

“Dislessia”, o della resistenza delle istituzioni

*Marco Vinicio Masoni**

RIASSUNTO

La presenza di stili di pensiero ancora ottocenteschi influenza il modo con il quale si indagano alcune nuove difficoltà che la scuola incontra in questi anni, come la diffusione di ciò che viene chiamato “dislessia”. Il termine viene costruito e difeso con una argomentazione già divenuta “istituzione”: la dislessia esiste come fatto di natura e la sua presenza è verificabile con gli strumenti, sempre più sofisticati, con i quali si studia il cervello.

In questo articolo si cercherà di mostrare quanto siano inconsistenti tali prove di “realtà” e si suggerisce che “dislessia” e altre “-ia” sono il frutto di costruzioni sociali che vengono poi difese perché funzionali al “non cambiamento” della scuola. La dislessia viene infatti posta come un nuovo oggetto “diagnosi”, che invita a seguire nuovi percorsi di coerenza, che chiede alla scuola un cambiamento come fatto eccezionale, garantendo così che il “non cambiamento” rispetto a tutti gli studenti, richiesto oggi dalle profonde modifiche dei doveri e dei bisogni scolastici, appaia normale.

SUMMARY

The presence of ways of thinking still linked to the nineteenth century influences the way in which some troubles that the school meets in these years are investigated - such as the spread of what is usually called “dyslexia”. The term is built and defended through an argumentation that has become “institutional”: dyslexia exists as a natural issue and its presence can be verified with the more and more sophisticated tools that are used to study the brain. This article will try to show how inconsistent such evidences of “reality” are and will try to suggest that “dyslexia”, as well as other “-ias”, are the results of social constructions that are then shielded because they are considered functional to the “non changing” of the school. Actually dyslexia is seen as a new diagnosis object, which motivates to follow new paths of coherence and asks the school a change as an exceptional fact, so assuring that the “non changing” towards all the students, as required today by the deep modifications of academic duties and needs, appears normal.

Parole chiave

Dislessia, scuola, istituzione, costruzione sociale, progresso

Key Words

Dyslexia, school, institution, social construction, progress

1. Il progresso

Aleggia nel cielo della scuola, spesso in forma implicita, l'idea che una entità, la “dislessia”, sia un problema da sempre esistito e che si manifesti da quando esiste la lettura. Si attende quindi che il progresso nelle sue forme - mediche, psicologiche, tecnologiche, pedagogiche, scientifiche, politiche ecc. - vada avanti in modo lento, ma inesorabile, di conquista in conquista, fino a trovare i modi giusti per affrontarne e debellarne il “demone”, nella convinzione che scoperte e novità non siano risposte a problemi nuovi, ma passi avanti rispetto a domande antiche. In questo modo la “dislessia” viene ammessa nel mondo della famiglia positivista, vetusta, ma sempre ospitale. Che essa sia in aumento è spiegato, all'interno di questa *forma mentis*, col fatto che oggi possediamo strumenti diagnostici più sofisticati; quindi la individuiamo *meglio e prima*.

* *Psicologo, psicoterapeuta.*

E' il progresso.

E' dal Seicento che l'uomo ha iniziato a "inventare" un nuovo tipo di storia; una storia nella quale sia visibile un percorso sensato e orientato verso i suoi sviluppi finali. Da questo momento, anche il tempo che precede il Seicento è visto come un lento progredire, con alti e bassi, nella direzione immaginata. Si può dire che il XVII secolo inizia a ri-inventare la storia *che lo precede*, fornendole un senso e una direzione.

Da qui, in crescendo, nell'Ottocento, il tentativo di leggere tutta la storia come fenomenologia di un percorso orientato, da una mano potente e decisa, verso una meta finale. "*Progresso vero, svolgimento progressivo [...], teatro di una intenzionalità che sulla terra guida gli eventi, anche se noi non dovessimo vederne l'intento ultimo; teatro della divinità, sia pure soltanto attraverso le lacune e le rovine di singole scene*" (Herder, 1968).

Questo ideale di eterno movimento vettorializzato nasconde sempre la costruzione, paradossale, di qualcosa di statico. Alcuni concetti come "scienza", "storia", ecc. divengono contenitori fermi, cristalli puri, *dentro* i quali scorrono gli eventi della vita. Si pensi per esempio a questo paradosso: la storia, vista dagli antichi come studio dei fatti umani, transeunti e mutevoli, appare ora come cornice ferma, messa lì per evidenziare al suo interno un brulichio nel quale, ad aver l'occhio attento, si intravedono un verso e una direzione.

Ebbene, la scuola viene spesso rappresentata come uno di questi cristalli, come un contenitore concettuale e immobile: quando le cose non vanno è solo all'interno dello stesso che va ricercato il guasto, mentre l'involucro resta intoccabile. Riprenderemo questo cenno alla scuola più tardi, proprio in quanto tale riflessione assume rilevanza in relazione alla costruzione della "dislessia".

Per autoalimentarsi, per poter leggere percorsi concatenati, la visione progressista ha inoltre bisogno di concettualizzare lo scorrere di eventi come il frutto di un intricato nesso di cause ed effetti. In questo itinerario, il comportamento umano, difficilmente indagabile, viene collocato nel campo di pertinenza delle scienze della natura, volte a "scoprire" che "gli agiti, disfunzionali, devianti, ecc." sono il frutto chiaro di "cause" chimico/biologiche. Ed è appunto il perseguimento di tale "chiarezza" ciò che viene costantemente tentato. L'idea viene da lontano: "*Tutti i sentimenti, tutte le idee... hanno le loro cause e le loro leggi: l'assimilazione delle ricerche storiche e psicologiche alle ricerche fisiologiche e chimiche, ecco il mio scopo e la mia idea principale*". E ancora: "*Il vizio e la virtù non sono altro che prodotti come il vetriolo e lo zucchero*" (Taine, 1982).

