
Prospettive Teoriche
Theoretical Perspectives





Equità e curriculum implicito: le disuguaglianze nascoste in classe

Equity and implicit curriculum: the hidden inequalities in the classroom

Elisa Amico

Université de Bordeaux
elisa.amico@u-bordeaux.fr

ABSTRACT

This article focuses on the micro-interactionist level of the school as an institution in order to analyse those aspects of the implicit curriculum that may affect the classroom in terms of equity. The implicit curriculum, in addition to setting management, refers to the relational dimension of teaching. For instance, teachers' expectations are a key element that may have consequences in terms of inequalities (e.g. "Pygmalion effect"), and on the class climate. A case study carried out in 2016 at a lower secondary school in Turin highlights the relevance of the implicit curriculum in the classroom as well as offers ideas for reflection-action to teachers, educators, school leaders and decision-makers.

Il presente articolo si sofferma sul livello micro-interazionista dell'istruzione scolastica al fine di analizzare quegli aspetti del curriculum implicito che possono avere una certa influenza in classe in termini di equità. Il curriculum implicito, oltre alla gestione del setting formativo, concerne la dimensione relazionale della didattica. Per esempio, le aspettative degli insegnanti costituiscono un elemento chiave che può avere conseguenze in termini di disuguaglianze (es. "effetto Pigmalione") e sul clima di classe. Uno studio di caso realizzato nel 2016 in una scuola secondaria di primo grado di Torino mette in evidenza la rilevanza del curriculum implicito in classe e fornisce spunti di riflessione-azione a insegnanti, educatori, dirigenti scolastici e decisori politici.

KEYWORDS

Social Justice; Equity; Hidden Curriculum; Pygmalion Effect; Case Study. Giustizia Sociale; Equità; Curriculum Nascosto; Effetto Pigmalione; Studio di Caso.

Introduzione

In sociologia, il modello interazionista, che ha in Georg Simmel (1890) il suo precursore, considera la società un complesso risultato dell'intreccio di relazioni poste in essere dagli individui nel loro costante rapporto di interazione e negoziazione di significati. All'interno di questo paradigma, si colloca la corrente della *New Sociology of Education*, che nasce in Gran Bretagna negli anni Settanta e assegna all'istituzione scolastica e agli insegnanti, in particolare, una grande responsabilità rispetto al successo scolastico degli alunni.

Anche Brint (2007) suggerisce di considerare il livello *micro* delle interazioni faccia-faccia per l'analisi sociologica delle istituzioni sociali, tra cui quella scolastica. Infatti, secondo lui, si dovrebbero utilizzare diversi tipi di "lenti" fotografiche:

«i sociologi devono servirsi di una sorta di grandangolo quando si occupano di trasformazioni sociali su vasta scala. Devono invece usare lenti con una focale intermedia per osservare il funzionamento quotidiano delle istituzioni che esistono in un determinato periodo. E infine devono sapersi distreggiare con gli obiettivi macro adatti ai primissimi piani per esaminare il funzionamento delle istituzioni dal punto di vista dei gruppi e delle interazioni faccia-faccia. Nell'analisi delle istituzioni sociali, qual è l'istruzione scolastica, ognuno di questi livelli è importante» (Brint, 2007, p. 33).

La prospettiva più ampia corrisponde per Brint al livello di analisi *macro-storico*, la seconda al livello *meso-istituzionale*, la terza a quello *micro-interazionista*. Relativamente all'istituzione scolastica, quest'ultimo si focalizza su: interazioni faccia-faccia tra docenti e alunni, processi di rappresentazione relativi all'insegnamento in classe, sentimenti nei confronti della scuola, percezioni, convinzioni, valori, aspettative, idee politiche e "pratiche culturali implicite" (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2011, p. 23) che motivano i comportamenti degli attori sociali coinvolti.

In particolare, la microanalisi ha contribuito a documentare l'influenza che le aspettative degli insegnanti possono esercitare sui comportamenti e sul rendimento degli alunni (Rosenthal & Jacobson, 1966; 1968; Weinstein, 2002), nonché il potente influsso, prevalentemente inconscio, dei pregiudizi legati al ceto degli studenti (Rist, 1970 in Brint, 2007, p. 302).

È proprio per l'influenza che tutti questi aspetti impliciti possono avere nel corso delle relazioni tra docenti e alunni in classe, che è importante analizzarli e prenderne coscienza.

1. Il curriculum implicito

Volendo analizzare gli aspetti impliciti presenti nella relazione tra insegnante e alunni, occorre partire dal considerare il cosiddetto "curriculum implicito" o "nascosto" o "tacito" (*hidden curriculum*), concetto introdotto per la prima volta dai sociologi statunitensi Michael W. Apple (1971; 1979) e Henry A. Giroux (1981) per spiegare come l'educazione nelle scuole contribuisca a riprodurre le disuguaglianze sociali, sulla scia dei lavori di Bourdieu e Passeron (1970), nonché di Bernstein (1975).

Secondo i citati "teorici del curriculum" (Benadusi, 1984, p. 188) Apple e Giroux, il curriculum implicito nelle classi insegna in modo tacito e invisibile le relazioni

di potere, le norme sociali, le aspettative e i valori che regolano la società: la “conoscenza legittima” (Apple, 1979) che viene trasmessa dalla scuola a tutti gli alunni veicola la cultura delle classi dominanti, che giustificano le disuguaglianze sociali in funzione della loro posizione di potere. In tal senso, quindi, l’educazione non è affatto neutrale (Mincu, 2007), né scevra da condizionamenti socio-politici e, poiché di solito gli insegnanti non sono consapevoli di queste dinamiche implicite e sottese alla conoscenza che trasmettono e alle pratiche consolidate che attuano quotidianamente, essi si rendono inconsapevolmente complici della perpetuazione delle disuguaglianze sociali di generazione in generazione. Infatti, il più delle volte, essi non mettono in discussione la conoscenza che stanno trasmettendo agli studenti e, di conseguenza, non oppongono alcuna resistenza a questa impostazione (Giroux, 1981).

