

*Copia saggio*

Collana diretta da  
Piero Bertolini, Luisa Santelli Beccegato, Duccio Demetrio

Il corso di laurea in Scienze dell'educazione e il corso di laurea in Scienze della formazione primaria pongono problemi e compiti di studio e di ricerca diversi da quelli tradizionali. Si tratta infatti di *ripensare* i contenuti e i metodi propri delle discipline di riferimento, in relazione sia a una didattica universitaria rinnovata, sia alle prospettive professionali cui quei corsi di laurea sono orientati. Tutto ciò richiede la predisposizione di strumenti di studio e di ricerca adeguati, che uniscano alla correttezza scientifica agilità, sinteticità e chiarezza dell'esposizione.

La collana «Processi formativi e scienze dell'educazione» si prefigge di ottenere questi risultati con il coinvolgimento di docenti delle varie discipline, la maggior parte dei quali già opera in quei corsi di laurea. Così ciascuno dei volumi che la compongono si propone di individuare e di presentare criticamente i principi di base delle discipline di riferimento, senza indulgere alla pretesa di una completezza formale dei loro contenuti.

Per tutte queste ragioni, i volumi si dirigono anche a un pubblico non universitario, di cui è noto l'interesse sempre maggiore per cogliere, di molte discipline, le fondamentali caratterizzazioni culturali.

Serie «Monografie»

1. Roberto Farnè (a cura di), *Le case dei giochi*
2. Carmine Lazzarini (a cura di), *Dare nomi alle nuvole*
3. Ettore Gelpi, *Educazione degli adulti*
4. Marco Dallari, *I saperi e l'identità*
5. Bianca Maria Varisco, *Metodi e pratiche della valutazione*
6. Giuditta Alessandrini, *Formazione e organizzazione nella scuola dell'autonomia*
7. Eraldo Cristiano Cassani, Andrea Fontana, *L'autobiografia in azienda*
8. Merete Amann Gainotti, *Diventare uomo, diventare donna*
9. Loretta Fabbri, Bruno Rossi (a cura di), *La formazione del Sé professionale*
10. Maurizio Disoteco, *Antropologia della musica per educatori*
11. Aureliana Alberici (a cura di), *La parola al soggetto*
12. Luigi Sommo, Giovanna Campani (a cura di), *Leuro*
13. Andrea Fontana (a cura di), *Lavorare con la conoscenza*
14. Duccio Demetrio, Mariangela Giusti, Vanna Iori, Barbara Mapelli, Anna Maria Piusi, Simonetta Ulivieri, *Con voce diversa*
15. Piero Bertolini (a cura di), *I bambini giudici della TV*
16. Letizia Caronia, *La socializzazione ai media*
17. Paolo Ferri, *Teoria e tecniche dei nuovi media*
18. Gabriella Falcicchio, *Dinamiche multiculturali*
19. Agnese Infantino, *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*
20. Ettore Gelpi, *Lavoro futuro*
21. Paolo Orefice, *La formazione di specie*
22. Giuseppe Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*
23. Loretta Fabbri, Bruno Rossi (a cura di), *La costruzione della competenza interculturale*
24. Giuliano Franceschini, *Il dilemma del dirigente scolastico*
25. Barbara Mapelli, Gabriella Seveso (antologia a cura di), *Una storia impreveduta*
26. Patrizia de Mennato, *Il sapere personale*
27. Bruno Schettini, *Le memorie dell'uomo*
28. Giuditta Alessandrini, *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*
29. Maria Grazia Riva, *Il lavoro pedagogico*
30. Barbara Mapelli, *Nuove virtù. Percorsi di filosofia dell'educazione*
31. Fausto Telleri (a cura di), *Professioni educative*
32. Lucia Zannini, *La tutorship nella formazione degli adulti*
33. Massimiliano Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*
34. Patrizia de Mennato, Antonia Cunti (a cura di), *Formare al lavoro sociale*
35. Bruno Rossi, *Intelligenza per educare*
36. Leonardo Trisciuzzi, Tamara Zappaterra, *La dislessia. Una didattica speciale per le difficoltà nella lettura*
37. Pierangelo Barone (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*
38. Francesco Cappa, Cristina Negro (a cura di), *Il senso nell'istante. Improvvisazione e formazione*
39. Emanuela Mancino, *Pedagogia e narrazione cinematografica*
40. Roberto Cipriani (a cura di), *L'approccio qualitativo. Dai dati alla teoria nell'analisi sociologica*
41. Agostino Portera (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale*
42. Sergio Tramma (a cura di), *Pace e guerra. Questioni culturali e dimensioni educative*
43. Valeria Rossini, *Educare ad apprendere. Un approccio psicopedagogico*

PROCESSI FORMATIVI  
E SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

Monografie

43

*Copia saggio*

© 2007 Edizioni Angelo Guerini e Associati SpA  
viale Filippetti, 28 – 20122 Milano  
<http://www.guerini.it>  
e-mail: [info@guerini.it](mailto:info@guerini.it)

Prima edizione: settembre 2007

Ristampa: v iv iii ii i                      2007 2008 2009 2010 2011

Printed in Italy

ISBN 978-88-8107-241-5

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume/fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, Corso di Porta Romana n. 108, Milano 20122, e-mail [segreteria@aidro.org](mailto:segreteria@aidro.org) e sito web [www.aidro.org](http://www.aidro.org).

Valeria Rossini

**EDUCARE AD APPRENDERE**

Un approccio psicopedagogico

Copia saggio

*Copia saggio*

## INDICE

- 9 INTRODUZIONE  
L'apprendimento: una questione psicopedagogica (e non solo)
- PARTE PRIMA  
VERSO UN'EDUCAZIONE ALL'APPRENDIMENTO
- 15 CAPITOLO PRIMO  
Educazione e apprendimento
- 1.1. L'individuo/persona tra *bisogno* di apprendimento e *diritto* all'educazione, p. 15 – 1.2. *L'individualizzazione* della vita tra libertà e rischio, p. 20 – 1.3. *L'apprensione* per l'apprendimento nella società della conoscenza *incerta*, p. 27 – 1.4. Apprendimento ed educazione: distinzioni e integrazioni, p. 33
- 41 CAPITOLO SECONDO  
Tra individualizzazione e personalizzazione
- 2.1. Prolegomeni di un'educazione all'apprendimento, p. 41 – 2.2. La centralità dell'alunno/educando, p. 45 – 2.2.1. Il ruolo delle differenze attitudinali in É. Claparède, p. 50 – 2.2.2. L'attenzione ai ritmi di sviluppo in M. Montessori, p. 56 – 2.3. L'individualizzazione dell'apprendimento, p. 62 – 2.4. La personalizzazione dell'educazione, p. 69

PARTE SECONDA  
PSICOPEDAGOGIA DELL'APPRENDIMENTO

- 81      CAPITOLO TERZO  
          Il comportamentismo
- 3.1. L'apprendimento come *azione*, p. 81 – 3.2. Educare il *comportamento*, p. 88 – 3.3. Educare l'*istruzione*, p. 93 – 3.4. Breve lettura critica, p. 102
- 107     CAPITOLO QUARTO  
          La psicoanalisi e la psicologia umanistica
- 4.1. L'apprendimento come *conflitto*, p. 107 – 4.2. L'apprendimento come *autorealizzazione*, p. 115 – 4.3. Educare gli *affetti*, p. 125 – 4.4. Breve lettura critica, p. 133
- 137     CAPITOLO QUINTO  
          Il cognitivismo
- 5.1. L'apprendimento come *elaborazione*, p. 137 – 5.2. Educare la *mente*, p. 143 – 5.3. Breve lettura critica, p. 149
- 155     CAPITOLO SESTO  
          Il costruttivismo
- 6.1. L'apprendimento come *costruzione*, p. 155 – 6.2. L'apprendimento come *partecipazione*, p. 163 – 6.3. Educare il *contesto*, p. 173 – 6.4. Breve lettura critica, p. 178
- PARTE TERZA  
ITINERARI PRATICO-OPERATIVI
- 187     CAPITOLO SETTIMO  
          La valorizzazione delle eterogeneità nell'apprendimento
- 7.1. Verso un personale *progetto di apprendimento*, p. 187 –  
          7.2. Saper *pensare*: variabili cognitive e metacognitive, p. 195 –  
          7.3. Saper *impegnarsi*: variabili emotivo-motivazionali, p. 201 –  
          7.4. Saper *interagire*: variabili socio-relazionali, p. 212
- 219     CONCLUSIONI  
          L'apprendimento: una «scommessa» psicopedagogica
- 223     BIBLIOGRAFIA



## INTRODUZIONE

### L'APPRENDIMENTO: UNA QUESTIONE PSICOPEDAGOGICA (E NON SOLO)

Questo volume nasce dall'esigenza di individuare le correlazioni e i possibili punti di convergenza tra *educazione* e *apprendimento*, al fine di disegnare l'intreccio complesso che caratterizza il processo di sviluppo/perfezionamento dell'essere umano, inteso come *persona*. La riflessione sulla possibilità di *educare ad apprendere* bambini e adolescenti, chiamati a rispondere alla sfida di una progettazione esistenziale autonoma e libera, consente alla ricerca psicopedagogica di volgere lo sguardo alle condizioni che sviluppano e facilitano (o al contrario ostacolano e addirittura inibiscono) l'apprendimento, e alle loro influenze sul percorso educativo di ognuno. Tali condizioni possono essere riferite da un lato alle caratteristiche individuali, dall'altro alle risorse o alle opportunità contestuali, e determinano i confini dell'*individualizzazione* e della *personalizzazione* dell'apprendimento, quale destinazione processuale e finale di qualsiasi intervento in campo formativo.

Il testo non pretende di presentarsi nelle forme di un discorso compiuto ed esaustivo intorno a tematiche di per sé assai intricate, ma semplicemente intende contribuire alla specificazione dell'oggetto di studio di una disciplina di *confine* come la psicopedagogia, sempre in bilico tra la tendenza descrittiva propria della psicologia e la vocazione progettuale tipica della pedagogia, tra la ricerca della norma e la difesa dell'eccezione.

La necessità di adottare un approccio interdisciplinare si è venuta delineando per rispondere all'impegno derivante dalla sempre maggiore contaminazione tra diversi orientamenti scientifici e culturali, che hanno dato vita a una *regione epistemologica* multiforme in cui convergono, e nello stesso tempo da cui si diramano, le scienze dell'educazione. Tra queste, la pedagogia e la psicologia presentano innegabili punti di contatto, che

si concretizzano nel profondo interesse dei pedagogisti per i risultati della ricerca psicologica, spesso allo scopo di poggiare le proprie interpretazioni su riscontri empirici. Viceversa, sentiamo di affermare che poche volte gli psicologi prestano attenzione alla ricerca pedagogica, che invece potrebbe, a nostro avviso, offrire loro una diversa prospettiva teorica e anche un aggancio concreto con i problemi dell'educazione.

Generalmente, infatti, la psicologia – pur attribuendo notevole importanza al processo educativo nel percorso di sviluppo dell'essere umano – considera l'educazione nel senso del complesso di relazioni che si instaurano soprattutto in ambito familiare e scolastico, a volte in un'accezione adultistica e moralistica. In realtà, l'evento educativo, pur avendo le proprie basi nella relazione genitore-bambino e successivamente in quella insegnante-alunno ed educatore-educando, non può essere risolto nelle dinamiche psicologiche tra due soggetti posti in una situazione di indiscutibile asimmetria, in quanto chiama in causa le variabili di natura sistemica che regolano le reciproche influenze tra soggetto e ambiente, analizzato anche nelle sue dimensioni culturali, sociali, organizzative.

«Sia la pedagogia, sia una parte consistente della psicologia assumono come proprio oggetto di indagine l'uomo (gli uomini) non solo in tutte le sue (le loro) principali dimensioni esistenziali ma anche e sempre più come soggetto (soggetti) in continua formazione. Così, se da un lato si può comprendere meglio l'inevitabilità di un loro incontro per dir così «ravvicinato», da un altro lato si può anche giustificare l'esistenza di una spesso consistente area di problematicità propria di un siffatto incontro, che la metafora di due fratelli vittime di un sottofondo di gelosia reciproca è per certi versi in grado di farci meglio intuire»<sup>1</sup>.

Da questo punto di vista, un'ulteriore difficoltà è rappresentata dal fatto che la psicopedagogia, pur configurandosi a livello universitario come una disciplina autonoma, nel campo della divulgazione scientifica ed editoriale coincide fondamentalmente con la psicologia dell'educazione.

Nella letteratura è quindi scarsamente presente una voce autenticamente pedagogica cui prestare ascolto per quanto attiene a temi e problemi concernenti i rapporti tra processi psi-

<sup>1</sup> P. Bertolini, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005, pp. 95-96.

cologici e dinamiche educative. Per tale ragione, sembra necessario riflettere in modo specifico sulle modalità atte a impostare un dialogo corretto e proficuo tra due discipline che hanno dato vita a un'unica prospettiva (psicopedagogica, appunto), in grado di costruire una visione globale e puntuale dei processi che sono alla base del percorso di crescita della persona, nel corso della sua intera esistenza.

Rispetto a tale esigenza, il filo conduttore del discorso è rappresentato dalla riflessione sulla *individualizzazione* e sulla *personalizzazione* nel campo dell'educazione e dell'apprendimento.

Dopo un primo inquadramento generale della questione, attraversando i temi relativi alla relazione tra educazione e apprendimento e ai bisogni formativi emergenti a livello scolastico e sociale, si cerca di fornire un'interpretazione critica e complessiva delle principali correnti psicopedagogiche, al fine di rintracciare il contributo offerto da ciascuna rispetto all'esigenza, ormai improcrastinabile, di garantire a tutti un effettivo protagonismo nel proprio processo di apprendimento.

Nell'ultima parte del testo sono invece tratteggiati alcuni possibili itinerari educativo-didattici in grado di concretizzare, soprattutto a livello scolastico, il bisogno di *educare ad apprendere*, utilizzando quale cornice di riferimento le ricerche più recenti nel campo della metacognizione, che hanno dimostrato inequivocabilmente lo stretto legame esistente tra variabili di natura cognitiva, emotivo-motivazionale e socio-affettiva nell'apprendimento.

*Copia saggio*

PARTE PRIMA  
VERSO UN'EDUCAZIONE  
ALL'APPRENDIMENTO

*Copia saggio*

*Copia saggio*

## CAPITOLO PRIMO

### EDUCAZIONE E APPRENDIMENTO

#### *1.1. L'individuo/persona tra bisogno di apprendimento e diritto all'educazione*

*Educazione non è solo apprendimento,  
ma è anche apprendimento.  
Dal bisogno che la persona ha di apprendere  
deriva il suo diritto a essere educata.*

L'educazione è sempre esistita perché l'essere umano ha ininterrottamente manifestato l'esigenza di essere aiutato a diventare se stesso, avvalendosi appunto dell'educazione quale strumento di accompagnamento verso la realizzazione di sé. Nei secoli essa ha dato vita sia a una pratica o a un'arte, sia a una riflessione o a un insieme di teorie in grado di descriverla per come è, e immaginarla per come *dovrebbe* essere. Oggi più che mai, queste teorie sono chiamate a delineare con puntualità logica e rigore metodologico le loro reciproche interrelazioni, al fine di contribuire a perfezionare le modalità e le forme con le quali si pensa e si realizza il processo educativo-formativo.

Il presente contributo esprime la volontà di affrontare questo compito da una prospettiva *interdisciplinare*, che sia in grado specificatamente di definire i punti di confluenza tra pedagogia e psicologia nell'analisi delle problematiche educative connesse all'apprendimento. Riteniamo, infatti, che in questo passaggio possano racchiudersi spunti interessanti per il miglioramento generale delle molteplici iniziative esistenti in campo pedagogico, soprattutto per quanto riguarda la formazione *delle e alle* differenze, intese come differenze intellettive, culturali, ma anche come *differenze nell'apprendimento*, che in quanto tali non

devono necessariamente essere associate a difficoltà, per chi le vive e per chi è chiamato a gestirle.

L'adozione di un paradigma interdisciplinare che abbracci gli apporti delle scienze dell'educazione, oltre a essere in linea con gli esiti della generale ristrutturazione del quadro epistemologico delle scienze umano-sociali, sempre più preoccupato di tessere legami trasversali e ricorsivi tra i saperi, si è resa opportuna anche sulla scia dell'incidenza di alcuni fenomeni sociali che spingono le discipline che studiano l'educazione e la formazione verso un nuovo impegno teorico-pratico.

Il riferimento è alla diffusione dell'interesse sociale per l'educazione, all'estensione delle attività formative a tutte le età della vita, e alla necessità di ridisegnare il profilo di una professionalità pedagogica in grado di intervenire con competenze specifiche in campo scolastico ed extrascolastico.

Se consideriamo la riflessione pedagogica come caratterizzata da due momenti specifici, uno prevalentemente *descrittivo* e uno prevalentemente *progettuale*, è evidente che l'apporto delle scienze dell'educazione (e in particolare della psicologia) si rende imprescindibile nella prima fase, laddove diventa importante studiare le modalità concrete attraverso le quali si realizza lo sviluppo biologico e psicologico individuale all'interno dei diversi contesti storico-culturali e politico-sociali.

Nella seconda fase, che chiama in causa il passaggio dalla *necessità* alla *possibilità*, la pedagogia incrocia la riflessione filosofica da cui nasce, recuperando e valorizzando in questo modo l'approccio teoretico che si collega alla tradizione della pedagogia filosofica del secolo XIX e della prima metà del secolo XX. A questo livello si privilegia la riflessione sul senso e la prospettiva dell'educazione come umanizzazione dell'uomo, la specificazione del nesso fini-valori, l'individuazione dei modelli di progettazione e dei criteri di analisi logica e critica dell'evento educativo.

È proprio negli interstizi tra queste due dimensioni che si colloca il primo capitolo, che ritiene opportuno continuare a interrogarsi sull'uomo e sulla vita attraverso l'approfondimento della categoria dell'*educabilità* (in particolare, indagando il legame tra educabilità ed educazione e tra educazione ed esistenza), tentando allo stesso tempo di studiarne le necessarie connessioni con i processi di sviluppo e di apprendimento che consentono il passaggio dall'educazione in *potenza* all'educazione in *atto*.

Qui la pedagogia incontra la psicologia, costituendo una disciplina che non ignora la dialettica sempre aperta tra previ-



sione e imprevisto, tra necessità di vivere il presente e tendenza verso il futuro, che si impegna a ricercare modelli e applicazioni in grado di addentrarsi scientificamente in questo spazio, dando vita a una progettualità suscettibile di controllo e di valutazione.

La psicopedagogia di cui parliamo intende, allora, pensare l'oggetto educazione/apprendimento come campo semantico che apre una molteplicità di aspettative e si organizza come sistema di tali aspettative, le quali implicano un riscontro e una verifica di natura scientifica.

Tuttavia, ciò non comporta la delimitazione di un particolare settore di indagine da sottrarre ad altri sguardi, in quanto si tratta al contrario di schiuderne gli orizzonti di interpretazione/comprendimento, nella convinzione che il nodo della differenziazione e/o integrazione disciplinare non debba essere ricercato nell'individuazione di un'autonomia interna che spesso assume i caratteri dell'autoreferenzialità, quanto piuttosto nella coerenza e nella pertinenza delle relazioni esterne.

Tali relazioni possono essere intessute a partire dal principio primo di ogni riflessione sull'apprendimento e sull'educazione, rappresentato dall'idea di *individuo/persona* e dalla sua evoluzione all'interno di una cornice antropologica che a tratti ha difeso un orientamento *personalista*, a tratti sembra avere assunto una prospettiva *individualista*<sup>1</sup>.

Non è possibile, infatti, precisare le caratteristiche, le luci e le ombre della particolare relazione tra educare e apprendere senza accennare al quadro concettuale sotteso alle diverse concezioni che dell'individuo e della persona si sono avute nella storia del pensiero filosofico-pedagogico, e che oggi sembrano condizionare in modo rilevante i modelli educativi, nonché i processi di insegnamento-apprendimento.

Quando si parla di individualizzazione o di personalizzazione educativa, è infatti imprescindibile comprendere in quale senso esse possono concretizzarsi, e cioè a quale rappresentazione del soggetto corrisponde il percorso che dovrebbe con-

<sup>1</sup> Nell'economia del discorso non rientra l'approfondimento delle correnti pedagogiche che possono essere inglobate in questi due orientamenti. Sinteticamente, se nell'orientamento *individualista* è possibile riunire le concezioni pedagogiche che raccolgono l'eredità culturale del pragmatismo, della filosofia analitica, del neopositivismo e della psicologia, in quello *personalista* si inseriscono i contributi del personalismo, del problematicismo, della fenomenologia e dell'ermeneutica.

durre all'esaltazione del suo valore più profondo e autentico, attraverso e nel corso della vita.

Il soggetto nasce come *individuo*, nel senso di un'entità indivisibile che costituisce un tutto concreto, determinato in base a proprietà che lo distinguono da entità della stessa specie, ma non può essere considerato *solo* in quanto individuo, poiché sembrano connaturate all'appartenenza alla specie umana caratteristiche tali da consentirne la distinzione non solo oggettuale, ma anche relazionale. L'unicità dell'essere umano va, infatti, oltre la coscienza del sé come individualità, originando quell'unicità che può essere letta come irripetibilità<sup>2</sup>.

La possibilità di pensarsi e di conoscersi nella propria irriducibile individualità si attua compiutamente nell'essere *persona*, e quindi nella tensione sempre costante ad autotrascendersi, ad andare oltre, a spingersi altrove.

Questo perché «la persona ha una natura che le impedisce di disperdersi nella molteplicità delle esperienze e di ridursi a una somma di esse, cioè è l'unica realtà vivente in cui il rapporto con il proprio essere non è solo biologico-istintuale, e quindi di tipo immediatistico, irriflesso, spontaneistico, ma si manifesta in modo riflesso, cioè mediato dalla coscienza, per cui la persona è un essere originale capace di atti originali, presenta i caratteri di unicità e irripetibilità non come qualità aggiuntive, ma come qualità intrinseche dell'essere personale»<sup>3</sup>.

Il riconoscimento di tali caratteristiche, che conferiscono all'essere umano una connotazione unica e unitaria, originano un progressivo avvicinamento e una sorta di sovrapposizione tra individuo e persona, ed è possibile affermare che in questo processo l'avvento della modernità ha giocato un ruolo fondamentale, riassumibile nella desacralizzazione e secolarizzazione del concetto di persona, quale si era compiutamente affermato attraverso l'integrazione della costruzione onto-metafisica della filosofia ellenica classica con la lettura cristiana operata dalla filosofia religiosa medievale. Da allora il soggetto/persona resta comunque contrassegnato dalla dimensione dell'*individualità*, a cui sono ancora riconosciuti i caratteri distintivi della autonoma

<sup>2</sup> Cfr. F. Bertoldi, *Le differenze individuali e la didattica*, in C. Nanni (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, LAS, Roma 1997, p. 503.

<sup>3</sup> F. Pesare, *L'educazione come processo di personalizzazione nella prospettiva personalistica*, in G. Massaro (a cura di), *Orientamenti pedagogici del XX secolo*, Adriatica, Bari 1998, p. 110.

mia, responsabilità, libertà, coscienza, ma in un orizzonte mondano che tende a separarlo dall'idea fondante, universalizzante ed egualizzante di Dio, agganciandolo all'idea antropocentrica di una natura umana (o di una condizione umana universale) disgiunta dalla sua matrice divina (ontologia-metafisica e religiosa)<sup>4</sup>.

Spogliando la persona del riferimento a un Dio di cui è immagine e somiglianza, lo stesso processo educativo perde la sua originaria finalizzazione, e non sembra più volgersi al raggiungimento degli ideali di verità, di bene e di perfezione, finendo per essere erroneamente identificato con il processo di sviluppo. In particolare, da Darwin in poi, si predilige lo studio dell'uomo nei suoi aspetti biologici, fisici, organici e ambientali, correlando il suo sviluppo all'evoluzione della specie e alla vita del pianeta.

A livello ontogenetico, le ricerche focalizzano l'importanza del *potenziale di sviluppo* quale irrinunciabile spinta verso il perfezionamento di sé e del mondo circostante, ma pur sempre in un orizzonte terreno per nulla proteso a scorgere, più in alto e altrove, il senso e la meta di questo perfezionamento.

La teoria darwiniana ripropone, infatti, in una chiave nuova e interessante il nesso sviluppo-educazione, poiché «privilegia il fatto incontrovertibile per il quale l'estrema *carenza* di dispositivi in atto nell'uomo rispetto a tutti gli altri animali lo dispone come essere attivo, plastico, tecnico, capace di interiorizzare attraverso l'intelligenza la duplicazione della sua stessa *tecnicità, plasmabilità, educabilità*»<sup>5</sup>.

Le influenze di tale concezione antropologica in campo educativo si rivelano molto presto in tutta la loro evidenza, e segnano tre direttrici psicopedagogiche che saranno più compiutamente analizzate nella seconda parte del volume.

La prima è associabile al modello *comportamentista*, che disegna il profilo di un uomo plasmabile e docile, disponibile all'apprendimento e strutturalmente ricettivo (soprattutto in età evolutiva) agli stimoli dell'ambiente. L'altra direttrice chiama in causa il filone *psicologico* e *psicoanalitico* che privilegia il mondo della relazionalità/affettività: Freud inaugura una corrente di pensiero dagli esiti proteiformi, in cui l'essere umano è considerato nella complessità delle sue dimensioni di sviluppo, e le nozioni di cambiamento e di autorealizzazione assumono un

<sup>4</sup> Cfr. G. Acone, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1997, p. 30.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 21.

ruolo centrale, anche se costruite prevalentemente su basi cliniche ed empiriche. La terza tocca il modello *cognitivista e costruttivista* prevalentemente interessato allo sviluppo cognitivo, che vede i suoi padri in Piaget, Bruner, Gardner e in tutti i fautori dell'educazione al comprendere e dell'apprendimento significativo.

Come vedremo nelle prossime pagine, questi approcci definiscono e tematizzano in modo spesso radicalmente diverso il rapporto tra *apprendimento* ed *educazione*, attribuendo in alcuni casi al soggetto, in altri all'ambiente, il ruolo prioritario nel processo di costruzione del proprio sé individuale.

Il tentativo che si intende portare avanti, riflettendo sulle innegabili sintonie tra le differenti correnti psicopedagogiche, consiste nella ricerca di un possibile sentiero unitario che indirizzi il difficile e fragile cammino dell'uomo verso la sua umanizzazione, assegnando la giusta rilevanza sia agli elementi endogeni che a quelli esogeni della crescita umana, che si rende possibile grazie all'interazione (e non alla contrapposizione) tra fattori biologici e individuali ed esperienze relazionali e ambientali.

In quest'ottica, l'educazione è da considerarsi non certo *soltanto* come maturazione/sviluppo biologicamente determinato, né può coincidere con il percorso di socializzazione/inculturazione, o ancora allinearsi alle spinte dell'adattamento all'ambiente naturale, sociale o culturale di riferimento, ma non può neppure darsi prescindendo da questi processi.

L'educazione ha una sua natura specifica, segue particolari dinamiche e presenta caratteristiche proprie che la rendono un fenomeno molto complesso, difficilmente riducibile o sovrapponibile ad altri. Ferma restando l'impossibilità di ripercorrere le tappe della sua evoluzione all'interno delle teorie e delle pratiche psicopedagogiche, ciò che importa cercare di comprendere è piuttosto per quali ragioni appare urgente la ricerca di una possibile connessione con i processi di apprendimento, di cui è necessario chiarire i diversi significati e le relative rappresentazioni.

### 1.2. *L'individualizzazione della vita tra libertà e rischio*

Dalla considerazione dell'importanza di rispondere ai bisogni di apprendimento della persona all'interno del processo educativo e nell'ottica della sua umanizzazione discende un'ulterio-

re riflessione, concernente nello specifico il ruolo dell'apprendimento in relazione al percorso di individualizzazione/personalizzazione cui l'individuo/persona è chiamato/a nel corso della sua esistenza. Il tentativo successivo consisterà nel cogliere le implicazioni di questo processo nelle dinamiche di insegnamento-apprendimento, per poi delineare i compiti delle agenzie educative (e della scuola in particolare) nel sostenere tali dinamiche, scongiurando il rischio di contribuire, come a volte accade, a frantumare e disperdere ancora di più il potenziale di sviluppo su cui si basa la costruzione di un'identità coesa e coerente.

L'identità individuale non è stata da sempre un problema per l'uomo, ma lo è diventata da quando costui ha smesso di subordinare il suo pensiero e la sua azione alla natura, al caso o alla provvidenza, ponendo se stesso al centro di una riflessione volta a indagare i criteri e i confini di una possibile legittimazione del proprio essere nel mondo. L'educazione si è sviluppata nelle forme che conosciamo e continuiamo a perpetrare, proprio in ragione dell'esigenza di aiutare i soggetti (soprattutto bambini e adolescenti) a scoprire e difendere la propria identità, che si presenta costitutivamente indefinita, fragile, indifesa.

Identità è una proiezione critica di ciò che è richiesto da e/o si cerca in ciò che esiste; o, più esattamente, un'asserzione obliqua dell'inadeguatezza o incompetenza di quest'ultimo. L'identità è entrata nella mentalità e nella pratica moderna già sotto forma di compito individuale. Era compito dell'individuo trovare una via d'uscita dall'incertezza. [...] Non che i singoli fossero lasciati alla loro libera iniziativa, e che ci si fidasse della loro acutezza; piuttosto il contrario – il fatto di mettere la responsabilità individuale per la formazione personale all'ordine del giorno, diede vita a una moltitudine di allenatori, insegnanti, consulenti e guide, tutti convinti di avere una conoscenza superiore delle identità che loro stessi raccomandavano e di come fare ad acquisire e tenere strette tali identità. I concetti di costruzione dell'identità e di cultura (ovvero, l'idea di incompetenza individuale, di necessità di una crescita collettiva e dell'importanza di maestri abili ed esperti) potevano solo nascere e di fatto nacquero insieme<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, tr. it., il Mulino, Bologna 1999, p. 29.

Da questa lunga citazione si evince come l'esigenza di responsabilizzare i singoli nella costruzione della propria identità e la necessità di disporre di figure di riferimento in grado di aiutare i suddetti soggetti in questo compito non siano incompatibili, presentandosi in realtà come complementari e reciprocamente correlate. L'identità nacque infatti come problema da risolvere attraverso un investimento in cultura, quindi come obiettivo da perseguire mediante un processo formativo globale da intendersi come *paideia*, cioè come perfezionamento di sé e partecipazione allo spirito del proprio tempo.

Ciò che si modifica nel passaggio dall'età moderna all'attuale età postmoderna è piuttosto la destinazione finale del processo: mentre nella modernità il processo di costruzione identitaria aveva come fine un'identità stabile e solida, oggi esso mira a un'identità sradicata (*disembedding*), incapace di fissazione e sempre aperta a nuove possibilità. L'identità che nella modernità doveva essere *creata*, oggi deve essere piuttosto *riciclata*, come se fosse costituita in plastica biodegradabile.

Non è possibile pensare l'educazione e l'apprendimento senza fare riferimento alle trasformazioni socio-culturali che hanno portato il soggetto umano a leggersi e disegnarsi in una nuova veste, forse sempre più caratterizzata da un profondo senso di solitudine quale paradosso irrisolvibile dell'attuale civiltà della comunicazione globale. Da questo punto di vista, è ravvisabile un interessante parallelismo tra l'individualizzazione dell'apprendimento nel campo educativo-didattico e la più generale individualizzazione della vita.

