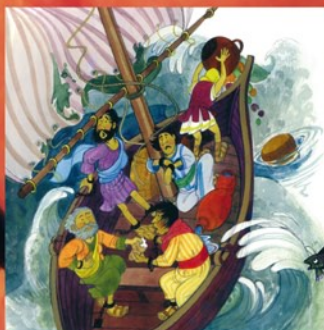


Forma mentis

SERGE BOIMARE

Il bambino e la paura di apprendere

Trame antiche e approcci
pedagogici moderni



ebookscuola.com

Edizioni
Magi

Collana Forma mentis

La consulenza scientifica per le opere
delle Edizioni Magi è a cura del
Dott. Federico Bianchi di Castelbianco
Direttore dell'Istituto di Ortofonia – Roma

Serge Boimare
Il bambino e la paura di apprendere
Trame antiche e approcci pedagogici moderni
Titolo originale: *L'enfant et la peur d'apprendre*
©1999 Dunod, Paris,

©2005 Edizioni Scientifiche Ma.Gi. srl
Via Bergamo, 7 – 00198 Roma
tel. 06/8542256 – 8542072 fax 06/85356274
ediz.sc.magi@flashnet.it
www.magiedizioni.com

Copertina (progettazione e realizzazione grafica): Flora Dicarlo

È vietata la riproduzione, anche parziale o a uso interno o didattico,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la copia non autorizzata.

ISBN: 88-7487-158-9

Serge Boimare

Il bambino e la paura di apprendere

Trame antiche e approcci pedagogici moderni

Traduzione
Lorenza Tortorella



Indice

Prefazione alla nuova edizione	7
Introduzione	
OMAGGIO AI FRATELLI GRIMM	9
I LA CONSTATAZIONE DEPRIMENTE DELL'INSUCCESSO SCOLASTICO	13
Non confondere incapacità con difficoltà di apprendere – Comprendere la difficoltà grave nell'apprendimento delle conoscenze di base – Affrontare in modo diverso i problemi dell'apprendimento – La paura di apprendere non deve alimentare la paura di insegnare	
II MEDIAZIONE DELLA CULTURA E DIFFICOLTÀ DI APPRENDIMENTO	27
Essere pedagogo con bambini che non apprendono – Difficoltà strumentale e debolezza psicologica – Il peso della carenza educativa precoce – Attenuare la paura di apprendere – Per una mediazione della cultura	
III GUGLIELMO E LA PAURA DI APPRENDERE	47
«Vedere e sapere sono la stessa cosa» – Un'organizzazione psichica incompatibile con l'apprendimento – Un rapporto particolare con colui che rappresenta l'autorità – Imparare a leggere con gli antropofagi – Quando il pensiero può trattare con l'emozione	
IV GERARDO E LA PAURA DI SAPERE	69
Fare di tutto per limitare la curiosità... – Per non sapere ciò che vi viene nascosto... – Un viaggio al centro della terra... – Su una strada che somiglia stranamente a quella della conoscenza... – Con un orfano che cerca di decifrare un messaggio... – Ma un gigante cattivo sbarra la strada... – Quando il professore può diventare un punto di riferimento	

V	IL BAMBINO «NON LETTORE» E IL POTERE AFFETTIVO DELLE PAROLE	89
	Marciatori che non sollevano mai la testa – Di fronte alla Bibbia – Di fronte alla mitologia – Tra incesto e parricidio, una nascita del mondo piuttosto movimentata	
VI	IMPARARE LE DIVISIONI CON CASTORE E POLLUCE	109
	«Dividere vuol dire fare a metà una puttana» – Perché quella strana fantasia? – L'aiuto dei gemelli rivali – Un'altra idea della spartizione	
VII	VINCERE IL PERICOLO DI PENSARE GRAZIE A ERCOLE	121
	Una lezione che non serve a niente – Un alunno che non tollera di imparare – Sulla strada del progresso – L'incontro con le pau- re – L'incontro con la femminilità – Far cadere le corazze – Che cosa ci insegna questo mito? – Pedagogo con adolescenti violenti: essere al tempo stesso Euristeo, Onfale e Deianira	
VIII	GIORGIO E IL SUO PENSIERO DISTURBATO	139
	Una rimessa in discussione impossibile – Né dubitare né di- pendere – Come aiutarlo a staccarsi da questa curiosità peren- nemente monopolizzata dal pulsionale? – Colui che voleva apprendere senza soffrire	
IX	ALBERTO O IL CONGELAMENTO DEL PENSIERO	149
	Non miti, ma matematica – Soprattutto non cercare – Per non cadere nel vortice – Immagini per poter pensare – Per conclu- dere	
X	I BAMBINI NON-LETTORI SONO DISLESSICI?	163
	Niente di nuovo sul fronte della pedagogia – I problemi di com- portamento – Il passaggio dal segno grafico al significato – Af- frontare le preoccupazioni tramite la cultura	
	Conclusioni	
	QUANDO L'APPRENDIMENTO PUÒ DESTABILIZZARE	179
	Elenco dei disegni	185
	Bibliografia	187
	Indice analitico	189

Prefazione alla nuova edizione

Continua a farsi strada questa idea di una paura di apprendere che intralcierebbe il funzionamento intellettuale: la bella accoglienza riservata alla prima edizione di questo libro né è una prova.