Da qui, ancor oggi, di fronte a quanto individuato come un problema, per esempio alcune difficoltà di lettura e scrittura con le modalità e i tempi chiesti dalla scuola, si attiva un'affannata ricerca di corrispondenti guasti neurologici. Da ciò l'incredibile tentativo americano, non lontano nel tempo, di scoprire il segreto dell'intelligenza di Einstein tagliando "a fette" il suo cervello e studiandone al microscopio le parti così ottenute.

Che fare, però, quando non si trovano guasti nel corpo? Quando anche gli studi più seri sulla "dislessia" escludono il danno neurologico? Per rispettare la logica sottostante, la ricerca in questo caso deve essere spostata verso l'individuazione di corrispondenti *guasti nella mente*. Qui ci troviamo di fronte ad un problema più serio, poiché ci imbattiamo in concezioni ormai da secoli radicate nel senso comune. La "gente" ritiene che il cervello sia la sede della mente. E' chiaro come questa posizione, ormai scontata per l'uomo della strada, tanto da essere divenuta un'istituzione (cioè qualcosa che si spiega come se fosse un fatto di natura), sia fortemente funzionale alla difesa dell'ideologia progressista: se qualcosa non va, ancora, la causa può essere rintracciata in qualche anomalia della nostra macchina; è dunque lì che va cercato il danno. Così, pur dicendo che si passa a studiare la mente, si ritorna a esaminare il cervello. In questa prospettiva, una recente conquista della tecnologia medica è rappresentata dalla *neuroimaging*: un esame del cervello mette in mostra (a colori... una meraviglia della retorica visiva...) le aree attivate. Ora considerate questo esempio: state esaminando il cervello di un essere umano. Osservate i vostri strumenti e vedete, grazie ai colori, quali sono le aree attivate. Avete così scoperto che il cervello dell'uomo lavora e mette in funzione aree diverse a seconda di ciò che sta facendo.

D'accordo. Il cervello lavora. Ma non sapete a cosa sta pensando quella persona, non sapete se si sta divertendo, o sta odiando l'esperimento, o attende paziente, o è fortemente impegnato, o soffre d'ansia da prestazione, eccetera. Per sapere tutto questo bisogna chiederglielo. E appena glielo chiedete vedete che la foto a colori (fategli la foto in quel momento) cambia ancora aspetto, voi state entrando in quei colori. Del resto, diceva Mead, per avere una mente occorrono almeno due cervelli. Ciò che voi vedete è effetto della vostra relazione con quell'uomo. Non solo, dato che, come aveva intuito Vygotskij, noi incorporiamo fin dall'infanzia le voci e i pareri delle persone adulte che abbiamo incontrato e con le quali interagiamo tuttora, noi in realtà stiamo osservando, anche attraverso i colori presenti, il frutto di relazioni e valori antichi: quegli eventi, quei pensieri, i loro contesti culturali, i loro significati, la loro storia però, nei colori, non sono riconoscibili.

L'argomentazione spacciata per "scientifica" attraverso la quale si sostiene che è possibile vedere la "dislessia" e altre "difficoltà" osservando il cervello, appare così inconsistente in modo imbarazzante: è come se, fotografato un palazzo con una pellicola termosensibile, si potesse vedere che il palazzo è abitato (cosa possibile), e poi si pretendesse anche di capire, dalla stessa foto, cosa pensano i suoi abitanti.

Tale errore è anche frutto della analogia ormai istituzionalizzata fra cervello e computer e tra mente e cervello. Il *test di Touring* semplificato con: "*Ho un buon computer se lo faccio lavorare come un cervello umano*" viene ribaltato in: "*Ho un buon cervello se funziona come un computer*".¹ L'idea quindi è che, se a un ragazzo sotto esame viene assegnato un compito, il ragazzo in quell'istante si attivi per risolverlo come farebbe il nostro portatile: senza emozioni, senza pensieri, senza timori. La gravità di tale convinzione non sta tanto nell'inconsistenza della prova, quanto nel fatto che essa venga accettata. La banalità di queste prove, la loro facile comunicabilità, l'autorevolezza dei loro sostenitori ("scienziati" che però non conoscono la loro storia, né hanno compiuto indagini epistemologiche), le rendono strumenti retorici formidabili per il rafforzamento dell'istituzione e dell'organismo preposto alle misurazioni e alle valutazioni. Si sentono nel futuro e non si accorgono di essere ancora in quello ottocentesco di Jules Verne.

Tali "scienziati", andrebbero informati del fatto che, per esempio, la *neuroimaging* mostra anche zone attivate in modo del tutto incoerente e imprevedibile, e che si conoscono casi di persone che vivono una vita assolutamente normale pur avendo solo metà cervello (Bratta, 2002).

L'idea di cosa è scientifico è figlia dell'ideologia del suo tempo. Anche questa convinzione, fino a pochi decenni fa, appariva "scientifica": "*I test d'intelligenza sottoposti dall'esercito alle reclute sembravano confermare "scientificamente" che i neri, gli americani, gli irlandesi e i nuovi immigrati erano posizionati nella scala IQ (Quoziente d'intelligenza) molto al di sotto dei nativi protestanti bianchi*" (Foner, 2000).

Per acquisire legittimità, ogni tipo di istituzione ha bisogno di una formula che fondi la sua validità sull'autorevolezza e sulla natura! (Douglas, 1990): basta che la scientificità sia dichiarata da chi è legittimato dall'istituzione a dichiararla.

