

La gestione dell'eterogeneità degli allievi: un'illusione o una sfida?

di Pier Carlo Bocchi*

La problematica

Nel 2003 ha preso avvio il programma di ricerca PIREF¹, il cui scopo generale era di caratterizzare le pratiche d'insegnamento/apprendimento in matematica e in lettura/scrittura nel corso del primo anno di scuola primaria e di determinarne l'efficacia. In linea con le ricerche sviluppate in questo programma, abbiamo avuto modo di approfondire ulteriormente tale problematica nel campo dell'entrata nel linguaggio scritto (Bocchi, 2008). Questa ricerca ha permesso di evidenziare da una parte la complessità e la specificità del sapere in lettura/scrittura e dall'altra le variabili generiche delle pratiche messe in scena. Scopo di questo contributo è di affrontare questa seconda questione, per evidenziare alcune considerazioni ai fini della gestione dell'eterogeneità degli allievi.

Innanzitutto, è opportuno avanzare la seguente constatazione d'ordine generale: una pratica indirizzata ad una classe intera provoca degli effetti differenti. Grosso modo si può affermare che tale pratica tende ad essere vantaggiosa per gli allievi avanzati e poco (o per nulla) vantaggiosa per gli allievi meno avanzati. Questi ultimi, trovandosi spesso in una condizione che non permette loro di confrontarsi con i saperi in gioco, vedono così aumentare con il passar del tempo lo scarto che li separa dagli allievi più avanzati. Ciò equivale a dire che l'insegnante si comporta piuttosto come un costruttore di normalità statistica, dove le prestazioni degli allievi tendono a distribuirsi attorno ad una curva di Gauss.

Le ipotesi finora avanzate per spiegare questa situazione sono d'ordine contrastante (Sensevy, 2007). Da una parte, tale persistenza potrebbe essere attribuita alle minori possibilità d'interazione che l'insegnante sviluppa con gli allievi deboli. Costoro, meno sollecitati rispetto ai loro compagni più avanzati, beneficerebbero così di poche occasioni per migliorare le proprie competenze. D'altra parte, altri studi tendono a rivelare che, pur beneficiando sistematicamente d'interazioni più frequenti – specialmente nell'ambito di un rapporto uno a uno –, gli allievi meno avanzati non sono in grado di diminuire la distanza che li separa dalla prestazione richiesta. Questa constatazione mostra come il margine di manovra degli insegnanti per gestire l'eterogeneità degli allievi sia particolarmente ristretto. A tal proposito va ricordato che le opzioni fondamentali finora praticate sono due. Una prima scelta è rappresentata dalla definizione di curricula formativi fondati su classi più omogenee (gli allievi più dotati da una parte e i meno dotati dall'altra). Anche se questa prospettiva non ha mai smesso di sedurre sia politici sia insegnanti, è opportuno precisare che tale soluzione non può essere considerata particolarmente efficace dal momento che le differenze fra gli allievi tenderebbero ad aumentare: non solo fra una classe e l'altra, ma pure all'interno delle classi così ricostituite. L'alternativa è l'adozione di una pedagogia della differenziazione. Tuttavia, anche se in principio non si può che condividere l'utilità di sviluppare delle pratiche di insegnamento differenziato, è pure indispensabile sottolineare i limiti di questo tipo di raccomandazioni. Degli ostacoli si possono intravedere a diversi livelli. Innanzitutto a livello operativo: un insegnante non può concepire ad ogni momento della giornata delle attività in funzione dei

bisogni specifici di ogni allievo. Limiti materiali e cognitivi lo impediscono. In secondo luogo, l'adozione sistematica dell'insegnamento differenziato finisce spesso per impedire agli allievi meno avanzati di confrontarsi con la complessità didattica dell'attività. Terzo e non ultimo aspetto, l'esposizione regolare ad attività differenziate finisce per marginalizzare gli allievi più deboli ed aumentare le distanze dalla prestazione attesa.