Anche Meuret (2006) evidenzia il ruolo che questa inconsapevolezza da parte degli insegnanti ricopre nell’accrescere le disuguaglianze individuali in materia di istruzione:

«bisogna ritenere che la scuola, dall’educazione prescolastica fino ai livelli superiori, accresca notevolmente le disuguaglianze che derivano da queste tre fonti [differenze d’intelligenza, d’impegno e di ambiente familiare], favorendo sistematicamente i forti a scapito dei deboli, e ciò attraverso i comportamenti meno coscienti e più quotidiani degli insegnanti, attraverso gli aspetti più consueti e dunque meno percepiti della vita scolastica. In breve, la scuola stessa, a causa del tipo d’organizzazione che attualmente la contraddistingue, aumenta le disuguaglianze di capacità tra individui» (pp. 48-49).

Ma quali sono questi “aspetti più consueti e dunque meno percepiti della vita scolastica” cui fa riferimento Meuret e che veicolano il curriculum implicito, contribuendo, quindi, a riprodurre le disuguaglianze culturali e sociali?

Innanzitutto, il *setting* formativo, che condiziona l’evento didattico e che Castoldi (2010) definisce come “l’insieme delle variabili che definiscono il contesto entro cui si svolge la relazione formativa” (p. 65), tra cui le più significative, in relazione allo svolgimento dell’azione didattica, sono: lo spazio, il tempo, le regole, gli attori e i canali comunicativi.

Lo spazio è il “contenitore fisico e materiale” (Castoldi, 2010, p. 66) entro cui si svolge il processo di insegnamento/apprendimento:

«entrando in classe, il modo in cui è organizzato lo spazio, la disposizione dei banchi, l’uso delle pareti, la posizione della cattedra sono elementi che ci veicolano immediatamente un certo modo di pensare l’insegnamento e una determinata cultura didattica; si tratta quindi di elementi che condizionano l’azione didattica e la stessa relazione educativa che si esercita in quel determinato spazio¹» (Castoldi, 2010, pp. 65-66).

Il tempo costituisce la “struttura temporale” (Castoldi, 2010, p. 66) entro cui è agita l’azione didattica e comprende: la suddivisione della giornata scolastica in ore o in periodi più distesi, la scansione temporale delle diverse attività, la distribuzione del lavoro didattico nell’arco della giornata, l’organizzazione dell’orario settimanale, ecc. Questi “sono tutti elementi che influenzano le modalità del la-

1 In tal senso, quindi, si può dire che lo spazio “insegna”, così come fanno anche tutti gli altri fattori impliciti nella relazione e nell’organizzazione didattiche, che rientrano nel curriculum implicito.

voro didattico e che veicolano significati educativi ai diversi attori coinvolti nella relazione formativa” (Castoldi, 2010, p. 66).

Le regole sono l’insieme delle “norme implicite ed esplicite che regolamentano la vita della classe” (Castoldi, 2010, p. 66) e sono determinate, per la maggior parte, dall’organizzazione scolastica più complessiva, ma alcune sono definite in aula dall’insegnante. Gli attori sono i soggetti coinvolti nella relazione didattica, mentre i canali comunicativi sono il *medium* attraverso cui essa avviene (codice orale, scritto, visivo, musicale, gestuale, ecc., più o meno integrati tra loro) (Castoldi, 2010, p. 66).

Da quanto finora esposto, si comprende quanto sia auspicabile che l’insegnante gestisca tutti gli aspetti del *setting* formativo in modo esplicito, intenzionale e flessibile, a partire dalla consapevolezza di quanto essi possano condizionare la relazione didattica:

«la modalità di gestione dei fattori indicati, infatti, incide fortemente sui significati dell’esperienza formativa e sulle valenze emotive e affettive che tale esperienza assume per i diversi attori; pensiamo a quanto sia differente lavorare in un’aula con i banchi separati e disposti in file, piuttosto che a ferro di cavallo o disposti a piccoli gruppi» (Castoldi, 2010, p. 66).

Quindi, secondo Castoldi (2010), il *setting* formativo, nel suo insieme, costituisce un vero e proprio “modello pedagogico che, proprio in quanto agito piuttosto che espresso attraverso parole, incide in modo profondo sul processo formativo e sui suoi significati” (p. 66).

Oltre alla gestione del *setting* formativo, il curriculum implicito comprende anche molti aspetti della dimensione relazionale della didattica, quali dinamiche sociali, rappresentazioni mentali, percezioni, convinzioni, valori, atteggiamenti, aspettative, idee politiche e “pratiche culturali implicite” (Tobin *et al.*, 2011, p. 23). Queste ultime sono legate a una certa cultura didattica² e sono riconducibili a quelle che Bruner (2002) definisce “pratiche date per scontate, emergenti da credenze culturali profondamente radicate riguardo al modo in cui i bambini imparano e gli insegnanti dovrebbero insegnare” (pp. 58-59), le quali rientrano in quella che egli chiama “pedagogia popolare” (*folk pedagogy*). Una criticità legata a queste pratiche consolidate e routinarie è che possono costituire un ostacolo al cambiamento in educazione, come vedremo nel prossimo paragrafo.

