

# **INSEGNAMENTO METACOGNITIVO CON L'ADOLESCENTE IN DIFFICOLTA' SCOLASTICA**

## **Punti di vista teorici e piste di lavoro**

A cura di Edo Dozio e Osvaldo Arrigo

**Atti del Convegno del 24-25 agosto 2000**

Aula magna Scuola di diploma, Canobbio  
organizzato da

Divisione della scuola, Ufficio insegnamento medio, Servizio di sostegno pedagogico  
della Scuola Media, Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale

### **Insegnare ad adolescenti in difficoltà: la molteplicità delle variabili in gioco**

di Anna Maria Ajello

#### Introduzione

Considerare la problematica dell'insegnare ad adolescenti "in difficoltà" vuol dire aver effettuato in primo luogo una scelta teorica perchè la locuzione "in difficoltà" tende a fornire una prospettiva limitata dal punto di vista della durata e circoscritta a contesti, a situazioni o comportamenti specifici; nello stesso tempo significa affrontare una gamma di aspetti diversi: l'adolescenza infatti di per sè costituisce una sfida per la scuola da diversi punti di vista, ma se si aggiunge a questa la connotazione di difficoltà, vuol dire prendere in carico un insieme di problemi che possono risultare talora quasi insormontabili.

Molto sinteticamente si allude all'insieme di questi problemi individuando nella *motivazione* (Ajello, 1999) l'ambito tematico in cui la maggior parte di essi possono essere ricondotti, tuttavia tale prospettiva da sola rischia per la sua generalità di far perdere invece proprio la peculiarità degli aspetti che riguardano gli adolescenti e, conseguentemente rende più difficoltoso individuare ed esaminare i modi più efficaci di far fronte alle loro difficoltà.

In ciò che segue indicherò alcuni versanti di questa tematica, anche sulla base di esperienze di ricerca effettuate con un progetto Youthstart rivolto ad adolescenti "difficili" svolto a Roma negli ultimi due anni appena trascorsi (\*)

#### **1. Essere in difficoltà a scuola**

Il riconoscimento delle difficoltà di uno studente a scuola avviene solitamente o mediante segnalazioni del livello scolare precedente o in seguito ad insuccessi nel profitto.

Avviene quindi a fenomeno conclamato, vale a dire quando l'adolescente ha fornito alcune prestazioni che sono risultate molto al di sotto della soglia di accettabilità; ci si trova quindi ad affrontare queste difficoltà in una ottica eminentemente riparatrice.

Si tratta, in altri termini, di assumere una prospettiva di riparazione / ricostruzione di ciò che è stato guastato in precedenza.

Dal punto di vista educativo è fondamentale muovere da questo riconoscimento, dal fatto cioè che si deve riparare qualcosa che è stato danneggiato, che vuol dire perciò prendere atto in primo luogo, di una *modificabilità*, in questo caso verso aspetti per così dire "negativi", mostrata dal soggetto e dell'esistenza di elementi che hanno svolto un simile ruolo.

Se consideriamo poi più da vicino gli aspetti coinvolti nel danno riconosceremo sicuramente che l'immagine di sé come studente è quella più direttamente "lesionata", sia sul piano sociale che su quello individuale.

L'adolescente quindi ha interiorizzato o sta interiorizzando un'immagine di sé fallimentare sul piano dell'apprendimento, che può assumere gradi diversi che vanno dal riconoscimento di "antipatia" verso una certa sfera di contenuti (classico l'esempio della matematica) o di un'intera area di conoscenze ("le materie scientifiche non fanno per me") sino all'affermazione di proprie incapacità o disaffezioni ("non sono portato per lo studio").

Sin qui stiamo considerando esclusivamente gli aspetti di difficoltà collegati all'imparare a scuola, ma in molti casi essi si inseriscono in un quadro più complessivo in cui confluiscono elementi di difficoltà e/o di disagio di tipo familiare e sociale. Tali elementi tuttavia sono richiamati generalmente quando in seguito agli insuccessi scolastici conclamati si rintracciano fattori che li giustifichino: in questi casi l'individuazione delle difficoltà familiari e sociali risultano del tutto funzionale a tali spiegazioni.