Nella nostra epoca, che Beck definisce di «modernizzazione riflessiva», il processo di individualizzazione si sta estendendo in concomitanza con tre dinamiche sociali fondamentali:

- 1) *insicurezza costruita*: con tale espressione non si fa riferimento a un aumento in senso assoluto dei rischi sul piano individuale o collettivo, ma piuttosto alla diversa origine e portata dei rischi stessi, da considerare quale risultato dell'intervento dell'uomo sulla natura, che non è possibile più fronteggiare con gli strumenti di cui disponeva la società industriale.
- 2) *globalizzazione*: il fenomeno della globalizzazione è da intendersi non soltanto come un processo economico, e non va confuso con la nascita di un sistema mondiale o di una società mondiale; piuttosto si configura come la possibilità di intraprendere azioni a distanza, anche grazie allo sviluppo dei mezzi di comunicazione e di trasporto di massa.

- 3) *dissoluzione della tradizione e individualizzazione*: tali avvenimenti rappresentano l'esito dell'esaurimento e della frantumazione delle identità e degli orientamenti valoriali tipici della società industriale (identità etniche, coscienza di classe, fiducia nel progresso)<sup>7</sup>.

In relazione a quest'ultimo punto, si può notare come in campo sociologico il concetto di *individualizzazione* sia quindi legato, da un lato, alla disgregazione di forme di vita sociale precostituite (quali il concetto di classe o di ceti) o dei parametri di orientamento e dei modelli guida prescritti dallo Stato, e dall'altro all'emergere di nuove costrizioni e di nuovi vincoli istituzionali e sociali.

Dalla «morte» dell'identità tradizionale rinasce un'identità che però possiamo definire in uno «stato embrionale permanente», che obbliga l'individuo a perseguire la propria individualizzazione senza portarla mai a termine, e ciò assomiglia sempre più a una condanna, piuttosto che a una libera scelta. Questa sfida diventa ancora più difficile proprio perché non avviene a prescindere dalle coordinate storico-culturali e dalla moralità collettiva, cui deve in qualche modo adeguarsi.

L'individualizzazione non coincide infatti con l'individualismo, in quanto non autorizza ad agire senza limiti o in uno spazio vuoto, essendo strettamente connessa alla complessificazione dei mondi di vita, dai quali dipendiamo e all'interno dei quali rischiamo a volte di soffocare. Essa si configura come il dovere paradossale di creare, di progettare, di mettere in scena autonomamente non solo la propria biografia, ma anche i suoi legami e le sue reti di relazioni, in un continuo processo di sintonizzazione con gli altri e con gli imperativi della società.

Uno dei caratteri decisivi dei processi di individualizzazione è che essi non solo consentono agli individui di mettere alla prova se stessi, ma glielo impongono. In presenza di spazi discrezionali allargati e di un dovere sempre più pressante di prendere decisioni, cresce il bisogno di agire a livello individuale, e l'armonizzazione, la coordinazione, l'integrazione diventano prestazioni indispensabili. Gli individui devono, per non fallire, essere in grado di fare piani a breve scadenza e di adattarsi alle circostanze, devono organizza-

<sup>7</sup> Cfr. U. Beck, *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione*, tr. it., il Mulino, Bologna 2000, pp. 178-180.

re e improvvisare, delineare obiettivi, riconoscere gli ostacoli come tali, saper incassare le sconfitte e provare a ricominciare. Essi hanno bisogno di iniziativa, di tenacia, di flessibilità e devono essere in grado di sopportare la frustrazione<sup>8</sup>.

La società postmoderna lancia la sfida della costruzione della propria biografia sulla scelta individuale, come se fosse il prodotto di un meticoloso *bricolage* che costringe l'individuo a impegnarsi attivamente per ottenere qualsiasi cosa, non potendo contare sui privilegi derivanti dalle sue origini familiari o dalla sua posizione sociale.

Questa «biografia del fai da te» è al tempo stesso una «biografia a rischio», anzi una «biografia funambolica», poiché cela uno stato di pericolo costante dietro la facciata del benessere, della ricchezza e del consumismo imperante.

Ecco allora che all'individualizzazione si associa un sentimento di insicurezza che genera ansia e timore, in un rapporto di amore/odio verso il mutamento da cui questa libertà dipende, ma in cui nello stesso tempo si perde. Inghiottiti nella spirale del cambiamento, gli individui avvertono infatti con sempre maggiore insistenza l'ambiguità tra la *fobia del mutevole* e la *fobia del definitivo*, cioè tra la paura di non arrivare mai alla meta più elevata (e di non conoscere la strada che conduce ad essa), e la paura di riuscire a raggiungerla (e sapere definitivamente che è stata raggiunta). La speranza di conseguire un benessere assoluto e immutabile non si spegne mai, ma la sua realizzazione rappresenterebbe la fine, una morte per procura, la consapevolezza che nulla più può essere scalato, e che non resta quindi che incamminarsi verso la discesa<sup>9</sup>.

Di fronte a questo stato di cose, il sapere pedagogico non può attestarsi sulle posizioni di un pessimismo disfattista, ma deve impegnarsi nella ricerca di strumenti che consentano di orientarsi nell'oceano dell'incertezza, guadagnando la rotta di una progettualità armata contro ogni possibile naufragio, che sappia prevedere il pericolo e affrontarlo, senza esserne fagocitata. Tutto ciò al fine di proteggere la costruzione dell'identità individuale da gravi forme di danneggiamento o dispersione, che possono generare veri e propri disturbi a livello di personalità.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 8.

<sup>9</sup> Cfr. Z. Bauman, *op. cit.*, pp. 117-118.



Nell'attuale contesto socioculturale è facile imbattersi, infatti, in una proliferazione di orientamenti di valore che, associata alla contraddittorietà nelle condotte e negli stili di vita, genera sovente confusione di fronte alle scelte da compiere e ai comportamenti da assumere, provocando sconcerto e smarrimento. La pluralizzazione dei luoghi e delle esperienze di vita (culturali, ricreative, professionali) e la facilità con cui è possibile accedervi inducono non raramente abitudini di ricettività passiva, rischiano di produrre effetti di conformismo, danno luogo non di rado a condizioni di isolamento o addirittura di disagio personale e sociale<sup>10</sup>.

L'ipotesi da cui muoviamo attribuisce un ruolo di primaria importanza *all'educazione all'apprendimento*, che possa aiutare l'individuo nel compito di destreggiarsi all'interno dell'immenso vivaio di sollecitazioni e di stimoli, quale dovere cui nessuno può sottrarsi, ma che nessuno può svolgere da solo. Quanto questo compito sia difficile è intuibile per tutti.

C'è allora bisogno di educatori e insegnanti, di adulti capaci di assumere coscientemente il ruolo di mediatori tra le pressanti richieste di una società che spesso non perdona fallimenti ed errori, e gli implacabili timori di coloro che subiscono tali fallimenti e commettono tali errori. La responsabilità che ci inchioda a sfruttare al massimo le potenzialità di cui siamo dotati richiede nello stesso tempo un'apertura umile e fiduciosa verso qualsiasi forma di aiuto in questa direzione: la progettazione della propria esistenza non può che fondarsi, in altri termini, sulla previsione di quale e quanto sostegno è possibile ricevere dagli altri, cioè in che misura questi altri possano essere davvero importanti nella nostra vita.

«Noi», [...] siamo una combinazione disordinata di uomini e donne a cui è stato detto di badare a se stessi, di dare pieno sfogo a quell'unico «autentico potenziale» che ci fa sempre superare ciò che siamo diventati. Ma dobbiamo anche cercare disperatamente qualcuno dotato di una autorità che ispiri fiducia se vogliamo capire come affrontare tutti questi doveri disorientanti che non si riesce ad assolvere da soli. Oggi le capacità potenziali sono *globali*, ma la loro realizzazione è lasciata all'iniziativa *individuale*: mezzi e strumenti dalle conseguenze

<sup>10</sup> Cfr. C. Laneve, *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001, p. 5.

generali sono utilizzati sulla base di scopi programmati e stabiliti in privato»<sup>11</sup>.

Nel mondo postmoderno, questa condizione di incertezza permanente rende difficile individuare la linea di confine tra comportamenti giusti e comportamenti sbagliati, tra valori autentici e valori inautentici, tra mete adeguate e mete inadeguate. Per tale ragione, la persona finisce per trovarsi in una situazione di perenne esitazione, in bilico tra la libertà di scelta e il terrore di una probabile sconfitta.

La libertà è un'arma a doppio taglio, perché se da un lato alleggerisce il peso della dipendenza e scioglie il giogo della sottomissione, dall'altro viene assorbita dal processo decisionale cui ci costringe, illudendoci di avere il diritto di credere in una pluralità di esperienze e di valori, tutti ugualmente degni di importanza e di riconoscimento. Alla fine dei conti, essa coincide con la capacità/necessità di scegliere nonostante la consapevolezza che qualsiasi scelta può essere revocata, rivelandosi quindi transitoria.

Per rappresentare questo stato di cose, Beck utilizza una metafora efficace, che vede il presente caratterizzato da una sorta di «morale del vagabondo».

Il vagabondo non sa per quanto tempo resterà nel luogo in cui si trova in un determinato momento, e in ogni caso quasi sempre non è lui a decidere la durata della sua permanenza. Egli sceglie le proprie destinazioni lungo il cammino, senza sapere con certezza se alla prossima stazione si fermerà e per quanto. Sa solo che molto probabilmente la permanenza non sarà lunga. Ciò che lo spinge a proseguire il viaggio è la delusione per il luogo della sua ultima sosta insieme all'irriducibile speranza che il prossimo, non ancora visitato, o forse quello ancora successivo, siano privi dei difetti che lo hanno allontanato dai precedenti<sup>12</sup>.

Il punto è che gli individui non sembrano a proprio agio in questa veste nomade ed errante, poiché si tratta di guardarsi costantemente dentro e fuori, bilanciando la tendenza a controllare sempre tutto con il desiderio di lasciarsi guidare dagli eventi senza programmare nulla. Nel sottile equilibrio tra queste due spinte si colloca una progettualità pedagogica che deve saper interpretare le ansie e le paure dell'uomo del terzo mil-

<sup>11</sup> Z. Bauman, *op. cit.*, p. 142.

<sup>12</sup> Cfr. U. Beck, *op. cit.*, p. 7.

lennio, rivisitando lo strumento privilegiato attraverso cui si svolge il processo educativo, e cioè il processo di insegnamento-apprendimento, considerato nel suo significato generale e profondo quale rapporto fondato sull'intenzionalità di una o più persone a *porre e accogliere* segni.

### 1.3. *Eapprensione per l'apprendimento nella società della conoscenza incerta*

*Eapprendimento genera paura perché comporta fatica e coraggio. Al progresso della conoscenza spesso non corrisponde un progresso nella conoscenza.*

Il passaggio da un'impostazione magistrocentrica dell'istruzione a forme di sempre maggiore partecipazione e protagonismo dei discenti nel campo dell'apprendimento si è fondato su un'irriducibile ambivalenza: mentre le pratiche tradizionali di insegnamento hanno perso progressivamente la propria efficacia, in quanto basate sulla trasmissione di un sapere che si presumeva statico e immutabile, l'apprendimento ha assunto un ruolo regio nei percorsi di istruzione, costringendo tuttavia l'individuo a impegnarsi da un lato nella ricerca continua di nuove conoscenze, e dall'altro nella selezione/rifiuto di quante finiscono per cadere rapidamente e inevitabilmente nella rete dell'obsolescenza.

La velocità con cui si svolgono i processi di evoluzione delle conoscenze richiede un'educazione mirata in direzione del *life long* e *life wide learning*, cioè di un apprendimento che duri per tutta la vita e che si estenda a tutti gli aspetti della vita. Questo perché «l'unico uomo che possa considerarsi educato è colui che ha imparato ad imparare; che ha imparato ad adattarsi e a mutare; che sa che nessuna conoscenza è certa, e che solo il processo di *ricerca* della conoscenza costituisce una base di certezza»<sup>13</sup>.

Si tratta di un problema educativo, poiché l'aumento della conoscenza non ha comportato automaticamente una maggiore padronanza dei suoi meccanismi, dalla paura dell'ignoto al

<sup>13</sup> C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze 1973, p. 130.

mistero della scoperta, dalla fatica della creazione alla magia dell'intuizione; di conseguenza più che *quanto* apprendere diventa necessario capire *come* utilizzare questo apprendimento, conferendogli un principio etico che sia effettivamente in grado di rendere le nuove generazioni più *sagge*, e non soltanto più *esperte*, delle precedenti.

Lo sforzo di affrancarsi dagli idoli, dalle credenze, dalle emozioni, il bisogno di distinguere il sentire dallo spiegare razionalmente ha richiesto un prezzo, che molti ritengono ora eccessivo, nonostante i vantaggi tecnologici raggiunti.

La comprensione scientifica del mondo, avviata con la cesura cartesiana tra mente e corpo, tra ragione e sentimento, ha comportato un progressivo allontanamento del sapere scientifico dalla conoscenza comune. Separando la mente che conosce dagli oggetti della sua conoscenza, si è andata perdendo l'indissolubilità del legame tra soggetto e mondo, sottovalutando la fondamentale importanza che i «residui» dell'emoività, della suggestionabilità e anche della superstizione rivestono nel discorso gnoseologico. Per questa ragione, sembra importante riprendere la formula di Protagora che vede nell'uomo «la misura di tutte le cose», nel senso di assumere il soggetto come estremo referente della sua azione e del suo apprendimento; in definitiva renderlo protagonista della sua vita mediante un rinnovato protagonismo nella conoscenza e viceversa.

Ciò significa in altri termini elaborare un'educazione capace di guardare dentro il soggetto, sostenuta da quelle che Meirieu definisce *pedagogie dell'endogeno*, sulla base dell'evidenza incontestabile che «non c'è sapere se non tramite il cammino che ad esso conduce e non c'è conoscenza se non nella appropriazione che ne è fatta dal soggetto»<sup>14</sup>.

Tenendo ferma l'esigenza di educare la persona nell'unità delle sue dimensioni, da un punto di vista psicopedagogico appare importante delineare il profilo di un'educazione finalizzata a sostenere e guidare, in modo intenzionale, il cammino di apprendimento del soggetto-educando, sempre e comunque partendo dal presupposto che è la persona nella sua globalità a essere implicata nel processo di apprendimento, e non solo una sua parte, magari soltanto quella cognitiva-intellettiva.

<sup>14</sup> P. Meirieu, *Imparare... ma come?*, tr. it., Cappelli, Bologna 1990, p. 40.

Da questa concezione di apprendimento che non mira esclusivamente all'appropriazione delle conoscenze, ma più globalmente allo sviluppo della personalità, discende l'esigenza della sua *individualizzazione e personalizzazione*, puntando su metodologie e strategie che rendano l'apprendimento rispondente ai bisogni della persona, e cioè finalizzato al raggiungimento dei traguardi che consentono a ciascuno di esprimersi liberamente e di realizzarsi compiutamente.

L'individualizzazione e la personalizzazione rappresentano un'esigenza cruciale della didattica, quale scienza dell'insegnamento-apprendimento, ma non possono attuarsi prescindendo da un'opportuna analisi psicopedagogica delle condizioni e degli strumenti che ne consentano un'effettiva attuazione sul piano dell'apprendimento, e cioè nella prospettiva del soggetto che apprende.

Questo perché la disattenzione verso la conoscenza approfondita e scientifica delle caratteristiche che permettono di apprendere di *più* e soprattutto *meglio*, ha fatto scivolare la riflessione sull'individualizzazione al livello dell'insegnamento, generando dubbi e perplessità negli insegnanti che – consapevoli del loro essere *uno* di fronte a *molti* allievi – non riescono a concepire modalità didattiche volte contemporaneamente a gestire il gruppo-classe e seguire individualmente i suoi singoli membri.

Concepire invece la personalizzazione come una dimensione che deve investire l'apprendimento, e quindi come un problema dell'alunno, significa riconoscere l'importanza che essa riveste nella destrutturazione e ristrutturazione continua del nucleo dell'identità della persona, che deve essere aiutata a trovare da sé il proprio equilibrio, valutando i singoli passi in relazione al cammino di vita che si va compiendo o che si intende compiere.

Ecco allora emergere l'idea di un processo formativo centrato sulla persona vista nella sua totalità, nella sua storicità e nella sua capacità di autoeducazione, impegnata responsabilmente nel proprio perfezionamento. Centrare l'attenzione sulla persona non significa enfatizzare le capacità del soggetto in una visione spontaneistica del rapporto apprendimento-insegnamento, che valorizza la soggettività misconoscendo il ruolo degli apporti professionali e istituzionali, ma significa tener presente che l'uomo si forma soltanto se è protagonista consapevole e attivo della sua formazione, se è responsabile della propria

crescita culturale, sociale, professionale, cioè del suo umanizzarsi<sup>15</sup>.

Apprendere è un processo intensivo che porta l'allievo a *prendere con forza* (e quindi a fare propri) non soltanto conoscenze e contenuti disciplinari, ma anche il significato che egli stesso attribuisce alla cultura e al sapere. L'apprendimento ha un senso solo e soltanto se aiuta il soggetto a realizzarsi e a integrarsi nel proprio ambiente, se lo rende capace di utilizzare ciò che apprende o che ha appreso per migliorare la propria capacità di pensare, di fare, di organizzare e di affrontare positivamente i compiti della vita.

Per tale ragione, contro ogni finalizzazione della formazione scolastica al solo adattamento funzionale al sistema sociale o alla mera acquisizione di conoscenze, il processo di insegnamento-apprendimento ha come compito quello di portare l'allievo ad apprendere in modo personale, promuovendo la capacità soggettiva di apprendimento.

Di qui la necessità di sorreggere il processo di insegnamento per permettergli di sintonizzarsi sul processo di apprendimento, non certo realizzando una sorta di *osmosi mentale* tra docente e allievo, e neppure annullando i reciproci modi di essere in nome di una finalità esterna, ma integrandoli nel senso di avviare, attraverso l'esempio e la testimonianza, una continua revisione critica sia di quanto si insegna, sia di quanto si apprende.

Questa concezione del processo di insegnamento-apprendimento presenta importanti ricadute nella pratica didattica, che non deve limitarsi alla trasmissione di un sapere, alla presentazione di una disciplina, all'innalzamento quantitativo delle conoscenze, bensì deve impegnarsi a sostenere, nel soggetto che apprende, l'impegno delle sue qualità e capacità profonde, favorendo la scelta degli atteggiamenti personali da adottare e degli orizzonti progettuali da seguire, in modo tale che la curiosità della mente, l'audacia del pensiero, il desiderio di verità, l'amore per l'oggetto di studio rappresentino una componente altrettanto sostanziale quanto l'eshaustività informativo-cognitiva e il rigore metodologico-procedurale<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> S.S. Macchietti, *Insegnanti e coscienza del processo formativo*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori, Napoli 1997, pp. 187-188.

<sup>16</sup> Cfr. C. Laneve, *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003, p. 7.

La psicopedagogia può orientare in modo proficuo ed efficace il processo di insegnamento-apprendimento, poiché consente agli insegnanti di conoscere come *funziona* il soggetto dal punto di vista dei suoi processi cognitivi e delle sue dinamiche affettive, e di calibrare quindi le proposte didattiche nella direzione di una effettiva individualizzazione/personalizzazione dell'apprendimento.

Quest'ultimo, infatti, può dirsi significativo solo quando realizza una effettiva integrazione tra repertorio culturale e bisogni formativi individuali, tra richieste di alfabetizzazione e crescita personale. Per raggiungere tale traguardo bisogna tenere in debito conto la triangolazione tra *sistema-discente* (tratti caratteriali, dinamiche relazionali, modalità di apprendimento, motivazioni e aspirazioni ecc.), *sistema-docente* (tratti caratteriali, dinamiche relazionali, modalità di insegnamento, motivazioni e aspirazioni ecc.) e *sistema culturale-istituzionale* (bisogni sociali, contenuti disciplinari, organizzazione scolastica, aspettative del contesto ecc.).

Come vedremo, la difficoltà di insegnare deriva proprio dal fatto che la reale appropriazione dei concetti specifici delle varie discipline non può che risultare da un'esperienza di ricostruzione personale. Si tratta di una scommessa pedagogica, poiché è necessario riuscire a convertire l'esperienza di un'altrui collettivo, e cioè la comunità scientifica che ha elaborato i concetti fondamentali della disciplina, in esperienza personale, che il soggetto poi sia in grado di gestire e analizzare *a posteriori*<sup>17</sup>.

Senza dubbio, questo arduo compito non può basarsi soltanto sull'ottimizzazione dell'impostazione didattica, perché l'efficacia dell'insegnamento non può essere scissa dall'efficacia dell'apprendimento, e quindi dalla particolare natura dell'incontro educativo tra docente e discente, che obbliga il processo didattico a ripensarsi non solo come mero dispositivo tecnologico, manovrato con l'unico fine di trasmettere conoscenze prescindendo dagli orizzonti di senso, dalle cornici assiologiche e dalle disposizioni etiche che invece fondano – inesorabilmente e incontestabilmente – qualsiasi processo formativo.

Ecco profilarsi la necessità di analizzare le differenti concezioni che in ambito psicologico e pedagogico si sono sviluppate circa l'educazione e le sue finalità. In una certa misura, l'ottica psicologica (in particolare della psicologia a forte vocazione

<sup>17</sup> Cfr. M. Crahay, *Psicopedagogia*, tr. it., La Scuola, Brescia 2000, p. 34.

scientifico) spinge a ritenere che se educare significa, prima di tutto, trasmettere a tutti e a ciascuno in modo efficace, conoscenza e amore per la conoscenza, non resta che accogliere l'uso degli strumenti che si sono dimostrati i più produttivi per raggiungere lo scopo, assumendo il concetto di *libertà didattica* quale *libertà* di disporre e *dovere* di utilizzare tutti gli strumenti utili al fine dell'educazione, in nome della verità oltre che della bellezza<sup>18</sup>.

In un'ottica pedagogica, la descrizione della realtà dell'alunno non può tuttavia consentirci di giungere – automaticamente – a individuare i suoi reali bisogni educativi, poiché essi si determinano anche in rapporto agli stimoli e alle opportunità presenti nel contesto ambientale, (e quindi vanno analizzati in un'ottica ecologica) e all'interno di sempre più ampi margini di imprevedibilità (dato che evolvono nel tempo).

In altre parole, abbiamo bisogno di uno sforzo interpretativo, che a sua volta possa aiutarci a comprendere, prima di agire e forse di sbagliare.

Attenersi o applicare ai singoli eventi riguardanti l'azione dell'insegnamento le leggi – o semplicemente le indicazioni – ricavate dalle analisi descrittive non significa conseguire con certezza i risultati attesi. Si possono, certo, costruire meglio quelle condizioni (relazionali, motivazionali, organizzative, culturali, istituzionali), ma non è detto che esse (pur al massimo dell'ottimizzazione) facciano conseguire l'esito di apprendimento. Questo ultimo è connesso al *libero consenso* che il destinatario dell'azione didattica intende esprimere. In altri termini: anche quando la costruzione di quelle condizioni appare «scientificamente corretta», e la migliore possibile, non è detto che essa determini apprendimento nel discente, al quale spetta sempre l'ultima parola di accettazione o di rifiuto della proposta didattica. Il che, mentre rende peculiari e, per certi versi, non totalmente generalizzabili le situazioni didattico-educative, conferma i tratti di singolarità che designano ogni (evento di) insegnamento-apprendimento, in quanto appunto evento interpersonale<sup>19</sup>.

È evidente, allora, che la salvaguardia dell'assoluta libertà dell'alunno nell'accogliere o respingere le proposte educative, entrando intenzionalmente e consapevolmente nella relazione

<sup>18</sup> Cfr. S. Perini, *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1997, p. 257.

<sup>19</sup> C. Laneve, *La didattica...*, op. cit., p. 75.



educativa come attore protagonista, e non come semplice comparsa, richiede uno sforzo di adeguamento degli obiettivi o traguardi dell'azione di insegnamento. Essa deve essere in grado di coniugare l'esigenza di veicolare le forme culturali condivise all'interno del contesto sociale di riferimento con la necessità di lasciare al singolo soggetto la facoltà di decidere se aderirvi o meno. A coloro che si chiedono se questa opera si traduca in un'aporia, è difficile rispondere. In una certa misura, ciò dipende dal senso che si attribuisce al processo di apprendimento, e quanto lo si ritiene legato al concetto di libertà.

#### 1.4. *Apprendimento ed educazione: distinzioni e integrazioni*

Da un punto di vista psicologico, è importante sottolineare da subito che l'apprendimento rappresenta un processo attivo e significativo, costitutivamente connesso all'idea di cambiamento. Esso può essere definito, infatti, come un processo psichico che consente una modificazione durevole del comportamento per effetto dell'esperienza. Si può parlare di apprendimento solo se la modificazione nell'attività si configura come reazione a una situazione incontrata, e non quindi come effetto di risposte innate o della maturazione biologica. In relazione a ciò, la maggior parte delle definizioni di apprendimento sottolinea i caratteri dell'attività e dell'organizzazione che distinguono l'apprendimento cosiddetto *meccanico* dall'apprendimento *cosciente*, di particolare interesse per l'istruzione scolastica.

«L'apprendimento cosciente è un fenomeno di organizzazione integrativa per cui vengono formate via via nuove strutture significative le quali sono incorporate nella struttura generale della persona. Quale mezzo d'apprendimento, l'*esercizio* è indispensabile; è però necessario tener presente che le ripetizioni non operano di per se stesse, ma soltanto perché offrono l'occasione di agire alle forze della motivazione, della volontà di ritenzione e dell'effetto positivo»<sup>20</sup>.

Da un'ottica più generale, secondo Laporta possiamo intendere con il termine apprendimento il processo attraverso il quale l'essere umano si modifica scegliendo tra diverse alternative quelle più efficaci e positive in vista della sua sopravvivenza.

<sup>20</sup> J. Obst, *Voce apprendimento*, in Dizionario enciclopedico di pedagogia, SAIE, Torino 1972, p. 174.

za e dell'adattamento all'ambiente esterno. «L'apprendimento può essere considerato dal punto di vista dell'adattamento, configurandosi come un rapporto originario dell'individuo con il suo mondo e una sua condizione di vita. In questo senso l'apprendimento non dipende da alcun insegnamento preordinato, ma è l'esito di tutti i naturali e necessari rapporti che l'essere vivente, entrando nella vita, è indotto a istaurare e intrattenere con il mondo circostante dal quale dipende»<sup>21</sup>.

Tuttavia, l'apprendimento può essere analizzato non soltanto in rapporto alla capacità di scegliere e perseguire i comportamenti che consentono al soggetto umano di allontanare i rischi dell'esistenza, mettendo in campo la sua libertà di scegliere e decidere le migliori possibilità di azione.

Esso è anche l'esito dell'inestricabile rete di reciproche influenze che legano l'individuo ai valori della storia e della cultura, è il frutto dell'intenzionalità e della sistematicità grazie alle quali l'insegnamento di altri significativi consente alla persona di modificare i propri comportamenti in vista di un fine, in nome di un *ideale* e non soltanto di un *bisogno*.

Per questa ragione, l'apprendimento – inteso quale prerequisito della possibilità di cambiare – si basa sull'esigenza di integrare il cambiamento nell'idea e nell'immagine di sé, provando e riprovando il senso di questa trasformazione, e quindi ha bisogno di educazione, considerata, come afferma Demetrio, quale capacità di «rappresentarsi e di sentirsi diverso da prima». Infatti, non basta cambiare per dire che l'apprendimento si è realizzato; nell'ottica educativa è necessario che sia il soggetto in apprendimento e sia colui che lo ha sollecitato e guidato, siano in grado di affermare che questo cambiamento è avvenuto, e con quali esiti.

Di conseguenza, se l'apprendimento fonda la nostra possibilità di cambiare, l'educazione ci consente di indirizzarla, in quanto azione finalizzata non soltanto a stimolare e produrre tali modificazioni in modo intenzionale, ma anche a valutarle, ossia ad analizzarne i risultati raggiunti in rapporto agli obiettivi prefissati.

Nei processi di insegnamento-apprendimento che avvengono in modo intenzionale e sistematico, per esempio in ambito scolastico o più generalmente formativo, è tuttavia difficile indi-

<sup>21</sup> R. Laporta, *Il processo formativo interpretato e discusso*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996, p. 36.

viduare precisi criteri di validità in relazione alle modificazioni subentrate, proprio in ragione delle molteplici configurazioni che esse possono assumere e alla diversità dei modi di prenderne consapevolezza.

Laporta guarda all'efficacia nella formazione come «alla possibilità di mantenere l'efficacia dell'apprendimento trasferendolo dal suo ambito naturale a quello artificiale dell'insegnamento, *senza scarti*»<sup>22</sup>. Ma questo passaggio non è automatico, poiché il processo di insegnamento-apprendimento che si realizza negli ambienti artificiali (quindi intenzionalmente), costa impegno e fatica, dipende da un numero imprecisabile di fattori concomitanti e ricade su una pluralità altrettanto indefinibile di dimensioni personali.

Ecco allora che a un'educazione fredda e avalutativa, fondata sull'illusione di costringere la complessità dell'esperienza umana nella relazione calibrata tra variabili sperimentali, forse bisognerebbe preferire un'educazione calda e interpretativa, capace di cogliere in questa intricata filiera di esperienze spontanee e provocate, naturali e artificiali, programmate e casuali, note e ignote, evidenti e nascoste, il senso di un'educazione *della* persona e *per* la persona che apprende.

Come vedremo, l'educazione della persona si traduce da un punto di vista psicopedagogico nell'educazione delle dimensioni della *personalità*, intesa come il complesso delle qualità proprie dell'essere umano che ne determinano il personale modo di essere e di relazionarsi agli altri, nella sua totalità e in particolare modo negli aspetti maggiormente coinvolti nei processi di apprendimento. La personalità rappresenta infatti la concretizzazione dell'essere persona nel rapporto con gli altri e con il mondo circostante. «La persona è valore reale, l'unico valore reale, ma in educazione la persona si presenta esistenzialmente aperta allo sviluppo, all'apprendimento e alla responsabilità di scegliere e di attuare la propria epifania nell'incontro con l'altro. La persona, dimensione ontologica, non può prescindere dal suo dinamico personalizzarsi. La personalità prende campo, si dilata nel tempo, crea i suoi mondi ed entra in quelli altrui, attinge evolutivamente l'orizzonte del carattere etico, della personalità che viene valutata e che si autovaluta»<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>23</sup> G. Vico, *Dall'attenzione alla diversità alla pedagogia del coinvolgimento*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea* (1), Pellegrini, Cosenza 1994, p. 332.

Mentre la riflessione sulla persona mira fondamentalmente a mettere in luce ciò che è uguale nella diversità, lo studio della personalità tende a scorgere le differenze nell'uguaglianza, con esiti particolarmente interessanti nella progettazione di processi formativi individualizzati e personalizzati. La difesa di ciò che è umano nell'uomo, che si fonda sull'ontologica *uguaglianza* della persona, da cui a sua volta rinviene il diritto inalienabile (correlato alla sua costitutiva dignità) di diventare se stessa, non può prescindere infatti dalla valorizzazione della *diversità* che distingue il modo con cui ognuno cerca di mettere a frutto le proprie potenzialità e di trasformarle in effettive capacità e competenze.

Essere personalità significa, di conseguenza, vivere continuamente sotto il segno di una consapevolezza che va continuamente rigenerata e che concretamente deve dirigersi sia verso una presa di coscienza di se stesso, tale per cui sia possibile dare senso alla propria vita e al proprio io (rispettando l'unità fondamentale dell'essere corpo, psiche e coscienza intenzionale), sia verso una presa di coscienza dell'intersoggettività, intesa come realtà da accettare e come valore da realizzare, a partire dall'ambito familiare fino alla complessa rete delle relazioni comunitarie e sociali<sup>24</sup>.