In definitiva, quindi, il curriculum implicito si configura come una vera e propria “pedagogia latente” (Castoldi, 2010, p. 67) veicolante – attraverso le pratiche, le *routine* e il *setting* – i modelli educativi di una scuola, di cui quelli espliciti dovrebbero sempre essere coerenti con quelli impliciti per non entrare in contraddizione, e ciò vale a partire, innanzitutto, dall’ambiente della classe, dal momento che

«uno dei maggiori rischi di una comunicazione, infatti, riguarda proprio le incongruenze che si vengono a determinare tra piano del contenuto (che cosa si dice) e piano della relazione (come si dice), con conseguenti messaggi contraddittori, ambigui, disorientanti; quante volte questo succede anche in didattica, per esempio, quando vediamo un insegnante pontificare sull’importanza del “sentirsi gruppo” di fronte a una classe schierata in file

2 Brint (2007) definisce la cultura didattica come “l’insieme di credenze e convinzioni circa l’insegnamento e l’apprendimento dominanti in una società” (p. 297).

di banchi separati o sul valore dell'ascolto e della collaborazione in una situazione di conflitto, più o meno occulto, con la collega di classe?» (Castoldi, 2010, p. 67).

Si può, dunque, concludere che le strutture sociali producano quello che Bourdieu e Passeron (1970) definiscono *l'habitus*, ossia "l'insieme, largamente inconscio, di schemi di percezione e di pensiero, che mediano il rapporto fra struttura e individuo, tra oggetto e soggetto, assicurando la riproduzione culturale e, per suo tramite, la riproduzione sociale" (Benadusi, 1984, p. 150); *l'habitus*, nel caso dell'insegnante, lo porta ad attuare determinate pratiche che si riflettono sia nel curriculum esplicito, in cui sono dichiarati traguardi formativi, contenuti, metodi, strumenti, criteri valutativi, ecc., sia in quello implicito, meno visibile, e che, a loro volta, tendono a riprodurre le strutture sociali, e così via, in un circolo vizioso dal quale il docente non può uscire se non ne prende consapevolezza. In tal senso, quindi, le pratiche consolidate e routinarie messe in atto dall'insegnante impediscono il cambiamento in educazione.

1.1. Le routine: un ostacolo al cambiamento

I comportamenti di *routine* sono determinati da mappe cognitive e schemi di azione che provocano difese e inerzie e sono, quindi, di ostacolo alla messa in discussione di sé e del proprio operato in vista di un cambiamento in meglio che generi innovazione (Summa, 2010).

Gli insegnanti sono attori sociali che all'interno dell'organizzazione scolastica producono senso e significati (*sensemaking*³) nel corso di "un processo fondato sulla costruzione dell'identità individuale e collettiva" (Summa, 2010, p. 248), per cui essi

«agiscono in base alla loro interpretazione della realtà. In tal modo le persone [in questo caso, gli insegnanti] attivano e creano ambienti (Weick utilizza il termine di *enactment*) adeguati alle loro aspettative e si integrano in essi. Così le persone [gli insegnanti] sono solite confermare i propri schemi di azione anziché smentirli e ciò comporta che, quando si presenta il nuovo, hanno bisogno di attribuirgli una spiegazione plausibile, creando un nuovo ambiente di senso dentro il quale agire» (Summa, 2010, p. 248).

Da ciò, si evince come per i docenti sia molto difficile abbandonare le pratiche consolidate e gli schemi d'azione routinari, in quanto infondono in loro sicurezza, mentre il nuovo è osteggiato dal momento che richiede processi di produzione di senso (*sensemaking*) che necessitano di molto tempo ed energie per essere attivati e portati a termine. Inoltre, occorre tenere presente che quelle pratiche e quegli schemi sono il frutto della "socializzazione in aula" (Brint, 2007, p. 169) – "subita" in prima persona dagli insegnanti quando erano studenti a loro volta – di comportamenti e valori tipici dell'istituzione scolastica che essi hanno, quindi, introiettato ed assimilato in modo perlopiù inconscio e che tendono a trasmettere acriticamente a loro volta ai propri studenti, secondo il circolo vizioso esposto nel paragrafo precedente.

In definitiva, quindi, si può affermare che gli insegnanti assumono un'identità istituzionale plasmata dall'istituzione scolastica stessa a partire da quando essi stessi cominciano ad andare a scuola, che li induce a mantenere e consolidare

3 Il concetto è stato proposto da Weick (1995) (in Summa, 2010, p. 239).

quelle pratiche culturali, più o meno implicite, funzionali alla sopravvivenza dell'istituzione stessa. Ecco, quindi, perché le "organizzazioni istituzionalizzate" (Meyer & Rowan, 1977) come quella scolastica

«mostrano una forte persistenza e staticità che le rende molto simili a se stesse nel tempo. Che la scuola sia diversa da quella di quaranta-cinquanta anni fa è indubbio, ma non si può non ammettere che siano molti gli elementi che hanno resistito a tutti i cambiamenti. Insomma, possiamo dire che le organizzazioni – specie quelle istituzionalizzate come la scuola, la chiesa, i partiti – sono paradossali: per sopravvivere debbono cambiare ma, contemporaneamente, resistere. Prevale la continuità, non la discontinuità, l'evoluzione fisiologica. Le rotture, infatti, potrebbero portare al crollo e alla scomparsa dell'organizzazione stessa» (Summa, 2010, p. 238).

