

Nazareno Dell'Aquila, ispettore tecnico del MIUR

## SVANTAGGIO CULTURALE E SCUOLA

### Argomenti

(*'dispersione' scolastica-industrializzazione estensiva-scuola di massa-estensione dell'obbligo-educazione compensativa-"disadattamento"-paradigma economicistico-strategie di inclusione socio-economica-svantaggio come diversità e autonomia culturale-svantaggio come sub-cultura marginale identitaria-descolarizzazione-svantaggio scolastico-uguaglianza educativa-la scuola 'disadattata'-deprivazione-svantaggio come deficit cognitivo tipico-svantaggio consolidato come mancato o inadeguato sviluppo-strategie compensative di 'arricchimento' o di 'recupero'-diagnosi evolutiva dello svantaggiato e prognosi pedagogica*)

### 1-Industrializzazione, estensione dell'obbligo scolastico, dispersione scolastica

La problematica riguardante lo svantaggio culturale e il rapporto tra gli alunni svantaggiati e la scuola, nelle analisi istituzionali -attivate cioè dai sistemi di istruzione, tra cui il nostro- si è tradizionalmente espressa, e pressoché identificata, con quella della **dispersione scolastica**.

Intesa nella sua accezione più diretta e ristretta come *fuoriuscita volontaria da percorsi di istruzione o di formazione da parte di soggetti formalmente obbligati*, la dispersione scolastica nel nostro Paese è un **fenomeno presente** e relativamente **costante** che accompagna l'intero processo di *innovazione legislativa* realizzato in *ambito scolastico* nella lunga fase storica della industrializzazione estensiva della società.

L'industrializzazione, estesasi in Italia nelle forme e dimensioni attuali a partire dagli anni '50, ha costituito il *presupposto strutturale* (economico-sociale) *delle innovazioni legislative* che hanno riguardato la scuola, le cui due principali, fino agli anni '80, sono la **L. 1859/62**, che istituisce la scuola media unica obbligatoria decretando così **l'estensione dell'obbligo scolastico** per la totalità dei cittadini al triennio di scuola secondaria di primo grado (in attuazione del dettato costituzionale che prescrive "almeno otto anni" di istruzione obbligatoria), e la **L. 444/68** che istituisce la scuola materna statale.

Quest'ultima legge, pur non prevedendo un'ulteriore estensione dell'obbligo 'a monte' del percorso formativo, costituiva comunque **un'estensione di fatto, quantitativa e qualitativa, dell'offerta educativa** e formativa per la popolazione scolastica, e difatti non a caso la legge istitutiva e il primo documento programmatico di questa scuola ne sottolineano lo specifico valore di **"precoce compensazione degli svantaggi"** che ha la sua frequenza, innanzitutto proprio per le fasce emarginate della popolazione.

Il fatto quindi che in Italia non si sia garantita a *tutti* gli aventi diritto una frequenza alla scuola media (obbligatoria) e a *tutti* i richiedenti una frequenza alla scuola dell'infanzia (a cui lo Stato sarebbe comunque formalmente tenuto, in quanto la opzionalità della frequenza alla scuola materna rientra nelle scelte della famiglia, non nelle possibilità dello Stato di negare il servizio in presenza della richiesta) definisce la prima, fondamentale **fascia strutturale dei 'dispersi'**.

In altre parole, **nel nostro Paese esiste una dispersione da quando esiste un'estensione dell'obbligo**; e anche, va aggiunto, da quando si è realizzata una **effettiva frequenza** da parte dell'intera popolazione scolastica della scuola elementare, che fino agli anni '50, pur essendo formalmente già obbligatoria, registrava di fatto significative evasioni in fasce ben individuabili di popolazione scolastica.

Difatti il dibattito nazionale -e soprattutto la ricerca internazionale- sul **drop-out** scolastico data dagli anni '60 così come i primi interventi di **educazione compensativa**, realizzati soprattutto negli USA .

### 2-Svantaggio culturale come espressione di 'disadattamento'

Si tratta però di un dibattito che si svolge pressoché prevalentemente, per tutti gli anni '60 e '70, dentro la categoria concettuale del **disadattamento scolastico** ,la quale spiega anche i **limiti-culturali e pedagogici** non meno che **economici e politici**- degli interventi che ad essa si ispirano.

Limiti che risultano evidenti se si considerano le conseguenze che derivano dal fatto di **assumere il disadattamento dell'alunno come ragione causale e come categoria interpretativa della dispersione**. Ritenere che il disadattamento sia causa e ragione della dispersione scolastica presuppone infatti, più o meno esplicitamente, che:

- a) le difficoltà dell'alunno 'disadattato' siano di natura essenzialmente *psicologica*, cioè 'caratteriali' quando non 'volontarie';
- b) la scuola -che storicamente aveva definito i suoi *modelli culturali, professionali e quindi didattici*, per una popolazione che non presentava i problemi dei 'disadattati'- dovesse continuare ad operare come sempre per la popolazione scolastica 'non disadattata', modificando in qualche modo la sua azione solo per i 'disadattati'.

