

**Sassuolo, Convegno di studio:**

***La salute neuropsichica del bambino tra scienza e sviluppo dei servizi***

## **STRATEGIE EDUCATIVE DI FRONTE ALLE DISUGUAGLIANZE**

*Relazione di Sergio Neri*

Sassuolo, 14 marzo 1985

Per evitare affermazioni generiche ed estensioni dispersive dell'argomento, anche a rischio di fornire una lettura riduttiva e parziale del fenomeno, si intende isolare, per quanto possibile, uno degli aspetti più determinanti e diffusi della disuguaglianza: lo svantaggio socio-culturale ed i suoi effetti sugli esiti del servizio scolastico. E' vero che esso appare sempre meno nella letteratura pedagogico-didattica di questi ultimi anni (a differenza di quanto avvenne nel decennio 1965-1975), ma non è meno vero che è rimasta aperta la questione inevitabilmente connessa alla nozione di svantaggio culturale: la questione del successo o dell'insuccesso scolastico, del persistere - in forme di nuovo impudicamente esplicite e in termini quantitativamente assai rilevanti - del fenomeno della selezione (1).

Tale silenzio è forse dovuto al fatto che il problema dell'influenza degli squilibri sociali sul funzionamento dell'istituzione scolastica e sui risultati conseguiti rimanda ad una questione politica fondamentale: dopo 125 anni di scuola elementare obbligatoria e a 37 anni dall'entrata in vigore della Costituzione Repubblicana, "l'eguaglianza delle opportunità educative sembra assai lontana dall'essere raggiunta nel nostro Paese" (2).

Certo non mancherà chi - nonostante che la denuncia sia passata dalle mani rozze e ingenui dei ragazzi di Barbiana a quelle sofisticate e immaginifiche dei ricercatori ed analisti del Censis - farà presente che non tutti i ragazzi che sono privati del diritto all'eguaglianza delle opportunità sono destinati all'inevitabile insuccesso, così come esistono ragazzi che, pur vivendo in ambienti socialmente privilegiati e in situazioni territoriali e ambientali in cui l'eguaglianza è realizzata (3), non riescono a percorrere con pieno successo la carriera scolastica oggi necessaria per "acquisire quelle conoscenze, abilità e competenze che occorrono a chiunque per stabilire rapporti con chiunque altro, per mettersi in grado di svolgere almeno un lavoro, per poter vivere dentro alla società agevolmente e responsabilmente (in una società democratica, s' intende, che esige rapporti alla pari tra i suoi membri), per essere in grado di apprendere ulteriormente

attraverso un uso competente delle informazioni e delle conoscenze. Si tratta, in entrambi i casi, di eccezioni che non inficiano l'assunto di fondo: lo svantaggio socioculturale è causa di insuccesso scolastico, se non si mettono in campo adeguate strategie educative dirette non solo ad evitare di contribuire, anche attraverso l'intervento scolastico, a tracciare solchi profondi tra cittadini cresciuti in ambienti socio-culturalmente diversi e sperequati, ma anche per neutralizzare in qualche misura l'azione discriminante che fin dai primi di vita può esercitare sull'individuo l'appartenenza sociale.

### **Lo svantaggio socioculturale**

Non interessa qui alimentare ulteriormente una denuncia che ha origini lontane (4) e che troppo spesso si è vanificata in soluzioni demagogiche quanto del tutto inefficaci. Non basta o non serve, in altri termini ed a seconda dei punti di vista, eguagliare la valutazione (ci siamo già dimenticati il voto unico?) per eliminare la selezione.

Si tratta piuttosto di "esaminare a quali condizioni istituzionali e istruzionali le disuguaglianze di origine sociale possono essere veramente ridotte: non solo cancellandone i segnali, ma indebolendone l'azione, riconoscendo cioè che le difformità di valutazione in cui nella scuola tradizionale si esprime la selettività classista non sono peculiari ed esclusive di un sistema scolastico che è tale, cioè classista, anche nell'intervento e nelle intenzioni di legislatori e di operatori scolastici, ma segnalano pure l'esistenza di problemi che sussistono anche qualora chi vi opera è orientato favorevolmente nei confronti delle classi subalterne e sussisterebbero anche qualora intervenissero le modificazioni istituzionali contemplate dai progetti politici più avanzati in senso democratico"(5).

Vale la pena, dunque, muovere da un'analisi, per forza di cose sommaria, della natura dello svantaggio socioculturale e, successivamente, esaminare quanto e come è stato tentato per dare risposte positive ai problemi ed alle esigenze individuati.

Si distinguono, con una schematizzazione assai proficua sul piano dell'operatività scolastica, due orientamenti fondamentali:

1) La deprivazione tra quantità e qualità: questo primo orientamento, di origine anglosassone, pone l'accento sullo stato di deprivazione e di mancanza in cui i bambini appartenenti ai gruppi sociali emarginati (i "bambini poveri") vengono a trovarsi sin dai primissimi anni di vita. Tale condizione influisce negativamente sul loro rendimento scolastico: essi dimostrano scarsa capacità di concentrazione e di autocontrollo; manifestano mancanza di motivazione all'apprendimento e più in

generale alla conoscenza; si constata una determinante inadeguatezza dello sviluppo linguistico e quindi cognitivo. La spiegazione più nota (e fortunata) di tale fenomeno è quella fornita da B. Bernstein (6): a partire da una catena di condizionamenti (il ruolo nel sistema produttivo; le modalità comunicative all' interno della famiglia; lo stesso rapporto madre-bambino), egli attribuisce un ruolo cruciale al momento comunicativo, individuando una sostanziale coincidenza tra svantaggio socioculturale e svantaggio linguistico, a livello sia di cause (l'interazione familiare, appunto) sia di effetti (attività cognitiva). A questa spiegazione si è aggiunta quella fornita da J. Mc Vick Hunt (7), il quale individua nei fattori di stimolazione ambientale, prima percettiva poi cognitiva, l'elemento da cui trae origine la deprivazione comunicativa. In questa interpretazione, l'elemento cruciale è dato dal rapporto tra lo stato della mente e le operazioni richieste, per cui solo un livello ottimale di incongruenza attiverebbe la motivazione ad apprendere e quindi un adeguato sviluppo cognitivo, quale è richiesto dall'istituzione scolastica.