Il fatto poi che i fattori familiari e sociali siano richiamati quando si devono giustificare gli insuccessi vuol dire implicitamente che gli alunni e le alunne che mostrano tali caratterizzazioni non sono adeguatamente presi in carico al momento del loro ingresso a scuola.

In altre parole, si vuole sottolineare qui che tali alunni si presentano a scuola come bisognosi di attenzione e sollecitudine educativa specifica, ma che ignorando tali caratteristiche al loro ingresso, si finisce per riconoscerle soltanto ad insuccessi conclamati. Richiamarle a questo stadio del percorso scolastico comporta alcune conseguenze dal punto di vista educativo, perchè significa non riconoscere e valutare a pieno che cosa vuol dire per l'alunno aver accumulato una serie di insuccessi scolastici.

Non si vuole qui ignorare l'importanza dei fattori familiari e sociali nel connotare le caratteristiche cognitive, affettive e motivazionali degli alunni, ma soltanto sottolineare che dal punto di vista professionale degli insegnanti riconoscerne il ruolo in funzione giustificativa degli insuccessi, presenta il rischio di oscurare le

connotazioni educative che tali alunni hanno assunto, proprio in seguito agli insuccessi scolastici.

Quali caratteristiche infatti assumono gli alunni con ripetuti insuccessi a scuola?

Dal punto di vista motivazionale, possiamo individuare le seguenti caratteristiche:

1. un consolidato senso di incapacità e di incompetenza (studiato e denotato in psicologia come "incompetenza appresa");
2. il rifiuto di coinvolgimento in attività che possano minimamente far intravedere altre possibilità di successo;
3. una tendenza a banalizzare e a ridicolizzare i caratteri delle attività che possano mettere a rischio la propria immagine;
4. un'ostilità preconcetta rispetto al coinvolgimento in attività che anche da lontano appaiono "scolastiche", espressa anche in modi provocatori nei confronti degli insegnanti e degli adulti.

In altre parole, il risentimento e la rabbia nei confronti di un'istituzione fonte di profonda frustrazione si traduce in bassissima autostima e in una diffusa aggressività per quanti in un modo o nell'altro rappresentano nuovamente quell'esperienza.

Queste connotazioni ovviamente sono presenti in gradi diversi e caratterizzano in particolare gli alunni in fase di dispersione e/o di abbandono; tuttavia in misura meno accentuata e più implicita riguardano anche gli alunni in difficoltà ed è utile tenerne conto in sede educativa perchè indipendentemente dalle altre connotazioni familiari e sociali rappresentano il punto da cui muovere per mettere a punti interventi efficaci.

## **2. Il recupero dei danni di motivazione**

Considerare le difficoltà motivazionali degli alunni alla luce della prospettiva del danno di motivazione significa prendere atto che a scuola quando non si riesce ad imparare qualcosa non vuol dire imparare male o poco quella cosa lì, ma significa imparare anche che rispetto a quel contenuto o a quella metodologia non si è in grado di imparare, non se ne hanno le capacità, non si è "portati" e se si avverte l'importanza di quel contenuto/metodologia si ricava corrispettivamente una misura di frustrazione.

In altre parole più si avverte la rilevanza di ciò che viene proposto e maggiore sarà il senso di insuccesso che si incamera.

Ciò tuttavia per un adolescente non vuol dire una spinta ad impegnarsi o a trovare risorse per fronteggiare le difficoltà di apprendimento; l'impegno principale per un lui o per lei è quello di costruirsi un'immagine di sé ben definita, socialmente riconosciuta, e comunque riconoscibile dagli altri, adulti e pari.

Per un'identità in formazione, che va connotandosi anche per genere in modo diverso da quello infantile, la difficoltà maggiore è l'indeterminatezza, la compresenza di aspetti infantili e di altri non ancora adulti, la confusione delle pulsioni e dei desideri, l'insufficiente e precaria elaborazione di piani progettuali, il difficile riconoscimento di tratti di sé più autentici e profondi.

Tutto questo si riverbera nell'interazione con gli adulti attraverso una continua instabilità di richieste e di impegni, la riproposizione ambivalente di tratti infantili di dipendenza misti a rifiuti netti di dialogo e negoziazione, il permanere di una conflittualità aperta o più subdola con l'adulto che diviene così unica e apparente garanzia di identità "altra" rispetto a lui.

