

## Aspetti psicologici dell'apprendimento

### Aspetti storici

Per lungo tempo il modello pedagogico maggiormente diffuso nei sistemi educativi del mondo occidentale è stato quello legato a una rigida e lineare trasmissione di saperi e nozioni. A questo modello corrispondeva, spesso, un'analoga rappresentazione della mente umana, concepita più come un recipiente passivo di conoscenze che come un sistema attivo e dinamico, capace soprattutto di selezionare ed elaborare le informazioni ricevute e di produrre risposte e azioni creative e originali.

Questo modello passivo della mente umana e della pedagogia utilizzata per «riempirla» è ben rappresentato da un'illustrazione del XVII secolo, nota con il titolo di *Imbuto di Norimberga* (figura 1.1).

Negli anni Settanta un ricercatore belga (Avanzini, 1972) ha proposto di chiamare «didattismo» questo modello pedagogico, preferendo questo termine all'aggettivo «tradizionale», che secondo lui conferiva un'ingiusta accezione negativa a tutto ciò che si era fatto in passato.

Nel corso del XX secolo, il modello educativo centrato sulla rigida trasmissione dei saperi è progressivamente entrato in crisi a causa di due fattori diversi. Da un lato, esso è stato messo in discussione dall'avvento della scolarizzazione di massa, che ha portato in classe alunni provenienti da ceti sociali e spesso da sistemi culturali sempre più diversi ed eterogenei; dall'altro, è stato compromesso



Fig. 1.1 *L'imbuto di Norimberga.* (Georg Philipp Harsdörffer, *Poetischer Trichter*, Nürnberg, 1648-1653; in *Das Nürnberger Quizbuch*, Nürnberg, Gruber & Raabe, 1982, p. 2).

dalla comparsa delle teorie di matrice psicodinamica e dalle ricerche in campo cognitivo, che hanno provato come la mente umana fosse un sistema altamente complesso, dotato di una propria autonomia interna che ben lo differenziava da un modello puramente contenutistico e meccanico.

Nel corso degli ultimi decenni, dunque, si è andata sviluppando l'idea che la possibilità di apprendere risulti intimamente connessa ai vissuti emotivo-affettivi delle persone, da un lato, e alla rete dei sistemi socioculturali in cui esse vivono, dall'altro.

Questa teoria ha sicuramente la sua matrice nei più recenti approcci alla mente umana, ai suoi bisogni profondi, ma ha utilizzato anche le suggestioni di saperi e discipline quali la sociolinguistica e la pragmalinguistica, la teoria della

comunicazione, l'antropologia culturale e le esperienze più valide di pedagogia attiva.

Alla luce di questi recenti indirizzi di ricerca, le doti principali da sviluppare in un buon insegnante diventano quindi la sua capacità di ascolto e di relazione, la sua abilità nel leggere i contesti e nel saperli trasformare in occasioni di apprendimento, e non esclusivamente la sua competenza disciplinare, che rimane sì un elemento necessario, ma di per sé non sufficiente a formare persone in grado di inserirsi attivamente nella società del terzo millennio.

L'aspetto relativo al legame tra bisogni interni dei soggetti e apprendimento, in particolare, è rintracciabile nel pensiero di autori di scuole diverse, che vanno dalla psicologia umanistica fino all'approccio psicodinamico e psicoanalitico. Credo quindi che sia significativo analizzarlo in dettaglio.

### **Motivazioni e bisogni: Maslow, Rogers e l'approccio della psicologia umanistica ai problemi dell'apprendimento**

Gli autori che fanno riferimento all'indirizzo umanistico (Carl Rogers, Abraham Maslow, Erich Fromm, Henry A. Murray, Thomas Gordon e altri) sono talvolta riconducibili a matrici teoriche piuttosto diverse tra loro. Essi però sono uniti da una comune lettura della personalità come sistema unitario e coerentemente organizzato, e sostengono il ruolo attivo che ciascun soggetto può coscientemente svolgere nella gestione della propria vita.

Questo aspetto ha dato origine a quella che Maslow (1962) ha definito la «terza forza», cioè una psicologia che rifiutava sia il comportamentismo, ritenuto eccessivamente meccanicistico, sia gli aspetti più commerciali e meno scientifici della psicoanalisi statunitense.

Uno dei primi esponenti della psicologia umanistica è stato Carl Rogers, il cui lavoro è risultato particolarmente significativo nel periodo che va dagli anni Trenta agli anni Sessanta. Rogers non condivide i concetti di transfert e di interpretazione della psicoanalisi e sviluppa una psicoterapia fondata sull'empatia e sull'ascolto aperto e sincero, privo di pregiudizi. Compito del terapeuta è sostenere e accompagnare il paziente, che, una volta garantite le condizioni adatte, sarà in grado di procedere autonomamente verso la strada della comprensione della propria realtà psichica. La relazione terapeutica rogersiana si realizza quindi nell'ambito di un incontro «da persona a persona» e non attraverso un rapporto gerarchico medico-paziente.

Il vero iniziatore della corrente umanistica è però considerato Abraham Maslow, che nel 1961 ha fondato l'American Association for Humanistic Psycho-

logy e la rivista «Journal of Humanistic Psychology». Scopo del lavoro di Maslow è stato quello di sviluppare scientificamente la teoria umanistica, soprattutto attraverso lo studio delle persone sane e positivamente realizzate, che lui chiamava *self-actualizers*.<sup>1</sup>

L'approccio umanistico, condiviso da questi autori, è basato su un profondo rispetto per la persona, sul riconoscimento dell'altro non come «caso clinico», oggetto di studio o risultato di forze inconsce o istintuali, ma come individualità definita, dotata di una propria forza vitale essenzialmente positiva. Accanto a questo orientamento «centrato sulla persona», l'indirizzo umanistico pone l'accento sulla dimensione interpersonale della relazione, sull'importanza che il rapporto con gli altri riveste nella relazione educativa e nello sviluppo della personalità.

### *La tassonomia di bisogni di Abraham Maslow*

Uno dei nodi problematici analizzati da questa prospettiva teorica è quello dei bisogni che guidano la motivazione personale. In questo senso, un importante contributo è rappresentato dalla tassonomia dei bisogni di Abraham Maslow. La sua ricerca è iniziata spostando il campo dell'osservazione psicologica: egli ha trasferito l'attenzione dalle «menti malate», tradizionale oggetto di indagine della psicoanalisi, alle personalità sane e bene realizzate, ponendo le basi per quella che successivamente verrà chiamata la «psicologia del benessere». Per Maslow ciascun soggetto è dotato di un potenziale umano che ha come scopo finale l'autorealizzazione, la ricerca di nuove frontiere del sapere, il miglioramento scientifico e sociale dell'uomo.

La psicologia non dovrebbe essere una scienza riduttiva, che cerca di studiare i fattori psichici isolandoli in condizioni artificiali, ma comprensiva, olistica.

L'olismo è fuori discussione — d'altra parte tutto il mondo è uno e interconnesso; ogni società è una e interconnessa; ogni persona è una e interconnessa, ecc. —, tuttavia è una concezione che incontra difficoltà ad essere capita ed usata come merita, cioè come una maniera di vedere il mondo. [...]

La maniera olistica di pensare e di vedere le cose sembra essere naturale e spontanea presso le persone più sane, presso quelle aperte all'autorealizzazione, mentre sembra assai difficile per le persone meno evolute, meno mature (Maslow, 1954, p. 10).

Nell'ambito di questa visione olistica della persona, per comprendere le radici della motivazione e delle necessità individuali, Maslow ha organizzato i

<sup>1</sup> «Auto-realizzanti», cioè individui che «vivono la vita fino in fondo», riuscendo spesso a dare un importante contributo alla società e al progresso.

bisogni umani in una «gerarchia piramidale».<sup>2</sup> Nel suo modello, ciascun «gradino» della piramide risulta, nella maggior parte dei soggetti, strettamente legato al raggiungimento di un sufficiente grado di sicurezza nei livelli precedenti. Quando un bisogno viene soddisfatto allora ne compaiono altri, situati più in alto nel livello gerarchico che Maslow definisce «di prepotenza relativa». Proprio questo aspetto gerarchico, come vedremo, ha importanti implicazioni in ambito educativo.

Esistono diverse versioni della piramide di Maslow, il cui modello si è andato sviluppando nel corso del tempo, a partire dalla prima versione elaborata nel 1943. In questa sezione ci limiteremo a esaminare solo alcuni dei bisogni elencati dall'autore, cioè quelli che hanno maggiore influenza sulle possibilità di sviluppo e apprendimento della persona.<sup>3</sup>

### • Bisogni fisiologici (SOPRAVVIVENZA)

Questa classe di bisogni (mangiare, respirare, riposare, riprodursi), che costituisce la base della piramide, è composta dalla necessità di garantire la sopravvivenza ed è comune a tutte le forme di vita, sia animali che vegetali. Una pianta cerca con le radici l'acqua e il nutrimento e con i suoi rami la luce, l'ossigeno e l'anidride carbonica, tutti elementi necessari alla propria sopravvivenza; similmente, lo scopo principale di un animale è quello di garantirsi il cibo per vivere e di riprodursi.

I bisogni fisiologici sono i più potenti di tutti, sono cioè quelli in grado di orientare i comportamenti umani più di ogni altra cosa. Se un soggetto si trovasse in uno stato di deprivazione assoluta, se gli mancassero stima, amore, sicurezza e cibo, probabilmente avvertirebbe per primo il bisogno di nutrirsi, rimandando il soddisfacimento degli altri bisogni a un secondo tempo.

Maslow nota che la presenza di un bisogno fondamentale insoddisfatto non condiziona solo il presente, ma tende a far mutare anche il modo di vedere e progettare il futuro del soggetto. Nel caso del soggetto «cronicamente affamato», l'utopia sarà rappresentata da un posto dove vi sia abbondanza di cibo. Tutte le altre cose (la libertà, l'amore, la filosofia, la scienza) saranno ritenute meno importanti della nutrizione.

Diversi regimi autoritari hanno compreso il bisogno base della piramide di Maslow. Un buon sistema per controllare un gruppo di persone consiste nell'af-

<sup>2</sup> Il termine «gerarchia», usato dall'autore, non deve trarre in inganno il lettore. Esso non sta a indicare una successione temporale o uno sviluppo stadiale e ordinato dei bisogni. Ciò sarebbe in contraddizione con la visione olistica di Maslow stesso. Come fa notare Andrea Canevaro in un suo scritto inedito, la piramide di Maslow «è uno schema che ha tutte le caratteristiche dello schema che va scomposto, riorganizzato, proprio per capire che la realtà non è uno schema».

<sup>3</sup> Al termine di questo capitolo è riportata un'esercitazione (1.1) per approfondire questi aspetti.

famarle o nel minacciare la loro sopravvivenza. In quello stato l'energia di tutti sarà impiegata per garantirsi la sopravvivenza e difficilmente ci si preoccuperà di soddisfare esigenze più alte.

I bisogni fisiologici cessano di esistere come determinanti nel comportamento umano quando vengono gratificati in maniera stabile e sicura. In questo caso essi continuano a perdurare solo in maniera parziale; sono sempre presenti, ma dato che la loro soddisfazione è data per scontata non costituiscono più un problema in grado di condizionare il comportamento umano. In un certo senso, «un bisogno soddisfatto non è più un bisogno».

#### ● Bisogno di sicurezza

Quando la gratificazione dei bisogni fisiologici è stata garantita in maniera soddisfacente, emergono i bisogni legati alla sicurezza (stabilità, protezione, libertà dalla paura, bisogno di ordine, di una legge). Come nel caso dei bisogni fisiologici, anche l'esigenza di sicurezza può funzionare da organizzatore quasi esclusivo della vita umana. Quasi ogni cosa appare meno importante della sicurezza e della protezione quando essa viene a mancare. Il bisogno di sicurezza è particolarmente presente nei bambini, i quali proprio per il loro stato di dipendenza appaiono maggiormente vulnerabili alle minacce esterne e ad eventi traumatici.

Considerare la soddisfazione del bisogno di sicurezza quale condizione necessaria per poter strutturare un apprendimento significativo costituisce una rivoluzione copernicana nel campo della prassi educativa. Tradizionalmente l'insegnamento ha ignorato questo aspetto, ritenendolo ininfluenza. Solo negli ultimi anni nella scuola si è iniziato a parlare di «alfabetizzazione emotiva» e di progetti aventi come finalità la creazione di un clima di classe disteso e positivo.

Maslow ipotizza che le reazioni di paura a eventi che minacciano la sicurezza diminuiscano man mano che il bambino impara a esercitare un controllo cognitivo su di essi (Maslow, 1954). Uno degli elementi che trasmette sicurezza è la presenza di routine regolari. Per crescere bene occorre che il bisogno di sicurezza di un bambino venga regolarmente soddisfatto da un mondo che gli appare organizzato e strutturato.

Molte persone vivono meglio in un sistema che abbia almeno dei lineamenti fondamentali di costanza, in cui ci sia una certa regolarità, qualcosa su cui si possa contare per il presente e per il futuro.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> A titolo puramente esemplificativo, può essere interessante osservare come il bisogno di sicurezza e la ricerca di regolarità siano molto sfruttate anche dal punto di vista commerciale e di marketing. In questi casi si tende a usare la preferenza che l'essere umano tende ad avere nei confronti delle cose

In persone affette da disturbi mentali, il bisogno di sicurezza assume facilmente la forma di un rituale ossessivo.<sup>5</sup>

In termini di psicologia delle masse i bisogni di sicurezza divengono molto pressanti quando esistono minacce alla incolumità personale, alla proprietà, all'ordine della società. In questa situazione la popolazione tende a reagire con un sistema compensatorio: più si sente insicura, più facilmente sarà portata a fidarsi e a delegare governo e potere a una figura che si presenti come forte, decisa e affidabile. L'accettazione di un regime totalitario o militare appare più facile se la popolazione avverte che la sua sicurezza viene minacciata da fattori esterni o interni.

Come un uomo sazio non sente più la fame, così una persona che si sente al sicuro non avverte più il pericolo. In questo caso emergono nuovi bisogni: si tratta dei bisogni di affetto, amore e appartenenza.

#### ● Bisogno di appartenenza e di affetto

Ogni soggetto ha bisogno di relazioni di affetto con altre persone, cioè desidera un posto all'interno di un gruppo sociale e di una famiglia. Il bisogno di appartenenza appare in maniera molto pressante durante l'adolescenza e anche in questo caso viene sapientemente sfruttato dal mercato consumistico: vestiti, zainetti, telefonini, non si vendono in base a un reale fabbisogno, ma solo perché soddisfano l'esigenza di appartenere a un dato gruppo di coetanei, ossia un bisogno di tipo affettivo. Gli adolescenti in particolare sembrano dotati di un'innata pulsione all'aggregazione.

Come già avveniva per il bisogno di sicurezza, una minaccia esterna agisce anche sul bisogno di appartenenza. In presenza di pericoli le persone si sentono

---

familiari rispetto a quelle non familiari. Uno dei motivi del successo delle catene McDonald's consiste nel fatto che ogni ristorante ripete con estrema precisione dei modelli regolari: la forma e il colore dei tavoli e delle sedie, l'esatta composizione e posizione delle pietanze sui pannelli dei menu, la stessa uniforme dei suoi dipendenti, ecc. Abbinando questa regolarità al bisogno fondamentale del cibo, di fatto le catene McDonald's soddisfano i primi due gradini della piramide di Maslow, esercitando sul cliente un potere «occulto» che può arrivare a essere anche molto forte. Questo aspetto è potenziato dall'enorme diffusione dei ristoranti. Essi sono presenti e sempre uguali a se stessi in tutto il mondo. Chiunque ne frequenti uno, in qualsiasi angolo del pianeta, riceve la sensazione (visiva, olfattiva, tattile, gustativa) di essere nel ristorante dietro casa sua, di trovarsi in un luogo amichevole e familiare, dove tutto è perfettamente codificato e prevedibile.

<sup>5</sup> Molte persone psicotiche riescono a superare l'angoscia quotidiana grazie alla presenza di routine e stereotipie. Molti lettori ricorderanno la scena del film *Rainman* quando, nel mezzo di una zona semidesertica, «Rainman» costringe il fratello a cercare una televisione per poter vedere un quiz a puntate che non poteva assolutamente perdere.

Analogamente le persone affette da nevrosi di tipo compulsivo-ossessivo cercano affannosamente di ordinare e stabilizzare il mondo attraverso il ricorso a cerimoniali, rituali e formule che hanno lo scopo di limitare l'incidenza di fatti occasionali e imprevisti.

più sicure trovandosi in gruppo, formando assemblee, aggregazioni, gruppi formali o informali tenuti assieme dal comune scopo dell'autodifesa.

Questo meccanismo ha probabilmente origini ancestrali, dato che viene osservato anche in molte specie animali, per le quali vivere in gruppo significa minimizzare il pericolo di cadere vittime di predatori e aumentare la propria forza difensiva. Il senso di appartenenza è sfruttato anche dall'addestramento militare, che si basa in gran parte sulla creazione di un forte spirito di fratellanza, collaborazione e sacrificio all'interno di determinati gruppi di soldati.

Nella nostra società contemporanea, afferma Maslow, alla radice di numerose forme di disadattamento è facile identificare la frustrazione di bisogni di amore e appartenenza.

In ambito scolastico il bisogno di appartenenza viene apparentemente soddisfatto dall'organizzazione degli alunni in classi. Tuttavia sembra importante notare come non sia sufficiente aggregare le persone per ottenere automaticamente un gruppo in grado di soddisfare i bisogni di appartenenza degli individui.<sup>6</sup>

L'idea di appartenenza infatti si basa su un altro fondamentale concetto: quello di identità. Un insegnante che voglia creare un gruppo classe caratterizzato da un autentico senso di appartenenza degli alunni dovrà anzitutto sviluppare un clima basato sul riconoscimento delle identità delle persone, sulla valorizzazione dei contributi dei singoli, sull'ascolto.

- Bisogno di stima

Tutte le persone della nostra società hanno bisogno di ricevere segnali di stima da parte degli altri e di sviluppare e mantenere allo stesso tempo un livello di autostima stabile e costante. All'interno di questa categoria Maslow pone due classi diverse di bisogni; da un lato i bisogni di forza, padronanza di sé, libertà e competenza, che consentono di affrontare con successo il mondo; dall'altro i bisogni esterni di reputazione e prestigio sociale, di fama, di dominio.

La presenza di questi due aspetti genera spesso un sistema ambiguo: in alcune persone l'autostima non è generata da sicurezze interne (la propria competenza, la fiducia nelle proprie capacità, la consapevolezza della propria abilità), ma al contrario poggia sulle opinioni degli altri e sul prestigio che ne deriva. Ne consegue che questi soggetti, anziché essere liberi e realizzati, divengono schiavi dalle persone da cui dipende la loro immagine sociale.

<sup>6</sup> Aggregare non significa necessariamente creare un gruppo, che infatti è qualcosa di più di un semplice insieme di persone. A questo proposito si veda la settima scheda, dedicata al lavoro di gruppo, inserita nel capitolo quarto.

APPARTENENZA  
 =  
 GRUPPO  
 =  
 IDENTITÀ

Anche in questo caso, raramente la scuola è apparsa capace di lavorare sul bisogno di stima potenziando gli aspetti interni alla persona. Troppo spesso il clima educativo ha fatto leva su una stima basata su elementi esterni (il premio, il voto stabilito da altri, la lode o la disapprovazione pubblica). Si tratta di una distorsione, purtroppo molto diffusa, del sistema di premi e rinforzi negativi teorizzato dal comportamentismo. Il risultato è quello di indurre gli alunni a comportamenti messi in atto più per ottenere il consenso degli adulti che per piacere o per motivazioni proprie.

#### ● Bisogno di autorealizzazione

Autorealizzarsi, secondo Maslow, significa poter sviluppare pienamente le proprie potenzialità individuali, poter fare ciò per cui si è nati.

Un musicista deve fare musica, un pittore deve dipingere, un poeta deve scrivere, per poter essere definitivamente in pace con se stesso. Ciò che uno può essere, deve esserlo. Egli deve essere come la sua natura lo vuole. Questo è il bisogno che noi chiamiamo di autorealizzazione (Maslow, 1954, p. 99).

La forma nella quale si può compiere l'autorealizzazione varia dunque da persona a persona. Essa non dipende tanto da un riconoscimento esterno, ma dallo stato di quiete e soddisfazione che ciascuno può provare nel sentire pienamente realizzate le proprie potenzialità.

#### ● Sicurezza e apprendimento

Maslow evidenzia come l'esigenza di apprendere, comprendere ed esplorare sia presente già negli animali superiori. La storia dell'umanità presenta numerose figure di uomini che sono giunti a rischiare e persino perdere la vita per soddisfare il desiderio di esplorare e conoscere. Anche lo studio di persone psicologicamente sane mostra che esse sono attratte in maniera specifica da ciò che è loro ignoto e che appare come una possibile fonte di nuove conoscenze. Per contro, soggetti affetti da determinate psicopatologie (alcune nevrosi di tipo compulsivo-ossessivo, o determinate psicosi tra le quali, spesso, l'autismo) tendono a mostrare una paura quasi irrefrenabile per ciò che è ignoto o che non risulti perfettamente controllabile.

Sul piano evolutivo, prosegue Maslow, curiosità e ricerca della conoscenza appaiono in maniera naturale in determinate fasi dello sviluppo (solitamente a partire dai 2-3 anni di età). Non è necessario insegnare a un bambino a essere curioso, ma gli si può (purtroppo) «distuggere» questa curiosità attraverso forme di educazione oppressiva.

Una delle ipotesi per cui esiste una spinta innata alla conoscenza è che essa, quando riesce, dà luogo a un'esperienza gratificante, a un'emozione che funziona da rinforzo positivo e genera anche un impulso in grado di far superare le frustrazioni legate ai fallimenti temporanei.

La crescita di un soggetto psicologicamente sano avviene per spinta naturale ed è resa possibile dal fatto che la nuova esperienza che gli si presenta appare più gratificante e interessante dello stato di gratificazione precedente. In realtà questa spinta è il risultato di uno squilibrio tra due forze contrapposte: da un lato infatti è presente un bisogno di sicurezza che porterebbe il soggetto alla ricerca di una situazione nota e protetta, e quindi alla stasi o alla regressione; dall'altro invece è presente una forza che spinge verso la crescita, attraverso la curiosità, la voglia di esplorare, sperimentare e conoscere (figura 1.2).



Fig. 1.2 Due spinte contrapposte nello sviluppo umano (adattato da Maslow, 1962, p. 56).

Chi si orienta verso una situazione statica o verso la regressione, generalmente cerca un rifugio dalla paura, dal timore e dall'ansia generati da una situazione ignota. È come se temesse di compromettere quanto già possiede. La libertà, l'indipendenza fanno paura perché la loro conquista prevede l'allontanamento temporaneo da una base sicura.

Chi invece si muove verso la crescita asseconda il proprio naturale istinto all'autorealizzazione, alla piena ricerca del proprio sviluppo. È sostenuto da un ottimismo di base verso le potenzialità offerte dal mondo esterno, è guidato dalla fiducia nelle proprie capacità. Ma per poterlo fare deve rischiare il fallimento, mettere in gioco la propria autostima e sicurezza. La tendenza alla stasi è favorita dall'esaltazione dei pericoli e dalla scarsa considerazione delle novità; al contrario la spinta verso la crescita è sostenuta da una valutazione positiva delle novità e da una minore paura del pericolo.

Lo sviluppo e l'apprendimento sano, secondo Maslow, avvengono attraverso una serie infinita di libere scelte, attraverso le quali la persona antepone i piaceri della ricerca, dell'indipendenza, del progresso alla spinta verso la sicurezza, la dipendenza, l'immaturità.

Maslow osserva che entrambe le forze sono presenti in ciascuno di noi. La possibilità di scegliere di muoversi verso un percorso di crescita dipende proprio dal grado di stabilità con cui il soggetto si garantisce la soddisfazione dei propri bisogni primari.

La spinta generata dai bisogni di sicurezza è comunque molto forte. Appena essi vengono in qualche modo minacciati, è molto facile che il soggetto regredisca e smetta di crescere. Infatti solo una base sicura consente ai bisogni più elevati di emergere fino al punto di essere gestiti e dominati. Il fatto che i bisogni di sicurezza prevalgano su quelli di crescita conduce a una considerazione importante. Maslow osserva che solo un bambino che si senta sufficientemente sicuro osa crescere positivamente e sanamente. La sua crescita non può essere forzata, perché in questo caso i suoi bisogni di sicurezza insoddisfatti resteranno sempre sullo sfondo ed emergeranno sotto forma di nevrosi e regressioni. L'unico modo per guidare un bambino verso la crescita e l'indipendenza consiste proprio nel garantirgli una base sufficientemente solida e sicura.

Questo aspetto conduce a un'interessante riflessione sul sistema educativo adottato nelle scuole. Per molto tempo l'istruzione scolastica ha fatto leva su un clima sociale che non favoriva la sicurezza della persona. Competizione, isolamento, nozionismo sono tutti esempi di come la scuola non sapesse costruire un clima di gruppo positivo. Al contrario, essa finiva spesso per mettere in pericolo la sicurezza dei bambini. In passato le minacce raggiungevano facilmente il livello fisico (le punizioni corporali, ad esempio). Ma anche l'esposizione al rischio di ricevere un brutto voto o di sbagliare di fronte ai compagni compromette la sicurezza della persona. In queste condizioni l'apprendimento non avviene per spinta naturale ma è il risultato di una coercizione esterna. In ultima analisi esso non rappresenta il tipo di apprendimento che Maslow definisce tipico delle persone «psicologicamente sane».

