

LE DIFFERENZE

8.1 LA LOGICA DELLA MISURAZIONE

I comportamenti umani devono essere considerati come il risultato dell'influenza sia del genotipo che dell'ambiente. È sempre attuale il dibattito natura-cultura, soprattutto per quanto riguarda l'intelligenza. Il problema maggiore in questo caso è il disaccordo su quello che viene misurato dai test di intelligenza. In realtà tutto ciò che si può dire è che essi possono fare una previsione di moderata probabilità sui risultati scolastici futuri dei soggetti. Inoltre, i test hanno una forte componente culturale di cui bisogna tenere conto, essendo costruiti sui sistemi simbolici di rappresentazione tipici dell'insegnamento e della scolarizzazione di una specifica società. Un test di intelligenza non può essere considerato uno strumento in grado di produrre misure confrontabili fra diverse culture e fra diverse categorie di soggetti proprio perché tutti i test d'intelligenza si fondano su un insieme di artefatti culturali specifici di ogni cultura, anche se una certa parte delle differenze interindividuali riscontrate dai test è dovuta a fattori individuali genetici. Le differenze tra diversi gruppi etnici non sembra possano dipendere da fattori genetici indipendentemente dagli strumenti di misura. Anche se all'interno di un gruppo l'ereditarietà dell'intelligenza può essere la stessa, la differenza media che si può riscontrare nei risultati fra i vari gruppi può dipendere comunque dalla genetica o da differenze nell'ambiente in cui i soggetti sono stati allevati.

Sono state effettuate ricerche longitudinali in cui si è studiato un gruppo di bambini afro americano, provenienti da famiglie disagiate e adottati da genitori bianchi di classe sociale media. Secondo stime attendibili se questi bambini fossero rimasti nelle famiglie d'origine probabilmente avrebbero ottenuto un QI inferiore di 85. Cresciuti nelle nuove condizioni, i bambini hanno mostrato un QI superiore, simile alla media americana, se adottati a più di un anno di vita, ed un QI addirittura superiore alla media se adottati precocemente. Questo dimostra l'influenza dei fattori ambientali nella manifestazione di abilità che sono quelle richieste dai test di intelligenza e che sono le stesse necessarie per avere successo scolastico.

8.2 DEFICIT E HANDICAP SOCIALE

È stata realizzata una ricerca longitudinale su un'isola americana che dall'800 ha integrato completamente una comunità di non udenti (tutti hanno imparato il linguaggio dei segni e al deficit della sordità non veniva data alcuna importanza). Negli ultimi tempi però l'isola è diventata meta turistica e con l'arrivo di tanta gente estranea si è rotto l'equilibrio che si era creato nei secoli fra sordi e udenti, poiché i nuovi venuti non condividevano la storia di integrazione dell'isola, non conoscevano il linguaggio dei segni e non riuscivano a comunicare con i sordi. In questa ricerca gli autori hanno cercato di capire il processo che in contesti diversi trasforma un deficit in un handicap sociale. Hanno cercato di studiare il rapporto fra cultura, sviluppo e disabilità. I principali approcci teorici che hanno cercato di spiegare questo sono: l'approccio della deprivazione culturale che parte dall'assunto che le differenze fra le culture possono essere misurate con gli stessi indicatori di sviluppo (stessi compiti per tutti gli individui indipendentemente dalla loro appartenenza sociale, l'handicap di un soggetto viene inteso come una mancanza); l'approccio delle differenze culturali che sostiene che i diversi gruppi di individui crescono e si sviluppano in sintonia con le richieste della propria cultura e che quindi le diverse culture offrono diversi percorsi di sviluppo (e si focalizzano sui compiti quotidiani intesi come strumenti culturali; molta importanza al contesto, l'handicap viene inteso come differenza); l'approccio che vede la cultura come produttrice di incapacità: che sostiene che la rigida distribuzione dei ruoli sociali è dovuta alla cultura stessa, alle istituzioni (sistema economico e scolastico). Gli autori della ricerca colludono con l'approccio delle differenze culturali e sostengono la necessità di agire con molta cautela nei confronti dei soggetti in difficoltà, evitando di utilizzare solamente i test, ma considerando con attenzione le richieste e tutti gli obblighi che la società culturale impone loro. È stata effettuata un'altra ricerca nei primi anni 90 sulle difficoltà scolastiche negli Stati Uniti e si è visto che ci sono diversi fattori che influiscono sul costante aumento di ragazzini che a scuola hanno bisogno di interventi educativi particolari. Questi