Al di là delle differenze, dovute soprattutto alle diverse formazioni culturali e scientifiche degli autori (sociolinguista il primo; cognitivista il secondo), quel che è emerso è la diversità di cui soffrono gli utenti delle classi subalterne nella scuola;

2) la diversità rivalutata; questo orientamento, indicato prevalentemente da linguisti e antropologi culturali (8), muove dal presupposto che non esistono differenze di valore fra le diverse culture e, corrispondentemente, non esistono modalità comunicative che possano essere considerate migliori, più adeguate di altre. Se coloro che sono "culturalmente e linguisticamente diversi" finiscono col trovarsi male all'interno della scuola fino all'insuccesso, ciò non dipende dalla loro condizione di partenza, ma dal fatto che la scuola non tiene conto dei loro bisogni e delle loro peculiarità, né si sforza di conoscerli a fondo e, conseguentemente, di costruire a partire da tali bisogni e conoscenze i percorsi dell'apprendimento e gli obiettivi educativi.

Spesso tale orientamento, accentuando la dignità di lingua autonoma e il significato storico-culturale di taluni dialetti, ha finito col contrapporre la cultura dominante a quelle subalterne. Di conseguenza, la diversità non va ridotta o addirittura eliminata, ma apprezzata, rivalutata (9).

### **Prime risposte educative**

I due orientamenti interpretativi rimandano a soluzioni diverse per quanto attiene agli interventi di carattere educativo.

Il primo si collega ai numerosi progetti di educazione compensatorie con cui, nelle società più ricche e più avanzate sotto il profilo industriale, si è cercato di rispondere ad un quadro delle condizioni in cui si trova a vivere il bambino delle classi sociali che stanno tra il proletariato e il sottoproletariato urbano specie dei grandi centri. Schematicamente, l'intervento educativo ha avuto il seguente carattere: cercare di compensare quanto i ragazzi svantaggiati avevano avuto in meno a causa della loro condizione sociale fornendo loro qualcosa in più a livello scolastico.

Da questo presupposto si sono avuto vari tipi di interventi. Chi ha accentuato gli aspetti di mancanza, di stimolazione dell'ambiente extrascolastico ed ha scelto, sul piano scolastico, di moltiplicare ed arricchire le occasioni di stimolazione senza ricorrere a sequenze strutturate (10); chi, invece, ponendo l'accento sull' ipotesi del precoce condizionamento sociale del comportamento verbale e sull'influenza di questo sull'intera attività cognitiva, ha privilegiato piani di intervento intensivo, fortemente strutturato, soprattutto a favore delle abilità linguistiche (11). I due interventi (colti qui nelle loro polarità, anche per ragioni di chiarezza espositiva) nascondono di fatto quel tipo di contrapposizione che percorre l'intera storia dell'educazione compensativa: nel primo caso, infatti, si tende a sottolineare i rischi che si corrono nel voler imporre, proprio a ragazzi in genere refrattari alle richieste della scuola, sequenze di lavoro molto circostanziate e specifiche, quasi oppressive; nel secondo caso, la critica è di natura opposta: si ritiene, infatti, illusorio e demagogico pensare di dare un aiuto reale ai ragazzi svantaggiati senza sacrificare in qualche modo le atmosfere ludiche, permissive, di cui si avvantaggerebbero soprattutto proprio i ragazzi della classe media, cioè coloro che non sono svantaggiati e che possono fruire del curriculum latente extrascolastico.

Il secondo orientamento, quello della diversità rivalutata, muove, per quanto attiene agli interventi educativi, da una critica preliminare alle modalità di approccio dell'educazione compensatoria, la quale è vista come un tentativo di conservazione, proprio attraverso lo strumento linguistico, o di imposizione di una cultura che è estranea a quella di origine. Ovviamente, tale impostazione si presenta con accentuazioni diverse: c'è chi sottolinea l'esigenza di aprirsi alla diversità, di imparare a convivere con essa senza che ciò debba pregiudicare l'apprendimento della lingua e della cultura di tutti ; C'è chi insiste sulla contrapposizione tra i due mondi linguistici, rivendicando la necessità di fare posto alla lingua e alla cultura dei ragazzi "diversi", senza però fornire indicazioni sulla loro necessità di inserirsi in contesti più larghi.

Riassuntivamente possiamo dire che:

- nel primo orientamento, la contrapposizione sta tra l'obiettivo dell'efficienza (più elaborati e puntuali strumenti linguistici il più precocemente possibile) e l'obiettivo di garantire un ambiente ed un rapporto educativi accettanti e progressivi (cercare di temperare l'esigenza di stimolare e arricchire con la necessità di non imporre rigidamente);

- nel secondo orientamento, il rischio è quello di fermarsi a garantire e salvaguardare la diversità, senza intervenire per dotare gli individui di quelle abilità, conoscenze e competenze che costituiscono comunque un patrimonio indispensabile per chi non voglia rimanere emarginato dalla vita del lavoro e, più in generale, dalla vita sociale più ampia rispetto a quella del gruppo originario.