"Ho la prova scientifica che mio figlio è dislessico, mi dice una mamma, l'emisfero destro lavora più lentamente!"²

Con le parole di Mary Douglas: "*Questi tecnici, invece che ammettere la loro parità con i profani su questo tema, continuano a parlare con autorità professionale, anche se in realtà si basano sulle analogie istituzionalizzate nella cultura occidentale*" (Douglas, 1990).

¹ Al di là della nostra semplificazione Touring afferma: il solo modo per cui si potrebbe essere sicuri che una macchina pensa è quello di essere la macchina stessa.

² Tutte le citazioni di mamme sono ispirate o riprese da forum e blog che trattano la "dislessia". Le citazioni più lunghe sono state modificate nella forma per non rendere riconoscibili le autrici.

2. Come l'istituzione classifica

Un altro punto di vista, imparentato con l'insieme delle teorie che chiamiamo *costruttiviste*, oltre a cercare rimedi, ritiene che le innovazioni e le scoperte siano risposte a nuovi problemi posti dal continuo processo di cambiamento dell'umanità e del mondo. Partendo da tale prospettiva ci si chiede, quindi, perché in questo periodo, in questi pochi decenni, la "dislessia" sia divenuta un problema così importante. Perché sembra che ci siano molti più "dislessici" di un tempo? Che cosa occorrerebbe fare per invertire il processo? Utilizzeremo questo punto di vista per disaminare come le istituzioni creano, e difendono, le proprie lenti d'osservazione, oltre che il loro osservato. Partiremo dall'assunto che ogni istituzione possiede un proprio modo di classificare cose ed eventi, e cercheremo di capire quale esso sia nel nostro caso.

Il processo di astrazione del classificare si basa sulla visione di similarità fra enti diversi. Il frutto più grandioso di tale attività è dato dalla *nascita di nomi nuovi* che simboleggiano poi nuove "realtà". *"A partire circa dal 1820, gli uffici statistici dei governi europei cominciarono a diffondere una vera e propria valanga di cifre. L'esercizio del conteggio, una volta iniziato, produsse a sua volta migliaia di suddivisioni. Appena furono inventate nuove categorie mediche, prima impensabili, o nuove categorie criminali, sessuali o morali, si fecero avanti spontaneamente nuovi tipi di persone, a migliaia, disposte ad accettare tali etichette e a vivere in accordo con esse. Questa risposta positiva a nuove etichette indica una straordinaria prontezza ad accettare la ricollocazione in nuove caselle e a consentire una ridefinizione del self* (Hacking cit. in Douglas, 1990).

Come nascono tali nomi? Come vengono "riconosciute" tali similarità capaci di sostanziare nuove classificazioni? Quine, per spiegare il processo di similarità, afferma che ci devono essere capacità innate, esprimibili attraverso i sensi: in riferimento ad esse distingueremmo per esempio i colori; da queste classificazioni/similarità primitive si evolvono le similarità più complesse. Ma prima Heinz Von Foerster e poi Humberto Maturana hanno scoperto che i segnali inviati dalle cellule sensoriali dell'organismo alla corteccia sono tutti uguali; che, per esempio, i recettori che si suppone percepiscano il "rosso" mandano segnali che non sono in alcun modo differenti da quelli mandati dai recettori che percepiscono il "verde". Dobbiamo quindi pensare che gli oggetti non emergano affatto prima che qualche teoria della mente e, nel nostro caso, del mondo, inizi a classificarli (Von Glasersfeld, 2009).

Inoltre le istituzioni, cioè ciò che sembra dato come le "stelle in cielo", per non decadere hanno bisogno di naturalizzare le loro visioni e di difendere questa naturalizzazione; un'altra istituzione infatti, sovraordinata e più antica, dotata di una imponente forza retorica, ha da tempo fondato questa convinzione. Le classificazioni devono assumere (e difendere *ad oltranza*) la rappresentazione del proprio punto di vista come "naturale". Come si trovano allora le analogie fra le classificazioni e le valutazioni dell'istituzione e il mondo della natura? Come si accordano affermazioni come: "E' dislessico", e il fatto che la "dislessia" appaia un fatto "naturale" e non l'esito di un processo culturale? Perché, malgrado l'affermazione ridondante: *non c'è un dislessico uguale all'altro*, si salva la categoria "dislessia"?³

Dire semplicemente che la "dislessia" è costruita dalle istituzioni, non può bastarci. E' difficile non cadere in tautologie se si osserva il tutto cercandovi i nessi di causa /effetto. Per evitar di discutere di priorità cronologiche ("l'uovo o la gallina?") dobbiamo tralasciare le singole tessere ed allontanarci per vedere il mosaico completo. Possiamo allora intravedere, sullo sfondo, un'altra più antica naturalità, quella dell'uguaglianza fra gli esseri umani. Essa, malgrado sia poi seguita da secoli di schiavitù, si affaccia alla nostra cultura fin dal secondo secolo dell'Impero Romano. *"Per ciò che attiene al diritto civile, gli schiavi è come se non*

³ Si noti intanto la contraddizione contenuta nell'affermazione, che ne indebolisce il tono critico e ne presuppone l'accettazione, è come dire: avendo già deciso che esiste A, si sappia che non c'è A uguale ad un altro A.

esistessero: ma non tuttavia per il diritto naturale perché, per quanto attiene al diritto naturale, tutti gli uomini sono uguali” (Ulpiano, sec. II d.C., cit. in Schiavone, 2005).