fattori sono: un aumento generalizzato: della popolazione scolastica, degli alunni che vivono in povertà, dei bambini con problemi di sviluppo o con problemi di droga, alcolismo, abbandono ed abusi. Il fenomeno dell'aumento delle difficoltà scolastiche però interessa un po' tutti paesi. Un'altra ricerca ha cercato di capire il rapporto tra difficoltà scolastiche e decisioni degli insegnanti. Qui si presenta la nozione di "carriera" intesa come percorso scolastico degli alunni, che si forma dall'insieme di tanti episodi che confermano o disconfermano l'idea, la teoria di valutazione, degli insegnanti sugli alunni stessi, ma anche da quanto ognuno crede di riuscire a fare le cose, il senso di self efficacy che ogni individuo ha, sulle proprie capacità, sulle sue possibilità (carriera è una parola squisitamente psicosociale perché è qualcosa che si costruisce). Il successo o l'insuccesso nelle situazioni sociali, nelle situazioni di valutazione, in quasi tutte le situazioni della vita, dipende in larga misura da questo tipo di "carriera" che ognuno si porta dietro. Gli autori hanno studiato 140 relazioni che riguardavano casi di alunni in difficoltà scolastica, la cui situazione complessiva veniva discussa per decidere se dovevano essere inseriti in programmi speciali di recupero. Questo tipo di decisione veniva influenzata dalla maggiore o minore burocratizzazione del sistema di comunicazione interno fra insegnanti e capi d'istituto, per cui poteva capitare che le segnalazioni di un caso arrivassero troppo tardi perché l'alunno in difficoltà potesse usufruire del programma di recupero. Ma una cosa interessante è che si è visto che l'aumento di segnalazioni di difficoltà scolastiche serviva anche a far diminuire il numero degli alunni nelle classi. Le decisioni degli insegnanti, che sembrano innocue e senza conseguenze, a volte causano danni anche gravi. Infatti un intervento fatto in termini di compensazione delle differenze, separando l'alunno che si trova in difficoltà dal resto della classe, non gli consente di approfittare dei benefici dell'interazione tra partner che possiedono abilità diverse. Se si definiscono le differenze come una mancanza o un non essere adeguati e si cerca a tutti i costi in una valutazione la conferma a un'idea generica che ci si è fatta di un ragazzino, gli si costruisce una carriera di soggetto in difficoltà, un giudizio sociale, una sorta di marchio da cui è difficilissimo uscire.

Uno psicologo a cui viene chiesto di intervenire su un soggetto in difficoltà dovrebbe cercare di fare in modo che a questo soggetto che ha innegabilmente un deficit, non venga aggiunto un handicap che è un handicap costruito nei contesti sociali. Dovrebbe cercare di fare in modo che quella condizione non sia peggiorativa della vita del soggetto e costruire delle condizioni di apprendimento e di insegnamento che consentano di lavorare in zona di sviluppo prossimale, cioè di fare dei progressi che permettano anche all'insegnante di sottolineare come questi siano utili per il bambino.