Tuttavia, il cambiamento organizzativo non è impossibile, sebbene sia molto complesso da realizzare e gestire a causa anche delle resistenze che necessariamente produce negli attori coinvolti. Infatti, per cambiare lo *status quo* dato per scontato, occorre promuovere una cultura dell'innovazione, sia sul piano teorico sia su quello operativo (Summa, 2010, p. 237), a partire dalla formazione iniziale degli insegnanti (e dei dirigenti scolastici) a livello universitario, che dovrebbe essere finalizzata alla costruzione di una mentalità di ricerca che possa poi tradursi in processi efficaci di apprendimento per gli studenti, soprattutto quelli più deboli e svantaggiati, e in un miglioramento complessivo della qualità dell'istruzione (*school improvement*) (Mincu, 2015a).

In questo modo, sarebbe poi più facile che si attivassero "processi di miglioramento endogeni" (Summa, 2010, p. 238) nelle scuole, di tipo *bottom up*, in grado di trasformarle in comunità di pratica⁴ capaci di generare apprendimento organizzativo⁵ (*organizational learning*), all'interno dei margini di manovra concessi ad ognuna dall'autonomia scolastica.

Oltre alle pratiche routinarie, altri fattori possono concorrere a frenare il cambiamento organizzativo all'interno delle scuole: in primis, l'"opprimente assetto

- 4 «Le comunità di pratica sono gruppi che si costituiscono per trovare comuni risposte a problemi riguardanti l'esercizio del proprio lavoro. In una certa misura sono gruppi spontanei che favoriscono processi di identificazione e generano apprendimento organizzativo. Attraverso le attività condotte nell'ambito della comunità di pratica si costituisce, stratificandosi nel tempo, un repertorio condiviso di risorse, si struttura un linguaggio comune, si elaborano dei convergenti stili di azione, si modellano delle comuni modalità ricorrenti di pensare e di agire (routine). L'appartenenza a una comunità di pratica costituisce un induttore di apprendimento. Condividendo un sistema di conoscenze in cui funzionano specifiche routine di pensiero e di azione, si assumono dei nuovi modelli di interpretazione della realtà e si strutturano prassi inedite. Nelle comunità di pratica, i membri mobilitano una grande quantità di risorse cognitive ed emotive, che hanno l'effetto di favorire percorsi di ricerca dal forte potenziale innovativo» (Summa, 2010, pp. 247-248).
- 5 L'espressione "apprendimento organizzativo" viene impiegato «per significare due cose: un'organizzazione che è in grado di imparare e/o un'organizzazione che incoraggia l'apprendimento dei propri membri. È un processo mediante il quale i membri dell'organizzazione agiscono come attori di apprendimento per l'organizzazione; quando, cioè, informazioni, esperienze, scoperte, valutazioni di ciascun individuo diventano patrimonio comune, perché fissate nella memoria dell'organizzazione, codificate in norme, valori, metafore e mappe mentali in base alle quali si agisce. Un'organizzazione che agisce secondo tale visione cerca di creare, acquisire e trasferire nuove conoscenze a tutti i livelli organizzativi, rappresentando in tal modo il punto di partenza dei potenziali miglioramenti operativi e per processi innovativi profondi» (Summa, 2010, p. 247).

burocratico della scuola” (Brint, 2007, p. 290). Infatti, in questo assetto impostato sulla “produzione burocratica” (Brint, 2007, p. 289),

«gli insegnanti si trovano di fronte a numerosi problemi, sono soggetti a un grande numero di regole e possono essere distorti o interrotti dall’insegnamento da un ampio ventaglio di imprevisti. Essi lavorano in classi con un alto numero di studenti di diverso livello di motivazione; non possono quindi essere certi di farcela con molti dei loro allievi. Inoltre, il completamento del programma è solo uno degli scopi dell’istruzione; di conseguenza, gli insegnanti devono conferire priorità in un clima di aspettative fra loro inconciliabili. In circostanze così precarie, molti insegnanti scelgono di trincerarsi nella loro classe, rinunciando a qualsiasi sostegno collegiale. Queste vicende professionali spesso inducono ad atteggiamenti di chiusura, conservatorismo, pragmatismo ed elitarismo inconsapevole fra i docenti» (Brint, 2007, p. 313).

Per ovviare al senso di isolamento che provano molti docenti all’interno delle scuole e aiutarli concretamente, bisognerebbe promuovere una vera cultura collegiale, basata sulla pratica riflessiva di ricerca e progettazione in collaborazione. Inoltre, “fino a quando il lavoro di insegnante non sarà meglio retribuito e caratterizzato da un maggiore prestigio sociale, probabilmente non si riuscirà a professionalizzare più di tanto la pratica didattica” (Ingersoll, 2005 in Brint, 2007, p. 295).

Infine, non si possono dimenticare i limiti fisici e strutturali delle scuole che si ripercuotono inevitabilmente sull’azione didattica: gran parte di quelle italiane (il 49%), ad esempio, è stata costruita prima del 1965, spesso con una destinazione d’uso originaria diversa (abitazioni, ex-ospedali, ex-conventi, strutture industriali, ecc.) mentre solo il 5,1% dal 1993 al 2010; inoltre, la maggior parte presenta carenze e rischi con un’impressionante compresenza di pericoli (rischio sismico, idrogeologico, vulcanico, elettromagnetico) (Campagnoli, 2010, p. 169). Oltre ai problemi legati alla sicurezza, ci sono questioni di *setting* strettamente interconnesse con le pratiche didattiche in aula: infatti, per realizzare una didattica equa ed inclusiva, sono necessari spazi adeguatamente ampi in relazione al numero di allievi che devono contenere (es. superficie aula/numero di alunni per classe), molto flessibili e dotati di molte risorse materiali e tecnologiche. Inoltre, più che utilizzare laboratori predisposti in aree *ad hoc* della scuola, sarebbe più funzionale trasformare l’aula stessa in un laboratorio, a partire, quindi, da una pianta a forma quadrata, anziché rettangolare, in cui ogni parete e angolo fosse pensato per specifiche tipologie di lavoro, con materiali appropriati e banchi e sedie facilmente spostabili⁶. Queste, infatti, potrebbero essere le condizioni migliori in cui il docente sarebbe messo in grado di realizzare a pieno la propria volontà di sperimentare e fare ricerca in classe.