Questa tensione a diventare se stessi con gli altri trova la sua più compiuta possibilità di realizzazione in un processo formativo fondato su due idee-guida. In primo luogo, l'idea di *educabilità* dell'uomo, intesa come presupposto ed essenza del mutamento, come fiducia nella possibilità di trasformarsi e come rassegnazione all'ineluttabilità del cambiamento. «Lo sviluppo in direzione del darsi forma comporta ciò che permane e ciò che diviene nella stessa realtà della persona singola. L'educabilità è la qualità intrinseca di questo permanere e di questo divenire, non fini a se stessi, ma momenti costitutivi del fatto per cui la persona si avverte instabile, non ancora formata, in divenire, in condizione di precarietà»<sup>25</sup>.

La seconda idea-chiave intorno cui ruota la riflessione sull'educazione è la *relazione*, che declina il principio di educabilità in percorsi educativi in cui il sostegno dell'educatore, e cioè l'accompagnamento da parte di qualcuno che si presume essere *più* sapiente, *più* esperto, *più* saggio, *più* maturo, dovrebbe

<sup>24</sup> P. Bertolini, *op. cit.*, p. 137.

<sup>25</sup> G. Vico, *Alla ricerca della pedagogia perduta*, La Scuola, Brescia 2000, p. 13.

contribuire a rendere il soggetto educando almeno *altrettanto* sapiente, esperto, saggio e maturo. La relazione educativa, inserita in una cornice di progettualità intenzionale, può essere considerata infatti quale «l'insieme dei rapporti sociali che si stabiliscono tra educatore e coloro che egli educa, per andare verso gli obiettivi educativi, in una data struttura istituzionale, rapporti che posseggono delle caratteristiche cognitive e affettive identificabili, che hanno uno svolgimento e una storia»<sup>26</sup>.

Inscrivendo il concetto di educabilità in quello di relazione, emergono infinite opportunità d'azione, date dal fatto che solo grazie all'intervento di qualcun altro ciascuno può realizzare pienamente se stesso, ma anche invalicabili limiti derivanti dalla difficoltà di scegliere e organizzare tali opportunità. Innanzitutto, nell'idea di uomo che si educa all'interno di una rete relazionale, che deve aprirsi agli altri cercando di adattarvi mentre egli stesso cambia, è implicita la necessità di costruire un nucleo del proprio sé coerente e strutturato (e nello stesso tempo flessibile), e che sia capace quindi di negoziare continuamente la propria immagine, eleggendo a seconda delle circostanze quale volto di sé stesso svelare all'esterno.

Inoltre, nel personale processo di umanizzazione, si rende indispensabile preservare e difendere i valori di *autonomia* e *libertà* che possono essere gravemente minacciati dall'atteggiamento a volte impositivo o costrittivo dell'educatore. Incapace di sfumare la sua guida e allontanarsi progressivamente dall'educando, egli può contribuire alla creazione di una relazione di dipendenza dagli esiti esattamente opposti rispetto alla finalità originaria.

Come richiamato dalla sua origine etimologica, l'educazione è un processo in divenire, che si rende possibile proprio in virtù della plasticità umana all'apprendimento e alla crescita continua. Avviene in due direzioni, innanzitutto dall'esterno all'interno, come un *portare dentro* il soggetto comportamenti e atteggiamenti attraverso l'insegnamento e l'esempio.

In modo speculare, l'educazione è anche un processo che *porta fuori*, e quindi si realizza dall'interno all'esterno, permettendo al soggetto di agire e non soltanto di subire le trasformazioni nel suo rapporto con la realtà esterna. In questa seconda accezione è il soggetto che esce da sé, agisce e si espande nel

<sup>26</sup> M. Postic, *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Armando, Roma 1983, p. 16.

mondo trasformando gli altri e la realtà in oggetti della propria iniziativa, oppure resistendo intelligentemente alla loro invadenza. «Il movimento non è più dall'esterno all'interno, ma corre al contrario. Se ogni soggetto è ciò che l'educatore, l'ambiente, la cultura, i mezzi esistenti gli consentono volontariamente o involontariamente di essere, ciascuno, nondimeno, è l'essere umano che è per sé; in quanto tale, quindi, ha una consistenza, un'energia d'essere, un suo essere che limita quello degli altri e delle cose»<sup>27</sup>.

In tale «naturale» resistenza dell'uomo a conformarsi a disegni che non gli sono propri consiste l'immensa fatica e nello stesso tempo la straordinaria forza dell'educazione, che può quindi configurarsi autenticamente solo come *autoeducazione*, cioè non come percorso che si svolge in autonomia, ma come processo che ha come fine l'autonomia.

L'azione pedagogica nasce infatti dal riconoscimento dell'esistenza di una qualche forma di resistenza o difficoltà, che impegna l'educatore a cercare di capire l'origine, il perché, il senso di questa resistenza, di questa difficoltà, attivando una dinamica di «compassione» che consente di aprirsi per «compatire» con l'altro, o gli altri, le difficoltà incontrate al fine di renderci «compatibili», capaci di incontro e di collaborazione reciproca in un'impresa concertata: da parte dell'educatore nel creare le condizioni affinché l'altro possa e voglia educare se stesso; e di questi nello scegliere di affrontare l'avventura della sua crescita con l'aiuto del suo educatore.

«Occorre promuovere cioè l'incontro di due libertà, delle quali l'una ha la responsabilità della proposta, l'altra quella di manifestare la sua difficoltà e di accettare di cercare insieme una risposta per la quale vale la pena di spendersi»<sup>28</sup>. Il fine dell'educazione è quindi lo sviluppo della persona secondo direzioni a lei conformi. Purtroppo, però, non tutte le direzioni sono giuste, e spesso si rischia di perdersi per sentieri sbagliati, sconnessi, o addirittura in vicoli ciechi, senza uscite.

Le condizioni dell'educazione non sono alla portata di tutti, né costituiscono un'esperienza ricorrente nella quale ci imbattiamo

<sup>27</sup> G. Bertagna, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, p. 110.

<sup>28</sup> M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999, p. 49.

per il fatto stesso che viviamo. Educazione e vita non coincidono meccanicamente, nel senso che l'una non è intrinseca all'altra e viceversa<sup>29</sup>.

Per questo motivo, il compito della pedagogia è stato da sempre quello di prospettare nuove possibilità, inedite spiagge e orizzonti, ma senza dimenticare le origini, la linea di partenza, il luogo dove ci si trova già. È dunque importante effettuare una *buona scelta di vita* da un lato salvaguardando la decisionalità individuale, dall'altro impedendole di disperdersi o di soffocare. «Se l'educazione fosse solo educazione, noi saremmo esclusivamente quel che di noi fa l'educazione. Mentre, in chiave autenticamente pedagogica, noi siamo piuttosto il "rapporto" che c'è tra noi e la nostra educazione»<sup>30</sup>.

Lo sguardo psicopedagogico si accosta al processo educativo cercando di indagare per l'appunto la natura e le caratteristiche di questo rapporto, soffermandosi in particolare sull'elemento della *scelta* quale correlato della libertà di autodeterminare il proprio progetto di apprendimento nel corso dell'esistenza, senza ovviamente ignorare l'importanza dei condizionamenti provenienti dal contesto esterno.

<sup>29</sup> D. Demetrio, *Pedagogia e corso della vita*, in M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini e Associati, Milano 2001, p. 13.

<sup>30</sup> A. Erbetta, *L'educazione come critica dell'educazione*, in M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea* (3), Pellegrini, Cosenza 1994, p. 129.

*Copia saggio*



## CAPITOLO SECONDO

### TRA INDIVIDUALIZZAZIONE E PERSONALIZZAZIONE

#### 2.1. *Prolegomeni di un'educazione all'apprendimento*

*L'educazione all'apprendimento presuppone un'educazione all'insegnamento.*

*Entrambe dipendono dall'idea che si ha dell'individuo che apprende, e da come apprende.*

La sempre maggiore attenzione che i sistemi educativi attribuiscono all'ottimizzazione dei percorsi formativi soprattutto nelle prime fasi della vita, e quindi a partire dai contesti scolastici e dalle prime esperienze di alfabetizzazione e di socializzazione che costellano la vita dei bambini e degli adolescenti, ha spinto la psicopedagogia a concentrare il suo interesse verso la conoscenza e il controllo delle caratteristiche degli *ambienti di apprendimento*, intesi in senso ecologico come strutture in cui convivono, secondo modalità di interconnessione e interazione reciproca, responsabilità di gestione e organizzazione sia da parte dell'alunno, per quanto attiene all'apprendimento, sia da parte del docente, per ciò che riguarda ovviamente l'insegnamento.

È ormai evidente a tutti coloro che si occupano di apprendimento da un punto di vista scientifico e didattico, che i bambini hanno capacità intellettive diverse e apprendono in modi diversi; per tale ragione è necessario analizzare e valutare le differenti attività di apprendimento nei contesti normali in cui si realizzano, cercando di mutuare dalla pratica quotidiana le esperienze più significative, in vista della loro implementazione e capitalizzazione.

Questo compito richiede una profonda e vigile preparazione psicopedagogica poiché, prima ancora di intervenire, l'adul-

to ha bisogno di conoscere cosa accade durante i processi di apprendimento, e di conseguenza quali comportamenti è necessario assumere e fare assumere agli allievi per fare in modo che sortiscano gli effetti sperati o voluti.

Qualsiasi intervento educativo si basa dunque sull'ottimistica fiducia che l'influenza dell'ambiente esterno – sotto forma di stimoli e sollecitazioni – possa produrre un cambiamento significativo nei livelli di apprendimento dell'individuo, che si traduca possibilmente in un miglioramento effettivo delle sue capacità di comprensione e azione sul mondo.

Ogni pratica educativa poggia su dei presupposti psicologici. Chi si aspetta dalla scuola che favorisca il pieno sviluppo delle potenzialità di ognuno postula l'esistenza, in ogni individuo, di attitudini che non richiedono altro se non di schiudersi col favore di un contesto positivo. Chi chiede agli insegnanti di dotare tutti gli allievi di sapere e di saper-fare di base suppone che tutti – o, perlomeno, la maggioranza – siano virtualmente capaci di tali apprendimenti. Quanto a coloro che assegnano alla scuola il compito di formare degli adulti autonomi, responsabili e dotati di ragione, essi adottano una visione ancor più positiva della natura umana e della sua plasticità. Ogni progetto sull'educazione o sulla formazione postula la malleabilità – maggiore o minore – dell'essere umano. In altre parole, non ci si può impegnare in un'azione educativa se non presupponendo che il proprio comportamento e/o la pianificazione del contesto di vita influenzino lo stato psicologico degli altri<sup>1</sup>.

Il punto è che il controllo delle influenze che il proprio comportamento o le caratteristiche del contesto di vita hanno sulla realtà psicologica del bambino richiede una grande apertura, in direzione di una comprensione autentica delle motivazioni e degli stati d'animo di quest'ultimo. E si tratta di una difficile scommessa, perché spesso i ritmi frenetici imposti dall'istruzione non lasciano spazio e tempo a un'osservazione prudente e continua, innanzitutto su se stessi, affinché il proprio sguardo non sia contaminato da convinzioni troppo rigide per essere smentite dalla realtà dei fatti, e da pregiudizi troppo radicati per essere disattesi dalla conoscenza diretta.

Dalla storia della pedagogia siamo venuti a conoscenza di quanto le idee concernenti il mondo dell'infanzia, i processi di crescita del bambino, il ruolo delle figure e delle istituzioni edu-

<sup>1</sup> M. Crahay, *op. cit.*, p. 5.

cative abbiano condizionato le pratiche dell'istruzione e della formazione, e di come si sia giunti a una trasformazione progressiva dei sistemi scolastici in funzione delle finalità che la società chiedeva loro di perseguire.

A livello di azione quotidiana, la diversità di ogni singola situazione (e di conseguenza l'impossibilità di operare eventuali generalizzazioni) obbliga i protagonisti dell'evento educativo a dotarsi di strumenti di analisi approfondita della realtà che si ha di fronte, con l'umiltà di chi sa di non poter mai arrivare a una sua conoscenza definitiva. Anche perché tale realtà cambia incessantemente, non consentendo a nessuno di pervenire a sintesi efficaci in grado di bloccare l'ingresso a ciò che non sia stato previamente stabilito.

Chi non sia perpetuamente disponibile a mutare parere e punto di vista, secondo che nuovi dati si offrano al suo sguardo; chi non sappia mantenere costantemente autocritico questo sguardo; affinché la sclerosi delle convinzioni non lo obnubili; chi non sappia, infine riconoscere ed accettare la propria ineliminabile miopia; costui farà altrettanti danni comprendendo troppo poco che credendo di comprendere ciò che in realtà travisa<sup>2</sup>.

In altri termini, la consapevolezza di quanto sia complicato e faticoso entrare nel mondo del bambino, di quanto diverso dal nostro sia il suo modo di sperimentare il suo desiderio di conoscere, di agire, di scoprire, rende la pratica educativa molto lontana – quasi inafferrabile – dalle teorie psicopedagogiche. Costantemente gli insegnanti denunciano la propria insoddisfazione per una formazione (sia iniziale che in servizio) incapace di avvicinarli ai reali problemi della scuola, problemi non soltanto legati alla programmazione dei contenuti o al controllo disciplinare, ma anche alla creazione di una relazione positiva con gli alunni e al mantenimento di un clima costruttivo e favorevole all'apprendimento.

È facile accorgersi che essi percepiscono la propria inadeguatezza nello svolgimento di un compito verso cui pure sentono una grande responsabilità, una responsabilità educativa e non soltanto didattica, che dovrebbe spingerli ad aiutare i propri alunni in direzione di una conoscenza maggiore di se stessi.

<sup>2</sup> M. Tanzarella, *La relazione insegnante-allievo*, in C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999, p. 297.

Ecco allora che l'attenzione per l'apprendimento può diventare uno strumento e una guida per assumere tale responsabilità senza restarne schiacciati; in altri termini, supportando gli alunni nella gestione autonoma del proprio apprendimento si riesce ad affrancare l'adulto da un'impostazione dirigistica che finisce per risultare in ogni caso inefficace, proprio perché destinata prima o poi a interrompersi.

La scuola ha, infatti, la duplice funzione di fornire a coloro che la frequentano un nucleo di conoscenze essenziali riorganizzate intorno a concetti-chiave e di indirizzarli verso comportamenti intellettuali generalizzabili e trasferibili successivamente in altri contesti formativi e professionali. Questi due tipi di obiettivi non sono perseguibili separatamente, dato che i primi non possono esistere senza gli altri. Essi costituiscono il compito peculiare della scuola non perché non possano essere conseguiti casualmente altrove, ma perché è proprio altrove che casualmente si trovano.

La scuola assume quindi una missione insostituibile, che consiste nel garantire che tutti acquisiscano, in modo sistematico e organizzato, un certo numero di conoscenze e di competenze. Essa ha una funzione sociale specifica, cioè deve *gestire questi apprendimenti*<sup>3</sup>.

L'intenzionalità e la sistematicità con le quali il sistema scolastico persegue il compito di favorire e sostenere l'apprendimento si basa su un quadro teorico che indirizza e guida la progettualità educativo-didattica, in particolare per quanto attiene alla scelta degli obiettivi, alla strutturazione delle unità di apprendimento, all'attuazione di strategie didattiche e alla valutazione dei processi attivati e dei risultati raggiunti.

Tale percorso progettuale sembra incardinarsi sempre più sulle dimensioni dell'*individualizzazione* e della *personalizzazione* dell'apprendimento, termini utilizzati spesso come sinonimi, ma che in realtà presuppongono due differenti concezioni delle finalità educative e del processo didattico. Nelle prossime pagine tenderemo di ricostruire l'evoluzione storica della riflessione e dell'azione pedagogica sul tema, con particolare riferimento alla rilevanza che la rivoluzione puerocentrica del ventesimo secolo ha attribuito al riconoscimento delle differenze in termini di attitudini e ritmi individuali nel processo di apprendimento.

<sup>3</sup> Cfr. P. Meirieu, *op. cit.*, pp. 17-18.

Dalla consapevolezza dell'importanza di valorizzare l'eterogeneità degli alunni scaturisce, in modo quasi naturale, un impegno educativo volto a individuare itinerari adatti alle particolari caratteristiche di ognuno, che prendono forma in relazione alla configurazione specifica del contesto in cui si realizza il processo di apprendimento.

Nel tempo, tale impegno educativo ha assunto significati e prospettive differenti in relazione alle trasformazioni del contesto di riferimento, dando vita ora a percorsi individualizzati, ora a progetti personalizzati. Sebbene attualmente si assiste a una maggiore attenzione per le forme della personalizzazione, conviene ricordare che queste due impostazioni educative e didattiche non sono alternative, ma assumono un ruolo quasi complementare e interagente nel garantire il diritto all'istruzione e alla formazione quale compito precipuo dei nostri sistemi scolastici.

## 2.2. La centralità dell'alunno/educando

*Porre al centro l'alunno significa permettere che brilli di luce propria, senza restarne abbagliati.*

Il discorso intorno alle esigenze di individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento scolastico nasce da quella *rivoluzione pedagogica* che, a cavallo tra XIX e XX secolo, ha favorito il passaggio dall'«Educazione tradizionale» alla cosiddetta «Educazione nuova». Con quest'espressione, che compare nel titolo di un volume pubblicato da E. Demolins nel 1898, si suole individuare un movimento complesso, che ha spinto pedagogisti, psicologi, medici e intellettuali a indicare nuovi metodi educativi, al fine di rendere la scuola coerente con le esigenze di sviluppo dei bambini, considerati quali soggetti di diritti, degni di rispetto e di considerazione per le proprie intrinseche capacità e competenze.

Il movimento dell'Educazione nuova si innesta sul precedente progetto illuminista che ambiva a una maggiore democratizzazione dell'istruzione, sulla scia della convinzione che fosse necessario e giusto offrire a tutti, o perlomeno alla maggioranza della popolazione, le opportunità di istruzione cui precedentemente potevano accedere solo le classi più elevate.

Tale intenzione di estendere a tutti gli uomini ciò che era stato prerogativa soltanto di qualcuno si fonda, secondo la filosofia illuminista, su un'ipotesi forte relativa alla natura umana: la verità è accessibile alla ragione comune e, conseguentemente, l'educazione non deve essere un indottrinamento, ma piuttosto una sollecitazione della riflessione e un'emancipazione dell'individuo attraverso la cultura<sup>4</sup>.

Quest'idea, che riprende in qualche modo il modello educativo della *paideia* greca – intesa come il processo di acquisizione di una forma interiore attraverso la maturazione culturale e la conseguente crescita etica e cognitiva del soggetto – origina un modello di scuola basato sui contenuti disciplinari e sullo studio delle grandi opere del passato. I fautori dell'Educazione tradizionale ritenevano, infatti, che il contatto con la tradizione culturale contribuisse a formare lo spirito del fanciullo e dell'adolescente, proponendo dei modelli in grado di strutturare il loro pensiero e guidare le loro attitudini morali.

Nonostante questi validi punti di partenza, in base ai quali appunto l'acquisizione del sapere dovrebbe risultare funzionale alla formazione unitaria e globale dell'individuo, e non una pratica sterile fine a se stessa, l'Educazione tradizionale è stata spesso associata a impostazioni scolastiche caratterizzate dagli aspetti del nozionismo e del mnemonismo.

Contro un modello di scuola incentrato prevalentemente sull'autorità del maestro e del libro quali intermediari tra la cultura e l'allievo, cui quest'ultimo avrebbe dovuto cercare di uniformarsi e conformarsi, i sostenitori dell'Educazione nuova hanno proposto un'idea di educazione fondata essenzialmente sulle scoperte della nascente psicologia sperimentale, che invitava a riconoscere e rispettare le tappe dello sviluppo infantile, impostando il percorso educativo essenzialmente sul processo di maturazione psico-biologica.

Ancorati ad una corrente naturalista – fermento della creazione delle scienze biologiche e psicologiche –, la maggior parte di questi teorici sottolinea il carattere endogeno dello sviluppo del bambino. In altre parole, la psicologia del bambino ha le proprie leggi ed è importante che l'insegnamento ne tenga conto. Denunciando i metodi inculcatori della scuola tradizionale, i seguaci dell'Educazione

<sup>4</sup> M. Crahay, *op. cit.*, p. 6.

Nuova temono che gli allievi ingombrino la loro mente di saperi puramente libreschi o, più esattamente, di saperi morti. Ancor più nel dettaglio, gli allievi accumulerebbero nella loro memoria risposte già fatte la cui sola funzione è quella di superare le prove scolastiche. Così, accanto alle conoscenze ricevute attraverso l'istruzione, converrebbe distinguere i saperi più autentici e più personali di cui si potrebbero dotare gli individui tramite l'esperienza diretta del reale. Non è dunque appropriandosi del patrimonio culturale dell'umanità che l'individuo si libera, ma fortificando la sua capacità di esplorare l'ambiente che lo circonda e di trarre vantaggi dalla sua esperienza diretta del mondo<sup>5</sup>.

Come sottolineato da O. Decroly (1871-1932), che nel 1907 ha dato vita alla scuola de l'Ermitage nei pressi di Bruxelles, emblematicamente definita «*école pour la vie par la vie*», l'Educazione nuova si propone dunque di formare il bambino alla vita attraverso la vita, promuovendo metodi attivi che riconoscano la centralità dell'allievo nel processo di apprendimento. Questa concezione, che affonda le sue radici nel pensiero di J.J. Rousseau (1712-1778), si lega a un'idea di *educazione negativa*, volta fondamentalmente a proteggere e/o liberare il bambino dagli eventuali ostacoli che potrebbe incontrare nel suo spontaneo processo di sviluppo, e a un corrispondente impegno verso forme di *insegnamento indiretto*, che invitano il maestro non più a trasmettere in modo lineare la cultura, quanto a stimolare in modo ricorsivo gli interessi e i bisogni del discente.

Da questo punto di vista, Rousseau può essere considerato il padre della riflessione sull'auto-educazione, in quanto per primo ha sottolineato il valore di un apprendimento autoregolato e autodiretto, proporzionato alle caratteristiche e ai ritmi del bambino e basato sull'azione e sull'operatività, piuttosto che sulla parola e sulla sua ricezione passiva.

Il filosofo ginevrino odia infatti i libri, e addirittura si oppone all'insegnamento della lettura prima dei dodici anni, ritenendola «il flagello dell'infanzia». I libri sono considerati quali ostacoli allo sviluppo di un pensiero autonomo, perché il bambino che legge non pensa, ma impara solo a parlare di ciò che non sa. Al contrario, egli ha bisogno di scoprire da solo il mondo, e in questo percorso l'errore costituisce uno strumento fondamentale di apprendimento, come suggerisce d'altronde

<sup>5</sup> Ibidem, p. 7.

l'antico detto secondo cui «sbagliando s'impara». Di conseguenza, l'aiuto educativo non deve mai risolversi in un'interferenza, per esempio iperproteggendo il bambino e impedendogli di sbagliare, perché solo attraverso l'esperienza nell'ambiente egli costruisce se stesso.

Questa concezione si spiega con l'adesione di Rousseau (e successivamente dei teorici dell'attivismo) alla corrente dell'empirismo, secondo cui le conoscenze si acquisiscono mediante il contatto diretto degli organi sensoriali con gli stimoli provenienti dal mondo esterno. Poiché i dati del reale penetrano nella mente attraverso i sensi, è necessario promuovere una ragione sensitiva e un'intelligenza pratica, fondate quindi sull'esplorazione e sulla scoperta autonoma.

L'attenzione verso un apprendimento basato sul *fare* (*learning by doing*) è stata richiamata da altri importanti autori che hanno promosso un cambiamento radicale nella pratica e nella riflessione pedagogica. Fra questi, è doveroso menzionare J. Dewey (1859-1952), il quale sottolinea con forza la necessità di abbracciare una concezione puerocentrica dell'educazione, la cui preoccupazione primaria sia appunto il fanciullo (e le sue caratteristiche psicologiche). «È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione»<sup>6</sup>.

Dewey parla di un'educazione *progressiva*, fondata sul concetto dell'adattamento dell'individuo all'ambiente ed essenzialmente rivolta alla promozione del pensiero riflessivo, inteso come strumento di risoluzione dei problemi che l'individuo incontra nel corso della vita. Il suo metodo didattico si poggia sul presupposto che la finalità della conoscenza sia essenzialmente l'ottimizzazione dell'azione. Non esiste, dunque, una teoria separata dalla pratica, così come non esiste riflessione che non abbia come punto di partenza e di arrivo l'azione. L'azione pedagogica risulta perfettamente individualizzata, in quanto non propone compiti scolastici rigidi o standardizzati, limitandosi a selezionare un problema che il bambino riconosce come tale, perché risponde a un suo bisogno e corrisponde a un suo interesse. «Conviene che gli oggetti di studio siano scelti tenendo conto dell'esperienza del bambino, delle sue preoccupazioni

<sup>6</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1949, pp. 26-27.



e dei suoi investimenti anteriori e che l'insegnante renda espliciti i legami tra le nuove conoscenze e il cammino del suo pensiero, in modo che il bambino ne colga la portata, ne comprenda la necessità e veda quello che le unisce ai suoi interrogativi»<sup>7</sup>.

Per sintetizzare, i quattro principali nuclei tematici intorno ai quali si è costituito il movimento dell'attivismo pedagogico (che possono essere considerati alla base delle prime forme di individualizzazione e personalizzazione educativa) sono fondamentalmente i seguenti:

- 1) l'importanza della psicologia dello sviluppo;
- 2) il richiamo agli interessi-bisogni del fanciullo;
- 3) lo stretto rapporto tra scuola e vita;
- 4) la valorizzazione dell'intelligenza pratica e delle attività manuali<sup>8</sup>.

Essi rappresentano il filo conduttore di una riflessione che, grazie al contributo di studiosi di diversa formazione, ha dato origine a iniziative pedagogiche di grande attualità, soprattutto per quanto attiene alla consapevolezza della centralità dell'allunno nel processo formativo e alla necessità di considerare l'unicità e la complessità delle sue caratteristiche apprenditive.

Data l'impossibilità di ripercorrere in forma esaustiva l'evoluzione di tali iniziative, nelle prossime pagine si tenterà di approfondire l'apporto che due illustri teorici dell'educazione hanno fornito in merito al tema dell'individualizzazione/personalizzazione: Édouard Claparède e Maria Montessori.

Il punto di contatto del loro pensiero è rintracciabile nell'attenzione rivolta agli interessi/bisogni dei bambini, ma mentre il pensiero di Claparède sarà analizzato soprattutto per il contributo offerto allo studio delle attitudini e delle inclinazioni personali degli allievi, nell'opera della Montessori si andrà a sottolineare in particolare l'importanza data al rispetto dei loro peculiari ritmi di sviluppo.

Nonostante le loro innovative intuizioni, entrambi restano in ogni caso ancorati all'impostazione individualistica dell'educazione inaugurata da Rousseau, che sottovaluta l'influenza determinante dell'ambiente esterno nello sviluppo e nell'apprendimento. In realtà, ora sappiamo che il bambino non si

<sup>7</sup> M. Crahay, *op. cit.*, p. 31.

<sup>8</sup> Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 55-56.

forma in un «vuoto relazionale», guidato soltanto dai meccanismi della maturazione biologica. Egli non è solo un essere di natura, ma è anche un prodotto della cultura, di cui respira e interiorizza abitudini, atteggiamenti e valori.

L'ambiente esterno, considerato quale contesto in cui l'apprendimento e lo sviluppo di ciascuno si intrecciano reciprocamente, può rappresentare una risorsa o un ostacolo nell'espressione delle potenzialità individuali. Contrariamente a quanto Claparède, Montessori e gli altri ritenevano, esse devono essere sostenute da un'azione mirata, anche se non invadente. Se il compito del maestro fosse solo quello di lasciarlo sbocciare, il potenziale individuale rischierebbe di restare latente o peggio si disperderebbe, schiacciato dalle difficoltà che molti bambini incontrano almeno una volta nella propria avventura apprenditiva.

Come vedremo nelle pagine seguenti, la personalizzazione dell'apprendimento non può limitarsi a valorizzare le capacità di cui il soggetto è dotato dalla nascita, ma deve impegnarsi a portare alla luce anche quelle potenzialità che egli possiede in forma embrionale, o delle quali non è consapevole. Da questo punto di vista, non è possibile concordare con Claparède quando afferma che «un individuo non rende se non nella misura in cui si fa appello alle sue capacità naturali e che intestardirsi a sviluppare in lui capacità che non possiede significa soltanto perdere il proprio tempo»<sup>9</sup>, come quando si pretende di estrarre il carbone da un sottosuolo che contiene solo ferro o di coltivare il grano su un terreno adatto soltanto per la vite.

È evidente che tale convinzione risente dello psicologismo che ha caratterizzato in linea generale l'impostazione delle scuole attive, e dell'incapacità di operare il salto necessario per passare dalla descrizione di una realtà inconfutabile, e cioè l'esistenza di diversità tra i discenti, all'elaborazione di strategie educative e didattiche che rendono desiderabile la loro esaltazione, in quanto irrinunciabile fonte di arricchimento.

### *2.2.1. Il ruolo delle differenze attitudinali in É. Claparède*

Insieme al già citato O. Decroly, tra i maggiori esponenti di questo rinnovato impegno teorico-pratico verso la promozione di

<sup>9</sup> É. Claparède, *La scuola su misura*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1952, p. 40.

un'educazione attenta alle differenze individuali ricordiamo senza dubbio É. Claparède (1873-1940), con la sua teoria dell'*educazione funzionale*, intesa come il processo che si propone di sviluppare l'attività intellettuale dell'individuo in vista della sua conservazione e dell'adattamento all'ambiente.

Secondo il celebre psicologo ginevrino, il motore dello sviluppo infantile si attiva spontaneamente, potremmo dire secondo un meccanismo predeterminato: attraverso l'educazione il fanciullo «diventa colui che è» e non potrebbe diventare altra cosa, poiché gli stimoli esterni (le sollecitazioni didattiche, l'esempio degli adulti, le esperienze di vita) agiscono conformemente alla sua natura, producendo effetti solo nella misura in cui egli è capace di riceverli.

L'educazione funzionale ha dunque il compito di sviluppare i processi mentali, considerati nel loro significato biologico in relazione alla loro utilità per l'azione presente o futura, quindi in funzione dei compiti di vita. «L'educazione funzionale è quella che prende, come leva dell'attività che si desidera risvegliare nel fanciullo, i suoi bisogni, il suo interesse a raggiungere uno scopo»<sup>10</sup>.

Il punto di vista funzionale parte dall'interrogativo concernente la *funzione* che assolvono i processi psicologici nella vita dell'individuo, e cerca di individuare a quali bisogni essi rispondono. Il seme gettato dall'educatore può di fatto dare buoni frutti soltanto se coincide con la risposta a un bisogno del bambino, poiché solo il bisogno promuove in lui lo sviluppo fisico, intellettuale e morale che l'educatore ha il compito di sostenere. Il bisogno fa scaturire l'interesse, che corrisponde praticamente all'aspetto psicologico del bisogno, sulla base del quale il bambino accetta di impegnarsi in una data attività.

Il fanciullo o l'adolescente sono interessati a ciò che serve loro per la conservazione o per il miglioramento del proprio equilibrio organico, mentale o spirituale. Poiché essi non possiedono solo bisogni attuali, attinenti cioè a quelli che potremmo definire «bisogni primari», ma anche «bisogni di crescita», che corrispondono all'esigenza di perfezionare il proprio stato, è evidente che l'educazione non può che essere basata sulla preparazione alla vita adulta, sollecitando queste spinte di miglioramento senza artificiose forzature, nell'assoluto rispetto delle loro modalità di attuazione.

<sup>10</sup> É. Claparède, *Educazione funzionale*, tr. it., Giunti, Firenze 1968, p. 1.