Probabilmente essa attribuisce all'insuccesso scolastico e ai disordini che l'accompagnano un significato più conforme all'osservazione degli insegnanti rispetto alle constatazioni di sempre riguardo alle carenze culturali o linguistiche.

Probabilmente essa indica anche nuovi metodi di lavoro con questi bambini che hanno esaurito le «rimediazioni cognitive» più sofisticate, e che persistono nell'opposizione e nel rifiuto.

Dare una forma negoziabile alle paure, con l'aiuto di una mediazione della cultura, di modo che esse possano essere avvicinate e non provochino più quelle interruzioni del pensiero così pregiudizievoli all'apprendimento, ricollocarle in un contesto più generale, in cui si parli dell'universo e della storia dell'uomo: ecco cosa restituisce interesse e ambizione alla pedagogia.

Per dare completezza a questa seconda edizione, ho ritenuto utile aggiungere due capitoli. Il primo, «La constatazione deprimente dell'insuccesso scolastico», tenta di reinserire questa ipotesi della paura di apprendere nel dibattito odierno sulle difficoltà incontrate dalla scuola di fronte al comportamento a-scolastico di alcuni alunni.

Il capitolo intitolato «I bambini non-lettori sono dislessici?», vuole essere un tentativo di spiegare quei meccanismi che spingono alcuni bambini sulla strada dell'analfabetismo. È anche un moto di stizza contro chi vorrebbe impoverire la pedagogia della lettura strumentalizzandola, con il pretesto che le cause di alcune difficoltà sarebbero di origine organica.

Serge Boimare

Introduzione

OMAGGIO AI FRATELLI GRIMM

Quando iniziai a dedicarmi all'insegnamento specializzato facevo l'insegnante già da un po' di tempo. Mi consideravo un bravo insegnante, avevo una buona formazione e mi ritenevo in grado di affrontare anche situazioni difficili. Mi fu affidata, su mia richiesta, una classe di bambini che avevano in comune il fatto di non tollerare né l'inquadramento scolastico, con le sue regole e le sue leggi, né coloro che avevano l'incarico di rappresentarlo.

La maggior parte di questi bambini, nonostante la tenera età, era già stata espulsa da diverse scuole di quartiere per atti di violenza e indisciplina. La loro classe si trovava all'interno del centro psicoterapeutico «Le Coteau» di Vitry-sur-Seine; all'epoca questi bambini venivano etichettati con una definizione oggi caduta un po' in disuso, ma che aveva se non altro il merito di essere esplicita: «bambini con disturbi del comportamento e della condotta».

La fiducia che avevo in me stesso non fu sufficiente, e dopo appena quindici giorni di scuola mi ritrovai senza alunni: stavano quasi tutti fuori dall'aula intenti a giocare, provocandomi se solo avevo l'ardire di imporre loro di rientrare in classe. Quanto a quelli che rimanevano in classe con me, non c'era verso di far loro imparare qualcosa: dovevo accontentarmi di distrarli o di tenerli occupati per non rischiare di mandarli a ingrossare i ranghi di quelli che mi deridevano sotto le finestre.

Mi sarei sicuramente ammalato oppure avrei deciso di cambiare mestiere se un giorno non avessi trovato per caso in classe un libro di fiabe abbandonato su una mensola dal mio predecessore. Se sono sopravvissuto nel mondo della pedagogia lo devo quindi ai fratelli Grimm, e gliene sono riconoscente. Un giorno in cui ero dav-

vero giunto al colmo della disperazione iniziai infatti a leggere il libro di fiabe dei fratelli Grimm ai tre o quattro bambini che erano rimasti con me: come per incanto, vidi tutti i miei alunni rientrare in classe uno dopo l'altro per ascoltare quelle storie. Contro qualsiasi aspettativa, vidi quei preadolescenti capaci di continui scoppi di violenza raggomitolarsi nei banchi e iniziare a succhiarsi il pollice, per ascoltare storie che ritenevo in verità più adatte ai bambini della scuola materna.

Devo tuttavia ammettere che non mi sentii per niente rassicurato da quel primo miracolo, dal momento che non appena chiudevo il libro di fiabe per aprirne uno di matematica o di grammatica i miei alunni se la filavano di nuovo, e questa era per me la peggior delusione. Ero quindi condannato dal mio gruppo, per salvare la faccia di fronte ai miei colleghi e alla direttrice, a leggere, leggere e ancora leggere. Dalla mattina alla sera, o quasi, poiché di tanto in tanto, dopo una faticosa negoziazione, i miei alunni accettavano di fare un disegno o una partita di pallone per farmi riposare.