8.3 DEPRIVAZIONE CULTURALE E DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO

Negli Stati Uniti negli anni 60 alla base delle politiche sociali ed educative che riguardavano i poveri e le minoranze, c'era l'ipotesi secondo la quale le difficoltà scolastiche degli alunni che provenivano da ambienti disagiati fossero dovute alla povertà culturale in cui essi vivevano, soprattutto per le scarse stimolazioni verbali che ricevevano, tanto che gli alunni sembrava non fossero in grado di formulare concetti né di comunicare pensieri logici. Tuttavia è stato possibile dimostrare che l'handicap culturale esiste solamente in rapporto a specifiche forme di attività, soprattutto quelle scolastiche. Quindi il successo scolastico deriva anche da un mancato padroneggiamento di abilità che devono essere mostrate nel modo specifico che la scuola richiede. Una ricerca di Labov ha dimostrato che i soggetti ritenuti incapaci di esprimersi, nella vita quotidiana sono capaci di utilizzare le stesse abilità linguistiche richieste dalla scuola, ma in forme comunicative diverse. Questo perché in contesti diversi lo stesso bambino si trova all'interno di due relazioni sociali completamente diverse: a scuola il bambino manca di competenze per interagire con l'insegnante in modo adeguato, nella vita quotidiana, il bambino, non dovendo dimostrare nulla, si può esprimere liberamente. La conclusione di questa ricerca è che il test o i compiti non misurano una competenza, un'abilità, ma piuttosto il grado di padroneggiamento di certe interazioni sociali.

Un caso emblematico è quello del famoso progetto Head Start. Abbiamo visto come attorno al 1960 gli Stati Uniti ideino progetti per compensare la deprivazione culturale. Dapprima si intervenne per

insegnare alle madri povere ad allevare i figli parlando e giocando molto con loro, rendendoli autonomi e responsabili. Successivamente si sviluppò il progetto Head Start attraverso il quale si intervenne sul sistema educativo offrendo ai bambini più piccoli della scuola materna la possibilità di entrare in programmi per la riduzione precoce delle differenze dovute alla deprivazione culturale. Ma all'inizio degli anni 70 la ricerca dimostrò che i bambini provenienti dai ghetti non erano capaci di mantenere i miglioramenti ottenuti grazie a questi programmi. In realtà il programma fu sospeso poiché aveva costi economici troppo elevati. Molti anni dopo, quando furono disponibili i primi risultati raccolti con metodi longitudinali si vide che i bambini che avevano usufruito del programma Head Start avevano avuto una scolarizzazione maggiore e più probabilità di trovare e di mantenere un lavoro. Quindi il programma aveva funzionato molto bene e anche se il suo costo era elevato, era comunque molto inferiore alle conseguenze negative sull'economia derivanti dalla disoccupazione, dai costi assistenziali e delle carceri.

I paesi industrializzati hanno cominciato a preoccuparsi dell'insuccesso scolastico a partire dagli anni 60, cioè a partire da quando venne aumentata l'età della scolarizzazione obbligatoria. Questo non vuol dire che prima non ci fossero problemi del genere, semplicemente quando lo scopo della scuola era solo quello di alfabetizzare gli individui, e si accedeva al mondo del lavoro indipendentemente dal grado di scolarizzazione, queste questioni non avevano senso.

Il successo scolastico diventa un problema sociale e su di esso si focalizza l'interesse della ricerca quando si parla delle differenze fra gruppi o classi all'interno della società e quando si adotta il mastery learning (si può insegnare tutto a tutti e tutti possono apprendere senza difficoltà).

Si può vedere la questione anche in termini di contrapposizione tra oralità e scrittura intesi come pratica e scuola. Nella nostra cultura questi due aspetti non sono mai stati separati, quello che varia sono i livelli di specializzazione e di astrazione. Un lavoro etnografico condotto negli Stati Uniti approfondisce il tema del cambiamento in una comunità nera del sud negli anni '70 dopo l'abolizione della segregazione razziale. Si tratta di una ricerca longitudinale durata dal 1969 al 1978 e ricostruisce il rapporto con il linguaggio orale e scritto, a casa e a scuola, dei bambini che appartengono a due comunità vicine, entrambe di classe sociale bassa, ma una bianca e una di colore. I risultati hanno mostrato che i bambini imparavano ad usare il linguaggio in modi diversi, dipendenti da alcuni fattori: struttura sociale delle famiglie e ruoli degli individui nella comunità; quindi, praticamente l'apprendimento dell'uso del linguaggio era influenzato dai diversi modi in cui i bambini comunicavano nelle relazioni con le altre persone. L'autrice ha focalizzato l'attenzione sull'uso che veniva fatto della lettura e della scrittura. Si è visto che nella comunità bianca queste due attività venivano utilizzate per scopi non solamente strumentali, ma anche per interesse verso tutto quello che accadeva attorno alle persone, con un'attenzione diretta ai bambini. Inoltre la lettura e la scrittura venivano largamente utilizzate. In conclusione le differenze rilevate a scuola possono essere spiegate molto bene se si tiene conto del diverso valore che i membri delle due comunità assegnano agli strumenti culturali propri della scolarizzazione: la lettura e la scrittura sono prodotti della socializzazione.