Un altro fattore individuato da Maslow è rappresentato dal processo di costruzione dell'identità. Anche questa può agire come un bisogno di sicurezza e quindi ostacolare o incoraggiare la crescita e gli apprendimenti. Un bambino, infatti (e per certi aspetti ancora di più un adolescente), è fortemente dipendente dagli altri. Per lui l'approvazione di un adulto riveste un'importanza vitale e l'idea di perdere l'affetto degli altri costituisce una minaccia primaria, dai contorni addirittura terrificanti. Pertanto, se a un bambino viene posta l'alternativa tra la scelta di esperienze per lui gratificanti e piacevoli e l'approvazione degli adulti, egli tenderà a soddisfare quest'ultima, perché è connessa al suo bisogno di sicurezza. Tuttavia se la propria soddisfazione e l'approvazione degli altri vengono poste in termini antitetici, il bambino sarà portato a manipolare il proprio appagamento tramite la rimozione, oppure sopprimendolo o controllandolo con una rigida volontà.

Questo sistema pone chi cresce di fronte a un bivio importante. La scelta diventa tra il Sé degli altri e il proprio. Se il prezzo da pagare per la soddisfazione del proprio Sé è la perdita dell'approvazione degli altri, allora il bambino comunque abbandonerà il percorso di ricerca della propria identità per aderire a quella che gli viene proposta dall'esterno. Mi sembra interessante notare come questo tipo di sistema sia stato proposto, in passato, anche da molti regimi autoritari, che anteponevano un ipotetico Sé collettivo, o il bene del Paese, alla piena realizzazione delle individualità.

In realtà, Maslow osserva (1962) che anche se non vi è alcuna necessità di costringere un bambino a compiere una simile scelta, questo processo viene messo in pratica molto spesso. Credo che la chiave di lettura di questo aspetto per un educatore dovrebbe essere la ricerca di percorsi che consentano di garantire la strutturazione del Sé personale senza per questo minacciare la vita comunitaria o di gruppo. Questo tipo di percorsi verranno analizzati nel terzo capitolo, quando si parlerà di approccio sistemico e di pedagogia istituzionale.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti degli insegnanti, Maslow indica come fondamentale, per un buon educatore, il rispetto e la comprensione delle forze difensive e regressive quali elementi naturali e fondamentali per fare del processo di crescita e apprendimento una prospettiva affascinante e non un potenziale pericolo per la persona. L'educatore attento e rispettoso avverte, anche implicitamente, che la sicurezza rappresenta la condizione fondamentale per uno sviluppo sano; comprende che se le difese appaiono particolarmente rigide questo avviene per qualche buona ragione e di conseguenza sa agire con gradualità, rispetto e comprensione.

Questo tipo di rispetto appare particolarmente importante in situazioni estreme, come ad esempio nella costruzione di percorsi educativi e scolastici con bambini ospedalizzati. Durante l'ospedalizzazione infatti è molto facile incontrare bambini che regrediscono verso comportamenti e atteggiamenti di passività, di chiusura o di isolamento. In questo tipo di situazione è poco indicato forzare dei percorsi scolastici o di socializzazione, se prima non si chiarisce la radice degli atteggiamenti regressivi. Gli insegnanti delle scuole in ospedale più esperti e attenti comprendono che prima di proporre un percorso scolastico o disciplinare è necessario lavorare sul rafforzamento dell'identità della persona malata, sulla comprensione e conoscenza della stessa situazione di malattia, sul riconoscimento e sulla ricostruzione dei legami affettivi e amicali che spesso proprio il ricovero in ospedale ha compromesso (Capurso, 2001a).

Esistono comunque delle condizioni nelle quali la permanenza in una situazione sicura appare preferibile alla scelta più coraggiosa di esplorare e apprendere. La scelta della sicurezza appare saggia quando serve a evitare un

dolore o uno stress superiore alle effettive capacità di tolleranza della persona. In questo senso il criterio che dovrebbe guidare un educatore è dunque quello dell'ascolto, della comprensione e del rispetto delle soggettività. In sintesi Maslow non propone un «lasciar fare assoluto», per cui tutto ciò che il bambino sceglie o fa è sicuramente buono; suggerisce invece di adottare un «lasciar fare aiutando» e rispettando.

La funzione dell'educatore è necessaria a orientare chi apprende, a creare ambienti e occasioni significative che poi il soggetto si senta spontaneamente portato a scegliere. Questo tipo di approccio non solo riconosce e valorizza i bisogni di crescita della persona, ma allo stesso tempo ne accoglie anche i timori e le regressioni quale parte legittima.

La teoria dei bisogni di Maslow fornisce precise indicazioni su alcune precondizioni importanti per consentire un processo di apprendimento che asseconi il naturale strutturarsi della personalità. Vedremo nei paragrafi successivi come i suoi assunti risultino integrabili con quelli di molti altri autori di scuole diverse e si configurino quindi come nodi essenziali e ancora interessanti per un buon approccio alle problematiche dell'insegnamento.

Esiste tuttavia anche l'effetto positivo dell'apprendere sulla strutturazione della personalità e sulla creazione di un Sé autonomo e indipendente. Apprendere una cosa nuova non rinforza solo la parte cognitiva della mente, ma fornisce anche un importante impulso alla sicurezza e rafforza l'autonomia dall'oggetto di attaccamento. Il bambino che apprende si sente più forte e confidente: in un certo senso impara a controllare, almeno con la sua parte cognitivo-razionale, eventi e situazioni, perché le può pensare, guardare, e anche sperimentare attraverso il gioco. Il significato dell'apprendimento come mezzo di controllo dell'ansia ci viene spiegato dalle belle parole di Peter Høeg. Nel romanzo autobiografico *I quasi adatti* l'autore racconta di come la figlia, che da poco aveva imparato a parlare, avesse l'abitudine di comporre lunghi elenchi di parole, prima di oggetti, poi di persone. Finalmente l'autore intuisce lo scopo della bambina.

Allora capii il messaggio contenuto nei suoi elenchi.

Il messaggio era l'ordine. Mi aveva di fatto raccontato che cercava di dare un ordine al mondo. Sul pavimento, quando mi ero seduto accanto a lei, avevo visto in che modo le appariva il mondo, come lo vedevano i suoi occhi. Grande e opprimente. All'interno di questo caos cercava con le parole di costruire dei tunnel di ordine. Mettere ordine significa riconoscere. Sapere che in un mare infinito e sconosciuto c'è un'isola sulla quale sei già stato. Mi aveva indicato queste isole. Con le parole si era creata una rete di persone ed oggetti conosciuti.

«La mamma torna presto».

Aveva messo ordine nel caotico dolore della separazione dalla donna spiegando che era un'esperienza a tempo determinato, provvisoria, che avrebbe avuto fine. Per vincere il dolore della separazione aveva utilizzato il tempo. Intorno ad un bambino le persone vanno e vengono, gli oggetti appaiono e vengono portati via, l'ambiente prende forma e si dissolve. Senza che ne venga data spiegazione, perché come si può spiegare il mondo ad un bambino? Allora lei aveva usato le parole. Le parole richiamano e fissano quello che è lontano. Con i suoi elenchi si era assicurata che quello che aveva conosciuto sarebbe tornato. Alzò lo sguardo su di me. Gli occhi erano pieni di lacrime, ma non piangeva, era come se riuscisse a sopportare il dolore. Senza parole il suo volto mi diceva che eravamo uniti (Høeg, 1993, pp. 85-86).

La bambina del racconto riesce a rielaborare il processo di temporanea separazione dalla madre attraverso una funzione cognitiva. L'interiorizzazione del concetto di tempo, la conoscenza dei nomi e degli oggetti le consentono di elaborare delle ipotesi (che vengono vissute come «sufficientemente vere») sul fatto che la figura materna tornerà presto. Il dolore della separazione è mitigato da questa consapevolezza. Esso resta sempre presente, ma non è più insopportabile: può essere gestito perché viene rielaborato. La bambina non è sola in questo momento di crescita. C'è un adulto che «si siede accanto a lei sul pavimento», che le sta accanto e l'accompagna. Non cerca di negare il dolore della separazione dalla madre, di distrarre o consolare la bambina, ma le sta vicino, le fa sentire di non essere sola.

Un altro elemento in grado di facilitare i processi di apprendimento è costituito dal senso di appartenenza. Esso si ricollega direttamente all'omonimo bisogno individuato da Maslow. Se si riflette su questo aspetto, quasi tutto l'insegnamento, sia esso formale o informale, avviene nell'ambito di determinati gruppi di appartenenza. Il primo di questi gruppi è costituito dalla famiglia, considerata dai sociologi la fonte di socializzazione primaria. Ma il secondo grande gruppo è sicuramente quello formale della scuola, seguito (e, in certe età, probabilmente superato per importanza e influenza) dal gruppo dei pari.

### *L'apprendimento «libero» di Carl Rogers*

Forse più che in Maslow, si sottolinea l'importanza dell'educazione per dare una base certa allo sviluppo della persona nel pensiero di Carl Rogers e nella sua definizione di apprendimento significativo. Volendo distinguere, in maniera molto generale, tra due tipi di apprendimento (senza prendere in considerazione il lungo continuum che vi è nel mezzo), Rogers afferma che da un lato vi è l'apprendimento che «chiama in causa solo la mente, coinvolgendo la persona

solo "dal collo in su". Esso non tiene conto di valori e significati individuali, non investe la totalità del soggetto. Egli paragona questo apprendimento al compito di imparare a memoria lunghi elenchi di sillabe senza senso e sostiene che quasi tutti gli studenti finiscono con il riconoscere che molte delle cose imparate a scuola non trovano alcuna rispondenza nei rispettivi interessi personali.

All'estremo opposto della scala si trova invece l'apprendimento significativo, capace di destare interessi sinceri nel soggetto che apprende perché risulta realmente connesso alla propria vita e alla propria esperienza.<sup>7</sup>

L'apprendimento significativo indicato da Rogers è caratterizzato da diverse condizioni di realizzazione (Rogers, 1969) che elenchiamo brevemente.

Come già sottolineato anche da Maslow, un bambino, una persona, è naturalmente portato a conoscere, proprio come il suo organismo è naturalmente portato a crescere e svilupparsi. In questo senso possiamo stabilire un parallelo con il concetto piagetiano di sviluppo, perché entrambi sostengono che l'apprendimento ha una base orientata, nel senso che l'uomo è geneticamente programmato per imparare.

- L'apprendimento comporta una partecipazione globale della persona, poiché investe non solo il piano cognitivo ma anche quello affettivo ed emozionale. Così esso sarà più strutturante perché più profondo.

- L'apprendimento è inoltre automotivato. Può essere rinforzato da stimoli esterni, ma l'impulso a comprendere, scoprire o creare qualcosa si sprigiona interiormente. Si verifica quando l'argomento di studio è sentito dallo studente come rilevante per i propri fini. Questo tipo di apprendimento è molto più veloce ed efficace di quello imposto dall'esterno (Rogers lo ritiene da tre a cinque volte più veloce di quello imposto esternamente). Basti pensare, ad esempio, alla velocità con la quale un bambino impara a usare un computer (contrapposta alla lentezza di tanti adulti), o alla rapidità con cui un ragazzo di 18 anni impara a guidare l'automobile.

<sup>7</sup> Vorrei citare a questo proposito un esempio, tratto dalla mia personale esperienza scolastica, che appare molto simile a quello riportato da Rogers in *Libertà dell'apprendimento*.

Quando ero studente di scuola media, avevo un compagno di studi che non andava bene a scuola. Era svogliato, poco motivato e considerato poco intelligente da amici e insegnanti. È probabile che questa considerazione fosse reciproca: per lui la scuola rappresentava cinque lunghe e interminabili ore da trascorrere seduto dietro a un banco. Di pomeriggio, si chiudeva nel suo garage per ore e ore. Ogni tanto usciva con un carretto e si recava dal robivecchi, suo amico, e tornava indietro con un carico di pezzi di vecchi motorini, contorti e arrugginiti. Un giorno abbiamo sentito un rombo di motore venire dal suo garage. La saracinesca si è alzata e ne è uscito un bellissimo go-kart autocostruito. Non solo il nostro amico aveva espresso delle abilità pratiche e teoriche migliori di quelle dei suoi compagni, ma aveva addirittura dimostrato capacità tecniche e progettuali superiori a quelle dei suoi stessi insegnanti.

C'è apprendimento significativo se il soggetto è capace di *autovalutazione del percorso e dei risultati conseguiti*. Nel caso dell'esempio del go-kart,<sup>8</sup> il suo costruttore ne valutava da solo le prestazioni e la funzionalità, e operava autonomamente gli aggiustamenti necessari. Al contrario, la persona che dipende in larga parte dalle valutazioni altrui è destinata a mantenersi in uno stato di costante dipendenza e immaturità, oppure cercherà, attraverso la ribellione, di liberarsi attraverso un'azione aggressiva dalla catena che la tiene prigioniera.

Infine *l'apprendimento è acquisito tramite l'agire*. Se la persona viene messa direttamente a contatto con dei problemi concreti, pratici, le acquisizioni avvengono molto più direttamente e facilmente. Questo non significa trascurare gli aspetti teorici: significa invece insegnare collegando la teoria alla ricerca e alla soluzione pratica di un problema.

Rogers osserva che anche l'apprendimento significativo comporta una certa dose di dolore, che può essere riconducibile alla difficoltà di raggiungere il traguardo (ad esempio, un bambino che impara a camminare cade spesso e si fa male, tuttavia non smette di provare), oppure alla sofferenza interiore dovuta alla necessità di disfarsi e superare sicurezze raggiunte in precedenza. In entrambi i casi la significatività dell'apprendimento spinge il soggetto a intraprendere ugualmente quel percorso di crescita, perché «il gioco vale la candela», se così si può dire. Al contrario, se l'apprendimento è vissuto, per qualche motivo, come minaccioso per il Sé, esso tenderà a incontrare delle resistenze. Di conseguenza, questo tipo di apprendimento è più facilmente accettato se le minacce di ordine esterno sono ridotte al minimo. Se un ragazzo con difficoltà di lettura si trova costretto a leggere a voce alta di fronte ai compagni, egli assocerà la lettura a un momento per lui doloroso e umiliante. Non ci si deve meravigliare se passeranno degli anni prima di assistere a dei miglioramenti. Al contrario, se il processo di avviamento alla lettura viene incoraggiato da un ambiente protetto, tale da non minacciare la base di sicurezza dell'alunno, questo gli consentirà di compiere dei progressi, perché le sue funzioni cognitive non saranno più congelate dalla paura e dall'umiliazione.

In realtà Rogers osserva che è vero (anche se naturalmente non è certo desiderabile) anche un processo opposto: la stessa velocità dell'apprendimento avviene anche se il soggetto viene posto in serio pericolo.<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Si veda la nota precedente.

<sup>9</sup> È noto che i bambini che vivevano a Roma o in altre grandi città, durante la seconda guerra mondiale, avevano imparato in pochi giorni a distinguere gli aerei dal rumore del motore. Sapevano così decidere subito se si trattava di un bombardiere nemico, nel qual caso correvano ai rifugi, o di un semplice ricognitore, che anche se ostile non li avrebbe minacciati direttamente, o di un velivolo alleato.

## Alcuni contributi di carattere metacognitivo

### *Cultivare le tre intelligenze*

Alcune delle intuizioni più significative di Rogers sono rintracciabili nel lavoro di Robert J. Sternberg, autore della teoria triarchica dell'intelligenza.<sup>10</sup> Il lavoro di Sternberg, particolarmente ricco e articolato sia sul piano teorico che su quello della ricerca di applicazioni pratiche, soprattutto per quanto riguarda il campo della ricerca scolastica, nasce da una constatazione molto semplice: come è possibile che alcune persone abbiano ottimi risultati scolastici e poi, nel mondo del lavoro, risultino mediocri professionisti? Come mai, al contrario, alcuni giovani non riescono bene a scuola, ma poi sono capaci di raggiungere grandi risultati nelle applicazioni pratiche e concrete della vita di tutti i giorni? Non è un caso che l'autore si ponga questi interrogativi, che hanno precisi motivi biografici di esistere, come lui stesso illustra in un'intervista.

Quando ero piccolo, non riuscivo a superare la maggior parte dei test che facevo a scuola, perché l'ansia prendeva il sopravvento e mi bloccavo. Il risultato era che gli insegnanti avevano scarsa considerazione di me, e io cercavo semplicemente di accontentarli. Così finivo per adeguarmi alle scarse aspettative che avevano nei miei confronti. In questo modo loro erano compiaciuti, e di conseguenza anche io ero contento che loro fossero soddisfatti di me. Io che sono passato per queste cose ho visto questo meccanismo ripetersi per un sacco di persone che conosco. Alla fine ho incontrato un insegnante che aveva fiducia in me e credeva che io potessi fare meglio. Sono riuscito a superare la mia ansia e ho iniziato a ricevere voti molti alti nei test. [Il rendimento scolastico], per molti si tratta di una profezia che si autoavvera, nel bene e nel male (trad. dell'autore da *Interview with Robert Sternberg on the Bell Curve*, Miele, 1995).

Per Sternberg l'intelligenza si realizza soprattutto nella capacità delle persone di adattarsi agli ambienti in cui si trovano, di modellarli in base alle proprie esigenze e di selezionarli in base ai propri scopi, nell'ambito del sistema culturale di riferimento e dei valori della società in cui esse vivono. Chi è capace di realizzare bene queste capacità di sintonizzazione con l'ambiente fa uso di un'equilibrata combinazione di tre forme di intelligenza distinte: analitica, creativa e pratica. Proprio questi tre aspetti rappresenterebbero le componenti essenziali della sua teoria triarchica dell'intelligenza. Vale la pena analizzarle brevemente.

L'intelligenza di tipo *critico-analitica* corrisponde, a grandi linee, a quella misurata dai tradizionali test psicometrici attraverso la risoluzione di problemi di

<sup>10</sup> Il nome esatto inglese usato dall'autore nelle formulazioni più recenti è *Triarchic Theory of Successful Intelligence*. In questo senso egli si avvicina molto al concetto espresso da Maslow a proposito dei *self-actualizers*.

logica o matematica. Essa si riferisce per la maggior parte ai processi cognitivi interni. Le persone dotate prevalentemente di intelligenza di questo tipo sono quelle che, di fronte a un problema, si siedono, lo analizzano con attenzione, tentano di trovare riferimenti teorici e scientifici precisi e poi cercano di risolverlo. Queste persone sono molto brave nel ricordare e analizzare le idee degli altri, ma non sempre sono poi in grado di procedere autonomamente o di creame di proprie.

Le persone dotate di intelligenza *creativo-sintetica* sono particolarmente abili nella realizzazione indipendente di idee e progetti. Esse sanno rispondere in maniera appropriata a nuovi stimoli e situazioni, sanno osservare la realtà e interpretarla in chiave personale e spesso originale. L'intelligenza creativa, che riflette le abilità di un soggetto di creare relazioni e collegamenti tra il proprio mondo interno e la realtà esterna, è molto importante nella progettazione e spesso anche nell'esecuzione della maggior parte dei compiti richiesti dal mondo del lavoro. Non si possono riutilizzare sempre le soluzioni già sperimentate in passato o comunque già sfruttate da altri. In molte occasioni è necessario avere la capacità e il coraggio di cercare strade nuove. Le persone creative tuttavia corrono il rischio di non essere riconosciute e valorizzate a sufficienza dall'ambiente in cui si trovano. Le menti più creative appaiono spesso bizzarre e poco conformiste e si scontrano spesso con la cultura o la mentalità dominante.

Le persone con intelligenza di tipo *pratico-contestuale* possono avere voti scolastici sufficienti, ma sono dotate di un'abilità particolare, che Sternberg, citando l'esempio di una studentessa di uno dei suoi corsi, descrive così:

Riusciva ad entrare in un ambiente, stabilire cosa avesse bisogno di fare per inserirsi bene, e poi farlo. [...] Sapeva come condurre interviste in modo efficace, come interagire bene con gli altri studenti e come fare il proprio lavoro. Inoltre era consapevole di quali cose funzionino e quali no. In altre parole, aveva senso pratico (Sternberg e Spear-Swerling, 1997, p. 28).

In sintesi, l'intelligenza pratico-contestuale è l'intelligenza dell'«uomo della strada», che sa vivere e districarsi nella giungla della vita quotidiana. Essa si riferisce soprattutto ad abilità contestuali e riflette la maniera in cui le persone sanno rapportarsi con il mondo esterno.

L'idea base di Sternberg è che tutte e tre le intelligenze rivestano uguale importanza nella vita di ciascuno di noi, ma solo quella critico-analitica risulti riconosciuta, valutata e ipervalorizzata dalla nostra società. Le altre due forme di intelligenza vengono, nella maggior parte dei casi, trascurate. A questo proposito Sternberg cita un esempio. Lui e i suoi collaboratori hanno lavorato per 10 anni nel campo dell'intelligenza creativa, cercando di strutturare un sistema che consentisse di prevedere le possibilità di successo dei futuri dirigenti di azienda e dei venditori (che sono due tipiche professioni che richiedono molte abilità pratiche

e di adattamento al contesto). Ebbene, le misure dell'intelligenza pratico-contestuale riescono a predire le potenzialità di successo altrettanto bene (se non meglio) del tradizionale quoziente intellettivo psicometrico. Meglio ancora l'intelligenza pratica e quella misurata dai test psicometrici non risultavano necessariamente correlate. Questo significa che sono state trovate, tra i dirigenti di azienda e i manager di successo, persone con un'intelligenza critico-analitica relativamente bassa, ma con un'ottima intelligenza pratico-contestuale.

Secondo Sternberg la scuola (particolarmente quella degli Stati Uniti, dove lui vive e lavora) tende a premiare quasi esclusivamente i bambini che riescono bene nei test, che sono poi quelli dotati di intelligenza analitica. Questo genera una sorta di circolo vizioso che si autoalimenta: la scuola premia con voti più alti i bambini dotati di pensiero analitico; i bambini imparano a ragionare quasi esclusivamente con questo tipo di intelligenza e valutano le loro prestazioni scolastiche solo su questa base. Le scuole più prestigiose ammettono solo studenti che riescono bene nei test. I futuri insegnanti, nati e cresciuti all'interno di questo sistema scolastico, a loro volta valorizzeranno prevalentemente il pensiero analitico, e così via.

La teoria di Sternberg è stata validata anche da numerosi studi di matrice multiculturale. L'autore ha dimostrato l'importanza di misurare l'intelligenza e le abilità delle persone con modalità che siano strutturalmente compatibili con il tipo di capacità richieste dall'ambiente socioculturale in cui esse vivono e creare programmi educativi che tengano debitamente conto di queste richieste sociali.

In una ricerca svolta in un villaggio situato sulla costa del lago Vittoria in Kenya, i risultati ottenuti nei test psicometrici tradizionali sono stati confrontati con le abilità dei bambini locali di adattarsi al territorio in cui sono nati e cresciuti (Sternberg et al., 2001). Per operare questo confronto gli autori hanno costruito un test che misurasse l'intelligenza pratico-contestuale necessaria per adattarsi all'ambiente naturale. Il test misurava l'abilità (trasmessa in modo implicito e informale) necessaria a riconoscere diversi tipi di piante medicinali usate dai bambini e dalle famiglie del paese nella vita di tutti i giorni per curare infezioni di tipo parassitario e altre malattie. La maggior parte degli abitanti della zona credono fermamente nell'utilità di queste medicine e in famiglia trasmettono questa convinzione ai loro figli, al punto tale che mediamente ciascun bambino ricorre all'uso di una pianta medicinale per curare se stesso o qualcun altro almeno una volta alla settimana. Pertanto, un test che misuri le abilità dei bambini nell'utilizzo di queste piante medicinali (il riconoscimento, la ricerca, l'uso specifico, il dosaggio, la preparazione, ecc.) appare come un sistema di valutazione di abilità pratico-contestuali costruito sulla base del locale sistema culturale di riferimento. Questo test costruito ad hoc è stato quindi somministrato a 85 bambini in

età scolare. Contemporaneamente, allo stesso gruppo di bambini sono stati somministrati alcuni test psicometrici di tipo tradizionale, tra i quali uno utilizzato per misurare conoscenze scolastiche di tipo formale. Gli autori si aspettavano di trovare risultati non correlati tra i livelli riportati nei due tipi di test, e così è stato. Ma nel caso del test riferito alle competenze scolastiche tradizionali, è stata addirittura riscontrata una correlazione inversa. Questo significa che i bambini che dimostravano di avere abilità scolastiche più elevate erano quelli meno capaci di vivere e adattarsi all'ambiente circostante, e viceversa.

L'ipotesi più accreditata per spiegare questo fenomeno fa riferimento all'importanza rivestita dalle aspettative delle famiglie. La maggior parte dei bambini lasciano la scuola prima del diploma finale e la maggior parte delle famiglie non dà molto valore ai risultati della scuola occidentale, per il semplice fatto che essi non sono spendibili localmente. D'altra parte non ci sarebbe motivo per comportarsi diversamente, dato che la maggior parte dei bambini da grandi faranno i contadini o saranno comunque impiegati in lavori per i quali gli insegnamenti della scuola occidentale tradizionale servono a poco o a nulla. Queste famiglie, quindi, ritengono più importante insegnare, attraverso metodi informali e impliciti, le abilità pratiche che consentiranno ai loro bambini di crescere e lavorare nell'ambiente nel quale vivono realmente. Pertanto, i bambini che passano la maggior parte del loro tempo a imparare le regole locali per vivere meglio sono poi quelli che investono meno nella scuola tradizionale. Al contrario, i bambini che investono più tempo nell'istruzione scolastica formale sono anche quelli che si preoccupano di meno di acquisire le conoscenze informali necessarie alla vita locale. Da qui deriva la correlazione negativa riscontrata.