Se riconosciamo queste caratteristiche come le preoccupazioni principali di un adolescente ci accorgeremo della distanza che separa questo quadro dallo scenario delle proposte didattiche della scuola e dalle sue richieste; nello stesso tempo generare frustrazioni nell'adolescente vuol dire andare contro le operazioni di costruzione di immagine in cui è impegnato, o al più concorrere a connotarla in senso negativo.

La frustrazione per un adulto infatti, per quanto profonda, può inserirsi in un'immagine consolidata che può contenere e controbilanciare con altri aspetti precedentemente incamerati gli elementi disturbanti quell'immagine di sé rappresentati dagli insuccessi; per l'adolescente invece non c'è questa specie di scena di sfondo costituita dalle esperienze pregresse, ma al contrario le frustrazioni rischiano di assumere un valore connotante e pervasivo della propria identità in formazione.

Proprio perchè intervenire a scuola in modo inefficace significa non solo non produrre conoscenza negli alunni ma soprattutto "fare danni" di motivazione è necessario quindi riconoscere quali devono essere i presupposti delle proposte curricolari per evitare questi esiti indesiderati.

### **3. Quali caratteristiche per attività didattiche rivolte ad adolescenti**

Considerando le caratteristiche dei danni motivazionali possiamo al positivo identificare le connotazioni che le proposte didattiche devono avere per trasmettere in modo efficace conoscenza e contribuire al tempo stesso alla costruzione di un'immagine di sé positiva.

3.1. Indurre un senso di riuscita e di competenza negli studenti. Per fronteggiare il senso di incapacità appresa è necessario che le attività didattiche siano alla portata delle abilità/competenze degli studenti senza spaventarsi se queste risultano troppo lontane da quelle che ci si aspetta, per età e per livello scolare precedente.

Tale caratteristica si fonda su un assunto fondamentale che non sempre riscuote consensi unanimi fra gli insegnanti, perchè urta contro molte certezze radicate, in primo luogo quella relativa all'esistenza dei pre-requisiti per l'avvio delle attività didattiche.

Ritenere infatti che il primo obiettivo dell'insegnamento, in particolare con gli adolescenti in difficoltà, sia quello di guadagnarsi il loro coinvolgimento e la loro disponibilità ad intraprendere un percorso educativo, implicitamente vuol dire mettere a tacere per un po' l'ansia di dover "svolgere il programma" e indurre l'acquisizione di alcune competenze, anche di tipo professionale, che talvolta si è tenuti a realizzare.

Scegliere di mettere a punto attività didattiche che risultino adatte agli studenti significa identificare ciò che essi sanno già fare e aumentare la complessità della richiesta soltanto di poco: si tratta quindi di calibrare la difficoltà in modo tale che non risulti per loro banale e nello stesso tempo non richieda un impegno particolarmente gravoso.

Per l'insegnante questa scelta è piuttosto impegnativa perchè vuol dire comprendere in modo molto analitico ciò che lo studente sa fare e riuscire ad identificare il gradino di complessità immediatamente successivo.

In termini psicologico-cognitivi significa identificare l'area di sviluppo prossimo e progettare attività didattiche interne ad essa.

Impegnare gli studenti in simili attività spesso implicherà una "perdita di tempo" rispetto a ciò che il programma o semplicemente l'iter didattico abituale normalmente richiede, ma la conquista della fiducia nella propria capacità di imparare e la disponibilità ad impegnarsi devono essere riconosciute prioritariamente dagli insegnanti come "conditio sine qua non" per invertire la tendenza prodotta dai danni di motivazione: gli studenti, in altre parole, devono essere riguadagnati in modo autentico alla voglia di imparare e al gusto della competenza che come caratteristica degli esseri umani hanno perso in seguito a interventi educativi inefficaci.

### 3. 2. Impegnarsi in attività che producono risultati anche socialmente osservabili.

Un'altra caratteristica che si addice alle attività didattiche rivolte ad alunni in difficoltà - ma non solo a loro...- è quella di offrire loro l'occasione di un fare che dia luogo ad un prodotto osservabile anche da altri, in particolare da soggetti esterni alla scuola.