Gli interessi dell'essere umano, difatti, sono soliti mutare con l'età: ad ogni tappa dello sviluppo che farà del fanciullo, nel corso degli anni, prima l'adolescente, poi l'uomo, si possono osservare uno o più interessi dominanti. Pertanto l'azione dell'educatore non sarà efficace se non terrà conto dell'ordine in cui culminano questi interessi. Solo così sarà funzionale, cioè comandata dai bisogni e dagli interessi del fanciullo e non dalle idee preconcepite o dalle fantasie dell'educatore<sup>11</sup>.

L'errore più comune commesso da educatori, genitori o insegnanti, consiste infatti nel rivolgersi al fanciullo con un linguaggio da adulto, postulando forme di ragionamento che egli ancora non possiede, e nel proporgli esercizi che essi reputano interessanti o utili. Per tale ragione, Claparède auspica una maggiore sensibilità verso le dinamiche psicologiche del bambino, che renda l'azione educativa valida ed efficace. Ma non dice come effettivamente agire in questa direzione, limitandosi a suggerire di mantenersi sempre un po' al di sopra del fanciullo per riuscire a sollevarlo, allo stesso modo di come è necessario tenere la calamita sopra il pezzo di ferro che si vuole attirare.

Come abbiamo avuto modo di dire, si può scorgere in Claparède l'ambizione di passare da considerazioni di *fatto*, che giustamente mettono in luce l'esistenza delle differenze individuali e la necessità di tenerne conto nel processo educativo, ad argomentazioni di *diritto*, miranti a stabilire cosa sarebbe opportuno per consentire a ognuno di esprimere la diversità di cui è portatore, portandola al suo massimo sviluppo.

Claparède accusa la scuola di aver sempre prestato attenzione a un certo tipo schematico di fanciullo, che essa stessa ha creato a propria immagine, un tipo mostruoso e contro natura, e cioè lo *scolaro medio*. Questo soggetto privo di sfumature, statico e uniforme, corrispondeva infatti all'ideale di uomo che si intendeva formare: egli si sarebbe poi collocato nella società sulla base di una rigida logica gerarchica che aveva le proprie basi proprio nel sistema scolastico e nelle pratiche didattiche e docimologiche che utilizzavano i voti, le classifiche e le gare, i premi e i castighi per *stabilire gerarchie*, anziché per *differenziare*.

<sup>11</sup> L. Meylan, *Il funzionalismo di Claparède*, in É. Claparède, *La scuola...*, op. cit., p. 8.

Alla pedagogia *a una dimensione* – la quale dispone tutti gli alunni in fila indiana, e su una sola linea – è giunto il momento di sostituire una pedagogia *a due dimensioni* – che, oltre alle innegabili differenze nella capacità di lavoro, tenga conto soprattutto dei diversi tipi di attitudini, riconoscendo che essi devono venir posti sullo stesso piano e niente affatto gli uni al di sotto degli altri<sup>12</sup>.

Claparède fonda dunque il suo richiamo all'individualizzazione sul concetto di *attitudine*, definita nel senso di «una disposizione naturale a comportarsi in un certo modo, a comprendere o a sentire di preferenza certe cose o a seguire certe specie di lavori»<sup>13</sup>.

L'attitudine è una dimensione complessa che differenzia gli individui sia in base ai processi cognitivi in essa implicati (di tipo visivo, uditivo, verbale ecc.), sia in ragione della varietà delle loro combinazioni. Per esempio, l'attitudine per il disegno implica fattori quali abilità percettive e motorie, memoria visiva, senso estetico ecc., mentre l'attitudine per la letteratura implica immaginazione, capacità critica, memoria verbale ecc.

Le attitudini presentano dunque differenze di *quantità* e differenze di *qualità*. Due individui possono differire sia perché esplicano meglio i propri talenti in campi diversi, sia perché ottengono esiti differenti nelle rispettive attività, nel senso che l'uno si rivela *migliore* dell'altro. La scuola non ignora le differenze quantitative di attitudine poiché, nelle valutazioni, attribuisce voti e classifica gli alunni per il loro profitto. Tuttavia, essa disconosce generalmente le differenze a livello qualitativo, credendo che dipendano unicamente dalla buona volontà, dallo zelo dello scolaro, il che è vero solo in casi limitati.

Per tale ragione, è importante distinguere l'*attitudine* dall'*attrazione* (o dall'interesse). Si può avere attrazione per un genere di lavoro senza possedere l'attitudine che richiederebbe. Per motivi di ordine affettivo, può accadere anche il contrario, e che cioè uno scolaro sviluppi antipatia verso una disciplina per cui sarebbe veramente dotato. A causa dell'incapacità del maestro, l'attitudine può quindi essere uccisa, impedendo all'alunno di trarne profitto<sup>14</sup>.

Le implicazioni educative di una considerazione puntuale delle attitudini nell'apprendimento scolastico sono evidenti: la

<sup>12</sup> Ibidem, pp. 46-47.

<sup>13</sup> Ibidem, p. 33.

<sup>14</sup> Cfr. Ibidem, pp. 33-34.

scuola deve tenere conto delle diversità degli individui, perché *andare contro il tipo individuale significa andare contro natura*.

Andare contro natura comporta un doppio inconveniente: in primo luogo, un rendimento basso o nullo, non proporzionato allo sforzo compiuto, e in secondo luogo un notevole decremento della motivazione all'apprendimento, che può giungere addirittura al *disgusto* verso qualsiasi compito o attività, con ricadute importanti per il futuro inserimento del soggetto nel mondo del lavoro.

Su questo punto, Claparède è molto chiaro: «Ora, come volete che il fanciullo impari ad amare il lavoro, quando gli vengono imposti anzitutto compiti per i quali non ha attitudine, nei quali per conseguenza egli è in anticipo quasi certo di fallire? Come si farà agire in lui la molla dell'azione se questa è costantemente collegata all'idea dell'insuccesso?»<sup>15</sup>.

Da quanto detto, si evince che solo un'educazione basata sui bisogni e sugli interessi del bambino può consentire che le attività che egli è chiamato a svolgere siano proporzionate alle sue possibilità, in modo che lo sforzo sortisca esiti positivi, nel senso di produrre una soddisfazione e una gratificazione che possano sostenere la motivazione a impegnarsi e a perseverare negli apprendimenti successivi.

È interessante notare come Claparède abbia bene in mente l'importanza dei fattori motivazionali nell'apprendimento, elaborando in forma embrionale una riflessione specifica sulla necessità di compiere *esperienze di successo*, che rispondano al bisogno di competenza del bambino, evitando che gravi e continui fallimenti possano soffocare in lui la spinta ad apprendere e il desiderio di impegnarsi nei compiti scolastici.

Una scuola basata sugli interessi promuove infatti un apprendimento attivo e significativo, non legato al timore della punizione o al desiderio di una ricompensa, ma al libero coinvolgimento degli alunni in attività proposte soprattutto in forma ludica e laboratoriale.

Certo, questa impostazione può dare adito a pericolosi equivoci, legati per esempio alla convinzione che il docente debba consentire ai discenti di fare tutto ciò che vogliono. Claparède si è difeso da tale accusa affermando che non c'è nulla di male nella possibilità che il ragazzo faccia quel che vuole, se tutto quel che vuole è positivo. L'importante è organizzare l'ambien-

<sup>15</sup> Ibidem, pp. 42-43.

te in modo che egli sia attirato da occupazioni che stimolino il suo sviluppo intellettuale, morale e sociale; in breve, che tutto ciò che vuole sia per lui un'occasione di progresso. Da questo punto di vista, è preferibile rovesciare la formula, ribadendo che nella scuola è opportuno che i ragazzi *vogliono tutto ciò che fanno*.

Claparède spinge dunque gli insegnanti a favorire nei discenti un processo di auto-educazione, cui l'etero-educazione, e cioè l'azione educativa esercitata dall'adulto, sia assolutamente subordinata. L'educatore infatti non può fare altro che proporre, ma è solo al fanciullo che spetta la responsabilità di accettare le sue proposte, consentendo che l'azione educativa produca i cambiamenti desiderati a livello cognitivo, comportamentale e morale.

Da questa concezione dell'educazione discende quindi un modello scolastico attento alle differenze individuali, in pratica una *scuola su misura* «che permetterà ad ogni alunno di raggruppare il più liberamente possibile gli elementi favorevoli allo sviluppo delle sue attitudini particolari»<sup>16</sup>.

La riforma auspicata da Claparède prevede la sostituzione dell'attività e dell'iniziativa del fanciullo all'obbedienza passiva, la sostituzione del lavoro collettivo ai lavori puramente individuali, l'organizzazione delle scuole in forma di istituzioni democratiche basate sugli istinti sociali, una politica di *self-government*. «In una parola, invece di essere educato, il fanciullo sarà posto in condizioni da educarsi più che sia possibile da sé»<sup>17</sup>.

In questo tipo di scuola, il ruolo del maestro è completamente trasformato. Da «sistematore d'anime e d'intelletti» diventa uno «stimolatore d'interessi», da essere al centro della scena, egli resta piuttosto dietro le quinte, con il compito di organizzare l'ambiente piuttosto che di esercitare le proprie tendenze autoritarie.

La sua virtù più importante è quindi l'entusiasmo, attraverso cui può stimolare gli alunni a ricercare autonomamente il sapere, e non l'erudizione, utile solo a trasmettere in modo sterile le conoscenze possedute. Questa funzione, che in apparenza sembra modesta e poco appariscente, in realtà si rivela difficile e delicata, ma nello stesso tempo molto efficace, se svolta con competenza e professionalità.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 52.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 58.

Essa anticipa ciò che oggi, grazie al contributo del costruttivismo sociale, possiamo definire azione di *scaffolding*, per indicare l'insostituibile ruolo di sostegno che il docente assume nel guidare la costruzione delle conoscenze da parte dell'alunno.

### 2.2.2. *L'attenzione ai ritmi di sviluppo in M. Montessori*

Come abbiamo visto, il movimento dell'attivismo ha sollecitato un rinnovamento dei metodi educativi e una rilettura del ruolo docente all'interno dell'istituzione scolastica, grazie a una mutata sensibilità pedagogica da parte degli insegnanti. Essi hanno dovuto affinare le proprie metodologie didattiche, dotandosi degli strumenti teorici e pratici della «pedagogia scientifica», intesa come *studio individuale dello scolaro* sulla base dell'osservazione di bambini posti nella condizione di esprimere liberamente il proprio originale modo di essere.

Tale concezione rappresenta il punto di partenza della riflessione di M. Montessori (1870-1952), che invoca una scuola in grado di dare spazio alle manifestazioni spontanee e alla vivacità intrinseca del bambino, che vanno coltivate in modo da aiutarne il naturale sviluppo.

Nell'opera montessoriana, il metodo non si vede: *ciò che si vede è il bambino*. È la sua personalità che bisogna considerare, attraverso uno studio scientifico su cui fondare la difesa dei diritti dell'infanzia, quale età della vita portatrice di specifici valori e caratteristiche.

Provocatoriamente, la dottoressa giunge a suggerire l'abolizione del termine «metodo» in educazione, sostituendo il concetto a esso sottostante con quello di «un aiuto affinché la personalità umana possa conquistare la sua indipendenza, di un mezzo per liberarla dall'oppressione dei pregiudizi antichi sulla educazione»<sup>18</sup>.

Le qualità infantili promosse all'interno delle Case dei bambini non sono infatti la conseguenza di un metodo educativo, ma appartengono alla vita. *«Aiutare la vita*: ecco il primo principio fondamentale. Ora chi può rivelarci le vie naturali su cui procede la crescita psichica dell'individuo umano, se non il bambino stesso messo in condizioni di rivelarsi? Ecco dunque che il nostro primo maestro sarà il bambino stesso, o meglio, lo slancio vitale con le leggi cosmiche che lo conducono inconscia-

<sup>18</sup> M. Montessori, *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1970, p. 11.



mente: non ciò che noi chiamiamo «la volontà del bambino», ma il misterioso volere che dirige la sua formazione»<sup>19</sup>.

La libertà rappresenta per la dottoressa anconetana il fine e il mezzo dell'educazione. Mezzo e fine coincidono perché si configurano come aiuto alla vita, come possibilità di perseguire la propria auto-educazione.

Per l'Autrice il vero concetto di libertà è ancora ignoto ai pedagogisti che lo confondono con quello comune e volgare di ribellione alla schiavitù, mentre il suo significato proviene dalle scienze biologiche come condizione adatta al più favorevole sviluppo della personalità, fisiologicamente e psichicamente: esso include perciò il libero svolgimento della coscienza<sup>20</sup>.

L'adulto non dovrebbe mai sostituirsi al bambino nello svolgimento dell'attività mediante la quale quest'ultimo si forma; non dovrebbe proporgli compiti sproporzionati ai suoi sforzi e lontani dai suoi interessi. Nessuna disciplina formale o esteriore può accelerare lo sviluppo della vita infantile, che segue ritmi propri su cui non è opportuno intervenire, se non a costo di danni gravi e a volte irreparabili. In questa prospettiva, l'educatore deve comprendere che lo spirito del bambino non si può dirigere o costringere, al massimo esso può essere deviato o spento. Ma ciò coincide con l'addestramento o con la manipolazione, e non certamente con l'educazione autenticamente intesa. L'educazione è piuttosto un processo di «coltivazione», nel senso di accrescimento delle potenzialità latenti del soggetto.

In questo modo il bambino, liberato dalle catene che gli impediscono di avanzare, ha la possibilità di agire secondo la propria natura. La Montessori aderisce da questo punto di vista al motto di Bacone secondo cui «non si domina la natura che obbedendo alle sue leggi».

La natura del bambino non è rispettata se l'educatore si mostra incapace di rispondere in modo sollecito e premuroso ai bisogni psicofisici dettati dalle differenti fasi di sviluppo. Essi devono rappresentare il punto di partenza della sua azione, da configurarsi come guida indiretta, piuttosto che come intervento diretto nel percorso educativo individuale.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 24.

<sup>20</sup> T. De Santis, *L'autoeducazione nella concezione della Montessori e nella pratica della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 38.

Quasi l'educatore fosse spinto da un profondo *culto alla vita* dovrebbe *rispettare*, osservando con interessamento umano, lo *svolgersi* della vita infantile. Ora la vita infantile non è un'astrazione: è *la vita dei singoli bambini*. Esiste una sola reale manifestazione biologica: *l'individuo vivente*; e verso individui singoli, ad uno ad uno osservati, deve rivolgersi l'educazione, cioè *l'aiuto* attivo alla normale espansione della vita. Il bambino è un corpo che cresce e un'anima che si svolge; la duplice forma fisiologica e psichica ha una fonte eterna: la vita; le sue potenzialità misteriose noi non dobbiamo sviscerarle né soffocarle, ma *attenderne* la successiva manifestazione<sup>21</sup>.

Per la Montessori, l'azione educativa è caratterizzata dall'incertezza e dall'imprevisto, perché non è possibile predeterminare la direzione che assumerà il processo di sviluppo di ogni singolo bambino. Ciascuno cresce infatti secondo ritmi, tempi, modalità differenti; per questa ragione è opportuno che la formazione si configuri come un «prender forma» in cui le diversità e le specificità individuali trovino realmente espressione.

Il sistema pedagogico montessoriano si basa dunque sull'attenta analisi della personalità delicata del fanciullo, che non deve essere costretta da uno sguardo adultistico e da un intervento dirigistico. Da questo punto di vista, l'educazione tradizionale ha commesso il grave errore di interpretare le caratteristiche psicologiche infantili alla luce di un presunto criterio di «maturità» cui i bambini ovviamente non possono adeguarsi. Ad esempio, essi sono stati ritenuti incapaci di impegnarsi in un'azione finalizzata e intelligente, in quanto prigionieri per natura di sentimenti fantastici e irrazionali.

L'alta considerazione di cui gode il bambino (e il suo straordinario potenziale intellettuale) nella teoria educativa montessoriana invita al contrario l'insegnante a mettere in atto percorsi individualizzati – «a misura di bambino» – in grado di sollecitare il discente ad agire responsabilmente, cioè a portare a termine con diligenza il proprio compito, rispettando nello stesso tempo l'altro in uno spirito di solidarietà e cooperazione.

La libertà di cui si parla non coincide quindi con l'anarchia, né origina forme di permissivismo o lassismo. Una persona libera è infatti una persona che è riuscita a costruire una solida disciplina interiore, che la spinge ad accettare consapevolmen-

<sup>21</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999, pp. 66-67.

te le regole e a limitare la propria soggettività per consentirle di espandersi nell'incontro con l'altro.

Per esempio, attraverso la *ripetizione dell'esercizio*, il bambino sviluppa le proprie competenze intellettive e morali, affinando non soltanto le capacità sensoriali, motorie, attentive, ma anche la sua naturale tendenza all'ordine e al rispetto, verso se stesso come verso gli altri e l'ambiente.

La disciplina, quale fondamentale obiettivo educativo, non coincide quindi con il silenzio, l'immobilità e la passività, ma con la libera espressione, il movimento e l'attività; in altri termini, essa presuppone l'autocontrollo da parte di un individuo «che è padrone di se stesso e che quindi può disporre di sé ove occorra seguire una regola di vita»<sup>22</sup>.

In questo senso, la libertà non può esistere senza la disciplina, e il loro esercizio congiunto conduce verso l'indipendenza, quale capacità di servirsi da sé valorizzando le proprie risorse interiori e ponendole al servizio della collettività. «Un'azione pedagogica efficace sui teneri bambini deve essere quella di *aiutarli* ad avanzare su vie di indipendenza, intesa in maniera da iniziarli a quelle prime forme di attività che consentono loro di bastare a se stessi e di non pesare sugli altri per la propria incapacità. Aiutarli ad imparare a camminare senza aiuto, a correre, a salire e scendere le scale, a rialzare oggetti caduti, a vestirsi e a spogliarsi, a lavarsi, a parlare per esprimere chiaramente i propri bisogni, a cercare con tentativi di giungere al soddisfacimento dei loro desideri, ecco l'educazione dell'indipendenza»<sup>23</sup>.

L'educazione montessoriana mira quindi a tutelare la spontanea attività del bambino, organizzando un ambiente adatto all'esercizio delle funzioni psichiche, sensoriali e motorie che sono alla base dello sviluppo integrale della persona. L'ambiente, che nelle scuole tradizionali era freddo e vuoto, costituito da lavagne, banchi, libri e strumenti volti ad «imprigionare» il pensiero e l'azione degli allievi, nelle Case dei bambini diventa uno spazio vivo e accogliente, ricco di sollecitazioni e stimoli in grado di attirare l'attenzione e guidare l'interesse dei suoi piccoli abitanti.

Dato che imparare significa esercitare funzioni adatte in un ambiente adatto, se il bambino è libero, va lasciato libero nell'azione, perché resti libero nel pensiero, mentre l'ambiente deve

<sup>22</sup> Ibidem, p. 54.

<sup>23</sup> Ibidem, p. 62.

essere regolato, ottimizzato e tenuto sotto controllo, per renderlo opportuno alla crescita, allo sviluppo, alla conoscenza del bambino<sup>24</sup>.

Da questo punto di vista, l'importanza del fare nello sviluppo infantile e la formula del *learning by doing* che la Montessori mutua dalla pedagogia dell'attivismo rappresentano solo in parte la grande conquista del suo metodo, poiché nelle scuole montessoriane non si impara semplicemente facendo, ma facendo *bene*. In tal modo si crea una speciale atmosfera di disciplina, tranquillità, soddisfazione e grazia, dove il fare individuale e quello collettivo sono diretti non soltanto allo svolgimento dell'attività, ma anche a uno scopo ancora più vitale, quello della conoscenza e della perfezione di se stesso attraverso un infaticabile lavoro di prove, di sforzi e di conquiste. Maria Montessori ha definito questo fenomeno in una forma alquanto suggestiva: «*l'adulto perfeziona l'ambiente, ma il bambino perfeziona l'essere*»<sup>25</sup>.

Attraverso l'organizzazione dell'ambiente, il bambino progredisce da solo nella conquista della cultura e nell'ampliamento delle sue conoscenze: l'insegnante, più che impartire saperi preconfezionati, dovrebbe limitarsi a contenere e dirigere, facilitando e mediando l'incontro del bambino con la realtà esterna. «Occorrono cioè guide per trattenere e condurre, non fruste per far avanzare»<sup>26</sup>.

L'apprendimento non è scisso dall'educazione: nessun progresso cognitivo può darsi senza una corrispondente elevazione morale del bambino, che attraverso le esperienze sociali apprende le regole della convivenza civile e solidale, della condivisione degli spazi e degli oggetti, della costruzione collettiva di una comunità di gioco e di lavoro.

In realtà, la valorizzazione della socialità nella riflessione montessoriana acquista più che altro un fine strumentale, nel senso che il gruppo può rappresentare un contenitore importante, ma non decisivo per le esperienze individuali del bambino. Esso, cioè, non è mai visto come valore in sé, per le opportunità di arricchimento reciproco che offre.

<sup>24</sup> Cfr. G. Ballanti, *Prefazione* in C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori. Aspetti innovativi. Implicazioni operative*, Anicia, Roma 1990, p. 8.

<sup>25</sup> Cfr. A. Scocchera, *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 193-194.

<sup>26</sup> M. Montessori, *Formazione...*, *op. cit.*, p. 53.

In questa concezione, l'aspetto affettivo e relazionale resta subordinato a quello cognitivo, e l'impostazione didattica che ne deriva potrebbe essere definita individualistica, non potendosi certamente configurare come cooperativa. La classe montessoriana assomiglia di fatti a uno «sciame di api ronzanti durante il lavoro», in cui ciascuno adempie al proprio compito mentre gli altri vegliano affinché l'azione individuale non diventi mai egoistica e antisociale.

In tale contesto, l'insegnante si preoccupa di controllare che il clima relazionale sia sempre positivo e costruttivo e, per utilizzare metafore mutuare dal mondo del cinema e della musica, diventa «regista» e/o «direttore d'orchestra», anche se il suo intervento si connota come indispensabile e necessario quasi esclusivamente per prevenire e affrontare situazioni dannose o nocive.

In realtà, alla dottoressa sfugge che il maestro è chiamato ad agire non soltanto per gestire eventuali comportamenti problematici degli alunni, ma anche e soprattutto per stimolare in loro capacità che da soli non riuscirebbero a sviluppare, a causa per esempio di deficit di attenzione, problemi emotivi, mancanza di iniziativa.

Ella ritiene infatti che l'esperienza in sé possa essere sufficiente ad allenare il bambino ad affrontare i compiti della vita, attraverso l'esplorazione dell'ambiente e la risoluzione dei problemi che presenta. «I fanciulli non fanno soltanto progressi nell'acquisto quasi meraviglioso della cultura; ma diventano più consci di sé, più padroni delle proprie azioni, più sicuri nel procedimento della condotta senza irrigidimento né esitazioni di timidità o di paura, pronti anche a un adattamento verso le altre persone e verso l'ambiente con le sue eventualità. La gioia di vivere e la disciplina sembrano conseguenze più di questi atti interiori, che di circostanze esterne»<sup>27</sup>.

Da questa concezione discende in ogni caso un insegnamento fondamentale che ha segnato indelebilmente la pedagogia del Novecento: il bambino possiede delle straordinarie potenzialità, è un essere «competente» sin dai primi istanti di vita e pertanto l'educazione deve puntare in primo luogo su ciò che egli sa e può fare, piuttosto che continuare a sottolineare quello che non sa fare, considerandolo una creatura inetta o (nel

migliore dei casi) una «spugna» in grado di assorbire indistintamente quanto proviene dall'ambiente esterno.

La grande conquista di Maria Montessori, come di tutti gli studiosi che a vario titolo hanno aderito al movimento dell'attivismo pedagogico, coincide senza ombra di dubbio con la «scoperta dell'infanzia» quale soggetto di un'attenzione specifica a livello educativo, ma più in generale anche a livello politico-economico e socio-culturale.

Al bambino sono riconosciuti per la prima volta il diritto e il potere di camminare da solo sulla strada della vita, contribuendo in modo attivo alla propria umanizzazione. «La Montessori ammonisce che non vi è vera educazione se non è autoeducazione, che il bambino non può essere strumentalizzato per nostri fini di comodo (lo *slogan* del «bambino padre dell'uomo» dice ciò in maniera molto chiara), che l'autoistruzione è in funzione della propria formazione personale, di una sana, felice e responsabile apertura sul mondo.

A tale proposito, non va dimenticato che nulla è più moderno nella Montessori della sua sterminata fiducia nei poteri dell'infanzia: l'infanzia come possibilità di sapere, di sviluppo scientifico futuro, ma anche di armonizzazione, di equilibrio, di pace, di giustizia per il mondo di domani»<sup>28</sup>.

All'interno di questo quadro di riferimento teorico si possono scorgere i primi tentativi nella direzione dell'individualizzazione dell'apprendimento, sui quali si sono progressivamente innestate le riflessioni sulla personalizzazione educativa.

### 2.3. *L'individualizzazione dell'apprendimento*

*Individualizzare l'apprendimento significa ritagliare la figura dallo sfondo, e lasciarla sempre in primo piano.*

Da un punto di vista educativo e didattico, l'impegno dei pedagogisti dell'attivismo verso la costruzione di un modello di scuola in grado di tutelare il diritto di ciascuno all'apprendimento ha dato vita a iniziative degne di attenzione e rispetto, che hanno consentito a un grande numero di alunni di conseguire

<sup>28</sup> G. Cives, *L'educazione in Italia. Figure e problemi*, Liguori, Napoli 1984, p. 209.

i traguardi educativi considerati irrinunciabili per una positiva integrazione all'interno del contesto sociale di appartenenza. Tuttavia, esse non hanno saputo arginare gli squilibri derivanti dalla difficile attuazione del principio dell'*uguaglianza delle opportunità formative*. Questo principio, infatti, è stato interpretato da un lato come uguaglianza delle possibilità di partenza, nel senso di uniformità dell'offerta di istruzione, dall'altro come uguaglianza delle possibilità di riuscita, ossia come equivalenza nei risultati dell'apprendimento stesso.

In realtà, entrambi gli approcci nascondono un fondo di ingenuità. Da un lato, è evidente che nel campo dell'apprendimento non basta assicurare che tutti siano collocati sulla stessa linea di partenza, perché durante il percorso procederanno a velocità differenti o addirittura seguiranno strade differenti, giungendo in tempi distinti, o non giungendo mai, al traguardo. Dall'altro, è comunque utopistico supporre che tutti gli alunni siano in grado di conseguire i medesimi risultati e di giungere indipendentemente da tutto alla meta finale, dato che i rispettivi itinerari dipendono da condizioni iniziali che sono ovviamente diverse per ognuno.

A grandi linee, queste due diverse concezioni si legano all'interpretazione del ruolo che i fattori ereditari e ambientali rivestono nel processo educativo dell'essere umano. Oggi è evidente che lo sviluppo e l'apprendimento rappresentano un complesso sistema in cui interagiscono natura e cultura, capacità individuali e stimoli ambientali; di conseguenza, «se gli uomini sono differenti alla nascita, la disuguaglianza è il prodotto dell'interazione con l'ambiente»<sup>29</sup>.

Questo significa che, da un punto di vista pedagogico, le disuguaglianze riscontrabili tra gli individui dipendono dal rapporto che ciascun soggetto instaura con il gruppo nel quale si compie il suo processo di formazione, verificandosi quindi più facilmente nelle esperienze di insegnamento collettivo.

L'insegnamento collettivo è nato nel momento in cui l'educazione ha smesso di essere una prerogativa delle classi nobili e/o aristocratiche, divenendo un'attività sociale estesa, e si lega a un diverso rapporto numerico tra maestro e scolaro che, da configurarsi come un rapporto *uno a uno*, si è trasformato in una relazione *uno a molti*. Da un'educazione individuale, che

<sup>29</sup> P. D'Ignazi, *Il modello dei talenti personali*, in M. Baldacci (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004, p. 128.

vedeva il docente occuparsi di un solo alunno, si è dunque passati a un'educazione collegiale, svolta all'interno di istituzioni formali frequentate da gruppi di alunni eterogenei. In ogni caso, sia l'educazione individuale che quella collettiva presentano svantaggi che nessuna teoria pedagogica o strategia didattica sono riuscite a compensare.

La prima, isolando il soggetto da coloro che possono stabilire con lui interazioni paritarie, sopprime una delle principali fonti di arricchimento a livello relazionale e sociale. Inoltre, l'attenzione esclusiva che il maestro rivolge a un solo alunno può portare come conseguenza l'eccessiva dipendenza di questi dall'intervento dell'educatore. In tal modo si ostacola il processo di auto-educazione del fanciullo e diventa pertanto difficile che egli sviluppi autonomamente le sue possibilità.

D'altra parte, l'educazione collettiva offre solo teoricamente il contatto realmente personale tra i membri di una stessa scuola. Soprattutto in passato, le sollecitazioni educative erano uguali per l'intero gruppo-classe, identica la presentazione dei contenuti, identici i libri che si dovevano utilizzare. L'azione del docente consisteva nel proporre gli stessi stimoli a tutti gli alunni e lasciare che questi reagissero individualmente, lavorando separatamente gli uni dagli altri, senza alcuna attenzione verso il processo di apprendimento di ciascuno.

Questo modo di procedere era parzialmente giustificabile sulla base del fatto che, fino alla prima metà degli anni Sessanta, gli insegnanti erano abituati a rivolgersi a gruppi di soggetti accomunati dallo stesso background socio-culturale e sostanzialmente omogenei rispetto alle caratteristiche che la scuola prendeva maggiormente in considerazione. Questi insegnanti erano convinti che, per svolgere efficacemente il proprio compito, fosse sufficiente possedere solide competenze disciplinari, sulla scia del convincimento gentiliano secondo cui «chi sa, sa insegnare».

La loro azione didattica si esauriva nel presentare la propria materia in una forma valida e coerente, affinché l'alunno fosse posto nelle condizioni di impadronirsene attraverso l'ascolto della lezione in classe e il successivo studio individuale a casa. Se ciò non avveniva, la responsabilità era attribuita esclusivamente all'alunno stesso, incapace di concentrarsi e impegnarsi nello studio. La mancanza di volontà era punita con voti negativi, note di demerito e infine con la bocciatura.

Non tutti gli alunni si mostravano però sensibili agli strumenti che gli insegnanti utilizzavano per richiamarli al loro



dovere; anzi, gli studenti più a rischio erano in realtà i più indifferenti alle minacce, che sortivano in loro l'effetto opposto di allontanarli sempre più dalla scuola. Da questo stato di cose si sono originati fenomeni di marginalizzazione e di insuccesso scolastico che rappresentano ancora oggi le piaghe più profonde del nostro sistema di istruzione. Per cercare di sanarle, si è finalmente compreso che è necessario impostare il processo didattico in modo tale da considerare individualmente i problemi che ogni alunno può incontrare nella sua carriera scolastica, sostenendo i processi motivazionali e le dinamiche affettive che sono alla base dell'impegno e del rendimento nello studio.

In particolare, si tratta di agire sui versanti complementari dell'insegnamento e dell'apprendimento, cercando di valorizzare i punti di forza dell'insegnamento individuale e dell'insegnamento collettivo, e neutralizzando possibilmente le loro deficienze. Mentre l'insegnamento individuale offre infatti l'opportunità di una costante attenzione alle particolari difficoltà in cui l'alunno può imbattersi nel processo educativo, quello collettivo presenta più elevate possibilità di socializzazione e consente una maggiore economia di tempo e di sforzo da parte del docente<sup>30</sup>.

L'individualizzazione dell'apprendimento persegue il fine ambizioso di integrare gli aspetti positivi che ognuno dei modelli didattici suddetti presenta, anche se non è possibile sottrarre le numerose difficoltà di applicazione che tale strategia incontra all'interno di un sistema scolastico impostato sulla rigida suddivisione degli studenti per età, per livello di capacità o per obiettivi curricolari.

