

Per includere tutte le diversità.
Una prospettiva etnografica su identità
e differenza nei contesti scolastici

To include all diversities.
An ethnographic perspective on identity
and difference in school contexts

Isabella Pescarmona

University of Turin, isabella.pescarmona@unito.it

Starting from the assumption that diversity is a normal human experience, the article would discuss the goal of inclusive and equitable education, which is highlighted in the 2030 Agenda for Sustainable Development. By adopting the perspective of the philosophy of education by I. Sheffler and the studies in Educational Ethnography, the article will discuss the usual categories which are employed to define Identity, Diversity and Human Potential. It will analyse how these contribute to shape labels that could lead to inclusion or exclusion of students from the learning process. Complex Instruction will be proposed as a means of developing a more rich and multifaceted vision of school contexts and of the identity of people who teach and learn there. Finally, the article debates the conditions for recognizing diversity as an opportunity in the educational project, and thus making the school a more equal and inclusive context.

Key words: ethnography of education; Complex Instruction; school culture; social justice; human potential; identity/diversity

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Filosofia

43

1. La sfida dell'inclusione e dell'equità nei contesti scolastici

“L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali”. Recita così l’articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo (1948), riconoscendo l’educazione come un diritto per tutti gli esseri umani, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione o di altro genere (art. 8), aspetto che sarà ripreso con forza anche nell’articolo 2 della Dichiarazione dei Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (1989) con l’affermazione del principio di non discriminazione. Tali criteri non sono nuovi, ma tornano oggi ad assumere un ruolo centrale nelle Agende Internazionali (UN, 2015; Unesco, 2017; Commissione Europea, 2018), che si trovano a dover cercare risposte alle sfide poste da un’interdipendenza globale senza precedenti e da società sempre più complesse e multiculturali. I paesi sono chiamati a garantire un’educazione di qualità, equa e inclusiva e promuovere le opportunità di apprendimento per tutti (Goal 4. UN, 2015). Ciò significa che essi sono invitati a ripensare al proprio sistema educativo e scolastico per fare in modo di accogliere tutti gli studenti, specialmente coloro che sono stati tradizionalmente esclusi dalle opportunità educative, ovvero “gli appartenenti a classi più povere, le minoranze etniche e linguistiche, le popolazioni indigene, e tutte le persone con bisogni speciali o disabilità” (Unesco, 2017, p. 12). Ciò che è interessante notare è come dalla Dichiarazione Universale in poi si sia progressivamente dispiegata l’idea di inclusione e di equità. L’inclusione educativa è, infatti, attualmente definita dall’*Agenda for Sustainable Development 2030* come il “processo di rafforzamento della capacità del sistema educativo di aprire un dialogo con tutti gli studenti” (Unesco, 2017, p. 7). L’obiettivo non è solo l’accesso a scuola, ma anche la promozione della partecipazione e il raggiungimento dei risultati da parte di tutti gli studenti, dove con *tutti* s’intendono le varie diversità presenti in classe. Esse si possono riferire alla “razza, etnicità, genere, orientamento sessuale, linguaggio, culture, religione, abilità mentale e fisica, classe sociale, o status di immigrato” (*ibidem*).

Tale accezione di diversità e inclusione, elaborata inizialmente in ambito anglosassone (cfr. Booth, Ainscow, 2002), trova oggi applicazione anche nel contesto italiano, dove si è passati dall’idea di educazione inclusiva riferita agli studenti con disabilità ad una più aperta, che considera i bisogni educativi specifici e che si apre a considerare anche le difficoltà legate a un background socio-economico, al genere e all’origine etnica e culturale. Come sostiene Dovigo (2008), “integrazione” ha voluto dire “fare spazio” alla disabilità e offrire opportunità a soggetti “speciali”, senza però mai mettere effettivamente in discussione il sistema dominante che continuava a rimanere il modello di riferimento. Con “inclusione”, invece, si intendono affermare le diversità in un “terreno di confronto con la pluralità delle differenze” (Dovigo, 2008, p. 17). L’inclusione è presentata come “la capacità di fornire una cornice dentro cui gli alunni — a prescindere da abilità, genere, linguaggio, origine etnica o culturale — possono essere ugualmente valorizzati, trattati con rispetto e forniti di uguali opportunità a scuola” (*idem*, p. 13). Non a caso lanes (2008; 2006) parla di “speciale normalità”, in una visione secondo cui la normalità si arricchisce di competenze e principi educativi che rendono la scuola più “speciale” e fruttuosa per tutti gli studenti. Questo può comportare interrogare i modelli culturalmente vigenti di normalità e sollecitare