In questo senso tutte le attività esterne alla scuola o interne che abbiano come destinatari altre persone, come ad esempio l'adozione di monumenti da parte di alunni di alcune scuole di Palermo che ne hanno curato la guida di presentazione e hanno organizzato visite apposite o di esperimenti nel museo della scienza di Terni: entrambe queste attività, come molte altre simili possono fondarsi sulla motivazione degli studenti ad assumere ruoli che implicano un agire visibile e riconoscibili socialmente che come tali forniscono identità e protagonismo rispetto al loro fare.

Un ulteriore connotazione di attività di questo tipo è l'assunzione di responsabilità rispetto all'esito atteso. Si tratta di una caratteristica relevantissima e al contrario molto trascurata a scuola, se non del tutto ignorata.

Mostrarsi responsabili invece del risultato di un lavoro che anche altri possono rilevare denota l'assunzione di un ruolo adulto che risponde, come si è detto sopra, ad uno dei bisogni fondamentali degli adolescenti.

Essere responsabili di qualcosa o di qualcuno inoltre vuol dire coinvolgersi in modo non formale e quindi mettere in gioco aspetti più profondi di sé, che significa, in altri termini, vivere una dimensione più autentica.

La responsabilità perciò si configura come un tratto assolutamente fondamentale per lo sviluppo di un'identità adulta e per quanto possibile andrebbe posta una costante attenzione verso tutte le attività che a scuola possono rivestire una simile funzione.

In tal senso non si tratta soltanto di attività che riguardano l'apprendimento e la trasmissione delle conoscenze, quanto piuttosto di tutte quelle che hanno a che fare con il regolare funzionamento della scuola in cui è opportuno che gli studenti assumano progressivamente responsabilità che connotino sul piano della visibilità esterna il loro avanzamento verso ruoli adulti.

3.3. Le attività didattiche come ampliamento dei contesti di attenzione. Un altro elemento che dovrebbe caratterizzare le attività a scuola è la progressiva estensione dei campi di esperienza degli studenti indirizzando la loro attenzione verso aspetti solitamente non considerati dalle proprie prospettive.

Si tratta di un aspetto particolarmente importante perché segnala una funzione precipua della scuola che spesso finisce per essere poco considerata, quella di offrire opportunità di esperienze culturali in senso ampio che non sono consuete nel proprio ambito di riferimento. Si pensi a questo proposito a esperienze artistiche, ad osservazioni in ambienti diversi, a ricostruzioni di eventi passati, non come letture, lezioni e studio di testi scritti ad essi relativi, ma come un fare esperienza diretta, coinvolgendosi attivamente in modo da provare le modalità di elaborazione e il tipo di emozioni del lavoro scientifico di quegli ambiti.

Non si vuole assolutamente sostenere qui che sia possibile fare lo stesso lavoro scientifico di chi fa questo per professione, ma soltanto che se si lavora con materiale adeguato all'età e alle competenze degli studenti si possono far sperimentare processi di elaborazione analoghi a quelli del ricercatore e far comprendere meglio le caratteristiche del contesto disciplinare e/o di esperienza con cui stanno avendo a che fare.

Coinvolgere in tal modo gli studenti - e non soltanto chiedere loro di ascoltare e studiare poi una lezione sui libri - vuol dire per la scuola riappropriarsi di una funzione fondamentale che sembra via via aver trascurato, quella di offrire una gamma di esperienze culturali di cui lo studente non è in possesso e non sarebbe in grado di trovare nel proprio ambiente di riferimento; esperienze, appunto, non situazioni di ascolto, dalle quali gli adolescenti escano "trasformati".

Non sembri questa una pretesa eccessiva o un obiettivo troppo ambizioso per la scuola perchè, come è ormai chiaro a tutti, non c'è più solo la scuola per acquisire informazioni e conoscenze; la molteplicità delle agenzie è tale che anzi molte volte gli insegnanti vivono questo aspetto in modo quasi concorrenziale ("i ragazzi sono distratti da troppe attività extrascolastiche").

Alla scuola rimane invece il ruolo di sede in cui si sperimentano procedure e modalità di elaborazione specifiche sotto la guida di un adulto competente che ne orienti e supporti l'acquisizione: non è affatto un ruolo minore o sminuito quindi, a patto però che se ne assuma a pieno la responsabilità professionale.

