabetismo emotivo-affettivo che li rende privi di codici con cui riconoscere e gestire le emozioni/affetti e la povertà di significati e di linguaggio che ostacola la relazione, portandoli ad un appiattimento sul versante dei consumi (Casoni, Ivi. Galimberti, 2012)

“[...] La molteplicità delle opzioni di comunicazione si scontra con la riduzione al *virtuale* dell'altro, in una sorta di “protesi” della presenza con nuove forme di esperienza della solitudine. Se è vero che il medium elettronico fattualmente facilita e avvicina l'altro nel suo essere prodromo di un incontro reale con l'altro, l'abuso consumistico del medium – così presente negli stili di vita adolescenziali - produce l'illusione della condivisione, la feticizzazione dell'incontro, la moltiplicazione all'infinito degli incontri fino alla sincope della solitudine parlante di fronte ad uno *screen* “(Casoni cit.)

“[...] C'è un livello culturale deprimente, un linguaggio poverissimo e soprattutto un analfabetismo emotivo perché non sono stati educati al sentimento. E anche la scuola non si dovrebbe limitare a istruire, ma si dovrebbe occupare della loro base emotiva senza la quale non si distingue tra bene e male, cosa è grave e cosa non lo è” (Galimberti intervista, risposta parziale alla domanda: “Che pensa guardandoli, ascoltandoli? Galimberti, 2012).

“Non lasciano presagire niente. La loro base emotiva è disseccata e tutto quello che vogliono è evitare il conflitto. Non lasciano segni. Non avendo strumenti espressivi soffrono e non sanno neppure nominare quello di cui soffrono” (Galimberti, intervista, risposta parziale alla domanda “Perché chi sta loro intorno non sembra accorgersi del dolore che finisce per vincerli? Galimberti, cit.).

È pur vero che la vulnerabilità psicologica dell'adolescente è correlata alla problematicità del vivere in una società che, sempre più complessa, accentua le difficoltà di resistenza alla frustrazione. A tutto ciò si unisce la tendenza negli adolescenti a vivere in una dimensione temporale dilatata sul presente, all'interno della quale ricercano personali spazi di affermazione. Poco disposti a porsi in attesa e a proiettare nel futuro l'effetto dei propri sforzi hanno bisogno di riscontri concreti, di continue conferme, di essere protagonisti nel presente di avventure seppur quotidiane, che li conducono a valorizzare il proprio impegno in corrispondenza dei vantaggi ottenuti (Rezzara, 1995).

Rispetto a questo sfaccettato quadro, da cui affiorano personalità adolescenziali fragili ma articolate e intense, che cosa potrebbe succedere? Coloro che sono attrezzati sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo oppure appartengono ad ambienti privilegiati riusciranno a superare ambiguità e dicotomie e a rappresentarsi un presente allargato, fatto *anche* di presenze virtuali (Casone cit.), mentre quelli più deboli, faticheranno, subiranno o addirittura soccomberanno, coltivando rabbia e rancore nei confronti dell'altro e della realtà. Finiranno così col prodursi un loro mondo, uniformato a modelli e interazioni virtuali che rischiano di spengere ogni loro capacità progettuale, desiderio e apertura al mondo.

In quest'ultima categoria potremmo ascrivere un buon numero di adolescenti degli Istituti professionali, di cui bisogna tuttavia sottolineare altre peculiarità.

Gli adolescenti degli Istituti Professionali

Come è emerso dagli stralci dei diari di bordo, gli studenti degli Istituti Professionali sono giovani con scarsa voglia di andare a scuola, obbligati in gran parte dalla normativa a completare il percorso istruttivo. Reduci da reiterati insuccessi scolastici e da esperienze travagliate, si aspettano poco dalla scuola, sono convinti di perdere altro tempo e di dover ri-ascoltare, in un clima per loro asettico, lezioni che non hanno niente a che vedere con la "realtà che è fuori dalla finestra". Non sono pochi quelli che temono di ripercorrere stati d'animo spiacevoli che dilatano ferite e atti di scarso riconoscimento che li hanno già fatti soffrire. Senza riconoscimento, osserva Galimberti, non si costruisce alcuna identità" (Galimberti, http://digilander.libero.it/mgtund/silenzio_in_aula.htm).