il loro cambiamento. Attraverso la trasformazione del curriculum e delle strategie organizzative e didattiche, la scuola può diventare un luogo più sensibile al ventaglio delle diversità presenti fra gli alunni e offrire più *chances* di apprendimento (Ianes, 2008; Pavone, 2014; Florian, 2015). Non pensare “per casi”, ma “per differenze”, consiglia Dovigo (2008, p. 22) mettendo al centro del processo di apprendimento-insegnamento il riconoscimento delle differenze presenti nel contesto scolastico, perchè gli alunni “particolari” – in quanto stranieri di prima o seconda generazione, disabili, in condizioni socioeconomiche svantaggiate, dislessici e così via — sono la larga maggioranza (cfr. Booth, Ainscow, 2002). Parafrasando Goodenough (1976), è verosimile parlare di diversità come “normale esperienza umana”. In tale accezione, l’inclusione potrebbe diventare la garanzia diffusa e stabile di partecipare alla vita scolastica e di raggiungere il massimo apprendimento per tutti gli studenti. Permetterebbe cioè di operare un rovesciamento di prospettiva, in base al quale si parte non tanto dalla difficoltà di qualche studente, ma dal diritto di tutti a realizzare il proprio massimo potenziale umano e le proprie aspirazioni, fine ultimo dei Diritti dell’Uomo.

Sebbene tale visione trovi un crescente interesse a livello politico e accademico, l’applicazione di tali principi nella pratica non è ancora del tutto realizzata. Può essere utile allora, più che offrire soluzioni pedagogiche immediate a tale questione, fare un passo indietro e ritagliare uno spazio di riflessione sulle convinzioni e teorie che modellano il modo in cui si guarda di solito alla diversità presente in classe. Si tratta di ripensare criticamente alle categorie consuete con cui ci si riferisce all’identità, alla diversità e al potenziale umano, ed esplorare come queste possano contribuire a rendere la differenza un problema o una risorsa; e solo dopo provare ad avanzare una proposta educativa.

2. Ripensare le categorie consuete fra metafore e etichette

Un contributo per riflettere sulle categorie consuete di pensiero per descrivere e organizzare la realtà ci viene dalla filosofia dell’educazione di Israel Scheffler (1985). Rappresentante del movimento analitico, quest’autore invita a interrogarsi sui concetti di identità, sviluppo umano e ruolo dei processi di apprendimento, attraverso un’analisi critica del linguaggio e dei discorsi impiegati dai professionisti in campo educativo. La filosofia è presentata non tanto come una riserva di informazioni a cui attingere, quanto come un’attività di permanente riflessione, ovvero un’attitudine costante ad interrogarsi al fine di fare “chiarificazione del modo in cui formuliamo le nostre credenze, argomenti, premesse e giudizi su temi quali apprendimento e insegnamento, il carattere e l’intelletto, le materie e le abilità” (Scheffler, 1985, p. 75). È un mezzo per “guardare attraverso il linguaggio” le idee educative fondamentali (ivi, p. 71) e comprendere come esso sia un veicolo per esprimere credenze e dare forma alle convinzioni che sottendono e possono modellare le pratiche di insegnanti e educatori. Per questo motivo, la filosofia per I. Scheffler è strettamente connessa ai contesti pratici in cui è usata, non per un uso “inerte” di tale sapere, ma per il suo potere di “mettere a rischio le certezze del nostro mondo” (ivi, p. 39), indagando i giudizi di valore, credenze e significati che gli insegnanti elaborano nei loro contesti professionali. In tal senso, l’autore definisce la filosofia dell’educazione una “teoria pratica” (ivi,

p. 5), capace di orientare le decisioni educative e di stimolare il cambiamento professionale.