Ancora oggi, il tipo di scuola con il quale ci confrontiamo sembra infatti incapace di tenere conto delle peculiarità di ogni singolo alunno, ostacolando il reale progresso sia dei cosiddetti studenti deboli (che restano sempre più indietro rispetto al ritmo del gruppo), sia di quelli particolarmente dotati (che sono obbligati a rallentare il proprio passo per non distanziarsi eccessivamente da quello dei compagni).

La classe non rappresenta infatti un gruppo omogeneo, poiché le diversità iniziali, lungi dal colmarsi naturalmente nel corso del tempo, tendono ad approfondirsi, come succede a due automobili che procedono a velocità diverse. Esse non

<sup>30</sup> Cfr. D. Dazzi, *La personalizzazione dell'insegnamento. La didattica tra diversità e unitarietà*, DeAgostini, Novara 1997, pp. 6-7.

investono solo il campo cognitivo, implicando differenze anche nelle attitudini, negli interessi, nell'emotività che si riverberano nel profitto finale.

L'insegnamento individualizzato tiene presente l'insieme di questi aspetti. In primo luogo vuole rispondere all'esigenza fondamentale di sviluppare le potenzialità individuali degli alunni. Contemporaneamente si preoccupa di ridurre e possibilmente rimuovere le limitazioni in cui essi possono incorrere. Propone infine modelli di attività e di relazioni più consone alle caratteristiche di ognuno<sup>31</sup>.

Tuttavia, gli sforzi verso l'individualizzazione nel campo dell'apprendimento non possono essere sufficienti a rispondere alle sfide di un'educazione globale che spinge in una direzione ulteriore, rappresentata dalla personalizzazione educativa, in linea con le richieste di un contesto sociale caratterizzato dalla pluralità e dalla complessità.

In una società sempre più connotata da dinamiche multiculturali e interculturali, attraversata da rivoluzioni tecnologiche e informatiche che favoriscono lo scambio e la comunicazione tra popoli, gruppi e individui anche profondamente differenti tra loro, non è più sufficiente garantire il possesso di competenze minime, come voleva il principio egualitario posto alla base dell'individualizzazione, ma si tratta piuttosto di consentire la massima espressione dei talenti personali e la libera costruzione del proprio progetto di vita. Questo è nello specifico il compito della personalizzazione.

Da quanto detto, si evince come i termini *individualizzazione* e *personalizzazione*, anche se accomunati dall'attenzione per le differenze soggettive nel campo dell'apprendimento, rimandino a concezioni diverse, che appare opportuno specificare. Come abbiamo avuto modo di vedere, il primo concetto che storicamente è venuto delineandosi è quello di individualizzazione.

Il termine si riferisce alla necessità di aiutare ogni alunno a conseguire le mete comuni cui ambisce il processo educativo. In pratica, l'individualizzazione persegue i seguenti obiettivi:

- elevare lo standard di apprendimento di ciascuno per rispondere ai livelli di sviluppo richiesti dalla società;
- fornire a tutti uguali opportunità di educazione e istruzione;

<sup>31</sup> Cfr. *ibidem*, p. 28.

- presidiare il rischio di insuccesso formativo;
- allargare la base culturale e scientifica di ciascuno;
- sviluppare la capacità di autoorientamento;
- favorire l'integrazione nel mondo sociale e professionale<sup>32</sup>.

L'individualizzazione di un percorso di insegnamento-apprendimento consente dunque di adeguare gli interventi educativo-didattici alle caratteristiche del soggetto per aiutarlo a crescere nel miglior modo possibile, rispettando le differenze individuali in rapporto a interessi, capacità, attitudini, tratti di personalità, esperienze precedenti.

Al *livello pedagogico*, l'idea dell'individualizzazione costituisce un criterio regolativo generale dell'educazione: è un principio formativo che esige attenzione alle differenze della persona nella pluralità delle sue dimensioni individuali (cognitive e affettive) e sociali (l'ambiente familiare e il contesto socio-culturale). In altre parole, a questo livello si richiede una preoccupazione pedagogica costante per il soggetto in formazione, senza che ciò implichi necessariamente azioni formative specifiche e concrete. Si tratta di adottare un requisito che ogni azione formativa deve soddisfare: l'essere stata concepita in funzione delle caratteristiche dell'alunno. Al *livello didattico* l'idea dell'individualizzazione indica invece l'adattamento dell'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti, attraverso precise e concrete modalità d'insegnamento. In altri termini, in questo caso, tale concetto denota un ambito circoscritto di strategie didattiche<sup>33</sup>.

Il principio dell'individualizzazione eredita le conquiste della pedagogia differenziata, da un lato attenda a impostare il lavoro scolastico utilizzando tecniche individualizzate quali schede autocorrettive, interventi di recupero ecc., dall'altro interessata a moltiplicare i metodi didattici in funzione delle differenze individuali, alternando le lezioni frontali a lavori di gruppo, tutorato, impiego di risorse audiovisive e informatiche.

<sup>32</sup> Cfr. M. Franceschetti, R. Gatti, *I caratteri distintivi della progettazione personalizzata*, in ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano 2001, pp. 28-29.

<sup>33</sup> M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *Voci della scuola 2004. Le novità del sistema educativo. Una Guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli 2003, p. 208.

In particolare, già agli inizi del xx secolo è possibile rintracciare alcune iniziative nel campo dell'insegnamento individualizzato: negli Stati Uniti Parkurst sviluppa il Piano Dalton per le scuole secondarie, successivamente utilizzato da Burk nella Scuola normale di San Francisco e da Washburne con il Sistema Winnetka per le scuole primarie. Quest'ultimo viene poi diffuso da Dottrens in Svizzera e da Freinet in Francia. Negli anni sessanta e settanta l'insegnamento individualizzato incontra un ulteriore momento di fioritura, da cui germogliano nuovi programmi che riprendono in parte l'impostazione skinneriana. Fra questi, basti ricordare il *Personalized System of Instruction* di Keller, basato sulle leggi dell'apprendimento operante e sugli strumenti mutuati dalla tecnologia dell'insegnamento (guide, tests, tutors).

Tutti i dispositivi per l'insegnamento individualizzato si sforzano di avvicinarsi a un ideale che consideri essenziali quattro principi:

1. l'allievo progredisce secondo i suoi ritmi verso la padronanza del contenuto o delle competenze;
2. gestisce in maniera autonoma il suo processo di apprendimento scegliendo i suoi compiti o negoziando un piano di lavoro con l'insegnante;
3. si impegna attivamente in vista del raggiungimento degli obiettivi, grazie a un materiale diversificato che consente di adattare le condizioni dell'apprendimento ai bisogni e agli stili individuali;
4. gioca un ruolo maggiore nella valutazione della qualità, della quantità e della rapidità dei suoi progressi<sup>34</sup>.

Attualmente, pur mantenendo fermi i loro principi di base, questi approcci hanno subito importanti rivisitazioni, anche sull'onda della generale crisi del paradigma behaviorista in educazione. In ogni caso, l'avvento delle tecnologie dell'istruzione e il perfezionamento dei sistemi informatici applicati al campo didattico consentono di sfruttare sotto nuove forme le straordinarie potenzialità di tali metodologie (ipertestualità, multimedialità ecc.).

In ambito scolastico, è possibile distinguere due tipi di individualizzazione. «Il primo tipo di individualizzazione è quello che, pur proponendo attività didattiche comuni, adegua obiet-

<sup>34</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 124-125.

tivi e criteri di valutazione alle differenti fasce di discenti mentre il secondo tipo di individualizzazione, in un certo complementare al precedente, è quello che pur mantenendo costanti obiettivi generali, traguardi, criteri e strumenti di valutazione si propone, tuttavia, di fare variare, per quanto possibile, le attività svolte dagli allievi, nonché le modalità e i ritmi di lavoro»<sup>35</sup>.

Da un punto di vista metodologico e didattico, l'individualizzazione dell'apprendimento ha rappresentato nel tempo un congegno organizzativo fondamentale per l'istituzione scolastica, che è stato progressivamente inserito nella più comprensiva prospettiva della personalizzazione educativa.

Secondo Baldacci, l'*individualizzazione* in senso stretto si riferisce alle strategie didattiche che mirano ad assicurare a tutti gli studenti il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso una diversificazione dei percorsi di insegnamento. La *personalizzazione* indica invece le strategie didattiche finalizzate a garantire a ogni studente una propria forma di eccellenza cognitiva, offrendogli la possibilità di coltivare le proprie potenzialità intellettive e i propri personali talenti. Quindi, mentre nella prima gli obiettivi sono comuni per tutti, nella seconda l'obiettivo è diverso per ciascuno<sup>36</sup>.

Sulla base di tale differenziazione, diventa opportuno analizzare il quadro storico e concettuale sotteso alle forme della personalizzazione, al fine di rendere conto di come questa dimensione si collochi su un altro piano (forse preliminare) rispetto a quella dell'individualizzazione, rappresentando forse la piattaforma di un orientamento didattico ricco di implicazioni psicopedagogiche.

#### 2.4. La personalizzazione dell'educazione

*Personalizzare l'educazione significa intraprendere un viaggio verso la persona, che resta in ogni caso una meta irraggiungibile.*

Il termine «personalizzazione» è stato utilizzato a partire dalla metà degli anni Sessanta del secolo scorso ed è legato a un vasto

<sup>35</sup> M. Franceschetti, R. Gatti, *I caratteri distintivi della progettazione personalizzata*, in ISFOL, *op. cit.*, p. 37.

<sup>36</sup> Cfr. M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *op. cit.*, pp. 208-209.

movimento di scuole che si è diffuso in Spagna, Italia e America latina. Esso compare in un libro di Víctor García Hoz (1911-1998) intitolato *Educación personalizada*, pubblicato nel 1970 e tradotto in italiano nel 1981 con il titolo *Educazione personalizzata*. In questo volume, l'autore prospetta una via intermedia tra individualizzazione e pratica curricolare, cercando da un lato di recuperare quello sguardo verso i processi di socializzazione che nelle strategie di individualizzazione sembrava offuscato, e dall'altro di contenere le derive funzionaliste e tecnologiche verso cui stava scivolando la cultura di matrice curricolare.

Sostanzialmente, García Hoz si sforza di recuperare le istanze dell'approccio curricolare, che ha contribuito a spostare il baricentro didattico dai processi di insegnamento ai processi di apprendimento, richiamando l'esigenza di modelli didattici volti a ottimizzare le modalità di conoscenza degli alunni. Nello stesso tempo, critica la tendenza di tali pratiche di insegnamento a irrigidire artificiosamente il processo di insegnamento-apprendimento, considerato erroneamente avulso dalla rete di relazioni affettive e orientato prevalentemente alla dimensione cognitiva.

L'educazione personalizzata, per come è stata concepita da García Hoz, non si riduce ad un metodo di insegnamento, ma è una reale teoria educativa con esigenze pratiche il cui fondamento è il concetto di persona. L'educazione personalizzata può essere considerata una educazione aperta o integratrice, perché permette di comprendere tutte le manifestazioni della realtà per inserirle nella vita e nel processo educativo. La persona è la radice e il fondamento della personalità. Non può esistere personalità senza persona e allo stesso tempo ogni persona ha una sua personalità che si trasforma nel tempo<sup>37</sup>.

La prospettiva della personalizzazione nasce dalla valorizzazione della centralità della persona nel suo processo di umanizzazione, che per natura tende a un continuo perfezionamento. In qualche modo rappresenta la concretizzazione della fiducia nell'educabilità umana, che considera la persona non come un'entità perfetta, ma come un essere tendente continuamente a perfezionarsi, grazie a una capacità di autodistanziamento che le

<sup>37</sup> A. La Marca, *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 19-20.

consente di prendere posizione nei confronti di se stessa e perseguire intenzionalmente la propria realizzazione esistenziale.

La persona non è vittima di un cieco destino o di un oscuro disegno cui deve sottomettersi passivamente, ma è autrice e creatrice del proprio progetto esistenziale. Da questo punto di vista, La Marca afferma che «l'educazione personalizzata si presenta come educazione integrale non nel senso comune della parola, come somma di distinte azioni educative, bensì nel suo significato profondo, di arricchimento e unificazione dell'essere e della vita umana»<sup>38</sup>.

Riprendendo la prospettiva di García Hoz, è possibile allora affermare che l'educazione personalizzata, in quanto educazione dinamica e integrale, conferisce unità a tutti i possibili aspetti della vita di una persona, sulla base della sua intrinseca dignità, da cui scaturiscono i tre orientamenti fondamentali di cui deve tener conto un processo educativo personalizzato:

- *singularità*: ogni uomo, in quanto tale, è differente dagli altri e quindi unico e irripetibile. L'educazione deve aiutare l'uomo a prendere coscienza delle sue capacità e dei suoi limiti, considerati sia quantitativamente che qualitativamente.
- *autonomia*: essa non va intesa solo come assenza di costrizione o come libertà di scelta e di azione, ma anche nel significato profondo di libertà di accettazione di ciò che non può essere cambiato o evitato. L'educazione deve quindi aiutare il soggetto a impegnare la propria volontà in un progetto autonomamente diretto e moralmente guidato.
- *apertura*: la persona è sufficiente a se stessa, ma nello stesso tempo aperta all'incontro con l'altro da sé e per natura orientata alla comunione e alla partecipazione alla vita relazionale<sup>39</sup>.

Da quanto detto, si evince che la personalizzazione implica necessariamente il riferimento alla persona, e si oppone dunque a qualsiasi forma di massificazione che guardi all'individuo come a un mero elemento di un raggruppamento umano, da considerare solo nei suoi tratti di uniformità, e non anche di specificità rispetto agli altri. Del resto, ragionando in questi termini si rischierebbe di rinunciare al contributo che ognuno può

<sup>38</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>39</sup> Cfr. ibidem, pp. 24-27.

dare nell'ambito della propria comunità di appartenenza, impedendo alla gente di condividere e socializzare la propria ricchezza personale.

La personalizzazione parte quindi da questa convinzione, e mira a coltivare l'umanità di ciascuno promuovendo l'eccellenza che gli è propria. In altre parole, si tratta di agire in direzione di una realizzazione piena e globale delle dimensioni che consentono a ogni persona di diventare ciò che può e deve essere. Per fare ciò bisogna considerare le differenze individuali non solo sotto il profilo quantitativo (relativo al diverso *grado* di intelligenza che ciascuno possiede), ma soprattutto sotto il profilo qualitativo (relativo al diverso *genere* di intelligenza che ciascuno possiede). Di conseguenza, non è detto che le forme di eccellenza cognitiva che la personalizzazione ambisce a valorizzare coincidano con le capacità che caratterizzano il soggetto rispetto alla media degli altri soggetti. È sufficiente che egli le abbia sviluppate in misura maggiore rispetto alle altre sue capacità, e che quindi rappresentino il suo personale punto di forza. Il criterio di riferimento è dunque il soggetto stesso, e non gli altri con i quali pure egli è chiamato a confrontarsi.

Aiutare ogni studente a sviluppare una propria forma di talento è probabilmente un obiettivo altrettanto importante di quello di garantire a tutti la padronanza delle competenze fondamentali. Diamo il nome di «personalizzazione» alle strategie attraverso le quali si può favorire la coltivazione del talento così inteso, dei punti di forza e delle preferenze di ogni studente<sup>40</sup>.

Per questa ragione, è evidente allora che la personalizzazione recupera la grande conquista della rivoluzione pedagogica del Novecento, e in particolare il pensiero di Claparède, ritenendo che il processo educativo debba basarsi sulle attitudini e sugli interessi degli alunni/educandi quali origine e direzione del percorso verso il raggiungimento dell'eccellenza personale.

Rappresentando la principale fonte di motivazione all'impegno nelle attività educative, le attitudini e gli interessi possono essere indirizzati per fare in modo che si integrino con il più generale progetto di vita.

<sup>40</sup> M. Baldacci, *Individualizzazione*, in G. Cerini, M. Spinosi (a cura di), *op. cit.*, p. 211.



Può accadere infatti che il soggetto non sia pienamente consapevole del proprio talento personale, e dunque perda di vista la forma di eccellenza che potrebbe coltivare attraverso un atteggiamento positivo e costruttivo rispetto a ciò spera o si aspetta di diventare.

Per tale ragione, è importante che la personalizzazione risponda all'esigenza di sostenere l'alunno nella conquista dell'autonomia e della responsabilità circa il suo processo di apprendimento, di cui resta il protagonista principale. A questo scopo, si tratta di rispettare tre principi metodologici fondamentali che sono venuti a delinearci nel corso dell'evoluzione storica delle strategie dell'individualizzazione:

- Il *principio delle opzioni*, formulato inizialmente da Claparède, è finalizzato a realizzare congiuntamente la condizione della pluralità di percorsi e quella delle possibilità di scelta da parte dell'alunno. L'idea di fondo di Claparède è quella di restringere le ore di frequenza scolastica dedicate al cosiddetto «programma minimo», ossia al nucleo del curriculum comune per tutti gli studenti. Le ore che in questo modo si rendono disponibili devono essere impiegate in corsi complementari o speciali da scegliere liberamente da parte dello studente fra quelli attivati dalla scuola, cosicché ognuno abbia modo di ritagliarsi un curriculum personalizzato.
- Il *principio dell'auto-orientamento* è finalizzato a realizzare congiuntamente la condizione della scelta e quella dell'autoconsapevolezza. Lo studente non deve soltanto avere la possibilità di scegliere, dovrebbe anche sviluppare gradualmente la *capacità di scegliere*, ossia dovrebbe imparare progressivamente a orientarsi autonomamente tra le diverse possibili alternative. Questo genere di capacità è legato ad almeno due fattori: da un lato la conoscenza dei propri punti di forza e dei propri punti di debolezza; dall'altro la consuetudine con la valutazione delle diverse alternative rispetto alle proprie inclinazioni.
- Il *principio della valutazione critica* è finalizzato a realizzare la condizione dell'autoconsapevolezza e concorrere ad assicurare un adeguato sostegno didattico all'alunno. Per raggiungere questi scopi, la valutazione dovrebbe essere praticata in maniera diversa dalla mera «classificazione» del livello di apprendimento attraverso voti o espressioni. Essa dovrebbe assumere la forma di un articolato giudizio critico, strutturato in rapporto ai criteri interni al campo culturale

di attività, così da rendere consapevole l'allievo di tali criteri e da guidarlo a operare tenendone conto.

In questo modo, il discente potrebbe sviluppare nel tempo una certa capacità di autovalutazione, utile a prendere coscienza dei propri punti forti e dei propri punti deboli relativamente al campo in questione<sup>41</sup>.

Da quanto detto, si evince che la centralità del soggetto che apprende non esclude – anzi richiama con forza – la necessità di un impegno mirato da parte del docente nella progettazione di itinerari di insegnamento-apprendimento di cui l'allievo possa apprezzare la significatività, aderendo con consapevolezza e intenzionalità alla proposta ricevuta. Tale considerazione chiama in causa la questione della definizione degli obiettivi della personalizzazione educativa, e ha dato vita a non pochi equivoci rispetto ai criteri che dovrebbero orientarla.

Il concetto di personalizzazione rimanda infatti a due interpretazioni differenti. Nella prima, essa si riferisce alla predisposizione di percorsi di apprendimento non fini a se stessi, ma diretti alla crescita globale e unitaria della persona. Di conseguenza, gli obiettivi educativi non rappresentano una serie di mete a sé stanti, ma un insieme organico e coerente di traguardi che il soggetto avverte come significativi per la propria maturazione personale. In questo senso, l'organizzazione degli obiettivi nella forma di un sistema integrato consente sia di evitare la frammentazione dell'insegnamento, sia di promuovere esperienze tra loro interdipendenti. Il sapere non può essere infatti considerato un aggregato di nozioni sparse da recepire passivamente, ma una rete significativa di concetti che l'alunno deve imparare a costruire autonomamente.

Nella seconda accezione, la programmazione dell'apprendimento deve tenere conto della diversità di vocazioni, capacità, aspettative, conciliando la necessità di appropriarsi della conoscenza comune con le possibilità e i limiti di ciascuno studente nel fare ciò. Per tale ragione, si distinguono gli «obiettivi comuni», che si rivolgono indifferentemente a tutti gli alunni per consentire loro di posizionarsi almeno sul livello minimo di conoscenze la cui padronanza si reputa necessaria e obbligatoria, dagli «obiettivi individuali» che sono finalizzati a favorire il massimo delle potenzialità di ognuno.

<sup>41</sup> Cfr. *ibidem*, p. 212.

Dall'intersecarsi degli «obiettivi comuni» e degli «obiettivi individuali» scaturiscono gli itinerari di apprendimento personalizzati, cioè coerenti con le capacità, le vocazioni e le aspettative degli allievi<sup>42</sup>.

Come si può facilmente intuire, da questo punto di vista la personalizzazione cerca di affrontare il problema dell'adattamento degli obiettivi a una situazione che non può in alcun modo essere assimilabile al precettorato, quale modalità di insegnamento tipica dell'educazione tradizionale. Oggi i sistemi scolastici sono strutturati sulle forme dell'insegnamento collettivo, per cui è necessario tenere conto che l'unità di riferimento resta il gruppo-classe, con le difficoltà e le contraddizioni che in esso convivono.

Enfatizzare il raggiungimento di obiettivi individuali può indurre gli insegnanti a ritenere (e ciò è accaduto spesso in passato) che la progettazione individualizzata o personalizzata sia volta a realizzare attività individuali che separino l'alunno dal resto della classe. Al contrario, i percorsi individualizzati o personalizzati non devono in alcun modo essere confusi con i percorsi individuali, poiché gli obiettivi che perseguono rappresentano proprio il punto di contatto tra le mete individuate come imprescindibili per il gruppo e quelle che si rendono irrinunciabili per il singolo alunno. «La personalizzazione dei percorsi si impone come problema nella scuola democratica che deve essere scuola di tutti e di ciascuno e diventa principio organizzatore e didattico in grado di rispondere adeguatamente alle esigenze formative in termini di integrazione, recupero e sviluppo di ciascun allievo e del gruppo di apprendimento»<sup>43</sup>.

Rispetto a questa esigenza, si pone dunque la questione di rendere compatibili e valutabili (possibilmente anche certificabili) gli obiettivi e i percorsi differenziati in vista del raggiungimento di traguardi personali, con gli obiettivi e i percorsi comuni che si riferiscono al curriculum generale. Il punto è che definire preventivamente gli obiettivi che possono risultare compatibili con la promozione dei talenti personali (l'eccellenza di cui ognuno è portatore) può essere un compito particolarmente difficile, se manca una complementare attenzione verso quelle competenze di base che rappresentano il fulcro essenziale del curriculum comune.

<sup>42</sup> G. Chiosso, *Teorie...*, *op. cit.*, pp. 144-145.

<sup>43</sup> C. Montedoro, *Prefazione. La personalizzazione dei percorsi di apprendimento: principi guida e ambiti di applicazione*, in ISFOL, *op. cit.*, p. 10.

Questo perché ciascuno sviluppa le proprie potenzialità a partire dal livello effettivo di capacità che ha raggiunto, o meglio che è stato aiutato e motivato a raggiungere. In relazione a questa preoccupazione fondamentale, Vertecchi esprime chiaramente le sue riserve rispetto alla prospettiva della personalizzazione.

Personalizzare un percorso vuol dire adattare i traguardi dell'istruzione alla previsione di successo che si ritiene di formulare per ciascun allievo. In pratica, si torna ad affermare una concezione deterministica della relazione tra caratteristiche personali e livello degli apprendimenti. Se si osserva che un allievo apprende con difficoltà, sarà ridotto per quel allievo il livello dell'attesa, senza preoccuparsi di esplorare le cause che fino a un certo momento del percorso educativo, quello in cui il giudizio predittivo è espresso, gli hanno impedito di conseguire risultati migliori. Si potrebbe anche pensare che alla personalizzazione corrisponda una scelta realistica, mentre l'individualizzazione perseguirebbe un'improbabile utopia. Ma non è così. Se da un allievo ci attendiamo poco, è probabile che otterremo ancora meno. [...] Ciò che qualifica l'istruzione è, infatti, proprio l'uniformità del criterio di giudizio: non si può accettare che determinati risultati siano raggiunti da alcuni e non da altri o, peggio, che si rinunci *a priori* a considerare tali risultati raggiungibili da una parte degli allievi.<sup>44</sup>

A nostro avviso, questa interpretazione dei percorsi personalizzati si basa fundamentalmente sulla convinzione che personalizzazione e individualizzazione siano completamente separate, se non addirittura contrapposte. In realtà, la personalizzazione ingloba in sé le istanze dell'individualizzazione, in particolare condividendo il suo impegno a dotare tutti del bagaglio di competenze considerato necessario in vista dell'integrazione in un contesto sociale sempre più globale e competitivo, ma nello stesso tempo non ignora che ciascuno ha il diritto di decidere come utilizzare queste competenze. Quest'ultimo aspetto si riferisce, in altre parole, alla possibilità di integrare il processo di apprendimento che si è realizzato nelle istituzioni formali nel più generale progetto di vita che ogni persona è chiamata a costruire.

<sup>44</sup> B. Vertecchi, *Insuccessi personalizzati*, in «Insegnare» n. 5, 2003, p. 15.

Ecco che ritorna l'esigenza di un'educazione all'apprendimento globalmente intesa, fondata cioè sulla consapevolezza reale e profonda di ciò che vuol dire imparare, crescere e vivere.

Nella seconda parte del volume, seguendo l'evoluzione della *psicopedagogia dell'apprendimento*, si cercherà di fare luce sul contributo che alcune importanti correnti psicologiche hanno offerto in questa direzione, per poi individuare le ricadute specifiche che le rispettive concezioni dell'apprendimento hanno avuto sulle pratiche pedagogiche.

In altre parole, si tratta di comprendere cosa significa di volta in volta aiutare l'alunno – bambino o adolescente – ad apprendere, su quali meccanismi fare leva e quali dimensioni della sua personalità coinvolgere in modo prioritario.

Per comodità espositiva, si è ritenuto opportuno concentrare la riflessione su quattro grandi filoni, che corrispondono a grandi linee alle correnti del comportamentismo, della psicoanalisi e della psicologia umanistica, del cognitivismo e del costruttivismo.

Avvertiti delle innumerevoli contaminazioni tra le diverse teorie, cercheremo comunque di ripercorrere separatamente i diversi itinerari di studio sull'apprendimento umano, puntualizzando successivamente le relative influenze sulle attività educative e sui modi di fare scuola.

*Copia saggio*

PARTE SECONDA  
PSICOPEDAGOGIA  
DELL'APPRENDIMENTO

*Copia saggio*

*Copia saggio*



## CAPITOLO TERZO

### IL COMPORTAMENTISMO

*Se «parlare non è insegnare», ascoltare non è apprendere.*

#### *3.1. L'apprendimento come azione*

Un primo modello psicopedagogico che si è interessato alle questioni relative all'apprendimento e alle sue implicazioni educative può essere ricondotto al filone del *comportamentismo* o *behaviorismo*, che ha cercato di indagare l'uomo a partire dalle sue dinamiche comportamentali, considerando quindi l'apprendimento essenzialmente come azione, o come risultato dell'azione.

In questa sede è impossibile – e senza dubbio anche improduttivo – ripercorre la storia della corrente comportamentista dalle origini fino alle sue più recenti elaborazioni. Piuttosto, sembra importante soffermarsi sulle premesse teoriche e sulle principali applicazioni del suddetto approccio, le quali hanno dato un'impronta inconfondibile a un certo modo di intendere il processo educativo, l'istruzione e la scuola.

Il comportamentismo è un orientamento teorico che intende la psicologia come studio scientifico degli aspetti esteriori e osservabili dell'attività mentale. Nell'impostazione originaria, si propone di escludere dal campo di indagine della scienza psicologica la coscienza o il pensiero, poiché la loro analisi non può fondarsi su procedure rigorose e controllabili. «L'oggetto della psicologia doveva essere invece il comportamento, ossia il complesso delle manifestazioni esteriori direttamente osservabili di un individuo. Più precisamente il comportamentismo era interessato a stabilire rapporti tra gli stimoli recepiti dal soggetto e le sue risposte. Il comportamentismo misconosceva il ruolo dei fattori innati e

considerava le caratteristiche dell'individuo determinate dall'ambiente»<sup>1</sup>.

Le origini filosofiche del comportamentismo sono ravvisabili nelle posizioni dell'empirismo inglese, che riteneva che l'unica conoscenza possibile fosse quella derivante dall'esperienza, considerando di conseguenza la mente come una *tabula rasa* su cui imprimere i dati provenienti dalla realtà esterna.

Ridimensionando l'importanza dei vissuti privati e dell'introspezione, tale corrente preferisce utilizzare un metodo più oggettivo che, in linea con l'associazionismo di J. Stuart Mill e di H. Spencer, sia in grado di correlare anche gli eventi mentali complessi ad attività sensoriali (per esempio, le emozioni possono essere studiate con riferimento all'alterazione delle pulsazioni o della respirazione cui sono associate).

Numerosi sono i fattori che concorrono alla sua affermazione: in primo luogo, non bisogna trascurare le reazioni negative che avevano suscitato le due teorie egemoni nel periodo che va tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo, e cioè lo strutturalismo e il funzionalismo. Inoltre, «non meno significativi sono gli apporti delle teorie evoluzioniste che sottolineano la continuità tra specie umana e non, e l'importanza dell'adattamento all'ambiente; dell'affermarsi del metodo osservativo e della «legge di parsimonia nello studio del comportamento animale»; dell'evoluzione dei sistemi di misurazione del comportamento più accurati; dei progressi della metodologia della ricerca sperimentale, grazie agli studi di Ebbighaus sulla memoria e di Flexer e Weber sui fenomeni psicofisici»<sup>2</sup>.

La corrente trova le sue radici negli studi del celebre fisiologo russo I.P. Pavlov (1879-1936), che agli inizi del secolo scorso ha condotto importanti ricerche sui riflessi condizionati, le quali hanno notevolmente influenzato lo studio dei processi psicologici e fisiologici dell'apprendimento. In uno dei suoi celebri esperimenti, un cane riceve una porzione di cibo subito dopo aver ascoltato un suono. L'associazione tra suono e cibo è ripetuta frequentemente ogni pochi minuti e ogni dieci tentativi circa, il suono viene presentato al cane per un tempo maggiore, al fine di misurare l'intensità della salivazione sollecitata soltanto dall'ascolto del suono. Da qui la distinzione di due tipi fondamentali di riflessi:

<sup>1</sup> A. Antonietti, *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia 1998, p. 39.

<sup>2</sup> S. Perini, *op. cit.*, p. 27.

- 1) *riflessi innati o incondizionati*. Essi non dipendono da una precedente esperienza, ma rappresentano risposte automatiche e istintive a uno stimolo adeguato. Per esempio, la vista del cibo produce nel cane la secrezione delle ghiandole salivari e gastriche: a uno stimolo incondizionato (il cibo) è associata automaticamente una risposta incondizionata (la salivazione);
- 2) *riflessi condizionati o acquisiti*. Essi dipendono dalle esperienze precedenti, e si strutturano in relazione al fatto che uno stimolo inadeguato o neutrale, associato per un certo numero di ripetizioni a uno stimolo adeguato, è in grado di determinare una risposta condizionata. Nell'esempio precedente, la risposta della salivazione (che originariamente si produce solo in presenza di uno stimolo incondizionato quale il cibo), diviene una risposta condizionata quando si manifesta anche in relazione a uno stimolo condizionato, quale il suono di un campanello o l'accensione di una luce.

Per fare in modo che tale riflesso condizionato si strutturi, è necessario però creare un'associazione tra stimolo condizionato e stimolo incondizionato (legge del *rinforzo*). Il cane imparerà a salivare udendo il suono o vedendo la luce solo se questi stimoli sono inizialmente associati tra loro, nel senso che il campanello deve suonare o la luce deve accendersi immediatamente prima, in concomitanza o immediatamente dopo la presentazione del cibo.