Un'altra ricerca è stata poi condotta per vedere le eventuali difficoltà nella generazione successiva. Sono state studiate due ragazze della comunità nera che hanno avuto il loro primo figlio a 16 anni, ma, mentre una è andata a vivere in una grande città, l'altra è rimasta a vivere con la madre e la famiglia. Questo lavoro ha evidenziato che lo spostamento nella grande città ha funzionato come ulteriore fattore di rischio mentre il rimanere all'interno di una comunità, come la famiglia di origine, è stato un fattore di protezione. L'alienazione delle minoranze che vivono nelle grandi città, soprattutto per quanto riguarda i bambini (che crescono senza legami significativi e solidi con la famiglia, gli amici e la scuola), sembra essere un predittore di insuccesso scolastico, poiché a questi bambini vengono a mancare le reti di sostegno indispensabili per lo sviluppo e l'apprendimento.

8.4 SCOLARIZZAZIONE E DIFFERENZE

Il problema delle differenze fra gli alunni sono stati affrontati in modo diverso dai sistemi scolastici. In Francia sono state create le Zep (zones d'éducation prioritaire) nel 1981 con lo scopo di fermare

l'insuccesso scolastico nelle zone del paese dove esso era molto diffuso. Le Zep sono molto criticate perché sono molto costose ed è molto difficile stabilire con certezza se siano efficaci: poiché il progresso individuale può rimanere al di sotto della soglia richiesta dalla scuola anche se costituisce un grande risultato per il singolo individuo. Ma bisogna ricordare che la scuola è un importante fattore di protezione e gli effetti di protezione rispetto al rischio possono agire anche a lungo termine. È stato effettuato uno studio comparativo fra scuole secondarie francesi inserite in diverse Zep e si sono rilevate molte differenze a livello di efficacia dei risultati degli alunni. I risultati hanno evidenziato che le scuole più efficaci erano caratterizzate da: enfasi sulle abilità di base, lavoro didattico coerente, stabilità dei docenti, solidarietà tra colleghi e impegno comune per migliorare la qualità e l'immagine della scuola. In Gran Bretagna l'equivalente della Zep è la Eaz (education action zone) e anche in questo contesto è stato effettuato un progetto su cinque aree inglesi agli inizi degli anni 70 con l'obiettivo di migliorare il rendimento scolastico degli alunni, aiutare gli insegnanti, promuovere e migliorare i rapporti scuola-famiglia e responsabilizzare la comunità. Una parte delle risorse veniva impiegata anche come azione preventiva, favorendo la scolarizzazione precoce delle fasce deboli e facilitando l'inserimento nel mondo del lavoro nelle fasce alte di scolarità.

Per quanto riguarda la situazione italiana, da qualche anno sono state individuate delle zone dove impiegare fondi per programmi volti a cercare di prevenire l'abbandono scolastico.

Negli Stati Uniti molte scuole differenziano gli studenti sulla base dei risultati scolastici annuali attraverso strumenti come gli ability groups (gruppi di livello di abilità) e i track (percorsi in cui gli alunni devono completare un certo numero di corsi su specifiche materie, di contenuto diverso a seconda del livello, in un periodo di tempo che può variare da alcuni mesi all'intero anno scolastico). La logica che sottende a questi strumenti è che riducendo l'eterogeneità degli studenti che frequentano una certa classe, è possibile fare in modo che si apprenda meglio e in modo più proporzionato alle capacità del singolo. Le critiche a questi strumenti sono: non fanno altro che riprodurre le divisioni fra le classi sociali e le etnie; la divisione degli studenti è decisa dalle scuole secondo la loro valutazione (con tutti i problemi di equità conseguenti e il rischio che gli studenti siano selezionati e classificati anche tenendo conto delle loro origini sociali); assegnazioni sbagliate hanno pesanti conseguenze sui ragazzi, soprattutto a lungo termine; infine il track da maggiori opportunità di apprendimento agli studenti che sono già favoriti come provenienza sociale e culturale.