### **La sconfitta dell'educazione compensativa**

Non è possibile, in questa sede, ripercorrere le vicende dell'educazione compensativa e dei progetti che si sono susseguiti negli Stati Uniti, a partire dagli anni Sessanta fino alla loro chiusura con un giudizio più o meno esplicito di fallimento (12). Si tratta, a dire il vero, di un giudizio un po' troppo sbrigativo, che esige di essere richiamato specie per le sue connessioni sulla possibilità di impostare anche da noi interventi diretti a ridurre le probabilità di insuccesso dell'alunno svantaggiato. Si vuole dire, in altri termini, che l'esame che qui viene fatto all'educazione compensativa non ha niente di accademico, ma si ricollega alla necessità di porre su basi solide e serie l'esigenza del recupero, termine al quale si fa riferimento quando, in Italia, si tenta di mettere in campo interventi in qualche modo assimilabili a quelli propri dell'educazione compensativa. Sbrigativamente, il rischio è quello di trasferire gli insuccessi dell'educazione compensativa ai tentativi di dare avvio ad interventi diretti al recupero, prima ancora di cominciare a sperimentarne sul campo validità ed efficacia.

Dell'educazione compensativa vengono messi in discussione:

- a) la possibilità di operare su aspetti specifici ed isolati delle abilità mentali (il rapporto linguaggio e processi cognitivi);
- b) la possibilità di procedere in modo tecnico-didattico nei confronti di comportamenti che trovano origine in atteggiamenti esistenziali solidamente radicati in una determinata cultura;
- c) le lacune di attenzione e valorizzazione delle componenti di tipo dinamico e affettivo della personalità, specie per quanto attiene alla costituzione di un

- atteggiamento positivo (motivazione) verso le acquisizioni scolastiche e la loro successiva trasferibilità nell'ambito dell'esperienza quotidiana di vita;
- d) la possibilità di poter agire efficacemente presso gli allievi senza avere agito preliminarmente presso gli adulti con i quali i ragazzi vivono;
  - e) lo stesso intervento scolastico e didattico nelle sue funzioni specifiche, dichiarandolo di fatto vano in quanto tale, almeno per quel che attiene all'azione sui ragazzi socio-culturalmente svantaggiati.

Che ci sia bisogno di discutere a fondo sull'impostazione dell'educazione compensativa e sugli errori che possono essere stati compiuti, non v'è dubbio. Occorrerebbe evitare, però, che un giusto atteggiamento critico non finisca col incoraggiare e confermare le posizioni di coloro che di fatto, e magari insegnandovi ogni giorno, ritengono la scuola inutile e controproducente, in quanto il suo intervento è ritenuto "estraneo" alla cultura e alla sensibilità dei bambini da "recuperare" e quindi ostile e repressivo nei loro confronti o, quand'anche non sia ritenuto estraneo, è considerato comunque inefficace: la previsione di insuccesso inevitabilmente si avvera, e la selezione trova di nuovo alibi per essere riapplicata senza che la scuola ne senta in qualche modo responsabilità diretta.

### **Utilizzazione euristica degli errori**

Facciamo ricorso ad una espressione del linguaggio scientifico per indicare il tentativo di utilizzare in direzione positiva, costruttiva, la lezione che si può (si deve) derivare da un'analisi del fallimento dell'educazione compensativa. "Assumiamo - indica la Lumbelli in uno dei pochi scritti italiani in tema di recupero (13) - che l'educazione compensativa possa essere considerata come un tipo di recupero basato sull'ipotesi razionalistica della realizzabilità e dell'efficacia di un'azione 'tecnica' su alcune abilità cognitive del bambino, sull'ipotesi cioè della realizzabilità del progetto di dare qualcosa di più sul piano culturale e cognitivo a chi ne ha meno per ragioni sociali (senza pretendere di incidere su quelle ragioni stesse) e decidiamo di assumere tutto questo nonostante la registrazione realistica del fallimento di quel determinato progetto di recupero. Si tratta di indagare se nella definizione e attuazione di quel determinato progetto sono ipotizzabili errori che non siano riconducibili alla sua fondamentale assunzione della praticabilità di un intervento della scuola hic et nunc contro l'emarginazione sociale e culturale, senza ricadute in attendismi politici e in agnosticismi educativi".

E' una presa di posizione questa che rimanda immediatamente ad alcuni elementi di cui occorre tenere conto con estrema chiarezza:

- a) nell'impostazione di programmi di educazione compensativa si è spesso caduti nell'errore dell'ecllettismo teorico; non si è operato (e si continua a non operare anche nei pochi progetti di recupero qua e là messi a punto) con precisi ed espliciti modelli di mente umana, da cui possano essere dedotte precise e specifiche indicazioni applicative. In altri termini, la mancanza di puntuali ipotesi teoriche di funzionamento della mente umana e quindi dell' apprendimento è pregiudiziale rispetto alla possibilità di verificare o falsificare l'ipotesi stessa e quindi del tutto inutilizzabile sul piano scientifico e improduttiva su quello della ridefinizione delle previsioni: si può solo dire se è andata bene o se è andata male, ma niente di più, perché all' indeterminatezza delle scelte operative corrisponde l'indeterminatezza del bilancio del loro esito. Si constata che è andata male o bene, ma diventa difficile fare congetture sul perché e in quale misura rispetto al punto di partenza o su quale componente agire per modificare, sostituire,eliminare... L'esito negativo mette in crisi l'intero programma (e chi lo ha condotto), così come l'esito positivo lo rende scarsamente utilizzabile: si può ripeterlo così com'è, ma non generalizzarlo;
- b) occorre pure dare importanza all'analisi del ruolo della comunicazione interpersonale, ai disturbi che essa può provocare così come ai vantaggi che possono derivare all'apprendimento facilitandone i processi proprio quando si rispettano alcune condizioni di base della comunicazione stessa. Troppo spesso è capitato che si è fatto ricorso ad una semplice contrapposizione tra programmi rigidamente strutturati e interventi ispirati ad un vago e neoromantico proposito di libertà espressiva e creativa, lasciando in penombra la possibilità di essere per davvero informati sulla realtà umana che volta a volta si è riusciti ad instaurare. Probabilmente (ma si tratta ancora una volta di mettere in campo ipotesi e strumenti valutabili sul piano scientifico) esiti migliori potrebbero essere ottenuti con una cura più sistematica del rapporto comunicativo tra persone che rappresentano contemporaneamente età diverse, ruoli istituzionali diversi e asimmetrici e culture diverse, collocazioni sociali e aspettative diverse;
- c) l'attenzione alle modalità comunicative diventa importante anche perché mette in