Sternberg e collaboratori hanno svolto decine di ricerche in numerosi Paesi e culture. I dati raccolti dimostrano che l'intelligenza non dipende tanto da un fattore generale comune (il fattore *g* misurato dai test psicometrici tradizionali),<sup>11</sup> ma è inevitabilmente legata ad aspetti socioculturali locali, che a loro volta sono influenzati dall'ambiente di vita. L'autore conclude che per comprendere veramente l'intelligenza bisogna studiarla con ricerche multiculturali, che tengano in debita considerazione le diversità che si incontrano nel mondo.

Sternberg è assolutamente convinto che le tre intelligenze indicate possano essere misurate con sufficiente precisione, ma soprattutto che esse possono essere potenziate e sviluppate. Da questo assunto deriva la creazione di una vasta gamma

<sup>11</sup> A partire dal 1904 lo psicologo inglese Charles Edward Spearman ha ipotizzato l'esistenza di un fattore generale dell'intelligenza (*g*). Il fattore *g* sarebbe misurabile tramite i test del quoziente intellettivo (*QI*) e dovrebbe avere carattere universale. Spearman sosteneva che il fattore *g* fosse indicativo delle possibilità di successo in un'ampia gamma di attività cognitive diverse.

di programmi didattici e indicazioni metodologiche che hanno lo scopo di coltivarle e svilupparle in ambito educativo e scolastico, anche all'interno dei tradizionali campi disciplinari di insegnamento (Sternberg e Spear-Swerling, 1997).

### *Studiare per imparare o studiare per il voto?*

Un lavoro sostanzialmente in linea con quello di Sternberg, in particolare per quanto riguarda la critica al fattore *g* dell'intelligenza, è quello svolto da Carol Dweck. L'autrice si è occupata soprattutto dello studio della relazione tra apprendimento, autostima, motivazione e teorie del Sé. Anche Dweck ha condotto decine di studi in questo campo e pubblicato numerose ricerche che avvalorano le sue tesi con dati scientifici e oggettivi. L'impostazione del suo lavoro può apparire all'inizio un po' troppo schematica, ma chi volesse seguirne il pensiero da vicino attraverso la lettura dei suoi scritti, si accorgerebbe che essi sono sempre correlati di numerose evidenze sperimentali e molto concrete.

Secondo l'autrice esistono due tipi di studenti: quelli guidati da *obiettivi di performance* e quelli che cercano soprattutto di perseguire *finalità legate all'apprendimento e allo sviluppo di competenze*.

Gli studenti guidati da obiettivi di performance sono essenzialmente quelli che studiano con lo scopo di riuscire a far bene e prendere un bel voto. La loro autostima appare strettamente legata ai risultati scolastici, pertanto essi sono particolarmente sensibili al fallimento. Quando si trovano in difficoltà, tendono facilmente ad abbandonare il lavoro perché non pensano di essere in grado di completarlo con successo. Gli studenti guidati da obiettivi di performance inoltre tendono ad attribuire gli esiti negativi a cause che non sono sotto il loro controllo diretto. Questo particolare «stile attributivo» li demotiva ulteriormente e abbassa notevolmente la loro volontà di rischiare di avventurarsi verso nuovi apprendimenti, perché questi comportano il rischio di esporsi a nuovi errori e insuccessi.

Gli studenti guidati dal desiderio di apprendere, al contrario, non sembrano essere particolarmente preoccupati dalla possibilità di commettere errori e prendere voti bassi. Essi sembrano considerare l'errore come parte naturale di ogni processo di apprendimento, elemento necessario per giungere alla comprensione del problema che si sta affrontando e alla sua risoluzione finale.

Il passo successivo di Dweck è stato quello di analizzare più in profondità queste due tipologie di studenti, per cercare di capire meglio la ragione di due comportamenti così diversi tra loro. Ebbene, la sua scoperta è stata che i due gruppi di studenti hanno due concezioni completamente opposte dell'intelligenza.

Gli studenti centrati sul voto sono convinti che l'intelligenza sia una qualità ben determinata, che non si può migliorare. Sostengono quelle che Dweck

chiama «entity theories»: alcune persone sono intelligenti, altre no. Di conseguenza, sono particolarmente preoccupati di riuscire bene per dimostrarsi i più brillanti della classe. Sono portati a considerare il risultato del loro lavoro come un indice diretto di quanto sono — o non sono — intelligenti e risultano particolarmente inclini all'ansia. Questo li porta a reagire alle difficoltà con strategie che spesso risultano essere disordinate, disorganizzate e poco efficaci. Una volta adottata una teoria «fissa» dell'intelligenza, questa si ripercuote sulla scala di valori personale, sul modo di affrontare compiti di tipo intellettuale e sul modo di interpretare gli avvenimenti e di rispondere ad essi. Questi studenti sono particolarmente esposti al fallimento nei gradi più alti dell'istruzione: finché si trovano nella scuola elementare, è relativamente facile che appaiano intelligenti, ma una volta entrati nella scuola media e superiore devono fare i conti con le (inevitabili) difficoltà legate alle nuove discipline e questo li fa spesso temere di non essere all'altezza e di apparire poco intelligenti. Gli studenti centrati sull'apprendimento, al contrario, sono convinti che l'intelligenza sia una qualità che si può coltivare e migliorare (essi credono nelle «incremental theories»), ma che questo richieda impegno e fatica. Considerano le difficoltà scolastiche come una sfida che può essere vinta con lo studio e l'impegno. Per loro il voto non è indice di intelligenza, ma è legato alla padronanza della singola materia scolastica. Un voto basso può essere migliorato con più studio e più lavoro. Questo tipo di persone desiderano imparare cose nuove, sono attratti dalle sfide e dalle novità.

In uno studio del 1994 (Smiley e Dweck, 1994), Dweck e collaboratori hanno voluto indagare le differenze nelle modalità di risposta emotiva nei confronti di fallimenti ed errori in bambini di età prescolare. Anche in questo caso, la teoria di Dweck è stata confermata. Nella ricerca sono stati esaminati 78 bambini di scuola materna e del primo anno di scuola elementare, ai quali veniva chiesto, in più riprese, di risolvere dei puzzle aventi diversi gradi di difficoltà e di costruire una torre con dei mattoncini. Si è scoperto che già a questa età era possibile individuare bambini «centrati sul compito» (*task oriented*) e bambini «centrati sulla prestazione». In sintesi, i bambini appartenenti al primo gruppo (centrati sul compito) tendevano a scegliere più spesso puzzle più difficili o che non erano stati in grado di risolvere in precedenza, oppure erano portati a cercare di costruire torri sempre più alte. In caso di fallimento nell'esecuzione del compito, essi riportavano un indice di emozioni negative relativamente basso. Al contrario, i bambini centrati sulla prestazione erano più preoccupati di «fare bene» e quindi tendevano a scegliere puzzle più facili da completare o, nella costruzione della torre, si fermavano prima per evitare di farla cadere. Essi inoltre tendevano molto più spesso a reagire con emozioni negative nei confronti di un fallimento e, se gli si chiedeva di fare delle previsioni sulle loro capacità future di risolvere puzzle e

costruire torri, tendevano a dare risposte che dimostravano un basso livello di fiducia in loro stessi.

Le osservazioni di Dweck e collaboratori ci consentono di intravedere lo stretto legame che intercorre tra processi di apprendimento e sistemi affettivo-emotivi. L'aspetto interessante di questo lavoro è che esso appare sostanzialmente in linea con le osservazioni svolte da un gruppo di ricercatori di impostazione psicoanalitica appartenente alla Tavistock Clinic di Londra (Salzberger-Wittenberg, Polacco Williams e Osborne, 1983). Nell'osservare dei bambini di scuola materna impegnati (anche in questo caso) nella costruzione di una torre con dei mattoncini, gli autori hanno rilevato tre modi diversi di reagire alla frustrazione e di rispondere all'insuccesso quando si cerca di apprendere nuove capacità.

1. Alcuni bambini provavano a rifare la costruzione un paio di volte, poi, quando essa crollava, piangevano o si allontanavano cercando nuovi giochi. Questi bambini erano quindi incapaci di tollerare l'insuccesso e la frustrazione al punto tale che rinunciavano subito all'apprendimento per cercare alternative più appaganti.
2. Altri bambini invece colpivano deliberatamente la torre prima che cadesse. Anche in questa circostanza siamo di fronte a individui che non riescono a tollerare la frustrazione, ma in questo caso il sentimento prevalente è la rabbia e l'aggressività, che viene scaricata colpendo l'oggetto stesso causa di frustrazione.
3. Un terzo gruppo di bambini, infine, appare comportarsi in modo simile alle persone che Dweck definisce «task oriented». Fallito il primo tentativo di costruzione, si mettevano a osservare con maggior attenzione la forma dei vari mattoncini, cercando gradualmente di studiare modalità che gli consentissero di costruire torri sempre più alte. Se la torre crollava, cercavano di imparare dall'esperienza e di modificarne la struttura finché, dopo numerosi tentativi, riuscivano a fabbricare una costruzione che ritenevano sufficientemente alta.

Abbiamo dunque visto come di fronte a un nuovo apprendimento e a una sfida i bambini (ma questo vale anche per gli adulti) possano mettere in atto delle risposte sostanzialmente diverse tra loro: alcuni sono dotati di una spiccata capacità di sopportare ansia e frustrazione e grazie a questo sanno imparare dall'esperienza negativa, sono cioè capaci di tollerare l'errore e di cercare quindi il modo per risolvere i problemi e le difficoltà che si presentano. Altri, al contrario, reagiscono con rabbia o, semplicemente, si allontanano alla ricerca di nuove cose da fare.

Ma quali sono i meccanismi attraverso i quali un bambino tende a interiorizzare dei sistemi di valore orientati in base alla performance piuttosto che in base agli apprendimenti? Questo campo è ancora oggetto di studio, tuttavia Dweck indica la possibilità che vi siano dei collegamenti significativi tra alcuni aspetti che

riguardano gli atteggiamenti dei genitori e di altre figure riferimento e l'interiorizzazione di diversi sistemi di valore da parte dei bambini. In differenti ricerche svolte dall'autrice è stato riportato che i bambini inclini a non scoraggiarsi dopo un fallimento e a ripetere i tentativi di superare il compito proposto tendevano a verbalizzare, in situazioni di gioco di ruolo, dialoghi immaginari con i genitori che li portavano a enfatizzare lo sforzo compiuto e l'impegno, senza che questo fosse offuscato dal livello raggiunto dalla loro performance. Al contrario, i bambini che si scoraggiavano facilmente o sceglievano solo compiti nei quali erano sicuri di riuscire bene, in caso di errore erano portati a fantasticare di genitori che miravano a criticarli per non essere riusciti bene nel compito che gli era stato proposto e che potevano adottare atteggiamenti punitivi nei loro confronti.<sup>12</sup>

Dweck ritiene quindi che educatori e genitori dovrebbero sempre cercare di lodare i bambini per l'impegno più che per il prodotto, evitando riferimenti all'intelligenza considerata come abilità innata. Appare quindi importante riferirsi alle abilità cognitive e alle performance scolastiche come a qualcosa di malleabile e migliorabile attraverso l'impegno e la perseveranza. Altrimenti, se si dice ai bambini che sono intelligenti quando fanno bene qualcosa, essi tenderanno ad assumere come vera anche l'affermazione opposta: sbagliare e commettere errori significa essere poco intelligenti.<sup>13</sup>

Nel lavoro di Dweck, l'aspetto forse più ricco di implicazioni dirette per educatori e insegnanti è il fatto che le prestazioni scolastiche possono essere migliorate proprio insegnando agli alunni le teorie incrementali dell'intelligenza. Così facendo essi imparano a dissociare la propria autostima dai risultati scolastici e vivono con più serenità gli errori e le sfide di nuovi apprendimenti. Un'importante ricerca in questo senso è quella svolta da Aronson e Fried (1998), in ambiente universitario e riferita da Dweck (2000). L'ipotesi di lavoro dei ricercatori era che insegnare la teoria incrementale dell'intelligenza a studenti universitari appartenenti a un gruppo etnico di minoranza li avrebbe aiutati a migliorare il loro rendimento accademico superando con più facilità il pericolo di cadere vittime di stereotipi negativi. Gli autori hanno quindi selezionato un gruppo di questi studenti e hanno cercato di insegnare loro la teoria incrementale dell'intel-

<sup>12</sup> Anche in questo caso, l'autrice si avvicina molto al punto di vista esposto dagli autori della scuola psicomotricità. È quasi come se avesse trovato delle conferme sperimentali alla teoria dell'interiorizzazione dell'oggetto emotivo buono di M. Mahler o alla madre sufficientemente buona di Winnicott (si veda più avanti la sezione dedicata a queste teorie).

Scrivendo ad esempio la Mahler: «Quanto meno l'oggetto d'amore esterno ha suscitato con la propria attitudine un'aspettativa fiduciosa oppure quanto più è stato intrusivo, tanto maggiormente l'oggetto rimane o diventa un corpo estraneo non assimilato» (Mahler, Pine e Bergman, 1975).

<sup>13</sup> Molte altre evidenze in questo senso sono riportate nel capitolo 15 del testo *Teorie del Sé*, Dweck, 2000.

ligenza. Agli studenti è stato mostrato un breve filmato che conteneva testimonianze e spiegazioni scientifiche a sostegno dell'ipotesi che ogni volta che si apprende qualcosa il cervello sviluppa nuove connessioni neuronali e quindi l'intelligenza ne risulta aumentata. Successivamente è stato fatto leggere loro un breve articolo avente contenuti analoghi. Infine, per rafforzare il messaggio incrementale, è stato chiesto agli stessi studenti di scrivere una lettera a dei bambini di scuola elementare per spiegare loro questa ipotesi scientifica. Quando i ricercatori sono andati a confrontare il rendimento accademico degli studenti che avevano partecipato al loro programma incrementale con quello degli universitari di un gruppo di controllo che non aveva partecipato alle lezioni hanno scoperto che le votazioni degli studenti del gruppo sperimentale erano migliorate molto di più di quelle del gruppo di controllo. La conclusione è che le teorie incrementali possono essere insegnate e che le persone che le apprendono possono sviluppare maggiore fiducia verso la scuola e verso loro stesse.

#### *Entrare in contatto con le proprie emozioni: l'educazione razionale-emotiva*

Così come esistono ambienti in grado di esercitare un efficace contenimento affettivo-emotivo, come pure diversi modi di reagire alle difficoltà della vita, esistono anche metodi personali efficaci per rispondere a situazioni difficili o ansiogene. La combinazione di un valido ambiente contenitivo con positive modalità personali di gestione delle emozioni contribuisce a creare il massimo benessere personale e, di conseguenza, lascia uno spazio sempre maggiore all'apprendimento e allo sviluppo.

Basandosi sull'idea che fosse possibile imparare a gestire costruttivamente le proprie risposte emotive, Albert Ellis, uno psicoterapeuta statunitense, ha sviluppato, negli anni Cinquanta, un sistema terapeutico chiamato *Rational Emotive Therapy* (RET). Nata come prospettiva terapeutica, in periodi più recenti la RET è stata estesa, con il nome di Educazione Razionale Emotiva, al campo educativo e formativo, generando numerosi programmi di educazione socioaffettiva (Di Pietro, 1999). In ambito prettamente scolastico l'educazione razionale emotiva è stata sperimentata e perfezionata dagli anni Settanta attraverso un progetto pilota denominato «Living School di New York». Al suo interno il normale curriculum scolastico veniva integrato con percorsi educativi che avevano lo scopo di educare gli alunni a gestire positivamente gli aspetti di natura emozionale. Questo curriculum è stato successivamente integrato nel percorso scolastico ordinario.

L'assunto di base dei programmi di educazione razionale emotiva che derivano dal modello di Ellis è che le reazioni emotive personali non dipendono

tanto dall'oggettività degli eventi esterni accaduti, quanto piuttosto dal modo nel quale ciascuno di noi interpreta e valuta ciò che gli succede. La RET, infatti, spiega le risposte emotive individuali attraverso il modello ABC dell'emozione.

Il punto A indica qualsiasi evento o situazione esterna alla persona. Il punto B comprende tutti i pensieri che l'individuo genera a proposito di quanto avviene nel punto A. Il punto C rappresenta le reazioni emotive che derivano dal punto B. Il messaggio centrale della RET riguarda la relazione che intercorre tra l'evento A e le reazioni emotive C. Tradizionalmente si è portati a pensare che il nostro stato emotivo dipenda direttamente da eventi esterni (sono triste perché mi hanno bocciato a un esame). Secondo la filosofia della RET, invece, le nostre risposte emotive dipendono in gran parte dai pensieri interni (il dialogo interiore) che si generano in conseguenza di un evento, cioè da quanto avviene nel punto B. I pensieri che ci conducono ad avere reazioni esageratamente negative in risposta a una data situazione vengono definiti *irrazionali*. La tabella 1.1 ne indica alcuni (Di Pietro, 1999).

TABELLA 1.1  
Alcune forme di pensieri irrazionali secondo la RET

Contenuti del dialogo interiore	Descrizione
Pensiero assolutistico	È la forma di pensiero che tende a esprimere delle esigenze di tipo assoluto, sotto forma di doveri imprescindibili (ad esempio: «I miei figli devono sempre andare bene a scuola»).
Pensiero catastrofico	Consiste nell'accentuare esageratamente gli aspetti spiacevoli di determinati eventi (ad esempio: «È terribile essere bocciati a un esame»).
Intolleranza	Si tratta di pensieri che indicano una scarsa capacità di sopportare delle frustrazioni (ad esempio: «Non posso proprio sopportare di non vincere la gara»).
Svalutazione	Consiste nello svalutarsi come persona solo perché non si è riusciti bene in qualcosa. La svalutazione può anche essere rivolta ad altre persone (ad esempio: «Non sa giocare a pallone quindi non vale niente»).
Assolutizzazione	Consiste nel considerare assolutamente indispensabili aspetti o elementi dei quali in realtà si potrebbe anche fare a meno (ad esempio: «Posso essere felice solo se...»).
Generalizzazione	Significa considerare un avvenimento negativo, che in realtà è preciso e circoscritto, indicativo dell'andamento della propria vita (ad esempio: «Siccome non so giocare a calcio non sarò mai in grado di praticare nessuno sport»).

Come è facile vedere, la conseguenza dei pensieri irrazionali è quella di lasciare poco spazio di azione alle persone. Chi lascia che questi pensieri prendano il sopravvento finisce per essere imprigionato da essi e si trova facilmente trascinato verso atteggiamenti depressivi e passivizzanti.

Per superare questo atteggiamento, la RET agisce su tre piani diversi: quello del pensiero logico-razionale, quello immaginativo e quello più propriamente comportamentale. Essa fornisce una serie di tecniche e procedure (simulazioni, giochi di ruolo, schede di lavoro) per aiutare le persone a superare le convinzioni irrazionali e sostituirle con altre disposizioni, più verosimili perché maggiormente legate alla realtà e alle possibilità individuali di agire su di essa. I programmi di alfabetizzazione socioemotiva che ne derivano sono di solito composti dalle seguenti fasi:

- conoscenza, comprensione, riconoscimento dei sentimenti propri e altrui;
- consapevolezza del proprio corpo e del suo stato fisiologico (respirazione, ritmo cardiaco, postura, tensione muscolare, ecc.);
- consapevolezza dei propri pensieri e dei discorsi interni generati da eventi spiacevoli che possono capitare quotidianamente;
- elaborazione di sistemi appropriati ed equilibrati di risposta nei confronti di situazioni potenzialmente problematiche o ansiogene;
- presentazione ed elaborazione di strategie per gestire la frustrazione;
- esercizi di miglioramento dell'autostima, dell'accettazione di sé, della responsabilità personale.

L'aspetto più significativo dei programmi di educazione razionale emotiva è rappresentato certamente dalla loro facile applicabilità da parte di tutti. Gli insegnanti che vogliono sviluppare un progetto di educazione razionale emotiva hanno oggi a disposizione un'ampia bibliografia, numerose schede operative e siti web sull'argomento.<sup>14</sup> Esistono anche libri operativi pensati per essere usati direttamente dai bambini (Di Pietro, 1999). Il merito di questa teoria consiste nell'aver sensibilizzato, anche in Italia, migliaia di docenti nei confronti dell'importanza dei vissuti affettivo-emotivi interni degli alunni.

I suoi limiti, probabilmente, risiedono nel fatto di considerare solo aspetti razionali di cui si è consapevoli, ignorando il possibile ruolo svolto da quelle dinamiche intrapsichiche più profonde (che analizzeremo nel prossimo paragrafo), indicate dalla psicoanalisi nel corso di un secolo di studi e ricerche. L'ipotesi di base della RET, che sia possibile intervenire con meccanismi logico-razionali sul

<sup>14</sup> Un buon punto di partenza per approfondire l'argomento della terapia razionale emotiva è costituito dal sito internet [www.albertellis.it](http://www.albertellis.it) o dal suo corrispondente statunitense [www.rebt.org](http://www.rebt.org). Alcuni articoli sull'argomento sono reperibili anche sul portale internet della casa editrice Erickson [www.erickson.it](http://www.erickson.it).

proprio pensiero interno e sul modo di reagire alle situazioni esterne, sembra ignorare gli aspetti sistemici della realtà e la complessità dell'interazione tra mente, gruppi sociali, istituzioni, persone con ruoli e funzioni diverse. Essa assomiglia di più a una «cura» centrata sul singolo sintomo che a una terapia che cerca di risalire alle cause più profonde per risolverle.

Restano esclusi da un lato la dimensione sociale dei processi cognitivi, affettivi ed emotivi, dall'altro l'importanza rivestita da una persona in grado di esercitare contenimento efficace e ascolto, anche attraverso meccanismi di transfert. In ambito educativo, l'applicazione della RET, a mio avviso, può aver senso solo all'interno di un sistema formativo che integra i suoi strumenti con spazi di cooperazione sociale, attività di cogestione pedagogica, momenti di attenzione e condivisione di gruppo, affiancandoli a un'attenta ricerca di mediatori nella comunicazione e al riconoscimento della dimensione olistico-sistemica dei processi di sviluppo e apprendimento.

Abbiamo finora esaminato i contributi derivanti dalla psicologia umanistica (il ruolo dell'insegnante come facilitatore, il rispetto dei meccanismi di difesa, l'ascolto attivo, l'autovalutazione) e alcuni di quelli che possiamo riferire a un ambito socioculturale e metacognitivo (le tre intelligenze di Sternberg, i diversi modi di affrontare il lavoro scolastico riportati da Dweck e l'autogestione razionale emotiva di Ellis e Di Pietro).

Per completare la nostra analisi delle teorie che illustrano le condizioni necessarie a realizzare un sistema di apprendimento efficace, è necessario capire cosa avviene nel mondo interno del bambino che cresce e si sviluppa. Per questo tipo di operazione viene in nostro aiuto la ricerca in campo psicoanalitico e, in particolare, un gruppo di autori che, approfondendo i temi della ricerca di Freud intorno al formarsi della mente, hanno studiato nello specifico le dinamiche affettive ed emotive che sono alla radice di uno sviluppo sano e autonomo.

### **Le dinamiche affettive e il contributo delle scuole psicoanalitiche**

Secondo questo filone di studi (Mahler, Pine e Bergman, 1975; Bion, 1962; Winnicott, 1965; Bowlby, 1969), l'apprendimento non dipende solo dagli eventi del mondo esterno, ma è sempre soggetto a una mediazione operata dal mondo interno del soggetto che si trova a conoscere. L'iniziale contatto con il mondo esterno è naturalmente la fonte primaria dell'apprendimento (lo stimolo iniziale, per dirla in altri termini), ma sia la percezione iniziale di un fenomeno, sia la successiva introiezione mentale sono mediate da alcune dinamiche che hanno alla base le emozioni e gli affetti individuali. Secondo la scuola psicoanalitica l'appren-

dimento dunque non è un fatto esclusivamente meccanico (come vorrebbe il comportamentismo più classico), o comunque limitato a dinamiche cognitive o socioculturali (come sostiene il cognitivismo), ma dipende invece direttamente dalla vita delle emozioni, cioè dalla qualità emotivo-affettiva dell'incontro con gli oggetti del mondo esterno (Blandino e Granieri, 1995). Per il bambino la prima e più importante esperienza del mondo esterno è costituita da azioni che gli forniscono cibo e affetto, e non è un caso che esse provengano dalla medesima figura materna o genitoriale.

Vediamo dunque di analizzare schematicamente alcuni principi base emersi dalla ricerca psicoanalitica che possono avere significative conseguenze nel campo dell'apprendimento. Si noterà che mentre alcune delle seguenti affermazioni appaiono fortemente legate all'approccio psicoanalitico, altre risultano straordinariamente simili alle conclusioni operate dagli autori di scuola diversa, quale quella umanistica di cui abbiamo già parlato.

#### *La costanza dell'oggetto emotivo quale base del processo di individuazione*

L'oggetto emotivo è definito da Margaret Mahler in analogia alla rappresentazione simbolica dell'oggetto permanente di Piaget. Esso è costituito dall'oggetto d'amore primario, la figura materna. Il processo di costruzione dell'oggetto emotivo è lento e articolato e il raggiungimento della costanza oggettuale (che avviene, di solito, verso i 2-3 anni di età) viene considerato dalla Mahler come l'ultimo stadio di un rapporto maturo con l'oggetto.