Confesso che non ero affatto fiero di me stesso. Mi sembrava di far perdere tempo a bambini che erano già in ritardo sulla tabella di marcia scolastica. Fino ad allora avevo utilizzato la fiaba e la lettura di storie solo come ricompensa alla fine di una giornata di studio, se i bambini erano stati buoni o avevano lavorato bene. Tutti i miei punti di riferimento di pedagogo erano stravolti. Avevo di fronte a me bambini che mi sembrava avessero bisogno soprattutto di cose concrete e razionali, e invece raccontavo loro delle scempiaggini, li mettevo in contatto con la magia, la stranezza.

A tutte le loro preoccupazioni, già forti e spesso manifestate apertamente, andavano ad aggiungersi le storie di divoramenti, di abbandoni, di morte. A loro, che avevano già dovuto imparare a strutturarsi a partire da legami familiari conflittuali e perturbanti, io raccontavo storie di matrigne perverse, di genitori che non esitavano a sbarazzarsi dei figli, di rivalità eccessive tra fratelli, e non riuscivo a immaginare dove questo ci avrebbe portato.

Ma soprattutto, quando finii quel libro i bambini insistettero perché ricominciassi a leggerlo. Ebbi così l'impressione di averli fatti risprofondare in preoccupazioni infantili, di aver fatto loro cavalcare chimere dalle quali non volevano più staccarsi. E per colmo d'ironia, loro avevano ribattezzato il nostro libro «Racconti di crimini».

Fortunatamente, dopo sei settimane circa, iniziai a vedere segnali incoraggianti. Mi accorsi innanzitutto che il gruppo trovava un po' di coesione, che la classe diventava un luogo in cui era possibile uno scambio di parole non limitato agli insulti o alle provocazioni verbali. I bambini cominciarono a parlare insieme degli eroi delle storie che raccontavo e non si gettavano più addosso reciprocamente le loro storie di famiglia. Vidi che la violenza e l'impazienza diminuivano e divenne addirittura possibile iniziare a insegnare loro a leggere. Per farlo era necessario non cambiare tema. Mi feci quindi aiutare da alcune parole e da alcune frasi che prendevo in prestito dalle favole dei fratelli Grimm.

Questo metodo non mi rassicurava del tutto, mi sembrava un po' strano e discutibile, ma aveva almeno il merito di farmi riavvicinare alla mia identità di pedagogo.

Avrei certo preferito basarmi su libri di lettura più classici, più strutturati nella loro progressione e con testi più convenzionali. Ne avevamo alcuni nei quali si parlava di anatre che nuotavano nello stagno, di galline che razzolavano nell'aia: le difficoltà linguistiche e le novità grammaticali erano ben inquadrature, sottolineate in rosso, ma i miei alunni li trattavano con un tale disprezzo che io non osavo più utilizzarli.

Tuttavia, quando vidi che c'erano dei progressi mi sentii incoraggiato a continuare su questa strada, e ben presto ebbi la sensazione che la lettura delle favole aveva influito sul nuovo atteggiamento di quei bambini. Ma come spiegarlo?

Quelle storie hanno contribuito in qualche modo a rendere più fervida la loro immaginazione? Li hanno avvicinati a principi morali che fino a quel momento non possedevano, come ritiene Bettelheim? Hanno aperto vie di accesso all'inconscio mettendo delle immagini su qualcosa che era troppo difficile da negoziare con il pensiero?

Hanno permesso l'avvio di una riconciliazione con il rappresentante della cultura e del sapere, che in quel caso ero io?

Hanno permesso a questi bambini di inserirsi nella durata, in una genealogia, per poter accedere al simbolico?

Sono tutte domande che mi porrò nelle storie e negli esempi che seguono.

LA CONSTATAZIONE DEPRIMENTE DELL'INSUCCESSO SCOLASTICO

Niente da fare: anche quest'anno, il 10-12% degli alunni finirà la scuola senza neanche avere acquisito le conoscenze di base. Nella maggior parte dei casi, si tratta di alunni intelligenti e curiosi quanto gli altri: eppure, dopo tutti questi anni passati sui banchi di scuola, non riescono ancora ad afferrare il concetto di fondo di un testo di cinque righe, ad applicare regole elementari della nostra grammatica, non ce la fanno a concatenare due fasi di un ragionamento matematico.

Molti di loro avranno vissuto il percorso scolastico con un pesante senso di fallimento e d'incapacità, con l'idea di essere stati messi da parte da un sistema che ha un debito nei loro confronti. Rivendicazioni che non lasciano presagire niente di buono per il loro inserimento sociale e professionale.

Contrariamente a quanto si sente dire, questo fenomeno non è affatto una novità. Esisteva ben prima del collegio unico, ben prima del Sessantotto, ben prima del metodo globale. Una specie di trilogia che permette ad alcuni di avere una risposta per tutto quello che non funziona nella scuola, evitando in questo modo di porsi il problema delle cause profonde di questo pasticcio.

Perché non riusciamo a far diminuire il numero di coloro che restano ai margini del progresso scolastico, nonostante li individuiamo fin dal loro ingresso alla scuola materna? Perché non riusciamo a cambiare rotta con quei bambini che, già dopo la prima elementare, hanno accumulato un tale ritardo nelle acquisizioni di base che sappiamo bene non sarà superabile, nonostante abbiamo già avuto molto tempo a disposizione per intuire che il nostro messaggio non sarà recepito?