Non è un caso che la loro autostima sia bassa. E ciò non meraviglia perché quello che viene insegnato il più delle volte non è per loro accessibile; anche se lo è per coloro che sono predisposti allo studio e possiedono i necessari strumenti espressivi, emotivi e affettivi o possono costruirseli grazie alle situazioni vantaggiose in cui si trovano (culturale, sociale, affettiva).

In breve parecchi studenti degli Istituti Professionali sanno di non farcela, pure nella scuola cosiddetta riformata e avvertono di non essere all'altezza o in alcuni casi di non essere "degni di scoprire il mondo" (Lusso, 2009).

Ne deriva che taluni iscritti all'Istituto professionale frequentano passivamente il primo anno attendendo di ritirarsi, altri invece assumono comportamenti discutibili: di insopportabile insolenza e violenza; di dispregio e di rifiuto della scuola. Non tutti gli studenti sono comunque di questo tipo, ma sicuramente ognuno di loro è portatore di problemi, come appare dalle descrizioni dei docenti.

È superfluo osservare che governare una realtà del genere è decisamente complesso. In essa entrano in gioco tante variabili, su cui è necessario riflettere. Esse vanno: a) dai vissuti personali e retroterra culturali degli studenti alle responsabilità della scuola (primaria e secondaria di I grado) che, restando arroccata a modelli tradizionali, non riesce a dotare tutti gli alunni di un'alfabetizzazione di base; b) dai contesti di apprendimento demotivanti e dagli esigui spazi a disposizione, all'organizzazione didattica e alla distribuzione oraria (troppe materie con poche ore); c) dalle classi affollate, dai programmi ancora obsoleti alla discontinua formazione dei docenti e, ancor più grave, all'assenza nella scuola di momenti permanenti di ricerca e sperimentazione per tutti i docenti, irrinunciabili per gestire la complessità dell'insegnare e dell'apprendere.

Tuttavia, stante questa complessità, in classe è possibile intervenire a patto che si tenga conto delle esperienze esistenziali e scolastiche di questi studenti e si rifletta sul perché i loro livelli di istruzione sono così disastrosi. In effetti che ci siano tanti studenti sprovvisti di strumenti essenziali per parlare, ascoltare, leggere e scrivere (diari di bordo docenti, Innovare, 2012-2013, 2013-2014) è quasi incomprensibile, visto che le Indicazioni nazionali prescrivono il raggiungimento per tutti di traguardi di cittadinanza, fornendo un adeguato quadro di riferimento teorico (epistemologico e pedagogico-didattico). Su questo punto sarebbe opportuno un approfondimento sulla mancata alfabetizzazione e formazione di base degli alunni e sul loro non senso nell'andare a scuola. Una risposta forse possiamo tentare di darla, dando un sguardo veloce alla scuola secondaria di I grado e a quei docenti che continuano a svolgere programmi tradizionali funzionali a chi prosegue gli studi nei licei, in particolare nel liceo classico. Le Indicazioni nazionali sono conosciute su carta. *Teoricamente* sono condivise da tutti, ma esiguamente applicate, se non contrastate in difesa della scuola del programma.

1.2. Apprendimento e motivazione

Negli Istituti Professionali lo scenario è pressappoco questo: di fronte ad esso il docente dovrebbe avere come preoccupazione prioritaria quella di *motivare profondamente l'alunno*, veicolandogli il messaggio che la scuola può essere diversa. Difatti più motiviamo l'alunno ad

acquisire competenza tanto più si percepisce in grado di farlo, di avere una certa capacità di azione e di controllo sull'ambiente (Boscolo, 2002). Riguardo a questo punto Boscolo aggiunge che particolarmente efficaci sono gli ambienti centrati sull'apprendimento e non sull'insegnamento, modalità immersive piuttosto che trasmissive del sapere e del saper fare; contesti che non sottovalutino il pensiero analogico e pongano al centro la con-crescita di allievo e docente, dove quest'ultimo non rappresenta il depositario di verità e di esperienza quanto un modello capace di spingere all'autoregolazione dei comportamenti e di indicare la ricerca e la domanda di significato come senso costitutivo della vita (Ivi).