Posto il problema in questi termini, si potrebbe concludere che è impossibile assumere l'eterogeneità al di là di un certo limite. Pur non avendo risposte assolute a questo riguardo, facciamo osservare che una valida prospettiva di lavoro potrebbe essere costituita dalla possibilità di identificare gli ostacoli che l'insegnante incontra nella sua pratica quotidiana. Sulla scorta di queste ricerche delle piste operative potrebbero essere così "inventate". Ciò eviterebbe, tra l'altro, l'attribuzione sistematica delle difficoltà scolastiche alle caratteristiche individuali e interne dell'allievo o alla mancanza di capacità professionali dell'insegnante. In quest'ottica, non ci si può che rallegrare dell'evoluzione che si è verificata, specialmente in questo ultimo decennio, nell'ambito della *didattica descrittiva*. Questa corrente di ricerca, che si preoccupa di descrivere le pratiche d'insegnamento/apprendimento, offre infatti delle opzioni epistemologiche e metodologiche di grande interesse per spiegare e comprendere ciò che va in scena in classe. Tali studi postulano la centralità dell'interazione nella costruzione del rapporto degli individui con la realtà. In particolare, queste ricerche sottolineano che i processi di costruzione delle conoscenze non sono da considerare semplicemente come dei meccanismi psichici individuali, ma soprattutto come il risultato di mediazioni sociali all'interno delle quali il linguaggio assume un ruolo determinante. Questo presupposto porta quindi a considerare le interazioni che si sviluppano in classe come degli *strumenti semiotici*, che a lungo termine permettono la trasformazione delle capacità di pensare, di parlare e di agire degli allievi (Schneuwly, 2000).

Caratteristiche generiche delle pratiche d'insegnamento/apprendimento

Il dispositivo metodologico da noi utilizzato s'iscrive nell'approccio *clinico/sperimentale* sviluppato dall'équipe ginevrina di didattica comparata (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002), che permette di studiare il funzionamento di un sistema didattico con i suoi tre poli: l'insegnante, l'allievo e il sapere. Precisiamo inoltre che l'insieme dei dati raccolti è il prodotto di numerose osservazioni effettuate lungo un intero anno scolastico in tre diverse classi. Queste esplorazioni sono state accompagnate da alcune interviste con gli insegnanti². Evidentemente non è possibile qui discutere in modo sufficientemente particolareggiato i risultati ottenuti. Ci limitiamo perciò a evidenziare un fenomeno eloquente, allo scopo di mostrare quali incidenze può avere nell'ambito della gestione dell'eterogeneità.

Le analisi effettuate permettono infatti di rilevare come nelle classi considerate si sviluppano delle forme d'interazione che danno luogo, anche se in modi diversi, a dinamiche di *differenziazione didattica passiva*. Queste manifestazioni tendono ad instaurarsi senza che l'insegnante ne ab-

bia piena coscienza e producono due effetti: da una parte, determinano un minor coinvolgimento attivo ai fatti d'insegnamento degli allievi meno avanzati e dall'altra, l'esclusione di questi allievi dalla partecipazione a certe attività ritenute troppo complesse. Questi due processi, evidentemente imbricati l'uno nell'altro, sono alla base dell'aumento delle differenze fra gli allievi. Concretamente abbiamo rilevato, ad esempio, come gli allievi più avanzati siano maggiormente esposti alle procedure di decifrazione rispetto ai loro coetanei meno avanzati. Così, grazie all'abitudine di affrontare l'analisi segmentale delle parole questi allievi possono in seguito lanciarsi spontaneamente in queste attività, senza che l'insegnante li inviti formalmente a farlo. Visto che la padronanza delle corrispondenze fonografiche costituisce una competenza imprescindibile per imparare a leggere e a scrivere, risulta evidente che questo gruppo di allievi potrà costruire più facilmente un rapporto adeguato con il linguaggio scritto, condizione favorevole allo sviluppo del piacere di leggere. Al contrario, nel caso degli allievi meno avanzati questo

processo rischia di essere ostacolato, proprio a seguito della minor esposizione ai trattamenti fonologici e fonografici.