Cosa possiamo ragionevolmente auspicarci per cambiare una situazione spiacevole per tutti quanti, che sembra perpetuare, per non dire accentuare, le disparità culturali di base? O, comunque, una situazione che contribuisce ampiamente ad alimentare il senso d'impotenza e lo scoraggiamento degli insegnanti che vengono a contatto con questi soggetti.

Prima di illustrarvi le mie opinioni a riguardo, credo sia importante dire che non potrà trattarsi di nient'altro se non di una pedagogia innovativa. Già molte cose sono state tentate per contrastare il fallimento nella nostra scuola e bisogna smettere di dire, e ridire, e ripetere a ogni inizio di anno scolastico, a ogni nuovo Ministro dell'Istruzione, che è aumentando il tempo destinato agli apprendimenti fondamentali, tornando a metodi più tradizionali, alla fermezza e all'autorità, che riusciremo a risolvere questo problema.

È ovvio che si debbano applicare metodi rigorosi ben sperimentati; altrettanto ovvio che si debba tornare su ciò che non è stato assimilato prima di passare alla tappa successiva; ovvio, infine, che debba esistere un ambiente in grado di resistere alle aggressioni di alcuni alunni. Sono il primo ad esserne convinto; oserei anzi dire che, senza queste basi indispensabili, niente sarà possibile.

Non confondere incapacità con difficoltà di apprendere

Ma non confondiamo le carte. Stiamo parlando di bambini in difficoltà che hanno bisogno di un'opportuna spintarella per fare pace con l'apprendimento, oppure stiamo parlando di quelli che vanno davvero male a scuola? A mio avviso, è un grave errore non fare questa distinzione. Se stiamo parlando dei bambini in gravi difficoltà, non ho il minimo dubbio nell'affermare che non si accontenteranno di una pedagogia che propone di insistere su ciò che non funziona. Anche se questo avvenisse in un ambiente solido e rassicurante, bisognerebbe trovare ben altro per far loro ritrovare la strada dell'apprendimento. Bisognerebbe trovare ben altro per renderli in grado di servirsi appieno delle loro capacità intellettive.

Non ho più dubbi nell'affermare che non faremmo che ritardare l'adozione di soluzioni vere, che non faremmo che colpevolizzare gli insegnanti che lavorano con questi bambini se ci accontent-

tassimo di questi inviti semplicistici che consistono nell'incoraggiarli ad alimentare un sistema che ha già dato prova della sua inettitudine.

In certi momenti, bisogna per forza essere lucidi: questo problema sarebbe ridimensionato già da parecchio tempo se l'insuccesso scolastico fosse dovuto esclusivamente a una carenza di aiuto iniziale o a un apprendimento insufficiente. Da questo punto di vista, abbiamo proposto molto, tentato molto, inventato molto, e forse ora è tempo di esplorare altre strade.

Forse è venuto il momento di accettare di prendere in considerazione ciò che nella nostra pedagogia salta agli occhi di tutti gli insegnanti che hanno a che fare con questi bambini: l'incapacità grave è accompagnata anche da disturbi del comportamento, che sembrano proprio fare comunella con le carenze. Alcuni disturbi, per esempio, vengono risvegliati proprio dalla situazione di apprendimento, e sembrano avere proprio lo scopo di guastarla o di aiutare a sfuggirle.

Ne terremo conto nelle nostre proposte pedagogiche? O ci accontenteremo di dire che questi disturbi rappresentano una reazione alla delusione di non riuscire a imparare e andremo avanti come se niente fosse?

In ogni caso, per me, le cose devono andare diversamente. Partendo da questa osservazione, comune a tutti gli insegnanti, sono arrivato a pensare che l'incapacità grave non deve essere definita solamente come carenza: è anche un'organizzazione psichica particolare. Un'organizzazione che va alla ricerca del proprio equilibrio nella fuga dal pensiero. È ignorandolo deliberatamente nelle nostre proposte pedagogiche che ci ritroviamo faccia al muro.

Sono assolutamente d'accordo con chi mi dice che il mio ruolo di insegnante con questi bambini consiste nel lavorare sulle conoscenze di base, nel dare punti di riferimento fondamentali, nel colmare le lacune, nel migliorare la loro capacità di pensare e apprendere, ma pretendo che allo stesso tempo mi si spieghi come farlo con bambini che non mi ascoltano quando gli parlo. Voglio sapere cosa devo fare con quelli che riducono tutto quello che dico a preoccupazioni personali. Voglio sapere come portare avanti il programma con quelli che si sottovalutano perennemente, con quelli che non tollerano di essere aiutati. Come posso far passare il mio

messaggio a quelli che non vogliono stare alle regole? Che tipo di rapporto posso proporre a quelli che si chiudono nel mutismo, violenti o inibiti che siano?

Ci sono poi ragioni che non è possibile trascurare. Non sono ragioni temporanee o sporadiche, sono onnipresenti. Ci sono sempre, e sempre bene in vista quando ci troviamo di fronte a una difficoltà grave. Sono ragioni che snaturano in fretta l'oggetto dell'apprendimento, guastano il rapporto pedagogico. Mi impediscono di trovare la giusta distanza relazionale e demoliscono le mie migliori lezioni.