In definitiva: la scuola va bene così com'è per la gran parte degli alunni; va in qualche modo 'differenziata' solo per gli alunni 'in difficoltà'.

Visione semplicistica e autoassolutoria, certamente frutto di una *difesa corporativa* da parte del personale scolastico, ma che tuttavia non può essere addebitata solo alla scuola.

### **3-Ottimismo industrialista, culture 'alternative' ed elusione dello svantaggio come problema reale**

A questa duplice convinzione, infatti (la scuola va bene così com'è, solo per i 'disadattati' occorre 'cambiare qualcosa') fa da sfondo una **generale visione culturale ottimistica**, condivisa con motivazioni diverse dal **pensiero cattolico, laico e marxista**, secondo la quale il disadattamento scolastico sarebbe pressoché scomparso sul piano macro-sociale con *l'ulteriore estensione dell'industrializzazione della società* che, eliminando le cause strutturali dell'esclusione economico-sociale di intere fasce della popolazione, avrebbe prosciugato il fondamentale terreno di coltura dei comportamenti scolastici 'disadattati', sistematicamente correlati (come la ricerca sociologica e psicopedagogica evidenziava) con le variabili socio-economiche tipiche dell'emarginazione sociale. Su questo sfondo generale, negli anni '70, a partire dai contesti anglo-sassoni, furono introdotti nel dibattito su tale problematica altre **due questioni**: una più specifica, riguardante l'uso dei **tests** in ambito scolastico per diagnosticare (e persino 'predire') le difficoltà e i comportamenti degli allievi 'disadattati'; l'altra di natura più generale, riguardante il valore culturale dei comportamenti (e persino delle difficoltà) degli allievi 'disadattati', ritenuti e anzi rivendicati come espressione di **diversità e autonomia culturale** delle *sub-culture marginali nei confronti della cultura egemone* di classe media, la quale, anche attraverso l'uso dei testi -definiti e tarati per allievi di classe media- cercava di 'classificare', 'omologare' o 'emarginare' dei soggetti in realtà *diversi* culturalmente..

Variamente intrecciata a tali questioni era la prospettiva della **descolarizzazione della società** propugnata da Illich, nella quale confluivano spinte diverse (liberali, libertarie e persino liberiste *ante litteram*), antagonismi subalterni o elitari.

Le conseguenze generali dell'approccio maturato negli anni '60 -come si ricordava condiviso da tutte le principali correnti politico-culturali-, variamente 'contaminato' dalle spinte libertarie e ideologicamente antagonistiche degli anni '70, furono molteplici, ma sostanzialmente convergenti nel loro esito fondamentale: vale a dire **l'elusione del problema dello svantaggio nella scuola di tutti** e la **mancata riconversione** della scuola, da organismo *storicamente* definitosi effettivamente come *socialmente 'particolare'* a organismo che doveva diventare realmente democratico.

Su un piano più generalmente culturale, l' 'ottimismo' di cui si diceva, e la **meccanica correlazione** tra fattori di emarginazione economico-sociale e 'disadattamento', impedì **un'analisi più puntuale**, condotta anche su uno **specifico terreno psicopedagogico e formativo**, dell'*incidenza specifica dei fattori culturali nella produzione e riproduzione dello svantaggio* anche considerato nella sua specifica espressione di **svantaggio scolastico** (cioè di svantaggio culturale di partenza non contrastato efficacemente e quindi riprodotto e sanzionato dalla scuola).

Dal canto suo, la **categoria della 'diversità'** riferita agli alunni svantaggiati -assunta in maniera acritica e ambigua, ora come 'dato fenomenologico' ora come 'valore'- ebbe la conseguenza di

**contrapporre** la rivendicazione della ‘diversità’ dello svantaggiato alla categoria (e all’obiettivo) dell’**uguaglianza educativa**.

Su un piano più specificamente scolastico, infine, la contaminazione (infelice) tra ‘ottimismo’ e antagonismo ideologico favorì, come si ricordava, una macroscopica **elusione** del problema di fondo, inedito, che si poneva. Che era, **e ancora è**, quello di realizzare una **riconversione della scuola** capace di **accogliere le diversità impedendo che diventino disuguaglianze**: obiettivo che, per diventare realistico, deve partire da un **ripensamento organico della funzione e collocazione sociale della scuola**, che pervenga ad una sua **ridefinizione** di fondo condotta anche su un terreno **specificamente professionale**.

Obiettivo che non aveva allora (come non ha oggi) nulla di ‘ideologico’ e neanche di velleitario: si trattava soltanto di prendere atto di un **dato storico nuovo** -costituito **dall’ingresso dell’intero corpo sociale dentro i circuiti dell’istruzione formale- elaborandolo propositivamente**, e cioè anche su un terreno **scientifico-culturale** (che cosa è lo svantaggio?) e anche **specificamente professionale** (come si insegna agli svantaggiati? che tipo di scuola occorre definire?).

