

CONVEGNO 09/04/2011:
I DISTURBI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO.
OLTRE LA DIAGNOSI, L'INTERVENTO PEDAGOGICO

Che cosa ti aspetti da me? Sguardo socio-antropologico sul “sistema classe”

Isabella Pescarmona
Università di Torino

isabella.pescarmona@unito.it

Introduzione

La legislazione si muove nella direzione della promozione del diritto all'istruzione per tutti con indicazioni che possono agevolare il percorso scolastico degli studenti con bisogni specifici di apprendimento. Chi lavora nella scuola tuttavia sa che a volte le leggi sono distanti dalla prassi scolastica e che spesso il diritto all'istruzione non si realizza così facilmente. A volte questo si traduce in un semplice accesso ai vari gradi del sistema scolastico, mentre più raramente diventa motivo per interrogare la scuola come luogo capace di offrire pari opportunità a tutti, specie a coloro che presentano caratteristiche differenti, come ad esempio gli studenti DSA. Può essere rilevante allora non tanto (o non solo) offrire soluzioni immediate al problema, quanto riflettere su *come* interpretare quella situazione percepita come problematica. Le scelte e le risposte che vengono date in classe infatti dipendono dalle convinzioni e teorie con cui si guarda alla scuola, ed hanno un ruolo rilevante per il successo scolastico di alcuni studenti.

Il mio contributo intende discutere la questione degli alunni con bisogni specifici di apprendimento da un punto di vista pedagogico, ossia su cosa può comportare nella relazione educativa in classe. Per farlo presenterò un modo di leggere la classe di tipo socio-antropologico, ossia come “sistema classe” e affronterò uno dei nodi più importanti che entra in gioco nella relazione educativa: le aspettative di competenza.

La lettura socio-antropologica della classe scolastica

Secondo la prospettiva dell'antropologia dell'educazione, la classe scolastica è interpretata come un “ambiente culturale e comunicativo” caratterizzato da norme, valori, linguaggi e modalità spaziali e relazionali che organizzano e danno significato a tale contesto (Mehan, 1982; Hargreaves&Woods, 1984; Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2000). La classe è un sistema dove vigono determinate regole culturali e sociali che contribuiscono a modellare le relazioni e a determinare il significato che l'educazione e l'apprendimento hanno per gli insegnanti e per gli studenti. L'aggettivo “culturale” è utilizzato in termini antropologici e designa un insieme di norme, modi di fare, convinzioni su come si interagisce a scuola e su come si apprende generalmente condivisi da un gruppo. Si intendono tutte quelle “consuetudini educative” che stanno alla base del modo di riconoscere la scuola come contesto dove si apprende. Tutto questo è definito più propriamente come “cultura della scuola” (Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 1996; 2000). Uno degli aspetti chiave di questa è lo specifico utilizzo del tempo e dello spazio. Ad esempio, la particolare distribuzione dei banchi nella classe e l'orientamento di questi rispetto alla cattedra veicolano dei significati precisi su dove stia il sapere e chi lo detenga; allo stesso modo la scansione fra tempo di gioco e tempo di lavoro – che si riduce man mano che si procede negli ordini scolastici - trasmette dei valori culturali su come debba essere impiegato proficuamente il tempo (Hargreaves, 1984; Wolcott, 1994). Un altro aspetto rilevante è

giocato dalla natura dei compiti assegnati in classe e dall'organizzazione del lavoro didattico. Una delle regole più riconosciute è quella del "fare giusto, in fretta e bene", "non stare indietro" e quella del valutare positivamente un numero limitato di capacità - come la lettura, scrittura e fare calcoli (Hargreaves&Woods, 1984; Gobbo, 2000). Infine, una dimensione culturale studiata con attenzione sono le strutture d'interazione che avvengono tra studenti e insegnanti e tra studenti stessi. Ad esempio, una delle modalità tradizionali di comunicazione in classe è lo "schema I.R.V." (Cadzen, 1988), che prevede un ruolo centrale dell'insegnante che formula le domande (I), si aspetta che gli alunni competano per rispondere e decide chi avrà la parola (R), e valuta in modo più o meno formale ciò che viene detto (V).