A questo proposito esiste una prospettiva di ricerca che sostiene che non è facile individuare e separare il grado di influenza delle origini sociali e delle abilità individuali. Le misure dei risultati scolastici degli studenti, i livelli di abilità, le loro aspirazioni, dipendono strettamente dalle origini sociali di ognuno. E molto spesso al momento dell'assegnazione ai track entrano in gioco anche le aspettative positive o negative nei confronti delle attenzioni che la famiglia dedicherà al figlio. La selezione e la classificazione degli studenti in differenti programmi d'istruzione produce altri effetti discutibili: l'assegnazione ai track può essere considerata come un giudizio sulle abilità degli studenti, che automaticamente si traduce in un giudizio sociale, influenzando le aspettative degli insegnanti sui risultati che i ragazzini possono conseguire e quindi i loro comportamenti quotidiani nei confronti degli studenti. Alla luce di tutto questo le conclusioni che si possono trarre è che gli strumenti di differenziazione degli studenti come ability groups e tracks, producono sia differenze significative nell'apprendimento che perdite permanenti di potenziale educativo.

8.5 LE MINORANZE ETNICHE

Ad oggi in una società che è sempre più multi-etnica per effetto delle migrazioni, cresce il numero degli alunni che entrano a scuola con poca o nessuna competenza linguistica relativa alla lingua del paese in cui si sono stabiliti. In Italia il fenomeno dell'immigrazione ha ancora dimensioni modeste anche se ci sono caratteristiche che sono comuni di tutti paesi: gli immigrati tendono ad occupare le zone della città più disagiate e difficili da gestire, si creano quartieri abitati solo da alcune etnie, aumenta il numero delle lingue parlate e i rapporti con la scuola sono difficili poiché si assiste sì

all'inserimento dei figli degli immigrati nelle classi ma allo stesso tempo l'integrazione nella vita della comunità scolastica è faticosa. Esistono diversi tipi di minoranze in base alla loro storia: le minoranze volontarie (flussi di immigrazione con una meta certa), minoranze autonome (che vivono da tempo in un luogo circoscritto), minoranze involontarie (forzatamente portate lontano dal loro paese d'origine). In Italia abbiamo minoranze volontarie. Prima di affrontare direttamente il problema delle esperienze scolastiche dei bambini, bisogna considerare tre aspetti fondamentali: il **contesto di riferimento**, cioè il modo in cui una persona o un gruppo interpreta una situazione partendo dalla propria posizione; i **modelli culturali**, attraverso i quali le persone comprendono il mondo e creano gli atteggiamenti, i pensieri, il comportamento; gli **aspetti strumentali, simbolici e relazionali**, cioè i modi in cui gli immigrati gestiscono le opportunità e le differenze culturali nella nuova società in cui vivono, condividendo le informazioni ed i comportamenti più adeguati da tenere in ogni situazione. Il processo di adattamento della minoranza volontaria è collettivo, condiviso tra i membri per risolvere i vari problemi che si possono incontrare. [ci sono anche modalità di adattamento di tipo diverso: strumentali (si producono teorie precise sulla mobilità sociale e si cerca di sfruttare al meglio le occasioni per raggiungere l'obiettivo), relazionali (centrate sulla fiducia nei confronti del gruppo dominante), simboliche (acquisizione dei simboli della nuova società tra i quali il linguaggio è il più importante)]