guardia e consente di tutelarsi rispetto al rischio di privilegiare soluzioni tecnicistiche indifferenti, del tutto o in parte, nei confronti della comunicazione tra culture diverse. Non si tratta di respingere tali soluzioni perché lontane dalle esigenze fondamentali dell'educazione democratica, ma perché del tutto inefficaci. Le soluzioni tecniche, insomma, non devono sovrapporsi all'impegno di rispettare la diversità, i valori intrinseci e di evitare pregiudizi preconcepi e proiezioni nei confronti dei ragazzi svantaggiati, ma costituire un aiuto reale in grado di tenere sempre conto dei due fattori fondamentali della situazione: 1) il rispetto genuino per le peculiarità di altri modi di vivere ed esprimersi; 2) un intervento volto ad offrire strumenti che quei modi non prevedono ma che sono ritenuti indispensabili per la emancipazione di singoli o gruppi.

In questo modo si possono evitare i corrispondenti inconvenienti: 1) il genuino rispetto può diventare demagogica accettazione dell'esistente e quindi ulteriore consolidamento di dislivelli (discriminazioni) sociali e culturali; 2) l'isolamento degli interventi tecnici, a sua volta, può divenire efficientistica produzione di cultura tecnocratica, del tutto insensibile alle componenti repressive di cui è inevitabilmente portatrice.

### **Razionalità ed irrazionalità**

E' evidente che quanto qui si viene esponendo non può essere pienamente compreso se non si fa cenno, sia pure brevissimamente, al fatto che esso si inserisce nella più larga e fondamentale controversia che percorre l'intero dibattito ideologico contemporaneo: il rapporto (confronto o scontro che sia) tra razionale ed irrazionale.

Può essere comodo, anche sotto il profilo operativo oltre che ideologico, evitare di tenere conto delle manifestazioni di irrazionalità che comunque emergono anche in classe. Ciò può servire sia per affermare unilateralmente l'importanza della ragione e la sua capacità risolutiva se alimentata senza tentennamenti, interferenze o concessioni; così come può servire, all'opposto, per sovrastimare la presenza delle manifestazioni irrazionali, farne uno degli ostacoli inestirpabili al procedere delle ipotesi formulate e giustificare così l'inevitabile insuccesso.

In entrambi i casi il pericolo è quello della scotomizzazione: razionale e irrazionale vengono volta a volta unilateralmente affermati, con conseguenze negative per tutti. Nel primo caso, il recupero diventa soprattutto una questione di tecniche efficienti messe in atto da persone professionalmente preparate in modo efficiente.



L'autonomia (totale o relativa che sia) del cognitivo e del linguistico diventa, in questa visione, l'affermazione di una presenza esclusiva dell'uomo e quindi l'elemento totale ed esclusivo nei processi di comunicazione e scambio che vedono continuamente coinvolti allievo e docente. Il bisogno di autostima, per esempio, o quello di motivazione, che si manifesta nei più svariati modi (spesso "scomodi", rumorosi, maldestri, eccessivi, nascosti), corre il rischio di essere etichettato come l'irrazionale che deve essere eliminato proprio perché mette in crisi il processo tecnico rigorosamente predisposto, mina la sua efficienza, disconferma il sapere tecnico del docente. Nel secondo caso, le stesse manifestazioni sono lette come indizi di quel tanto di demoniaco, irrisolvibile, non riconducibile alla ragione che caratterizzerebbe proprio chi è diverso o chi è ritenuto refrattario pregiudizialmente all'intervento scolastico, una specie di peccato originale (il comportamento "caratteriale" come dato congenito e non come risultato, modificabile, di un rapporto) che ciascuna porta con sé e che nel diverso si esplicita in modo clamoroso.

Tutto questo conduce ad insistere ancora una volta sull'importanza delle interazioni, di cui sono parte attiva e insopprimibile anche gli insegnanti. Occorrerebbe, in altri termini, fare un lavoro di chiarimento sull'insegnante, oltre che sull'allievo, perché possano emergere le sue difficoltà ed i suoi punti deboli, le sue irrazionalità, senza timore di rinunciare così al proprio ruolo e alla propria dignità.

### **Uguaglianza e diversità**

Prima di passare alla formulazione di alcune indicazioni operative, è opportuno notare che anche la scuola ufficiale nei suoi documenti ministeriali sta prendendo atto di tale problematica. Il riferimento è all'emanazione dei nuovi Programmi didattici per la scuola primaria, avvenuta nel febbraio 1985, i quali recepiscono, anche se in forma purtroppo timida, quanto in questi anni si è elaborato in termini di svantaggio legato a disagio economico e sociale, divari culturali e linguistici (dovuti a scarsità di stimolazioni intellettuali in situazioni deprivate) ed a carenze familiari ed affettive.