La scuola concretamente esistente, infatti, trovava difficoltà apparentemente insormontabili con gli alunni svantaggiati, non soltanto e neanche principalmente perché si proponesse pregiudizialmente di ‘respingerli’ ma, più concretamente, perché era un **organismo** nato e storicamente definitosi **non per tutti**, mentre ora si trovava **oggettivamente** ad ‘accogliere’ tutti (o molti, nei gradi superiori dell’istruzione), senza tuttavia riuscire a farlo in modo ‘oggettivamente’ **produttivo** -cioè concretamente e controllabilmente **incidente-** per tutti coloro che vi accedevano.

La sottovalutazione del **disorientamento** e non di rado di una vera e propria **impotenza professionale** vissuti da un gran numero di insegnanti (frutto anche di ambiguità culturali di ordine più generale), e anzi l’unilaterale sottolineatura -questa sì prevalentemente **ideologica-**, per tutti gli anni ‘70, della **selezione scolastica** come mera espressione di una ‘volontà soggettiva reazionaria’ dei docenti, sulla scia di celeberrime e fondate denunce ( **don Milani**), finì così per veicolare un **messaggio ambiguo e fuorviante**. In assenza di un’adeguata considerazione del fatto che **la stessa selezione**, anche quando era espressione di resistenze culturali soggettive, interveniva comunque **alla fine** di un percorso scolastico non produttivo, **sanzionandolo** con una logica che era certamente prevalentemente discriminatoria ma comunque non determinandolo, veicolò di fatto il messaggio -e la diffusa richiesta sociale- che la scuola ‘non di classe’ si limitasse a ‘non bocciare’, più che quella che doveva proporsi di rendere realmente **produttivo** il percorso scolastico dello svantaggiato; e non ci si avvedeva che in tal modo lo stesso **diritto allo studio** si svuotava come diritto **sostanziale** del soggetto a conseguire un’**istruzione effettiva** trasformandosi in ‘**diritto alla promozione**’ (**Bottani**), In realtà, orientamenti siffatti concorrono ancora una volta ad **eludere** il problema di fondo già considerato -della complessiva riconversione culturale e professionale della scuola-, e ad impedire che venga effettivamente **rovesciato culturalmente, in modo esplicito, l’assunto di fondo del paradigma del ‘disadattamento’**: che era **la scuola** in quanto tale **la grande ‘disadattata’** (**Ciari**).

#### **4-La ricerca scientifica internazionale e italiana sullo svantaggio**

Gli orientamenti sommariamente riportati non hanno comunque impedito che sullo svantaggio si sviluppasse una **ricerca scientifica pluridisciplinare** che ne ha indagato più specificamente le **componenti socio-culturali, psicologiche, funzionali**.

Tale ricerca, soprattutto anglosassone, nei suoi esiti complessivi e generali è pervenuta ad una definizione dello svantaggio come **deficit cognitivo tipico**, risultato di diverse componenti evidenziate dai diversi autori anche in riferimento ai propri orientamenti più generali.

Nella natura dello svantaggio sono state così evidenziate le componenti di **deprivazione percettiva** (**Mc Hunt**), di **deprivazione linguistica** (**Bernstein**), di **interiorizzazione di livelli di aspettativa e di aspirazione** poco elevati socialmente (il ‘curricolo occulto’ di **Strodtbeck**). Quale che sia la componente privilegiata, tuttavia, tutti gli autori citati sottolineano il **carattere qualitativo e relativamente stabilizzato** degli **effetti cognitivi** a lungo termine della deprivazione e dello svantaggio (**Ausubel**).

In Italia, nonostante l'eco dei risultati di tali ricerche internazionali, il dibattito sugli svantaggiati si svolge però in prevalenza sul terreno essenzialmente *ideologico* già considerato, anche per carenza di ricerche condotte sul campo.

Tra le poche condotte in ambiente italiano, se ne riportano due, per la diversità di impostazione e di intenti che le caratterizzano. Una che, diversamente dagli orientamenti prevalenti nella letteratura internazionale, tende ad evidenziare non tanto le difficoltà specifiche dello svantaggiato nel conseguire l'istruzione formale, quanto gli aspetti di 'contiguità' del comportamento cognitivo dello svantaggiato rispetto al non-svantaggiato ; l'altra che, partendo dagli esiti e dalle categorie descrittive della letteratura internazionale (che considerano *lo svantaggio* come *deficit cognitivo qualitativo tipico relativamente stabilizzato*), si propone al contrario di indagare la *natura qualitativa* del fenomeno all'interno però di un *paradigma interpretativo* di tipo *evolutivo* .

La ricerca di Lucci e Borroni ha per oggetto specifico la *memoria a breve termine* degli svantaggiati, che all'indagine sperimentale *non mostra alcuno scarto significativo* tra svantaggiati e gruppo di controllo in *determinate prestazioni percettive e rappresentative*.