In questa prospettiva la relazione che il docente instaura con i suoi allievi e la riflessione che egli opera sulle componenti affettive e sociali dell'insuccesso scolastico, elaborandole insieme agli studenti, giocano un ruolo fondamentale. Per questo motivo la mediazione didattica è di vitale importanza. Grazie ad essa il docente può creare spazi mentali e relazionali di costruzione della conoscenza e supportare l'alunno nell'organizzare pensieri e nuove acquisizioni; è in grado di chiarire punti difficili e oscuri, mettendo ordine nella sua mente e renderlo consapevole delle difficoltà. È opinione comune che la crescita dell'autostima, della fiducia nelle proprie capacità e il ridimensionamento delle ansie da prestazione conducano a rivedere i propri comportamenti nei confronti della scuola. Con una buona relazione educativa, personale e didattica e con la disponibilità a calibrare sulla classe atteggiamenti e modelli di comunicazione, il docente riuscirà meglio a suscitare nei ragazzi una motivazione profonda (intrinseca), spingendolo a svolgere attività in se stesse gratificanti, eseguite per l'interesse e/o la sfida che stimolano. In tal modo il modello trasmissivo, tuttora prevalente nella scuola secondaria di I e II grado, si trasformerebbe in attivo, dinamico, aperto ad approcci diversificati, essenzialmente dialettici, interpretativi e al momento giusto esplicativi, sì da valorizzare ora "forme di autocontrollo della metacognizione, ora atteggiamenti creativi e critici, capaci di forzare le strutture del pensare, di innovarle/capovolgerle/innestarle, di comprenderle nel loro ruolo interattivo e nell'azione di retroazione e di regressione/progressione critica che vengono a realizzare" (Cambi, 2005).

Didattica laboratoriale e saperi formativi

Un orientamento di questo tipo (ermeneutico, laboratoriale) basato su un principio di processualità, funzionale allo sviluppo di consapevolezza e di autonomia del discente, faciliterebbe, oltre al rapporto tra discente e docente, l'intercettazione di bisogni personali dello studente (affettivi, emotivi, relazionali, cognitivi, rappresentativi, euristici, ecc.), delle sue concettualizzazioni e inclinazioni, coinvolgendolo a esplorare le sue idee e a costruire, in un contesto collaborativo, significati via via più complessi con cui rapportarsi e confrontarsi.

Tuttavia l'introduzione di modalità innovative, sintonizzate con le motivazioni, gli interessi e con le cognizioni della maggior parte degli studenti, impone un profondo ripensamento non solo del *come*, ma anche del *cosa* si insegna, sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. L'aspetto quantitativo è abbastanza condiviso: un'elevata quantità di saperi è di ostacolo a qualsiasi rinnovamento metodologico -relazionale (cioè curricolare). L'aspetto qualitativo invece, nodo fondamentale del rinnovamento del curriculum, è più controverso, ma esige una risposta. È certo che questo nodo non si scioglie con interventi di semplificazione o banalizzazione della struttura tradizionale del sapere dei vari ambiti disciplinari. Ma con una radicale destrutturazione della disciplina e riorganizzazione pedagogico-didattica che investe l'individuazione di saperi *essenziali* e *significativi*, cioè fondamentali, motivanti e adeguati alle strutture cognitive, psico-affettive e relazionali dello studente. Soltanto a queste condizioni il sapere può interagire e comunicare con l'iter esistenziale dello studente, con il suo stile cognitivo e con i suoi bisogni relazionali.

Relativamente a questo secondo passaggio (*cosa* si insegna), i saperi *essenziali* sono in gran parte deducibili dai Documenti ufficiali, nazionali ed europei e dalla ricerca educativa. Si tratta di connotarli maggiormente sul piano formativo mettendo in atto una serie di operazioni che indicativamente elenchiamo, rinviando per approfondimenti al I volume di Innovare, pp.23-44:

- reperire, in corrispondenza delle varie fasce di scolarità e secondo criteri di progressività, contenuti *significativi* col fine di creare condizioni di accesso ai saperi via via che si complicano, si concettualizzano e si formalizzano;

- esplicitare gli elementi di continuità e di discontinuità relativi ai processi di apprendimento e insegnamento (scarti socio-cognitivi, linguistico-testuali, etc.), dosandoli e distribuendoli in una prospettiva organica e unitaria di verticalizzazione;

- coniugare istruzione ed educazione nell'elaborazione di percorsi curricolari, evidenziando i risvolti specificatamente educativi delle scelte linguistiche.