Sulla base di quest'associazione, il soggetto imparerà a trasferire le risposte condizionate apprese a diverse stimolazioni, e a distinguere le risposte da utilizzare tra quelle possedute (legge della *generalizzazione* e della *discriminazione*). Se l'associazione è debole o non viene ripetuta nel tempo, il condizionamento diminuisce fino ad estinguersi (legge dell'*estinzione*). Nel caso in esame, il suono del campanello o l'accensione della luce non accompagnato dalla presentazione del cibo tenderà ad affievolire la risposta condizionata del cane, che dopo un certo numero di volte smetterà di salivare.

L'opera di Pavlov ha avuto notevoli influenze sugli studi dello psicologo statunitense J.B. Watson (1878-1950), dai quali prende origine il comportamentismo in campo psicologico. La nascita ufficiale della corrente comportamentista si fa coincidere per l'appunto con la pubblicazione, nel 1913, di un articolo dal titolo *Psychology as the Behaviorist Views It*, considerato il manifesto della scuola. In questo saggio Watson afferma che «la

psicologia dal punto di vista behaviorista è una branca della scienza naturale puramente oggettiva e sperimentale. Il suo obiettivo teorico è la predizione e il controllo del comportamento».

Sulla base di tale rivendicazione epistemologica, il comportamentismo ha avuto da subito una rapida diffusione negli Stati Uniti, rappresentando la corrente dominante della psicologia anglosassone fino agli anni Cinquanta. Presupponendo che le leggi relative al comportamento animale potessero valere anche per gli esseri umani, Watson si interessa ai meccanismi di condizionamento S-R studiati da Pavlov, trascurando tuttavia il ruolo delle basi organiche e fisiologiche, poiché ritiene l'apprendimento nient'altro che una serie di concatenazioni di natura associativa costruite dall'ambiente.

Pertanto, egli si propone di studiare il comportamento umano in quanto risposta appresa dall'esterno e non autoprodotta dall'interno<sup>3</sup>.

Secondo questa prospettiva, l'apprendimento si configura come un insieme di modificazioni relativamente stabili del comportamento, acquisite attraverso la relazione che l'individuo stabilisce con l'ambiente. Il punto è che in questa relazione, il ruolo principale è attribuito all'ambiente, che resta l'agente causale dell'azione soggettiva, la quale si configura quindi piuttosto come una *reazione* passiva dell'individuo ad uno stimolo esterno.

Questo assunto del comportamentismo classico, detto anche *rispondente*, ha subito molteplici critiche, concernenti in particolare la sua impostazione meccanicistica, fiscalista, riduzionista e ambientalista, sintetizzabile nella linearità della funzione  $C = f(s)$ , in cui gli stimoli sono sorgenti sensoriali e le risposte movimenti reattivi<sup>4</sup>.

Da questi rilievi si avvia un processo di sostanziale revisione dell'approccio comportamentista, che, grazie all'opera di Thorndike e soprattutto di Skinner, dà vita alla corrente del

<sup>3</sup> In un suo noto esperimento, Watson è riuscito a condizionare un bambino di 11 mesi, Albert, ad avere paura di un ratto bianco mediante l'associazione del contatto con l'animale a un forte rumore. L'atteggiamento negativo del bambino si è esteso successivamente ad altri soggetti con le medesime caratteristiche, come un coniglietto di peluche o addirittura lo stesso sperimentatore che indossava una barba bianca. Watson è riuscito alla fine a estinguere il condizionamento, ma non i dubbi sulla correttezza deontologica dell'esperimento.

<sup>4</sup> Cfr. S. Perini, *op. cit.*, p. 30.

condizionamento *operante*, in cui l'apprendimento è analizzato a partire dalle risposte emesse dal soggetto, che diventa finalmente attivo nel rapporto con l'ambiente esterno.

E.L. Thorndike (1874-1949) ha condotto un esperimento chiudendo un gatto affamato in una gabbia che poteva essere aperta effettuando una pressione verso il basso sulla chiusura della porta. Alla vista del cibo posto fuori dalla gabbia, ha osservato che il gatto tenta ovviamente di uscire, dapprima graffiando le pareti, spingendo le zampe attraverso le sbarre, mordendo qualsiasi cosa, finché casualmente giunge a premere la chiusura. L'esperimento viene ripetuto per parecchi giorni di seguito. Con la ripetizione delle prove, si rileva che il gatto riesce a impiegare un tempo sempre minore per uscire dalla gabbia.

Questi esperimenti permettono a Thorndike di concludere che il gatto non reagisce passivamente alla situazione, ma si mostra attivo, procedendo con una serie di tentativi, inizialmente vani, alla ricerca della strategia adeguata, che viene selezionata e mantenuta.

A tale proposito, egli parla di *apprendimento per prove ed errori*, cioè di un processo che poggia su connessioni stimolo-risposta che il soggetto stabilisce al termine di un processo nel corso del quale l'effetto delle sue azioni accresce o diminuisce la probabilità che queste stesse connessioni siano riprodotte.

Questo tipo di apprendimento è regolato da alcune leggi. La prima è la *legge dell'effetto*: tra le azioni esercitate in una determinata situazione, quelle che sono accompagnate o immediatamente seguite da una soddisfazione dell'animale saranno legate più fermamente alla situazione in modo tale che, se questa situazione si ripete, ci saranno notevoli probabilità che il soggetto le riproduca; quelle che sono invece accompagnate o immediatamente seguite da un disagio dell'animale vedranno i loro legami con la situazione affievolirsi in modo tale che, se quest'ultima si ripete, sarà meno probabile che tali azioni vengano riprodotte. La seconda legge è detta *legge dell'esercizio*, e prevede che la forza delle connessioni tra situazioni e risposte o, più precisamente, la probabilità di emettere una risposta, aumenti con il numero delle prove effettuate<sup>5</sup>.

Dal punto di vista di Thorndike, l'apprendimento si configura come un processo che varia in funzione del numero di opportunità di imparare, anche se la mancanza di esercizio non

<sup>5</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, p. 97.

produce automaticamente l'indebolimento delle connessioni attivate. Inoltre, esso si incrementa attraverso brevi e graduali passaggi sistematici, finalizzati all'insegnamento di specifiche competenze, che devono essere scomposte nei propri elementi costitutivi secondo una logica che va dal semplice al complesso. L'insegnante ha il compito di influenzare lo stato psicologico degli alunni, suscitando e consolidando i collegamenti tra gli stimoli presentati e le risposte da attivare.

B. F. Skinner (1904-1990) accentua il rigore dell'impostazione comportamentista, rafforzandone l'aspetto esclusivamente descrittivo, e in ogni caso abbandonando l'idea di poter stabilire una relazione funzionale tra stimolo e risposta, capace di spiegare il comportamento umano. Dato l'elevato numero di variabili in gioco e di stimoli operanti contemporaneamente sull'organismo, egli preferisce una descrizione rigorosa, in termini di probabilità, degli eventi comportamentali che si possono verificare in una determinata situazione ambientale<sup>6</sup>.

Il comportamentismo radicale skinneriano porta avanti il compito di prevedere e controllare il comportamento, ma si oppone al rigido dualismo mente-corpo e include nell'analisi scientifica anche i processi mentali. «In questa chiave supera l'inadeguatezza della psicologia watsoniana sostituendo all'unità di studio a due termini – il comportamento dell'individuo descritto in termini fisiologici e l'ambiente definito in termini fisici – una *contingenza a tre termini*, in cui giocano differenti *funzioni* di stimoli e risposte. Lo stimolo conseguente, con funzione rinforzante o punitiva, seleziona la risposta; la funzione discriminativa dello stimolo antecedente rappresenta il contesto per la relazione risposta-rinforzo, e la risposta è un esempio, all'interno di una classe di comportamenti operanti, definito funzionalmente rispetto alle sue conseguenze e al suo antecedente, a loro volta funzionalmente definiti rispetto alla risposta»<sup>7</sup>.

Studiando il comportamento animale, Skinner giunge alla conclusione che la relazione fondamentale non è tra stimolo e risposta, ma tra comportamento e conseguenza rinforzante. In uno dei suoi esperimenti più noti, un topo rinchiuso in una gabbia riceve del cibo ogni qualvolta che si appoggia a una leva: la pressione esercitata costituisce l'azione, l'ottenimento del

<sup>6</sup> Cfr. L. Bellisario, *Modelli psicologici*, in S. Marsicano (a cura di), *Elementi di psicopedagogia*, Franco Angeli, Milano 1998, p. 58.

<sup>7</sup> S. Perini, *op. cit.*, pp. 31-32.

cibo, il rinforzo. Il processo di condizionamento che si verifica nel momento in cui il topo comprende il legame esistente tra la sua azione e la conseguenza rinforzante (niente azione, niente cibo), si dice *operante* perché basato sull'azione del soggetto, quindi ha un carattere attivo. Ciò lo differenzia da quello pavloviano, detto *rispondente* in quanto relativo a una semplice reazione a uno stimolo.

Di qui Skinner perviene a un'interessante concezione dell'apprendimento, sintetizzabile nella seguente affermazione: «gli uomini agiscono sul mondo mutandolo e, a loro volta, vengono mutati dalle conseguenze della loro azione»<sup>8</sup>. Contro l'idea empirista che la conoscenza consista in impressioni sensoriali, Skinner ritiene dunque che la conoscenza sia azione, e pertanto suppone di riuscire ad analizzarla attraverso il comportamento del soggetto, in particolare attraverso le sue modalità di interazione con l'ambiente.

Se il fine essenziale dell'apprendimento è l'acquisizione di corrette modalità comportamentali, e queste sono apprese grazie alle conseguenze positive delle risposte emesse dal soggetto, per Skinner non vale l'idea che *sbagliando s'impara*, poiché l'errore ha un effetto nullo nel consolidamento di una data competenza. Egli afferma infatti che «noi apprendiamo qualche cosa dai nostri errori (non al punto di non commetterne più), però un comportamento corretto non è semplicemente quello che rimane dopo aver eliminato i comportamenti sbagliati»<sup>9</sup>.

Se il fine dell'apprendimento è l'adattamento del soggetto al proprio ambiente, l'insegnamento ha il compito di elicitare nell'individuo condotte appropriate che possano essere rafforzate dall'effetto prodotto. Come conseguenza opposta, introducendo nella condotta individuale un comportamento scorretto, si rischia di inficiare questo processo perché l'errore tenderà a ripetersi nel tempo, compromettendo l'efficacia dell'iter di insegnamento-apprendimento.

Ecco profilarsi, allora, le linee di un'educazione del comportamento che abbia come scopo la costruzione di comportamenti positivi, cioè appropriati ed efficaci, e non soltanto l'eliminazione di comportamenti negativi, cioè inappropriati e disfunzionali. Le ricadute educative riguardanti la necessità di indivi-

<sup>8</sup> F.B. Skinner, *Il comportamento verbale*, tr. it., Armando, Roma 1976, p. 47.

<sup>9</sup> F.B. Skinner, *La tecnologia dell'insegnamento*, tr. it., La Scuola, Brescia 1970, p. 46.

dualizzare il suo processo di apprendimento, diventano a questo punto chiare ed evidenti.

Si tratta, infatti, di insegnare all'alunno quell'insieme di strategie che gli permettano di controllare il suo apprendimento, ottimizzare le fasi di svolgimento del compito, valutare continuamente il progresso verso gli obiettivi prefissati, comparare i risultati raggiunti con tali obiettivi. In una parola, l'obiettivo della pedagogia di stampo comportamentista è sostanzialmente quello di rendere efficace l'apprendimento, agendo sui comportamenti operativi che il soggetto mette in atto ogni volta in cui si impegna in un'attività intellettuale.

### *3.2. Educare il comportamento*

Le teorie comportamentiste hanno avuto una grande influenza sulle pratiche educative, dando vita a quelle che Chiosso definisce «pedagogie dell'insegnamento». Esse puntano alla razionalizzazione e ottimizzazione dell'organizzazione scolastica e dell'azione didattica, attraverso una rigida pianificazione del curricolo di studio, che procede dalla scelta degli obiettivi alla programmazione delle unità di apprendimento, fino all'adozione di specifiche modalità di valutazione.

In questa prospettiva, l'insegnamento non è altro che l'organizzazione delle contingenze rafforzative, e ha come fine la ricerca sistematica dei parametri situazionali di cui il comportamento dell'individuo è funzione; di conseguenza il processo didattico ruota sostanzialmente sul controllo delle prestazioni dell'alunno, e quindi sulla modificazione del comportamento, attraverso la formazione di un repertorio di comportamenti adattati all'ambiente.

All'interno di questa concezione del processo di insegnamento-apprendimento quale mera trasmissione-acquisizione di conoscenze attraverso l'istruzione diretta e la predisposizione di un ambiente facilitante, è tuttavia possibile individuare una lodevole preoccupazione per lo sviluppo di un'«educazione all'apprendimento», che attribuisce dignità e centralità allo studente in base a due presupposti essenziali:

1. il riconoscimento delle differenze individuali nel processo di apprendimento;
2. l'esigenza di un'attenta programmazione e di una valutazione continua di tale processo.



Nell'ambito di un discorso sull'individualizzazione dell'apprendimento, la convinzione che bisogna tenere conto delle caratteristiche che conducono ogni individuo ad apprendere in un modo particolare e quindi diverso da tutti gli altri, implica una nuova responsabilità per la scuola, che deve impegnarsi a fornire un'istruzione di qualità realmente in grado di sviluppare le competenze culturali e professionali che il contesto sociale richiede che i suoi membri (o la maggioranza di essi) possiedano.

Per quanto attiene al secondo punto, la pedagogia che si ispira a questo approccio propone il controllo costante del processo di apprendimento, basandosi sul comportamento osservabile dell'allievo che, come sappiamo, si modifica nell'interazione con l'ambiente.

«Insegnare vuol dire, sostanzialmente, organizzare tutto ciò che rende più rapido ed efficace il processo di apprendimento di contenuti considerati importanti per il conseguimento degli obiettivi educativi prescelti»<sup>10</sup>. La pratica didattica si propone, quindi, di selezionare i contenuti di insegnamento, individuare modalità efficaci di presentazione e programmi di rinforzamento in grado di isolare le risposte corrette che si vogliono conservare da quelle non corrette che invece si desidera eliminare.

Da questo punto di vista, il compito sostanziale dell'insegnante consiste nel consentire allo studente di produrre, nel più breve tempo possibile, la risposta che potrà essere rinforzata. Al fine di rendere più rapido e più efficace il processo di apprendimento, è necessario concentrare i propri sforzi sull'organizzazione degli stimoli antecedenti e dei *cues* (cioè di specifici segnali discriminativi), scegliere quali stimoli proporre e come presentarli, rendendo più accessibile la risposta discriminata corretta.

Skinner ha inventato l'*istruzione programmata* e le *macchine per insegnare* proprio al fine di offrire un'attenzione individualizzata a ciascuno studente, ripristinando i due insostituibili vantaggi dell'istruzione tutoriale, che si erano persi con l'avvento dell'insegnamento collettivo nella scuola pubblica. Tali vantaggi si concretizzano nella possibilità di valutare immediatamente la prestazione dello studente e di orientare direttamente il suo comportamento futuro.

<sup>10</sup> S. Perini, *op. cit.*, pp. 175-176.

Il metodo dell'*istruzione programmata* si incentra sulla presentazione di una materia suddivisa in piccoli segmenti di contenuto di cui l'allievo deve dimostrare la padronanza. Se la sequenza di apprendimento è programmata correttamente, cioè se si tiene conto della difficoltà e della complessità delle singole unità, la percentuale di errori non dovrebbe superare il 5% e l'allievo è spinto ad andare avanti grazie all'effetto rinforzante del successo ottenuto nella risposta.

Con l'applicazione del principio dell'istruzione programmata gli studenti apprendono in modo graduale, lineare e sequenziale, iniziando con la soluzione di un problema semplice e progredendo fino a compiti più complessi. Il comportamento desiderato (o risposta) è rinforzato a ciascun passo dal *feedback* (ricompensa o riconoscimento) e dalla comparsa di un nuovo problema da risolvere<sup>11</sup>.

Per l'ideazione delle *macchine per insegnare*, Skinner si è ispirato a un prototipo costruito da Pressey nel 1926, che si basava sulla presentazione di una sequenza di domande a scelta multipla, cui gli studenti rispondevano premendo un tasto. Se la scelta era corretta, la macchina proponeva la domanda successiva, al contrario lo studente era invitato a riprovare, optando per una risposta alternativa, fino a raggiungere l'obiettivo. Nel 1954 egli ha apportato delle modifiche a queste prime *teaching machines*, progettando un apparecchio che non si limitasse a fornire un feedback dopo aver semplicemente selezionato una possibile risposta, ma fosse in grado di costruire la risposta corretta.

Le macchine per insegnare, più o meno sofisticate, rappresentano quindi uno strumento di facilitazione dell'apprendimento, grazie a tre caratteristiche fondamentali:

- la focalizzazione dell'attenzione dell'allievo su un segmento di materia specifico;
- l'obbligo di fornire una risposta per ogni segmento;
- la conoscenza immediata della validità della risposta.

È importante sottolineare che in questa dinamica di apprendimento lo studente è sostanzialmente attivo, e ha la possibilità di

<sup>11</sup> G. Chiosso, *Teorie dell'educazione...*, op. cit., p. 13.

passare gradualmente da un livello elementare di abilità alla padronanza di competenze complesse e articolate. I suggerimenti o segnali discriminativi – in grado di produrre la risposta corretta – sono presenti solo all’inizio, scomparendo al progredire del programma; di conseguenza lo studente diventa sempre più autonomo nello svolgimento del compito e nella sua valutazione.

È sempre il comportamento dello studente a guidare il processo educativo, a informare cioè l’insegnante su quello che è opportuno fare. Decisioni prese sulla base di ipotesi o modelli a priori rischiano di essere improduttive rispetto all’obiettivo specifico e spesso sono addirittura improduttive sul piano della motivazione all’apprendere e del conseguimento dell’autonomia. Gli individui non imparano a comportarsi in modo indipendente dalle contingenze ambientali. Compito dell’educazione è anche quello di favorire l’attivazione di sistemi di controllo meno espliciti e gestiti in modo via via più autonomo<sup>12</sup>.

Questo significa che l’intervento educativo-didattico di stampo comportamentista non è attento esclusivamente alla pianificazione dell’insegnamento, nel senso che non ignora le dinamiche implicate nel processo di apprendimento.

Al contrario, il fine dell’intervento è l’*autonomia* dello studente, che deve essere aiutato ad autoregolare e autogestire il proprio apprendimento, e soprattutto ad automotivarsi per conseguire traguardi sempre più elevati e perfezionare il proprio livello di conoscenze e capacità.

La prospettiva comportamentista non trascura dunque le motivazioni del comportamento dell’allunno e le strategie verbali e non verbali mediante le quali egli si appropria del sapere. La conoscenza infatti non è veicolata solo dalla trasmissione passiva e/o mnemonica di informazioni, ma passa attraverso l’azione concreta dell’allunno, azione che ha una origine (una motivazione), uno svolgimento (una modalità strategica) e una meta (il risultato della prestazione).

Secondo Skinner, «noi non apprendiamo che ciò che facciamo. È essenziale capire che un allievo non assorbe passivamente il sapere, ma che deve giocare un ruolo attivo e che questo ruolo attivo non si risolve nel parlare. Sapere significa agire con

<sup>12</sup> S. Perini, *op. cit.*, p. 255.

efficacia, contemporaneamente sul piano verbale che su quello non verbale»<sup>13</sup>.

In ogni caso, la rilevanza attribuita agli aspetti esterni e visibili del processo di apprendimento rende abbastanza difficoltosa la spiegazione del ruolo che la dimensione motivazionale riveste nello studio, nella quale non è possibile non includere fattori interni e meno evidenti quali ad esempio atteggiamenti, convinzioni, rappresentazioni.

Skinner non crede che i vantaggi a lungo termine che si possono ricevere dall'istruzione (per esempio, svolgere una professione interessante, prestigiosa o ben retribuita) possano costituire una motivazione adeguata, di conseguenza è più opportuno che l'insegnante ricorra a rinforzatori immediati. Tra questi, però, sarebbero da evitare quelli negativi, che si basano sulla punizione, sulla critica, sulla soppressione di privilegi, su compiti supplementari da svolgere. Essi sembrano apparentemente efficaci, perché spingono gli allievi a studiare, ma spesso solo per sottrarsi a eventuali situazioni spiacevoli.

In realtà, l'utilizzo di rinforzatori negativi può sviluppare ansietà, risentimento, collera e scoraggiamento verso l'insegnante o il contesto scolastico, che costringono gli allievi a fare cose che non vorrebbero fare e da cui tenteranno di allontanarsi con ogni mezzo. A tale proposito, Skinner parla di *umorismo di sordità isterica*, quando gli alunni fingono di ascoltare l'insegnante ma in realtà sono mentalmente concentrati su ciò che reputano interessante, e di *contrattacco*, per spiegare il chiasso, il vandalismo, gli attacchi fisici e verbali all'insegnante, e in generale il loro anti-intellettualismo.

D'altro canto, neppure i rinforzatori positivi sono sempre efficaci. Quelli materiali, tra cui il cibo, hanno evidenti controindicazioni. Quelli simbolici, come i voti, non sono egualitari, e pertanto finiscono per ritorcersi contro gli allievi meno capaci (assegnare un voto alto a un alunno implica necessariamente assegnare voti più bassi ad altri).

Skinner dubita anche dei rinforzamenti basati sulla relazione interpersonale, che hanno un carattere instabile e discriminatorio. Non crede giusto deviare la curiosità intellettuale verso fini relazionali, perché non attribuisce all'apprendimento nulla di personale, misconoscendo forse il ruolo dei fattori emotivo-affettivi nella motivazione ad apprendere. Quest'ultima, secon-

<sup>13</sup> B.F. Skinner, *La tecnologia...*, op. cit., p. 44.

do lui, è sostenuta unicamente da rafforzamenti positivi intrinseci, risultando cioè correlata all'effetto positivo che la riuscita in un percorso di apprendimento comporta. Infatti, nell'insegnamento programmato l'alunno riceve valutazioni costanti e continue dei suoi progressi nell'apprendimento, pertanto la chiave della motivazione risiede nell'attenta calibratura dei rinforzatori da erogare<sup>14</sup>.

A nostro avviso, tuttavia, la scoperta da parte dello studente della conformità della risposta data a quella che sarebbe opportuno fornire potrebbe non costituire in sé un rinforzo adeguato, laddove l'oggetto stesso del corso o la materia da studiare fossero per lui indifferenti. In altre parole, non è automatico che uno studente impegnato in un'attività di apprendimento che non considera interessante o piacevole sviluppi un'adeguata motivazione a impegnarsi e portarla a termine solo per il fatto di aver ottenuto e/o prevedere di ottenere risultati positivi. In un'ottica pedagogica, si tratta piuttosto di analizzare in modo approfondito la storia del soggetto, prendendo in considerazione l'insieme articolato e complesso dei fattori implicati nell'apprendimento.

### 3.3. Educare l'istruzione

L'individuazione delle caratteristiche implicate nell'apprendimento scolastico rappresenta uno degli obiettivi prioritari di B. S. Bloom: sulla scia del contributo di Skinner alla costruzione di una tecnologia dell'insegnamento e del modello psicologico di Carroll, egli elabora una teoria dell'apprendimento scolastico centrato sul concetto di *differenze individuali*. Le differenze rappresentano un dato di fatto incontrovertibile all'interno della realtà scolastica, in grado di caratterizzare gli individui sotto il profilo delle attitudini, delle motivazioni, delle capacità e dei ritmi di apprendimento. La domanda che Bloom si pone concerne la possibilità di ottimizzare il profitto degli studenti, innalzando cioè il loro rendimento scolastico a prescindere da tali differenze, che non devono costituire quindi un impedimento per il raggiungimento di traguardi che generalmente sono consentiti solo ad alcuni.

<sup>14</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 108-110.

Il punto di partenza di questo approccio può essere identificato nella convinzione che le differenze individuali non derivino esclusivamente da caratteristiche intrinseche del soggetto, e quindi non siano innate, ma rappresentino il prodotto delle esperienze di vita e delle sollecitazioni ambientali. Esse cioè sono apprese, e come tali suscettibili di un mutamento. La scuola ha un'immensa responsabilità in vista della realizzazione di quell'agognata *uguaglianza delle opportunità* che sembra costantemente minacciata dalle differenze che gli studenti manifestano sia nel rendimento scolastico che nella predisposizione a fruire di successive esperienze positive di apprendimento.

Le caratteristiche personali stabili, quali ad esempio l'*intelligenza generale*, che può essere misurata attraverso test appropriati, influenza il profitto scolastico generale, ma non ha valore predittivo rispetto al comportamento dell'alunno in specifici compiti di apprendimento. Inoltre, il suo ruolo sembra più incisivo nelle normali condizioni di apprendimento, quindi in un'impostazione scolastica di tipo tradizionale.

Lo stesso concetto di *attitudine*, che rappresenta una predisposizione naturale, congenita e tendenzialmente stabile, in questa luce è considerata un fattore controllabile e modificabile. Da questo punto di vista, Bloom fa riferimento al *Model of School Learning* di Carroll, il quale individua non nel livello di capacità, ma nella *velocità di apprendimento*, un fattore fondamentale in grado di spiegare le differenze nel profitto scolastico degli alunni.

Questo modello cerca di contrastare l'opinione comune che tende a suddividere gli allievi in due categorie distinte, quelli bravi e quelli scadenti, ritenendo che l'essere bravo o scadente sia un attributo relativamente stabile e misurabile, che consente in un caso di apprendere idee complesse e astratte, e nell'altro di imparare solo i concetti più semplici e concreti. La differenza sostanziale tra gli allievi è piuttosto identificata nella *velocità di apprendimento*. Sulla base del consapevolezza che vi sono allievi che apprendono più velocemente di altri, si cerca quindi di offrire agli allievi più lenti il *tempo* e l'*aiuto* supplementari di cui hanno bisogno per raggiungere un dato livello di profitto. Disponendo di un tempo e di un aiuto appropriato, gli allievi più lenti si mostrano infatti in grado di apprendere allo stesso modo e con gli stessi risultati di quelli più rapidi; di conseguenza, gli studi e le ricerche effettuati portano a concludere che «quando si offrono condizioni di apprendimento favorevoli, la capacità di apprendere, il ritmo di acquisizione e la

motivazione a proseguire diventano molto simili, per la maggior parte degli studenti»<sup>15</sup>.

Secondo la concezione di Carroll, l'attitudine non deve essere assimilata a una struttura indelebile che determina ciò che l'individuo può o non può apprendere, costituendo in realtà una caratteristica individuale di partenza da cui dipende la velocità dell'apprendimento in un determinato campo. Di qui, il grado di competenza di un qualunque individuo in un dato settore si spiega essenzialmente attraverso due formule. La prima stabilisce che il grado d'apprendimento raggiunto da un individuo è determinato dal rapporto tra il tempo *dedicato* da quest'individuo all'apprendimento e il tempo *necessario* allo stesso individuo per padroneggiare la competenza in oggetto. La seconda formula precisa quali sono i fattori che influiscono sui due parametri che determinano la prima.

«Il tempo dedicato è influenzato da:

- il tempo concesso dal maestro per l'apprendimento della competenza;
- la perseveranza dell'allievo, parametro che si traduce nel tempo durante il quale l'allievo si impegna realmente nell'apprendimento.

Il tempo necessario o tempo richiesto per padroneggiare la competenza è da attribuirsi a:

- l'attitudine dell'allievo verso l'apprendimento mirato;
- la qualità dell'insegnamento;
- la capacità che ha l'allievo di capire l'insegnamento»<sup>16</sup>.

Il tempo dedicato all'apprendimento è frutto dell'interazione tra una variabile sotto controllo del maestro, il tempo assegnato, e una variabile sotto controllo dell'allievo, la perseveranza. In questo modello interattivo, si tiene conto sia dei fattori dello sviluppo, sia delle influenze del contesto di apprendimento. Non serve a nulla assegnare molto tempo per un apprendimento se l'allievo non è motivato a impegnarsi, e viceversa un allievo motivato non riuscirà ad apprendere se l'insegnante non organizza occasioni educative adeguate.

<sup>15</sup> B.S. Bloom, *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. it., Armando, Roma 1979, p. 28.

<sup>16</sup> *Ibidem*, p. 133.

Quanto all'attitudine dell'allievo relativa alla competenza di cui è auspicata la padronanza, questa non predice il livello massimo di competenza che può essere raggiunto dall'individuo, ma il tempo di cui questi ha bisogno per raggiungere un determinato livello d'abilità in questo campo. D'altra parte, il tempo richiesto da un singolo allievo per controllare una competenza è nello stesso tempo tributario della qualità dell'insegnamento e di un fattore verbale: la sua capacità di comprendere l'insegnamento<sup>17</sup>.

Il modello di apprendimento scolastico elaborato da Carroll rappresenta quindi un importante punto di riferimento per la teoria dell'istruzione che Bloom costruisce al fine di contribuire a predisporre sistemi didattici scientificamente impostati. La sua concezione dell'apprendimento per la padronanza (*mastery learning*) tenta di fare tesoro degli aspetti positivi dell'insegnamento tutoriale, inserendosi nella linea di pensiero che da Comenio, Pestalozzi ed Herbart conduce, nel xx secolo, alle iniziative di Washburne e Morrison. In tutte queste esperienze educative, il fattore più importante era infatti considerato la *padronanza* di particolari compiti di apprendimento. A prescindere da alcune differenze metodologiche, tali impostazioni hanno dato origine a programmi e sistemi didattici accomunati dall'idea che «la maggior parte degli studenti può raggiungere un alto livello di capacità di apprendere a patto che: si affronti l'insegnamento con sensibilità e sistematicità, si aiutino gli allievi quando e dove presentano difficoltà di apprendimento, si dia loro il tempo sufficiente per conseguire la padronanza, e si stabilisca un criterio chiaro per definire che cosa sia da considerare, appunto, «padronanza»<sup>18</sup>.

Bloom è animato da un sostanziale ottimismo pedagogico, che attribuisce alla scuola un compito fondamentale nella predisposizione e realizzazione di percorsi educativi volti all'ottimizzazione dell'apprendimento per tutti gli studenti, ritenuti in grado acquisire qualunque contenuto, disponendo di condizioni di apprendimento adeguate. La sua teoria prospetta infatti l'eventualità che sia possibile apprestare situazioni di apprendimento scolastico tali da consentire a quasi tutti gli esseri umani di arrivare al *meglio* finora raggiunto solo da alcuni.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 134.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 34.



Come già accennato, questa convinzione si fonda su una visione delle differenze quali effetto (variabile) delle condizioni ambientali e solo in minima parte elemento (stabile) del proprio bagaglio di partenza. Di qui, l'importanza attribuita alla qualità dell'istruzione scolastica, che con la sua impostazione e le sue metodologie è in grado di condizionare notevolmente il processo di apprendimento dell'individuo, determinandone in parte i risultati.

L'interazione efficace tra maestro e allievo è posta a fondamento di un sistema di insegnamento-apprendimento «ad errore minimo» («*minimal-error system*»), in cui le possibilità di errore siano appunto ridotte al minimo: si tratta di avvicinarsi a un sistema «libero da errori» («*error-free*»), che si realizza pienamente solo con l'istruzione tutoriale incentrata sul rapporto ideale uno-a-uno, tentando di superare i limiti del sistema tradizionale di istruzione collettiva, definito da Bloom «pieno di errori» («*error-full*»).

Le tre variabili interdipendenti che l'insegnamento scolastico dovrebbe prendere in considerazione per approssimarsi a un sistema «libero da errori» sono:

- a. il grado di acquisizione, da parte dello studente, dei prerequisiti fondamentali per l'apprendimento da conseguire;
- b. il grado di motivazione ad impegnarsi nel processo di apprendimento, esistente (o provocato) nell'allievo;
- c. il grado di adattamento dell'istruzione al soggetto che apprende.