Tutte queste dimensioni veicolano dei significati e dei valori attribuiti allo stare a scuola e all'apprendere che creano delle consuetudini su quello che è l'ambiente e il modo considerato "giusto" di imparare. Tali consuetudini nel tempo diventano la "norma". Così, se dovessimo entrare in una classe scolastica ci aspetteremmo di vedere lo spazio organizzato in un certo modo, un determinato uso dei materiali e specifiche relazioni sociali. Se ciò non accadesse, ne rimaremmo quanto meno sorpresi! Lo definiremmo "non normale", ossia non conforme alla norma che abbiamo appreso e riconosciamo essere quella "giusta" per apprendere. Tale norma però non è "naturale" o "universale", ma è socialmente costruita da un gruppo.

In base a questi criteri culturali (e non naturali) si definiscono anche gli studenti "bravi" e quelli "meno bravi". In tale distinzione gli studenti "meno bravi" sono coloro che si discostano o non si adeguano a certe abitudini educative e a certe regole culturali della scuola, e possono finire per essere etichettati come studenti "problematici" (se non devianti) o semplicemente come "diversi". Gli studenti "bravi", viceversa, sono quelli che si avvicinano maggiormente a quello che è considerato essere il profilo dello "studente medio" e che meglio risponde alle aspettative culturali della scuola. La divisione fra "bravo" e "meno bravo" quindi è costruita anche in classe, non è un fatto "naturale".

In particolare, la natura dei compiti che si svolgono in classe e i criteri di valutazione usati dall'insegnante hanno un ruolo decisivo nel contribuire a creare queste etichette (Cohen, 1999; 2003). Le ricerche mostrano che il modo di fare scuola consueto spesso valuta positivamente poche abilità intellettuali, fra cui viene assegnata una predominanza all'intelligenza linguistica e quella matematica, rispetto alle altre intelligenze e stili cognitivi (Gardner, 1983; Sternberg & Spear-Swerling, 1997) che rivestono di solito un ruolo subalterno (Pescarmona, 2010). Queste valutazioni fanno scattare un processo di confronto sociale attraverso cui gli studenti si vedono ordinati secondo un numero ristretto di abilità, e l'attribuzione di un voto offre agli studenti (e all'insegnante) uno strumento "oggettivo" per decidere dove un compagno si situi nella classificazione in base alle capacità scolastiche.

Il problema, come illustra bene la sociologa dell'educazione E. Cohen, nasce quando questa classificazione nel tempo si cristallizza e si trasforma in una vera e propria gerarchia sociale e di competenze in classe, di solito condivisa. Il risultato di questo confronto sociale è che studenti e insegnanti è come se giungessero ad un accordo sull'ordine gerarchico di intelligenza relativa di ogni studente (Cohen, 1997; 1999; 2003). In tale gerarchia, la diversità (di origine, di intelligenze, di modalità di apprendimento e organizzazione delle conoscenze) spesso finisce per essere percepita come inferiorità. Specifiche regole e abitudini culturali scolastiche possono contribuire infatti a modellare una certa convizione sulle capacità degli studenti e sulla loro "intelligenza", cosicché tutti coloro che presentano caratteristiche diverse rispetto a quella che è considerata la norma finiscono per occupare i posti più bassi nella gerarchia di classe e alimentare aspettative di competenza (e di intelligenza) più basse. Queste differenze in tale gerarchia nel tempo possono trasformarsi in disuguaglianze di opportunità di apprendimento e contribuire all'insuccesso scolastico di alcuni studenti.