Ci sono tappe della cultura che, posate solide fondamenta, non possono più essere eluse o contraddette, così come, dopo la guerra e l'olocausto, non è più accettabile, per la cultura occidentale, riproporre teorie antisemitiche (comuni, prima della guerra, anche nella compagine poi “alleata”). Tra di esse, l'uguaglianza tra gli esseri umani è una delle più profondamente fondate. Le istituzioni sono quindi costrette, per la propria auto-fondazione, a tenerne conto. Ma tenerne conto significa costruire sistemi che non *appaiano* in contraddizione con essa perché in *avvicinamento* ad essa. Ve ne porto un interessante esempio.

Fin dai primi del Settecento a Torino *“si ripete con grande costanza tipologica nell'ambito delle elaborazioni stilistiche personali, il tema del palazzo multipiano con portici al piano terreno: qui il proprietario abita il piano nobile, le famiglie borghesi i piani superiori, mentre le soffitte sono abitate dal popolo minuto. Questa stratificazione verticale elimina o riduce, quasi senza eccezioni, il contrasto fra quartieri aulici e quartieri popolari, o le discontinuità morfologiche tipiche delle altre città europee, ed è un risultato commentato con compiacimento da numerosi visitatori, specialmente stranieri”* (Sica, 1976). I visitatori stranieri, infatti, già molto sensibili all'idea di uguaglianza, ne vedevano una luminosa applicazione o comunque, appunto, un avvicinamento. Ciò rendeva invisibile il fatto che la disuguaglianza, in via di sparizione nelle periferie, tendesse a ricomparire nei piani dei palazzi.

Per tornare alla dislessia, *mutatis mutandis*, è come se la scuola dicesse per esempio: non ti relego in ghetti periferici (le classi differenziali), ma ti accolgo nel mio palazzo, purché te ne stia in soffitta. Ciò ti paia, comunque, un passo avanti. Scrive infatti una mamma:

“A scuola pretendevano prove non adatte alla sua mente (per esempio verifiche scritte per materie orali). Se mio figlio è quello che è, oggi, lo deve solo ed esclusivamente ad una diagnosi.

Gli strumenti compensativi e le misure dispensative esistono e mi pare una inutile tortura pretendere quello che per altri è una sciocchezza (perché hanno acquisito gli automatismi di base). Per anni ho lottato contro un sistema ingessato!”.

Il palazzo a più piani assume per la “dislessia” una forma particolare. Quando una istituzione, istituita da gruppi professionali, giunge ad essere difesa anche da gruppi sociali più estesi, siamo a buon punto. Scrive una mamma:

“La dislessia esiste e in Italia i protocolli diagnostici esistono e sono stati regolamentati dalla Consensus Conference del 2006”.

Quando poi viene consolidata da una legge, sta raggiungendo la sua piena maturità. E per la dislessia c'è oggi qualcosa che già preannuncia l'ombra della legge: L'Art. 10 del DPR 122⁴. Di esso ci interessa in particolare il secondo punto: *“Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione*

⁴ Valutazione degli alunni con difficoltà specifica di apprendimento (DSA)

1. Per gli alunni con difficoltà specifiche di apprendimento (DSA) adeguatamente certificate, la valutazione e la verifica degli apprendimenti, comprese quelle effettuate in sede di esame conclusivo dei cicli, devono tenere conto delle specifiche situazioni soggettive di tali alunni; a tali fini, nello svolgimento dell'attività didattica e delle prove di esame, sono adottati, nell'ambito delle risorse finanziarie disponibili a legislazione vigente, gli strumenti metodologico-didattici compensativi e dispensativi ritenuti più idonei.

2. Nel diploma finale rilasciato al termine degli esami non viene fatta menzione delle modalità di svolgimento e della differenziazione delle prove.

delle prove". Esso riassume le preoccupazioni del suo estensore riguardo ai rischi di etichettamento; tali rischi vengono ridotti al fatto che può essere disdicevole veder comparire nel documento finale la disuguaglianza delle modalità di svolgimento delle prove. Qualche lettore ricorda se ha mai influito nella sua vita un documento da sempre relegato alla polvere degli archivi scolastici? Davvero si pensa che l'etichettamento possa evitarsi in questo modo o che addirittura non abbia effetti nefasti? Eppure, scrive una mamma:

"Ecco perché è necessaria l'etichetta diagnostica... almeno ora che abbiamo l'art. 10 del DPR 122 e nella situazione attuale (cioè dove gli insegnanti motivati, appassionati del loro lavoro ed UMANI sono pochi) un minimo di tutela c'è!"

Anche in questo caso, una singola tessera mostrata da vicino all'osservatore, sembra garantire il rispetto dell'uguaglianza; poco importa se nel grande mosaico essa influisce meno della traccia impertinente di una mosca.

Potremmo tentare una prima conclusione dicendo che ciò che consente l'identità fra differenze di stili di apprendimento, scelte critiche, disobbedienze sofisticate e inconsapevoli, diversi interessi ecc... e "dislessia", si basa sul bisogno dell'istituzione di garantire la forma dell'uguaglianza, senza cedere sulla sostanza (sto attento a te, "certificato", "diagnostico", ma non cambio il mio modo di concepire l'insegnamento, non sto quindi attento/a a tutti, per salvaguardare e valorizzare le differenze individuali, come è mio nuovo dovere).

Identifico, accorpo, astraggo e do un nome, "dislessia", perché solo in questo modo posso evitare di impegnarmi sulle differenze individuali. La Dislessia ora si pone come oggetto altro, che invita ad altre linee di coerenza, che chiede un cambiamento della scuola come fatto eccezionale, garantendo così il "non cambiamento" come fatto normale.