I fattori prioritari che determinano l'apparizione di un oggetto emotivo stabile sono due.

Il primo presuppone l'aver sperimentato, attraverso la figura materna, un regolare alleviamento dalla tensione provocata dal bisogno. Questo senso di appagamento produce fiducia e sicurezza, e la figura materna, che lo genera con le proprie azioni di accudimento, può venire gradualmente trasferita come rappresentazione intrapsichica della madre e divenire così immagine interna stabile nel tempo.

Il secondo comporta l'acquisizione cognitiva della rappresentazione simbolica interna dell'oggetto permanente, che nel nostro caso non si riferisce solo a un oggetto concreto, come negli esperimenti di Piaget (1937), ma a un oggetto d'amore.

Il carattere principale dell'oggetto interno indicato dalla Mahler risiede nell'alta carica di energia libidica con la quale avvengono i contatti con l'oggetto materno. In questa situazione la tensione e la frustrazione nel caso di fallimenti possono essere molto alte. Non a caso, nel periodo successivo ai tre anni di età,

è facile osservare nei bambini comportamenti ambivalenti, dettati da un lato dall'amore per la figura materna e dal bisogno che essa sia presente, dall'altro dalla rabbia generata da questa dipendenza e dalla paura di essere abbandonati. Quando è presente un'ambivalenza molto accentuata, la rabbia provocata dall'allontanamento della madre può anche minacciare e indebolire la figura che si era interiorizzata precedentemente. Il bambino può cadere in uno stato di profonda angoscia, piangere e regredire a comportamenti tipici dell'età precedente.

Quando la costanza oggettuale comincia a stabilizzarsi, la figura materna può essere sostituita, durante la sua assenza, dalla sua immagine mentale interna, sicura, che resta relativamente stabile e presente anche nei momenti di disagio e di bisogno. Inoltre questa figura interna appare, nella sua fase più matura, completamente integrata: essa comprende tanto la «buona madre», quanto la «madre cattiva», che si allontana e lascia il bambino da solo.

La presenza stabile di questa immagine mentale getta le basi perché il bambino possa entrare nel mondo sociale della scuola e del gruppo dei pari capace di costruire un rapporto di reciproco scambio. Questo rapporto è il fondamento affettivo di una buona relazione di apprendimento.

Le condizioni essenziali per un sano sviluppo mentale e sociale del bambino sono essenzialmente due: aver sviluppato una sufficiente costanza dell'immagine della «madre interna», che risulta così sempre presente e pronta a consolare il bambino durante l'assenza fisica della madre in persona, e avere raggiunto un sufficiente grado di autostima, che gli consente di entrare in relazione con altri in maniera sufficientemente autonoma (Mahler, Pine e Bergman, 1975).

### *La teoria dell'attaccamento*

La successiva possibilità e capacità di un bambino di avventurarsi sui terreni dell'apprendimento viene spiegata dalla teoria dell'attaccamento di John Bowlby.

Questa può essere considerata, per certi aspetti, come una teoria della distanza nello spazio tra persone che hanno un legame affettivo: quando sono vicino a chi amo e a chi mi protegge, mi sento bene, acquisisco coraggio e sicurezza e dunque sono più incline a esplorare. Quando invece me ne allontano, divengo ansioso, triste, impaurito. L'esplorazione del mondo, in questo secondo caso, non viene più vissuta come un'azione piacevole ma al contrario rappresenta una minaccia. Ovviamente ciò che conta non è tanto la distanza espressa in metri, quanto la distanza percepita dai soggetti. Alcuni sono perfettamente in grado di tollerare distanze maggiori, altri si sentono a disagio anche con una separazione di pochi metri. L'attaccamento, secondo Bowlby, può avere una natura sicura o insicura. Chi vive un attaccamento insicuro è portato a vivere una miscela di

emozioni contrastanti verso le proprie figure di attaccamento: amore e voglia di indipendenza, paura e rifiuto, e così via.

È evidente che un attaccamento di tipo insicuro renderà più difficoltoso il processo di crescita ed esplorazione del mondo. Inoltre il comportamento di attaccamento non è sempre presente: esso tende a emergere solo quando è presente una minaccia di separazione, mentre appare mitigato dalla prossimità con la persona o situazione protettrice. Se si legge questa teoria in termini di situazione educativa, si comprende come chi vuole creare situazioni di apprendimento funzionali alla persona debba agire in modo tale da tenere in debita considerazione le forze di attaccamento. Una scuola che sa riconoscere degli spazi (fisici e mentali) per i bambini, che ne valorizza l'identità, la cultura, la storia personale, è una scuola che costruisce e rafforza la base sicura connessa all'attaccamento. Come conseguenza essa renderà più facile per i bambini che la frequentano sostenere l'opera di distacco e il dolore connesso all'inevitabile frustrazione che si prova quando si affrontano nuovi apprendimenti. L'effetto «base sicura» (la definizione è di Mary Ainsworth, 1982) è rappresentabile con la metafora di una cinghia elastica. Finché la avverti vicina, è come se la cinghia fosse lenta. Mano a mano che il soggetto si allontana dalla base, la cinghia inizia a tendersi attirandolo nuovamente a sé con una forza che aumenta all'aumentare della distanza.

In questo processo subentrano anche dei fattori ambientali. Un ambiente vissuto come ostile o semplicemente come ignoto ha l'effetto di accorciare la cinghia elastica: la forza centripeta generata dall'allontanamento si avverte prima. Viceversa un ambiente accogliente tende ad allungarla, con la conseguenza che la distanza viene tollerata meglio e con minor difficoltà. Se la base sicura non esiste, è facile che la persona cada in uno stato di inquietudine e faccia ricorso a manovre difensive, che hanno lo scopo di minimizzare la sofferenza per l'angoscia della separazione e che possono facilmente assumere una caratteristica bipolare (amore e odio, distruttività e protezione).

### *Contenimento e apprendimento: la teoria delle relazioni d'oggetto*

Un altro autore che ha studiato i processi psicodinamici che hanno importanti conseguenze nel campo dell'apprendimento è Wilfred Ruprecht Bion. Secondo la sua teoria, le dinamiche dello sviluppo sono possibili solo all'interno di una relazione: il pensiero, la crescita, l'apprendimento nascono e si sviluppano come conseguenza di una relazione tra persone. Nell'ambito della sua teoria sul contenimento emozionale questa relazione si configura come un rapporto tra contenitore (mente materna) e contenuto (bambino). I termini «contenitore» e

«contenuto» identificano i due concetti fondamentali della teoria bioniana. Il loro rapporto rappresenta un modello generale che sta alla base di tutte le relazioni umane. Esso si configura sin dalla vita embrionale: un bambino infatti è un «contenuto», che cresce e si sviluppa all'interno del ventre materno che lo contiene. La nascita rappresenta quindi la prima grande separazione della vita, in quanto abbandono del primo «contenitore» (l'utero materno). Lasciato senza il suo contenitore biologico, naturale, un neonato si trova quindi nell'impellente necessità di trovare un altro contenitore, che non sarà solo di tipo biologico. Il bambino appena nato vive, gradualmente, il passaggio verso altre esperienze di contenimento, che assumono aspetti fisici (il seno materno, le braccia), affettivi, psicologici e relazionali; il nuovo contenitore diviene la relazione con la madre che lo accudisce. Questo diverso tipo di contenitore assume gradualmente delle caratteristiche differenti; non è più esclusivamente biologico, ma si configura gradualmente come un contenitore psichico: diventa quindi fondamentale per la madre saper entrare in sintonia con gli aspetti emozionali del bambino, riuscire a sentirli per poter meglio rispondere alle sue esigenze. In pratica contenere significa comprendere empaticamente, accogliere lo stato d'animo dell'altro e fornire risposte che gli consentano di proseguire il percorso di crescita.

Si ha dunque inizialmente un contenitore biologico (l'utero materno); successivamente un contenitore fisico-psichico, rappresentato dalla figura materna e dalla sua capacità di comprensione; infine, man mano che il bambino cresce, questa funzione di contenimento si orienta verso funzioni mentali e viene svolta da altre figure adulte che rivestono un ruolo significativo, primo tra tutti da chi insegna.

✦ In questi termini la relazione educativa appare simile alla relazione terapeutica che si instaura tra analista e paziente. Il paziente (contenuto) comunica il suo disagio e malessere alla mente del terapeuta (contenitore). Questo processo consente al paziente di affidare ad altri il proprio carico di angoscia, per poterlo così vedere in maniera più distaccata e giungere quindi a modificare, grazie all'opera interpretativa del terapeuta, i propri atteggiamenti mentali. Similmente chi apprende comunica i propri timori e le proprie incertezze all'insegnante, che per esercitare il contenimento deve essere in grado di aprire la propria mente in maniera ricettiva, di ascoltare e accogliere la mente «confusa» dell'altro, di introdurre progressivamente ordine e senso e di restituire quindi una realtà meno confusa, più gestibile e quindi comprensibile perché elaborabile cognitivamente.

In questa prospettiva l'apprendimento non ha valore solo in base alla quantità di informazioni che vengono assimilate; esso assume significato perché basato sulla capacità di entrare in rapporto con l'altro, sulla possibilità che due menti (quella dell'insegnante/contenitore e quella dell'alunno/contenuto) si incontrino e crescano assieme in maniera sostanzialmente simile a quanto avviene

nel rapporto madre-bambino. Non sono dunque le nozioni disciplinari che educano, ma la relazione con altri compagni e la capacità di contenimento dell'insegnante e del gruppo. Le nozioni sono solo lo strumento di lavoro, l'occasione per creare un sistema relazionale educante. In altre parole, il viaggio che si fa insieme è forse più importante della meta che si vuole raggiungere.

L'alunno che sperimenta un contenimento efficace, infatti, non impara solo a risolvere il problema contingente del momento: rispecchiandosi nella «mente pensante» dell'insegnante e in quella dei suoi compagni egli impara a sua volta a pensare, a gestire le informazioni attraverso un processo cognitivo reso possibile dalla capacità di sopportare le insicurezze generate da ciò che non si conosce.

Questo tipo di operazione è possibile a una condizione essenziale: che l'insegnante sia in grado per primo di tollerare e gestire le proprie insicurezze, per poter quindi svolgere la fondamentale opera di contenimento di quelle degli alunni. Il suo grado di ricettività nei confronti dei messaggi emotivi che provengono dagli altri dipende anzitutto da quanto egli stesso è in contatto con i propri sentimenti, da come sa riconoscerli e apprezzarli. In questo modo l'insegnante svolge la funzione di «bonifica mentale» (Blandino, 1996) dei pensieri di chi apprende; è come se dicesse: «Vedi, i tuoi pensieri negativi e paurosi non sono poi così terribili, possiamo gestirli, rimetterli in ordine e trovare in essi le risorse per comprendere». Questa operazione di contenimento è rassicurante perché dimostra all'alunno che se l'insegnante può contenere e accettare le proprie paure e frustrazioni vuol dire che queste non sono poi così negative e distruttive. L'alunno può allora reintroiettare, attraverso la mente dell'insegnante, i suoi problemi «dotati di senso»; prova il fatto che la sua angoscia è stata modificata, «bonificata» dal processo di contenimento dell'altro. Egli giunge a introiettare così anche un oggetto buono che gli consente di gestire questa angoscia. In termini cognitivi questo oggetto è la capacità di pensare.

Visto in questa ottica, l'intervento educativo è simile a un'altra funzione materna essenziale per lo sviluppo infantile nei primi anni di vita, che è quella del dare nutrimento.

La madre che allatta il proprio bambino gli fornisce il cibo da lei trasformato in qualcosa di gradevole e assimilabile. In maniera analoga, l'educatore opera una trasformazione simile con la realtà che vuole insegnare: egli riceve un «conflitto», un'informazione dissonante che ha bisogno di essere chiarita, e restituisce un sapere, un mondo più dotato di senso, più ordinato, fornito di coordinate concettuali che in questo modo possono essere interiorizzate proprio come fossero un buon nutrimento. L'adulto aiuta l'alunno a dare una forma al mondo, insegna ben oltre il contenuto esterno della disciplina, perché nella relazione educativa mette in gioco la propria persona, la propria individualità.

*L'insegnante «sufficientemente buono»*

La funzione di contenimento materna descritta da Bion appare per molti versi simile a quella indicata da Winnicott. L'esperienza principale che vive un bambino è quella di dipendenza dalle cure fornite dalla madre. La madre rappresenta per un bambino quello che l'ambiente rappresenta per un adulto e contribuisce al suo sviluppo attraverso l'*holding* (dall'inglese *to hold*, che vuol dire sia *contenere* che *trattenere*). Il contenimento materno non si basa tanto su una comprensione intellettuale quanto sull'empatia, cioè sulla comprensione emozionale della madre. Se il bambino ha sperimentato un contenimento operato da una madre «sufficientemente buona», egli sarà in grado, crescendo, di sopportare la solitudine, di restare da solo: l'oggetto buono è stato interiorizzato e non è più necessaria la sua presenza costante. Abbiamo visto come questa autonomia risulti così importante per procedere verso nuovi apprendimenti, per imparare a esplorare il mondo con fiducia e sicurezza.

La funzione di contenimento materna (e l'analoga funzione di contenimento operata, più tardi, da un insegnante) può fallire in due casi.

1) Il primo riguarda una *presenza eccessiva o intrusiva*. Se l'adulto, anziché accompagnare aprendo degli spazi di libertà, costringe chi cresce dentro un cammino vincolato, costellato di regole, certezze, obblighi, il bambino si troverà prigioniero di una costante situazione di dipendenza. Sarà incapace di percorrere strade autonome e nei momenti di solitudine tenderà a reagire con attacchi di angoscia e paura che avranno l'effetto paradossale di rafforzare ancora di più il legame materno. Qualcosa di analogo avviene con quegli insegnanti che tendono a proporre sempre un percorso di lavoro rigidamente codificato, che non sanno cogliere nuove opportunità creative. Per loro esiste un'unica modalità di insegnamento, e in pratica il loro lavoro consiste soprattutto nel trasmettere agli alunni qualcosa di predefinito (un programma, un contenuto, un obiettivo).

2) Il secondo caso riguarda *l'assenza o l'eccessiva distanza emotiva*. Non è tanto importante la quantità di tempo che si trascorre con il proprio figlio quanto piuttosto la qualità emotivo-relazionale del rapporto che si riesce a instaurare. Una madre emotivamente assente, capace solo di accudire meccanicamente ma non di esercitare contenimento emotivo, assomiglia a quegli insegnanti che vanno in classe solo per dettare degli appunti dal loro quaderno, incapaci di gestire un vero dialogo, se non addirittura terrorizzati che gli alunni possano interromperli con delle domande, che vogliano stabilire una relazione con loro. I bambini che non vengono accuditi emotivamente tendono a crescere troppo presto, abbandonano la voglia e la capacità di giocare, perdono il contatto con i propri bisogni più autentici e, secondo Winnicott, giungono talora a sviluppare un *falso Sé*.

Il Sé è falso se viene costruito in base a una compiacenza esterna e assume spesso la funzione difensiva di nascondere il proprio autentico Sé agli occhi del mondo, perché si teme che questo non verrebbe accolto. Il soggetto mette allora in atto un comportamento falso e compiacente per rispondere alle istanze sociali e alle richieste del mondo esterno. Ma un vero Sé nascosto non può crescere, perché non entra in contatto con gli altri. La vita viene allora percepita come inutile, priva di significato e la persona si ammala. In queste fasi la funzione dell'analista diviene quella di tornare alla ricerca del vero Sé e consentirgli di emergere.

Questa riflessione psicoanalitica winnicottiana sull'*holding* e il vero Sé ci è utile per capire uno dei motivi per cui la funzione di contenimento di un insegnante è così importante: essa deve consentire a chi apprende di esprimere anzitutto il suo vero Sé; la persona diverrà così più autentica, sincera e creativa, ma soprattutto potrà crescere libera dall'ansia e dal timore.<sup>15</sup> Un valido insegnante dunque non sarà né chi avvolge l'alunno con un manto fatto di certezze e sicurezze assolute, né chi lo investe di scienza e conoscenza astratta e pre-costituita. Sarà invece chi non evita le incertezze e le novità, ma ci si immerge assieme agli alunni e con loro cerca vie di uscita e soluzioni diverse. L'insegnante efficace non è tanto colui che conosce, ma soprattutto colui che sa cercare e sa insegnare a farlo.

### *Aspetti essenziali dell'apprendimento secondo la scuola psicoanalitica*

Possiamo dunque ricostruire alcune tesi derivanti dai contributi della scuola psicoanalitica.

Ogni processo di apprendimento causa un certo grado di «dolore mentale»

Il dolore mentale altro non è che l'insieme di frustrazioni, ansie e paure che la vita riserva a qualunque persona. Chiunque voglia apprendere qualcosa di nuovo si espone inevitabilmente a questi aspetti dolorosi. Egli infatti parte, per forza di cose, da una situazione di difficoltà (la fase in cui si incontra un problema o un aspetto nuovo che non conosce), che implica inevitabilmente un minimo di incertezza e un certo grado di delusione.

La capacità di apprendere è proprio connessa alla possibilità di modulare e tollerare questa sofferenza, in vista del premio finale costituito dalla padronanza di qualcosa di nuovo e dunque da nuove possibilità di sviluppo. Nuove conoscenze

<sup>15</sup> Uno degli esempi più significativi in questo senso è sicuramente costituito dalla scuola di Summerhill, in Inghilterra (nella bibliografia ragionata in appendice è riportata la scheda di commento del testo che descrive questa esperienza di scuola basata sulla libertà; Neill, 1990).

sono davvero possibili solo se ci si confronta con questo dolore. Un apprendimento autentico non riguarderà soltanto dei nuovi contenuti, ma la consapevolezza che è possibile gestire la fatica e la frustrazione per raggiungere dei risultati che ci si era proposti. In ultima analisi esso coinvolgerà la stessa struttura mentale della persona, che oltre a conoscere un oggetto nuovo, apprendono un metodo di esplorazione della realtà e di gestione della fatica mentale.

### ✍ Primato del mondo interno

La psicoanalisi ritiene che il mondo interno della persona sia il primo e più importante elemento da tenere in considerazione in una relazione educativa, perché anche la percezione esterna viene mediata da esso (Meltzer, 1971).

Più precisamente, il mondo interno influenza tre aspetti (Salzberger-Wittenberg, Polacco Williams e Osborne, 1983):

1. il modo in cui un soggetto percepisce
2. il modo in cui interpreta
3. il modo in cui si comporta.

Un'attività educativa dovrà quindi saper promuovere l'integrazione tra mondo esterno e interno, riconoscendo e dando un giusto spazio allo stato emotivo delle persone (offrendo, cioè, un contenimento) e non ignorandolo come estraneo al processo di apprendimento.

### Importanza della relazione

Lo sviluppo e la crescita della persona è possibile solo all'interno di una relazione. Si è già detto che la prima e più importante di queste relazioni è quella tra madre e bambino. Secondo la teoria psicoanalitica essa funziona come un prototipo dei successivi contatti del bambino con il mondo, perché il modo in cui è vissuto questo rapporto primario influenzerà inevitabilmente la maniera in cui il bambino potrà percepire e interpretare il mondo esterno e dunque, in ultima analisi, anche il suo modo di apprendere.

Anche il processo educativo può essere visto, infatti, come una relazione tra menti. Può essere concepito come una corrispondenza a due (insegnante-alunno) e/o come una rete complessa, ricca di connessioni che si trasformano ed evolvono di continuo.<sup>16</sup> Se l'attività educativa è costruita in maniera tale da offrire un contenimento simile a quello offerto da una buona madre, se anche l'insegnante

<sup>16</sup> Quest'ultima visione a rete è quella della pedagogia istituzionale e dell'approccio ecosistemico, di cui si parlerà approfonditamente nel terzo capitolo.

e i compagni potranno rimandare all'alunno l'immagine di una mente che pensa, che non si perde nell'angoscia della difficoltà, chi impara si sentirà più protetto e sicuro. Ma soprattutto verrà incoraggiato a sviluppare l'autonomia e la ricerca. In questo senso il docente e il gruppo svolgono una funzione di mediazione tra la realtà esterna e il mondo interno di chi apprende. I processi di crescita emotiva e intellettuale possono essere incrementati se vi è una persona o un gruppo che esercitando un contenimento aiutano a modulare il disagio, favorendo la possibilità di risolvere le difficoltà.

Ma questo percorso è bidirezionale: anche gli altri bambini del gruppo e lo stesso docente si rafforzano quando esercitano un contenimento efficace. Anche loro apprendono qualcosa dalla relazione, perché anche la loro mente entra in contatto con quella degli altri.

La rete esterna dei rapporti evidenziati dalla scuola psicoanalitica è in realtà piuttosto complessa; può essere vista come un insieme formato da elementi concentrici, che sono però in continuo scambio osmotico tra di loro. La società esterna influenza la scuola, che a sua volta contiene un gruppo classe, un docente, il singolo alunno, e così via.

Ogni apprendimento avviene in questa rete estremamente complessa di fattori interni ed esterni alla persona che interagiscono fra loro. Ecco dunque che il ruolo di un insegnante efficace dovrebbe essere quello di saper ascoltare, distinguere, raccogliere e restituire questi fattori di crescita, permettendo al soggetto di riconoscerli ed elaborarli in maniera autonoma e personale.

Ma c'è di più: il riconoscimento della rete relazionale non può avvenire in un momento *separato* da quello dell'apprendimento. Non è possibile dedicare un'ora all'apprendimento delle lettere dell'alfabeto e un'ora alla socialità e integrazione. Questo tipo di atteggiamento non favorisce l'integrazione di piani diversi, al contrario ne rafforza la separazione. È *mentre* si insegna a leggere e scrivere che ci si deve occupare degli aspetti di contenimento e relazione, non in un momento diverso.<sup>17</sup>

Accanto al sistema relazionale che abbiamo chiamato «esterno», la teoria psicoanalitica evidenzia anche una «rete interna» alla mente, che nel processo di apprendimento non attiva solo elementi cognitivi ma anche aspetti che, nello stesso tempo, sono cognitivi ed emotivo-affettivi. In particolare la scuola psicoanalitica mette in dubbio che possa esistere una corrispondenza precisa e universale tra la realtà ambientale e l'immagine mentale che ciascuno di noi si crea della realtà. Il motivo di questa ipotesi risiede nel fatto che il processo di apprendimen-

<sup>17</sup> Un'utile modalità pedagogica, in questo senso, è quella dello «sfondo integratore», definito da Canevaro e collaboratori (Canevaro, Lippi e Zanelli, 1988).

to, che trasforma la realtà ambientale esterna in immagine interna, viene influenzato da due ordini di fattori molto specifici: la funzione introiettivo-proiettiva e la metabolizzazione mentale (Blandino e Granieri, 1995; Blandino, 1996).

La prima è studiata e analizzata in maniera particolarmente approfondita da Melanie Klein. Secondo questa psicoanalista l'operazione mentale iniziale che conduce alla costruzione di oggetti interni (e dunque all'apprendimento) è quella durante la quale il bambino *proietta* sugli oggetti esterni i propri sentimenti e le proprie emozioni. Questa dinamica proiettiva ci fa vedere le cose in modo diverso. Non come esse sono, ma come esse sono *avvertite* in relazione ai nostri sentimenti a loro riguardo. In termini proiettivi gli oggetti del mondo esterno sono avvertiti da bambini molto piccoli come «buoni» o come «cattivi». Gli oggetti buoni sono quelli che nutrono, in senso fisico, sociale o mentale. Gli oggetti cattivi, al contrario, sono quelli che causano dolore o frustrazione. In questa prospettiva, la scuola e l'apprendimento possono assumere un significato ambivalente. Essi infatti possono essere visti come sistemi buoni, perché portano relazioni sociali e nutrimento mentale sotto forma di nuovi apprendimenti, ma possono anche essere oggetto di proiezioni che li rendono oggetti cattivi, se in essi prevale la frustrazione e il dolore mentale causato dalle difficoltà e dagli errori.

La seconda funzione, quella cioè della *metabolizzazione mentale* indica che il processo di introiezione non è automatico, come sostiene, in qualche modo, il comportamentismo. Come è possibile vedere dallo schema che segue (figura 1.3), la realtà esterna viene comunque filtrata da una serie di funzioni che appartengono al soggetto: anzitutto i suoi sensi e la sua capacità mentale di elaborare le informazioni sensoriali, che si combinano con i suoi sentimenti e le sue emozioni, sia legati all'oggetto percepito, sia legati allo stato emotivo in cui si trova in quel dato momento (un alunno che ha paura del proprio insegnante percepisce le cose diversamente da chi invece lo stima e lo considera una figura amichevole). Infine, l'oggetto da introiettare passa per un filtro caratterizzato da immagini mentali che in qualche modo hanno una risonanza con esso.

Le funzioni cognitive superiori ricodificano la realtà su basi emotivo-affettive

È questa un'ulteriore riformulazione della scoperta basilare della psicoanalisi freudiana e postfreudiana: il comportamento dell'uomo e i suoi pensieri sono generati da processi emotivo-affettivi profondi, radicati nell'inconscio. La capacità di pensare e agire dipende allora dalla possibilità che abbiamo di sentire quello che ci accade dentro: si può davvero pensare solo se si è in contatto con le proprie emozioni, altrimenti il pensiero diventa una sterile razionalizzazione.