Più in particolare, le dinamiche di differenziazione didattica passiva si concretizzano in funzione della modalità d'azione che l'insegnante adotta per implicare gli allievi nelle situazioni didattiche. A questo proposito un fatto emerge come consuetudine: la possibilità di costruire delle conoscenze attraverso un'esperienza condivisa nel collettivo è prerogativa in genere degli allievi più avanzati, mentre gli allievi meno avanzati sono piuttosto obbligati a sviluppare le loro conoscenze a partire da esperienze individuali. Il paradosso soggiacente non sfugge al lettore: gli allievi meno avanzati, che più di tutti avrebbero bisogno di agire nel collettivo per costruire un rapporto personale con l'oggetto di conoscenza, sono quelli che, finalmente, hanno meno occasioni e minor tempo per interagire con l'altro in relazione al sapere in gioco (nel caso qui discusso l'apprendimento del codice). In altre parole, la tendenza che si osserva è che gli allievi più avanzati possono beneficiare dell'apporto di un *pensiero collettivo* (nel senso voluto da Sensevy & Mercier, 2007), mentre ciò risulta per lo più ostacolato per gli allievi meno avanzati. Dal canto loro, questi ultimi capiscono rapidamente che alcune attività non li riguardano in modo particolare. In questo modo succede che durante un'attività dedicata alla scoperta di una parola nascosta in un testo³, sono gli allievi più avanzati ad essere generalmente sollecitati nell'identificazione dei singoli grafemi e ad essere esposti all'analisi segmentale delle parole. I bambini meno avanzati sono invece per lo più stimolati a trovare le paroline (articoli, congiunzioni, preposizioni e altre parole di piccola taglia) già memorizzate nel passato, ma non sono coinvolti nel momento successivo destinato a smascherare la parola lettera dopo lettera. Così, a meno di esser stati installati in certi luoghi strategici, tali allievi finiscono per scegliere nel contesto della classe delle posizioni marginali, che permettono loro di evadere dal progetto dell'insegnante. In quest'ottica, ben si intuisce come lo statuto dell'esperienza cambi in funzione degli allievi: per gli allievi più avanzati, grazie alle possibilità d'interazione che sono loro offerte, l'esperienza diventa occasione di riflessione e favorisce nel contempo la costruzione di un rapporto appropriato con il sapere; per gli altri, in seguito alla loro insufficiente partecipazione ai fatti d'insegnamento, l'esperienza tende a rivelarsi poco vantaggiosa dal punto di vista degli apprendimenti. Di conseguenza, si può affermare che, attraverso le forme d'interazione sviluppate, un processo di esclusione sociale tende ad instaurarsi in classe.

Come si può dedurre, il problema si pone in termini di partecipazione alle esperienze che si sviluppano in classe. Dopo Dewey (1938/1949) abbiamo appreso che esistono delle esperienze comuni e delle esperienze cruciali. Quest'ultime possono essere definite sostanzialmente come degli avvenimenti suscettibili di favorire nuovi apprendimenti, che a loro volta sono in grado di costituire il punto di partenza per altre esperienze cruciali e dunque altri apprendimenti. Se le cose stanno nel modo che abbiamo descritto, allora la questione delle esperienze cruciali è obbligatoriamente da mettere in relazione con le forme di rapporto

Foto TiPress/D.A.



La gestione dell'eterogeneità degli allievi: un'illusione o una sfida?

che il soggetto intrattiene nell'ambito del collettivo in cui queste esperienze si sviluppano. In tale prospettiva, l'esperienza scolastica è da concepire sia come esperienza obbligatoriamente individuale sia come esperienza condivisa in un collettivo, suscettibile di diventare cruciale in funzione dei tipi d'interazione che l'accompagnano. In definitiva, riteniamo che è proprio nella possibilità d'articolare le azioni collettive con delle azioni individuali che si determinano le condizioni affinché gli allievi possano sviluppare la *capacità di pensare*.

D'altra parte, il processo di esclusione che abbiamo tentato di caratterizzare, anche se in modo molto sommario, può assumere maggior rilevanza a seguito dell'impiego di modalità d'azione che sfociano in altre dinamiche di differenziazione passiva. Senza poter entrare nei dettagli, segnaliamo come il tipo di feed-back che gli insegnanti forniscono agli allievi dipende dallo statuto degli stessi allievi. In quest'ottica, abbiamo osservato come gli insegnanti tendano a fornire soprattutto agli allievi più avanzati delle regolazioni che favoriscono la riflessione sugli aspetti di conoscenza. Diversamente, gli allievi meno avanzati sono piuttosto oggetto di regolazioni che portano sulle regole d'azione. In altre parole agli allievi più avanzati è in genere data la possibilità di sviluppare un'attività riflessiva *cognitivamente densa*; riflessione che permette loro di formulare delle ipotesi, metterle alla prova, per eventualmente invalidarle e immaginarne delle altre. Ciò in relazione evidentemente alle interazioni che si sviluppano in classe. Verso gli allievi meno avanzati, invece, l'insegnante tende ad assumere una guida più direttiva, impedendo in questo modo che questi allievi possano prendere in conto personalmente le particolarità del sapere.