Una delle caratteristiche dello studente, che si ritiene centrale nel determinare l'apprendimento, è costituita dai suoi comportamenti cognitivi d'ingresso, cioè dagli apprendimenti prerequisiti che si ritengono necessari per l'esecuzione del compito (o dei compiti), che è (o che sono) oggetto di insegnamento.

In particolare, tra le caratteristiche *cognitive* Bloom distingue componenti *generalizzate*, quali la comprensione della lettura, le capacità verbali, i metodi di lavoro e l'attitudine generale, e componenti *specifiche*, che consistono negli apprendimenti pre-richiesti e nella possibilità di impiegarli nel compito.

La seconda variabile importante è rappresentata dalle caratteristiche *affettive* di ingresso, cioè dalla motivazione dello studente nei confronti dell'apprendimento di un nuovo compito, o di nuovi compiti. La variabile considerata più importante è in ogni caso la *qualità dell'istruzione*, cioè il grado di adeguatezza

degli stimoli, dell'esercizio e del rinforzo dell'apprendimento ai bisogni dell'allievo.

Analizzando più da vicino l'ambito delle caratteristiche affettive, è importante sottolineare che esso non si identifica con la definizione che Carroll ha dato della motivazione, intesa quale perseveranza (o sforzo) che l'individuo è intenzionato a compiere per portare a termine un compito di apprendimento. La perseveranza rappresenta per Bloom un eccellente indice comportamentale della motivazione, ma non spiega i fattori che sono alla base dell'impegno e le condizioni emotive che lo sorreggono. L'espressione «caratteristiche affettive d'ingresso» si riferisce, in modo più generale, a un insieme complesso che comprende l'interesse, gli atteggiamenti e le opinioni riguardo a se stessi. In questo ambito rientrano tre componenti distinte: l'atteggiamento generale di fronte alla scuola e agli apprendimenti scolastici, l'atteggiamento specifico rispetto all'apprendimento previsto, l'autopercezione dell'individuo in quanto discente. Esse sembrano essere molto importanti, in quanto determinano la storia affettiva del soggetto che apprende, influenzandone il rendimento scolastico e la disposizione verso lo studio.

L'atteggiamento generale verso la scuola e lo studio coincide nella visione di Bloom con una disposizione generale a considerare il contesto scolastico e l'apprendimento che ivi si realizza in modo positivo o negativo; essa sembra un fattore più generalizzato della tendenza verso la singola materia, perché include anche gli atteggiamenti che lo studente sviluppa verso gli insegnanti, il personale, i differenti campi disciplinari e in senso più esteso il modo di imparare a scuola. Tale atteggiamento si forma in relazione alla minore o maggiore quantità di successi che il soggetto ha avuto la possibilità di sperimentare.

Bloom è molto chiaro a riguardo, anticipando per certi versi l'attuale dibattito sugli stili di attribuzione, la percezione di autoefficacia e il costrutto di autostima. Egli ritiene infatti che un individuo tende a preferire le attività in cui crede di aver avuto successo o di poter riuscire bene. La percezione di successo si determina in relazione ai risultati dei compiti (che gli sembrano simili o collegati fra loro) e alla valutazione delle persone in qualche modo implicati in essi, quali insegnanti, genitori e compagni di scuola.

Se un allievo crede di aver svolto con successo un certo numero di compiti precedenti e interconnessi, può accostarsi al nuovo compito con una tendenza affettiva in certa misura posi-

tiva; se pensa di aver collezionato una serie di insuccessi, è probabile che i suoi sentimenti siano invece negativi.

È importante specificare che tale concetto di successo è relativo al soggetto, nel senso che rappresenta un dato percettivo più che oggettivo. Esso sembra strettamente legato alle caratteristiche del compito, che deve implicare una certa dose di sfida e di rischio. Infatti, lo svolgimento di un'attività troppo facile può non essere percepito dallo studente come un successo; analogamente, il fallimento in un compito troppo difficile può non essere considerato come un insuccesso. «Lo stato affettivo dell'allievo può anche essere determinato, in parte, dalla percezione che egli ha del legame tra il compito attuale e un più ampio insieme di mete future, di intenzioni o di obiettivi che egli ha in mente. Se vede il compito come qualcosa che può contribuire al raggiungimento di queste mete, è probabile che sia ben disposto verso di esso; se lo considera in conflitto con i propri obiettivi, o senza alcun rapporto con questi, è più facile che provi nei suoi confronti dei sentimenti negativi o addirittura una decisa avversione»<sup>19</sup>.

L'atteggiamento verso la materia o verso una determinata categoria di compiti è osservabile in termini operazionali e oggettivi nell'impegno libero e volontario dell'individuo in compiti analoghi, e può essere definita in modo più soggettivo come simpatia, entusiasmo, desiderio, preferenza, opinione favorevole. I sentimenti che lo studente prova verso una materia o un insieme di compiti sono legati alla percezione della propria adeguatezza o inadeguatezza nei loro confronti. A sua volta, questa percezione di adeguatezza (o inadeguatezza) si forma in relazione alle esperienze positive (o negative) che il soggetto vive nel contesto scolastico. È stato dimostrato che il successo scolastico contribuisce a formare nel soggetto una visione positiva di se stesso, rafforzando il proprio io specialmente nel periodo compreso tra l'infanzia e l'adolescenza.

Poiché la frequenza scolastica coincide con queste fasi della vita del soggetto, è possibile affermare che le esperienze scolastiche sono in grado di influenzare addirittura la salute mentale individuale, incidendo sui livelli di ansia, sulla capacità di sopportare lo stress e le frustrazioni e sullo stato emotivo più generale.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 110.

Come già accennato, appare evidente che agli occhi di Bloom la scuola è chiamata a gestire una grande responsabilità, in ragione del ruolo che riveste nel determinare la storia affettiva del soggetto che apprende, quale intricato intreccio di fattori correlati fra loro e progressivamente insensibili alle modificazioni.

Anche se le caratteristiche affettive d'ingresso possono diventare molto resistenti al cambiamento, dopo che l'individuo ha accumulato una lunga serie di esperienze con determinati tipi di compiti di apprendimento, vi sono mezzi che possono risultare efficaci nell'indurre lo studente a dedicare maggiori sforzi ad un nuovo compito. [...] Un mezzo per ottenere tutto ciò è migliorare la qualità dell'istruzione in modo che una più ampia percentuale di studenti provi la sensazione di riuscire o di padroneggiare il compito. Un altro metodo è quello di aiutare l'allievo e ricompensarne le fatiche, in modo che tragga soddisfazione dall'aver svolto il compito e dall'aver raggiunto un certo livello di profitto<sup>20</sup>.

Come facilmente si evince da queste considerazioni, il modello di Bloom si presenta molto più complesso di quanto si potrebbe supporre se ci si fermasse all'impostazione comportamentale che comunque lo caratterizza. Esso sembra assumere un respiro sistemico che lo rende particolarmente attento alle variabili del contesto scolastico, e quindi all'insieme dei fattori implicati nel processo di istruzione. In particolare, un'istruzione di qualità è ritenuta in grado di compensare le difficoltà che lo studente incontra nell'apprendimento a causa di una situazione affettiva sfavorevole. La condizione essenziale e imprescindibile affinché ciò sia possibile coincide con l'attenzione che ogni insegnante dovrebbe rivolgere alle differenze individuali e ai bisogni che ne discendono.

Nell'ottica di una effettiva individualizzazione dell'apprendimento, le differenze individuali non possono essere considerate un elemento predittivo del livello di profitto raggiungibile da ciascuno studente, ma uno strumento mediante il quale perseguire l'obiettivo dell'uguaglianza dei risultati *anche* in presenza di disuguaglianze nella situazione di partenza.

In altri termini, la «padronanza» di ciò che si apprende dipende più dalle forme con cui si attua l'insegnamento che

<sup>20</sup> Ibidem, p. 137.

dalle disposizioni personali, e in particolare dall'attenta calibratura del tempo, dell'assistenza didattica e dei controlli che si mettono in atto durante il processo didattico.

Di conseguenza, l'impostazione didattica imbastita dalla teoria del *mastery learning* rifugge da qualsiasi tentazione spontaneistica e da eventuali metodologie basate sull'intuito e sull'improvvisazione, fondandosi al contrario su una puntuale progettualità educativa rispettosa di due principi cardine:

- a) un modello organizzato per unità didattiche stabilite in funzione di obiettivi per il cui apprendimento si possono prevedere tempi differenziati in rapporto alle capacità dei diversi alunni ed eventuali iniziative di compensazione o di sostegno (principio della *programmazione didattica*);
- b) batterie di prove di verifica da somministrare agli alunni per individuarne ritardi e lacune e predisporre specifiche attività di recupero (principio della *valutazione formativa*)<sup>21</sup>.

Per riassumere, la pedagogia del controllo stimola un'attiva partecipazione dell'allievo nel processo di istruzione, poiché se è vero che il docente è responsabile di definire chiaramente gli obiettivi da raggiungere e/o i compiti da realizzare, egli è tenuto anche a informare gli allievi di quale apprendimento ci si attende da loro. Il docente deve inoltre valutare la padronanza dei prerequisiti necessari all'apprendimento da raggiungere, fissando il livello di competenza e scomponendo la materia in relazione alle difficoltà che gli allievi potrebbero incontrare. Terminata ogni unità, appropriati test formativi consentono di valutare il raggiungimento degli obiettivi prefissati, e decidere di proporre esercizi supplementari o di recupero a coloro che non avessero appreso la competenza in oggetto. Infine, quando l'intera sequenza è conclusa, una procedura valutazione sommativa mira ad assicurarsi che l'apprendimento sia stato realizzato, e la padronanza della competenza sia stata conseguita.

In sintesi, l'insegnante è chiamato a programmare l'insegnamento, svolgendo un'accurata diagnosi della situazione di partenza dell'allievo, individuando gli obiettivi in termini operativi e misurabili (quindi sotto forma di specifiche capacità cognitive, affettive o psicomotorie), organizzando le condizioni spazio-temporali del processo didattico, e infine attuando specifiche procedure di verifica e valutazione.

<sup>21</sup> Cfr. G. Chiosso, *Teorie...*, *op. cit.*, pp. 13-14.

### 3.4. Breve lettura critica

Il behaviorismo è stato oggetto di molteplici attacchi, in parte rivenienti da un rifiuto di natura ideologica, sostanzialmente basato sul timore che il ruolo determinante attribuito all'ambiente nel plasmare la condotta individuale potesse spogliare il soggetto della responsabilità dei suoi atti, mettendo in crisi le nozioni di libertà, libero arbitrio e autonomia.

In ambito scolastico, l'istruzione programmata è stata accusata di aver disumanizzato l'apprendimento e robotizzato l'insegnamento, sostituendo il docente con una macchina. Oggi, il massiccio e proficuo impiego dell'informatica e delle nuove tecnologie in ambito formativo ha reso del tutto inappropriato questo rilievo critico. Le macchine non annullano la funzione del docente, il quale al contrario acquisisce un profilo professionale più dignitoso e specifiche competenze didattiche che gli consentono di ottimizzare il suo tempo, interessarsi realmente ai suoi allievi e attuare interventi efficaci.

A tale proposito, Silverman denuncia la diffusione indiscriminata del termine *teaching machines* per rappresentare un modo di istruire basato in realtà su sistemi diversificati, tra cui anche libri di testo e strumenti carta-e-penna. Tale termine, per nulla accurato e connotato negativamente, è tendenzialmente associato a un'impostazione fredda e distaccata del processo di insegnamento-apprendimento. Il termine auto-istruzionale è a suo avviso più neutro e descrittivo, e dovrebbe sottolineare la centralità dello soggetto nel suo processo di apprendimento, considerato quale *learner* dotato di propri tempi e modi di imparare<sup>22</sup>.

Il comportamentismo conserva il grande merito di aver investito gli insegnanti, gli educatori e tutti coloro che svolgono professioni di aiuto, del compito di organizzare e controllare l'ambiente in cui il processo di apprendimento si svolge, facendo vacillare l'impostazione selettiva del modo tradizionale di fare scuola.

Le differenze nell'apprendimento non possono infatti costituire la base per classificare le persone in categorie favorite o svantaggiate, perché se è vero che l'istruzione e la formazione costituiscono il volano dello sviluppo scientifico e della crescita socio-economica, la scuola (quale arteria principale del sistema

<sup>22</sup> Cfr. S. Perini, *op. cit.*, p. 242.

educativo) deve partire dal presupposto che la maggior parte dei soggetti che la frequentano è capace di acquisire le competenze richieste dal contesto sociale di appartenenza.

Una tecnologia dell'insegnamento impiegata malaccortamente potrebbe forse distruggere l'iniziativa e la creatività; potrebbe produrre uomini tutti uguali (e non è detto che sarebbero tutti ugualmente eccellenti); potrebbe sopprimere gli effetti benefici accidentali nello sviluppo individuale e nell'evoluzione di una cultura. D'altro canto, però, potrebbe esaltare al massimo il talento genetico di ogni studente. Lo potrebbe rendere abile, competente e informato quanto più possibile; potrebbe costruire la massima diversità di interessi; lo potrebbe condurre a dare il massimo contributo possibile alla sopravvivenza e allo sviluppo della sua civiltà<sup>23</sup>.

Comunemente, si ritiene che questo modello teorico annulli la spontaneità che dovrebbe caratterizzare il processo di insegnamento-apprendimento in favore di un clima di classe rigidamente preordinato. In realtà, per i comportamentisti dietro il rispetto della spontaneità degli alunni potrebbe facilmente celarsi un permissivismo altrettanto dannoso per la loro crescita. L'insegnante che rifiuta di programmare rigorosamente le condizioni dell'apprendimento, in nome dell'autonomia dell'allunno e della gestione democratica dell'esperienza scolastica, commette infatti un errore di ingenuità, perché sottovaluta il fatto che i suddetti fattori non possono essere dati per scontati, ma richiedono di essere incoraggiati e sollecitati.

«Così facendo, non sfugge a ciò che il behaviorismo considera una proprietà ineluttabile dell'azione educativa: non strutturare il contesto educativo, significa già organizzarlo. Convinto che il destino del bambino non possa essere affidato al caso, e che il suo avvenire si costruisca giorno per giorno secondo una sequenza di apprendimenti che gli conviene gestire con grande razionalità, egli si sforzerà di organizzare le situazioni di classe al fine di massimizzare la realizzazione degli obiettivi perseguiti»<sup>24</sup>.

Da questo punto di vista, la preoccupazione per l'individuazione dell'apprendimento ha contribuito a scardinare l'idea secondo cui un insufficiente rendimento scolastico sia da addebitare esclusivamente all'alunno, in particolare alle sue

<sup>23</sup> B.F. Skinner, *La tecnologia...*, *op. cit.*, p. 139.

<sup>24</sup> M. Crahay, *op. cit.*, p. 143.

scarse capacità o al suo inadeguato impegno nello studio. Il modello di Bloom, ad esempio, intraprende una coraggiosa battaglia contro il determinismo insito in un certo modo di considerare il profitto dello studente quale prodotto delle caratteristiche personali e non già contestuali.

Ma il determinismo che egli cerca di cacciare dalla porta finisce per rientrare dalla finestra, proprio nell'idea di apprendimento quale sistema causale che permette sulla base di poche variabili, di predire, spiegare e individuare livelli e ritmi di apprendimento differenti.

L'apprendimento attuale è considerato quale risultato di quello precedente e delle condizioni di apprendimento offerte, e a sua volta influenza quello futuro. Le esperienze scolastiche assumono in questa prospettiva un ruolo di compensazione, e non di integrazione rispetto alle esperienze extrascolastiche del soggetto. Esse sono considerate solo per le influenze che hanno avuto nel determinare le caratteristiche affettive di ingresso, e non per il loro contributo nel destrutturare e ristrutturare gli atteggiamenti e il concetto di sé scolastico *attuale* del soggetto.

In ogni caso, la teoria comportamentista ha consentito agli studenti più deboli di usufruire di una *chance* che l'insegnamento tradizionale non avrebbe potuto dare loro, improntato com'è intorno a un'idea di *allievo medio* che esiste solo nella mente degli insegnanti, e certamente non nella realtà concreta della scuola. Ad esempio, Keller ritiene che «un metodo di insegnamento di questo tipo subordina, di fatto, qualsiasi differenza di ordine sociale, economico, culturale ed etnico, all'amichevole interazione intellettuale fra due esseri umani [...] così anche ad uno studente poco socievole, malato, svantaggiato scarsamente scolarizzato o altrimenti handicappato, sono assicurate almeno un minimo di attenzione individuale, di approvazione, e di possibilità di successo»<sup>25</sup>.

Il punto critico di questa affermazione risiede, a nostro avviso, nel fatto che *l'amichevole interazione* tra insegnante e alunno non si attua soltanto a livello intellettuale, come pensano i comportamentisti, ma permea tutti gli aspetti della personalità di entrambi i poli della relazione educativa, coinvolgendo quindi anche le dimensioni emotive e affettive sostanzialmente trascurate dall'approccio in questione.

<sup>25</sup> F.S. Keller, *Good-bye, teacher...*, in «Journal of Applied Behaviour Analysis», n. 1 1968, p. 84, cit. in S. Perini, *op. cit.*, p. 246.



Lo stesso Bloom, che ha attribuito un peso rilevante alle caratteristiche affettive di ingresso, ritiene l'ambito emotivo-motivazionale sostanzialmente legato alle *percezioni* che il discente ha nei confronti dell'apprendimento, della scuola, delle discipline, spostando l'origine delle disposizioni su un piano più cognitivo (ciò che l'alunno *crede* di provare) che affettivo (ciò che l'alunno *sente* di provare).

In generale, il comportamentismo avrebbe dovuto approfondire l'analisi delle relazioni tra i due curricula di studio che sono alla base di una visione complessa dell'apprendimento. Il primo, definito *manifesto*, è costituito dalle materie insegnate, dalla programmazione degli obiettivi e dai metodi di valutazione dei risultati. Questo curriculum, visibile ed esplicito, sostiene nel soggetto la costruzione di competenze utili alla propria preparazione culturale e professionale. Il secondo curriculum, definito *latente* perché meno visibile e sostanzialmente implicito, concerne tutto ciò che l'alunno apprende di stesso in relazione agli altri. Questo curriculum è molto importante, in ragione del fatto che «può anche insegnare a una persona quale sia il suo posto nel mondo della gente, delle idee e del lavoro»<sup>26</sup>.

Da un punto di vista psicopedagogico, se da una parte non si può non concordare sul fatto che l'approccio comportamentista abbia fornito un quadro concettuale degno di rilievo per la costruzione di una teoria dell'apprendimento fondata su osservazioni scientifiche e su dati empirici di grande utilità per la pratica, dall'altra si deve ammettere che la sua attenzione esclusiva a ciò che l'alunno *fa* non gli ha consentito di comprendere *come fa* ciò che fa, lasciando uno vuoto per quanto attiene allo studio delle componenti cognitive, metacognitive e affettive coinvolte nei compiti di apprendimento che è stato in parte colmato dalle ricerche di matrice cognitivista e costruttivista.

È noto a tutti, infatti, che il behaviorismo ha deliberatamente trascurato l'importanza dei processi mentali sottostanti i comportamenti umani, liquidando la questione della mente (considerata una *black box* o scatola nera), di cui si riconosce l'esistenza, ma che nello stesso tempo si ritiene inaccessibile, e quindi non utile nella comprensione dei meccanismi comportamentali.

Il presupposto iniziale di questa impostazione si basa su una visione della mente come contenitore vuoto o disorganizzato di

<sup>26</sup> B.S. Bloom, *op. cit.*, p. 174.

dati (come appunto una *tabula rasa*) che il soggetto riesce a riempire o a plasmare attraverso le esperienze ambientali.

In questa interazione con l'ambiente, non è tuttavia molto chiaro il ruolo del soggetto, chiamato a sviluppare la propria autonomia attraverso procedure di autoregolazione e nello stesso tempo costretto a subire l'influenza determinante degli stimoli esterni. Concentrando la propria attenzione sul comportamento osservabile, la corrente behaviorista non ha saputo o voluto far emergere il valore degli strumenti psicologici (espressivi, simbolici, linguistici) che consentono all'uomo di osservarsi, analizzarsi e autodeterminarsi. Per tale ragione, pur avendo apertamente sostenuto l'importanza dell'autonomia della persona nell'autoregolazione della sua condotta e dei suoi apprendimenti, i comportamentisti hanno lasciato ad altri l'approfondimento della questione<sup>27</sup>.

Per concludere, il modello comportamentista ha contribuito a definire le linee di un modello di insegnamento-apprendimento fondato sull'individualizzazione delle situazioni di apprendimento, ma senza dubbio non ha affrontato le problematiche della personalizzazione educativa. L'insistenza sul concetto di uguaglianza delle opportunità formative rappresenta una grande conquista del sistema scolastico, che va in ogni caso calibrata con l'esigenza di garantire a ogni alunno la massima espressione delle proprie potenzialità. E ciò non dipende soltanto – come ormai sembra ovvio – dall'efficienza delle metodologie didattiche impiegate, e neppure si concretizza esclusivamente nell'innalzamento del rendimento scolastico conseguito.

<sup>27</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 143-144.

## CAPITOLO QUARTO

### LA PSICOANALISI E LA PSICOLOGIA UMANISTICA

*L'apprendimento è coinvolgimento.*

#### *4.1. L'apprendimento come conflitto*

Aprire una parentesi sulla psicoanalisi, sui suoi sviluppi e sulle influenze che essa ha avuto in campo educativo è senza dubbio un'impresa che non può trovare adeguato spazio in questo contributo, ma che può essere tentata solo a patto di circoscrivere la discussione all'analisi dell'eredità che il fondatore e i seguaci dell'orientamento psicoanalitico hanno lasciato rispetto alla comprensione dei processi di apprendimento, letti ovviamente in relazione all'intero sviluppo individuale e alle dinamiche emotivo-affettive che si instaurano tra il soggetto e le figure adulte di riferimento, genitori e insegnanti in primis.

Al fine di dar conto della complessità dell'approccio psicoanalitico, conviene ricordare che la psicoanalisi rappresenta una particolare teoria psicologica che propone un modello di funzionamento della mente e dei processi psichici umani dal punto di vista dinamico. Essa rientra tra le *psicologie del profondo*, e persegue il fine dell'esplorazione della psiche inconscia per una più ampia e completa conoscenza della psiche conscia.

Il suo stesso fondatore definisce la psicoanalisi:

- 1) un procedimento per l'indagine dei processi psichici attraverso l'interpretazione dei sogni e la tecnica delle associazioni libere;
- 2) un metodo terapeutico per il trattamento dei disturbi nevrotici;
- 3) una nuova disciplina scientifica basata su un corpo di conoscenze psicologiche;
- 4) una teoria dei processi psichici e delle dinamiche della psiche.

Rispetto allo spazio che la trattazione della psicoanalisi occupa nel presente lavoro, conviene ricordare che essa può assolvere più che altro una funzione trasversale alle altre correnti, consentendo di leggere le dinamiche formative da un *altro* punto di vista. D'altronde, Sigmund Freud (1856-1939) non si è occupato di apprendimento, e non ha mai lavorato direttamente con bambini, ritenendo l'educazione un «compito impossibile»; in ogni caso, la sua teoria ha rivoluzionato il modo di concepire lo sviluppo dell'individuo, aprendo nuove strade alla prevenzione di alcuni importanti fattori di rischio evolutivo.

In tale cornice, l'interrogativo concernente la possibilità e l'utilità di un'*educazione psicoanalitica* sarà affrontato ancora una volta in forma critica, che conduce inevitabilmente a una risposta negativa. Questo anche perché le difficoltà che generalmente si incontrano quando si intenta un dialogo tra pedagogia e psicologia rischiano di acuirsi di fronte a un interlocutore complesso e discusso quale la dottrina psicoanalitica, oggetto ormai da tempo di forti opposizioni e di tentativi di superamento.

È noto che storicamente i rapporti tra la psicoanalisi e la pedagogia non sono mai stati facili. La difficoltà maggiore che incontra una pedagogia su basi psicoanalitiche si trova negli straordinari impedimenti metodologici che precludono un'applicazione della psicoanalisi in contesti extrapsicoanalitici e non terapeutici, soprattutto da parte di chi non possiede una formazione specifica. Nonostante questi limiti, il contributo della psicoanalisi come modello esplicativo dei processi cognitivo-affettivi e dei rapporti interpersonali è talmente elevato da non poter essere ignorato né in ambito educativo né in ambito scolastico<sup>1</sup>.

È proprio per questa ragione che appare particolarmente importante sottolineare, in primo luogo, la visione che questa corrente ha del soggetto che apprende e si educa, soprattutto per tentare di comprendere a quali fattori è attribuibile la responsabilità del successo o del fallimento dei processi apprenditivi ed educativi in cui è coinvolto.

Profondamente influenzata dalla teoria darwiniana, la psicoanalisi ha delineato una nuova immagine dell'uomo e dell'esistenza umana, concependo l'individuo come un organismo

<sup>1</sup> Cfr. L. Triscuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Educazione postfreudiana*, in L. Triscuzzi, C. Fratini, M. A. Galanti, *Dimenticare Freud? Educazione nella società complessa*, La Nuova Italia, Firenze 1998, p. 201.

orientato a ricercare il piacere ed evitare il dispiacere. In aperto contrasto con il primato che la rivoluzione cartesiana aveva attribuito alla ragione, Freud ritiene che il motore fondamentale dell'attività psichica dell'uomo siano le *pulsioni*, che definisce come la spinta dell'organismo verso una determinata meta, un processo dinamico che ha nell'energia psichica il suo substrato quantitativo.

La pulsione è quindi il «rappresentante psichico degli stimoli che sorgendo nell'interiorità corporea pervengono nella psiche», e si distingue sia dall'*istinto*, che è un comportamento determinato ereditariamente, sia dall'*affetto*, inteso quale sentimento intenso che ha origine da una carica energetica e di cui rappresenta l'aspetto qualitativo. Le pulsioni si differenziano in due tipi: pulsioni di vita (*Eros*) e pulsioni di morte (*Thanatos*).

Tra le pulsioni di vita, si distinguono, inoltre, le pulsioni di *autoconservazione* e le pulsioni *sessuali* (indicate con il termine *libido*). La vita non è altro che un compromesso tra tendenza a preservare la sostanza vivente (pulsione di vita), e tendenza al dissolvimento della stessa per ritornare a uno stato di materia inanimata (pulsione di morte): le due pulsioni sono inseparabili, ma inesorabilmente è la seconda che finisce per prevalere sulla prima.

All'inizio, l'attività dell'uomo è volta esclusivamente al soddisfacimento dei propri bisogni, cioè è guidata dal *principio di piacere*: il neonato, ad esempio, avverte bisogni legati alla fame e alla sete, all'evacuazione, al sonno, all'affetto, e questi bisogni sono annidati nell'*Es*, che rappresenta il serbatoio delle energie pulsionali di base e il contenitore delle tendenze ereditarie, oltre che delle fantasie e dei sentimenti inconsci.

Da questa base biologica si sviluppa – ma solo successivamente – l'*Io*, definito quale «l'organizzazione coordinata dei processi mentali in una persona». L'*Io* contiene in sé una parte conscia, in cui rientrano la percezione e il controllo motorio, e una parte inconscia, che si esprime nella censura onirica e nella rimozione. L'*Io* è considerato il mediatore tra l'*Es*, inteso come il contenitore del materiale rimosso, e il *Super-Io*, che rappresenta l'ideale dell'*Io*, «l'istanza vigilante, giudicante e punitiva nell'individuo, fonte dei sentimenti sociali e religiosi dell'umanità».

Il *Super-Io* non è presente dalla nascita, ma si forma grazie al processo di risoluzione del complesso edipico intorno al sesto anno di vita, con l'introyezione della figura paterna. È noto difatti che, verso i tre-quattro anni, il bambino considera il genitore di sesso opposto come oggetto di desiderio, ma questo

investimento pulsionale è ovviamente proibito. «L'*Edipo* di Sofocle, a cui Freud si ispira nel formulare lo schema della costellazione affettiva e cognitiva sottesa alla vicenda nota come *complesso di Edipo*, mette in scena congiuntamente il desiderio (sposare la madre e uccidere il padre) e la sua interdizione (la cecità e la morte)»<sup>2</sup>.

La risoluzione del conflitto che ne deriva si rende possibile grazie al prevalere dell'interesse narcisistico (che spinge il bambino a salvaguardare la propria integrità corporea) sull'investimento libidico incestuoso nei confronti della madre. Di fronte all'impossibilità di uscire vittorioso dalla contesa con il padre verso cui prova una forte rivalità, al bambino non resta che rinunciare alla soddisfazione dei suoi desideri incestuosi.

In questo modo si porta a compimento il processo di identificazione con l'autorità paterna, che consente altresì al bambino di interiorizzare la proibizione, le norme e anche i valori morali positivi che i genitori (e gli adulti in generale) incarnano. Su queste fondamenta etico-sociali si costituisce il Super-Io il quale però, attingendo energia dall'Es, è anche responsabile del sentimento di colpa e delle tendenze sadiche e ossessive dei singoli e delle collettività.

Paragonando tra loro queste tre istanze psichiche, Freud conclude che l'Es è interamente amorale, l'Io si sforza di essere morale, il Super-io può essere ipermorale e diventare quindi tanto crudele quanto solo può esserlo l'Es. Di qui, la preoccupazione principale della psicoanalisi e della terapia psicoanalitica diviene il rafforzamento dell'Io che, succube di tre tiranni (il mondo esterno, l'Es e il Super-Io), diventa sede dell'angoscia.

L'angoscia, infatti, può essere *reale*, quando è causata da eventi della realtà, *nevrotica*, quando deriva dalle pressioni dell'Es, o *morale*, quando è originata dall'influenza del Super-Io. «L'angoscia può manifestarsi in due circostanze: o quando le barriere protettive dell'Io sono oltrepassate, oppure come segnale d'avvertimento contro il pericolo derivante dalle pulsioni, a cui l'Io reagisce con varie forme di "difesa"»<sup>3</sup>.

Tra i principali meccanismi di difesa dell'Io, che operano a livello inconscio, ricordiamo: la *rimozione*, che consiste nel rimandare verso l'inconscio desideri, rappresentazioni e espe-

<sup>2</sup> M. Bellisario, *Modelli psicologici*, in S. Marsicano (a cura di), *op. cit.*, p. 102.

<sup>3</sup> H.F. Ellenberger, *La scoperta dell'inconscio*, tr. it., Boringhieri, Torino 1976, p. 595.

rienze inammissibili, la *sublimazione*, che consiste nel trasformare l'espressione diretta di pulsioni sessuali o aggressive in manifestazioni comportamentali culturalmente accettate, la *razionalizzazione*, che consiste nel conferire una giustificazione decorosa a condotte la cui motivazione reale è meno confessabile, la *proiezione*, che consiste nell'attribuire agli altri sentimenti negativi che il soggetto si rifiuta di accollare su di sé, la *compensazione*, che consiste nel reagire a un insuccesso in un campo con un superinvestimento in un altro, e la *formazione reattiva*, che consiste nell'adottare un comportamento esattamente opposto alla pulsione sperimentata inconsciamente<sup>4</sup>.

Dall'importanza che Freud accorda alla necessità di rafforzare le funzioni dell'Io per controllare efficacemente le pulsioni e mediare tra le tre istanze della personalità, si evince come la psicoanalisi rimandi fondamentalmente a un'interpretazione suggestiva dello sviluppo umano, caratterizzato longitudinalmente dalla dimensione del *conflitto*.

Conflitto tra io e realtà, o in altri termini tra il *principio di piacere* da cui l'Io è dominato e il *principio di realtà* cui il mondo esterno lo costringe. Ma la relazione tra individuo e società, che il modello freudiano legge a partire da una concezione essenzialmente naturalistica dell'uomo, appare in realtà intrisa di contrasti e contrapposizioni che la rendono molto più complessa di quanto è possibile supporre.