Anche in questo caso la rete socioculturale svolge un compito importante. Per un alunno, come per chiunque, sperimentare che i propri timori possono

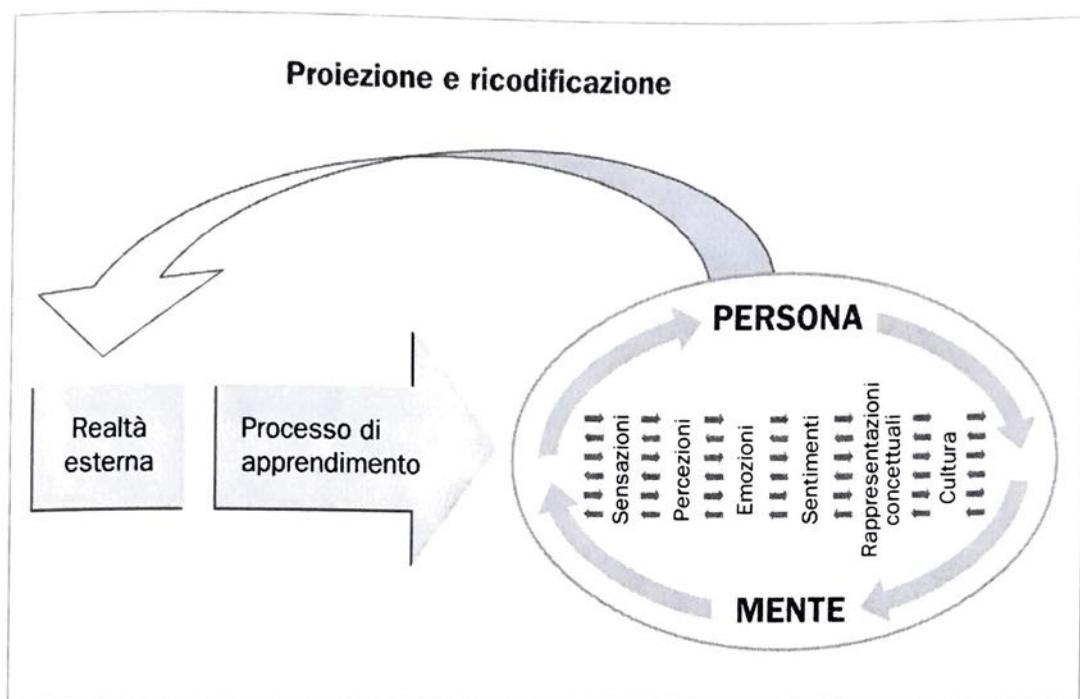


Fig. 1.3 Il processo di *metabolizzazione mentale* evidenziato dai diversi autori di indirizzo psicodinamico.

essere espressi, riconosciuti dagli altri, significa capire che egli non è solo nell'affrontare una difficoltà, che anche gli altri vivono sentimenti simili e che questi possono essere gestiti nel gruppo. In definitiva il senso di abbandono nasce quando chi apprende avverte di non potersi affidare alle proprie capacità e percepisce allo stesso tempo di essere stato lasciato solo ad affrontare un compito troppo difficile. L'alunno sente che le sue energie mentali non sono sufficienti, ma non trova nessuno che gli faccia un «prestito di fiducia», per cui si sente solo interiormente (nessun altro prova quello che prova lui) e isolato socialmente (nessuno è schierato dalla sua parte). Lo stato di smarrimento ha termine nel momento in cui il cerchio di solitudine viene rotto: se avverte di non essere lasciato solo, riesco a pensare a questo mio smarrimento in termini di relazione, attivando anche i processi mentali necessari alla soluzione del problema, cercando tra soluzioni e alleanze possibili, procedendo per tentativi ed errori che riesco a gestire senza cadere nell'ansia.

Svolgere un'operazione di contenimento significa questo: saper condurre l'alunno attraverso il processo di crescita, senza sostituirsi a lui, senza abbandonarlo all'angoscia. Per l'insegnante si tratta di andare a trovare l'altro là dove egli si trova emotivamente in quel momento: senza tirarlo fuori a forza (per esempio, fornendo soluzioni o risposte pronte), senza abbandonarlo a se stesso (negando o ignorando il suo stato emotivo).

Il risultato formativo ultimo di una corretta operazione di contenimento mentale è quello di creare uno stile di apprendimento permanente, ricco di funzioni introiettive ed elaborative che sanno gestire anche gli elementi emozionali senza perdervisi dentro. Questo significa lasciare spazio al pensiero creativo e divergente, in quanto in grado di cogliere, nell'esperienza pensata, aspetti nuovi e originali. Al contrario, laddove l'alunno non sperimenta un contenimento efficace l'elaborazione lascerà posto a uno stile mentale predisposto all'espulsione e al rifiuto, incapace di contenere l'ansia e la frustrazione.

## Sintesi

In questo capitolo abbiamo analizzato gli aspetti psicologici dell'apprendimento, prendendo in esame il contributo di autori che possiamo collegare a tre approcci teorici diversi.

Il primo è quello che abbiamo ricondotto alla *psicologia umanistica*, che pone l'accento sull'importanza di rispettare la libertà di chi apprende, riconoscendone il ruolo di persona attiva e consapevole. Secondo questo approccio l'apprendimento è un fatto naturale e scopo di chi educa deve essere quello di creare condizioni favorevoli che consentono l'autorealizzazione e il pieno sviluppo di sé. L'insegnante diviene dunque anzitutto un facilitatore, colui che crea condizioni ambientali e sociali favorevoli che consentano di agevolare il processo di apprendimento dei singoli e del gruppo.

Abbiamo poi preso in esame tre contributi che possono essere ricondotti, pur se da angolature diverse, al dibattito sulla *metacognizione*.

1. La teoria triarchia dell'intelligenza «efficace» di Sternberg, con le sue tre componenti (logico-formale, concreta-contestuale e creativa) e soprattutto con la concezione di intelligenza dipendente da elementi multidimensionali, tra i quali risulta di particolare importanza il sistema socioculturale di riferimento.
2. Le ricerche sulla motivazione di Dweck e collaboratori, che dimostrano come la spinta ad apprendere in maniera efficace sia legata alla concezione che gli alunni hanno della propria intelligenza, che può essere vista come un elemento fisso, aventi basi innate o comunque non modificabili, o invece come qualcosa di dinamico, che può essere arricchito con l'apprendimento e l'impegno personale.
3. I programmi di alfabetizzazione affettivo-emotiva che derivano dalla terapia razionale emotiva di Ellis. Abbiamo visto come questi sistemi si basino sull'ipotesi che sia possibile intervenire con risposte logico-razionali sul proprio pensiero interno e sul modo di reagire alle situazioni esterne che generano

ansia, rabbia o paura. Abbiamo anche sottolineato l'importanza di collocare i progetti di questo tipo all'interno di un sistema di relazione sociale più ampio, altrimenti si corre il rischio di concentrarsi su un singolo «sintomo» senza risalire alle possibili cause più profonde.

Infine abbiamo preso in esame i contributi di alcuni autori della *scuola psicoanalitica*, evidenziando come il fondamento affettivo di una buona relazione di apprendimento sia legato alla capacità dei bambini di costruire un sano rapporto di reciproco scambio con gli altri e con l'ambiente. Questa capacità, a sua volta, dipende dall'avvenuta interiorizzazione di un «oggetto emotivo buono», in grado anche di consolare e consentire quindi il superamento delle piccole frustrazioni connesse alla fatica di conoscere e all'incontro con altre persone.

Per approfondire ulteriormente il problema dell'apprendimento, che abbiamo visto essere soprattutto un processo sistemico che si fonda sul rapporto tra mondo interno e mondo esterno, è necessario riflettere sul carattere del campo in cui questo rapporto si realizza: il sistema comunicativo, inteso sia come comunicazione *intrapsichica*, sia come comunicazione *interpsichica*. Solo un buon sistema comunicativo, equilibrato nella relazione tra i fattori che lo costituiscono, permetterà di mettere in relazione apprendimento e insegnamento in una circolarità funzionale che consenta un miglioramento e una crescita reciproca dei soggetti coinvolti.

## Modelli di relazione a scuola

L'efficacia del processo di insegnamento/apprendimento dipende molto dallo stile educativo che si adotta nella gestione del gruppo classe. Questo aspetto rimane spesso implicito e raramente viene esaminato a fondo.

In questo capitolo verranno presi in esame tre modelli di base che descrivono la relazione educativa, in particolare quella che avviene nel contesto scolastico. Vedremo come ciascuno di essi tenda a generare differenti organizzazioni della struttura scolastica, determinando diversi atteggiamenti degli alunni e degli insegnanti.

### Il modello del didattismo

Abbiamo già definito il termine «didattismo», coniato da Guy Avanzini (1972), che lo preferisce alla locuzione «insegnamento tradizionale», nell'ambito di un'analisi delle cause dell'insuccesso scolastico. Si tratta della modalità educativa più diffusa e lungamente utilizzata, che si è sviluppata in maniera empirica, attraverso la prassi dell'insegnamento. Se volessimo fornirne una definizione teorica, potremmo dire che nel didattismo si riconoscono le modalità educative centrate sulla trasmissione di nozioni, sulla riproduzione fedele di contenuti e informazioni, sul ruolo preminente dell'insegnante e del potere istituzionale centralizzato.

In termini pratici questo modello appare molto semplice. In esso vi è, da un lato, un insegnante che insegna, dall'altro un gruppo di bambini o ragazzi che apprendono (figura 3.1).

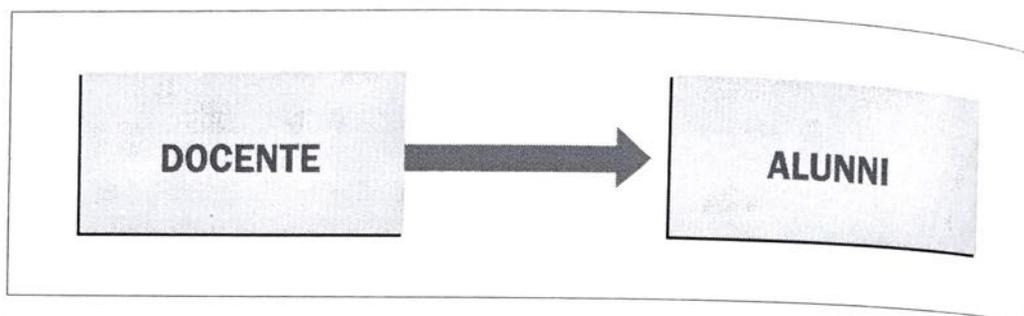


Fig. 3.1 Il modello relazionale del didattismo.

Nel didattismo il docente è considerato istituzionalmente il portatore della cultura o della conoscenza; l'alunno viene ritenuto un ricevente passivo di informazioni, una sorta di recipiente da riempire versandoci dentro contenuti e nozioni attraverso un «imbuto pedagogico». Insegnare, in questo caso, significa «conformare a un modello». Più l'alunno assimila e ripete, più l'insegnamento è considerato riuscito.

Avanzini indica tre elementi che costituiscono il nucleo centrale del didattismo.

1. L'iniziativa dell'adulto per quel che riguarda il programma, cioè l'esclusione assoluta della partecipazione di chi apprende nella definizione del percorso educativo. Nel didattismo è sempre un adulto (un insegnante, un preside, un ministro) a decidere i contenuti delle lezioni, a stabilire i mezzi didattici, a definire i tempi dell'insegnamento. Altri autori (Polito, 2000) chiameranno questa una modalità didattica a «mediazione dell'insegnante», proprio per sottolineare il suo ruolo preponderante nella gestione della vita di classe.
2. Un secondo aspetto caratteristico del didattismo è la rigida separazione delle materie. Le diverse discipline sono considerate entità a se stanti e non sono previste relazioni o collegamenti interdisciplinari. Uno dei dogmi del didattismo è proprio quello che afferma che più gli alunni sono giovani, più brevi (e quindi più numerose) devono essere le lezioni disciplinari. Cambiare spesso servirebbe a non stancarli, a rinnovare il loro interesse, a mantenere più viva la loro attenzione. Questa separazione disciplinare è particolarmente accentuata nelle scuole medie e superiori dal fatto che ciascuna disciplina è affidata a insegnanti diversi. Alla separazione concettuale si aggiungono così barriere nella comunicazione interpersonale. La dicotomia è perfetta.

RUOLO  
DELL'INSEGNANTE  
e  
DELL'ALUNNO

SEPARAZIONE  
DELL'E  
MATEMATICHE

3. Il terzo aspetto è l'autorità dell'insegnante e la sua mancanza di duttilità. La sua figura viene enfatizzata in contrapposizione alle altre e il metodo è una sua proprietà. Tanto più l'insegnante ne ha padronanza, tanto meglio riuscirà a «manipolare» l'alunno. In realtà lo stesso insegnante non è libero, perché appare condizionato dai poteri socioculturali e politici che vogliono la scuola didattistica o semplicemente la lasciano vivere perché ritenuta più comoda e meno costosa. Questo tipo di scuola viene definita da Françoise Dolto «digestiva» e «burocratica»:

Perché dunque questa scuola «digestiva» ha avuto ed ha ancora tanto successo? Ai piccoli si dice: «Ingoia questi suoni e i loro segni, e ripetili». Ai grandi: «Ingoia le lezioni, recitale, scrivi quello che tutti devono scrivere... E guai a chi copia, guai a chi parla, guai a chi comunica!». [...] La ripetizione ha valore rassicurante. Ciò che non è ripetibile è ingiudicabile, incodificabile. [...]

Quando la scuola è troppo nuova, atipica, allora tutto può succedere, ed è questo «tutto» che angoschia i maestri, i genitori (e a priori anche i bambini) che sono più tranquilli con i metodi della scuola tradizionale fatta di individui ciascuno silenzioso e isolato, di fronte ad un maestro che produce parole incontestabili (Dolto, 1971, p. 16).

È interessante notare come lo stesso modello relazionale caratteristico del didattismo sia ripetuto, su larga scala, dai grandi mezzi di *comunicazione* di massa (televisione, radio, giornali) che presentano una caratteristica molto simile: essi trasmettono a tutti, ma *ricevono* solo da pochi. I grandi mezzi di comunicazione di massa si basano sul concetto di uno spettatore medio che in realtà non esiste ma al quale tutti dovrebbero uniformarsi. Essi raggiungono tutti, ma la massa cui si rivolgono è una massa tendenzialmente anonima.

Lo scopo di questa tendenza all'uniformità ci viene spiegato da Popper e Condry.

La televisione non è concepita per fornire ai bambini informazioni circa il mondo reale. Quando viene usata per questo scopo, fa un pessimo lavoro. La TV moderna, specie nel modo in cui viene attualmente utilizzata negli Stati Uniti, ha un unico obiettivo: vendere merci. La televisione è fondamentalmente uno strumento commerciale. I suoi valori sono i valori del mercato; la sua struttura e i suoi contenuti rispecchiano tale obiettivo. [...]

La televisione vive nel presente; non ha rispetto per il passato e ha scarso interesse nel futuro. Una delle funzioni primarie dell'educazione, sia a casa che a scuola, è di collegare il passato al futuro, di mostrare in che modo il presente discende da ciò che lo ha preceduto, e in che modo il futuro è legato ad entrambi. [...]

La televisione non mostra nessuna curiosità autentica, né questa è attribuito comune fra i bambini assuefatti ai suoi programmi (Popper e Condry, 1996, p. 65).

In termini pratici questo modello appare molto semplice. In esso vi è, da un lato, un insegnante che insegna, dall'altro un gruppo di bambini o ragazzi che apprendono (figura 3.1).

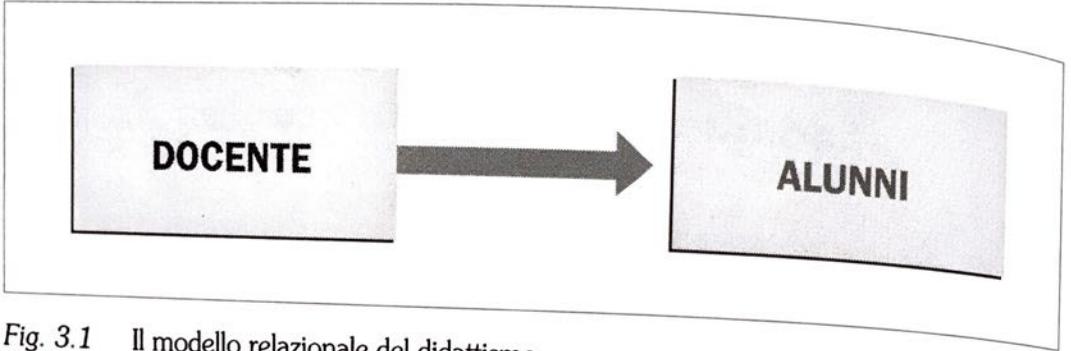


Fig. 3.1 Il modello relazionale del didattismo.

Nel didattismo il docente è considerato istituzionalmente il portatore della cultura o della conoscenza; l'alunno viene ritenuto un ricevente passivo di informazioni, una sorta di recipiente da riempire versandoci dentro contenuti e nozioni attraverso un imbuto pedagogico. Insegnare, in questo caso, significa «conformare a un modello». Più l'alunno assimila e ripete, più l'insegnamento è considerato riuscito.

Avanzini indica tre elementi che costituiscono il nucleo centrale del didattismo.

1. L'iniziativa dell'adulto per quel che riguarda il programma, cioè *l'esclusione assoluta della partecipazione di chi apprende* nella definizione del percorso educativo. Nel didattismo è sempre un adulto (un insegnante, un preside, un ministro) a decidere i contenuti delle lezioni, a stabilire i mezzi didattici, a definire i tempi dell'insegnamento. Altri autori (Polito, 2000) chiameranno questa una modalità didattica a «*mediazione dell'insegnante*», proprio per sottolineare il suo ruolo preponderante nella gestione della vita di classe.
2. Un secondo aspetto caratteristico del didattismo è *la rigida separazione delle materie*. Le diverse discipline sono considerate entità a se stanti e non sono previste relazioni o collegamenti interdisciplinari. Uno dei dogmi del didattismo è proprio quello che afferma che più gli alunni sono giovani, più brevi (e quindi più numerose) devono essere le lezioni disciplinari. Cambiare spesso servirebbe a non stancarli, a rinnovare il loro interesse, a mantenere più viva la loro attenzione. Questa separazione disciplinare è particolarmente accentuata nelle scuole medie e superiori dal fatto che ciascuna disciplina è affidata a insegnanti diversi. Alla separazione concettuale si aggiungono così barriere nella comunicazione interpersonale. La dicotomia è perfetta.

DEU' INSEGN. e DEU' ALLIEVO

DEU' MATERIE

3. Il terzo aspetto è l'autorità dell'insegnante e la sua mancanza di duttilità. La sua figura viene enfatizzata in contrapposizione alle altre e il metodo è una sua proprietà. Tanto più l'insegnante ne ha padronanza, tanto meglio riuscirà a «manipolare» l'alunno. In realtà lo stesso insegnante non è libero, perché appare condizionato dai poteri socioculturali e politici che vogliono la scuola didattistica o semplicemente la lasciano vivere perché ritenuta più comoda e meno costosa. Questo tipo di scuola viene definita da Françoise Dolto «digestiva» e «burocratica»:

Perché dunque questa scuola «digestiva» ha avuto ed ha ancora tanto successo? Ai piccoli si dice: «Ingoia questi suoni e i loro segni, e ripetili». Ai grandi: «Ingoia le lezioni, recitale, scrivi quello che tutti devono scrivere... E guai a chi copia, guai a chi parla, guai a chi comunica!». [...] La ripetizione ha valore rassicurante. Ciò che non è ripetibile è ingiudicabile, incodificabile. [...]

Quando la scuola è troppo nuova, atipica, allora tutto può succedere, ed è questo «tutto» che angoscia i maestri, i genitori (e a priori anche i bambini) che sono più tranquilli con i metodi della scuola tradizionale fatta di individui ciascuno silenzioso e isolato, di fronte ad un maestro che produce parole incontestabili (Dolto, 1971, p. 16).

È interessante notare come lo stesso modello relazionale caratteristico del didattismo sia ripetuto, su larga scala, dai grandi mezzi di *comunicazione* di massa (televisione, radio, giornali) che presentano una caratteristica molto simile: essi trasmettono a tutti, ma *ricevono* solo da pochi. I grandi mezzi di comunicazione di massa si basano sul concetto di uno spettatore medio che in realtà non esiste ma al quale tutti dovrebbero uniformarsi. Essi raggiungono tutti, ma la massa cui si rivolgono è una massa tendenzialmente anonima.

Lo scopo di questa tendenza all'uniformità ci viene spiegato da Popper e Condry.

La televisione non è concepita per fornire ai bambini informazioni circa il mondo reale. Quando viene usata per questo scopo, fa un pessimo lavoro. La TV moderna, specie nel modo in cui viene attualmente utilizzata negli Stati Uniti, ha un unico obiettivo: vendere merci. La televisione è fondamentalmente uno strumento commerciale. I suoi valori sono i valori del mercato; la sua struttura e i suoi contenuti rispecchiano tale obiettivo. [...]

La televisione vive nel presente; non ha rispetto per il passato e ha scarso interesse nel futuro. Una delle funzioni primarie dell'educazione, sia a casa che a scuola, è di collegare il passato al futuro, di mostrare in che modo il presente discende da ciò che lo ha preceduto, e in che modo il futuro è legato ad entrambi. [...]

La televisione non mostra nessuna curiosità autentica, né questa è attribuito comune fra i bambini assuefatti ai suoi programmi (Popper e Condry, 1996, p. 65).

Inoltre, chi entra in contatto, da protagonista, con questi mezzi, appartiene sempre a determinate categorie di addetti ai lavori o viene selezionato con estrema attenzione (è questo il caso dei vari ospiti, o di chi telefona per intervenire a una trasmissione radio o televisiva). Alla luce di queste considerazioni sarebbe più opportuno chiamare i mass media mezzi di «trasmissione» di massa e non più di «comunicazione».

Si direbbe che molti dei mezzi di trasmissione di massa siano progettati per indurre comportamenti di tipo passivo e acritico, visto che il solo ruolo ricopribile da milioni di utenti è quello di ascoltatore o lettore, mai quello di protagonista.

Eppure i bambini, se invitati a riflettere, vivono con consapevolezza e sofferenza lo strapotere della televisione, come dimostrano queste trascrizioni di un «consiglio» dei bambini.<sup>1</sup>

Il mio babbo ritorna sempre tardi dal lavoro e dunque l'unico modo per distrarsi è la televisione, perché lo rilassa. Io cerco di stare sempre con lui e alla fine lui accende la televisione e così la guardo anche io (Simone, durante un consiglio).<sup>2</sup>

Sono coscienti che essa li distrae da attività anche più interessanti, quale il gioco con i compagni.

Per me la televisione è come un amico perché quando io sto da solo, che la mia mamma va a fare la spesa, io, se capita, sto a dormire. Mi sveglio a un certo punto e non vedo la mia mamma, allora accendo la televisione, e se vedo che fanno i cartoni animati mi attacco alla televisione e non mi stacco più, anche se mi vengono a chiamare i miei amici io non gli do retta (Emiliano, durante un consiglio).<sup>3</sup>

### *Didattismo e contenimento dell'insicurezza*

Un'altra caratteristica di chi opera in un modello didattico sarà l'incapacità di capire e contenere l'errore. In una relazione basata su un unico modello ritenuto corretto, infatti, l'errore sarà visto come una deviazione non legittima da un percorso di verità e come tale dovrà essere cancellato il più presto possibile.

<sup>1</sup> Lo strumento del «consiglio» viene presentato nel quarto capitolo, mentre nell'appendice 1 è riportata la trascrizione integrale dello svolgimento di questa attività.

<sup>2</sup> Dal video *Attiviamoci*, a cura di Michele Capurso (1985, VHS, 30 min.), prodotto dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna.

<sup>3</sup> Si veda la nota precedente.

Quando correggono i lavori degli alunni gli insegnanti didattistici non si preoccupano tanto di ricevere un messaggio da loro (per esempio, il contenuto del tema che è stato scritto), quanto di individuare subito ed eliminare errori e imprecisioni.

Lodi  
(1970)

Lo scolaro, in una scuola autoritaria fondata sui voti, studia perché ci sono i voti. Se strappi il voto dalle mani dell'insegnante, tutto il castello crolla. È come strappare le armi dalla polizia di uno stato oppressivo. Nell'aula, unità di un edificio che anche esteriormente, come dicevo, richiama il penitenziario e la fabbrica, lo schema entro cui si forma lo scolaro è semplice, funzionale, rigido e terribile: spiegazione, ripetizione, voto; dettato, tema, problema e voto. E tutto, fuori e dentro la scuola, è predisposto per neutralizzare il bambino come essere pensante (Lodi, 1970, p. 21).

In questo clima dunque il lavoro dell'alunno (e, attraverso di esso, la sua stessa persona) è continuamente valutato da giudizi di tipo assoluto: giusto/sbagliato, buono/cattivo, bello/brutto. Analogamente, chi opera nel didattismo sarà facilmente portato a replicare in maniera immediata alle richieste di conoscenza degli studenti, ricorrendo a esibizioni teoriche o a risposte rapide e definitive che possano portare lui stesso e la classe fuori dall'intollerabile insicurezza generata dalla mancanza di conoscenze. Ma così facendo agli alunni viene negata la possibilità di vivere una reale esperienza di apprendimento, perché essi, trovando una risposta immediata alle proprie richieste, non possono vivere il processo di formulazione di ipotesi, ricerca e sperimentazione che invece è insito in ogni nuova scoperta.