Il compito sperimentale consisteva nel memorizzare stimoli percettivi disorganici presentati in una unità di tempo ridotta, e poiché il livello prestazionale degli svantaggiati non si mostrava deficitario, gli autori concludono che se lo svantaggiato non mostra alcun deficit nella capacità di 'incamerare' esperienza vissuta, non si può parlare, in senso stretto, neanche di 'svantaggio' in quanto tale, se con questo termine si intende uno scarto in qualche modo chiaro e individuabile.

Si tratta di una *conclusione* costitutivamente *ambigua*. Dimostrare infatti che non c'è 'incapacità' né deficit dello svantaggiato a organizzare e memorizzare stimoli della vita ordinaria nella *memoria a breve termine* non indaga su alcun *elemento qualitativo* dello svantaggio. Che infatti risiede essenzialmente non tanto nella memoria a breve ma in quella *a lungo termine*, molto più della precedente correlata alla capacità di *elaborare* l'informazione più che di 'conservarla'.

Ancora una volta, c'è la *rinuncia* pregiudiziale -sostanzialmente *ideologica*- ad indagare su questa componente *specificata* dello svantaggio, e tale rinuncia impedisce di indagare e comprendere la *difficoltà tipica* dello svantaggiato di *elaborare simbolicamente* l'informazione (aspetto essenziale della memorizzazione 'a lungo termine'), evitando anche di considerare gli *effetti qualitativi* che ha questa difficoltà specifica sullo *sviluppo cognitivo* del soggetto.

Di tutt'altro orientamento è l'altra ricerca considerata (*Dell'Aquila*) . Questa, assumendo, come si diceva, i dati salienti della ricerca internazionale (la *natura qualitativa* dello svantaggio) all'interno però di un *impianto interpretativo* di tipo *evolutivo*, si centra invece proprio sulle *questioni* non ancora esplorate dalla ricerca internazionale, vale a dire: quali sono i *fattori* che rendono *qualitativo* il deficit cognitivo da svantaggio? Qual è il *processo* che rende ad un certo punto 'qualitativo' un deficit 'quantitativo'? In sostanza: che cosa accade -o non accade- al soggetto svantaggiato capace di trasformare le deprivazioni o le difficoltà 'particolari' precedentemente cumulate in un deficit qualitativo? Tale passaggio è ricostruibile nella sua genesi essenziale, ed in particolare è individuabile un 'punto di svolta'? E infine: lo svantaggio conclamato che ne deriva è *reversibile* o *irreversibile* (cioè è possibile superare tale deficit)?

Tutte questioni indagabili solo all'interno di un impianto di ricerca di tipo *evolutivo*, che cerca cioè di cogliere gli aspetti 'particolari' -e tipici- dello svantaggio all'interno di una visione 'generale' dello *sviluppo* in quanto tale; e per indagare i quali, necessariamente, si è dovuto fare anche ricorso a *ricerche* di tipo *longitudinale* (considerando gli stessi soggetti in momenti diversi dello sviluppo).

I risultati essenziali di tali ricerche possono così essere sintetizzati:

- a) ciò che *si manifesta* come svantaggio nella *fanciullezza* è costruito in realtà nella sua genesi nell'*infanzia*: i *fattori* che lo costituiscono sono quasi sempre rappresentati da *deprivazione* e/o dalla presenza di *disordini* di tipo *percettivo* e dell'organizzazione spazio-temporale (cfr. anche **Mc Hunt** già citato);
- b) il *momento di svolta* è individuabile proprio nel *passaggio* dalla seconda infanzia alla fanciullezza (dai 5 ai 7-8 anni circa), quando cioè le *preoperazioni* piagetiane (condotte a

dominanza percettiva) tendono a diventare *operazioni* (cioè ‘concetti’, sia pure fortemente referenziati in senso operativo);

- c) in tale passaggio (dalla percezione al concetto) diventa, infatti, *determinante il linguaggio verbale*, in quanto fattore che ‘trasforma’ l’esperienza ‘agita’ (percettiva), in *rappresentazione simbolica*: da qui la *correlazione positiva* tra svantaggio manifesto e *codice verbale ristretto* (cfr. anche **Bernstein** già citato);
- d) per questo lo svantaggio culturale *conclamato* si presenta, funzionalmente, come un *deficit cognitivo generalizzato* (che ha cioè *contenuti percettivi e forme simboliche*, cioè linguistico-rappresentative), di natura, appunto, ‘qualitativa’;
- e) *l’esito ulteriore* dello svantaggio conclamato della fanciullezza è una estrema difficoltà o generalizzata *difficoltà di astrazione* (cioè di riformulazione e controllo concettuale dell’esperienza), che si manifesta a partire dalla *preadolescenza* e per tutta la vita adulta.

Gli *orientamenti di educazione compensativa* che derivano da questa impostazione di ricerca, riassunti poi anche in lavori successivi, risultano sufficientemente chiari.