Devo forse pensare che tutto questo cederà di fronte alla fermezza, dire a me stesso che questi comportamenti si smorzeranno quando gli alunni inizieranno a ottenere risultati positivi? Illustrazione semplicistica del disturbo reattivo, che spesso viene fatta da chi si è creato una propria teoria partendo dalle difficoltà vissute in prima persona nel proprio percorso scolastico piuttosto che nel frequentare alunni con gravi difficoltà.

Devo forse scommettere sulle mie qualità personali e sperare che con me le cose andranno meglio che con gli insegnanti precedenti? Il vantaggio innegabile delle capacità personali, che consentono di sopportare con maggiore disponibilità l'opposizione e la provocazione, non può fare da principio pedagogico. Fare dell'insuccesso una questione relazionale significa ancora una volta sbarazzarsi a buon mercato del problema ed evitare la riflessione che dovrebbe imporre.

Posso forse sperare in rimedi nuovi? Ne ho conosciuti tanti, tanti ne ho sperimentati nel corso della mia carriera. In questo momento, per esempio, mi sto interessando alla neuropedagogia. Va di moda, è stimolante. Anche se rimango scettico nei confronti di questa idea delle cause organiche della difficoltà di apprendimento. I principi pedagogici che vengono proposti sono coerenti e non valgono meno di altri. Ma viene il momento in cui bisogna pur ammettere l'evidenza. Le cifre sono lì apposta per farci tornare con i piedi per terra. Quand'è che riusciremo ad ammettere che ci sono alunni con i quali non andremo mai oltre un apprendimento in realtà più simile a una farsa, neanche con le rimediazioni cognitive più sofisticate applicate dai migliori maestri? Quand'è che riusciremo ad ammettere che esistono alunni che, per non affrontare la situazione di apprendimento, sono stati in grado di mettere in at-

to strategie molto più efficaci, molto più evolutive delle nostre sem-
piterne proposte per colmare, arricchire, gestire, insegnare? Pro-
poste non prive d'interesse per tutta una frangia di alunni in lieve
difficoltà, ma che rappresentano una vera e propria perdita di tem-
po con gli alunni in grave difficoltà.

Eppure, e lo potrete constatare in ogni pagina di questo libro, io
non sono certo un disfattista. Per questo problema esistono solu-
zioni. Soluzioni interessanti ed efficaci, piuttosto facili da attuare
in una classe elementare e anche in una classe media. Tuttavia,
prima di arrivare alle proposte pedagogiche che consentono di trat-
tare questa incapacità di apprendere pur mantenendo salda l'am-
bizione dichiarata di ripristinare la capacità di pensare invece di
curare, bisogna che prima vi dica qual è il significato che io attri-
buisco a questi disturbi del comportamento. Bisogna che vi metta
al corrente delle mie ipotesi circa il ruolo che ritengo essi giochino
nell'economia psichica di questi bambini che vanno in tilt nella si-
tuazione d'apprendimento.

Per me non c'è più alcun dubbio: dopo tutti questi anni passati
a insegnare a questi grandi «reticenti all'apprendimento», sono or-
mai convinto che il motivo per cui alcuni bambini intelligenti non
riescono ad acquisire le conoscenze di base è che la situazione di ap-
prendimento risveglia dentro di loro paure spesso arcaiche e sem-
pre legate alle loro prime esperienze educative. Queste paure osta-
colano la loro organizzazione intellettuale e li spingono a evitare di
pensare per proteggersi. Questa idea ha per me implicazioni peda-
gogiche importanti. Ritengo che non potremo fare niente contro
queste carenze che tanto ci preoccupano se prima non diamo a que-
sti bambini gli strumenti per affrontare le paure che li paralizzano.

Se per farlo ricorriamo a una mediazione della cultura che con-
tenga la raffigurazione di queste paure, questo lavoro può essere
fatto in una classe senza tradire le ambizioni pedagogiche.

Comprendere la difficoltà grave nell'apprendimento delle conoscenze di base

Per tentare di dare una definizione della paura di apprendere, co-
mincerò intanto col dire che essa nasce dalla rimessa in discus-

sione di un equilibrio personale che vacilla di fronte alle esigenze insite nella situazione di apprendimento.

La paura di apprendere viene quindi scatenata dall'antagonismo che di fatto esiste tra gli obblighi dell'apprendimento, obblighi legittimi e inevitabili, e gli strumenti che alcuni bambini utilizzano per mantenere il proprio equilibrio psichico.

Stavolta siamo ben oltre la mancanza d'impegno, di motivazione o di capacità, argomentazioni che utilizziamo sempre per spiegare il perché dell'incapacità. Si tratta di ben altro: è una minaccia nei confronti dell'organizzazione psicologica, organizzazione adottata da questi bambini spesso fin dai primi mesi di vita per preservare se stessi, in un ambiente educativo in cui è mancata la coerenza o che non li ha sottoposti alla prova della frustrazione.