B. NON  
VENGONO  
SOLLECITATI  
A FARE  
IPOTESI  
(LIGERIA/CONSENSITA) = SCOPERIA

### Aspetti della relazione didattistica

La prassi metodologica è quella della frammentazione e parcellizzazione dei saperi e quindi anche degli insegnamenti: così come avviene per il comportamento umano, che nell'approccio vetero-comportamentista sarebbe suddivisibile in una serie di sottosequenze controllabili attraverso il condizionamento generato dalla concatenazione stimolo-risposta, anche l'insegnamento, nella prospettiva didattistica, risulta suddiviso in singole unità di sapere, che si ritiene siano controllabili e trasmissibili in questa forma frammentata.

Come si vedrà più avanti parlando del modello sistemico-istituzionale, il limite di questo approccio consiste proprio nell'assenza di una visione d'insieme e nell'illusione che nel campo del sapere il tutto sia direttamente corrispondente alla somma delle sue parti.

Vorremmo accostare alcuni aspetti della relazione didattistica, cioè unidirezionale, non accogliente e non educante secondo i bisogni comunicativi degli

allievi, partendo da una situazione limite proposta dal film *Joey*,<sup>4</sup> che prendiamo come metafora della funzione antieducativa di questo metodo.

Il film è ambientato nell'Inghilterra degli anni Trenta e descrive una significativa esperienza di inserimento in un'istituzione didattistica.

Joey è un bambino affetto da paralisi cerebrale infantile. Non può camminare, riesce a esprimersi con fatica, emettendo dei suoni che solo la madre (e, successivamente, un suo amico, anch'egli affetto dallo stesso tipo di lesione, ma in forma meno grave) possono interpretare.

La madre decide di portare Joey a scuola all'età di otto anni. Apparentemente l'idea viene accolta dall'istituzione senza alcuna difficoltà. Joey viene accompagnato dalla madre il primo giorno di scuola e presentato alla maestra durante la ricreazione di metà mattina. L'insegnante ascolta distrattamente la madre, mentre cerca di tenere d'occhio una trentina di bambini che le sono affidati. La madre di Joey cerca di fornire alla maestra alcune fondamentali indicazioni per poter comunicare con lui: «Il bambino sa contare sbattendo le palpebre; se ha bisogno di andare al bagno alza una mano».

«Non si preoccupi, signora Deacon, andrà tutto bene», «Certo, signora Deacon, ci penso io» sono le risposte dell'insegnante.

L'inserimento scolastico di Joey durerà meno di un'ora. Il bambino viene messo in un banco in terza fila, lontano dagli occhi dell'insegnante, che non vede così i suoi tentativi di contare e risolvere i problemi di matematica che lei scrive sulla lavagna. Quando il bambino deve andare al bagno, alza la mano e inizia ad agitarsi. La maestra allora si accorge di lui, ma solo per rimproverarlo e dirgli che non deve disturbare gli altri compagni: se si agita così gli altri non possono vedere la lavagna! Il risultato è che Joey se la fa addosso e viene quindi accompagnato fuori dalla classe.

La storia di Joey ci consente di analizzare alcuni tratti caratteristici del rapporto tra didattismo e tutto ciò che diverge dalla «norma prevedibile» dei comportamenti.

La scuola è costruita attorno a un'immagine «media» di alunno. *La diversità non è prevista*. La presenza di persone differenti rispetto alla media (bambini disabili o provenienti da Paesi stranieri) non è presa in esame. Quando arriva una

<sup>4</sup> *Joey* di Bryan Gibson (Gran Bretagna, 1974, 16 mm., col., 50 min.). Il film è a sua volta tratto dal libro di J.J. Deacon, *Tongue tied: Fifty years of friendship in a subnormality hospital*, London, National Society for Mentally Handicapped Children, 1974. Il libro narra la storia autobiografica di Joey, nato nel 1920 affetto da una grave forma di paralisi cerebrale infantile. Joey ha vissuto gran parte della sua vita in un istituto, dove per molto tempo gli è stato attribuito un grave ritardo mentale e un'incapacità di comunicare. Un giorno Joey incontra Ernie, un ragazzo affetto dal suo stesso deficit ma in forma più lieve, che è in grado di interpretare e tradurre i suoni di Joey. Joey decide allora di scrivere il libro della sua vita, raccontando tutto quello che ha compreso e vissuto nei lunghi anni nei quali non ha potuto comunicare con nessuno. Il film *Joey* è distribuito in Italia dalla LEDHA di Milano (per informazioni [www.informahandicap.it/mediateca.htm](http://www.informahandicap.it/mediateca.htm)).

persona «diversa», si fa fronte alla situazione come se fosse un'emergenza del tutto straordinaria, o molto più semplicemente si continua a fare come se niente fosse, aspettando che sia il nuovo arrivato a inserirsi (si noti il riflessivo) nella classe.

La scuola citata nell'esempio sembra accettare Joey e questa accettazione appare completa e totale. «Certo che Joey può andare a scuola, certo che sarà accolto dalla maestra, proprio come avviene per tutti gli altri bambini!». Questa è falsa accettazione, assume cioè i connotati di quella che in psicologia si chiama «diniego», che significa fare finta che un problema non ci sia, per evitare alla nostra mente situazioni stressanti e potenzialmente pericolose per un equilibrio fragile. Spesso un'accettazione che non richiede dialogo e negoziazione tra le parti nasconde l'assenza della volontà di volersi fare veramente carico di una determinata situazione.

Anche *la mancanza di spazi istituzionali per il dialogo* rientra in questa metodologia basata su una comunicazione unidirezionale e priva di confronti. La madre di Joey non viene realmente accolta dall'istituzione, è costretta a parlare all'insegnante nel mezzo del cortile della scuola, durante la ricreazione.

Non prevedere spazi per il confronto significa non riconoscere la possibilità che si verifichino cambiamenti di rotta, differenze o deviazioni nel processo di apprendimento. Gli educatori che non possono riflettere sul proprio operato, discuterne con gli altri o disporre di reali spazi di incontro con le altre persone coinvolte nel processo educativo sono in qualche modo spinti naturalmente ad adottare un modello unico per tutte le situazioni.

Analogamente, anche i genitori si sentono esclusi dall'istituzione al punto che reagiscono con stupore e smarrimento se sono chiamati in causa da qualcuno che vuole coinvolgerli.

Timidi e imbarazzati vennero su lentamente; si accomodarono sulle sedie dei loro figli. Parlavano sottovoce, come in chiesa, [...] non riuscivano a rendersi conto della novità, abituati com'erano ad essere chiamati solo per sentirsi ripetere le solite lamentele per lo scarso profitto dei loro figli. Essere chiamati dal maestro, dunque, significava che qualcosa non andava (Bernardini, 1968, p. 30).

L'istituzione che non prevede momenti di incontro e confronto suggerisce già, implicitamente, l'adozione di un modello relazionale rigido, falsamente accettante. E suggerisce anche, come sottolinea Bernardini, l'esclusione di chi non fa parte della scuola.

In questo sistema di relazione *non può integrarsi alcuna fase di ascolto*, di lettura della realtà. Siccome i contenuti sono inviolabili, fermarsi ad ascoltare gli alunni, a capire aspetti del loro vissuto appare un'inutile perdita di tempo. L'essenziale è conformarsi a un modello, non crearne di nuovi.

Un altro tratto del didattismo è la mancanza di congruenza.<sup>5</sup>

È facile che nell'istituzione didattistica i diversi piani della realtà risultino sconnessi, non collegati. Il piano cognitivo di un'istituzione scolastica, volto all'acquisizione di nuove competenze, allo sviluppo di nuove capacità e alla crescita dei suoi alunni, non trova quasi mai significative connessioni con il piano emotivo, con la capacità di affrontare situazioni di conflitto (anziché negarle) con il riconoscimento della legittimità e ricchezza della vita emotiva degli alunni.

All'interno delle istituzioni didattistiche l'incongruenza emerge molto spesso nei confronti delle persone disabili. Uno dei piani nei quali è più facile coglierla è quello del legame tra il verbale e il non verbale. Nella storia di Joey, la scuola e l'insegnante affermano *verbalmente* che non vi sarà nessun problema, che tutto andrà bene, ma mostrano nel contempo una serie di comportamenti che dicono l'esatto contrario: la mancanza di spazi di ascolto, la posizione in cui Joey viene collocato in classe, l'incapacità di adattarsi al suo linguaggio, e così via.

*Non c'è contiguità tra gioco e apprendimento, che appaiono giustapposti se non contrapposti.* In particolare il primo sarebbe un'attività inutile a raggiungere finalità istruttive. Al massimo può servire «a far riposare un po'» per poi apprendere meglio. La separazione tra gioco e apprendimento ricalca quella tra le materie insegnate. Nell'approccio didattistico non si ricerca l'unità, ma al contrario si tende a rafforzare una separazione, una frammentazione nella visione del mondo.

Anche le *facoltà mentali di chi apprende sono considerate in maniera separata e non collegate tra loro.* Tutti questi tratti condizionanti i comportamenti di chi opera e condivide la sistemica didattistica dicono infine che viene *privilegiato il pensiero convergente*, cioè la tendenza a risolvere i problemi attraverso soluzioni convenzionali e spesso uniche, piuttosto che la metodologia della ricerca, che prevede anche l'accettazione di risposte flessibili e la sperimentazione di percorsi molteplici e soluzioni originali. L'adesione a un modello educativo convergente non si risolve solo in ambito cognitivo. Esso agevola la strutturazione di quello che Maslow (1962) chiama uno «pseudo Sé», cioè un'identità che presenta tratti nevrotici, perché poggia sulla riproduzione di un modello estraneo alla persona e si basa sull'approvazione degli altri piuttosto che sulla valorizzazione delle proprie potenzialità e sulla consapevole accettazione dei propri limiti.<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Si veda il paragrafo dedicato alla congruenza nel secondo capitolo.

<sup>6</sup> Questo aspetto si ricollega direttamente al bisogno di sicurezza di cui abbiamo parlato nel primo capitolo: quando il proprio Sé autentico si trova svalorizzato e disconosciuto, risulta più semplice per chi apprende mettere da parte la propria individualità e aderire a un Sé esterno, ma più forte, che apparentemente fornisce maggiori certezze.

## Il modello centrato sull'apprendimento

Accanto al modello educativo centrato sull'insegnamento, per cercare di correggerne i difetti, si è andato affermando un sistema più equilibrato, che prevede l'attivazione di una comunicazione più completa tra i soggetti, ponendo maggior attenzione ai segnali di risposta che comunque dall'alunno vengono sempre inviati all'insegnante. Lo schema da monodirezionale si trasforma in bidirezionale (figura 3.2).

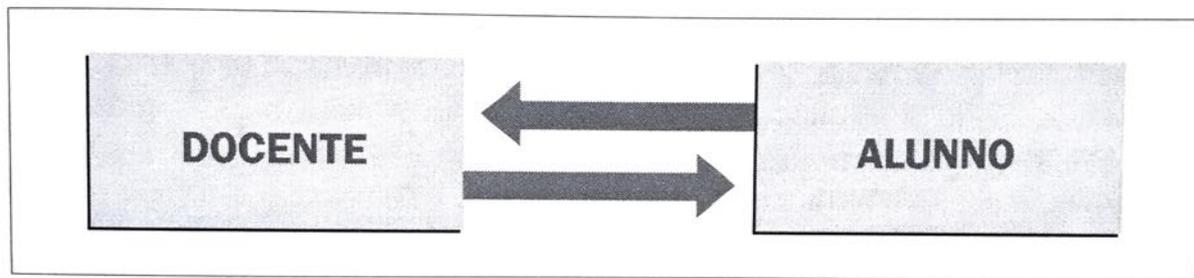


Fig. 3.2 Il modello centrato sull'apprendimento.

In un certo senso i termini della questione educativa vengono capovolti: se nel didattismo si è prevalentemente orientati a definire la condotta e gli strumenti di lavoro dell'insegnante, nel modello centrato sull'apprendimento l'attenzione viene maggiormente spostata sull'alunno. Prima ci si preoccupava soprattutto di cosa, quanto e come si dovesse insegnare; adesso ci si preoccupa di calibrare queste questioni in base all'alunno: la domanda diventa come promuovere e organizzare l'apprendimento di ciascuno.

Si pone così maggior attenzione all'ascolto, al dialogo, all'analisi delle esigenze ma anche delle risorse e potenzialità dell'alunno, per cercare di instaurare con lui un rapporto meno direttivo e più attento ai suoi tempi di crescita e al suo vissuto, che può divenire così il punto di partenza del percorso formativo che si vuole strutturare.

Continuate ad analizzare ciascun alunno man mano che avanzate verso i prestabiliti obiettivi. Attraverso una continua diagnosi, quando occorre variare i suggeriti o prescritti apprendimenti. Gli studenti spesso si lamentano che gli adulti si «fossilizzano»: ma essere apatici o auto-soddisfatti non è un effetto dell'età, quanto piuttosto dell'atteggiamento (Dunn e Dunn, 1972, p. 235).

La programmazione educativo-didattica, basata su di una attenta e precisa analisi della realtà dei singoli alunni e il concetto di individualizzazione dell'insegnamento, di attenzione agli interessi del soggetto che apprende, costituiscono il cuore di questa modalità educativa. Il curriculum, quando è concepito in modo

duttile e sufficientemente elastico, diventa lo strumento che consente all'insegnante di includere e comprendere gli interessi dei ragazzi, canalizzandoli verso attività didattiche.

Lodi (1970)

Quando il bambino arriva a scuola, ha sei anni di storia ricca e complessa fatta di scoperte, conoscenze, capacità di stabilire rapporti con il mondo in cui vive. Come punto di partenza, quindi, è necessario sapere quali conoscenze e abilità possiede ogni singolo alunno, per impostare il lavoro collettivo della classe e per predisporre eventuali interventi individualizzati che permettano a ciascuno di procedere secondo i propri ritmi. È il nostro lavoro di educatori che ce lo impone come necessità (Lodi, 1970, p. XVIII).

Questo tipo di relazione non risolve però i problemi legati alla rigidità delle strutture scolastiche e risulta anch'esso vincolato da tempi, spazi e programmi precostituiti che devono comunque essere portati a termine entro una certa scadenza.

Sono molti i percorsi che si possono indicare per prendere coscienza di questi vincoli e delle differenze tra il didattismo e il modello centrato sull'apprendimento. In coda al capitolo indichiamo alcuni possibili percorsi sotto forma di un'esercitazione simulante la creazione di una scaletta per una lezione da svolgere in classe (si veda l'esercitazione 3.1).

### *Apprendimento e differenze individuali*

L'atteggiamento nei confronti delle differenze individuali adottato da chi utilizza un modello centrato sull'apprendimento appare radicalmente diverso da quello del didattismo.

Ci si preoccupa di comprendere la reale natura delle differenze tra le persone, cercando di sviluppare di conseguenza dei progetti di lavoro aperti alle individualizzazioni, che consentano a tutti di ottenere il massimo degli apprendimenti dalla scuola.

Particolare attenzione è posta alla qualità dell'intervento didattico, per fare in modo che esso non deprima la spinta ad apprendere, ricercare e scoprire che è elemento naturale nell'essere umano, ma lo animi orientandolo verso livelli di organizzazione sempre più articolati e complessi. Questo aspetto dell'apprendimento come processo che ha basi naturali viene sottolineato da diversi autori; scrive, ad esempio, Carl Rogers:

[...] gli esseri umani hanno una naturale capacità ad apprendere. [...] Questa capacità e questo desiderio di imparare, scoprire, di allargare il cerchio delle proprie conoscenze e delle proprie esperienze possono essere realizzati e soddisfatti in presenza di condizioni adatte (Rogers, 1969, p. 188).

Secondo Rogers un insegnante dovrebbe essere anzitutto un «facilitatore dell'apprendimento», cioè una persona capace di organizzare i gruppi e creare un clima di accettazione, fiducia e collaborazione reciproca nella classe. Lo scopo di un'educazione centrata sull'apprendimento è anzitutto quello di rendere chi apprende capace di un lavoro creativo e autonomo.

È stato questo tipo di approccio ad aver reso finalmente possibile l'inserimento di persone disabili nella scuola, perché ha consentito il riconoscimento dei loro bisogni specifici e il conseguente parziale adattamento della struttura.

È facile leggere questo tipo di impostazione dietro al DPR 24/02/94 (*Atto di indirizzo e coordinamento relativo ai compiti delle unità sanitarie locali in materia di alunni portatori di handicap*), la legge istitutiva della diagnosi funzionale e del profilo dinamico funzionale, o dietro all'idea di inserire un insegnante «speciale» a sostegno delle classi dove sono presenti alunni in situazione di handicap. Quando la legge viene applicata nella sua interezza, l'inserimento del bambino disabile viene svolto dall'intero team docente e dal gruppo classe e non viene visto come un aspetto la cui gestione è delegata esclusivamente all'insegnante di sostegno.

Rispetto al didattismo, il modello centrato sull'apprendimento permette dunque una maggiore duttilità e consente all'insegnante di valorizzare il ruolo di chi apprende nella relazione educativo-didattica. Il nucleo di questa relazione è costituito dal riconoscimento del valore intrinseco dei soggetti e dalla consapevolezza che un apprendimento significativo deve partire dalla considerazione e comprensione del sistema di valori degli alunni.

PARTIRE  
DA CHI  
APPRENDE

Una persona apprende significativamente soltanto quelle cose che avverte utili alla conservazione o alla valorizzazione di se stesso. [...] L'apprendimento è facilitato quando lo studente partecipa responsabilmente al processo educativo (Rogers, 1969, pp. 188 e 193).

Lavorare in questa direzione non significa solo partire da una maggiore volontà di ascolto e di rispetto della diversità dell'altro. Partire da chi apprende costituisce anche un reale potenziale didattico, perché l'insegnamento in questo modo si arricchisce di prospettive, di culture, di conoscenza delle soggettività che compongono la classe e perciò conduce a un modo di fare scuola più ricco ed eterogeneo. La qualità delle prestazioni e dell'esperienza scolastica dell'alunno dipendono anche dal suo livello di autostima e questo può essere valorizzato proprio da quei processi centrati sull'apprendimento che lo vedono protagonista.

La diversità adesso è vista e riconosciuta come legittima, naturale. Non è più considerata un'eccezione. La scuola è ancora costruita attorno a un curriculum abbastanza rigido, ma è comunque in parte prevista l'adozione di percorsi

multipli per il raggiungimento degli obiettivi educativi. Inoltre si assiste a un diverso grado di attivazione istituzionale. Mentre nel didattismo l'istituzione agiva «come se niente fosse», all'interno del modello centrato sull'apprendimento l'istituzione appare più attiva, più attenta a ricercare collaborazioni, percorsi e competenze specifiche.

Il grado di congruenza dell'istituzione che adotta un modello centrato sull'apprendimento appare certamente maggiore rispetto a quello del didattismo. L'affermazione di principio che la scuola debba offrire pari opportunità a tutti conduce coerentemente l'insegnante e l'istituzione alla ricerca della modalità migliore per garantire questa possibilità. L'incongruenza, in questo modello, emerge probabilmente nel rapporto con gli aspetti normativi e di organizzazione dell'istituzione. La possibilità che la scuola ha di adattarsi veramente ai suoi alunni sono poi limitate da una serie di fattori oggettivi o organizzativi che, in qualche modo, chi governa la scuola stessa impone: le classi «chiuse», la carenza degli spazi (e la continua chiusura di plessi scolastici minori con il conseguente sovrappollamento di quelli rimasti), gli orari rigidi, la scarsa disponibilità di materiale, le limitazioni alle possibilità di effettuare uscite didattiche, e così via.

L'approccio centrato sull'apprendimento conduce l'insegnante alla ricerca di modalità diverse dalla lezione frontale per condurre l'azione educativa nella classe. Anche se, generalmente, si resta ancora nell'ambito delle mediazioni dell'insegnante, certamente la sua azione appare meno direttiva, più *attenta alla lettura del contesto* e di quanto avviene nell'ambiente sociale esterno alla scuola.

### *Il role-taking*

Al fine di realizzare effettivamente una comunicazione «per l'altro», occorre utilizzare un linguaggio che egli possa comprendere, assumendo il suo punto di vista, mettendosi cioè nei suoi panni. Questa particolare azione viene chiamata «assunzione di ruolo» o «role-taking» (Mead, 1934). In sostanza, chi comunica, dopo aver codificato il messaggio per sé, deve essere in grado di ricodificarlo tenendo presente le caratteristiche dell'ascoltatore.

Secondo Mead, il massimo livello di role-taking è riscontrabile nei leader storici, nei grandi statisti, che hanno la capacità di porsi in rapporto con intere comunità e gruppi sociali, comprendendo i loro punti di vista e rendendo possibile la comunicazione fra gruppi che altrimenti rimarrebbero totalmente separati.

Il role-taking può riguardare ambiti diversi (Bonino, 1994):

1. *percettivo*, che si riferisce a quando una persona immagina cosa percepisce, a livello sensoriale, un altro soggetto che occupa una posizione spaziale diversa;

2. *cognitivo*, quando si assume il punto di vista dell'altro per valutarne le conoscenze e le abilità;
3. *emozionale*, quando il soggetto valuta lo stato emozionale di un suo interlocutore al fine di relazionarsi con lui in una maniera che sia affettivamente adeguata al suo stato.

La capacità di svolgere un'adeguata assunzione di ruolo risulta essenziale per un insegnante che dovrebbe sempre preoccuparsi di assumere le tre prospettive indicate.

Saper uscire dal proprio punto di vista per assumere quello degli alunni con i quali si lavora significa porsi effettivamente il problema di stabilire una comunicazione significativa con loro, cercando di conoscerli e comprenderli fino in fondo. In questo senso, possiamo aggiungere un quarto livello di role-taking, quello *culturale*, definendolo come la capacità di chi comunica di porsi nella cultura di riferimento del suo interlocutore, comprendendone i sistemi di valore, le regole dell'interazione sociale, la fede religiosa e tutti gli altri tratti caratteristici. La cultura di appartenenza influenza il modo in cui le persone attribuiscono un significato agli eventi del mondo esterno e ai comportamenti dei loro simili. Di conseguenza, la capacità di assumere il ruolo culturale dell'altro risulta una modalità particolarmente importante soprattutto per l'integrazione di alunni stranieri.<sup>7</sup> Imparare ad assumere il ruolo dell'altro costituisce un esercizio mentale di decentramento: saper leggere le cose in termini eterocentrici piuttosto che egocentrici ci aiuta a comprendere meglio le persone che ci stanno davanti e ad agire in maniera più attenta nei loro confronti. In questa ottica appare sempre più importante il collegamento a ciò che avviene al di fuori dalla scuola, alla vita vera degli alunni.<sup>8</sup>

Come dopo ogni fatto straordinario, anche stavolta, ognuno raccontò del grande evento le cose che più lo avevano colpito. È questa, a mio avviso, una forma espressiva interessante. In genere, a scuola, al bambino si fanno recitare le poesie, ripetere le storie raccontate dal maestro, quelle che sentono in casa e fuori, che si leggono sul libro di lettura, ma mai, o almeno raramente, la sua storia, quella di cui è veramente il protagonista principale, la storia del suo vivere e del suo pensare. [...]

Noi, invece, portavamo in classe ogni fatto della vita per criticarlo, condannarlo o commentarlo. Gli scambi continui con l'esterno, come la famiglia, gli amici del ragazzo, la strada, o il luogo che maggiormente egli frequentava,

<sup>7</sup> Per approfondire l'aspetto della comunicazione interculturale si veda il contributo di Castelnuovo *Codici pedagogici e codici semiotici nel percorso educativo interculturale*, in Di Carlo e Di Carlo (2000).

<sup>8</sup> Si veda, a questo proposito, l'attività del «bollettino» riportata nel capitolo quarto, e un suo esempio nella trascrizione contenuta nell'appendice 1.

rappresentavano per noi la fonte dello stimolo più naturale a cui attingere senza riserva (Bernardini, 1968, p. 114).

Anche il modello centrato sull'apprendimento ha subito delle evoluzioni. Molti movimenti educativi hanno cercato di svilupparlo allargandone gli orizzonti. È il caso degli approcci che possiamo ricondurre al modello sistemico-istituzionale.

## Il modello sistemico-istituzionale

Vorrei indicare alcune linee di sviluppo di un terzo modello, che potrebbe raccogliere e organizzare contributi teorico-pratici diversi, le cui basi sono la teoria generale dei sistemi e la pedagogia istituzionale. La prima consente di inquadrare una visione olistica della persona nell'ambiente e sviluppa diverse riflessioni sul ruolo che questo può svolgere nel facilitare o ostacolare una relazione educativa; la seconda conduce una riflessione specifica sulle dimensioni istituenti del contesto educativo, proponendone una lettura volta alla ricerca di elementi modificabili, sui quali si può agire, senza considerarli quindi come vincoli definiti a priori.

Questo terzo modello, che si potrebbe definire «sistemico-istituzionale», consente di superare definitivamente la diade insegnante-alunno. La relazione educativa non è più considerata un rapporto a due, ma viene vista come un percorso che si svolge sempre in un contesto di sistema, che comprende quindi anche una serie di fattori ambientali. Questi fattori riguardano tanto un ambiente fisico, quanto il gruppo dei pari e il clima sociale che si crea nella classe.