Il ricorso ad un termine quale identità culturale sembra avvenire in un ambito interpretativo più ricco e complesso di un tempo, quando siffatta espressione fu riduttivamente fatta coincidere con un'appartenenza ad una classe sociale non meglio specificata. Il testo sembra supporre una maggiore problematizzazione dell'argomento che in qualche modo si collega ad una nozione di intelligenza, la quale si è arricchita di apporti biologici, etologici, sociologici, antropologici (oltre a quelli tradizionali della

psicologia) e che si presenta come sistema dinamico e pluridimensionale.

L'intelligenza si rivela come un sistema emergente in funzione del complesso gioco di molti fattori: la diversità degli stili di apprendimento, cioè di modalità differenziate con cui l'individuo organizza l'elaborazione delle informazioni, e l'incidenza di specificità extracognitive su questi stessi stili: l'orientamento affettivo, le modalità linguistiche, il ruolo sessuale, la dimensione dominante della personalità, ecc...

L'interazione tra questi fattori non è più vista come un processo additivo (la somma di certe variabili cognitive con altre variabili affettive, sociali) ma come un processo di complementarietà. L'attenzione si sposta allora ai processi, soprattutto, più che ai prodotti.

Tutto questo rivela prospettive nuove sia per i ricercatori sia per gli operatori scolastici. Le procedure cognitive, i modi diversi di apprendere, le soluzioni diverse che volta a volta vengono individuate dai singoli allievi non possono essere rozzamente reificati in un unico fattore quantitativo (i diversi livelli del quoziente d'intelligenza; il livello delle prestazioni scolastiche da quantificare) ma debbono essere analizzati e riscoperti nella loro diversità qualitativa. Nell'indagine sull'intelligenza (ma anche nelle attività di valutazione della prestazione scolastica) occorre passare da un modello a scala a uno ad albero (14): non si misurano più gradini, ma ramificazioni, perché solo da un'impostazione di questo genere può nascere un discorso pedagogico che si pone come compito quello di offrire a individui diversi possibilità diverse di imparare in modi diversi. "Una delle grandi lezioni che la genetica dà agli educatori e ai pedagogisti - scrive A.Clausse - è che, contrariamente a certe pratiche sociali e pedagogiche ancora molto diffuse, gli individui tutti differenti qualitativamente (ed è la nostra grande chance del futuro) non possono essere valutati, classificati, selezionati quantitativamente se non al prezzo di un misfatto sociale e di una eresia psico-pedagogica. Si tratta in realtà di 'formare' e non di 'riempire'. Valutare un bambino è cogliere tutta la ricchezza e la complessità della sua personalità ed è dunque distinguerlo qualitativamente dagli altri" (15).

E' dunque tempo di liberare alcune parole dalla carica ideologica con cui sono state appesantite, deformate e rese inutilizzabili in anni non troppo lontani (e non ancora chiusi). Le parole non sono di per sé progressiste o reazionarie, dipende dal significato con cui le interpretiamo e diamo loro consistenza: la nozione di uguaglianza può divenire sinonimo di conformismo, così come la parola disuguaglianza può diventare condanna ai diversi in nome di un'ideologia conservatrice. La scuola,

affermano con chiarezza i Nuovi Programmi della scuola elementare, può evitare che le diversità diventino difficoltà di apprendimento e problemi di comportamento, quali preludono a "fenomeni di insuccesso e mortalità scolastica e di disuguaglianze sul piano sociale e civile" (16).

Per fare entrare in positivo la nozione di diversità (termine che preferiamo a quello di differenza) nel lavoro educativo, ed in particolare nella scuola, occorre passare dunque da una nozione quantitativa (a cui è legata comunque anche la nozione di livello usata "erroneamente" per non fare posto alla nozione di stile cognitivo, assai più impegnativa), in cui le differenze appaiono come sistemi diversi di interazione che esigono uno sforzo non indifferente di comprensione ed un salto non meno gravoso di cambiamento di mentalità perché comportano la necessità professionale di individuare le variabili educative più atte ad interagire con i fattori stessi.

Purtroppo i programmi nuovi non sembrano farsi carico in modo sufficiente di tutto questo. L'accento specifico ai percorsi individualizzati sembra riferito essenzialmente se non esclusivamente ai casi difficili ("svantaggi socioculturali; problemi comportamentali; difficoltà di apprendimento"). Sorge il dubbio che, nonostante le aperture, permanga una visione a scala piuttosto che ad albero, secondo la quale il discorso sulle diversità e sull'intelligenza come sistema pluridimensionale riguarda solo gli svantaggiati e non tutti gli esseri umani nelle loro molteplici e utilissime differenze. E tutto ciò si rileva ancora una volta una perdita per tutti e corre il rischio di porre nuovamente problemi di discriminazioni di fatto, proprio quelle che si voleva superare con una visione delle diversità finalmente aggiornata e in sintonia con quanto la ricerca psicologica e pedagogica più avanzata sta affermando (17).

E' possibile, a questo punto, prendere in esame tre ambiti di ipotesi lavoro: il primo riguardante alcuni fondamentali cambiamenti interni alla scuola; il secondo, una modalità organizzativa e metodologica fondamentale; il terzo, un cambiamento istituzionale da ritenersi pregiudiziale. Inutile dire che tali ipotesi si ritengono valide ed utili soprattutto nell'ambito di un intervento strategico rivolto alle persone altrimenti votate all'insuccesso scolastico. Esse però si rivelano utili e fondamentali anche per coloro che, pur non vivendo l'amara esperienza dell'insuccesso, tuttavia non trovano nella scuola l'ambiente in grado di garantire il pieno svolgimento delle loro potenzialità.