Integrazione significa soprattutto diventare parte di una nuova cultura, 1 processo sicuramente non facile dato che si parte da una situazione asimmetrica e che tale processo è profondamente influenzato dalle rappresentazioni, dai pregiudizi e gli stereotipi e gli atteggiamenti che i gruppi nutrono l'uno nei confronti dell'altro. Ci sono cambiamenti che riguardano l'intero gruppo di immigrati → sono di natura ambientale, biologica (es l'alimentazione diversa e le diverse malattie), economica, culturale (es lingua, sistema scolastico e religione diverse), e sociale (le nuove relazioni che si allacciano nel nuovo paese); e cambiamenti che riguardano il singolo individuo, principalmente relativi all'identità culturale ed etnica, cioè quanta importanza riveste il mantenere separata la propria identità etnica e culturale dalla società cui si vive e allo stesso modo quanto sia importante stabilire relazioni con le altre persone e gli altri gruppi della nuova società. In base a questi ultimi aspetti ci può essere marginalità (deboli legami con la tradizione e altrettanto deboli interessi nei confronti della nuova cultura), integrazione (conservazione parziale della tradizione e crescente partecipazione alla vita della nuova società), assimilazione (facendo aderire la propria identità culturale al nuovo modello di cultura del nuovo paese, è una vera sostituzione) e separazione (mantenendo forti legami con la propria tradizione culturale rifiutando il nuovo).

Se consideriamo i problemi che devono affrontare i bambini degli immigrati al loro ingresso a scuola, vediamo che le difficoltà maggiori consistono nell'integrare i tempi e i ritmi di vita della loro tradizione con quelli dell'istituzione. In una ricerca svolta in Italia in relazione all'inserimento scolastico di alunni "zingari", si è visto che c'è uno stretto legame fra la vita del nucleo familiare e le nuove esigenze sociali di integrazione. Per quanto riguarda le famiglie si vede che tutte dichiarano di accettare l'obbligo scolastico come una regola, ma in realtà se consideriamo l'effettiva frequenza dei bambini vediamo che ci sono differenze rilevanti tra le famiglie. Dal punto di vista dei bambini bisogna tenere conto del disagio di dover frequentare, anche se solamente per un tempo limitato, l'ambiente scolastico che è esterno alla loro cultura e per questo può essere considerato anche stile e pericoloso. Inoltre questi bambini nella maggior parte dei casi seguono un programma individuale esplicitamente sottolineato dagli insegnanti nella classe. Tutto questo però non fa altro che amplificare la visibilità pubblica delle differenze di quel gruppo etnico, producendo stereotipi e pregiudizi sociali che portano a stabilire una correlazione fra successo scolastico e cultura di appartenenza.

8.6 GLI ALUNNI STRANIERI

Quando un bambino straniero viene inserito in una classe la prima cosa da fare sarebbe quella di scoprire che cosa sa già fare, quello che ha già imparato, mentre in realtà ci si pone subito il problema di insegnargli nel più breve tempo possibile l'italiano. Sicuramente l'apprendimento della lingua è importante perché è fondamentale condividere il codice linguistico del nuovo paese di cui si frequenta la scuola. Bisogna però distinguere tra abilità linguistiche e abilità comunicative. La competenza comunicativa aumenta con l'età e quindi gli alunni più grandi sono più facilitati nello stabilire relazioni con i compagni e con gli adulti. Per quanto riguarda invece le abilità linguistiche, sono importanti perché l'insegnamento avviene attraverso il linguaggio. Nel caso del bambino straniero che arriva da noi che ha già sei anni, che parlava un'altra lingua e deve inserirsi a scuola, è evidente che ha delle difficoltà, ma non perché non capisce la lingua, ma perché improvvisamente gli manca la lingua per pensare. Per tutto il periodo che ha vissuto nel suo paese, indipendentemente dal suo livello sociale, da quello che faceva, se andava a scuola oppure no, condivideva con tutte le altre persone che incontrava, che erano i suoi compagni d'istituto, i suoi compagni di strada gli operatori sociali, la mamma e i parenti, condivideva il mezzo linguistico. Cioè, rifacendoci a Vigotskij, questi bambini potevano pensare con le parole e questo pensiero, anche semplice poteva essere interiorizzato. Nel momento in cui il bambino cambia situazione e si trova in un contesto dove non padroneggia lo strumento linguistico, è come se il suo pensiero si fermasse, perché lui, fino a quando non trova un linguaggio capace di sostenerlo in tutto questo, non può pensare nell'interazione con gli altri ed è per questo che lui non progredisce. Se prendiamo però in considerazione le azioni educative compensatorie, non possiamo non notare i fallimenti che esse hanno ottenuto. L'idea secondo la quale dopo aver raggiunto la padronanza della propria lingua sia più facile e veloce raggiungere la stessa padronanza in una lingua diversa perché sostanzialmente si tratta solo di effettuare una traduzione dei vocaboli e della costruzione delle frasi, è sbagliata. Imparare una lingua non è una cosa semplice, non bastano i vocaboli, imparare una lingua è costruirselo come strumento di pensiero e quindi come lingua capace di servire come strumento di ragionamento e di interazione con gli altri. Quindi occorrerebbe un'attività di mediazione in grado di trasformare anche la nuova lingua in uno strumento di pensiero.