È dunque per proteggersi, per non soffrire troppo, che questi bambini hanno trovato un equilibrio precario, che si basa fondamentalmente su tre punti:

- evitare di avere a che fare con la mancanza;
- evitare di sottomettersi alle regole;
- evitare di confrontarsi con l'incertezza.

Non c'è bisogno di cercare altro: bastano questi tre punti per capire che ci troviamo agli antipodi di quello che richiede la situazione di apprendimento. Ci sono quindi tutte le ragioni perché questa situazione venga vissuta come una rimessa in discussione eccessiva, un attacco alla persona. Ed è proprio questa destabilizzazione che risveglia alcune paure. Paure spesso arcaiche, spesso legate alle prime esperienze educative, che stanno alla base di vari disturbi e che gli insegnanti conoscono a memoria, le vedono all'opera ogni giorno. Paure che hanno conseguenze temibili sia sul comportamento di questi bambini, sia sulle loro capacità cognitive.

Quando questo processo è in corso, sono le porte d'ingresso del sapere a diventare pericolose. Vediamo allora che le domande legittime e le preoccupazioni normali che tutti quanti si ritrovano a porsi di fronte a una cosa nuova da apprendere, sull'utilità di questa conquista che richiede così tanto impegno, sul valore delle proprie competenze nel risolvere il problema posto, si trasformano molto rapidamente in preoccupazioni di tipo identitario che prendono il posto e si sostituiscono alla riflessione contaminando il rendimento intellettuale.

Preoccupazioni nelle quali ritroviamo *innanzitutto ingredienti di autosvalutazione*. Non facciamoci trarre in inganno: spesso sono camuffate da idee megalomani o manie di persecuzione. L'incertezza sul proprio valore implica spesso anche preoccupazioni sul proprio ruolo all'interno del gruppo, sulle proprie origini, sul possibile controllo delle proprie pulsioni, sulla limitazione dei propri desideri in base alla legge, sulla propria sessualità e omosessualità, e talvolta perfino sulla morte.

Queste preoccupazioni di tipo identitario possono spingere alcuni a rivendicazioni aggressive e altri a chiudersi in un conformismo sterile o nell'inibizione, per autodifesa. Oserei addirittura dire che nei bambini più in difficoltà di fronte all'apprendimento, in particolare quelli che hanno un forte blocco nell'imparare a leggere o afferrare il senso delle operazioni, queste preoccupazioni di tipo identitario sono una tappa che prelude alla comparsa di paure arcaiche che distruggono ancora di più il pensiero.

In questo caso, l'autosvalutazione lascia il posto alla paura del crollo, dell'abbandono, di disgregazione, di perdita di unità, di vuoto interiore, di mancanza a livello dei bisogni primordiali. Vedendo il funzionamento intellettuale di questi bambini si capisce in fretta quanto lo strumento stesso – sia esso la memoria, i riferimenti psicomotori, la concentrazione o addirittura la capacità di linguaggio – possa essere perturbato, per non dire danneggiato, dalla comparsa di queste paure.

Per riconoscerle e sapere che non ci troviamo di fronte solamente a un limite dello strumento, ecco un bell'indizio, facile da osservare da parte di un insegnante: la fuga a ogni costo da questo momento di elaborazione. Questo denominatore comune indispensabile a tutti quelli che vengono mandati in tilt da queste paure mi ha spinto a chiamarli «i fobici dell'attimo di sospensione». La loro difesa principale consiste nell'inventare strategie per mandare in cortocircuito questo attimo di dubbio in cui la propria organizzazione deve per forza confrontarsi con gli obblighi dell'apprendimento. Passaggio del testimone al corpo, scatenamento di bisogni vitali, attacco dell'ambiente, conformismo sterilizzante, risposta in associazione immediata... sono le più usate.

Riassumendo, direi che la paura di apprendere si basa su una sceneggiatura in quattro atti: 1) una minaccia contro un equilibrio

personale dovuta alle esigenze dell'apprendimento che provocano 2) la comparsa di sentimenti eccessivi in cui dominano idee di disistima e di persecuzione che guastano il funzionamento intellettuale e che risvegliano 3) paure più profonde, più arcaiche, spesso alimentate da preoccupazioni di tipo identitario, o addirittura squilibri arcaici che a loro volta provocano 4) disturbi del comportamento più o meno gravi, sia per ridurre tali paure, sia per impedire loro di comparire. In questo caso, sono alcune strategie anti-pensiero a permettere a volte di mandare in cortocircuito l'intera sceneggiatura.

Affrontare in modo diverso i problemi dell'apprendimento

Contrariamente a quanto potrebbe far credere quest'analisi, l'ipotesi della paura di apprendere non complica il lavoro del pedagogo. Gli offre al contrario nuove aperture, con la speranza di riuscire finalmente a smetterla con il braccio di ferro sterile troppo spesso iniziato su queste carenze.

Non è troppo lunga la strada da fare per far sì che queste paure, che sono causa di rottura e di comportamenti aberranti, assumano una forma che permetta loro di diventare un trampolino di lancio per il sapere.