Scrivo una mamma:

"Solo con una diagnosi adeguata, io ho potuto salvare mio figlio da una sicura depressione: ho potuto chiedere aiuto alle insegnanti, applicare le giuste misure a casa, avviare un piano di recupero logopedico... e solo così oggi posso dire che va un po' meglio".

Ai nuovi bisogni degli studenti, cambiati rispetto ad un ancor vicino passato, si risponde oggi come fece un politico americano conservatore, ai tempi delle lotte per l'emancipazione dei neri: *Se questo è ciò di cui il negro ha bisogno [...] nulla potrebbe essere più chiaro su ciò che gli occorre, e ciò che gli occorre con la massima urgenza è di rivedere i suoi bisogni"* (Foner, 2000).

Il cambiamento richiesto oggi è di quelli capaci di spezzare la cornice. L'istituzione, che teme questo, ha bisogno di proprie amnesie e certe forme di apparente uguaglianza vengono prodotte solo grazie a particolari dimenticanze. Una di esse, la più pesante per noi, è scordare che la scuola ha una sua storia che è composta di cicli, e che ciò che accade oggi è che un ciclo si sta chiudendo. Insomma, *ora sono la cornice, il cristallo, a mostrare la propria crisi*. Ciò è visto come un pericolo mortale per l'istituzione. Per questo ne riproponiamo, ancorché telegraficamente, la storia. Per noi ciò significa portare qualche salutare opacità nel cristallo, qualche disturbo alla grande amnesia e un contributo al suo cambiamento.

3. La scuola

a) Le premesse

Lutero, con l'*Appello ai magistrati e senatori delle città di Germania* (1524), seguito poi dall'allievo Zelantone (Eisleben 1525, Norimberga 1526), dà l'avvio in senso moderno alla costituzione della scuola elementare. L'obiettivo è permettere che tutti possano leggere il

Vangelo. Comenius influenza tutto il Seicento con la diffusione della sua idea di scuola e nel 1622 nasce la scuola dell'obbligo, introdotta dal duca Ernest Pio di Gotha. In Italia nasce la *ratio studiorum* dei gesuiti e una serie di ordini religiosi destinati all'insegnamento (Scolopi, Fratelli della Dottrina Cristiana, Teatini, Barnabiti).

b) *Le prime grandi "costruzioni"*

Agli inizi del Settecento c'è il grande impulso dell'antiprogressista Rousseau e, nella nostra penisola, le riforme illuminate del Ducato di Parma e Piacenza e del Ducato di Milano, dove nasce la prima scuola per la formazione di maestri. Si noti intanto come le teorie tendono, a posteriori, a giustificare, razionalizzare, dare un senso accettabile ai mutamenti che la realtà propone in un modo non progettato e non prevedibile. Ai tempi di Rousseau il rapporto educativo era ancora inserito nell'immagine dell'allievo e del maestro; Rousseau, per consentire uno sviluppo equilibrato e armonico delle doti naturali del bambino, teorizzava il bisogno di tenerlo lontano da gruppi di altri bambini e da una pernicioso socializzazione. Un secolo dopo, *di fronte al bisogno di istruzione collettiva*, si teorizza il contrario: per permettere l'evolversi delle doti del bambino occorre inserirlo in un gruppo (Carbonara, 1958); erano già nati ovviamente i "gruppi-classe", le cose vengono sempre dette dopo. Anche in questo piccolo esempio, come vedete non c'è progresso, ma adeguamento ai nuovi, spesso imprevedibili, problemi. Manca però ancora l'edificio scuola. Se ne parla già nel 1200: *"La scuola sorga all'aria libera e pura. Sia lontana dagli andirivieni delle donne e dai rumori dei luoghi d'affari, dalle strade battute dai cavalli e dalle vie fluviali, dal latrare dei cani, dai rumori fastidiosi, dallo stridore e dal lezzo dei carri; sia all'incirca di uguale lunghezza e larghezza, con le finestre disposte in modo tale che l'illuminazione ne risulti né troppo scarsa, né troppo abbondante, consona cioè alla natura dell'edificio. Sia provvista di un alloggio per il maestro al piano superiore, e il soffitto non sia né troppo alto, né troppo basso, poiché l'una e l'altra condizione possono recar fastidio alla vista [...] La cattedra del maestro sia posta ad un livello più alto ed abbia libera visuale in modo tale che egli possa vedere direttamente le persone che entrano [...] Infine i banchi degli alunni siano tutti uguali, in modo che nessun ostacolo impedisca a qualcuno di essi di vedere il volto dell'insegnante. Invero un edificio costruito così come l'ho descritto io non l'ho mai visto, e non credo nemmeno che nessuno l'abbia mai commissionato. Ma questi suggerimenti forse potranno essere utili ai posteri che avranno l'opportunità di giovarsene"* (Boncompagno da Signa, 1200).