Una delle categorie che egli analizza è quella del potenziale umano. Oggi come allora¹ è un termine associato ai discorsi riguardo al miglioramento della situazione di bambini e studenti con difficoltà, ma spesso è dato per scontato e non analizzato nelle sue sfumature di significato. I. Scheffler (1985) argomenta che una delle metafore comuni sottese a questo concetto è la “metafora della fissità”, secondo cui il potenziale umano sarebbe qualcosa che è già in nuce, già presente nel soggetto, e che naturalmente prenderà forma. Agli educatori spetta sostanzialmente identificarlo (se presente) e sostenerne la realizzazione. Associata a questa immagine vi è il “mito dell’essenza”, di stampo aristotelico, secondo cui qualcosa che è in potenza diventerà atto (fra i vari esempi cita la ghianda come una quercia potenziale, identificata come il suo fine naturale). La “metafora dell’armonia” completa questa lettura presupponendo che tutti i potenziali siano armoniosamente realizzabili e in qualche modo naturalmente positivi. In breve, le persone sono destinate a certi fini già impliciti alla nascita. L’educazione ha come compito principale quello di verificare quale potenziale ha uno studente e come tirarlo fuori. Eppure, come sostiene I. Scheffler proseguendo l’esempio della ghianda, non tutti le ghiande diventano quercia, alcune possono prendere anche altre strade, e magari essere mangiate dallo scoiattolo. I potenziali possono essere alterati nei e dai contesti.

Proseguendo il ragionamento, la “metafora della fissità” può condurre all’idea di identità come *essenza*, ossia come un qualcosa di definito a priori e imm modificabile nel tempo e nello spazio perchè considerato insito alla propria natura. Significa pensare di muoversi nel mondo avendo già un’etichetta data a priori, con cui identificarsi (o essere spinti a identificarsi). Potrebbe voler dire, in pratica, definire alcuni studenti in partenza in base a pochi tratti, come ad esempio la cultura di provenienza, una disabilità o disturbo di apprendimento, l’appartenenza a un gruppo sociale o anche solo un disturbo medico. Il rischio di questa visione essentialista è finire per vedere solo un aspetto dell’identità, definendo chi e cosa sono le persone in base alla fotografia di una situazione iniziale, considerata rappresentativa di tutto l’individuo. Ciò può condurre a un’immagine rigida dell’altro, fissandolo nella sua presunta diversità e riducendo così la possibilità di realizzazione del suo sè. Il filosofo dell’educazione Appiah (1996) argomenta che pensare che le persone agiscano solo come membri di un gruppo o in base a certe condizioni di partenza può ridurre la visione (e l’aspettativa) della loro identità a copioni prestabiliti (*script*), che classificano e inchiodano le possibilità del soggetto a un progetto di vita che può essere recitato, ma non modificato in modo originale o inaspettato. L’individuo non necessariamente mette in atto le norme comuni, ma interagisce e dialoga con le culture e i contesti di cui fa esperienza.

In altre parole, legare le persone a un tratto “diverso”, “speciale”, può ostacolare la realizzazione del loro potenziale umano e non fa presupporre possibili alternative, appiattendolo le loro identità – quasi in modo deterministico – ad una

1 I. Scheffler aveva iniziato a ragionare sul potenziale umano in seguito a una ricerca condotta all’Harvard Graduate School of Education e da un’organizzazione no-profit finalizzata a rispondere meglio alle esigenze di bambini svantaggiati (cfr. Scheffler, 1973, 1985).



certa visione iniziale. Ma, come ci ricorda I. Scheffler, il soggetto si sviluppa in un contesto e il suo potenziale è sempre relativo alle circostanze in cui egli si trova. Intanto, non è detto che tutte le risorse in potenza siano realizzabili, e poi, il soggetto si potrebbe trovare a scegliere fra percorsi alternativi. In tal senso, l'educazione non è solo più un fatto circoscritto alla valutazione di una situazione di partenza, ma implica riconoscere la possibilità di scelta dell'individuo e promuovere le condizioni perché l'individuo possa compiere tale scelta. Ciò conduce a pensare alle qualità non ancora realizzate dell'altro in termini di *capability*², intesa come capacità di diventare qualcosa "se" vengono date le condizioni per farlo, e in termini di equità, ovvero se tali condizioni vengano date a tutti e se tutti hanno la libertà di poter scegliere.

Così argomentata, la questione dell'inclusione e dell'equità è allora da discutere a partire da due domande: quali opportunità offre il contesto di cambiare, e quali meccanismi di etichettamento delle identità/diversità stanno influenzando la possibilità di scegliere e agire liberamente.