1.2. “Effetto Pigmalione” e riproduzione delle disuguaglianze

Un altro importante aspetto implicito nella relazione tra insegnanti e alunni sono

6 Gli spazi scolastici andrebbero progettati a misura di studente, secondo criteri architettonici studiati ad hoc in un lavoro d’équipe con diverse figure professionali esperte, tra cui architetti, ingegneri, pedagogisti, dirigenti scolastici e insegnanti.

le aspettative che i primi nutrono sui secondi, in quanto esse possono avere delle ripercussioni sugli alunni in termini di equità, intesa come uguaglianza delle opportunità educative.

Gli studi di Rosenthal e Jacobson (1966; 1968) e Dreeben e Gamoran (1986) hanno mostrato che le aspettative dell'insegnante, espresse soprattutto con messaggi impliciti, possono esercitare una forte influenza sui risultati di apprendimento dei loro alunni.

Nello specifico, Rosenthal e Jacobson (1968) hanno condotto una sperimentazione in una classe elementare della *Oak School* nel distretto di San Francisco, frequentata perlopiù da bambini in condizione di svantaggio socio-culturale: all'inizio dell'anno scolastico fecero credere agli insegnanti che alcuni dei loro allievi di quella classe avrebbero potuto compiere forti miglioramenti durante l'anno venturo, lasciando intendere che queste valutazioni fossero state formulate sulla base di risultati conseguiti dai bambini in prove oggettive somministrate loro alla fine dell'anno scolastico precedente, mentre, in realtà, non era stata eseguita alcuna forma di valutazione e i bambini (del gruppo sperimentale) erano stati scelti a caso. Ebbene, a distanza di qualche mese dall'inizio della scuola, i ricercatori riscontrarono l'effetto delle aspettative degli insegnanti: i bambini che erano stati dichiarati "potenzialmente migliorabili", raggiunsero effettivamente migliori risultati scolastici.

Da ciò, gli autori giunsero a concludere che, nella relazione in classe, l'insegnante può comunicare in modo implicito e inconsapevole le sue aspettative agli alunni attraverso messaggi paraverbali e non verbali, quali l'uso del corpo (posizione di accoglienza, postura di avvicinamento, ecc.), il tono della voce o la mimica facciale. Questi messaggi vengono colti, sempre implicitamente, dagli allievi che, a loro volta, tendono ad avere più fiducia nelle proprie capacità e ad essere più motivati a raggiungere risultati migliori. Da allora, si cominciò a parlare di "effetto Pigmalione"⁷ o "effetto Rosenthal" o "effetto della profezia che si auto-adempie".

Sebbene Rosenthal e Jacobson (1968) si siano limitati a concludere solo che i bambini dai quali gli insegnanti si aspettavano maggiori progressi, hanno poi effettivamente compiuto quei progressi, facendo in tal modo avverare la fausta "profezia", è plausibile anche il contrario, ossia che basse aspettative non spronino l'alunno a migliorare, portandolo così a confermare l'infausta "profezia" dell'insegnante che fin dall'inizio non aveva creduto egli avrebbe potuto raggiungere alti livelli di apprendimento. Ovviamente, però, le aspettative del docente sarebbero sì importanti, ma non l'unico fattore determinante il successo o l'insuccesso scolastico dei suoi alunni: infatti, "le aspettative degli insegnanti sono importanti, ma non spiegano tutto" (Brint, 2007, p. 308).

A proposito delle aspettative che fanno sì che la profezia si realizzi, anche Bloom ha scritto che

«l'aspetto più funesto e distruttivo del nostro attuale sistema educativo è l'insieme di aspettative sull'apprendimento dello studente che ogni insegnante porta all'inizio di un nuovo corso o periodo prestabilito. Egli si aspetta che un terzo dei suoi allievi apprenda bene quello che è loro insegnato, un terzo lo apprenda meno bene, e un terzo non riesca o "passi" appena. Queste aspettative sono trasmesse agli allievi attraverso le impostazioni e le condotte educative con cui si dà una classificazione, come anche attraverso i metodi e i materiali di istruzione. Gli studenti apprendono rapi-

7 Dal titolo del libro dei due autori, in cui si fa riferimento al mito greco di Pigmalione.

damente ad agire in maniera conforme ad essi, e la selezione, che si compie attraverso il processo di classificazione, si avvicina alle aspettative originarie dell'insegnante. Si è venuta a creare così una perniciosa profezia che si autorealizza» (in Fornaca & Di Pol, 1993, p. 398).

Si può, quindi, dedurre che il comportamento di una persona (l'alunno) dipenda da quello degli altri (l'insegnante), come sostenuto da George Herbert Mead (1934) – esponente dell'interazionismo simbolico – secondo cui esistono due fasi del sé: l'“io”, che costituisce la sua parte pura, non organizzata, istintiva, spontanea e immediata, e il “me”, la sua parte sociale, che si manifesta attraverso atteggiamenti organizzati sulla base di schemi di risposta nati dalle aspettative degli altri. In tal senso, quindi, si può concludere che ogni persona è, almeno in parte, ciò che gli altri vogliono che sia.

