

OGNI BAMBINO PENSA A MODO SUO

Tiziano Pera



In classe incontriamo bambini diversi con bisogni e menti diversi. Come accoglierli e come valorizzare questa ricchezza? E quale contributo possono portare le nuove tecnologie?

La scuola del passato distingueva i bambini in bravi e somari; quella di oggi lo fa tra normodotati e bambini in difficoltà. Il filosofo Ermanno Bencivenga, in un suo libretto, ci propone la favola delle due scuole: quella delle "cose vere" e quella delle "cose false", per poi chiedersi quale sia la scuola per davvero. Ora, la domanda che forse le compendia tutte è: siamo proprio sicuri che esistano solo due tipi di scuola? Parrebbe di no, se è vero quanto sostiene Howard Gardner circa le intelligenze multiple e se ha ragione chi ci avverte che i bambini, come tutti noi, ragionano fre-

quantando almeno tre differenti modalità di pensiero:

1. la modalità visiva di *chi pensa per immagini*;
2. quella uditiva di *chi pensa per concetti*;
3. quella cinestesica di *chi pensa per emozioni e sensazioni*.

Se considerassimo davvero queste eterogeneità, dovremmo dunque prefigurare l'esistenza di tante scuole, almeno quante ne richiederebbero le distinzioni in questione: una scuola eterogenea, dunque, dove la sola area comune proponibile è quella riferita alla molteplicità dei punti di vista e delle esperienze dei bambini, diversi nella loro unicità.



DIVERSITÀ come ricchezza

Basterebbero queste brevi considerazioni per rimettere in seria discussione l'impianto della scuola attuale, che seleziona successi e insuccessi sulla base del fatto che tutti dovrebbero essere capaci di apprendere "allo stesso modo", quasi che i bambini siano corpi da rivestire con abiti "a taglia unica". Ma c'è di più: la nostra scuola, concepita per bambini cosiddetti "normodotati" che pensano prevalentemente per concetti legati alle parole (udite o lette sulla pagina scritta), scarta di fatto tutti quelli che pensano soprattutto per immagini o per emozioni e sensazioni. La nostra è una scuola che non ammette l'eterogeneità caratteristica della natura umana e che considera la distrazione e le difficoltà di verbalizzazione e lettoscrittura come indici di disabilità, in riferimento alle abilità medie dei bambini (e la media non costituisce certo criterio assoluto).

Chi ci assicura che questi non siano piuttosto indicatori di una divergenza rispetto a quanto richiede la scuola "delle verità"? E se la manifestazione di questi comportamenti fosse più semplicemente sintomo di "abilità altre" di cui i normodotati sono privi?

Può essere utile ricordare che il termine *disturbo*, usato in questi casi e mutuato dall'inglese *disorder*, è retaggio dell'idea di una discrepanza tra quoziente intellettivo (QI) e abilità scolastiche: quoziente intellettivo? Ma quando riusciremo a liberarci di questi fardelli ideologici? Quando ci convinceremo che, come sostenuto da autorevoli ricercatori, i bambini con Disturbi specifici di apprendimento (Dsa) fanno parte delle differenze individuali tipiche della neuro diversità? E se questi comportamenti divergenti, invece di essere sintomi di un

"disturbo" di cui alcuni bambini sarebbero vittime, fossero i segnali di una mutazione antropologica di cui essi sono invece e in qualche misura anticipatori?

Non ho risposte certe da fornire: mi basta aprire un orizzonte di riflessione sul problema che è complesso, delicato e attuale, tanto che in pochi anni siamo passati dalla negazione dell'esistenza di questi disagi scolastici alla loro esplosione in termini di certificazione clinica.

Cercando di evitare eccessive semplificazioni, credo sia importante ricordare che nella nostra scuola capitano ancora le seguenti situazioni:

- chi pensa prevalentemente per immagini vede le cose secondo uno sviluppo tridimensionale che per lo più sfugge ai normodotati. Eppure la scuola, non solo non valorizza questi bambini, ma anzi li mette nella condizione di vivere questa loro peculiarità come un disagio, che a volte si trasforma in vera e propria sofferenza. La scuola non ammette di essere essa stessa affetta da disturbi specifici di insegnamento e così, non sapendo come fare per valorizzare queste modalità di pensiero a vantaggio del gruppo-classe, si limita a selezionare proprio questi bambini che sono solo portatori sani di un pensiero diverso: quello visuo-spaziale;
- chi pensa prevalentemente con il cuore è depositario privilegiato della percezione sensoriale-emotiva che sta alla radice del concetto stesso di estetica (*aisthesis*: sensazione, sentimento). Malgrado questi bambini riescano a cogliere aspetti che la sola razionalità non riesce a percepire, non è detto che raggiungano il successo scolastico: la didattica consueta, soprattutto nell'area delle scienze, considera infatti estetica, piacere ed ironia alla stregua di fattori di disturbo e comunque secondari rispetto al rigore del sapere formalizzato.