Altrettante difficoltà ci sono quando si tratta di trasformare la lingua orale in lingua scritta, dove i bambini utilizzano spesso parole o frasi grammaticalmente non corrette, come ad esempio io favo invece di io facevo, o galla al posto di gallina, o io si lava le mani invece che io mi lavo le mani. Spesso gli alunni stranieri sono sollecitati a correggersi velocemente e se questo non succede c'è il rischio che si crei loro una "carriera" che documenta più insuccessi che successi e che quindi costruisce di loro un'immagine sociale molto negativa. Non solo: anche a livello personale i bambini possono convincersi assolutamente dentro alle scuole, grazie ai loro insegnanti e ai loro compagni, di non essere "capaci", con conseguenze gravissime.

Come possiamo intervenire? costruendo delle condizioni di apprendimento e di insegnamento che consentano anche a loro di lavorare in zona di sviluppo prossimale, cioè di fare dei progressi che consentano anche all'insegnante di sottolineare come questi progressi siano utili per il bambino. Nelle classi dovrebbe esserci la cosiddetta **didattica dell'errore**, cioè una situazione educativa dove l'errore viene valorizzato per tutti gli alunni indistintamente come indicatore di un processo di costruzione degli apprendimenti.

Chi lavora su questi temi da molti anni e utilizza questo ragionamento sulla zona di sviluppo prossimale, è solito portare la frase "sette anni non sono abbastanza" che viene da lavori che vengono condotti a Gerusalemme. Lavorano dividendo i ragazzi in piccoli gruppi e facendo loro un apprendimento cioè facendo dei lavori su abilità cognitive trasversali che sono, guarda caso, le funzioni cognitive superiori, sulla memoria, sull'attenzione, sulla capacità di categorizzazione, problemi da risolvere non numerici. Lavorano su abilità di questo tipo proprio perché sanno che il linguaggio è strettamente legato al pensiero.

Riguardo alla questione di un modello scolastico incentrato sui laboratori, questo potrebbe essere utile se il laboratorio linguistico avesse lo scopo di far apprendere e approfondire la lingua italiana a tutta la classe e non solamente agli alunni stranieri, perché si creerebbe emarginazione.

Il formare delle classi multietniche richiede attenzione alle dinamiche che si possono creare, ad esempio se si inserisce un solo alunno straniero per classe si può avere il vantaggio che questi si sentirà più spinto a stabilire relazioni con i compagni e con gli insegnanti, e lo svantaggio di avere maggior timore verso la nuova situazione perché deve affrontarla da solo. D'altro canto se si inseriscono più alunni stranieri in una classe, automaticamente si costituisce un piccolo gruppo di minoranza all'interno della classe stessa, con la conseguenza che i due gruppi si attribuiranno reciprocamente qualità positive e negative, ci potranno essere problemi di appartenenze incrociate, conflitti sulle regole, problemi di identità sociale.

In base all'età degli alunni ci sono però delle differenze: nella scuola materna queste dinamiche sociali sono di poco conto, mentre nelle scuole superiori diventano importanti, ma soprattutto assumono rilevanza nelle situazioni dove l'inserimento dei bambini stranieri avviene sulla base delle conoscenze minime, non tenendo conto dell'età, per cui possiamo avere classi dove tutti i bambini hanno otto anni e vengono inseriti degli alunni stranieri di 10 o 11 anni.