Se davvero si desidera che questi bambini ritrovino un po' di libertà di pensiero, bisogna dare loro la possibilità di fare affidamento su queste preoccupazioni di tipo identitario e su queste paure arcaiche, senza le quali non recupereremo mai il loro desiderio di sapere in una classe, e senza le quali non si rappacificheranno mai completamente con la loro capacità di imparare.

Questa ambizione è assolutamente compatibile con l'inquadramento pedagogico, se si ricorre a una mediazione della cultura. Che può essere letteraria, artistica, scientifica, filosofica... l'importante è che porti in sé le raffigurazioni di queste preoccupazioni eccessive, risvegliate dall'apprendimento. La mediazione della cultura deve permettere di avvicinarsi alle questioni scottanti, dando però loro una forma, inserendole in uno scenario che le renderà frequentabili e condivisibili con gli altri.

È restituendole a un contesto più generale in cui sono in que-

stione l'universo e la storia dell'uomo che esse favoriranno questi legami, questi ponti tra l'interiore e l'esteriore di cui questi bambini hanno tanto bisogno per autorizzarsi a imparare.

Quando io so già che i miei alunni opporranno resistenza a un apprendimento nuovo, non mi sogno neanche di prospettarlo, direi addirittura che non mi autorizzo a presentare questo nuovo apprendimento senza appoggiarmi a una storia, o a una metafora, che daranno una forma al problema posto. Inserire la regola o l'operazione in questione in uno scenario che le darà un senso e permetterà di ricollegarla ad altre conoscenze, mi pare oggi indispensabile.

Lo scopo di questa mediazione è duplice:

- dare senso e interesse in un primo tempo agli apprendimenti proposti, senza tagliare le radici pulsionali;
- fare da scudo alle paure che vengono innescate dall'apprendimento, offrendo loro una rappresentazione possibile finalmente compatibile con l'elaborazione del pensiero.

Facciamo un esempio: nella mia classe ci sono alcuni alunni che hanno difficoltà a imparare a leggere; fin qui, niente di strano. Da una prima valutazione, rilevo che le loro difficoltà dipendono essenzialmente da confusioni fonologiche, che impediscono loro di capire il significato di una frase anche semplice e li scoraggiano; e anche qui, roba di tutti i giorni. Se, alle loro spalle, questi bambini hanno già uno, due, o addirittura tre anni di apprendimento della lettura, talvolta completati da una rieducazione ortofonica, dovrei forse permettermi di proporre di nuovo questi esercizi di discriminazione visiva e uditiva di cui sembrerebbero avere bisogno? Elaborare punti di riferimento spaziali, allenare la loro conoscenza fonologica, questa memoria immediata, tutte cose che a loro mancano?

Ebbene no, anche se tutto mi porta a questa soluzione – il bilancio, le famiglie, l'istituto, perfino gli alunni –, anche se questa soluzione sembrerebbe la migliore e la più logica, ho imparato a diffidarne. Ho imparato, nel corso di tutti questi anni di lavoro, che lo studio ripetitivo in caso di lacune, senza prendere certe precauzioni, spinge un numero maggiore di bambini a un atteggiamento di opposizione, piuttosto che aiutarli davvero.

Per affrontare la carenza dello strumento, voglio prima tra-

smettere loro delle immagini che gli serviranno come punti d'appoggio per affrontare quelle che fanno nascere dentro di loro il pericolo di passare dal registro percettivo – dove per sapere era sufficiente che guardassero e ascoltassero – al registro rappresentativo, dove questa volta sarà necessaria un'alchimia interiore per andare avanti. Ammettere che due cose insieme non si giustappongono più, bensì ne creano una terza, cambia completamente il modo di percepire il mondo.

Affianco quindi alle mie prime lezioni di lettura un lavoro preparatorio, che ci porta per diversi giorni, e a volte addirittura per diverse settimane se ho a che fare con grandi non-lettori, a presentare storie nelle quali vengono evocati questi sentimenti difficili che i miei alunni vivono quando devono affrontare il momento in cui bisogna scollarsi da ciò che si vede, quel momento in cui bisogna staccarsi dalla forma per andare incontro al significato.

Per farlo, i testi più adatti allo scopo che ho trovato fino ad oggi sono quelli che ci parlano delle origini, di un principio, di un inizio dei conflitti, delle angosce, della speranza che generano. Inizio del mondo, nascita dell'uomo, invenzione delle regole necessarie alla vita in comune, nascita della scrittura, della cultura...

Una specie di preistoria, inventata, immaginaria, talvolta anche vera, in cui bisogna sempre uscire dal caos, combattere contro le forze del male, tenere a bada le proprie pulsioni per inserirsi in un gruppo, scalzare le vecchie generazioni che stanno aggrappate al potere, tenere a freno le nuove generazioni rampanti che vogliono impadronirsi troppo in fretta del potere, condividere per trovare il proprio posto tra i fratelli, separarsi da coloro che ci amano per trovare la propria identità, riconoscere le proprie carenze e prepararsi alla morte...