Nel contesto scolastico, ciò significa che l'alunno sviluppa degli atteggiamenti in risposta alle aspettative che percepisce l'insegnante nutra nei suoi confronti, per cui, se il docente si aspetta poco da lui, egli svilupperà degli atteggiamenti e dei comportamenti che porteranno a confermare le basse aspettative dell'insegnante. In pratica, quindi, la disuguaglianza di aspettative⁸ operata dall'insegnante, in modo più o meno inconscio, genera disuguaglianza nei risultati di apprendimento degli alunni e, se questi sono allievi svantaggiati dal punto di vista socio-culturale, il docente si fa da tramite per la riproduzione delle disuguaglianze sociali (Bourdieu & Passeron, 1970), contribuendo in tal modo ad incrementare l'inequità del sistema scolastico.

Infine, occorre tenere presente i risvolti psicologici che un livello basso di aspettative può provocare negli alunni: infatti, quando l'aspettativa bassa che viene trasmessa riguarda una particolare abilità, questa può inficiare il senso di autoefficacia (Bandura, 1997) e il grado di autostima dell'alunno. Ecco, perciò, che è fondamentale che l'insegnante incoraggi sempre tutti i suoi allievi ad apprendere e a migliorare il proprio livello di abilità, senza etichettarli⁹ e, quindi, ingabbiarli in categorie da cui non potranno uscire da soli, ma cercando di creare, invece, un clima di classe positivo e collaborativo.

2. Spunti di riflessione da uno studio di caso¹⁰

Come visto finora, ci sono aspetti impliciti nella relazione tra insegnante e alunni che influiscono sul clima di classe e sui significati che gli attori coinvolti attribuiscono all'esperienza di insegnamento/apprendimento (Castoldi, 2010), con risvolti anche in termini di equità.

Al fine di individuarli ed esemplificarli, si fa qui riferimento ad uno studio di caso con approccio etnografico (Coggi & Ricchiardi, 2005) da me condotto nei mesi di aprile e maggio 2016 nelle classi di due sezioni di una scuola secondaria di I gra-

8 Un effetto di questa disuguaglianza di aspettative è che gli alunni etichettati come deboli o i ripetenti, qualunque sia la loro origine sociale, ricevono minore attenzione da parte dell'insegnante (Meuret, 2006, p. 51).

9 L'etichettamento, se esplicitato verbalmente, è una manifestazione “visibile” delle aspettative dell'insegnante.

10 Per una presentazione dei risultati di questo studio di caso relativi agli aspetti espliciti dell'equità a livello di istituto e di classe in una «scuola media» di Torino, si veda Amico (2017), in cui si esplora il tema dell'equità prendendo spunto da quanto fatto da Mincu (2015) in un'altra scuola secondaria di I grado della stessa città.

do situata in un'area semi-centrale di Torino (cfr. Amico, 2017). Il campione della ricerca (cinque insegnanti) è stato individuato "a valanga" (Trincherò, 2002, p. 191), cioè "sviluppato attraverso il contatto personale e le raccomandazioni lungo il processo di ricerca" (Woods, 2003, p. 32). Per perturbare il meno possibile il contesto, mi sono sempre seduta vicino alla cattedra, ma senza alcun tipo di supporto per le annotazioni: registravo a mente gli episodi aneddotici (Trincherò, 2002, p. 260) o "incidenti critici" (Coggi & Ricchiardi, 2005, p. 113), gli elementi espliciti e impliciti della relazione docente-alunni e della didattica, nonché le frasi di colloqui informali con le insegnanti che ritenevo più significative. Una volta tornata a casa, li fissavo immediatamente sul file al pc e li arricchivo durante la giornata, man mano che mi tornavano alla mente altri particolari importanti, distinguendoli sempre da miei commenti o interpretazioni di primo acchito. In tal senso, si capisce come il ricercatore sia il principale strumento di ricerca, in quanto egli "percepisce, pensa, prova sentimenti, interpreta, riflette ed è creativo" (Woods, 2003, p. 39). A questi dati, si sono aggiunti quelli raccolti tramite le interviste semi-strutturate condotte al termine del periodo di ricerca sul campo.

Tra gli aspetti impliciti osservati durante la ricerca sul campo, ci sono stati: l'organizzazione dello spazio dell'aula in funzione della didattica attuata, le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti del proprio lavoro, degli studenti e delle loro famiglie, nonché le aspettative nutrite nei confronti degli alunni, espresse in modo più o meno esplicito.

In merito all'organizzazione dello spazio dell'aula, durante le varie osservazioni nelle classi, non ho mai assistito a cambi nella disposizione dei banchi in funzione di attività cooperative in piccoli gruppi, dal momento che la didattica agita dalle insegnanti è stata pressoché sempre di tipo tradizionale, quindi, basata sulla lezione frontale con la docente seduta alla cattedra e gli studenti ai banchi disposti in file. Questa impostazione veicola immediatamente una cultura didattica per cui è sempre l'insegnante ad avere il controllo della situazione e gli studenti devono solo eseguire le sue istruzioni, stare attenti a ciò che dice e adeguarsi a lui/lei: una cultura didattica, dunque, che mette al centro l'insegnante e non l'alunno, quindi, poco attiva e inclusiva.

Per quanto riguarda le percezioni e gli atteggiamenti delle docenti nei confronti del proprio lavoro, la prof.ssa G. ha espresso così il suo senso di solitudine e di perdita di considerazione all'interno della scuola:

L'insegnante è da solo contro i mulini a vento...con i pochissimi strumenti che ci danno!

Nella scuola di oggi, prima viene il Preside...per il suo ruolo amministrativo...poi i bidelli, i barboni e all'ultimo gli insegnanti...l'insegnante non conta più nulla!