Dovranno però passare quattrocento anni perché i posteri abbiano l'opportunità di giovarsene; prima, infatti, mancando l'esigenza di una scuola di massa per perpetuarvi i saperi identitari delle nazioni, non se ne sentiva il bisogno. La prima novità in tal senso si ha a Milano, dove all'inizio del Seicento vennero costruite le scuole dei barnabiti (scuole Arcimboldiche). Da quei palazzi nasce la tipologia che vediamo ancor oggi in molte scuole della fine dell'Ottocento: gli interni si presentano come primi embrioni delle aule scolastiche, idea di derivazione chiesastica e conventuale (pulpito per la predica e file di banchi per i fedeli). Nasce lì la scuola del monologo o del silenzio; i saperi vengono "versati" nelle teste passive degli alunni. Per tutto il Seicento e il Settecento non esistono scuole che non siano adattamenti di palazzi ed edifici preesistenti.

c) *La scuola dei nostri tempi*

L'accostamento all'identità nazionale viene compiuto, con un grande balzo, dalla Rivoluzione Francese. Nasce l'idea che lo stato debba prendere in mano l'istruzione e che questa debba essere unificata. Per perpetuare appunto i saperi della nazione e dell'io nazionale, è giunto il tempo del "programma". Uno dei primi teorici di tutto ciò è Condorcet, il pensatore che introduce l'idea moderna di progresso. Scompare il sacerdote e viene introdotta la figura dell'insegnante laico. Il suo compito non è "pensare", ma passare i saperi ufficiali. Negli stati della nostra penisola la scuola si mette al passo coi tempi del centro

Europa. La dimenticanza istituzionale, oggi, della storicità della scuola, permette la nascita di nuove entità, nuove classificazioni; il generico “andar male a scuola”, in espansione grazie alla modifica delle condizioni storiche che rendono la scuola sempre meno accettabile (non più una scuola del monologo o del silenzio, non più una scuola che comanda i saperi, ma una scuola che li co-ricerca, con un incremento a volte insopportabile della difficoltà dell’insegnare) si suddivide in comorbidità. Tutte in via di istituzionalizzarsi e naturalizzarsi.

“I DSA [Disturbi specifici dell’apprendimento] sono molto spesso associati ad altri disturbi; questa caratteristica si chiama comorbidità: iperattività, attività motoria grossolana, facile distraibilità, difficoltà di concentrazione, scarso autocontrollo, scarse relazioni con i compagni, comportamento immaturo...”

Mi scrive una mamma, copiando il testo dalla rete, perché forse la fonte le sembrava, così, più autorevole.

In questo modo una istituzione si difende creando sottoistituzioni funzionali al suo mantenimento. La illogicità e l’assurdità di certe decisioni non sono visibili dall’interno dell’istituzione; occorrono il distacco e la lontananza del tempo perché esse si vedano e ci turbino, come in questo impressionante esempio riportato da Foucault: *“Nel 1704 viene internato a Sain Lazaire un certo abate Bargedè; ha settant’anni; lo si è rinchiuso [in manicomio] perché sia ‘trattato come gli altri insensati’... la sua principale occupazione era di prestare denaro ad alto interesse e di rincarare la dose con le usure più odiose e più eccessive a discapito dell’onore del sacerdozio e della Chiesa. Non si è potuto ancora convincerlo a pentirsi dei suoi eccessi né a credere che l’usura sia un peccato. Egli si fa un onore di essere avaro... E’ stato del tutto impossibile scoprire in lui alcun sentimento di carità”.*

Bargedè è insensato [...] non perché ha perduto l’uso della ragione, ma perché, malgrado sia uomo di Chiesa, pratica l’usura, perché non dimostra nessuna carità e non prova alcun rimorso, perché è caduto ai margini dell’ordine morale che gli è proprio. Ciò che si tradisce in questo giudizio non è l’impotenza a portare a termine un decreto di malattia; non è neppure una tendenza a condannare moralmente la follia; ma il fatto essenziale [...] che la follia diviene [...] percepibile nella forma dell’etica (Foucault, 1963).

4. Il cambiamento

Ora: *“Se le istituzioni orientano in modo sistematico la memoria degli individui e incanalano le nostre percezioni entro forme compatibili con le relazioni da esse stesse autorizzate”* (Douglas, 1990), come farle cambiare?

Gli individui infatti possono compiere scelte sempre e solo all’interno delle classificazioni esistenti, motivati da bisogni semplici e facilmente comunicabili:

Dice una mamma:

“Dopo aver avuto la diagnosi di dislessico, mio figlio sta meglio!”

Che fare quindi? Limitarsi ad osservare ciò che accade, pensando che anche le nostre azioni sarebbero comunque guidate dalle classificazioni istituzionali esistenti?

Sarebbe la riproposizione in altra forma dell’errore storicista: qualunque cosa cerchi nel passato la vedrò solo coi filtri del presente e quindi sarebbe conoscibile solo il presente. Il risultato? Un impotente relativismo.

Fortunatamente alcuni criteri per discriminare e scegliere non rappresentano solo preferenze solitarie e soggettive. Anche essi infatti sono istituzionalizzati. Esiste una idea di “coerenza” condivisa che consente il confronto fra sistemi istituzionali. Esistono argomenti retorici che sono a loro volta istituzionalizzati e che quindi possono esser da noi utilizzati

senza farci sentire devianti. Esistono anche suggestioni critiche e accettabili. Ne utilizzeremo dieci, ma il numero è naturalmente aperto alle idee del lettore.