## Cambiamenti interni

Nonostante l' estrema varietà di situazioni con cui fare i conti e quindi il fiorire di incertezze e dissensi circa le migliori modalità di approccio, sembrano emergere in modo sufficientemente chiaro alcune indicazioni di massima sui bisogni, attuali e di un prossimo futuro, degli svantaggiati e quindi sugli obiettivi che una scuola democratica (o di un Paese democratico) dovrebbe perseguire nei loro confronti e sulle condizioni istituzionali che si ritengono indispensabili per la realizzazione di questi risultati:

Sia pure in forma riassuntiva, ecco un elenco di tali indicazioni:

- è indispensabile che la scuola metta a disposizione degli allievi svantaggiati sollecitazioni delle abilità comunicative, esperienze in cui gli stessi “possano prendere coscienza del perché non capiscono e non vengono capiti e di precise ed esplicite strategie per superare la barriera che li divide oggi dai coetanei socialmente più fortunati e domani dai mezzi di comunicazione di massa, dai discorsi dei dirigenti politici e sindacali come da tutti coloro rispetto ai quali con ogni probabilità avranno una posizione subalterna, soprattutto in campo produttivo” (18);

- tali strategie non si rivolgono tanto e soltanto al campo strettamente linguistico. Esse, in altri termini, non possono essere ridotte alla semplice presa di coscienza della propria specificità culturale e, specularmene, alla conoscenza di quella altrui, ma devono comportare un vero e proprio apprendimento sul piano delle abilità comunicative che sono anche cognitive;

- occorre fare riferimento ad un apprendimento intensivo e programmato da criteri di efficienza, (e cioè di adeguatezza agli scopi), senza perciò estraniarsi dai bisogni connessi con l'esperienza esistenziale che è propria della cultura originaria di ogni allievo svantaggiato; occorre evitare i rischi dell'autoritarismo e scolasticismo così come è necessaria escludere situazioni comunicative rigidamente asimmetriche; serve, invece, dare spazio a forme di comunicazione educativa che diano spazio all'espressione ed alla partecipazione attiva di chi apprende;

- la centralità della comunicazione educativa risulta ancora più motivata se si tiene conto che un limite ricorrente degli svantaggiati consiste nella loro difficoltà a coinvolgersi in operazioni e situazioni – e quelle proposte dalla scuola non possono essere di tale natura- che sono loro poso consuete e familiari: il problema della motivazione all'apprendimento e alla conoscenza assume un'importanza fondamentale e deve essere affrontato prioritariamente proprio nel loro caso. In altri termini, capita troppo spesso di considerare la motivazione all'apprendimento come un dato comunque

preesistente, una risorsa che deve essere presente nel ragazzo in quanto allievo o scolaro, e non come fattore la cui esistenza deve essere posta come un obiettivo iniziale, una condizione senza la quale ogni intervento è destinato a fallire o comunque ad incidere solo marginalmente nella formazione scolastica. Nota acutamente Lumbelli: "Questi ragazzi (gli svantaggiati) hanno bisogno di vivere condizioni ottimali di incongruenza tra le loro esperienze pregresse, e quindi la condizione della loro mente, e le nuove sollecitazioni educative. Le prime vanno esplorate con la massima attenzione perché le sollecitazioni id volta in volta programmate possono risultare efficaci. Esigenze di efficienza ed esigenze di rispetto della cultura e dell'esperienza di origine a questo punto vengono a coincidere, anziché contrapporsi come in genere avviene " (19);

- Lo stesso rapporto tra motivabilità degli allievi svantaggiati e l'adeguamento delle condizioni di apprendimento non trae giustificazione solo dalle esigenze di carattere didattico, ma dalla convinzione che la capacità di impegnarsi in compiti di esplorazione e di ricerca, di apprezzare e gustare esperienze conoscitive costituisce un vero e proprio obiettivo dell'educazione scolastica, anche perché tale capacità deve essere considerata una componente essenziale della qualità della vita di ciascuno, e quindi anche degli svantaggiati. L'abitudine al lavoro motivato, la disponibilità ad instaurare collaborazioni tecnicamente efficienti, l'accettazione delle regole insite nello sforzo disciplinato ed efficace e quindi la disponibilità a concentrarsi a lungo in un'attività che si giudica importante, la voglia di approfondire la conoscenza delle realtà in cui si vive e si opera e che si vuol contribuire a trasformare non sono valori "retrivi", "borghesi", appannaggio delle classi dominanti, ma "fondamentale risorsa umana" sia per peculiare e salutare (dal punto di vista dell'igiene mentale) gratificazione che il suo esercizio di per se stesso garantisce, sia per il significato di strumento ineguagliabile per un contatto solido, non difensivo e non illusorio, con il mondo, sia fisico che sociale e politico" (20).

### **La programmazione**

Interventi del tipo di quelli indicati al paragrafo precedente esigono una programmazione precisa e fondata. Non si tratta di fare l'omaggio rituale alla programmazione, così di moda nell'ultimo decennio, ma di capire che si tratta essenzialmente di una scelta metodologica fondamentale, più che un adempimento burocratico scandito secondo una prassi che assomiglia sempre di più ad un algoritmo: prerequisiti, obiettivi, contenuti e metodi, verifica-valutazione.