3. Analizzare il contesto scolastico attraverso la lente dell'etnografia

Le diversità ci spingono a interrogare i contesti educativi e i significati di coloro che li abitano. Come scrive Gobbo, esse "più che rappresentare un problema di apprendimento, possono essere occasione per problematizzare il contesto scolastico" (2000, p. 136). Possono diventare una lente per rileggere gli impliciti culturali che strutturano le relazioni e l'apprendimento e concorrono a creare disuguaglianze fra gli studenti in classe. Un contributo per tale lettura viene offerto dalla prospettiva dell'etnografia dell'educazione. Questa, con le sue teorie e metodologia di ricerca, permette di indagare la scuola come ambiente culturale e comunicativo complesso (Florio-Ruane, 1996; Gobbo, 2000), mettendo in discussione la visione di questa come agente neutrale di mobilità e modernizzazione. Inizialmente rivolta allo studio del successo/insuccesso scolastico degli studenti appartenenti ai gruppi di minoranza e immigrati, si è estesa a diversi ambiti (fra cui rom e sinti; gruppo dei pari; formazione professionale; innovazione educativa e così via. Fra i tanti, cfr. Ogbu, 1999; Gobbo, Simonicca, 2014; Benadusi, 2017), evidenziando come i contesti scolastici siano ambienti densi di cultura, dove agisce un "curriculum nascosto" (cfr. Hargreaves, Woods, 1984). Questo è denso di regole, aspettative, credenze implicite che modellano le pratiche educative e possono influenzare l'inclusione (o esclusione) degli alunni nel processo di apprendimento. Le conoscenze disciplinari, infatti, non costituiscono gli unici oggetti di trasmissione educativa. Esistono delle conoscenze tacite, assunzioni non verbalizzate in modo esplicito – informazioni riguardanti le finalità, le regole e i modi dell'attività scolastica – che gli insegnanti veicolano, di solito non consapevolmente, ma che vanno a formare la "cultura della scuola" e il "saper fare dello scolaro", indicando il modo *giusto* di apprendere (Gobbo, 2000;

2 Su questo concetto si veda anche Sen, 2000; Nussbaum, 2004.

Benaudsi, 2017; Pescarmona, 2018). Sono consuetudini educative che vengono apprese nel contesto attraverso la partecipazione alla vita scolastica quotidiana, e che “delimitano in classe ciò che conta come sapere accademico e chi viene visto come uno che sa” (Florio-Ruane, 1996, p. 177). Questo sistema di regole culturali e sociali riguarda l’utilizzo del tempo e dello spazio, la natura dei compiti assegnati in classe e l’organizzazione del lavoro, le strutture di interazione tra studenti e tra studenti e insegnanti, e contribuisce a determinare il significato che lo stare a scuola e l’imparare ha per entrambi. Tali regole e modi culturali, costruiti e riprodotti nelle interazioni quotidiane, nel tempo diventano la “norma”; e in base a tale “norma” si definiscono gli studenti “bravi” o “meno bravi”. In tale distinzione gli studenti “meno bravi” tendono ad essere coloro che si discostano o non si adeguano a certe abitudini educative e a certe regole culturali della scuola, finendo magari per essere etichettati come studenti “problematici” o “difficili”. Il punto è che, in generale, tutti coloro che sono “diversi” rispetto alla norma (come gli alunni con background migratorio, con disabilità o difficoltà di apprendimento, oppure appartenenti a classi sociali subalterne) possono finire per essere considerati meno graditi in classe, fino ad essere classificati non di rado come “devianti” (cfr. Jewett, Schultz).

Da ciò deriva che, in primo luogo, è il contesto che contribuisce a costruire le identità sociali di “studente competente” e “studente con difficoltà di apprendimento”. Già H. Mehan aveva descritto come si apprende in classe ad essere uno studente con difficoltà (1979), e come viene attribuita l’etichetta di “alunno con problemi”. Nel suo testo *Handicapping the handicapped* (Mehan, Hertweck, Meihls, 1986), provocatoriamente intitolato così, l’autore aveva evidenziato che questa denominazione non dipende solo da attitudini soggettive o da un disturbo medico, e tantomeno dal capitale culturale (classe sociale) di provenienza. Essa è il risultato di una pratica istituzionale, che dipende da processi e procedure di valutazione (anche sanitarie), per cui a volte alcuni bambini sono selezionati e assegnati a percorsi “speciali”. In secondo luogo, seguendo le modalità tradizionali di intendere la scolarizzazione, è come se la responsabilità del non-apprendimento cadesse sul singolo individuo, sull’incapacità dello studente (considerato deficitario, a-normale o deviante), e non invece sul contesto o sui processi che regolano l’apprendimento, considerati invece neutri. Il singolo viene così a far parte della categoria di quegli alunni che “non funzionano” nel sistema, alunni che sono da “normalizzare” (direbbe Foucault, 1971, 2001), da “rendere adeguati” a un contesto presunto omogeneo e neutrale.