AMBIENTE  
FISICO  
E  
SOCIALE

L'ambiente non viene considerato come un elemento neutro, ma come una variabile in grado di facilitare oppure ostacolare gli apprendimenti di tutti.

L'obiettivo [*lo star bene a scuola*] implica scelte che condizionano tutto il nostro lavoro e danno ad esso un senso. Qualche esempio.

- L'organizzazione della classe deve essere funzionale per i bambini: per seguire il ritmo degli alunni, le varie attività vanno collocate nei tempi più adatti (quali nella prima parte della mattinata, quali nella seconda e nel pomeriggio). Lo spazio aula e altri spazi saranno organizzati in funzione del lavoro da svolgere e delle modalità con cui si pensa di svolgerlo.

Le pareti possono essere la «memoria storica» della classe, con l'esposizione dei materiali via via prodotti.

Gli angoli possono diventare laboratori in alcuni giorni e punti di lavoro individuale o di gruppo in altri. Tutta l'organizzazione spaziale dovrebbe essere flessibile per permettere alla classe di adattarla facilmente alle varie attività (Lodi, 1970, p. XVII).

ORGANIZZAZIONE  
DELLA SPAZIO

Lo schema delle relazioni diviene quindi triangolare e circolare (figura 3.3).

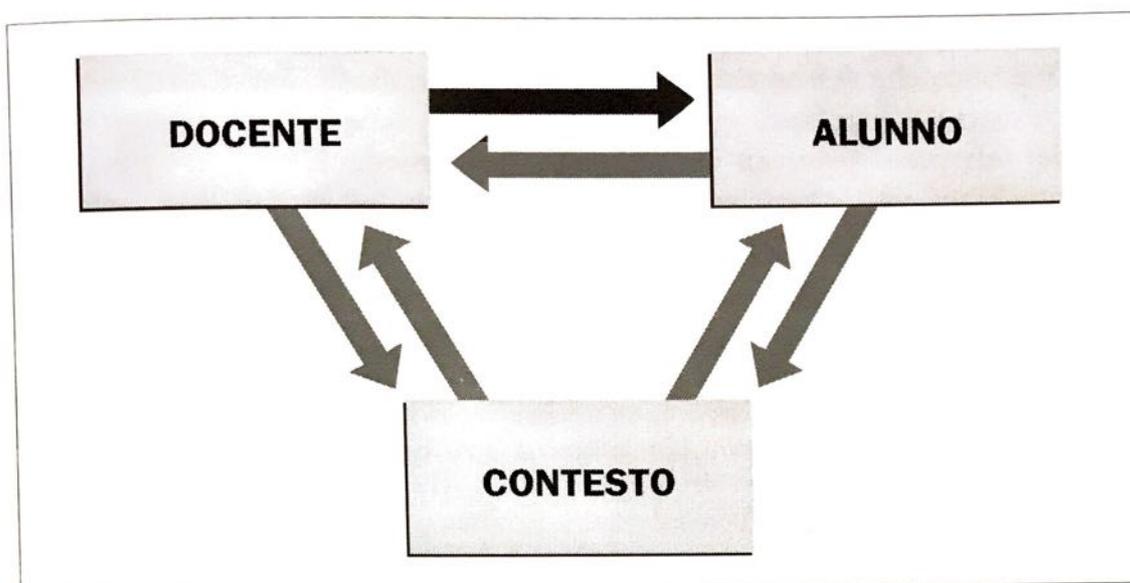


Fig. 3.3 La rete di relazioni nell'approccio sistemico-istituzionale.

Il contesto (o lo sfondo sul quale ci si muove) può dare a un percorso educativo un senso tale da confermare le nostre intenzioni (quando è congruente con l'azione educativa), ma può anche smentire ciò che si sta dicendo e fare assumere al nostro comportamento un significato anche opposto rispetto a ciò che volevamo dire.

Per il bambino l'ambiente costituisce anche il primo motore della spinta ad apprendere ed esplorare.

L'ambiente può soddisfare i suoi bisogni fondamentali di sicurezza, appartenenza, amore e rispetto, così che egli possa sentirsi non minacciato, autonomo, interessato e spontaneo, ed osi dunque scegliere l'ignoto [cioè nuovi percorsi di conoscenza] (Maslow, 1962, p. 67).

Passiamo dunque ad analizzare i due caratteri propri di questo modello educativo-relazionale, cioè la sistematicità e la pedagogia istituzionale.

### *Il concetto di sistema*

Un sistema è un insieme di elementi che, attraverso una struttura precisa, interagiscono tra di loro e costituiscono una totalità organizzata. La qualità di questa interazione è regolata da alcune leggi che assumono un carattere universale.

La teoria generale dei sistemi di von Bertalanffy propone un modello di spiegazione dei fenomeni umani, sociali e tecnologici che ne sottolinea le com-

plesse e vastissime influenze reciproche. In contrapposizione a uno schema meccanicistico che di fronte a un qualsiasi fenomeno individua rapporti semplici e diretti di causa ed effetto, questa teoria consente di cercare spiegazioni «circolari» dei fenomeni osservati (il fenomeno A e l'effetto B appartengono a un insieme organizzato, all'interno del quale sia l'uno sia l'altro sono, di volta in volta e reciprocamente, causa di qualche effetto).

Scrive von Bertalanffy:

L'unico scopo della scienza risultava essere di tipo analitico, e cioè tale da consistere nella suddivisione della realtà in unità sempre più piccole e nell'isolamento di singoli treni casuali. In tal modo la realtà fisica veniva frantumata in masse puntiformi ed in atomi, l'organismo vivente in cellule, il comportamento in riflessi, la percezione in sensazioni puntuali, ecc. [...]

Possiamo affermare, come caratteristico della scienza moderna, che questo schema in termini di unità controllabili si è rilevato insufficiente. Di qui il comparire, in tutti i settori della scienza, di nozioni quali quelle di totalità, di olistico, di organicismo, di Gestalt, ecc., le quali, complessivamente, altro non significano se non che dobbiamo, in ultima analisi, pensare in termini di sistemi di elementi in interazione (von Bertalanffy, 1971, p. 83).

Secondo Ludwig von Bertalanffy la comprensione dell'organizzazione, del controllo e della struttura dei rapporti tra fenomeni è più importante di una loro descrizione come entità isolate. Per raggiungere questo obiettivo, la teoria generale dei sistemi si pone in una prospettiva interdisciplinare, ossia si serve del contributo di diverse discipline (fisica, biologia, sociologia, ecc.) ed evita classificazioni rigide.

Una delle caratteristiche più interessanti della teoria, osserva Von Bertalanffy, è la sua universalità.

Se definiamo in modo conveniente il concetto stesso di sistema, troviamo che esistono modelli, principi e leggi che si applicano ai sistemi generalizzati indipendentemente dal loro genere, dai loro elementi particolari e dalle «forze» implicate.

Una conseguenza dell'esistenza di proprietà generali dei sistemi consiste nella presenza di similarità strutturali, o isomorfismi, in campi diversi. Si hanno delle corrispondenze tra i principi che governano il comportamento di entità che sono, intrinsecamente, molto diverse tra loro (von Bertalanffy, 1971, p. 67).

È addirittura accaduto, prosegue von Bertalanffy, che leggi, modelli, concetti analoghi abbiano fatto la loro comparsa in campi e tempi del tutto differenti. Si sono addirittura verificati dei casi in cui principi identici venivano più volte scoperti da ricercatori operanti in un certo settore perché questi non sapevano che la struttura teorica loro necessaria era già stata sviluppata in qualche altro campo scientifico.

Possiamo dunque elencare alcuni dei principi della teoria generale dei sistemi e analizzare le implicazioni che essi hanno in campo psicopedagogico.

*Un sistema è più potente, più grande o maggiore della somma delle sue parti.*

Non si tratta, naturalmente, di un'affermazione che va intesa in senso matematico, ma di un principio che trova una sua spiegazione nella dinamica del «gioco di squadra». Le capacità di lavoro di un gruppo di persone sono, solitamente, maggiori di quelle dei singoli individui che ne fanno parte. Le difficoltà possono presentarsi nella creazione e gestione del gruppo-sistema, ma una volta che questa è garantita il principio affermato è generalmente valido ed è possibile renderlo evidente anche con strumenti ludici, come un semplice gioco, generalmente noto con il nome di «Esercizio NASA» (si veda l'esercitazione 3.2 in fondo al capitolo).

La teoria generale dei sistemi è risultata applicabile a moltissimi campi della ricerca sociale e scientifica. Sempre in riferimento al primo principio della teoria, si pensi ad esempio, in matematica, ai sistemi di equazioni, che consentono di risolvere determinati problemi solo se le equazioni che essi generano sono collegate tra di loro dalle stesse variabili e vengono incluse in un sistema, o si pensi al corpo umano come sistema biologico: l'insieme degli organi umani funzionalmente «operanti» e collegati tra loro in un'unità psicofisica genera un essere vivente; l'insieme degli organi umani presi come singole entità è un semplice ammasso di cellule destinate a morire entro breve tempo senza nessuna possibile rigenerazione.

Qualcosa di simile avviene per il gruppo classe: esso non è la semplice somma degli alunni che lo compongono, ma è un sistema che agisce e risponde anche in base alla sua complessa rete di relazioni interne. Questo tipo di visione ci permette di guardare e agire non solo con il singolo, ma anche nei confronti del gruppo e del contesto che lo caratterizza. Lavorare con la classe come sistema e non come semplice aggregato di persone ci consente di strutturare attività cooperative nelle quali ciascuno può esprimere se stesso al massimo delle proprie potenzialità, contribuendo allo stesso tempo alla crescita della collettività e al proprio sviluppo individuale.<sup>9</sup>

Ogni sistema è dotato di un'organizzazione e di una gerarchia.  
Anche in campo educativo, le sue parti ricoprono ruoli e funzioni diverse e alcuni di questi ruoli hanno una possibilità e un potere maggiore di altri nel determinare il funzionamento del sistema. Questo avviene anche nei gruppi. È

<sup>9</sup> Ad esempio, l'attività dell'«Albero dei saperi» (riportata nel quarto capitolo) rappresenta un esempio delle conseguenze positive di una visione sistemica del gruppo classe.

GRUPPO CLASSE  
≡  
SISTEMA

falso credere che vi siano gruppi che possono funzionare senza una leadership (in realtà essa è sempre presente, solo che se non viene dichiarata e riconosciuta assume connotati di leadership occulta), come non è vero che avere una leadership significhi che i gruppi devono essere condotti in maniera rigida e direttiva. In una visione aperta dell'organizzazione di un gruppo, la leadership dovrebbe poggiare su basi funzionali e sull'effettiva competenza della persona che ricopre il ruolo con maggior potere. Ma soprattutto essa dovrebbe essere contestuale, cioè legata alla situazione-compito che si vuole svolgere. Al cambiare del contesto, dovrebbe cambiare anche la leadership.<sup>10</sup>

D'altra parte le stesse situazioni-compito sono sempre multifunzionali perché legate alla variabilità degli obiettivi che possono essere racchiusi in un sistema chiuso o aperto.

Un sistema chiuso è quello che mantiene un suo stato di equilibrio «congealandosi», chiudendosi a qualsiasi cambiamento esterno e cercando solo al suo interno l'energia e le risorse per mantenersi integro. Un sistema aperto, al contrario, è dotato di un grado di flessibilità, sa scambiare risorse con l'esterno, accogliendone di nuove e cedendone di proprie. Un sistema aperto non raggiungerà mai un equilibrio statico, ma tenderà verso uno stato analogo, che Von Bertalanffy chiama «stazionario», e che per gli organismi viventi viene definito «omeostatico».

La fisica convenzionale tende a studiare i fenomeni naturali considerandoli all'interno di un sistema chiuso.<sup>11</sup> Ma in natura la gran parte dei sistemi non sono affatto chiusi. Ogni organismo vivente è un sistema aperto: attraverso il metabolismo e l'omeostasi, non si trova mai in uno stato di equilibrio statico ma si mantiene in una posizione stazionaria che ne consente la sopravvivenza, almeno per un certo periodo.

In termini sociali questa distinzione conduce a numerose riflessioni.

1. Nel breve periodo un sistema chiuso è certamente più protetto e stabile di un sistema aperto. Le sue relazioni, i ruoli e le funzioni delle sue parti, una volta raggiunto uno stato di equilibrio, dovrebbero funzionare senza problemi. Tuttavia la sua chiusura è anche causa del suo deterioramento. Soprattutto se circondato da altri sistemi aperti, un sistema chiuso finirà inevitabilmente per isolarsi e per esaurire le sue risorse interne.

<sup>10</sup> I bambini conoscono molto bene questo concetto di «leadership contestuale»; se si chiede a un gruppo di loro di indicare i compagni con i quali vorrebbero svolgere attività diverse (ad esempio: un gioco sportivo, una ricerca scolastica, una vacanza, ecc.), è probabile che essi indichino persone differenti, scelte proprio in base al tipo di attività proposta.

<sup>11</sup> Per esempio le leggi della termodinamica, che studia le trasformazioni e lo scambio di energia tra corpi, sono applicabili solo a questo tipo di sistemi.

2. Un sistema aperto appare certamente più dinamico. Ruoli e funzioni sono soggetti a cambiamenti, non solo interni ma dovuti anche all'arrivo di elementi nuovi e alla partenza di elementi posseduti in precedenza. Un sistema di questo tipo è certamente meno stabile, ma nel suo insieme può funzionare per tempi molto più lunghi, perché la sua duttilità lo rende anche più adattabile a situazioni diverse. Possiamo affermare che in un sistema sociale lo stato stazionario è generalmente più duraturo di quello di equilibrio statico.

Un sistema aperto presenta aspetti che sono massimamente utilizzabili in campo educativo, infatti nel suo interno *il rapporto tra causa ed effetto è sempre circolare e non lineare*. Si prenda ad esempio una classe e il suo insegnante. Se la classe appare allegra, curiosa e vivace, gli insegnanti vi lavoreranno con maggior predisposizione d'animo. Non vedranno l'ora di tornarci, saranno maggiormente stimolati nel preparare uscite didattiche, attività di ricerca o altro. Gli alunni saranno a loro volta favorevolmente stimolati da questa attività del docente, si sentiranno investiti di fiducia e reagiranno con un ulteriore incremento del loro interesse e della loro voglia di stare assieme.

In un sistema aperto, uno stesso risultato può essere conseguito partendo da posizioni diverse e seguendo percorsi differenti. Si tratta del principio di «equifinalità».

Un sistema chiuso risulta, una volta che ne siano note le leggi, altamente prevedibile e facilmente governabile. Ad esempio, data una precisa situazione di partenza, un giocatore di biliardo sa esattamente come colpire la palla per fare in modo che, attraverso i suoi rimbalzi, essa ne mandi in buca altre due e colpisca i birilli al centro del tavolo. Ma quello stesso risultato è molto difficile da raggiungere se la posizione di partenza non è esattamente quella per cui lui si è allenato.

In base al principio di equifinalità, invece, in un sistema aperto, per esempio un gruppo classe, è possibile raggiungere un dato risultato attraverso percorsi differenti, anche in caso si parta da situazioni diverse. Ma questo è possibile solo se il sistema si riorganizza. È questo il motivo per cui uno stesso percorso di insegnamento può funzionare con una classe scolastica (per esempio, i bambini che frequentano la quinta elementare in un certo anno) e fallire con altre. Il fatto di trovarsi a lavorare più volte in una classe composta da bambini della stessa età (classe contrassegnata dalla stessa «etichetta numerica» come nel caso di un'altra quinta elementare), ci induce a ragionare come se essa fosse un sistema chiuso, riproponendo un'attività che in precedenza aveva funzionato bene, attendendosi di conseguenza gli stessi risultati. Ma se l'attività fallisce la ragione non è da ricercare nello schema adottato. Il motivo risiede nel fatto che probabilmente è il «sistema classe» a essere cambiato: in base al principio di equifinalità, lo stesso risultato conseguito in passato è ancora potenzialmente raggiungibile, ma poiché

lo stato iniziale del sistema è diverso (i bambini sono cambiati, le loro esperienze sono diverse, la loro rete relazionale è differente, ma soprattutto può essere diverso il clima emotivo della classe), per ottenere risultati simili appare necessario riorganizzare il sistema e con esso il proprio percorso didattico.

In corrispondenza del principio di equifinalità, che si applica all'intero sistema, è presente il principio di equipotenzialità, applicabile ai singoli elementi che lo compongono, almeno fino a quando il sistema non si sia strutturato in maniera troppo rigida: all'inizio di un ciclo scolastico, tutti i bambini di una nuova classe hanno a disposizione una vasta gamma di opzioni per delineare la loro posizione all'interno del gruppo. Fino a quando i ruoli non sono cristallizzati, ciascuno di loro può, potenzialmente, assumere una vasta gamma di ruoli diversi. È compito dell'insegnante saper applicare il principio di equipotenzialità e di equifinalità proponendo attività che non siano strutturate rigidamente e che consentano a tutti la definizione di percorsi e contributi educativi diversi (Sternberg e Spear-Swerling, 1996). L'equipotenzialità e l'equifinalità, se viste in termini costruttivi, possono concorrere alla strutturazione di un gruppo classe altamente flessibile, veramente in grado di accogliere e valorizzare le diversità e le abilità di ciascun alunno.

Un sistema aperto è qualcosa che va continuamente ridefinito, perché è possibile conoscere veramente il comportamento delle sue parti solo se considerate nelle loro relazioni di reciprocità.

Si può pensare, ad esempio, al comportamento di una nave. Possiamo portarla in mezzo all'oceano e osservare il suo comportamento in relazione al moto ondoso, all'intensità e alla direzione dei venti e delle correnti, alla potenza dei suoi motori, al suo stato di carico, e così via. Oppure possiamo esaminare il solo elemento «nave», magari finché si trova in secca all'interno di un cantiere. È ovvio che nel secondo caso sarebbe ben difficile indovinarne il comportamento una volta immersa nell'acqua. Analogamente, nel gruppo classe, non è sensato cercare di comprendere il comportamento di un singolo alunno se non lo si pone in relazione alle dinamiche socioaffettive che lo legano ai compagni di classe, ai suoi rapporti familiari, alle relazioni che egli ha con il gruppo dei pari. Nella prospettiva sistemica l'unità (in questo caso, il singolo alunno) è sempre collocata e analizzata a un macrolivello; l'attenzione e l'analisi sono spesso centrate su un livello superiore rispetto a quello che si vuole veramente conoscere o sul quale si vuole agire.

Questo principio non si applica solo agli aspetti emotivo-affettivi e relazionali, ma è ricco anche di valenze cognitive. Esso ci spiega che non sempre l'acquisizione progressiva di abilità isolate corrisponde al mutamento evolutivo. Insegnare a un gruppo di bambini della classe prima a riconoscere le singole

lettere dell'alfabeto non significa insegnargli automaticamente a leggere e scrivere. Le abilità di letto-scrittura sono abilità sistemiche, perché sono connesse alla padronanza di una rete complessa di competenze (codifica/decodifica di segni e simboli, memoria, comprensione dei diversi livelli del discorso, ragionamento, ecc.). Frammentare l'insegnamento della lettura in tante piccole unità didattiche, aventi per oggetto il riconoscimento dei singoli fonemi, rischia di essere un'attività scarsamente significativa se non viene poi dotata di senso tramite il collegamento ad altre abilità più generali.

La teoria generale dei sistemi ha avuto un'ampia influenza sul pensiero contemporaneo e sulle ricerche in campo sociale, a iniziare dalla psicologia clinica e dalla psicoterapia. Negli ultimi tempi la riflessione si è estesa al campo dell'educazione scolastica.<sup>12</sup>

Leggere il processo educativo come una relazione i cui protagonisti sono inseriti in un sistema conduce inevitabilmente l'insegnante ad allargare ulteriormente i termini del suo intervento. Ciascuno degli elementi che vengono a far parte del sistema (il gruppo classe, i singoli alunni, i docenti, ma anche la configurazione fisica dell'ambiente scolastico, le famiglie, il clima sociale della scuola, tanto per citarne solo alcuni) possono concorrere, se utilizzati consapevolmente, a favorire il processo educativo, se ignorati possono giungere a ostacolarlo. Inquadrare l'apprendimento in un'ottica sistemica significa riconoscere che esso, pur basandosi su un'adeguata presenza di prerequisiti cognitivi, può avvenire in maniera significativa solo se fa leva sulla motivazione personale, cioè se asseconda il naturale processo di sviluppo della personalità. Ma questa è possibile solo se il progetto educativo è capace di coinvolgere e creare una ristrutturazione nel rapporto Io-mondo, e non se esso si limita a imporre a chi apprende una visione della vita unica e costrittiva.

### *La pedagogia istituzionale, l'ambiente, l'integrazione*

Anche un sistema educativo può assumere connotati di maggiore o minore apertura. Uno degli elementi che lo caratterizzano maggiormente in questo senso è costituito dall'istituzione. In un sistema maggiormente orientato verso la chiusura, l'istituzione ha le sue regole, solitamente rigide, e uno scopo implicito che possiamo definire legato al suo perpetuo riconfermarsi. Essa è spesso vissuta

<sup>12</sup> In ambito psicologico ricordiamo i contributi della scuola di Palo Alto (in particolare quelli di Bateson e Watzlawick), che hanno condotto, ad esempio, all'elaborazione di una terapia familiare sistemica. In campo educativo possiamo citare i lavori di Andrea Canevaro, Pierre Vayer, Urie Bronfenbrenner e Robert C. Pianta.

come vincolo rigido e immutabile anche dalle persone che vivono e lavorano al suo interno.

Nel definire la pedagogia istituzionale, Lapassade (1971) si riferisce alla dimensione del gruppo classe, rispetto al quale distingue le istituzioni pedagogiche esterne (l'istituto scolastico, il dirigente, il ministero), da quelle che, internamente alla classe, sono una derivazione delle istituzioni esterne: gli orari, i programmi, le regole, gli stili di lavoro, ecc.

L'istituzione esterna è l'organizzazione che ha istituito il gruppo di apprendimento stesso, che provvede a creare i programmi e i regolamenti per il suo funzionamento. La conseguenza di questo, afferma Lapassade, è che gli insegnanti, gli studenti e tutti i soggetti di una scuola sono sottomessi a regolamenti, programmi e norme che non hanno creato loro, ma che hanno origine in volontà appartenenti alle istituzioni esterne. Tuttavia essi determinano e caratterizzano fortemente il lavoro quotidiano degli alunni.

I due modelli pedagogici del didattismo e dell'approccio centrato sull'apprendimento non prendono in esame il ruolo dell'istituzione: la considerano un elemento immutabile che non è possibile mettere in discussione: essa viene vista come una cornice necessaria e inevitabile alla strutturazione di un processo formativo.

La pedagogia istituzionale, invece, considera centrale la possibilità che i veri soggetti del processo educativo possano autogestire le istituzioni interne. Scrive infatti Lapassade che pedagogia istituzionale vuol dire:

[...] una pedagogia in cui le istituzioni interne alla classe divengono semplicemente dei «mezzi», la cui struttura può essere modificata [a seconda delle esigenze].

Le istituzioni, che avevo chiamato istituzioni pedagogiche interne, sono la dimensione strutturale e regolata degli scambi pedagogici (con i loro limiti: per esempio, l'orario di entrata ed uscita è una istituzione esterna alla classe, istituito per l'intero anno scolastico), e così pure l'insieme delle tecniche di lavoro che si possono utilizzare nella classe: il lavoro in gruppi, la cooperativa, il consiglio, la corrispondenza, ecc.<sup>13</sup>

[Le istituzioni interne divengono cioè] degli strumenti, delle forme di organizzazione del lavoro e degli scambi, la cui struttura può essere modificata: da questo fatto derivano delle contro-istituzioni interne (Lapassade, 1971, pp. 64-65).

Le istituzioni sociali esterne sono costrittive e non è possibile intervenire localmente su di esse. Al contrario, le istituzioni interne alla classe possono essere

<sup>13</sup> Per approfondire le tecniche di cui parla Lapassade, molte delle quali hanno origine dal metodo di Freinet, si rimanda al quarto capitolo.

oggetto di un'attività istituyente da parte degli stessi alunni: si tratta dell'autogestione pedagogica, che costituisce il «braccio operativo» della pedagogia istituzionale.<sup>14</sup>

La pedagogia istituzionale è una visione del processo formativo che enfatizza il ruolo partecipativo dell'alunno all'interno del sistema scolastico; chi apprende è chiamato ad avere voce in capitolo nei confronti dell'organizzazione della vita scolastica, contribuendo attivamente a creare l'ambiente in cui vive, analizzandolo, criticandolo e modificandolo in base ai propri bisogni e a quelli dei compagni. L'alunno è considerato anzitutto come persona, per ciò che è, non solo per ciò che sa. Caratteristica principale della pedagogia istituzionale è l'adattabilità e la configurabilità dei suoi strumenti: l'organizzazione del gruppo classe, la strutturazione dell'ambiente, la disposizione dei banchi, la scelta dei tempi, degli strumenti didattici e dei mediatori, le modalità di verifica, divengono tutti elementi che possono e devono essere modificati a seconda della situazione che ci si trova ad affrontare.

Quello della pedagogia istituzionale è un movimento che alcuni ritengono confinato all'ambito francese e ormai superato o esaurito. Questo può forse essere vero a livello «accademico»: sono pochi i testi che parlano esplicitamente di pedagogia istituzionale in Italia. Ma ci si dimentica forse che la pedagogia istituzionale è anzitutto una «prassi educativa», un modo democratico e cooperativo di gestire la relazione con gli alunni, una concezione non rigida delle funzioni dell'istituzione.