È proprio da questi testi che traggo direttamente alcuni esempi per tornare agli esercizi che hanno lo scopo di migliorare le carenze strumentali. Vi posso assicurare che la differenza tra «b» e «p», tra «d» e «t», per alcuni inafferrabile, motivo di perenne confusione, diventa molto più facile da memorizzare, da distinguere visivamente quando è inserita nel nome di un dio, di un eroe, di un animale immaginario, di una principessa, di un bambino abbandonato, che prova emozioni, sentimenti, desideri simili ai loro. Questa volta, però, si tratta di una raffigurazione che metterà for-

se un po' d'ordine e di coerenza in queste paure che non potevano essere sfruttate.

Allo stesso modo, queste paure risvegliate dalla situazione di apprendimento contamineranno il ruolo della rappresentazione così importante per la comprensione matematica. L'accesso al senso delle operazioni e alla padronanza della tecnica è spesso limitato, orientato, falsato da questo fenomeno. È questo che, secondo me, spiega le battaglie a volte infinite che conduciamo inutilmente sul ruolo del riporto a capo, sulla conoscenza delle tabelline, sul ruolo delle decine o della virgola, sulla disposizione dei numeri in colonna..., ecc.

Lo scompiglio provocato da questa conquista del significato dell'operazione è paragonabile a quello alimentato da questo passaggio dal persecutorio al rappresentativo che la lettura richiede. Talvolta lo sottovalutiamo, dicendo che se questi bambini leggessero meglio non avrebbero problemi con le regole dello scritto, e sarebbero più bravi in matematica, ma questo non è vero. Nei bambini con grosse difficoltà di apprendimento, è proprio l'elaborazione della rappresentazione inerente all'operazione a non poter essere avviata senza contaminazioni o ad essere evitata.

In questa situazione, per aiutare questi bambini a rappacificarsi con il senso dell'operazione, non ho trovato niente di meglio che proporre loro dei problemi che provengono dalla scia evocatoria di paure arcaiche, alle quali in questo frangente una mediazione della cultura attribuisce una forma, una metafora, uno scenario che talvolta permette di avvicinarsi all'idea della mancanza, della condivisione, del rispetto delle regole... senza scontrarsi con preoccupazioni troppo personali, senza avere bisogno di proteggersi.

Jules Verne è maestro in questa pratica pedagogica: è proprio quando i suoi eroi temono per le loro necessità vitali, si trovano di fronte a fenomeni naturali inspiegabili o straordinari, vivono eventi che contengono tutti gli elementi del dramma, che si sentono spinti dal bisogno di comprendere. È in quei momenti che si lanciano in una razionalizzazione scientifica o matematica che permette loro di rientrare in possesso delle proprie capacità intellettive, delle conoscenze già acquisite, di ritrovare anche le piene capacità fisiche che il panico dell'incontro talvolta brutale con l'evento aveva sconquassato e annullato.



ESERCITAZIONE

 DA COMPILARE USANDO
ADOBE ACROBAT READER

 COME SVOLGERE
QUESTA ESERCITAZIONE:

SCUOLA OVE SI LAVORA

CLASSE

DISCIPLINA INSEGNATA

1 STUDENTI E STRATEGIE ANTI-PENSIERO

Con questa esercitazione ti chiediamo di riflettere su alcune delle possibili strategie anti-pensiero che bambini e ragazzi mettono in atto per sfuggire a quella che l'autore chiama "fobia dell'attimo di sospensione".

1. Dopo aver letto *Il bambino e la paura di apprendere*, compila la seguente scheda.
2. Nella tabella 1, ti viene chiesto di scrivere delle definizioni di alcune comuni strategie anti-pensiero. Nella tabella 2, invece, ti viene chiesto di riconoscere alcune di queste strategie sulla base del comportamento descritto.
3. Vai su ebookscuola.com e carica il file compilato nel tuo portfolio personale relativo a questo corso.

1. DEFINIZIONE DELLA STRATEGIA ANTI-PENSIERO

Basandoti su quanto riportato nel testo e sulla tua esperienza personale, definisci e descrivi, nella colonna 2, ciascuna delle strategie anti-pensiero indicate nella colonna 1.

NOME DELLA STRATEGIA	DEFINIZIONE DELLA STRATEGIA
PASSAGGIO DEL TESTIMONE AL CORPO	Esempio: Nei momenti di difficoltà il corpo inizia a manifestare una serie di disturbi di origine psicosomatica, che hanno lo scopo di sviare l'attenzione e di interrompere così i processi di pensiero.
SCATENAMENTO DI BISOGNI VITALI	

NOME DELLA STRATEGIA	DEFINIZIONE DELLA STRATEGIA
ATTACCO ALL'AMBIENTE O AGLI OGGETTI	
ATTACCO ALL'AUTORITÀ (DEL DOCENTE O ALLE REGOLE)	
CONFORMISMO O RIPETIZIONE STERILE	
RISPOSTA IN ASSOCIAZIONE IMMEDIATA	
DIVINAZIONE DELLA PAROLA	
DERIVA VISIVA	
PASSIVITÀ / APATIA	
SVALUTAZIONE DEL PENSIERO E DELLA CULTURA	