In realtà ogni bambino è diverso dall'altro e non è possibile decidere percorsi strutturati a priori. La cosa fondamentale è prendersi un po' di tempo a conoscerli bene, per capire le loro risorse ed individuare quali classi sono più adatte per loro e stabilire quali sono gli obiettivi da raggiungere.

8.7 SUCCESSI PARADOSSALI

Per successi paradossali si intendono i successi scolastici che riescono ad essere raggiunti da quei ragazzini che partono da situazioni particolarmente disagiate o difficili che farebbero prevedere un insuccesso. Ad esempio molto spesso sembrerebbe impossibile poter parlare di successo scolastico per i figli degli immigrati. In realtà le ricerche hanno dimostrato che esistono dei percorsi che portano questi soggetti ad accedere anche ai gradi più elevati dell'istruzione. Queste ricerche hanno evidenziato che ci sono diversi fattori di influenza: il rapporto con la scuola che la famiglia aveva nel paese d'origine (ad esempio ci possono essere genitori che nel paese d'origine erano laureati e adesso nel nuovo paese ricoprono ruoli lavorativi molto modesti), e la strategia familiare adottata nei confronti del nuovo paese. Sicuramente i figli delle famiglie immigrate hanno un inserimento diverso a seconda che si tratti della prima generazione, arrivati piccoli o nati nei primi anni di soggiorno nel nuovo paese quando ancora le difficoltà linguistiche sono enormi e non c'è ancora integrazione, oppure della seconda generazione, che possono contare su una rete familiare più allargata, già inserita, che potrà mettere la sua esperienza al loro servizio, dando loro consigli ed aiutandoli nelle scelte, fornendo loro uno scaffolding importantissimo. Una ricerca condotta in Svizzera sui risultati scolastici di immigrati di seconda generazione in una comunità italiana analizza quattro elementi fondamentali: il contesto della comunità italiana, quello familiare, quello delle relazioni con l'Italia e le condizioni di vita degli immigrati. Praticamente i figli degli immigrati attuano il processo di integrazione come una sfida costante, mettendosi in gioco, prendendo delle decisioni, confrontando la propria matrice culturale con le opportunità e le risorse offerte dal nuovo paese, ridefinendo la propria identità basandosi sulle esperienze quotidiane. Nello stesso lavoro viene suggerito di affrontare il problema della seconda generazione considerando in primis il ruolo della famiglia su alcuni aspetti importanti: la migrazione (che rappresenta una svolta significativa nella storia della famiglia), la condizione socio economica della famiglia (stereotipo dell'immigrato come povero e incapace ed il conseguente disagio nel sentirsi definito un immigrato) e la mediazione culturale fra la famiglia e i figli (la famiglia trasmette i legami con il paese d'origine attraverso le idee, i valori e i ricordi orali dei genitori, ed i figli portano le idee, i valori e le pratiche che esperiscono direttamente nella nuova società).

Tutto questo è molto importante per lo sviluppo. Nelle famiglie dove la scuola è considerata un valore sociale, i figli riescono a superare le difficoltà e ad avere successo a scuola.

Il ruolo degli insegnanti in questi successi paradossali è altrettanto importante. Un lavoro svolto in Francia tra alunni in difficoltà scolastica, ha evidenziato come vengono visti gli insegnanti. Nella maggior parte dei casi gli insegnanti vengono percepiti: senza autorità ma che incutono paura, e insegnano in modo noioso, senza interesse e partecipazione. Una piccola parte viene considerata "bravi insegnanti", percepiti come impegnati, chiari nelle spiegazioni, pazienti, interessati a parlare con gli alunni, riconoscendoli e rispettandoli in quanto persone. Non dimentichiamo una cosa cruciale: la qualità delle relazioni fra insegnanti e alunni ha una funzione fondamentale nella costruzione delle rappresentazioni delle materie scolastiche, x cui molto spesso si innesca una spirale che collega l'amore o odio per l'insegnante con l'amore o odio per la sua materia, con l'avere voglia di studiare ed avere buoni voti in quella materia. Da questo dipendono molti successi, ma anche molti insuccessi scolastici.