### 5-Gli orientamenti di educazione compensativa

Intendendo per *educazione compensativa* un intervento culturalmente consapevole e tendenzialmente coerente rivolto agli svantaggiati, il primo elemento da considerare è *l’analisi dello svantaggio* che si assume, determinante sia per definire gli *obiettivi* dell’intervento sia i *contenuti* e le *modalità*.

Così è evidente che se si interpreta lo svantaggio come espressione di *disadattamento*, in primo piano si preciseranno strategie di acquisizione di *comportamenti sociali più adeguati* da parte dello svantaggiato; se si ritiene che lo svantaggio sia essenzialmente il risultato meccanico (cioè essenzialmente *quantitativo*) di una carenza di stimolazioni ambientali, si punta ad ‘arricchire’ le stimolazioni dell’alunno, a renderle ‘evidenti’, ‘informali’ ed ‘attraenti’, come gli orientamenti del programma statunitense degli anni ‘60 *Head Start*.

In seguito, a circa quarant’anni dal fallimento di tali esperienze statunitensi, la *Commissione Europea* riproponeva sostanzialmente gli stessi orientamenti con i cosiddetti *Progetti per le zone di particolare disagio* (i *Progetti 14.1 e 14.2 del Progetto SOS* della *Commissione Europea*, scaturiti dal *Libro bianco* redatto durante il mandato del Presidente **Delors**). Con la duplice aggravante non solo di riproporli dopo una vasta sperimentazione (tra l’altro molto finanziata ed assistita negli USA, diversamente che in Europa) che non aveva prodotto i risultati sperati dagli ideatori, ma di riproporli partendo da un *orientamento culturale di fondo* che *negava lo svantaggio come tale*, annegandolo in un non meglio precisato ‘disagio’ (economico, sociale) riferito al ‘territorio’, verso il quale questi interventi avevano sostanzialmente l’obiettivo di *gestire l’emergenza educativa*, attraverso la definizione di *“percorsi alternativi”* (a quelli della scolarità ‘ufficiale’) finalizzati ad un’*“inclusione sociale”*, intesa come *inserimento lavorativo possibile* sullo stesso *territorio di provenienza*, perseguita come *orientamento* già dalla scuola elementare e come *concreta finalità lavorativa* già a partire dalla *scuola secondaria di primo grado*.

Viceversa, gli interventi che si fondano su una concezione dello *svantaggio come deficit* concepiscono l’educazione compensativa come strategia di *recupero* del soggetto svantaggiato.

Difatti, ad es., Mc Hunt ritiene il metodo montessoriano non solo un *formidabile strumento* di *prevenzione* dello svantaggio, ma un concreto modello di *formazione corrispondente* (**Mc Hunt** già citato); dal canto loro, Bereiter ed Engelmann, contrariamente agli obiettivi di ‘arricchimento’ prescolastico previsti nel programma *Head Start*, propongono -ed attuano- un programma di *arricchimento linguistico mirato* per bambini di 5 anni, finalizzato all’acquisizione di un *codice elaborato* (**Bereiter-Engelmann**, già citati).

Per ciò che concerne la ricerca italiana considerata (**Dell’Aquila**), gli orientamenti e le indicazioni di educazione compensativa da essa desumibili possono essere così sintetizzati:

- a) nell’*infanzia*, lo svantaggio culturale si può *prevenire* con una adeguata *educazione percettiva*, che ‘ordina’ la mente del soggetto, le sue transazioni con il mondo umano, fisico e culturale,

- evitando sia la ‘deprivazione’ sia il ‘disordine’ percettivi e costituendo anche, per ciò stesso, il naturale *referente ‘interno’* dei processi di *simbolizzazione* (Montessori e Mc Hunt già citati);
- b) nella *fanciullezza*, lo svantaggio culturale risulta ancora sostanzialmente *reversibile* (e quindi *recuperabile*) come deficit *qualitativo*:
- 1) *se* la fase in cui si interviene è quella del *passaggio* dalle preoperazioni alle operazioni concrete (5-8 anni) e *non dopo*, quando tale passaggio si è già *stabilizzato* come *aggiustamento meccanico* e non come processo di comprensione simbolica;
  - 2) *se* il tipo di svantaggio su cui si interviene nel singolo caso è il risultato di un *disordine* percettivo più che di una estesa *deprivazione*: in questo secondo caso, infatti, è relativamente alto il numero di insuccessi nel recupero qualitativo (verificati rispetto all’andamento evolutivo *successivo*);
- c) nella *fanciullezza iniziale* (per gli svantaggiati da deprivazione), nella *fanciullezza inoltrata* (a partire dagli 8 anni circa) e nella *preadolescenza*, lo svantaggio risulta già sostanzialmente *irreversibile* come *deficit qualitativo*, per cui il *recupero* possibile è di carattere *formativo* (non qualitativo). Ciò significa che si possono *compensare* con successo *vuoti* e *carenze*, ma a livello ‘settoriale’, cioè selezionando informazioni e apprendimenti altamente strategici, costituendo *script* e algoritmi fondamentali che strumentano comunque assai meglio le transazioni cognitive del soggetto con l’ambiente: senza però che questi apprendimenti, in un gran numero di casi, costruiscano uno ‘stile cognitivo’ tipico di chi ha maturato un atteggiamento creativo o elaborativo (ristrutturazione personale degli apprendimenti, generalizzazione ‘spontanea’, etc.).