Se si riconosce questa funzione infatti si vedrà anche che la varietà delle esperienze culturali, l'approfondimento di alcuni tratti che renda possibile riconoscerne le peculiarità, la loro rielaborazione a livelli progressivamente più complessi, richiede una forte selezione della mole di contenuti che normalmente si propongono a scuola, alla luce proprio della necessità di consentire agli studenti questo altro tipo di lavoro.

#### **4. Gli insegnanti degli adolescenti “in difficoltà” di apprendimento.**

Trattare con adolescenti in difficoltà di apprendimento vuol dire per un adulto essere esposti a sfide diverse poichè si devono fronteggiare problemi di apprendimento non sempre prevedibili, ma soprattutto recuperare i danni delle esperienze scolastiche precedenti, in primo luogo ripristinando una relazione di fiducia e di sostegno con loro.

Se si aggiunge poi che dietro un adolescente in difficoltà ci sono a volte famiglie multiproblematiche e contesti sociali di riferimento che non orientano positivamente verso la scuola, la funzione degli insegnanti si estende anche a ruoli di contenimento e di supporto affettivo che vanno oltre le caratteristiche abituali delle relazioni insegnante-alunni.

Non si tratta, si badi, di fornire semplicemente appoggi a soggetti in difficoltà perchè molte volte tali alunni si presentano con modi ostili e provocatori che indispongono piuttosto che favorire la relazione di aiuto.

Per queste ragioni è opportuno distinguere gli aspetti più direttamente collegati all'apprendimento da quelli relazionali, non perchè siano separati, dal momento che, come ognuno sa, si influenzano reciprocamente, ma perchè può essere utile in questa sede considerarle singolarmente.

Per quanto riguarda gli aspetti che sinteticamente diremmo cognitivi, è in primo luogo opportuno richiamare la necessità che tutte le attività rivolte a questo tipo di studenti siano adeguatamente calibrate sulle loro reali abilità e si fondino sulla valorizzazione dell'esperienza quotidiana e sul recupero delle competenze ad esse attinenti. Ciò richiede all'insegnante un ingente lavoro preparatorio e per così dire “dietro le quinte” nel senso che si tratta di diagnosticare analiticamente ciò che effettivamente sanno fare già questi ragazzi, con un'apertura mentale che faccia riconoscere le acquisizioni avvenute al di fuori della scuola e che talora si scoprono soltanto incidentalmente, tanto sono insospettabili.

Questa attenzione alle competenze acquisite nella vita quotidiana, che negli adulti è alla base del “bilancio di competenze”, rappresenta per gli insegnanti uno strumento per individuare e mettere a punto attività che ristabiliscano il circuito dell'imparare, proprio a partire dalla ripristinata fiducia nelle proprie capacità di fronteggiare richieste scolastiche.

Ma questa sollecitudine suppletiva si fonda su un'accurata programmazione di attività diverse e alternative che si possano utilizzare al momento che qualcuna non risponda alla situazione didattica come ci si era prefissi.

E' questo un punto fondamentale perchè talvolta proprio il susseguirsi di insuccessi porta a considerare meno utile la programmazione dettagliata di proposte didattiche con diverse alternative (il "curriculum script":Leinhardt, 1988), mentre aumenta la sensazione di sfiducia e di frustrazione professionale che solitamente genera il lavoro con questo tipo di alunni.

Disporre invece di attività messe a punto in precedenza fra cui scegliere quelle opportune vuol dire ridurre i margini di insuccessi e fronteggiarli in modo adeguato; in questa prospettiva risulta altrettanto fondamentale condividere con i colleghi questo tipo di lavoro sia per disporre di materiali preparati da altri che possono più facilmente essere adattati alle esigenze didattiche specifiche, sia per poter dialogare e analizzare l'andamento e l'efficacia dei risultati stessi.

La "deprivatizzazione delle pratiche didattiche"(Louis, Marks, Kruse, 1996) risulta una componente caratteristica dei team di insegnanti efficaci nelle sperimentazioni che può facilmente essere riconosciuta come uno strumento di avanzamento professionale nel duplice senso di confronto e scambio fra colleghi e di accumulo di esperienze anche di altri che sono comunque passate per un vaglio critico.