La programmazione assume, anzitutto, il senso politico di rifiuto della vaghezza, dell'approssimazione, della mediocrità comunque camuffata, del rispetto formale delle procedure al di là dei processi e dei risultati. I ragazzi che hanno di meno esigono di più: una scuola più qualificata professionalmente, più colta, più scientifica nella quale sia possibile dare luogo ad un fruttuoso contrappunto tra la vivacità della fantasia, il sapere sistematico e l'esercizio disciplinante. Perché ciò avvenga occorre certamente che l'allievo sia attivo, cioè messo in condizione di sperimentare la sua personale capacità di superare i problemi nuovi e imprevisi ed abbia abbastanza successo da sentirsi ricompensato per l'esercizio del fare e del pensare (21). Ma occorre un programmazione basata su:

- un'approfondita conoscenza, da parte dell'istituzione e di chi vi opera, dell'utente e della sua particolare realtà in un momento dato;

- un'organizzazione del lavoro basata sull'esame attento del modo in cui i bisogni presi in considerazione si presentano volta per volta nel singolo individuo, data la sua storia linguistica, le sue esperienze comunicative, le sue esperienze ambientali spesso cognitive-non-linguistiche, che però hanno lasciato tracce significative in lui;

- la possibilità-capacità di procedere in maniera analitica sia per quanto attiene alle due precedenti fasi sia nella costruzione del curriculum più valido per perseguire quei dati obiettivi tenendo conto di quei determinati punti di partenza;

- la consapevolezza che comunque gli obiettivi terminali debbono godere di una certa indipendenza rispetto ai punti di partenza: "l'indicazione di traguardi finali può essere fatta in maniera tutto sommato indipendente rispetto alle condizioni di partenza, anche se le fasi intermedie dovranno essere il più possibile differenziate se si vuole portare la popolazione scolastica, sia pure attraverso itinerari diversi e speso con tempi diversi, al raggiungimento di livelli di abilità comuni" (22).

In questo senso vanno recuperate anche formule di fortuna (almeno per quanto attiene alla pubblicistica) come quelle del mastery learning, del microteaching, dell'analisi degli obiettivi. Esse possono servire a dare onestà intellettuale e professionale al lavoro dell'insegnante obbligandolo ad esplicitare razionalmente i curricoli scolastici proprio nei confronti degli emarginati, dei subalterni. Ma debbono evitare di essere vissuti ed utilizzati come interventi isolanti sia rispetto ai compagni di classe sia all'interno dei soli confini della materia di studio e della didattica. "Una cosa è molto significativa, scrive F. De Bartolomeis: la ricerca, il lavoro di gruppo, la socializzazione, l'interesse per i temi di attualità, la discussione, a cui si tende a dare un certo credito nei processi educativi

ordinari, vendono del tutto abbandonati dai piani di recupero, nei quali si trovano insieme espiazione e risarcimento. E invece il problema dello scarso rendimento, in luogo di essere affrontato a parte, deve spingere a rivedere condizioni, mezzi ed obiettivi delle esperienze educative, trattandosi di un problema che coinvolge tutti e non solo quelli giudicati insufficienti da un punto di vista scolastico tradizionale. Il recupero non è una faccenda privata tra gli studenti e gli insegnanti, ma si realizza esclusivamente con l'attenzione ai singoli (individualizzazione) ma dipende largamente dall'ambiente generale della scuola dalle opportunità di esperienza che essa offre ed anche da esperienze fuori dalla scuola mediante cui si avviano adattamenti più consistenti e si fronteggiano problemi più rilevanti. Perciò il recupero ha molti aspetti che rientrano nei problemi del rapporto scuola-territorio" (23).

### **Cambiamenti istituzionali**

Quanto si è venuti dicendo può assumere qualche ragione di attendibilità solo se si accompagnano a cambiamenti anche a carattere istituzionale. Altrimenti diventa scorretto imputare solo all'insufficienza di impostazione teorica e metodologica gli eventuali insuccessi. Qualsiasi dichiarazione di buona volontà politica favorevole al recupero si rivela infatti mistificante se non può contare su misure concrete che consentono all'insegnante di lavorare in modo diverso da quello attuale.

Pur sapendo che si tratta di cambiamenti radicali che coinvolgono l'intero ordinamento della scuola, preme in questa sede – restando su di un piano soprattutto pragmatico – indicare solo alcuni momenti su cui si potrebbe già agire oggi, senza le attese messianiche a cui sembrano destinati i progetti di riforma totale nel nostro Paese. Centriamo l'attenzione su tre momenti in particolare:

- gli insegnanti debbono essere messi nella condizione concreta di poter operare, per una parte dell'orario, con singoli gruppi o singoli individui. Le soluzioni possono essere diverse e debbono coincidere necessariamente con una diminuzione del rapporto numerico insegnanti-alunni in assoluto. Tuttavia occorre dichiarare con forza che qualsiasi discorso che minimizzi tale esigenza è in fatto o in cattiva fede o senza cognizione di causa. Basti ricordare quanto si è detto in precedenza su tutto il problema della comunicazione e del nesso svantaggio culturale-educazione linguistica, per ribadire lo stretto ed inscindibile collegamento che c'è tra realizzabilità effettiva del recupero, per quanto ben pensato e ben fondato che sia, e il rapporto numerico tra insegnante che lo attua ed i suoi diretti destinatari;

- solo all'interno di una organizzazione scolastica improntata alla flessibilità ed all'articolazione del gruppo-classe secondo le necessità della didattica, per attività differenziate ed in spazi opportunamente attrezzati, si pone anche – e a questo punto come condizione limite di tutta l'iniziativa – l'esigenza di una formazione professionale e culturale adeguata, opportunamente articolata già alla scuola elementare (e, a nostro avviso, anche alla scuola dell'infanzia). Docenti tuttologi non servono, così come non servono i "docenti del recupero", ma team di docenti che dispongono di una competenza psico-pedagogica comune su cui si innestano competenze disciplinari differenziate;