Di questa impostazione, vanno evidenziati *due* ulteriori *elementi*, come dirette conseguenze di essa, e una *conclusione* di ordine generale:

- a) nella *seconda infanzia* (e quindi nella *scuola del bambino*) è improprio persino parlare di ‘recupero’ dello svantaggio, trattandosi invece di *prevenzione*. Conseguentemente, una vera strategia di *contrasto* (e non di semplice ‘gestione’) dello svantaggio culturale deve *fondarsi innanzitutto sull’educazione infantile*, per il suo valore *evolutiveamente determinante*. Ovviamente, in quest’ottica, la scuola infantile va intesa e configurata non come ‘servizio assistenziale’ offerto alle ‘fasce deboli’ della popolazione, ma come *scuola professionalmente ‘corrispondente’ ai bisogni evolutivi del bambino* nella seconda infanzia: in un modo, cioè, che *non* è quello definito dalla sottocommissione della *Commissione europea* incaricata di definire gli *standard di qualità* della scuola e dei servizi per l’infanzia ,
- b) nella *fanciullezza* e *preadolescenza* (e quindi nella scuola elementare e media, ma per molti aspetti anche dopo) la *scelta* del programma di recupero -qualitativo o formativo- presuppone una *diagnosi evolutiva personalizzata* di ogni alunno svantaggiato, base di una vera e propria *prognosi pedagogica* (cioè una *previsione fondata* sul tipo e sul livello di *recupero possibile* nel singolo caso), ricavabile dalla individuazione del *potenziale di sviluppo* e del *potenziale formativo* di ciascuno ,prognosi contenuta in una apposita *Cartella pedagogica*.

## 6-Il potenziale di apprendimento

Diventa cruciale, a questo punto, proprio per definire un piano di recupero effettivamente mirato sul tipo e livello di recuperabilità di ogni soggetto, la questione dell’individuazione e dello ‘sfruttamento’ del *potenziale apprenditivo* dell’allievo (cosa può apprendere partendo da ciò che sa?) come presupposto del *recupero apprenditivo* (quali apprendimenti non conseguiti dal soggetto sarebbero possibili?), che non a caso ha costituito il culmine della ricerca-azione del *Mastery teaching* (Dell’Aquila).

In tale ricerca, il concetto di area potenziale *di sviluppo* costituisce il riferimento generale entro cui si colloca l’area potenziale di *apprendimento*, ma non coincide con essa.

In senso più specifico, la prima definisce più generalmente l’area di ciò che ho definito il recupero *evolutivo* del soggetto, consistente nell’acquisizione di *modalità qualitative* di strutturazione, comprensione ed elaborazione della *conoscenza* e delle conseguenti *capacità metacognitive*,

generali e generatrici, adeguate a tradurre tali modalità; la seconda definisce invece il perimetro e i contenuti del recupero *formativo*, definibile come l'acquisizione di tutti gli *apprendimenti* che risultano *possibili* a partire dal repertorio già presente nel soggetto –conoscenze, abilità, capacità- e tuttavia *non acquisiti* –per ragioni inerenti il soggetto o la comunicazione didattica-.

E' a questo secondo tipo di recupero che si riferisce, più propriamente, il concetto di *area potenziale di apprendimento*, anche se esso è utilizzato anche quando si punta al primo tipo di recupero per individuare, in modo più specifico e operativo, l'insieme degli apprendimenti che si programmano per il singolo soggetto.

### **7-La scuola efficace come scuola eccellente per tutti e per ciascuno**

La conclusione di ordine generale che deriva da tutto il discorso sul *rapporto tra svantaggio culturale e scuola* –che poi in sostanza esprime e traduce quello tra *disuguaglianza sociale e disuguaglianza educativa*- è che ciò che rende concretamente possibile rispondere alle esigenze specifiche dello svantaggiato *non è* una scuola *'degli'* svantaggiati, distinta e distante dalla scuola 'per gli altri', ma una *scuola* che risulta efficace *anche 'per'* gli svantaggiati in quanto si propone di *conseguire*, nelle situazioni diverse e disuguali che essa accoglie, una sostanziale e reale *uguaglianza educativa in uscita*.