Nella condivisione delle pratiche didattiche c'è un altro aspetto da notare che è quello di consentire la costruzione di una cultura pedagogico-didattica comune al fine di veicolare modalità di lavoro e valori relativi coerenti fra loro che abbiano quindi maggiori possibilità di successo educativo.

Come è ormai chiaro e provato in molte ricerche, un insegnante da solo, per quanto bravo, non ottiene esiti positivi se l'insieme del team di insegnanti di una classe non persegue coerentemente obiettivi comuni; spesso è proprio la coesistenza di comportamenti contraddittori fra insegnanti di una stessa classe che inficia la possibilità di raggiungere obiettivi educativi soddisfacenti e come si è già rilevato a proposito di mancate acquisizioni non si tratta solo di mancare un obiettivo ma di determinare "altre" acquisizioni; in questo caso ciò che gli studenti imparano è precisamente l'ipocrisia che li fa adattare a richieste diverse e conflittuali per "quieto vivere" ed evitamento di conflitti.

La trasmissione di una cultura pedagogico-didattica comune ha inoltre il vantaggio di presentare la scuola come "un contesto forte", vale a dire un contesto di vita dotato di una sua identità precisa che fa in un certo senso da argine rispetto a ciò che di negativo possono portare gli studenti a scuola.

Il fatto che solitamente la scuola risulti invece estremamente permeabile alle variabili che connotano gli studenti - in primo luogo quelle di tipo familiare e sociale - indica proprio quanto sia "debole" la cultura e la strutturazione del contesto scolastico che non ne modifica nei fatti le caratteristiche iniziali.

Per quanto riguarda poi gli aspetti “non cognitivi”, vale a dire affettivi e relazionali possiamo riconoscere che con gli studenti con difficoltà di apprendimento e con situazioni di provenienza “complicate”, la relazione con l’insegnante può costituire un aggancio per sperimentare modalità di accettazione e di cura rassicuranti e a cui non sono abituati.

Creare quindi un contesto interattivo in classe non aggressivo, ma accogliente e in cui le deficienze e le difficoltà di ciascuno siano complessivamente contenute senza inutili competizioni, vuol dire porre attenzione ad aspetti che solitamente si relegano alla spontaneità dei comportamenti di ciascuno, salvo poi a lamentarsene come indicatori di scarsa socialità, quando si rilevano delle difficoltà di relazioni positive nella classe.

Se invece le stesse modalità di lavoro fossero fondate sulla necessità di collaborare insieme e sullo scambio come pratica ordinaria e se questi aspetti fossero costantemente monitorati, si potrebbe contribuire a sviluppare atteggiamenti positivi verso gli altri.

## **5. L’inserimento di nuove figure nella pratica didattica: il tutor.**

Nella situazione scolastica italiana - in particolare negli istituti tecnici - sono state recentemente inserite figure professionali nuove che svolgono funzioni diverse, alcune delle quali non presenti nella normale tradizione didattica.

Mi riferisco in particolare al tutor che è stato introdotto con finalità diverse che vanno dalla ricerca di contatto con le famiglie di alunni con particolari difficoltà scolastiche, al monitoraggio di alcuni di loro sulla base della segnalazione degli insegnanti, allo svolgimento di una didattica integrativa e/o extra-curricolare, al sostegno in attività di studio.

Per la loro funzione inoltre i tutor sono stati inseriti nei consigli di classe a cui riferiscono dell’andamento delle attività delle quali è stata assegnata loro la responsabilità; ma in tali consigli essi finiscono spesso per svolgere anche un ruolo di mediazione fra insegnanti che talvolta propongono punti di vista fra loro molto diversi nel giudicare uno stesso studente.

Se si dovesse individuare una funzione che riassume la caratteristica dominante delle diverse attività dei tutor, potremmo indicare quella di “fluidificatore delle relazioni” perchè interviene nelle situazioni in cui si registrano situazioni di difficoltà e di attrito foriere anche di possibili conflitti: ciò può riguardare i rapporti con le famiglie, degli studenti con gli insegnanti, degli insegnanti fra loro. Il tutor svolge così una funzione di mediazione che risulta essenziale al normale svolgimento della vita scolastica.

La ragione per cui stiamo accennando a questa figura in un discorso che riguarda gli studenti con difficoltà di apprendimento si riconduce al fatto che è interessante considerare i motivi del suo successo con loro.