- 1) L'espandersi della "dislessia" in questi anni e del contorno di altre "ia": "discalculia", "disgrafia", "disortografia" (e ne nasceranno altre), ci ricorda l'inizio ottocentesco della proliferazione dei nuovi nomi. Cosa accadrà quando le classificazioni abbracceranno tutto l'"andar male a scuola" che nel frattempo avanza? Cosa accadrà quando il vecchio lessico diagnostico/scolastico, così riassunto da un'insegnante: "a disagio / a rischio / destabilizzante / deviato / deviante borderline / problematico / fragile / privo di strumenti / da monitorare / con criticità / apatico / avulso / squilibrato / inaffidabile / incontenibile / disturbato / depresso / immaturo / quel ragazzo deve avere qualcosa / bastardo / cattivo / ecc...", si evolverà in vere e proprie diagnosi "certificate"? Cosa, quando il loro numero sarà così alto da rendere "deviante" l'insegnante che si comporterà in modo "normale coi pochi normali rimasti"?
- 2) Andrebbe cancellata dai vocabolari e dimenticata (possiamo contare anche noi su una benefica dimenticanza) la parola "dislessia" e tutte le altre "ia" con essa imparentate. Il termine "dislessico" infatti alimenta la "dislessia". La paura di essere diversi rende diversi, sempre di più. Scrive una mamma:

"Se lei avesse vissuto quello che ho vissuto io con mia figlia, diagnosticata a quasi 14 anni, credo che capirebbe. Se l'avesse vista soffrire e chiudersi sempre più in se stessa, depressa, confusa, frustrata perchè, nonostante studiasse fino a notte, non riusciva a raggiungere i risultati dei compagni che vedeva giocare tutti i pomeriggi sotto casa, perchè non riusciva a scrivere velocemente come loro o a copiare dalla lavagna o a imparare le tabelline. Se non è DSA, che cos'è?"

Il problema viene accentuato dalla richiesta di superarlo. Non a caso efficaci psicologi, e neuropsichiatri infantili giungono a dire, e noi condividiamo l'affermazione, che il bambino "dislessico" non deve esser costretto a leggere fino a che, da sé, non se la sente, fino a quando leggere non diventa piacevole come un gioco.⁵

- 3) Dite ai ragazzi che fan fatica ad apprendere che vanno bene così. Non obbligateli a leggere, lo faranno quando se la sentiranno e se non percepiranno la fretta dell'adulto. Stanno comunque apprendendo, anche se apprendono "altro".⁶ Non sono malati, stanno difendendo la loro dignità. Disobbediscono (alla famiglia e alla scuola), anche se questo termine da secoli pare indicatore di un comportamento punibile. Si pensi al fatto che questi disobbedienti ("*non imparo come vuoi tu*", "*non credo solo alle tue verità*", "*non sono certo di doverti fare contento*", "*ho dei dubbi su ciò che mi passi come certezza*", ecc.) sono i potenziali artefici del nuovo mondo. Hanno diritto di interessarsi, senza essere obbligati a sbrigarci.

⁵ Accade invece anche di questo, mi scrive un nonno: "*l'esperta cercava di inculcare a mio nipote le lettere, la dizione della lettura, tramite l'esercizio ripetuto più volte, per un'ora, un'ora e mezza... non so chi mi ha trattenuto da prenderla a schiaffi... purtroppo in famiglia ero il solo ad essere contrario, così dovevo assistere a quella tortura. Poi mio nipote doveva ripetere, sforzarsi... insomma era una sofferenza per lui - quasi si addormentava... A volte lo vedevo sfinito. Sarà durato 3, 4 sedute in tutto... Lui era alla prima o seconda elementare. Poi ho smesso di portarlo*".

⁶ Kenneth Gergen, L'educazione come relazione, Quaderni di orientamento, anno XIII num. 26, 2005: "Ricordare cosa ci è stato insegnato non è rivelare ciò che il cervello ha registrato, ma piuttosto seguire una convenzione culturale riguardante il tipo di memoria più appropriato. Se un insegnante chiedesse a uno studente cosa si ricorda della lezione del giorno prima, e questi mimasse perfettamente i movimenti del corpo dell'insegnante, verrebbe severamente rimproverato. Non è questo che intendiamo per "ricordarci ciò che si è imparato in classe".

- 4) Cosa ottengono oggi i ragazzi “diagnosticati”? Maggior attenzione da parte degli insegnanti. Ma questa richiesta c'è già, per tutti. Già si chiede all'insegnante di accostare alle competenze disciplinari competenze relazionali; già si inizia a chiedere all'insegnante di valorizzare le differenze individuali; già è comparso nella scuola il concetto di autonomia (cioè libertà di scegliere gli strumenti adeguati per salvaguardare le differenze). Siamo di fronte a due idee istituzionali in contrasto tra loro. Cosa farà pendere da una parte o dall'altra l'ago della bilancia? Sarà più intelligente, economico, utile far agire i nuovi doveri degli insegnanti, impegnandosi meglio nella loro scelta, preparazione, formazione, o trovarsi una scuola di studenti certificati con insegnanti non preparati a stare attenti a “tutti”?
- 5) Siamo di fronte ad una abitudine “colonialista”, la cui base è il presupposto che scrittura e lettura corrette e intelligenti debbano adeguarsi a certi standard della cultura scolastica (Gergen, 1999). Le abitudini cambiano, gli standard cambiano. Ciò che sembra normale, giusto, corretto e sano, cambia. Pochi per esempio sanno che solo da pochi secoli si usa la lettura silenziosa. Prima, fino a tutto il Seicento, si leggeva solo compitando ad alta voce. In pieno Seicento due inglesi vennero accusati di stregoneria e per questo processati... perché erano stati visti leggere senza muovere le labbra. Durante la mia infanzia era ritenuto importantissimo gestire con cura il calamaio incassato nel banco, rabboccato via via dalla bidella che passava con la brocca dell'inchiostro. Alcuni bambini non riuscivano a non sporcarsi, ciò era visto come un problema...
- 6) Giuseppe Cossu, un collaboratore di Lurija, racconta di aver messo a punto il sistema delle non parole: *"I piccoli apprendono con una rapidità sconcertante. In più si divertono da pazzi a creare giochi di parole, trucchi e trabocchetti, in un sistema di apprendimento quasi collettivo: qualcuno si alza e sposta le lettere da una non parola, sperimenta i suoni rimasti e fa giocare i propri compagni"*. Il metodo è stato finora utilizzato in una classe di 21 bambini nelle campagne romane, con una sola insegnante. Il gruppo di controllo era costituito da un'altra classe con composizione e quoziente intellettivo medio analoghi alla prima. *"La scuola è cominciata a settembre e nessuno sapeva ancora leggere o scrivere. A gennaio, su 30 non parole il gruppo di controllo faceva, nella lettura, 19,5 errori e il gruppo sperimentale di 3,6. A marzo gli errori erano 16,1 tra i controlli contro 1,6 nella classe sperimentale. A giugno, al termine della scuola, il punteggio era di 10,8 contro 1,3". Per la scrittura la situazione era analoga: il gruppo sperimentale faceva pochissimi errori di ortografia anche nelle parole con senso, mentre i controlli continuavano a farne anche dopo mesi. La nota dolente del sistema? E' difficile convincere la scuola a cambiare un modello didattico che esiste da decenni. Ed è altrettanto difficile farlo accettare ai genitori"*.⁷
- 7) Ai meticolosi indagatori della “dislessia” da monitor, a chi con incredibile sufficienza dice: “certi ragazzi rischiano di passare per pigri e per svogliati, mentre sono dislessici”, a questi semplici dall'aria complessa, non viene in mente di indagare meglio cosa siano la svogliatezza, la pigrizia, ecc.? Può essere loro utile qualche banale analogia: *“La cosa che non sopporto di mio marito è che quando litighiamo sta zitto. Non sarà mica malato, dottore, non è un po' strano? Mi dica lei!”*. *“Signora, quando lui tace lei s'arrabbia di più?”*. *“Certo!”*. *“Appunto. E' così che lui litiga”*.