Le categorie per definire e rappresentare le diversità si sono susseguite nel tempo e si sono strutturate secondo i “discorsi” storicamente e culturalmente disponibili (Foucault, 2001). Proseguendo l’invito di I. Scheffler ad analizzare il linguaggio, è possibile vedere come ciò che è diverso rispetto alla norma sia stato incasellato e controllato attraverso definizioni e affermazioni che organizzano il sistema di valori in certi momenti storici e che disegnano quella sottile linea che divide identità e diversità. Riferendosi all’altro, oggi forse non si utilizzano più termini come “reprimere”, “civilizzare”, “segregare” o “assimilare”. Hanno preso il posto più espressioni come “da recuperare”, “integrare”, “riallineare” o “compensare”. Se queste rispondono all’esigenza positiva di riconoscere l’altro e i suoi bisogni, è anche vero che ad esse permane l’idea sottesa che l’altro debba in qualche modo evolvere verso un’immagine predefinita *giusta*. La diversità pare



cioè rimanere ancorata all'idea di un'identità incompleta, mancante di qualcosa, per far parte a pieno titolo del gruppo del "noi", e che deve essere lavorata perché funzioni. Ciò contribuisce ad alimentare la logica binaria "noi/loro", "abilità/disabilità", "competente/con difficoltà".

La questione da porsi è se, secondo questa logica, ad alcuni studenti venga riconosciuto un potenziale umano ridotto, e di conseguenza vengano loro offerte (e prima ancora pensate) minori opportunità di scegliere e creare un progetto di vita; ovvero, se venga associata alla diversità un potenziale inferiore, fissato in partenza, da cui pare poi poco possibile svincolarsi ed emanciparsi. Mettere in discussione tale meccanismo di costruzione di identità sociali e di etichettamento è uno degli obiettivi delle ricerche di etnografia dell'educazione³ che, stimolando ad apprendere a vedere cosa di solito viene dato per scontato in classe, aiutano a spostare il focus del *problema* dalla singola persona alla cultura del contesto scolastico.

4. Apprendere a decentrare lo sguardo attraverso la Complex Instruction

L'idea che la vita della classe o della scuola possa essere diversamente organizzata non è facile per la maggior parte delle persone, insegnanti e alunni compresi, "in quanto le metterebbe di fronte alla necessità di cambiare il loro modo di pensare, poi di cambiare il loro modo di agire e infine di cambiare la struttura complessiva dell'ambiente" (Sarason, 1982, p. 13). Gli insegnanti, infatti, hanno passato molto tempo ad apprendere come allievi "quel sapere culturale" che rende il quotidiano scolastico sensato e significativo, sono stati inculturati a un certo modo di pensare e agire in classe, e tacitamente a loro volta lo insegnano agli allievi attraverso le attività di apprendimento e valutazione. Ciò a volte può non consentire di riconoscere l'apprendimento come l'esito di un processo situato e relazionale, e crederlo invece una trasmissione di conoscenze naturale. In tal senso, per gli etnologi dell'educazione, proprio "quel sapere culturale" può diventare una *disability*, un'incapacità a vedere e ascoltare visioni differenti da quella consueta. Come direbbe Bohannan, "i processi di apprendimento ci fanno umani. È ironico che i medesimi ci rendano anche provinciali" (2011, p. 129) e incapaci di andare contro il senso comune. La sfida è allora quella di apprendere a decentrare il nostro sguardo, ovvero mettere in prospettiva la cultura della scuola, rileggendo alcune convinzioni e credenze su come si insegna e impara, e provare ad attivare modalità di lavoro differenti, al fine di offrire opportunità di cambiamento agli studenti e valorizzare il potenziale umano (inedito) di ciascuno.