In generale possiamo dire che la figura del tutor si propone agli studenti come un *riduttore di estraneità*, nel senso di ridurre lo spazio che separa le richieste della scuola dalle competenze degli studenti e di svolgere una funzione di supporto nel percorrere l'itinerario necessario per raggiungerle. Questa funzione inoltre, può contare su una relazione faccia a faccia molto ravvicinata che aumentando l'intensità della relazione diminuisce il rischio di disimpegno dello studente.

Molto interessante risulta a questo proposito l'esperienza fatta nell'istituto tecnico di Bollate (Milano), ove con il progetto Studio Amico si è fatto ricorso ad ex-alunni che hanno svolto funzione di tutor nell'aiutare a studiare gli studenti in corso. La condizione di ex-alunni dei tutor ha avuto l'indubbio vantaggio di poter fare riferimento ad una cultura scolastica condivisa (si pensi, per fare un esempio, alla conoscenza dei professori) e di rappresentare con l'età di poco superiore un modello più vicino, una sorta di fratello maggiore ("lui ce l'ha fatta!") con la possibilità di dialogare su interessi e abitudini in gran parte ancora comuni, in una relazione non caratterizzata da elementi aggressivi e conflittuali a cui più facilmente sono esposti gli studenti in difficoltà.

C'è infine un altro aspetto implicito in questa esperienza che vale la pena qui richiamare e riguarda il fatto che gli studenti devono prenotare la biblioteca se vogliono studiare a scuola: ciò implica la responsabilità di chi usa la scuola in ore pomeridiane e nello stesso tempo l'abitudine ad assumere ruoli adulti nel funzionamento dell'istituzione.

E' questa un'occasione fra le altre per promuovere atteggiamenti più maturi e consapevoli che fanno da sfondo a comportamenti responsabili anche sul piano dell'apprendimento.

## **6. Considerazioni conclusive**

A conclusione di questo intervento, vorrei indicare soltanto un presupposto che è alla base dell'impostazione che qui ho proposto per considerare la problematica degli studenti con difficoltà di apprendimento.

Si tratta della considerazione di queste difficoltà come particolari richieste che costoro rivolgono alla scuola nel suo complesso che sono spesso confuse, ambivalenti e non facilmente decodificabili.

L'errore più frequente è quello di considerare tali problemi come aspetti individuali e in un certo senso estranei al normale flusso delle didattiche quando non disturbanti tout-court il suo andamento; possiamo invece inquadrare tali difficoltà come una sfida per la scuola e una richiesta di flessibilità nelle risposte educative, senza relegare tali studenti nell'archivio dei casi difficili, ma al contrario cogliere l'occasione come sollecitazione per un avanzamento della cultura professionale di tutti gli operatori nel loro complesso.

Un'ultima segnalazione infine riguarda l'uso largamente prevalente del termine maschile "studente" o "studenti" per tutto il corso di questo testo.

Da studiosa delle differenze di genere vorrei indicare che non si tratta di una svista o di un'improvvisa insensibilità rispetto a quelle questioni, ma della consapevolezza che la problematica delle difficoltà di apprendimento, con i loro esiti spesso frequenti di dispersione e abbandoni riguarda prevalentemente i maschi. E'giunto probabilmente il momento di approfondirne ed esplicitarne le ragioni.

(\* Si tratta di una ricerca svolta in collaborazione con l'ARCI di Roma in un progetto Youthstart a cui hanno preso parte i colleghi della Facoltà di Psicologia di Roma Francesco Avallone, Gaetano De Leo, Cristina Zucchermaglio, Clotilde Pontecorvo e chi scrive.

### **Riferimenti bibliografici**

A.M. Ajello (1999) *La motivazione ad apprendere* (p.273-296) in C.Pontecorvo (a cura di) *Manuale di psicologia dell'educazione* Bologna Il Mulino

Leinhardt G. *Situated knowledge and expertise in teaching* in J. Calderhead (a cura di) *Teachers professional learning*, London Falmer Press

Louis K.S., H.M. Marks, S.Kruse (1996) "Teachers' Professional Community in Restructuring Schools" *American Educational Research Journal*, vol. 33 Number 4.(p. 757-798)