Dice un insegnante:

⁷ Raccontato da Daniela Ovadia in: <http://www.zadig.it/news2002/med/new-0305-2.htm>

Passi quello che disturba, vabbè, o quelli che si comportano male, come uno che dice "non me ne frega niente della sua materia", ci sono sa? Con questi so cosa fare, ma poi ci sono quelli che non parlano mai, completamente spenti; non è che non obbediscano, è che è come se non ci fossero, sono svogliati, lenti.

... appunto, è così che non obbediscono

- 8) Una brava insegnante (la sua buona fede non è messa in dubbio) mi dice: "Questo ragazzino è disgrafico". Chiedo di mostrarmi un suo scritto. Lo esamino, non ci sono errori tranne una piccola correzione come quelle che spesso si vedono nei testi dei ragazzi delle medie. Lo dico alla prof., questa guarda il foglio e dice: "Beh, sì, qui non si vede, ma aspetti che le cerco un altro foglio dove si vede bene che il ragazzo è disgrafico". La diagnosi infatti rende il problema presente come un dannato fantasma: c'è anche se non lo vedi.
- 9) Ogni percorso di insegnamento deve essere personalizzato in relazione alle caratteristiche psicologiche del soggetto, agli ambiti di competenza, potenzialità e difficoltà riscontrati, ai tempi di attenzione, ai livelli motivazionali e di metacognizione individuati. Nel riportare queste righe in corsivo ho commesso un errore, ho scritto "di insegnamento" anziché "terapeutico per dislessici"; mi pare però che il periodo si regga in piedi assai bene ugualmente. Mi scrive una mamma:

In questi giorni è entrato da loro un insegnante dislessico che ha detto una cosa importante: sono mobizzato (lo uso io il termine) dai miei colleghi perché faccio con i miei alunni una scuola diversa; non do mai procedimenti o formule per insegnare argomenti nuovi in matematica: propongo il problema e lascio che la loro fantasia trovi la soluzione. E ci arrivano sempre da soli! Non è questo che lei dice?

Si, è questo.

- 10) All'università "La sapienza" studiano ormai da anni le nuove intelligenze. Le chiamano "non sequenziali": sono le intelligenze dei ragazzini della *playstation*, di quelli che non reggono un discorso per più di un minuto, che non si concentrano, che non provano interesse... per ciò che a noi pare vitale, ma che sanno fare cose per noi impossibili: colgono la conoscenza a colpi di *flash*, senza un percorso, in modo non sequenziale, appunto. Pare che siano le intelligenze del futuro, dovremo a loro le future invenzioni. Molti, naturalmente, avranno grandi difficoltà nella lettura...

Riferimenti bibliografici

- Boncompagno da Signa (1200), *Retorica novissima*. Tr. it. ed. Gaudenti
Bratta A (2002), *Metà cervello è abbastanza*, Centro Studi Erickson, Trento
Carbonara P. (1958), *Architettura pratica*. Vol. III, tomo II. UTET, Torino
Douglas M. (1990), *Come pensano le istituzioni*, Il Mulino, Bologna
Foner E. (2000), *Storia della libertà americana*, Donzelli, Roma
Foucault M. (1963) *Storia della follia*, Rizzoli, Milano
Gergen K.(1999), *An invitation to social construction*, London, Sage
Herder H. (1968), *Auch eine Philosophie der Geschichte*. Tr. It. In Cassirer E., *Storia della filosofia moderna*. Vol 4. Il Saggiatore, Milano
Schiavone A. (2005), *Ius. L'invenzione del diritto in Occidente*, Einaudi, Torino
Sica P. (1976), *Storia dell'urbanistica. Il Settecento*. Laterza, Roma-Bari
Taine H.A.(2001), *La filosofia dell'arte*, Bompiani, Milano
Von Glasersfeld E. (2009), L'interazionismo costruttivista: interazionismo e costruzione della conoscenza. *Scienze dell'interazione*, 1, 1