La scuola si regge sulla buona volontà degli insegnanti, viste le poche risorse che ci danno: noi andiamo avanti ancora con lavagna e gessetto, vedi...sugli insegnanti che lo fanno per passione...io la scorsa settimana non sono stata bene, ma sono venuta a scuola lo stesso...in fondo, l'anno prossimo vado in pensione, potevo anche starmene a casa, ma sono della "vecchia scuola"...poi dispiace lasciare quelli di terza che quest'anno hanno l'esame...a Roma, invece, non lo capiscono...dovrebbero venire loro a vedere come siamo messi...in quali condizioni lavoriamo!

A ciò si aggiunge la percezione che con l'arrivo dell'autonomia scolastica il potere dei genitori sia diventato preponderante, limitando molto in questo modo la libertà decisionale degli insegnanti:

adesso i genitori sono diventati clienti per cui "il cliente ha sempre ragione"...dobbiamo fare tutto quello che ci chiedono! (prof.ssa G.)
Eh, nella scuola, ormai, comandano i genitori! (prof.ssa R.).

A tal proposito, è emerso anche il timore da parte delle docenti che i genitori possano intentare ricorsi per contestare alcune decisioni in merito alla valutazione o alle sospensioni per cattiva condotta, per cui devono porre molta attenzione alle pratiche burocratiche e attenersi strettamente alle griglie di valutazione e al regolamento d'Istituto:

ti possono attaccare sulle formalità...bisogna stare attenti! (prof.ssa G.).

Queste parole esprimono chiaramente il timore suscitato dall'"opprimente assetto burocratico della scuola" (Brint, 2007, p. 290), che, come visto in precedenza, costituisce uno dei fattori frenanti il cambiamento organizzativo all'interno delle scuole.

In generale, il rapporto con i genitori è spesso difficile perché contestano il lavoro e, soprattutto, le valutazioni delle insegnanti quando queste non rispondono alle loro aspettative:

c'è malafede da parte dei genitori nei confronti degli insegnanti...non c'è fiducia nella professionalità degli insegnanti! Ma così ci rimettono solo gli allievi...poi, ai miei tempi, i genitori non denigravano l'insegnante davanti al figlio, sminuendolo...cosa impara così tuo figlio? A dubitare sempre dell'operato dell'insegnante, a contestarlo sempre...spesso sono supponenti come i genitori...come quella ragazzina di cui ti dicevo l'altra volta: si capiva che l'aveva imbeccata la madre...perché i genitori pensano di sapere...credono che chiunque possa fare l'insegnante! (prof.ssa G.).

Infatti, le insegnanti hanno spesso espresso commenti negativi sulle famiglie, anche in presenza dei propri alunni, a testimonianza di un rapporto conflittuale che, però, può avere ripercussioni negative sulla loro percezione degli studenti e, quindi, sul clima di classe:

sono dei viziati...hanno tutto dai loro genitori, non gli manca niente, hanno tutto...questi hanno cellulari più tecnologici del mio e del tuo sicuramente...un ragazzino di 12 anni con un cellulare da 700 euro! Come si fa?!? Bisogna stare vigili...basta che ti rilassi un momento ed è finita, è un lavoro faticoso...a me basta uno sguardo: lo capisco subito se stanno cercando di prendermi in giro, se stanno "bluffando"! (prof.ssa F.)
Negli ultimi anni, i miei ideali non corrispondono più...perché noto da parte...perché i ragazzi hanno molta più libertà...sono lasciati più...non hanno quei valori della buona educazione, quel rispetto...quei paletti lì che sono importanti per me nella vita di ognuno di noi, sono diventati molto fragili a livello di educazione (prof.ssa F.).

Effettivamente, dalle osservazioni condotte in classe, quasi tutte le insegnanti hanno criticato spesso i propri alunni, sottolineandone le mancanze, gli sbagli e l'immaturità, talvolta con toni di disapprovazione e scherno di fronte ai compagni o ad altri insegnanti, in tal modo non contribuendo a creare un clima di classe positivo e collaborativo, presupposto fondamentale di una didattica equa ed inclusiva. Inoltre, hanno fatto spesso ricorso a minacce e sospensioni per mantenere l'ordine e la disciplina in classe:

li sosponderemo ancora e ancora finché non capiranno! (prof.ssa G.).

Anche il confronto con i colleghi sembra difficile a causa della loro indisposizione a mettersi in discussione, per cui si può dire che manchi una vera cultura collegiale:

ah, tutti credono sempre di fare il meglio...!o questo, io quello...!"...non ci si può confrontare! Per fortuna, nell'insegnamento, c'è ancora libertà per cui, una volta chiusa la porta dell'aula, puoi fare come meglio credi tu, indipendentemente da come fanno gli altri colleghi (prof.ssa G.).

Infine, è stato considerato l'elemento implicito delle aspettative nutrite nei confronti degli alunni, dal momento che, come abbiamo visto, queste possono avere delle conseguenze in termini di equità a causa dell'"effetto Pigmalione".

A tal proposito, sono significativi alcuni episodi avvenuti durante le osservazioni in classe: è capitato diverse volte che la prof.ssa R. facesse riferimento a due ragazzi con BES, uno in prima e l'altro in terza, identificandoli con la loro condizione ed etichettandoli:

lui è un BES – Bisogni Educativi Speciali!

Inoltre, si è rivolta loro con tono pietistico di fronte ai compagni, rimarcando in tal modo, inconsapevolmente, la sua condizione di diversità.