La pedagogia istituzionale trova una naturale espressione nella scuola cooperativa di origine freinetiana e nelle classi cooperative create in Italia dagli insegnanti del MCE (Movimento di Cooperazione Educativa). Sono in realtà numerosi gli elementi che hanno origine nell'ambito della pedagogia istituzionale e che possiamo ancora oggi trovare presenti, in Italia come altrove, in classi e scuole diverse: l'attenzione che da più parti si va ponendo alle componenti emotive nel processo di apprendimento; l'importanza rivestita dalla parola quale strumento di mediazione tra persone diverse e tra il singolo e il gruppo; la creazione di percorsi didattici costruiti partendo dal riconoscimento delle intelligenze multiple; l'applicazione della metodologia del *problem solving*. Sul versante dell'istituzione scolastica i due elementi che più facilmente sono riconducibili alla pedagogia istituzionale sono probabilmente la valutazione formativa e, in ambito di innovazioni del sistema scolastico, la scuola dell'autonomia. Quest'ultima infatti si configura, almeno potenzialmente, come una delle innovazioni che

<sup>14</sup> Per individuare meglio le possibili «istituzioni interne» nel sistema scolastico è possibile svolgere l'esercitazione 3.3 riportata in fondo al capitolo.

più di altre *potrebbe* avvicinare il sistema scolastico italiano a quello teorizzato dalla pedagogia istituzionale: una scuola abituata a ragionare su se stessa, capace di mettersi in discussione e di modificarsi in maniera duttile, anche sulla base dei suggerimenti dei suoi alunni, per creare migliori condizioni di vita sociale e potenziare quindi gli apprendimenti.

### *Espandere l'area di libertà*

Adottare una prospettiva sistemica e porsi nell'ottica proposta dalla pedagogia istituzionale ha degli effetti concreti e tangibili sull'area di libertà delle persone.

Possiamo immaginare l'area di libertà di una persona come un alone che circonda ciascun individuo. I bordi di questo alone delimitano le aree potenziali all'interno delle quali ciascuno può muoversi, apprendere, crescere decidendo con un sufficiente grado di autonomia e indipendenza verso quali direzioni muoversi e quali aspetti invece trascurare o sacrificare (figura 3.4). Non è un caso, infatti, che le direzioni potenziali di crescita e sviluppo assumano un verso che le porta ad allontanarsi reciprocamente: è impossibile muoversi contemporaneamente su tutte le direzioni di sviluppo, ciascuno di noi fa inevitabilmente delle scelte che portano a coltivare maggiormente determinati aspetti a discapito di altri, anche se naturalmente molte delle aree di sviluppo non sono isolate ma spesso si intersecano l'una con l'altra.

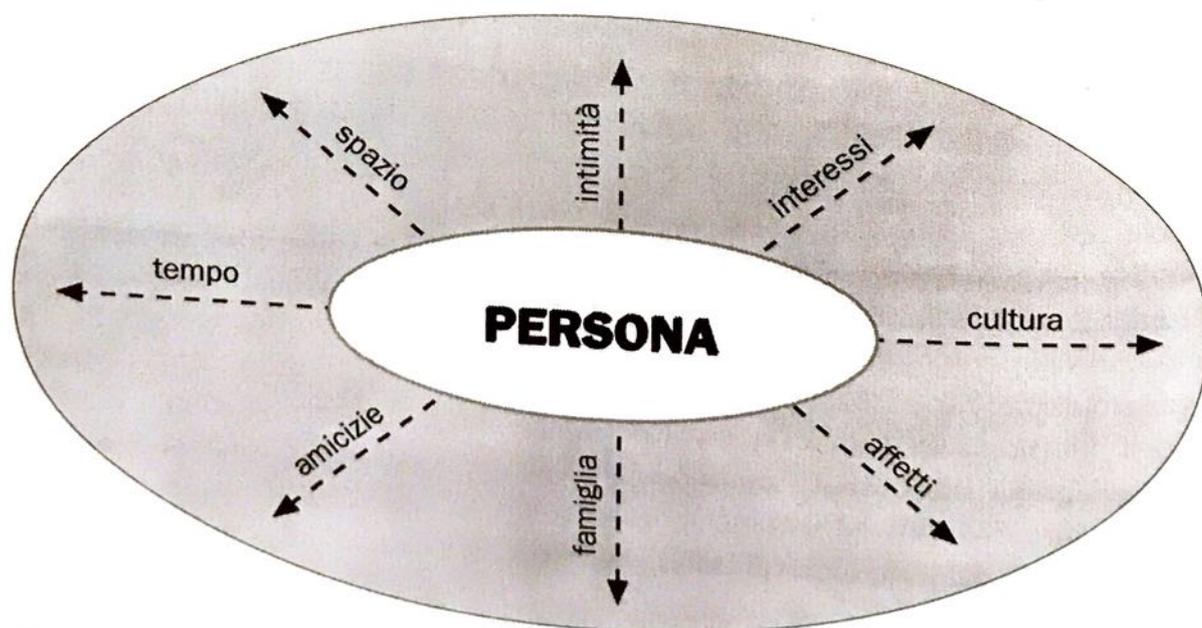


Fig. 3.4 Una persona, la sua area di libertà e alcune possibili linee di crescita e sviluppo.

Ciascuno di noi quindi dispone di un certa quantità di tempo che può gestire autonomamente, ha a sua disposizione una determinata quantità di spazio che può organizzarsi e arredare, sviluppa e coltiva una propria rete amicale e affettiva, e così via.

Passiamo ora a esaminare la configurazione dell'area di libertà nella realtà scolastica. Nel modello relazionale didattico che abbiamo visto, l'area di libertà individuale appare notevolmente limitata da un gran numero di vincoli istituzionali (figura 3.5).

È sufficiente esaminare i fattori tempo e spazio per rendersi conto di quanto avviene in un contesto scolastico rigidamente didattico. Le aree di libertà personali degli alunni sono costrette in ambiti strettissimi. Il tempo che un alunno può gestire con sufficiente autonomia e indipendenza è spesso ridotto alla sola «ricreazione», lo spazio che egli può organizzarsi è limitato al suo banco e all'interno del suo zainetto. La sola linea di sviluppo e apprendimento possibile resta quella culturale e cognitiva, ma anche questa appare spesso a senso unico. Si tratta spesso di una cultura esclusivamente intellettuale, pensata ma poco agita con il corpo, le emozioni, gli affetti. Si tratta spesso di un pensiero convergente e lineare, che lascia poco spazio alla creatività e all'esplorazione di soluzioni diverse.

La gestione dell'area di libertà può cambiare molto se ci si sposta, dalla scuola che adotta un modello didattico, a un sistema scolastico aperto che si

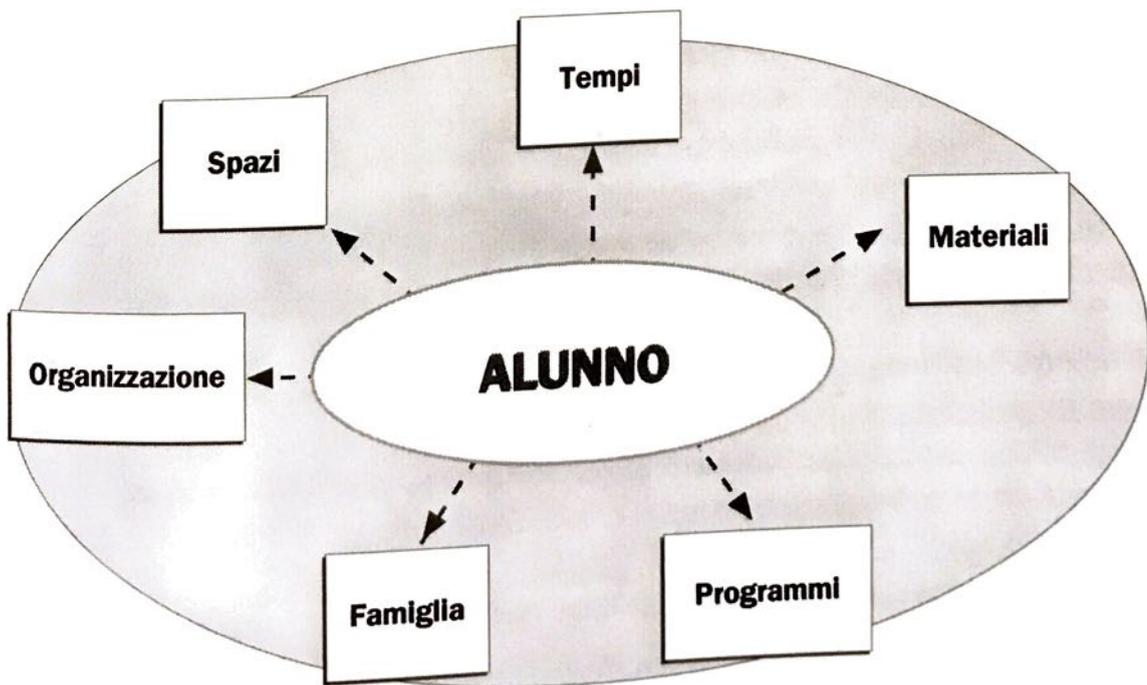


Fig. 3.5 L'area di libertà di un alunno inserito in un contesto didattico.

AREA DI LIBERTÀ  
NELLA CLASSE  
TEMPO / SPAZIO

pone nell'ottica della pedagogia istituzionale. In questo caso, quegli stessi elementi che nel modello chiuso si configuravano come elementi di costrizione, possono adesso divenire «isole» di espansione dell'area di libertà individuale (figura 3.6).

In pratica quelle stesse sovrastrutture che nel modello didattico divenivano dei vincoli, perché imposti dall'alto in modo rigido e autoritario, in questo modello possono addirittura diventare delle risorse per la crescita e lo sviluppo individuale.<sup>15</sup> Tutto questo è possibile se agli attori del sistema educativo (alunni e insegnanti per primi) viene riconosciuta la possibilità reale di organizzare e gestire l'ambiente nel quale si trovano a vivere e apprendere.

I bambini (e l'intero gruppo classe) che hanno a disposizione degli spazi che, in qualche misura, possono modificare, non solo hanno un'area di libertà più ampia dei loro coetanei che si trovano costantemente seduti sui banchi, ma *imparano* anche a vivere e percepire lo spazio come qualcosa che si può gestire (e non solo subire). Faranno prove, errori, ma alla fine sapranno amministrare l'ambiente che li circonda.

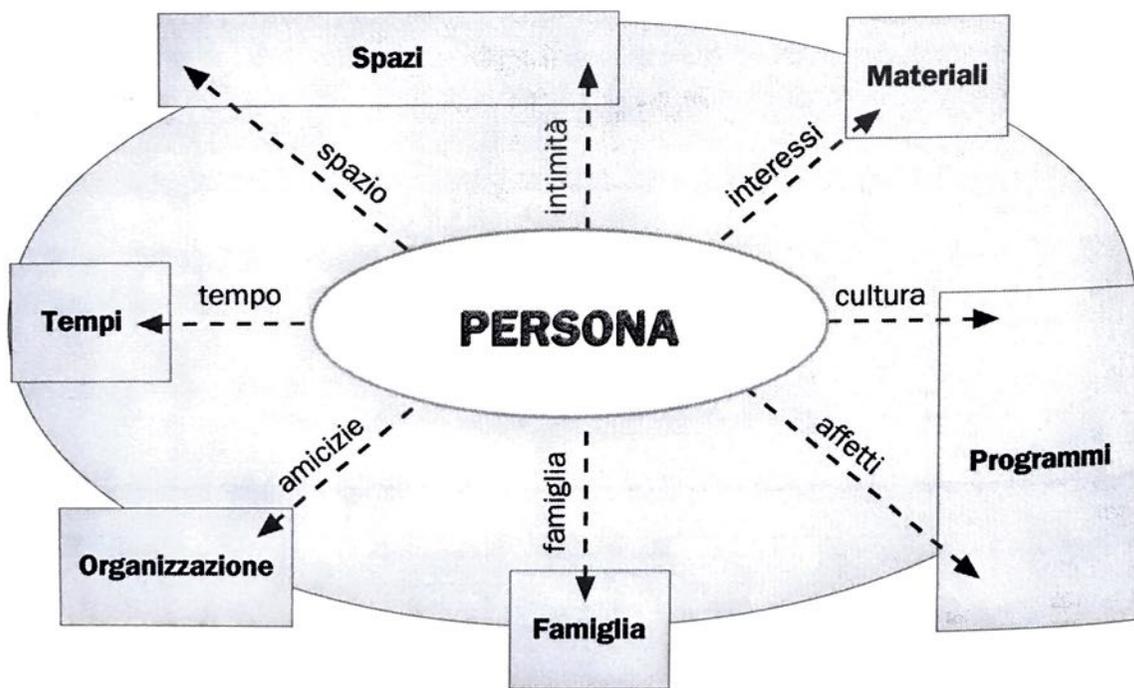


Fig. 3.6 L'area di libertà in un contesto sistemico-istituzionale ha a disposizione molte aree di espansione.

<sup>15</sup> Questo aspetto può essere ulteriormente approfondito con l'esercitazione 3.4.

Il discorso che qui, a titolo di esempio, abbiamo fatto per lo spazio, vale per tutte le altre sezioni che compongono l'area di libertà, anche se appare necessario fare delle puntualizzazioni.

È chiaro che non sarà mai possibile avere un'area di libertà che non sia almeno parzialmente coperta da vincoli esterni. Pensare a un'area di libertà potenzialmente infinita sarebbe utopico e probabilmente poco educativo, perché la realtà è fatta, anche e soprattutto, di vincoli e limiti. La capacità di muoversi e crescere all'interno di vincoli è importante, ed è probabilmente una delle abilità più richieste dalla nostra società contemporanea. Tuttavia vivere un'area di libertà interamente coperta di aspetti costringenti diventa frustrante e deprimente. Probabilmente una linea di sviluppo opinabile sarebbe quella di avere una combinazione dei due modelli proposti, cioè strutturare un ambiente educativo che accanto a elementi costringenti e vincolanti ponga anche spazi potenziali di espansione dell'area di libertà individuale e di gruppo.

### *L'approccio sistemico-istituzionale e le diversità*

Uno scritto di Andrea Canevaro<sup>16</sup> ci spiega come rintracciare le caratteristiche principali di un approccio ecosistemico e le modalità che esso suggerisce per confrontarsi con le diversità, indicando alcune ipotesi di lavoro che crediamo importante dover approfondire.

La prima e forse la più fondante per questo tipo di approccio consiste nel non considerare le difficoltà come «incidenti» ma come componenti naturali dell'azione educativa. Per esempio la presenza di persone diverse dalla media non è solo da prevedere, ma da considerare normale. Questo atteggiamento mentale può concorrere ad abbattere il pregiudizio della loro fastidiosità. Distanziare le difficoltà, relegarle nel patologico per separare meglio ciò che è normale da ciò che è di disturbo, è un inutile tentativo difensivo. Gli episodi difficili rispuntano fuori in continuazione, suggerendo la vanità della separazione forzata tra normalità e patologia.

Altrettanto rischioso è ritenere che un singolo educatore debba diventare il solo soggetto di riferimento di una persona con problemi. Questo tipo di soluzione porta facilmente a creare percorsi di *differenziazione* piuttosto che di *integrazione*. La creazione di programmi speciali, l'introduzione di professionalità apparenemente diversificate e di nuovi servizi per i bambini disabili che semplicemente esprimono qualche diversità socioculturale appartengono a questa strategia

<sup>16</sup>Ci si riferisce al paragrafo intitolato *Sfondo integratore e pedagogia istituzionale* in Canevaro, Lippi e Zanelli, 1988.

che tende a individuare la soluzione del problema al di fuori del contesto della classe. Al contrario, le stesse risorse umane ed economiche che si investono nella differenziazione potrebbero essere utilizzate, in una prospettiva sistemica, per inserire nel gruppo classe elementi di flessibilità e adattabilità, che potrebbero consentire la cogestione pedagogica delle diversità nell'ambito dello stesso gruppo di apprendimento.

In questa prospettiva è quindi possibile utilizzare la rete di interazioni tra il bambino in difficoltà, i compagni e l'insegnante per contenere e prevenire le probabilità di insuccesso.

La differenziazione pone anche ostacoli in termini di costruzione dell'identità della persona: nella separazione, ogni episodio difficile è già preventivamente messo in conto; fa parte della funzione dell'educatore speciale contenerlo, e del ruolo della persona con problemi causare difficoltà. La conseguenza più seria di questo atteggiamento è quella di trasmettere alla persona in difficoltà l'idea di essere l'intestatario di un debito sociale in continuo aumento: un po' come il giocatore d'azzardo che per rimettersi in pari si trova coinvolto in una spirale di debito che cresce sempre. Questa persona sarà inevitabilmente portata a ritenere di essere assolutamente incapace di dare qualcosa agli altri e di essere solo bisognoso di ricevere tutto dagli altri. Anche in questo caso, proprio un cambio sistemico del contesto può essere sufficiente a indurre comportamenti e competenze che si ritenevano impossibili.

Il video *Le chiavi in tasca*<sup>17</sup> mostra alcuni genitori che parlano dei loro figli con sindrome di Down. La mamma di una bambina racconta come la maestra di prima elementare le avesse riferito che sua figlia non aveva ancora interiorizzato il concetto di numero.

Il giorno del compleanno della bambina, la mamma l'ha vista dividere in parti eguali la propria torta con i suoi amici (prima la bambina ha contato quante persone erano presenti, poi ha fatto i segni sulla torta, infine l'ha tagliata). Il cambio di contesto e la diversa motivazione hanno permesso a quella bambina di elaborare addirittura il concetto di frazione!

La nuova lettura del contesto diviene possibile se c'è dialogo tra le parti del sistema. *L'educatore ricerca sempre consapevolmente il dialogo*, l'aggancio comunicativo con gli altri. Se nel modello didattico la comunicazione era vista come semplice trasmissione, e in quello centrato sull'apprendimento l'ascolto serviva a «tarare» meglio la proposta educativa, nel modello ecosistemico il

<sup>17</sup> *Le chiavi in tasca*, di Roberto Capanna (Italia, 1988, VHS, col., 54 min.), prodotto dall'Associazione Bambini Down (per informazioni: AIPD, V.le delle Milizie 106, 00192 Roma, aipd@pronet.it; [www.aipd.it](http://www.aipd.it)).

dialogo serve anche a riconoscere, affrontare e risolvere i problemi assieme all'intero gruppo classe. L'insegnante non si sente più investito della responsabilità della gestione della classe in maniera esclusiva, ma riconosce che questa appartiene all'intero gruppo e agisce di conseguenza. Uno degli strumenti più utilizzati in questo senso è quello del *consiglio* (si veda il quarto capitolo).

Il dialogo si attiverà in forma ancora più completa se si è consapevoli di poter ricorrere a una *rete di mediatori*, come si è indicato nel secondo capitolo. La mediazione affidata esclusivamente alla parola rischia di esaurirsi presto e di escludere quei bambini che sono portati a privilegiare codici comunicativi diversi. Se l'ambiente in cui si vive e studia non viene vissuto come un vincolo assoluto, ma è considerato risorsa e strumento, la ricerca di mediatori diventa un'azione naturale. Spesso sarà la difficoltà stessa a suggerire implicitamente un cambio di contesto e la conseguente ricerca di mediatori nuovi e originali.

Questa linea di lavoro permette anche di valorizzare e riconoscere le *intelligenze multiple*, che rappresentano una grande risorsa per la diversificazione educativa dei percorsi di lavoro. La pedagogia istituzionale riconosce la pluralità delle strategie e degli stili di apprendimento: il gruppo classe è dunque sempre eterogeneo, perché conterrà sempre una pluralità di modi di apprendere, e quindi di ritmi, di valutazioni di successo e insuccesso, di percezione degli incentivi. Questa pluralità ha però bisogno di una struttura connettiva comune, che sappia collocare in maniera rispettosa e produttiva le diverse individualità che emergono da un gruppo. Questa struttura può essere costruita con uno sfondo integratore.

Un'ultima caratteristica dell'approccio sistemico-istituzionale consiste nel costruire *l'integrazione come insieme di cambiamenti reciproci*. L'utilizzo consapevole degli elementi indicati induce il gruppo classe, l'istituzione, l'insegnante, i singoli bambini (compreso chi si trova in situazione di handicap) a operare una serie di piccoli cambiamenti. Se questi cambiamenti conducono i soggetti verso una direzione comune, possiamo parlare di *integrazione*. L'integrazione dunque non riguarda solo la persona disabile, ma è un processo globale, che coinvolge tutti. Questa globalità è l'elemento che più la distingue dall'*assimilazione*, che avviene quando un singolo bambino è costretto ad adeguarsi a un gruppo o a un'istituzione, che finiscono, appunto, per *renderlo simile a sé* (Canevaro, 1988).

### *L'approccio sistemico-istituzionale e il contenimento*

L'adozione di una prospettiva sistemica e l'utilizzo dei suggerimenti derivanti dalla pedagogia istituzionale configurano un ambiente educativo in grado di esercitare efficacemente quel contenimento di cui si è parlato diffusamente anche

nel primo capitolo. Il superamento della diade insegnante-alunno consente infatti di inquadrare le azioni e i contenuti didattici nel contesto del gruppo, tollerando le frustrazioni dovute allo stato di non conoscenza e consentendone la rielaborazione e interiorizzazione mentale da parte di tutti. Questa azione di contenimento risulta particolarmente efficace se viene svolta dall'intero gruppo, ma deve generarsi per primo nella persona dell'insegnante. Come notano alcune autrici della Tavistock Clinic di Londra, analizzando il pensiero di Melanie Klein e Wilfred Bion:

[...] si può ritenere che il compito dell'insegnante richiami molto da vicino la funzione genitoriale, e che esso consista nell'agire da temporaneo contenitore dell'eccessiva ansia che gli studenti vivono nei momenti di particolare tensione. Ciò significa che egli dovrà esperire in sé una parte del disagio psichico insito nell'apprendimento donando, quindi, un esempio del modo in cui è possibile mantenere desta la curiosità anche di fronte al caos, l'amore della verità anche di fronte al terrore dell'ignoto e la speranza anche di fronte alla disperazione. [...] L'apprendimento è un processo continuo e reciproco nel quale le idee e i pensieri del discente sono favoriti da un insegnante il cui compito è quello di aiutare ad organizzarli, e questo soprattutto nei momenti in cui l'allievo si sente schiacciato da un eccesso di materiale non assimilato. La capacità dell'insegnante di essere riflessivo e di ragionare sui dati, invece di cercare risposte già pronte, rende capace il discente di percepirsi come individuo pensante (Salzberger-Wittenberg, Polacco Williams e Osborne, 1983, p. 102).

Questo modo di contenere, si può ben comparare con l'approccio sistemico-istituzionale, nel quale l'insegnante non si lascia schiacciare dalle numerose ed eccessive richieste provenienti dagli alunni, ma le sa gestire e rilanciare al gruppo e ai singoli, investendoli quindi della necessaria fiducia ed energia per trovare autonomamente le soluzioni e le risposte ai problemi che via via si pongono. Il modello sistemico-istituzionale appare inoltre particolarmente vicino alla realizzazione di un apprendimento libero, nel senso indicato da Carl Rogers, perché facilita la realizzazione delle condizioni essenziali teorizzate dall'autore. In particolare, esso valorizza *la responsabilità da parte del gruppo della gestione del processo formativo*. Ciascun alunno è riconosciuto nella classe come persona attiva e autonoma, e partecipa con impegno e consapevolezza alla ricerca, creazione e gestione comune degli spazi educativi. Questo conduce *la persona ad autorealizzarsi nel gruppo*, attraverso il confronto con gli altri e la cogestione di percorsi educativi che sente significativi e utili. Infine *il soggetto si autovaluta* in base al compito e non viene eterogiudicato attraverso astratte votazioni assegnate dal docente. Quando le attività realizzate sono veramente centrate sugli alunni, chi apprende sente di farlo per sé, di agire in un campo per lui importante e rilevante per i propri fini.

## Sintesi

Abbiamo presentato tre modelli relazionali che si possono attuare nella gestione di un gruppo classe (per un ulteriore confronto si veda l'appendice 2):

- quello centrato sulla trasmissione di informazioni, denominato didattismo;
- quello centrato sul processo di apprendimento, che pone l'accento sulla lettura della realtà di partenza di ciascun alunno;
- quello denominato sistemico-istituzionale che comprende al suo interno aspetti derivati dalla teoria generale dei sistemi e dalla pedagogia istituzionale.

Abbiamo quindi visto come la possibilità di costruire un ambiente di insegnamento/apprendimento efficace dipenda dalla presenza di alcuni elementi essenziali: l'organizzazione di un luogo di contenimento in grado di garantire percorsi di crescita che non minaccino i bisogni basilari della persona (sicurezza, appartenenza, autostima); la strutturazione di un contesto comunicativo aperto, in grado di cogliere la complessità e di gestirla, attraverso la riorganizzazione continua, in un'ottica ecosistemica; la creazione di configurazioni istituzionali aperte e autogestite, che senza negare il ruolo educativo dell'insegnante, possano assicurare aree di libertà sempre più ampie agli alunni.

Il quarto capitolo di questo testo presenta delle idee che consentono a chi insegna di passare al piano operativo, gestendo in classe attività pensate sulla base dei prerequisiti teorico-metodologici che abbiamo illustrato sinora.