Una scuola siffatta *personalizza* il suo intervento *ordinariamente*, ossia *per tutti* gli alunni e *in tutte le fasi* in cui il suo intervento si articola, vale a dire:

-la fase *diagnostico-valutativa* (elaborazione e utilizzazione della *Cartella pedagogica* per tutti gli alunni, come strumento di *lettura* dei suoi apprendimenti e di *prognosi* della sua *area potenziale di sviluppo e di apprendimento*);

-la fase *progettuale-programmatica* (la scelta del programma di recupero e la definizione dei percorsi curricolari);

-la fase *organizzativo-didattica* (elaborazione e definizione di contenuti, metodologie, tempi, etc.);

-la fase *valutativa* (elaborazione e definizione di un *protocollo valutativo* che, in collegamento con l'analisi di ingresso, consente di accertare, valutare, diagnosticare, prognosticare il cammino ulteriore);

-la fase di *autovalutazione di efficacia* raccordata organicamente con *l'intero processo* posto in essere, condotta dalla scuola non limitandosi a valutare l' 'offerta' che ha approntato (secondo il *criterio della qualità*) ma rispetto ai *risultati* conseguiti dagli alunni, che assumono quindi il valore di un vero e proprio *criterio* (secondo l'approccio dell'efficacia).

Tale modello di scuola efficace non può nascere come risultato di un 'eroismo volontaristico' sostanzialmente velleitario, ma come *espressione*, organica e *progettata*, di un approccio *culturale e scientifico* che, fondandosi sulle istanze e sui *risultati salienti* di diverse scuole, punta a definire i *presupposti* di una *psicopedagogia dello sviluppo* in riferimento alla quale definire le condizioni di una teoria e pratica della *formazione corrispondente* e di un *curricolo ad impianto evolutivo* .

In questa prospettiva, il *curricolo ad impianto evolutivo* è un *percorso di formazione intenzionale* che, definito in riferimento alle *caratteristiche psicologiche qualitative* del soggetto nelle *varie fasi* della crescita (utilizzando il contributo piagetiano), è volto alla *sollecitazione evolutiva del soggetto* (utilizzando il contributo vigotskijano e in particolare il suo concetto di *area potenziale di sviluppo*).

La *formazione* che offre un siffatto curricolo è "*corrispondente*" nel senso che è definita -nei *contenuti* e nei *modi*- rispetto alle *modalità di transazione* del soggetto nelle varie fasi della crescita, 'prolungando' quindi ed ottimizzando le modalità ordinarie di esperienza di questi; ma non si limita a 'seguire' tali modalità, perché all'interno di esse l'*insegnamento* tende a realizzare *condizioni apprenditive* che, consolidate, fanno *evolvere* il soggetto ad un *livello più elevato di transazione* con l'ambiente (ad esempio: dalla padronanza senso-percettiva e percettivo-motoria all'alfabetizzazione; dalle preoperazioni alle operazioni -concrete e formali-; dall'evidenza intuitiva alla concettualizzazione astratta; dall'autocentratura della conoscenza al suo decentramento, etc.). Ed è proprio per la sua valenza generale che un siffatto modello consente di approcciare in modo

produttivo, e cioè in un'ottica generale di *recupero evolutivo*, anche il tema dello *svantaggio culturale*.

### ***Riferimenti bibliografici***

#### **DISUGUAGLIANZA SOCIALE E DISUGUAGLIANZA EDUCATIVA**

- Barbagli-Dei**-Le vestali della classe media-II Mulino, Bologna, 1966
- L. Milani**-Lettera ad una professoressa-II Mulino, Bologna, 1968
- T. Husèn**-Provenienza sociale e carriera scolastica-Loescher, Torino, 1974
- G. Bottani**-La ricreazione è finita-II Mulino, Bologna, 1981
- N. Dell'Aquila**-Svantaggio e svantaggiati nella società e nella scuola-Giunti e Lisciani, Teramo, 1994
- B. Vertecchi (a cura di)**-Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento-La Nuova Italia, Firenze, 1995
- A. Schizzerotto (a cura di)**-*Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*-II Mulino, Bologna, 2002
- G. Ballarino-D. Checchi (a cura di)**-*Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*-II Mulino, Bologna, 2006

#### **INTERPRETAZIONE DELLO SVANTAGGIO**

- D.P. Ausubel**-Educazione e processi cognitivi-Franco Angeli, Milano, 1990
- A. H. Passow-M. Goldberg-A. J. Tannenbaum (a cura di)**-L'educazione degli svantaggiati-Franco Angeli, Milano, 1978 (1967)-(Con contributi di Ausubel, Beilin, Bernstein, Deutsch, Gotkin, Mc Hunt, Strodtbeck, Wilson)
- J. V. Mc Hunt**-Sono reversibili gli effetti dello svantaggio culturale?- in Passow-Goldberg-Tannenbaum (a cura di), già citato
- N. Dell'Aquila**-L'educazione mancata. Psicopedagogia dello sviluppo e del condizionamento-Franco Angeli, Milano, 1992