Conclusioni

Considerando le analisi effettuate, possiamo ritenere che l'azione dell'insegnante è caratterizzata, poco o tanto, da dinamiche di differenziazione didattica passiva. Inoltre, i risultati ricavati permettono di avanzare delle considerazioni d'ordine generale che oltrepassano il campo dell'entrata nello scritto, da noi considerato in modo specifico. In sostanza, si può affermare che le pratiche d'insegnamento/apprendimento che più resistono alle dinamiche di differenziazione passiva sono maggiormente efficaci. Sono queste pratiche, infatti, che permettono di gestire con maggior successo l'eterogeneità degli allievi. Evidentemente, trattandosi di dati scaturiti da uno "studio di casi", occorre essere prudenti nel voler definire dei punti fermi. Tuttavia, siamo del parere che le considerazioni che abbiamo sviluppato dovrebbero permettere di creare le condizioni per ripensare il problema della gestione dell'eterogeneità degli allievi e aprire così nuove piste di lavoro. Ciò anche alla luce delle osservazioni *in situ* e delle interviste condotte con gli insegnanti che indicano piuttosto sia l'esistenza di una certa rassegnazione rispetto a questa necessità, sia il desiderio di adottare la differenziazione dell'insegnamento, sviluppata però con molta fatica e con una certa insoddisfazione. Il nostro studio evidenzia, a quest'ultimo livello, come le ingiunzioni formative e istituzionali non sono sempre seguite dall'elaborazione e dalla diffusione di tecniche che potrebbero trasformare le

buone intenzioni in pratiche effettive. Proprio in quest'ultima prospettiva, l'articolazione individuale/collettivo costituisce un paradigma che meriterebbe di essere esplorato con rinnovato interesse.

* *Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico, Membro del Gruppo di ricerca di didattica comparata, Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione, Università di Ginevra*

Bibliografia

- Bocchi, P. (2008) *Le fonctionnement didactique de l'entrée dans l'écrit. Contribution à l'élaboration d'une théorie didactique des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*. Tesi di dottorato nelle Scienze dell'educazione, Università di Ginevra.
- Dewey, J. (1938-1947) *Expérience et Éducation*. Paris : Bourrelly.
- Monighetti, I. (1994) *La lettera e il senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Schubauer-Leoni, M. L. & Leutenegger, F. (2002) *Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique d'ordinaire*. In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Eds.) *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation* (pp. 227-252). Bruxelles: De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M., Bocchi, P., Flukiger, A., Leutenegger, F., Ligozat, F., Saada-Robert, M. & Thévenaz-Christen, T. (2007) *Mathématiques et lecture*. In G. Sensevy (Dir.) *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire* (pp. 246-284).
- Sensevy, G. (2007) *Éléments de synthèse*. In G. Sensevy (Dir.) *Rapport de recherche PIREF. Caractérisation des pratiques d'enseignement et détermination de leur efficacité. La lecture et les mathématiques au cours préparatoire* (pp. 348-362).
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007) (Sous la dir.) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. (2000) *Les outils de l'enseignant. Un essai didactique*. *Repère*, 22, 19-38.

Note

- 1 Il rapporto PIREF (Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation), coordinato da Gérard Sensevy (Professeur des Universités presso l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Bretagne), è il risultato di un progetto di ricerca a cui hanno partecipato quattro équipes di ricercatori: tre francesi (Università di Rennes, di Tolosa e di Provenza-Marsiglia) e una svizzera (Università di Ginevra, Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione).
- 2 Gli insegnanti coinvolti nella ricerca hanno fatto riferimento al medesimo approccio metodologico (Monighetti, 1994).
- 3 Questa attività è meglio conosciuta nel contesto ticinese con la denominazione di *testo mascherato*.