1.3. Un esempio didattico

Per meglio cogliere il significato delle considerazioni effettuate proponiamo un'attività svolta su testi a dominanza regolativa in una classe problematica (1a) di un Istituto Professionale di Firenze (Innovare 2012-2013). Sul piano organizzativo sono state seguite specifiche azioni didattiche (vedi sotto), finalizzate ad accompagnare l'alunno nei processi di apprendimento.

- la ricerca e la scoperta (individuale e/o a coppie) (*fase dell'osservazione, della sperimentazione e della documentazione*);
- la verbalizzazione scritta individuale (annotazioni, insieme di frasi concatenate, riformulazione di frasi, brevi resoconti etc.) (*fase della riflessione sull'esperienza*);
- la costruzione di conoscenze e negoziazione di regole condivise con lo scopo di sviluppare sia forme di concettualizzazione, sia capacità di organizzazione e di problematizzazione di quanto appreso, per impostare e risolvere i problemi, per mettere a confronto proposte e soluzioni (*fase della discussione collettiva e del confronto*);
- la realizzazione di sintesi collettive e mobilitazione delle conoscenze e loro trasferibilità in contesti differenziati, accompagnate da rielaborazioni individuali e operazioni di transcodifica (*fase della sintesi collettiva e del riutilizzo personale*).

L'attività suggerita fa parte di un percorso annuale (Piscitelli et al. 2007) che affronta, in un'ottica formativa (educazione alla legalità, alla cittadinanza e all'affettività), tre principali forme del discorso (regolazione, informazione, narrazione) indagate nei relativi testi di riferimento (regolativi, informativi, narrativi, - vincolanti, mediamente elastici ed elastici-).

L'idea di sperimentare questo segmento di lavoro è nata dall'esigenza del docente di intervenire sul ripetersi di comportamenti scorretti (sopraffazione, spavalderia e aggressività, ecc.) di alcuni alunni. Non avendo dato i molteplici richiami risultati positivi, la situazione è stata affrontata in maniera indiretta, tramite lo specifico lavoro linguistico. Le attività sono state da un lato articolate per scoprire, descrivere e ragionare sulle peculiarità dei testi proposti, dall'altro per avvicinare gli alunni alla problematica, sensibilizzandoli a comprendere la funzione che i testi esaminati rivestono nella vita civile. Si riportano brevemente alcuni step didattici.

Primo step

“Vietato fumare”

L'obiettivo di questo step è stato quello di guidare gli alunni a decodificare il testo, analizzandone la forma e il contenuto e a coglierne le implicazioni sul piano dei comportamenti.

Il percorso è iniziato con la ricerca, in situazioni concrete, di comandi, divieti e regole (in casa, fuori e a scuola). Fra questi la classe ha scelto il cartello segnaletico Vietato fumare.



<http://www.antincendiodellostretto.com/public/index>.

Coppie di alunni hanno osservato il cartello, prendendo appunti (1a fase) e lo hanno descritto individualmente nel loro quaderno (forma grafica e linguistica, contenuto) (2a fase), riflettendo sull'emittente, sul destinatario e sull'atto di parola (il divieto) che è anche lo scopo del messaggio. Una volta completate le descrizioni, le hanno lette, discusse in classe (3a fase) e rivisitate seguendo una traccia orientativa 1, sotto riportata, distribuita agli alunni per ritornare sui punti principali e suscitare una maggiore riflessione.

Traccia orientativa 1

Rispondi alle domande inserite nei seguenti riquadri (1-4):

1. Collocazione del cerchio e del messaggio scritto

Il cerchio dov'è situato?

Dov'è inserito il messaggio scritto?

Perché?

2. Modalità di comunicazione del divieto

Com'è rappresentato il divieto?

Qual è il rapporto tra l'immagine/simbolo, figure, colori/e le parole?

Quali caratteri tipografici?

Quale rilevanza ricopre l'immagine?

Quale struttura linguistica?

Quale lessico?