- la collegialità degli interventi, dalla programmazione fino alla verifica ed alla ri-programmazione, dovrebbe costituire il terzo momento fondamentale imprescindibile. E' vero che, in molte scuole, la compresenza di due o più docenti, elemento che ha caratterizzato molte esperienze di tempo pieno, è divenuta ben presto "spartizione" di disciplina e ambiti di intervento e quindi un'occasione perduta. Ma è anche vero che laddove la compresenza è stata utilizzata come possibilità di realizzazione di specifici interventi a favore di ragazzi svantaggiati o comunque per alimentare le potenzialità di ciascuno, allora si è potuta constatare la validità di un lavoro che ha come presupposto l'analiticità sia del procedimento di esplorazione dei bisogni di partenza sia dell'intervento educativo corrispondente.

E' ovvio, e lo ricordiamo per evitare equivoci, che gli interventi differenziati non debbono e possono coincidere con l'intero orario scolastico, se si vuole riprodurre ulteriori emarginazioni, anche se in ghetti dorati.

Ciò detto, non ci facciamo soverchie illusioni.

Sulla carta, le probabilità che tutto resti come prima, riprendendo un'affermazione di Leo Szilard (24), sono dell'85%. Diamoci da fare comunque per il 15 per cento che resta.

## NOTE

- 1) Su cento ragazzi che si iscrivono alla prima classe della scuola media dell'obbligo solo 87 conseguono la licenza finale; di questi, solo 69 si iscrivono alla prima classe della scuola media superiore, ma solo 36 giungono al conseguimento del diploma. Occorre ricordare che nei Paesi economicamente più importanti – Stati Uniti d'America, Unione Sovietica, Giappone – il numero dei giovani che conseguono il diploma di scuola media superiore supera largamente l'87-88% di coloro che si sono iscritti alla prima elementare.



- 2) XVIII Rapporto CENSIS sulla situazione sociale del Paese, Milano, F. Angeli, 1984, p. 144.
- 3) Ibidem., pp. 144-156.
- 4) In questo ambito uno dei primi contributi può essere considerato, per quanto riguarda la ricerca pedagogica italiana, il volume di A. Visalberghi, *Educazione e condizionamento sociale*, Bari Laterza, 1964. Il testo che però ha fatto esplodere la questione è stato *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice, 1967.
- 5) L. Lumbelli, *Qualità della vita e svantaggio socioculturale*, in "Scuola e città", anno XXXI, n. 6-7, luglio 1980, p. 268.
- 6) Di D. Bernstein si può vedere: *Classi sociali e sviluppo linguistico*, in E. Cerquetti, *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli, 1969; *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A.H. Passow, *L'educazione degli svantaggiati*, Milano, F. Angeli, 1972; *Classe e pedagogie: visibili e invisibili*, in E. Becchi, *Il bambino sociale*, Milano, Feltrinelli, 1979.
- 7) Di J. Mc. Vick Hunt si veda: *Il fondamento psicologico dell'educazione scolastica come antidoto contro la deprivazione culturale*, in A.H. Passow, *L'educazione degli svantaggiati*, op. cit.
- 8) Si veda: W. Labov, "The logic of the non-standard English", in P. Giglioli, *Language and social context*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972; T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963.
- 9) In particolare: M. Callari Galli – G. Harrison, *Nè leggere nè scrivere*, Milano, Feltrinelli, 1971; A. Bassi, *Bambini per chi?*, Milano, Feltrinelli, 1975.
- 10) Si veda in particolare il *Perry preschool project* di Weikart.
- 11) Per esempio: C. Bereiter – S. Engelmann, *Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale*, Milano, F. Angeli, 1973.
- 12) Per un'informazione più ampia si veda: A. Little – G. Smith, *Progetti di educazione compensativa*, Teramo, Lisciani e Zampetti, 1978.
- 13) L. Lumbelli, *Recupero e squilibri sociali*, in *L'Educatore*, Milano, Gruppo Ed. Fabbri, a. XXVIII, n. 19, pp. 4-10.
- 14) Si veda il testo particolarmente stimolante di D. Hawkins, *Imparare a vedere*, Torino, Loescher, 1979.
- 15) A. Clausse, *Educazione domani*, in "Scuola e Città", Firenze, La Nuova Italia, a. XXXIV, n. 12, p. 514.
- 16) Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104 avente per

titolo "Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria".

- 17) Si legga, per quanto attiene ai temi trattati nell'intero paragrafo, il volume AA.VV., *Intelligenza e diversità*, Torino, Loescher, 1981, ed in particolare i capitoli di P. Boscolo, *Intelligenza e differenze individuali* e di C. Pontecorvo, *Educazione e scuola di fronte alle differenze di intelligenza*.
- 18) L. Lumbelli, *Qualità della vita e svantaggio socioculturale*, op. cit. p. 273.
- 19) Ibidem., p. 272.
- 20) Ibidem., p. 273.
- 21) Cfr. J.S. Bruner, *Il significato dell'educazione*, Roma, Armando, 1973.
- 22) B. Vertecchi, *Il recupero*, in *L'Educatore*, Milano, Gruppo Ed. Fabbri, a. XXXX, n. 8-9, p. 8.
- 23) F. De Bartolomeis, *Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato*, Firenze, La Nuova Italia, 1983, p. 142.
- 24) In R. Jungk, *L'uomo del millennio*, Torino, Einaudi, 1982, p. 59.