Un interessante occasione per sviluppare tale apprendimento è data dalla Complex Instruction, una strategia di apprendimento cooperativo sviluppata da E. Cohen alla Stanford University (Cohen, 1999; Cohen, Lotan, 1997, 2014). A differenza delle altre strategie cooperative, che si concentrano sulle modalità per lavorare in gruppi, la Complex Instruction parte dall'analisi di come le differenze

3 Su questo punto si veda anche Pescarmona *et alii*, 2017; Gobbo & Simonicca, 2014.

sociali, culturali, di stili di apprendimento e abilità, possono impedire il raggiungimento di quell'obiettivo (Batelaan, 1998). La ragione di questo è da cercarsi nell'analisi socio-antropologica delle dinamiche sociali e delle aspettative presenti in aula. Secondo E. Cohen, tutte le classi sono ambienti eterogenei e complessi, in cui tende a vigere una diseguglianza di accesso ai contenuti e al processo di apprendimento. Qui agiscono dei fattori che possono facilitare o impedire la partecipazione degli studenti. Questi fattori possono essere esterni alla scuola, come la stratificazione sociale o l'impari accesso alle risorse economiche, culturali o politiche, oppure fattori che si sviluppano all'interno della classe, come la natura monodimensionale dei compiti assegnati, il grado di autonomia degli studenti nel risolverli, i criteri di valutazione ristretti e gli stili di comunicazione adottati. Questi elementi possono implicitamente contribuire a creare una gerarchia sociale e culturale fra gli studenti, relegando le diversità a uno *status* più basso e, di conseguenza, considerarle come inferiorità. Questi fattori interni possono, infatti, far scattare differenti aspettative di competenza verso gli studenti, ossia differenti convinzioni sulle loro capacità di riuscita in un compito di apprendimento e nel tempo possono tradursi in differenti livelli di partecipazione e rendimento, non di rado finendo per alimentare una vera e propria "profezia che si autoavvera" (Rosenthal & Jacobson, 1968). Tale diseguglianza di partecipazione e riuscita, afferma la sociologa dell'educazione, si può riflettere anche nei lavori di gruppo, se non si differenziano alcune strutture e norme in classe e se non si modificano le convinzioni degli insegnanti sulle competenze dei propri studenti. La proposta pedagogica di E. Cohen è allora quella di creare dei compiti di gruppo che richiedano l'interdipendenza di abilità e intelligenze multiple (Gardner, 1983) e che abbiamo un percorso di soluzione aperto e sfidante⁴. Questi compiti sono organizzati per far sì che le competenze dei singoli si articolino con quella degli altri, non per creare omogeneità di percorsi e soluzioni, ma per sollecitare l'interdipendenza di idee, capacità e azioni. In tal modo, gli studenti possono fare esperienza della diversità come ricchezza effettiva nel processo di apprendimento, e non come una mancanza da compensare o riallineare. L'insegnante è chiamato a diventare facilitatore degli apprendimenti delegando l'autorità, ad esempio attraverso un'attenta progettazione di istruzioni e materiali e l'assegnazione di ruoli fra i membri del gruppo. Inoltre, egli deve sviluppare la capacità di osservare i gruppi al lavoro e di attribuire una valutazione positiva e pertinente ai differenti contributi che possono apportare gli studenti, in particolare quelli con *status* più basso. L'obiettivo della Complex Instruction è precisamente quello di creare un sistema misto di competenze per ogni studente e rendere più equa la partecipazione in classe.

Le ricerche effettuate sul campo (cfr. Cohen, Lotan, 1997, 2014; Batelaan, 1998; Gobbo, 2007; Pescarmona, 2012) dimostrano l'efficacia di questa proposta pedagogica sia in termini più quantitativi di risultati di apprendimento degli studenti, sia in termini qualitativi di sviluppo professionale degli insegnanti coinvolti.

4 Sono compiti che, ad esempio, permettono di accedere ai contenuti attraverso immagini, canzoni, documenti, video e che richiedono di rielaborare le informazioni acquisite in modo originale, presentando una drammatizzazione, costruendo sculture o plastici, inventando una canzone, preparando uno spot radiofonico e così via. Cfr. Cohen, 1999.