#### **ORIENTAMENTI DI EDUCAZIONE COMPENSATIVA**

- M. Montessori**-La scoperta del bambino-Garzanti, Milano, 1970 (titolo originario: Il metodo della pedagogia scientifica)
- B. W. Tuckman- J. L. O' Brian (a cura di)**-Gli insegnanti per la gioventù svantaggiata-Armando, Roma, 1971 (1969)-(Con contributi di Zeit, Phillips jr., Buchmeimer, Carriker, Maley, Foster, Chernak, Springer, Miller, Roberts, Wilkerson, Hillson, Purcell)
- A. Little-G. Smith**-Progetti di educazione compensativa-Lisciani e Zampetti, Teramo, 1978 (1971)
- C. Bereiter- S. Engelmann**-Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale-Franco Angeli, Milano, 1977 (1966)
- N. Dell'Aquila**-L'educazione mancata. Psicopedagogia dello sviluppo e del condizionamento-cit.
- Idem**- Una scuola eccellente per tutti-in *La vita scolastica* (n. 5, 1-11-01); L'estraneità della scuola (ibidem, n. 15, 16-4-02); Bocciatori e bocciati (ibidem, n. 12, 1-3-04); Il Leonardo immaginario (n. 18, 20-6-04)

#### **VALUTAZIONE FORMATIVA (RAPPORTO VALUTAZIONE-INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO)**

- M. Gattullo**-Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola-Armando, Roma, 1968 (part. Capp. I, II, V, VI, VIII)
- V. V. Davydov**-Gli aspetti della generalizzazione nell'insegnamento-Giunti Barbèra, Firenze, 1979 (part. Capp. III, IV, VI, VIII)
- G. Ballanti-L. Fontana**-Discorso e azione nella pedagogia scientifica-Giunti e Lisciani, Firenze-Teramo, 1981 (part. Cap. ottavo, pagg.201-210)
- J. Bickel**-L'educazione formativa. Guida alla formazione creativa del pensiero e del linguaggio-Belforte Editore, 1982 (part. *Il programma formativo*, pagg.305-335)

- B. Vertecchi**-Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti-Roma Editori Riuniti, 1984 (part. Capp. I, II, VI, VII)
- Idem**-Decisione didattica e valutazione-La Nuova Italia, Firenze, 1993 (part. Parte seconda e quarta)
- L.N.Landa**-Regolazione e controllo nell'istruzione-Giunti Barbèra, Firenze, 1985 (part. Capp. III, XII, Appendice)
- N. Dell'Aquila**-Da una teoria della valutazione ad una teoria della programmazione-in E. Palmisciano-S.Toselli (a cura di)-La valutazione nella scuola media-F. Angeli Editore, Milano, 1991
- T.Harms-R.M.Clifford-SOVASI**. Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia-Edizioni Junior, 1994 (part. Capp. 1, 3, 4)

**PSICOPEDAGOGIA DELLO SVILUPPO (AREA POTENZIALE DI SVILUPPO E AREA POTENZIALE DI APPRENDIMENTO)**

- J.Piaget**-Giudizio e ragionamento nel bambino-La Nuova Itasliua, Firenze, 1958
- Idem**-Lo sviluppo mentale del bambino-Einaudi, Torino, 1964
- Idem**-Psicologia dell'intelligenza-Editrice Universitaria, Firenze, 1964
- Idem**-Il linguaggio e il pensiero del fanciullo- Editrice Universitaria, Firenze, 1965
- Idem**-Riuscire e capire-Editori Riuniti, Roma, 1976
- L.S.Vygotskiy**-Pensiero e linguaggio-Giunti Barbèra, Firenze, 1966 (part. Capp. VI, VII)
- Idem**-Storia sociale dei processi cognitivi-Editori Riuniti, Roma, 1970
- Vygotsky-Lurija-Leontiev**-Psicologia e pedagogia, Editori Riuniti, Roma 1971 (part. Parte prima, Parte terza)
- Idem**-Immaginazione e creatività nell'età infantile-Editori Riuniti, Roma, 1977
- Idem**-Il processo cognitivo-Boringhieri, Torino, 1980
- J.S.Bruner**-Verso una teoria dell'istruzione-Armando, Roma, 1967 (part. Capp. settimo e ottavo)
- Idem**-Il conoscere.Saggi per la mano sinistra-Armando, Roma, 1968
- Idem (ed al.)**-Studi sullo sviluppo cognitivo-Armando, Roma, 1973
- Bruner-R.W.Brown**-Il pensiero.Strategie e categorie-Armando, Roma, 1973
- C. Pontecorvo**-Psicologia dell'educazione-Lisciani e Giunti, Teramo, 1981 (part. Cap quarto)
- C. Cornoldi**-Metacognizione e apprendimento-Il Mulino, Bologna, 1995 (part. Capp.III, IX, X, XII, XV, XVI)
- N. Dell'Aquila**-*L'educazione mancata. Psicopedagogia dello sviluppo e del condizionamento*-F. Angeli, Milano, 1992 (part. Introduzione, Parte terza –capp. XII, XIII, XIV, XV, XVI-)