Il ruolo delle aspettative di competenza

Fra le varie dimensioni culturali che entrano in gioco nella classe scolastica, le aspettative di competenza verso gli studenti possono contribuire a determinare il successo o insuccesso scolastico futuro di questi. È una questione delicata perchè le aspettative non sono direttamente visibili, non sono misurabili in modo del tutto oggettivo, ma entrano potentemente in gioco in classe e possono avere conseguenze rilevanti specie per gli studenti con bisogni specifici di apprendimento.

Le aspettative sono definite come “la predizione di una persona circa la prestazione intellettuale di un'altra” (Rosenthal & Jacobson, 1972). Sono cioè delle attese e convinzioni che si hanno verso la capacità degli studenti e verso il loro modo di affrontare un compito in classe. Sono aspettative di successo che l'insegnante ha verso i propri studenti, che gli studenti hanno verso i propri compagni e che lo studente ha verso se stesso. Tali aspettative sono *culturali*, ossia sono per lo più costruite in quel particolare ambiente culturale e comunicativo che è la classe. In particolare fra queste convinzioni culturali la capacità di leggere costituisce un esempio di caratteristica specifica che opera nella gerarchia accademica e sociale, in quanto è una delle caratteristiche su cui di solito si basa la capacità intellettuale di uno studente. Spesso, infatti, dagli studenti che non leggono bene non ci si aspetta che capiscano le idee astratte o che sappiano risolvere problemi difficili. Spesso non si affidano loro compiti difficili e non ci si aspetta che sappiano rispondere correttamente alle domande poste dall'insegnante. Al contrario, coloro che leggono bene sono coloro a cui l'insegnante rivolgerà domande più di frequente e si aspetterà una risposta corretta. Le opinioni di questi ultimi conteranno per i compagni e saranno ritenute decisive nel processo di apprendimento, mentre quelle dei primi rimarranno nell'ombra e risulteranno ininfluenti nel lavoro in classe. Gli uni saranno considerati “intelligenti” ed otterranno una posizione alta nella gerarchia di classe, mentre gli altri occuperanno i posti più bassi di tale gerarchia. Gli uni avranno più possibilità di ottenere i voti migliori, mentre i secondi avranno risultati di apprendimento più bassi (Cohen, 1997; 1999; 2003; Rosenoltz & Simpson, 1981).

In altre parole, c'è una stretta relazione fra aspettative e successo scolastico. Le differenti aspettative verso alcuni studenti nel tempo possono trasformarsi in profezie che si auto avverano, producendo un impegno, una partecipazione e uno svolgimento di compiti qualitativamente differenti (spesso inferiori) rispetto a quelli dei compagni. Poichè nessuno si aspetta che gli studenti che occupano gli strati più bassi della gerarchia di classe (spesso gli alunni con bisogni specifici di apprendimento, ma non solo) diano un contributo determinante al processo di apprendimento, questi parteciperanno poco, saranno spesso ignorati, e altrettanto spesso non si daranno loro i materiali più stimolanti per lavorare. Essi così apprenderanno meno, otterranno risultati più basso che confermeranno ulteriormente il loro essere “meno bravi” e, inseriti in questo circolo vizioso, più facilmente saranno esclusi dal sistema scolastico. Tali aspettative non sono il frutto di un processo di condizionamento o di un'azione intenzionale, ma sono il risultato di un processo di comunicazione dell'aspettativa spesso inconsapevole. Quello che conta è che è la qualità dell'interazione (tra insegnante e studente e tra studente e studente) a cambiare e a risultare uno dei fattori determinanti per il successo scolastico (Rosenthal & Jacobson, 1972).

Le aspettative verso studenti con bisogni specifici di apprendimento

A scuola le aspettative verso la diversità (di origine o di organizzazione dell'apprendimento come per gli studenti DSA) sono complesse, ma dato il loro ruolo sul futuro scolastico di questi allievi può essere opportuno analizzare due aspettative tradizionalmente formulate verso tale diversità e le conseguenze a cui portano a livello educativo. Queste due aspettative si collocano ai due opposti di un continuum entro cui l'insegnante prende posizione.