Dai dati delle ricerche emerge che modificare il contesto e le convinzioni educative consuete non è facile, ma che la Complex Instruction è una strada percorribile per mettere in discussione l'assetto "normale" e "normativo" della classe. Sperimentarsi con le abilità molteplici, con un'organizzazione dell'aula per gruppi di lavoro, con uno spettro di valutazione più ampio sono alcuni degli elementi che permettono di cambiare lo sguardo dell'insegnante sui propri molti diversi studenti e su di sé come professionisti dell'educazione. Questa strategia permette, infatti, di destrutturare "quel sapere culturale" scolastico, agendo intenzionalmente sulle aspettative e modalità educative consuete a partire dalla prassi in aula. La proposta di E. Cohen può diventare così una risposta operativa al principio di riconoscere le diversità a scuola come valore e risorsa, nonché di aprire percorsi per valorizzare (e farsi magari anche stupire⁵ da) il potenziale di ciascuno. In particolare, nelle ricerche etnografiche che ho condotto nel tempo in classi multiculturali (Pescarmona, 2015, 2017) è emerso che tale proposta educativa è interessante non tanto (o non solo) perché sviluppa abilità sociali per imparare insieme o perché permette di migliorare i risultati in classi complesse, quanto perché sollecita gli insegnanti a riesaminare la propria didattica quotidiana, spingendoli a trovare modi alternativi di progettare *a priori* per tutte le diversità. Inoltre, pensare la propria professionalità insegnante in modo più aperto e "pluralista" offre l'occasione anche agli stessi studenti di immaginarsi in modo diverso e meno incasellato dal contesto e di scoprirsi capaci di fare e imparare. Partecipare e contribuire al processo di apprendimento in modo originale e imprevisto, consente loro di riconoscersi come persone con competenze diverse e capaci di sviluppare identità complesse e ricche nei contesti scolastici.

In questo senso, la strategia della Complex Instruction è sia un'opportunità sia un allenamento per sfidare le categorie di pensiero abituali su identità e differenza in classe.

5. Conclusioni

L'*Agenda 2030* invita i contesti educativi ad "aprire un dialogo con tutti gli studenti" per realizzare il diritto di ciascuno a raggiungere il massimo potenziale e realizzare le proprie aspirazioni (Unesco, 2017, p. 7). Aprire questo dialogo però non è semplice, poiché richiede di apprendere a modificare lo sguardo su quelle categorie e schemi educativi spesso dati per scontati a scuola. Adottare una prospettiva critica sulle modalità di imparare e insegnare consuete e sviluppare la consapevolezza sui "discorsi dominanti" ad esse sottese, come qui presentato, può rivelarsi una risorsa per creare nuovi e più liberi spazi di apprendimento.

Proprio l'incontro e il confronto con le diversità possono diventare un mezzo per incoraggiare insegnanti (e studenti) a immaginare se stessi e gli altri attraverso categorie concettuali più ampie e inclusive. Significa nutrire quel "lavoro di immaginazione" che permette di liberarsi dalla "tirannia delle identità essen-

5 Lo stupore degli insegnanti rispetto alle inaspettate molteplici abilità dei propri studenti è forse uno dei risultati più importanti ed emozionanti delle sperimentazioni sul campo. Cfr. Pescarmona, 2012.

ziali” (Appiah, 1996, p. 135), e così realizzare il proprio potenziale umano in maniera inedita e non pre-vista. Vedere l’altro con competenze diverse e potenzialmente arricchenti permette di restituirgli un’identità complessa, e non appiattita su qualcosa di già definito o solo bisognosa di ricevere benefici. Superare una rappresentazione dell’identità dell’altro come “naturalizzata” o “normalizzata” porta a riconoscere la centralità della differenza come tratto dell’identità umana e, di conseguenza, la necessità di allargare lo sguardo a progetti di vita diversi. Così facendo, l’altro può essere considerato come soggetto di un progetto educativo, non unico per tutti e non determinato da specifiche appartenenze o etichette di partenza, bensì aperto alle trasformazioni delle possibilità personali che potranno emergere attraverso e nel contesto educativo.

Questo vuole dire coltivare la democrazia (cfr. Nussbaum, 2004), ovvero non chiudersi in un futuro prestabilito, ma mantenere la capacità di mettere di volta in volta in discussione le regole e le aspettative sociali ed educative affinché siano rese disponibili più *chances* di apprendimento e di percorsi di vita per tutti. È una questione di giustizia sociale. O detto con le parole di J. Dewey (1916), in una società genuinamente democratica ognuno porta a scuola la propria diversità e “saggia la capacità di democrazia della scuola”.