3. Significato del cerchio di colore rosso

A cosa rinvia il colore rosso?

Cosa richiama?

4. Emittente e destinatario

Da chi è stato scritto il messaggio?

A chi è diretto?

Si è proceduto con l'ampliamento dell'argomento e la sintesi collettiva, discutendo la rilevanza del divieto.

Tuttavia quest'ultima fase non si è conclusa qui, ma è proseguita con lo step che segue Qui è vietato fumare, con lo scopo di mobilitare le conoscenze acquisite, affinare le capacità di osservazione e di decodifica degli alunni, rilevandone le ricadute sul piano comunicativo.

Secondo step

“Qui è vietato fumare”

Proiettiamo alla lim il divieto Qui è vietato fumare, dalla veste quasi pubblicitaria (vedi sotto) e in una versione più incisiva ed accattivante, sia dal punto di vista grafico che semantico. Si tratta di un testo polisemico, evocativo e carico di senso che si discosta da quello precedente (Vietato fumare -1° step) decisamente vincolante, il cui linguaggio è denotativo e oggettivo.



Gli alunni hanno osservato a coppie il nuovo divieto, annotando le loro osservazioni e verbalizzandole individualmente per scritto (1a e 2a fase). Le caratteristiche rilevate sono state lette e discusse in classe (3a fase). Anche in questo step sono state distribuite due tracce orientative, la precedente (n.1, step 1) e una nuova (traccia 2, vedi sotto). L'intento è stato quello di ripercorrere attività di decodifica, verificando se i contenuti della discussione avevano bisogno di arricchimenti ai fini della stessa descrizione, e di riflettere sulle strategie comunicative usate nel nuovo divieto, rilevandone la loro incidenza nei comportamenti.

Traccia orientativa 2

Rispondi alle seguenti domande:

-La presenza dei due *testimonial* di spicco:

Creano complicità con il destinatario?

Attenuano la severità del divieto?

Supportano in qualche modo il divieto?

Evocano altro?

Esercitano una forza persuasiva attraverso la loro simpatia?

Sono state riviste le risposte, ampliandole e ci siamo soffermati sull'espressione dei due personaggi (schede nn.1 e 2), interrogandoci su qualche tratto dell'immagine trascrivendolo nella scheda (scheda n.3).

Scheda n. 1		
Espressione di Ollio		
<i>elettrizzata</i>	<i>entusiasta</i>	<i>festosa</i>
<i>estasiata</i>	<i>infervorata</i>	<i>euforica</i>
<i>incosciente</i>	<i>ingenua</i>	<i>candida</i>
<i>furba</i>	<i>schietta</i>	<i>imprudente</i>
.....		
.....		

Scheda n.2		
Espressione di Stanlio		
<i>pensierosa</i>	<i>dispiaciuta</i>	<i>indifferente</i>
<i>distaccata</i>	<i>seria</i>	<i>gelida</i>
<i>preoccupata</i>	<i>sbadata</i>	<i>distratta</i>
<i>spensierata</i>	<i>stordita</i>	<i>apatica</i>
<i>impassibile</i>		
.....		
.....		

	Scheda n. 3 Qualche tratto dell'immagine I pennacchi di fumo schizzano via dagli orecchi dei due attori perché... <i>Ollio ride, perché si diverte a mandar via il fumo dagli orecchi.</i> <i>Allontanare il fumo è poi un bel gioco.</i> <i>Gioca con il fumo, solo perché gli 'fumano' gli orecchi.</i> <i>Stanlio sembra serio e in attesa di qualcosa.</i> <i>Aspetta annoiato che il fumo esca da uno dei suoi orecchi.</i> <i>Non si diverte, perché non può più fumare.</i> <i>Sta pensando ad altro, senza rendersi conto di quello che sta succedendo...</i>	
--	---	--

Le rilevazioni effettuate hanno permesso di ritornare sul divieto e di rimarcare la funzione espressiva (seduttiva) nella parte iconica che veicola, con sfumature e spirito diversi, il significato del messaggio scritto, particolarmente denso sul piano semantico.

Nel divieto si intreccia difatti il mondo *reale* (il codice della strada, a cui fa riferimento) e quello *irreale* (la finzione), incarnato da due popolari attori, che, con lo stile che li contraddistingue, invitano in qualche modo a non fumare.