Ad un'estremità del continuum, lo studente con bisogni specifici di apprendimento può essere considerato come un “problema”. Egli è percepito come uno studente diverso dai compagni, è mancante di alcune caratteristiche di apprendimento, cosa che lo fa considerare quasi in termini di studente incompleto, di studente imperfetto (rispetto alla norma). L'intervento educativo sarà allora quello di compensare questa mancanza e, quindi, di attuare diverse modalità didattiche che vanno

dall'attuare interventi individualizzati e di recupero, all'assegnargli compiti più semplici rispetto a quelle richieste ai compagni. L'insegnante può, ad esempio, decidere di fargli svolgere attività esecutive o ripetitive piuttosto che porgli domande critiche su cui interrogarsi e riflettere (come invece farebbe con studenti considerati "bravi" da cui ci si aspetta molto). Il problema è che così facendo si abbassano le richieste e con esse le aspettative verso questo studente non solo nell'ambito per lui critico, ma anche in quelle non coinvolte dal disturbo. In tal modo, il rischio è quello di non stimolare intellettualmente uno studente che di per sé non ha un ritardo mentale, ma solo un diverso modo di organizzare le conoscenze. Il docente così facendo sottolinea la sua diversità e manda un messaggio chiaro ai compagni di classe e allo studente stesso: "*Non sei abbastanza capace per...*". E non di rado, la risposta dell'alunno di fronte ad una proposta didattica potrà essere "*Tanto non sono capace*", "*non ci riesco*" o che direttamente non ci provi neppure. Egli avrà abbassato le aspettative anche verso se stesso e avrà sempre meno opportunità di sviluppare a scuola il suo potenziale.

All'altra estremità del continuum, lo studente con bisogni specifici di apprendimento può essere considerato "uguale" agli altri studenti. Questa risposta è altrettanto problematica che la precedente perché ritenere che tutti gli studenti siano uguali significa essere ciechi di fronte alle differenze fra gli studenti e alle disuguaglianze di accesso al compito presenti in classe (in inglese tale approccio è definito infatti *blind-approach*). A volte tale atteggiamento è mosso dalla poca conoscenza del disturbo, altre volte da buone intenzioni. Il risultato però è che l'insegnante non riconosca le specificità e i bisogni di questi studenti e non cambi l'organizzazione delle attività in classe. Così di fronte alle difficoltà dell'allievo, l'insegnante ritiene che la responsabilità dell'insuccesso dipenda dallo studente stesso, perché "sebbene sia stato trattato come gli altri", non ci è riuscito, non si è impegnato abbastanza, non ha abbastanza autostima. Non si 'vede' che la ragione di tale disparità di risultati risieda nel sistema culturale della classe. In questa relazione la scuola viene considerata un ambiente neutro e la bontà delle sue regole e modalità di insegnamento non è messa in discussione. In entrambi i casi, gli studenti con bisogno specifici di apprendimento si trovano in una situazione di inferiorità e non si garantisce loro il diritto all'istruzione.

Conclusioni

Riflettere in termini socio-antropologici e di aspettative risulta una chiave di lettura interessante perché permette di 'leggere' la questione da un altro punto di vista e offrire utili indicazioni operative.

Tale visione evidenzia, prima di tutto, come sia necessario spostare il centro dell'attenzione dall'alunno alla relazione educativa che si costruisce fra insegnante e alunni. Il contesto scuola e le interazioni che si svolgono a suo interno sono co-responsabili delle difficoltà scolastiche che incontrano alcuni studenti e della progressiva esclusione dal sistema d'istruzione di questi ultimi. Ciò che deve cambiare non è solo lo studente, ma anche lo sguardo dell'insegnante sulla classe, e alcune dimensioni del sistema scuola più in generale.