Riferimenti bibliografici

- Appiah K. A. (1996). Race, Culture, Identity. In K. M. Appiah & A. Gutmann (eds.). *Color Conscious. The political morality of Race* (pp. 30-105). Princeton University Press: Princeton.
- Batelaan P. (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe*. Meppel, NL: IAIE, Drukkerij Giethoorn Ten Brink.
- Benadusi M. (2017). *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Bohannan P. J. (2011). Field Anthropologists and Classroom Teachers. In D.J. Hodges (ed.), *The Anthropology of Education* (pp. 129-139). New York: Cognella sage.
- Booth T., Ainscow M (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cohen E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Cohen E.G., Lotan R.A. (eds.) (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms, Sociological Theory in Practice*. New York: Teachers College Press.
- Cohen E.G., Lotan R.A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for Heterogeneous Classrooms*. Third Edition, New York: Teachers College.
- Dewey J. (1916). *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dovigo F. (2008). L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo della scuola. In T. Booth, M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 7-42). Trento: Erickson.
- European Commission (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. In: <https://eur-lex.europa.eu/> (data di accesso: 23/04/2019).
- Florian L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Florio-Ruane S. (1996). La cultura e l'organizzazione sociale della classe scolastica. In F. Gobbo (ed.), *Antropologia dell'Educazione* (pp. 171-190). Milano: Unicopli.
- Foucault M. (1971). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (2001). *Il discorso, la storia, la verità*. Torino: Einaudi.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. NY: Basic Books.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.
- Gobbo F. (2007). Teaching teachers cooperative learning: An intercultural challenge. In G. Bhatti, C. Gaine, F. Gobbo, Y. Leeman (Eds.), *Social justice and intercultural education* (pp. 76-92). London, England: Trentham Books.



- Gobbo F., Simonicca A. (eds.) (2014). *Etnografia, Educazione, Metodologia*. Roma: CISU.
- Goodenough W. H. (1976). Multiculturalism as the Normal Human Experience. *Anthropology and Education Quarterly*, (7) 4, 4-7.
- Hargreaves A., Woods P. (eds.) (1984). *Classrooms & Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*. London: Open University Press.
- lanes D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- lanes D. (2008). L'Index per l'inclusione: dai Bisogni Educativi Speciali ai Livelli Essenziali di Qualità. In T. Booth, M. Ainscow (eds.), *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola* (pp. 43-104). Trento: Erickson.
- Jewett S., Schultz K. (2011). Toward an Anthropology of teachers and teaching. In A. U. Bradley, A. U. Levinson, M. Pollock (eds.), *A companion to the Anthropology of Education* (pp. 425-444). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Mehan H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehan H., Hertweck A., Meihls L.J. (1986). *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford: Stanford University Press
- Nussbaum M.C. (2004). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: il Mulino.
- Ogbu J.U. (1999). Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze. In F. Gobbo, A. M. Gomes (eds.), *Etnografie nei contesti educativi* (pp. 11-20). Roma: CISU
- ONU (20 novembre 1989). *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*. NY: UN.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa*. Milano: Mondadori Università.
- Pescarmona I. (2012). *Innovazione educativa tra entusiasmo e fatica*. Roma: CISU.
- Pescarmona I. (2015). Status problem and expectations for competence: a challenging path for teachers. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(1), 30-39.
- Pescarmona I. (2017). Reflexivity-in-action: how CI can work for equal participation in the classroom. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 328-337.
- Pescarmona I. (2018). I saperi impliciti dietro le pratiche d'insegnamento. Lo sguardo etnografico come risorsa professionale. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*. Progreedit, VIII, (2), 8, 261-276.
- Pescarmona I., Giorgis P., Sansoè R., Sartore E., Setti F. (2017). Identity and Diversity: the educational challenge in urban contexts. In G.W. Noblit, W.T. Pink (eds.), *Second International Handbook of Urban Education. Second Edition* (part X - pp. 1233-1262). Dordrecht: Springer.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. NY: Rinehart & Winston.
- Sarason S. (1982). *The culture of the School and the problem of Change*. Boston, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Scheffler I. (1973). *Reason and Teaching*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Scheffler I. (1985). *Of human potential: An essay in the philosophy of education*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Unesco (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education and equity in education. The Global Education 2030 Agenda*. Paris: UNESCO; In: <https://unesdoc.unesco.org/images/00-24/002482/248254e.pdf> (data di accesso: 23/04/2019)
- United Nation (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld> (data di accesso: 23/04/2019)
- UNGA (10 dicembre 1948). *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*. Paris: UN.