Gli alunni hanno pure notato che il colore rosso si trova dappertutto, in Italia e all'estero, racchiudendo nel codice stradale internazionale un significato convenzionale di divieto.

Il ritorno sul testo ha condotto gli alunni a riflettere maggiormente sulla parte linguistica (atto di parola) di cui hanno: 1. approfondito il lessico, creando l'inventario delle parole e scartando ciò che non serve per esprimere con precisione il proprio punto di vista; 2. ragionato sull'emittente e sul destinatario (*Da chi è stato scritto? A chi è diretto?*) e sulla formulazione linguistica del divieto (struttura, forma impersonale, indicatore spaziale *Qui*). Rispetto all'indicatore spaziale *Qui* hanno avanzato ipotesi e spiegazioni sull'indicatore spaziale *Qui* che richiama una situazione concreta, contestualizzando efficacemente il concetto (*In questo determinato luogo non si può fumare*). Mentre per la forma impersonale, su cui abbiamo aperto una finestra di riflessione, hanno manifestato difficoltà a riconoscerla.

A questa fase di rielaborazione sono seguite altre azioni: 1. di riepilogo (orale- scritto) dei passaggi affrontati e di ri-esPLICITAZIONE dello scopo del divieto, senza dimenticare di mostrare

l'originalità della presentazione iconica; 2. di mobilità linguistica e di transcodifica in cui gli studenti sono stati chiamati a giocare con la fantasia, a immaginare ad esempio quale sorpresa avrebbero potuto riservarci i nostri eroi.

A tal proposito non abbiamo perso l'occasione di proiettare qualche *sketch* dei due attori per far curare la scrittura di regia, affidando agli studenti precisi incarichi (stesura delle battute e delle didascalie; introduzione del discorso del narratore e del punto di vista; recitazione del testo, con attenzione alla voce, alla gestualità, alla postura, ecc) (4a fase).

Questo secondo step si è chiuso con l'aggiunta da parte del docente che il messaggio (divieto) non si limita solo a informare, ma prescrive, pur in modo gioioso e leggero, il rispetto di esso, invitando il destinatario ad agire conseguentemente.

Questa scelta è stata particolarmente felice per il forte impatto emotivo suscitato negli alunni e per la sottile forza persuasiva contenuta nel messaggio. Grazie alla loro innocenza infantile Stanlio e Ollio- noti come due adulti rimasti bambini, che non capiscono cosa sia il male, anzi ne diventano vittima-, affrontano scherzosamente il problema, riuscendo ad attrarre piccoli e grandi che, avvertendoli come coetanei od amici, li imitano volentieri.

Terzo step

Parentesi plurilingue

Il terzo step ha invece messo a confronto il divieto italiano *Vietato fumare* con quelli di altri paesi con l'intento di accentuare la portata del problema e condividerne possibili soluzioni.

Gli alunni hanno ricercato diversi divieti, scegliendone due (per approfondimenti vedi "Didatticamente "Gulliver", 2008, p. 88).



Dopo aver identificato le diverse formulazioni linguistiche e il linguaggio iconico dei divieti stranieri, gli alunni hanno individualmente rilevato sul quaderno somiglianze e differenze (versante linguistico e iconico) con quello italiano, che sono state lette, discusse e confrontate in classe.

Da questo confronto sono nati spunti di riflessione interessanti sui tratti linguistici del messaggio, sulla sua struttura e sui rapporti lingua-civiltà, in parte sintetizzati oralmente e trascritti nei quaderni.

A questo lavoro è seguita la richiesta da parte degli alunni di reperire divieti di altri paesi (arabi, cinesi, romeni, ecc.), su cui ripetere l'attività e interrogarsi sugli orientamenti adottati.

(Per conoscere l'intero percorso vedi Piscitelli M. et al., 2007, pp. 109-140. Piscitelli M., 2 ottobre 2008, pp.88-89)

1.4. Le sperimentazioni didattiche del Progetto Innovare

Nelle varie realtà scolastiche i docenti si sono mossi su più piani, adottando strategie differenziate a seconda delle peculiarità della classe. In alcuni casi ne hanno curato soprattutto l'andamento emotivo e affettivo, fornendo soluzioni ai problemi che via via si presentavano. In altri ne hanno assecondato sentimenti e problemi tramite la proposta curricolare e approcci dinamici (vedi contributi dei docenti).