In secondo luogo, la "diversità di apprendimento" non è solo degli studenti con bisogni specifici di apprendimento, solo dei DSA. Questa infatti è solo una delle differenze presenti in classe. ogni classe è eterogenea, formata da individui con bisogni e stili di apprendimento diversi.

Diventa allora necessario, infine, progettare per la diversità a priori. Ciò significa modificare il processo di insegnamento e apprendimento per offrire più opportunità di partecipazione e di accesso alle attività didattiche per tutti. Si tratta in altri termini di attivare strategie capaci di modificare le regole culturali consuete alla base delle interazioni e dei compiti di apprendimento e di agire intenzionalmente sulle aspettative di competenza. Fra gli altri metodi, l'apprendimento cooperativo è una metodologia che può offrire efficaci strumenti in tale direzione stimolando l'insegnante (e gli studenti) a creare una classe caratterizzata dall'equità, ovvero dove tutti gli studenti abbiano pari opportunità di partecipare al processo di apprendimento e un sistema di valutazione di competenze più ampio. L'apprendimento cooperativo, in particolare nella versione di E. Cohen, stimola a creare

attività multidimensionali che richiedono di mettere in gioco più capacità intellettuali (non solo quella di saper leggere) per risolvere un compito, e favorisce la comunicazione fra pari e la promozione delle abilità sociali. Mette in moto processi che possono modificare la struttura gerarchica della classe scolastica che possono portare all'insuccesso alcuni studenti.

Tutto questo vuol dire porre una sfida non indifferente alla scuola e alla programmazione didattica ed educativa, una sfida che però è necessario intraprendere per rendere la scuola un luogo realmente educativo per tutti. La direzione in fondo è quella che indica già J. Dewey quando sostiene che "ognuno porta a scuola la propria diversità e saggia la capacità di democrazia della scuola".

Bibliografia essenziale

BHATTI G., GAINES C., GOBBO F., LEEMAN Y. (ed), *Social Justice and Intercultural Education: an open-ended dialogue*, Sterling: Trentham Books, 2007

COHEN E. G., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Trento, Edizioni Erickson, 1999 (ed. or. 1994 2nd ed.).

Cohen, E. *Equità, scuola e istruzione complessa: I principi di base*. In *Multiculturalismo e Intercultura*, ed. F. Gobbo, 153–78. Padova: Imprimerie. 2003.

Cohen, E., & R. Lotan, eds. 1997. *Working for equity in heterogeneous classrooms. Socio-logical theory in practice*. New York: Teachers College Press.

FLORIO-RUANE S., *La cultura e l'organizzazione sociale della classe scolastica*, in GOBBO F. (a cura di), *Antropologia dell'Educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizioni Unicopli, 1996 (ristampa 2000)

GARDNER H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1991 (ed. or. 1983).

GOBBO F., *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Carocci, Roma, 2000

HAMMERSLEY M., *The Organization of Pupil Participation*, in Hargreaves A. & Woods P. (eds), *Classrooms & Staffrooms. The sociology of teachers and teaching*, London, Open University Press, 1984, p. 14-24

HARGREAVES A. & WOODS P. (eds), *Classrooms & Staffrooms. The sociology of teachers and teaching*, London, Open University Press, 1984

Pescarmona I. *Innovare l'insegnamento: lo sguardo di un gruppo di insegnanti all'Istruzione Complessa*. In *Cooperative Learning nelle società multiculturali: una prospettiva critica*, ed. F. Gobbo, 53-68. Milano: Unicopli. 2010.

ROSENOLTZ S.J. & SIMPSON C., The formation of ability conception. Developmental trend or social construction, in "Sociology of Education", 54,1981, pp. 132-140

ROSENTHAL R., JACOBSON L., *Pigmaliione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Franco Angeli ed., Milano, 1972

STERNBERG R. J., SPEAR-SWERLING L., *Le tre intelligenze: come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Trento, Erickson, 1997.