Un'altra volta, la docente stava ponendo delle domande di Storia agli alunni: quando è toccato al ragazzo con BES, gli ha chiesto se avesse ripassato, dando per scontato dal tono retorico della domanda che non lo avesse fatto, passando, quindi, la parola ad un altro compagno. Allo stesso modo, in un'altra occasione, si è rivolta allo stesso ragazzo chiedendogli:

Come hai lavorato? Ti sei impegnato?

lasciando intendere dal tono retorico della domanda stesse dando per scontato che non si fosse impegnato più di tanto, dunque dimostrando di avere basse aspettative nei suoi confronti. Anche altre volte, con professoressa diverse, mi è capitato di assistere ad episodi in cui le docenti hanno rimarcato in modo inconsapevole la condizione di diversità dei ragazzi o ragazze con BES o hanno mostrato di non credere molto nelle loro potenzialità, dunque di nutrire nei loro confronti basse aspettative. Queste ultime, però, come abbiamo visto, possono provocare l'"effetto Pigmalione", che, se associato ad uno svantaggio di tipo socio-culturale, contribuisce a riprodurre le disuguaglianze di opportunità educative.

Conclusioni

Molte ricerche hanno evidenziato come la classe costituisca il contesto chiave per il successo formativo degli alunni (Watkins, 2001, p. 52), assegnando, pertanto, all'insegnante gran parte dell'onere e dell'onore del raggiungimento di un così arduo traguardo. Ecco, dunque, che il presente articolo si sofferma sul livello micro-interazionista dell'analisi sociologica dell'istituzione scolastica (Brint, 2007), che riguarda le interazioni faccia-faccia tra docenti e allievi in classe, allo scopo di analizzare quegli aspetti riconducibili al curriculum implicito che possono avere una certa influenza in termini di equità, intesa come uguaglianza del-

le opportunità educative. Il curriculum implicito, oltre alla gestione del *setting* formativo (spazio, tempo, regole, attori e canali comunicativi), comprende anche molti aspetti della dimensione relazionale, quali dinamiche sociali, rappresentazioni mentali, percezioni, convinzioni, valori, atteggiamenti, aspettative, idee politiche e “pratiche culturali implicite” (Tobin *et al.*, 2011, p. 23), che motivano i comportamenti degli attori sociali coinvolti (insegnanti e alunni).

Tutti questi aspetti impliciti sono stati indagati in uno studio di caso condotto nel 2016 in una scuola secondaria di I grado di Torino, i cui risultati sono stati qui illustrati in quanto costituiscono interessanti spunti di riflessione-azione per insegnanti, educatori, dirigenti scolastici e decisori politici, soprattutto perché mettono in luce come ciò che non è visibile in classe possa essere altrettanto, se non più, rilevante di ciò che lo è.

Riferimenti bibliografici

- Amico, E. (2017). «Scuola media» ed equità: uno studio di caso in una scuola secondaria di I grado di Torino. *Nuova Secondaria Ricerca*, XXXV(2), 84-110.
- Apple, M. W. (1971). The hidden curriculum and the nature of conflict. *Interchange*, 2(4), 27-40.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. London: Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Benadusi, L. (1984). *Scuola, riproduzione, mutamento. Sociologie dell'educazione a confronto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bernstein, B. (1975). Class and pedagogies: visible and invisible. *Educational Studies*, 1(1), 23-41.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Brint, S. (2007). *Scuola e società*. G. Gasperoni (a cura di). Bologna: Il Mulino (ed. orig.: 1998).
- Campagnoli, G. (2010). Edilizia scolastica. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola. Il sistema educativo nella società che cambia*, IX, 164-177. Napoli: Tecnodid.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Dreeben, R., & Gamoran, A. (1986). Race, instruction, and learning. *American Sociological Review*, 51 (5), 660-669.
- Fornaca, R., & Di Pol, R. S. (1993). *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del '900*. Milano: Principato.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. London: The Falmer Press.
- Ingersoll, R. M. (2005). The problem of under-qualified teachers: a sociological perspective. *Sociology of Education*, 78, 175-178.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meuret, D. (2006). Valutare l'equità dei sistemi scolastici. In N. Bottani & L. Benadusi (a cura di), *Uguaglianza e equità nella scuola* (pp. 39-62). Trento: Erickson.
- Meyer, H., & Rowan, B. (a cura di) (2006). *The new institutionalism in education*. New York: SUNY.
- Mincu, M. (2007). *L'educazione non neutrale. La pedagogia dopo la svolta comunitarian*. Torino: SEI.
- Mincu, M. (2015a). Teacher quality and school improvement: what is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269.

- Mincu, M. (2015b). The Italian middle school in a deregulation era: modernity through path dependency and global models. *Comparative Education*, 51(3), 446-462.
- Rist, R. C. (1970). Student social class and teachers' expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 40, 411-450.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: determinants of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20.
- Simmel, G. (1890). *Über soziale Differenzierung*. Leipzig: Duncker & Humblot.
- Summa, I. (2010). Innovazione. In G. Cerini & M. Spinosi (a cura di), *Voci della Scuola. Il sistema educativo nella società che cambia*, IX, 237-249. Napoli: Tecnodid.
- Tobin, J., Hsueh, Y., & Karasawa, M. (2011). *Infanzia in tre culture. Vent'anni dopo*. Milano: Cortina (ed. orig.: 2009).
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Angeli.
- Watkins, C. (2011). L'apprendimento personalizzato in classe. In M. Mincu (a cura di), *A ciascuno la sua scuola. Teorie, politiche e contesti della personalizzazione* (pp. 44-65). Torino: SEI.
- Weick, K. (1995). *Senso e significato nell'organizzazione*. Milano: Cortina.
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher. The power of expectations in schooling*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woods, P. (2003). I metodi etnografici nella ricerca sull'insegnamento creativo. In F. Gobbo (a cura di), *Etnografia dell'educazione in Europa* (pp. 21-50). Milano: Edizioni Unicopli.