In quasi tutti i lavori ha predominato il *fare* lingua, riservandosi il docente di intervenire negli specifici momenti dell'apprendere, ora aggiungendo, elaborando, ora modificando, ristrutturando e rilanciando. Tuttavia le proposte si sono diversificate a seconda delle classi e della formazione personale dei docenti. In questo volume le troviamo suddivise in tre capitoli: Cap. II. Contributi di riflessione, Cap.III. Itinerari didattici, Cap.IV. Stralci di diari di bordo.

Cap. II “Alunni che non possono imparare”

Rimuovere gli ostacoli che impediscono di parlare e scrivere

Caterina Andreini, I.P.S.I.A.

“Antonio Pacinotti”, Pistoia

Cap. III Itinerari didattici

Imparare ad argomentare attraverso il mistero

Clelia Bernardini, I.P.A. “Minuto”, Marina di Massa

Un'autobiografia culinaria

Sapori di vita e vita in sapore

Monica Rook, IPSAAR, Saffi, Firenze

Cap. IV Stralci di diario di bordo

Crescere attraverso i testi

Barbara Brogi, ISIS Leonardo da Vinci, Firenze

Il genere comico come introduzione al genere poetico

Maria Grazia Calvari, I.P. “G. Sismondi”, Pescia

Regole e trasgressione

Serena Cotticelli, I.S. I. “S.Simoni”, Castelnuovo di Garfagnana (Lu)

Viaggio nel novecento: alla scoperta di nuove emozioni

Federica Iozzelli, I.P.S.I.A. “Antonio Pacinotti”, Pistoia

Testi e testualità

Martina Rossi, I.P.S.I.A. “G. Giorgi” – Lucca

Specchio, mio specchio

Simona Russo, IPSIA “Giorgi” – Lucca

Riferimenti bibliografici

Bauman Z. (2008), *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Bauman Z. (2003), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Boscolo P. (2002), *La motivazione ad apprendere tra ricerca psicologica e senso comune*, in “Scuola e Città”, LII, 1.

Cambi F. Piscitelli M. (a c. di) (2005), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell’insegnamento*, Roma, Armando.

Casoni A. (a c. di) (2008), *L’adolescenza liquida Una riflessione e revisione del concetto in Adolescenza liquida*, EDUP, Roma.

Dostoevskij F. (1957), *L’adolescente*, Torino, Einaudi.

Lusso M. (2007), *Quello che ai genitori non diciamo*, Brescia, Librereditazioni.

Pennac D. (2008), *Diario di scuola*, Milano, Feltrinelli.

Piscitelli M. et al. (2007), *Proposte per il curriculum verticale*, Napoli, Tecnodid.

Piscitelli M. (2011), *La comunicazione nella madrelingua. Orientamenti e proposte curriculari*, in *Innovare, Insegnare a chi non vuole imparare*, I Documenti, Provincia di Firenze et al., ISIS “Leonardo da Vinci”, Firenze.

Piscitelli M. “Didatticamente “Gulliver”, 2 ottobre 2008.

Rezzara A. (1995), *Successo e insuccesso a scuola: la dimensione affettiva*, Quaderni di RES, n.6.

Sitografia

Casoni A. (a c. di) (2009), *International Journal of Psychoanalysis and Education* (versione italiana) n° 1, vol. I, anno I ISSN 20354630 (riferito alla versione telematica pubblicata all’indirizzo www.psychoedu.org http://www.psychoedu.org/numero_corrente/adolescenza_liquida.pdf)

Galimberti U. http://digilander.libero.it/mgtund/silenzio_in_aula.htm Silenzio in aula

Galimberti U. (2012), il filosofo che non parla di speranza ai giovani”, *Questione di principi*.
<http://questionediprincipi.wordpress.com/2012/01/22/Intervista>).
Recalcati M. (2012), *Capire gli adolescenti*, www.repubblica.it
Lusso M. (2009), *L'adolescenza: età del malessere*
<http://www.donboscoland.it/articoli/articolo.php?id=125598>). Quaderni Cannibali.