NUOVE TECNOLOGIE e inclusione

Se desideriamo per davvero incontrare i volti dei bambini-scolari-cittadini che ci interpellano, dobbiamo dotarci di uno sguardo diverso, quello che ci permette di apprezzare il multiverso nel quale i Dsa avrebbero piena dignità per sviluppare altrettante scuole possibili, nella piena consapevolezza che la scuola... o è di tutti o non è!

Una recente indagine del Becta, l'agenzia inglese per l'innovazione dei sistemi scolastici, sostiene che gli effetti combinati della rivoluzione digitale e del Web 2.0 si traducono, giorno dopo giorno, in un'autentica mutazione antropologica dei bambini che, come semi posti a dimora nell'orto, assorbono i propri nutrimenti dalla terra in cui si trovano a vivere. Chi studia le modificazioni del comportamento dei nativi digitali sostiene che per la prima volta nella storia delle istituzioni educative, la generazione di chi va a scuola per

apprendere ne sa di più dei suoi insegnanti. Ciò pone alla scuola un duplice problema a cui è bene porre attenzione:

- per un verso essa deve imparare a riconoscere queste dinamiche fluide per accoglierle e mettersi in movimento, seguendo la corrente della contemporaneità come se la scuola stessa fosse costruita su isole galleggianti;
- per un altro essa deve imparare a evitare ogni tentazione al precocismo, quello di chi guarda ai bambini non già come cuccioli d'uomo, portatori di una loro autoctona cultura, bensì come adulti in miniatura e, soprattutto, consumatori in erba.

La trasformazione in atto, una volta riconosciuta, va infatti vissuta consapevolmente "da dentro", trasformando l'eventuale problema in una occasione e accettando di negoziare tra tradizione (ciò che occorre preservare) e innovazione (ciò che occorre modificare). Mi riferisco alla didattica per la promozione di competenze che pure le Indicazioni nazionali per il curricolo 2012 colgono, ma che non possiamo imporre per legge: la scuola che accompagna i bambini su questa strada non può essere la stessa che ha avuto come solo obiettivo la verifica degli apprendimenti quale unica modalità di restituzione consentita e apprezzata. D'altro canto, se è vero che la transizione al digitale e al Web 2.0 porta necessariamente a una ricaduta sugli stili di apprendimento dei nostri allievi, non è detto che ciò si traduca in disagio.

Le ricerche ci informano infatti che, al livello dei grandi numeri, nei bambini di oggi si manifestano le seguenti tre mutazioni, tutte certamente incoraggianti:

- una forte crescita dei comportamenti di ricerca ed esplorazione rispetto ai comportamenti di ricezione passiva dei contenuti;
- una familiarità tecnologica tale da considerare il web come lo strumento primario per ricercare, acquisire e condividere i contenuti del sapere;
- un incremento significativo dei comportamenti di tipo collaborativo e cooperativo tra pari, come testimonia il ricorso ai nuovi strumenti quali MS messenger, You tube o i più diffusi social network;

A ben guardare dunque, siamo di fronte all'ennesima contraddizione che il nostro attuale sistema di istruzione pare non riesca a cogliere: da una parte bambini che possiedono logiche di ipertestualità e di reticolarità coerenti con la scuola delle competenze, dall'altra una scuola che nella sua prassi ordinaria si ferma per lo più e ancora ai soli apprendimenti. Tutto ciò a fronte di insegnanti il cui pensiero privilegiato pro-



cede troppo spesso per sequenze lineari che determinano lo standard di cui si finisce per promuovere la riproduzione. Ogni bambino d'oggi impone un confine a questa nostra normalità di adulti, per lo più immigrati digitali. Ciò accade perché egli è organicamente cittadino del suo tempo e, guardando in avanti più di noi, pensa inevitabilmente a modo suo.

Il vero problema è allora il seguente: quando decideremo di spostarci là dove egli si trova? ■

Per saperne di più

- E. Bencivenga, *La Filosofia in quarantadue favole*, Mondadori, Milano 2007.
- H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1988; *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 2001.
- T. Grandin, *La macchina degli abbracci*, Adelphi, Milano (rist.) 2012.
- J. Hillman, *L'anima del mondo e il pensiero del cuore*, Adelphi, Milano 2002.
- A. Di Lauro, *Ho mal di scuola*, Armando Editore, Roma 2012.
- L. Pedrali, *Spaesamento*, in *Cem-mondialità*, CSAM, Brescia, 4 aprile 2012.
- T. Pera, *Prati e sapori di lago. Ecologia e pedagogia didattica della competenza*, Baobab Editore, Verbania 2012.
- G. Stella, L. Grandi (a cura di), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze 2011.
- L'indagine del Becta, l'agenzia inglese per l'innovazione dei sistemi scolastici, si trova in: www.becta.org.uk