Il ciclo in cui si svolge l'esistenza naturale dell'uomo potrebbe essere considerato privo di conflittualità solo se restasse circoscritto nell'ambito di un edonismo organistico: tensione dolorosa e scarica liberatoria sarebbero i poli del ritmo biologico, incentrato sul circuito chiuso regolato dal piacere, cui si contrappone l'organizzazione dell'Io, la quale rinnova e converte, anzi reifica, l'energia pulsionale, trasformandola in struttura relazionale sulla base degli stimoli provenienti dal mondo reale<sup>5</sup>.

La natura umana, vista come il prodotto biologico di un processo evolutivo che ha nell'elemento genetico il principale motore dello sviluppo, è quindi costretta a tessere legami con la società e ciò conduce a una sostanziale limitazione delle libertà del singolo individuo. L'Io, il regolatore e difensore della per-

<sup>4</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 55-56.

<sup>5</sup> Cfr. L. Trisciuzzi, *Freud e l'educazione*, in L. Trisciuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *op. cit.*, p. 3.

sonalità sociale, emerge dalla teoria freudiana non come l'erede della libertà naturale, ma come un mediatore di tipo vittoriano in perenne conflitto tra una forza sottostante, l'Es, depositario della pulsioni inconse, e una forza sovrastante, il Super-Io, rappresentante giuridico più sadico che benevolo di una società estremamente formalizzata<sup>6</sup>.

In questa visione della psiche umana quale territorio in buona parte sottratto al dominio della razionalità, l'*inconscio* rappresenta la parte sommersa, invisibile ma più imponente, di un metaforico *iceberg* di cui la coscienza costituisce soltanto la punta estrema, visibile ma senza dubbio meno estesa, e quindi meno importante nel processo ontogenetico.

Il contenuto dell'inconscio, quindi, non è il male né il bene, il razionale né l'irrazionale, è entrambe le cose, è tutto ciò che è umano. L'inconscio è l'uomo intero, meno quella parte di lui che corrisponde alla sua società. La coscienza rappresenta l'uomo sociale, le limitazioni accidentali imposte dalla situazione storica in cui l'individuo viene a trovarsi, lo stato di incoscienza rappresenta l'uomo universale, l'uomo intero, radicato nel cosmo: rappresenta quanto vi è in lui di vegetale, di animale, di spirituale, rappresenta il suo passato sino agli albori dell'esistenza umana, e rappresenta il suo futuro»<sup>7</sup>.

Dal punto di vista educativo, la teoria evolutiva della sessualità ha completamente rivoluzionato l'immagine del bambino che la tradizione pedagogica precedente (in parte inaugurata da Rousseau) aveva elaborato con riferimento alla sua natura buona e innocente.

Studiando le deviazioni sessuali degli adulti, Freud riteneva infatti che tutte le inclinazioni alla perversione hanno radici nell'infanzia, e che la sessualità perversa non è che la sessualità infantile ingrandita, scomposta nei suoi singoli impulsi. Di qui, l'immagine di un bambino animato da complessi dinamismi psichici e affettivi, dotato di un'organizzazione sessuale che appare *perversa* e *polimorfa*, perché a differenza di quella normale non è ovviamente finalizzata alla riproduzione, e inoltre non è assoggettata al primato della genitalità, ma si poggia su mete e pulsioni sessuali parziali.

<sup>6</sup> Cfr. *ibidem*, p. 4.

<sup>7</sup> E. Fromm, *Marx e Freud*, tr. it., Garzanti, Milano 1974, p.143, cit. in *ibidem*, p. 3.



Lo sviluppo sessuale dovrebbe tendere al superamento delle tendenze autoerotiche e all'unificazione dei diversi oggetti sessuali in un unico oggetto esterno (sotto la spinta amorosa verso una persona del sesso opposto). «In caso contrario, si strutturano invece organizzazioni devianti della sessualità, che potranno seguire due diramazioni: se infatti la sessualità infantile sarà riuscita a prevalere sui processi inibitori, tenderà ad esprimersi attraverso le perversioni; se invece il processo di rimozione risulterà eccessivo, potrà emergere un'organizzazione nevrotica»<sup>8</sup>.

Il percorso che conduce verso la maturità psico-sessuale segue dunque le fasi delle pulsioni libidiche, caratterizzate dalle fonti o zone erogene da cui provengono, dalle mete cui sono dirette e dagli oggetti che investono della propria energia.

Sinteticamente, è possibile affermare che i primi impulsi della sessualità si manifestano nel lattante appoggiandosi ad altre funzioni vitali, la prima delle quali è costituita dalla nutrizione.

Dalla nascita ai diciotto mesi circa, la libido si concentra inizialmente intorno nella zona *orale*, che coincide quindi con la bocca a sostegno dell'attività di suzione, e si dirige verso il seno materno che rappresenta per il neonato il primo oggetto pulsionale e il punto di partenza per l'intera vita sessuale futura.

Successivamente – dai diciotto mesi ai tre anni – la libido si concentra intorno alla zona *anale* e alla funzione della defecazione. L'educazione sfinterica rappresenta una tappa importante nello sviluppo psicofisico del bambino, anche per le implicazioni relazionali che derivano dal complesso intreccio tra aspettative, divieti e incentivazioni dei genitori rispetto alla capacità di controllare le proprie funzioni fisiologiche e apprendere le prime fondamentali norme igieniche.

Verso il terzo anno il soggetto entra nella fase *fallica*: con la scoperta del piacere derivante dalla masturbazione, la zona erogena in cui si concentra la libido diventa quella genitale (il pene per il bambino, il clitoride per la bambina) e si esprime nell'esplorazione del proprio corpo e di quello altrui, nel difficile equilibrio tra curiosità ludica e fantasie di castrazione.

Intorno ai sei anni, con la risoluzione del complesso edipico, si apre una fase di *latenza* caratterizzata dalla temporanea rimozione delle pulsioni sessuali, in concomitanza con l'ingresso

<sup>8</sup> M. Bellisario, *Modelli psicologici*, in S. Marsicano (a cura di), op. cit., p. 99.

nella scuola e l'emergere dell'interesse per l'attività intellettuale e sociale.

Soltanto con l'avvento della pubertà (sulla scia delle trasformazioni fisiologiche connesse a questa delicata fase della vita) gli impulsi sessuali si riattivano, indirizzandosi a partire dal periodo della *maturità genitale* verso le condotte appropriate e socialmente accettabili che dovrebbero caratterizzare la vita relazionale e affettiva dell'individuo adulto. In particolare, la sessualità matura si fonda sul passaggio dall'autoerotismo agli oggetti sessuali, sull'unificazione delle pulsioni parziali nella zona genitale e sulla subordinazione del piacere individuale alla finalità procreativa.

Da questa rapida analisi del modello freudiano dello sviluppo psico-sessuale, è possibile concludere che il percorso evolutivo di ciascun individuo appare profondamente informato da una dimensione conflittuale, che chiama ogni essere umano ad apprendere a vivere il conflitto quale aspetto costitutivo della sua vita e principale regolatore dei rapporti con il mondo esterno. Le conseguenze educative di questo modo di intendere l'esistenza umana sono manifeste: l'educazione ha il compito di proteggere il bambino dai due effetti opposti provocati dalla inibizione repressiva o al contrario dalla libera espressione delle tendenze spontanee del bambino, e cioè la nevrosi e la perversione. L'adulto deve aiutare il soggetto educando a superare il proprio narcisismo originario e ad acquisire una visione realistica di se stesso.

Il bambino deve, in altri termini, imparare a padroneggiare le sue pulsioni e a controllare i suoi impulsi aggressivi e distruttivi. L'ambiguità della visione freudiana dell'educazione si rivela in tutta la sua evidenza nella duplice funzione che essa è chiamata ad assolvere: da un lato, Freud afferma che bisogna inibire, proibire e reprimere, dall'altro egli raccomanda di liberare il bambino da eventuali costrizioni, limitandosi a prevenire quegli ostacoli che potrebbero creare le premesse per l'insorgere di disturbi nevrotici. In sintesi, l'educazione deve favorire i processi di sublimazione, insegnando al bambino ad adattarsi in maniera positiva e costruttiva alle esigenze della società, e quindi incanalando opportunamente le sue tendenze pulsionali verso fini socialmente accettabili<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Cfr. M. Crahay, *op cit.*, pp. 59-61.

#### 4.2. L'apprendimento come autorealizzazione

Tra le correnti psicologiche che hanno contribuito ad ampliare e integrare gli apporti scientifici derivanti dalla psicoanalisi, la psicologia umanistica rappresenta un filone di indubbio interesse, soprattutto per quanto attiene alla possibilità di ricomporre lo sguardo psicologico e quello pedagogico sui processi educativi.

La psicologia umanistica deve il suo nome a una rivista fondata nel 1961 dallo psicologo americano A. Sutich, ma nasce ufficialmente l'anno successivo, quando A. Maslow fondò l'*American Association for Humanistic Psychology*, un'associazione che si proponeva di studiare le dinamiche emozionali e le caratteristiche comportamentali dell'uomo, inteso come essere positivo e vitale. Questo approccio – definito anche *Terza Forza*, per differenziarlo dai più importanti indirizzi psicologici del tempo: la psicologia dinamica classica e il comportamentismo – si sviluppa contestualmente alle critiche svolte dai neofreudiani cosiddetti «culturalisti» come K. Horney, H.S. Sullivan e soprattutto E. Fromm, ai fondamenti biologici della psicoanalisi freudiana, eccessivamente intrisa di naturalismo<sup>10</sup>.

Una psicologia che si definisce *umanistica* ha evidenti punti di contatto con la visione dell'uomo che venne costruendosi tra XIV e XV secolo grazie all'Umanesimo, il quale a sua volta si richiamava a quegli *studia humanitatis* che, secondo Cicerone, contribuivano a promuovere lo sviluppo integrale dell'umanità dell'uomo. Da questo punto di vista, l'umanesimo non rappresentò esclusivamente un fenomeno letterario o più in generale la rinascita artistica e culturale successiva alla buia stagione medievale, ma un nuovo paradigma antropologico che pose al centro l'uomo in qualità di artefice del proprio destino (concetto racchiuso nella celebre espressione *homo faber ipsius fortunae*).

Tuttavia, nel XX secolo – epoca in cui «i maestri del sospetto» Nietzsche, Marx e Freud decretano la fine di una civiltà insieme alla morte di Dio e dei valori tradizionali – questo originario ottimismo viene progressivamente sostituito da un dubbio radicale sul fatto che l'uomo possa essere effettivamente padrone della sua vita e delle sue azioni. Ecco che lo spirito dell'umanesimo incontra l'esistenzialismo, da cui mutua una visione dell'uomo drammaticamente assediato dalla solitudine e dal-

<sup>10</sup> Cfr. G. Chiosso, *Novecento...*, op. cit., p. 315.

l'impotenza, eppure capace di reagire con l'impegno e la libera scelta agli ostacoli che incontra nel compimento del proprio cammino esistenziale in modo autonomo e personale.

L'accentuazione esistenzialistica della solitudine ultima dell'individuo non conduce solo ad approfondire i concetti di decisione, responsabilità, scelta, autocreazione, autonomia, nonché il concetto stesso di identità; ma rende pure più problematico e affascinante il mistero della comunicazione tra le diverse solitudini attraverso, per esempio, l'intuizione e l'empatia, l'amore e l'altruismo<sup>11</sup>.

Dall'esistenzialismo la psicologia umanistica riprende il problema dell'identità, rielaborandolo dal punto di vista della frattura esistente tra aspirazioni e limitazioni umane, tra ciò che l'uomo è e ciò che *vorrebbe o potrebbe* essere, e sottolinea il ruolo attribuito all'esperienza personale quale fondamento su cui costruire la conoscenza astratta.

Di qui, la nascita di un approccio psicologico che mira a restituire centralità e dignità all'essere umano considerato come *persona* e quindi valutato nella sua interezza, senza riduzionismi. Nel modello umanista il soggetto è visto infatti nella sua dimensione psicologica come individuo dotato di autonomia e spontaneamente tendente all'autorealizzazione, come persona in grado di controllare e autodirigere il proprio processo di sviluppo, in altri termini come «organismo vivente» unico e originale, che possiede un istinto di crescita e di continuo perfezionamento.

Galimberti definisce l'autorealizzazione come la «tendenza insita in ogni individuo a realizzare compiutamente le proprie potenzialità, sia dal punto di vista della motivazione psichica ed emotiva, sia dal punto di vista del comportamento esteriore»<sup>12</sup>. Dal momento che essa rappresenta una meta ideale, piuttosto che uno stato assoluto e definitivo, può essere considerata una continua tensione finalizzata all'impiego e allo sfruttamento totale delle attitudini, capacità e potenzialità personali, al compimento di una missione o vocazione, alla conoscenza e all'accettazione della natura intrinseca dell'uomo.

Mentre per Freud questa tendenza verso l'autorealizzazione altro non è che il risultato di una rimozione pulsionale che con-

<sup>11</sup> Cfr. A.H. Maslow, *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it., Astrolabio, Roma 1971, p. 25.

<sup>12</sup> U. Galimberti, *Dizionario di Psicologia*, UTET, Torino 1992, p. 125.

duce alcuni individui – una minoranza – a una sublimazione etica da cui nasce la cultura, l'arte e quanto di più profondo ed elevato si incontra nella civiltà, per gli psicologi umanisti la scoperta di sé è il risultato di una progettazione esistenziale libera e consapevole. In altre parole, l'individuo si scopre autore del proprio sviluppo, il solo responsabile delle scelte che compie e dell'indirizzo che dà alla propria vita.

Senza dubbio, però, in analogia con l'approccio psicoanalitico, anche per gli umanisti il processo di «maturazione accrescitiva» che porta a compimento il processo di autorealizzazione racchiude quasi necessariamente la dimensione del *conflitto*. Si tratta di un equilibrio dialettico tra forze che spingono verso la crescita (libertà, autonomia, indipendenza, capacità decisionale), e forze che la inibiscono o scoraggiano (regressione, paura, dolore).

Gli psicologi che si riferiscono a questo movimento si differenziano per le interpretazioni circa i modi in cui tale conflitto si origina e può essere risolto. In ogni modo, tutti concordano sul fatto che la persona è chiamata a trovare i significati e gli scopi della propria vita, e che essi sono peculiari a ognuno, pur gravitando intorno a due poli essenziali, riassumibili nella dimensione dell'amore e dell'impegno creativo.

Questi assunti di base si sono diffusi presto dal campo strettamente clinico-terapeutico in cui l'approccio è nato, influenzando il settore artistico e sportivo, le organizzazioni aziendali, il mondo politico-sociale e anche quello educativo.

In particolare, è possibile individuare alcune interessanti affinità tra la psicologia umanistica e l'impostazione pedagogica, che ruotano intorno alla valorizzazione della dimensione relazionale nello sviluppo umano e alla necessità di costruire una positiva *relazione di aiuto* nelle situazioni in cui esso si fa critico (per esempio in particolari età della vita) o difficile (nelle condizioni di disagio, marginalità, o malattia).

Infatti, riscrivendo i confini rigidamente fissati dalla medicina di stampo positivista tra salute e malattia, tra normale e patologico, gli umanisti ritengono che i problemi che l'uomo incontra nel suo processo di crescita siano addebitabili sostanzialmente ai conflitti che nascono all'interno del rapporto individuo-ambiente, e che in particolare discendono dal mancato o insufficiente adattamento dell'individuo al sistema sociale di appartenenza. Per tale ragione, la coppia concettuale che esprime meglio questa ambivalenza non è più salute/malattia, ma felicità/infelicità, e al terapeuta spetta la ricerca – da dividere-

re con il paziente – di un possibile equilibrio tra una condizione di soddisfazione e di benessere che spesso appare effimera e precaria, e gli stati di disagio e sofferenza che incombono frequentemente nel corso della vita.

Il fine di questo percorso di ricerca è il raggiungimento di uno stato di *armonia* intesa non come *omeostasi*, cioè come eliminazione di ogni tensione, ma come accettazione dell'inevitabile alternanza di fasi di luce e di ombra che caratterizza il percorso esistenziale di ognuno verso livelli superiori di ordine e organizzazione.

In quest'ottica, il punto di partenza della riflessione di Abraham Maslow (1908-1970) è la necessità di costruire una *psicologia della salute* che integri la psicologia patologica e sottolinei il carattere essenzialmente positivo della natura umana. Egli sostiene infatti che ogni essere umano possiede una natura interiore fondata biologicamente, in parte specifica della persona, in parte caratteristica dell'intera specie.

Questa natura interiore non sembra essere intrinsecamente o primariamente malvagia. Gli impulsi distruttivi, sadici o crudeli sembrano essere reazioni violente contro la frustrazione dei bisogni intrinseci dell'uomo, piuttosto che caratteristiche innate. Tuttavia, tale natura essenziale non è forte e infallibile, ma debole e delicata: facilmente l'abitudine, la pressione culturale, gli atteggiamenti errati nei suoi riguardi la sopraffanno. Quando viene negata o repressa si origina la malattia, anche se è importante ricordare che nella persona ammalata essa non scompare del tutto, ma preme infatti sempre per realizzarsi, e alla psicologia spetta il compito di portarla alla luce e valorizzarla, lasciando che governi la nostra vita e porti a compimento il suo progetto di perfezionamento<sup>13</sup>.

L'uomo è quindi costruito in modo tale da rispondere a una naturale tendenza all'accrescimento che lo conduce all'unità della sua personalità e alla piena coscienza della propria individualità e identità, che a loro volta si realizzano mediante la ricerca dell'amore e della verità, l'espressione della propria spontaneità e creatività, l'interiorizzazione di valori buoni e positivi.

Per descrivere in modo più approfondito questo percorso verso l'autorealizzazione, Maslow parte dal concetto di *bisogno* e da qui costruisce la sua celebre piramide dei bisogni umani. Alla

<sup>13</sup> Cfr. A.H. Maslow, *op. cit.*, pp. 15-16.

base della piramide si trova un gruppo di fondamentali necessità primarie, in sostanza istinti fisiologici il cui fine è l'immediata soddisfazione. Seguono, a livelli più alti, necessità di sicurezza, di appartenenza e affetto, e di autostima. È facile comprendere che se non sono soddisfatti i bisogni di base, non saranno soddisfatti i bisogni di ordine superiore.

Solo individui equilibrati e appagati, perciò, riescono a raggiungere la vetta della piramide, dove risiede la suprema necessità esistenziale, l'*autorealizzazione*, che Maslow ha definito come la «tendenza a diventare tutto ciò che uno è capace di diventare». Nel dettaglio, i bisogni sono gerarchicamente presentati nel seguente ordine:

- I. *bisogni fisiologici*: per esempio fame, sesso, freddo;
- II. *bisogni di sicurezza*: per esempio difesa dal rifiuto;
- III. *bisogni sociali*: per esempio approvazione sociale;
- IV. *bisogni dell'Io*: per esempio autostima, status;
- V. *bisogni di autorealizzazione*: per esempio creatività, insight<sup>14</sup>.

In evidente opposizione con le pressanti richieste di una società eccessivamente orientata al profitto e all'utilitarismo, che spinge gli individui a perseguire esclusivamente i propri egoistici interessi, lo psicologo di origine ebraica invita a riappropriarsi dei valori autentici della vita e a coltivare qualità quali il gusto estetico, la curiosità intellettuale, la spensierata gioscosità. Studiando la personalità di soggetti sani e di successo (i cosiddetti *autorealizzatori*), egli si accorge che, oltre a possedere alcuni tratti generali tra cui socievolezza, tenacia, sensibilità, creatività, apertura mentale, costoro erano in grado di abbandonarsi a «esperienze culminanti» (*peak experiences*), cioè a intense e piacevoli sensazioni di tipo sia contemplativo (osservare un tramonto o ascoltare un brano musicale) che fisico (apprezzare il buon cibo o avere un'appagante esperienza sessuale).

La fiducia nella possibilità di cambiare le circostanze della propria vita e una visione ottimistica del mondo sembrerebbero essere gli antidoti principali contro l'ansia, la regressione e la chiusura in se stessi. Diversamente dall'approccio psicoanalitico, incentrato sull'inconscio e sulle ombre del passato, nell'ottica di Maslow il percorso terapeutico si basa sostanzialmente sul-

<sup>14</sup> Cfr. D. Fontana, *Personalità*, tr. it., il Mulino, Bologna 1984, p. 86.

l'analisi dell'esperienza umana cosciente e soprattutto attuale del paziente. «Abbiamo appreso da Freud che il passato esiste *oggi* all'interno della persona. Dobbiamo ora apprendere, dalla teoria dell'accrescimento e dalla teoria dell'auto-realizzazione, che nella persona esiste, altresì, *oggi*, il futuro, nella forma di ideali, speranze, doveri, compiti, progetti, finalità, potenzialità irrealizzate, missione, destino, fato, e così via. Una persona per cui non esista alcun futuro è ridotta al concreto, alla disperazione, al vuoto.

Per lei, il tempo è continuamente da «riempire». Quando si perde la tensione, che normalmente organizza la massima parte della nostra attività, la persona rimane disorganizzata e non integrata»<sup>15</sup>.

Il fine della sua *psicologia dell'essere* è contribuire a generare un nuovo modo di vivere, aiutando la persona ad amarsi in quanto singolo individuo così come in quanto membro della società. Questa psicologia positiva si occupa della parte sana dell'umanità, e persegue il fine di aiutare le persone a funzionare pienamente, a sentirsi cioè buone e forti. Da questo punto di vista, essa si propone di integrare il modello psicopatologico freudiano, ambendo a costituirsi quale *filosofia dell'esistenza* che possa sostituire in qualche modo i riferimenti etici e religiosi che orientano la vita umana.

Un altro psicologo umanista che ha concepito la crescita umana quale percorso orientato essenzialmente all'autorealizzazione e alla valorizzazione delle dimensioni positive del sé è Carl Rogers (1902-1987), che dopo la laurea in filosofia ha iniziato la sua attività offrendo un servizio psicologico a ragazzi con problemi di delinquenza o di ritardo mentale.

Rogers è conosciuto in tutto il mondo soprattutto per la sua *Terapia centrata sul cliente*, titolo di un libro scritto nel 1951. Il punto di partenza della sua riflessione è costituito dalla considerazione olistica dell'individuo. Secondo Rogers, «ogni organismo è animato da una tendenza intrinseca a sviluppare tutte le sue potenzialità e a svilupparle in modo da favorire la sua conservazione e il suo arricchimento». L'uomo è quindi visto nella sua globalità e complessità quale essere degno di fiducia, che possiede intrinsecamente una forza diretta allo sviluppo delle capacità necessarie alla sua conservazione e realizzazione.

<sup>15</sup> A.H. Maslow, *op. cit.*, p. 212.



Quest'energia interiore è definita *tendenza attualizzante*, e rappresenta il fondamento della motivazione da cui prende forma l'evoluzione del singolo, ma anche della specie e della natura. Come Maslow, ritiene che il bambino sviluppi nei primi anni un bisogno di considerazione positiva che lo accompagnerà per tutta la vita, e che lo porterà a comportarsi in modo tale da indurre gli altri a cercare di soddisfarlo. Già a questo stadio potrebbero nascere le prime difficoltà, perché i bisogni che – per un qualunque motivo – non vengono soddisfatti tenderanno a essere repressi dal soggetto stesso, il quale svilupperà delle forme di difesa che gli impediranno di diventare pienamente se stesso.

Queste deviazioni e questi blocchi evolutivi dipendono, quindi, dall'imposizione dall'esterno di codici comportamentali o modalità di pensiero in cui il soggetto non si riconosce, e nelle forme più gravi conducono a organizzazioni patologiche come le nevrosi e le psicosi.

L'obiettivo della terapia, come di tutti gli interventi di aiuto, consiste nell'aiutare l'individuo a funzionare in maniera ottimale. Il tipo ideale di persona che può uscire da un trattamento terapeutico o da un processo educativo perfettamente riuscito, cioè tale da promuovere uno sviluppo psicologico ottimale, è dunque identificato in «una persona libera di esplicitare pienamente tutte le potenzialità del proprio organismo; una persona sulla quale si può fare totale affidamento in quanto è realistica, impegnata costantemente a valorizzarsi, bene integrata dal punto di vista sociale e capace di esprimere in ogni occasione un comportamento appropriato; una persona creativa e quindi non facilmente prevedibile nelle sue specifiche manifestazioni comportamentali; una persona, infine, che si trasforma e si sviluppa incessantemente, sempre protesa alla scoperta di se stessa e di ciò che di nuovo c'è in lei istante per istante»<sup>16</sup>.

Per raggiungere questo obiettivo, il soggetto ha bisogno di essere aiutato, e cioè ha bisogno di entrare in una situazione relazionale in cui l'altro sia disposto a sostenere e guidare questo processo con competenza e professionalità, ma anche e soprattutto esercitando alcune qualità attitudinali che gli consentono di svolgere adeguatamente questo ruolo.

Con il termine *relazione di aiuto* (*helping relationship*) Rogers intende infatti un rapporto in cui almeno uno dei protagonisti

<sup>16</sup> C.R. Rogers, *op. cit.*, p. 345.

cerca di promuovere nell'altro o negli altri lo sviluppo, la maturazione, il funzionamento ottimale e la capacità di affrontare la vita. Tale compito è detto *facilitazione*, e anche l'insegnante può e deve portarlo avanti nella relazione con l'alunno, in particolare incentivando il suo apprendimento. In vista di ciò, egli deve possedere alcune caratteristiche personali:

1. *genuinità*: Il facilitatore deve presentarsi come una persona vera, per ciò che realmente è. Questo significa vivere i propri sentimenti, riconoscersi in essi e trasmetterli se opportuno. Non negando se stesso, il docente può stabilire un contatto personale con l'alunno, che ha cioè la possibilità di contare su di lui come persona realisticamente affidabile.
2. *stima, accettazione, fiducia*: Il docente deve porre in atto una forma di interesse non possessivo verso il discente. Si tratta di accettare un individuo diverso come persona distinta, che ha un suo intrinseco valore e che, nonostante le sue imperfezioni o debolezze, è essenzialmente degna di fiducia.
3. *comprensione empatica*: Si tratta della capacità di comprendere le reazioni intime dello studente, entrando completamente nell'universo dei suoi sentimenti e delle sue personali concezioni, vedendole dal suo stesso punto di vista, ma senza lasciarsi fagocitare o invischiare. Questa comprensione empatica è radicalmente diversa dalle forme di valutazione impostate sullo schema «capisco quello che non va in te», e quindi tendenti a sottolineare gli aspetti negativi piuttosto che quelli positivi del modo di essere dell'altro, il senso che egli attribuisce alla sua vita, soprattutto quando appare oscuro e confuso<sup>17</sup>.

Da questo punto di vista, la concezione che Rogers ha dell'insegnamento è completamente distinta e distante da quella diffusa nelle scuole tradizionali. Provocatoriamente, egli giunge ad affermare che l'insegnamento – nei significati che comunemente i dizionari gli attribuiscono – rappresenti una funzione largamente superata.

Insegnare significa «istruire». Personalmente, non mi interessa molto istruire qualcuno riguardo a ciò che egli dovrebbe sapere o pensare. «Trasmettere conoscenze o capacità». Ma, mi viene fatto di

<sup>17</sup> Cfr. *ibidem*, p. 138.

pensare, perché non sarebbe più efficace l'uso di un libro, o di apprendimenti programmati? «Far sapere»: e qui mi inalbero. Io non ho alcun desiderio di *far sapere* niente a nessuno. «Illuminare, guidare, dirigere»: secondo la mia opinione, troppa gente è stata illuminata, guidata, diretta. La conclusione, dunque, è che intendo *davvero* quello che ho detto: l'insegnamento, per me, è una attività relativamente priva di importanza, ampiamente sopravvalutata<sup>18</sup>.

Denunciando i *falsi problemi* che suscita l'insegnamento, sostanzialmente incentrato sulla trasmissione di contenuti che gli insegnanti presumono di conoscere e di dover fare acquisire agli alunni, egli raccomanda di capovolgere la questione dell'istruzione attribuendo il primato all'apprendimento, anziché all'insegnamento. In particolare, occorre promuovere un *apprendimento significativo* che spinga lo studente ad automotivarsi e a impegnarsi in vista di un fine intrinseco alla persona, in grado cioè di incidere profondamente sulla sua identità e trasformare integralmente la sua personalità.

In sostanza, parlando di apprendimento Rogers ha in mente lo studente che dice: «Sto facendo delle scoperte e tutto ciò che traggio dall'esperienza e assimilo finisce col diventare effettivamente parte di *me*»<sup>19</sup>. Questo significa che l'apprendimento non può ridursi alla memorizzazione sterile di nozioni prive di significato per il soggetto e completamente disgiunte dalla sua esperienza e dai suoi interessi. Un apprendimento siffatto coinvolgerebbe l'alunno solo negli aspetti cognitivi (*dal collo in su*), mentre è importante che tutto ciò che si apprende sia integrato nell'immagine generale che il soggetto ha di se stesso, contribuendo a migliorarla. Per riassumere, è possibile affermare allora che i requisiti di un apprendimento significativo sono:

- 1) la *partecipazione globale* della personalità del soggetto, coinvolto non solo sul piano conoscitivo, ma anche su quello emozionale ed affettivo;
- 2) l'*automotivazione*, che si basa sul desiderio intrinseco di scoprire e comprendere anche in presenza di un incentivo esterno;

<sup>18</sup> Ibidem, p. 128.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 7.

- 3) l'*incidenza* reale e profonda sul comportamento sugli atteggiamenti, e talvolta perfino sulla personalità del soggetto;
- 4) l'*autovalutazione* che permette al soggetto di sondare l'efficacia o meno delle informazioni apprese in relazione alle personali esigenze di apprendimento;
- 5) la *significatività* quale caratteristica essenziale di un apprendimento che riesca a integrarsi nel quadro complessivo delle esperienze e degli interessi del soggetto<sup>20</sup>.

Al fine di promuovere queste condizioni, diventa ovviamente necessario modificare radicalmente il processo di insegnamento-apprendimento, attraverso la promozione dell'autonomia dello studente e l'incentivazione di relazioni positive a tutti i livelli del sistema scolastico.

Esistono, sul piano scolastico, modi *pratici* per stimolare e agevolare un tipo di apprendimento significativo e autonomo. L'applicazione di questi criteri didattici comporta il superamento dell'istruzione tradizionale in tutti i suoi aspetti: non più un indirizzamento rigido prefissato ma piani di lavoro in gran parte scelti dagli stessi studenti; invece di uno stesso genere di prestazioni richieste all'intera classe, una serie di compiti diversi, articolati secondo le preferenze di ciascun allievo; la lezione cattedratica ridotta al minimo, cioè come *ultimo* modo d'impartire l'istruzione; i test di rendimento standardizzati relegati a un ruolo del tutto secondario; l'assegnazione di voti e giudizi di merito, infine, lasciata all'iniziativa dei singoli studenti o almeno non più vista come un indice assoluto dei successivi livelli di apprendimento da essi conseguiti<sup>21</sup>.

Rogers ha avuto modo di sperimentare queste nuove impostazioni didattiche nell'istruzione universitaria, giustificando praticamente il primato dell'apprendimento sull'insegnamento. Questo concetto, che è alla base dell'individualizzazione e della personalizzazione dei processi di apprendimento, si ritrova in tutte le correnti psicopedagogiche prese in esame, seppure con accezioni differenti, aprendo la strada a una effettiva e profonda considerazione delle variabili emotivo-affettive e motivazionali dell'apprendimento.

<sup>20</sup> Cfr. *ibidem*, p. 10.

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 13.

### 4.3. Educare gli affetti

Dalla sintetica analisi dei principali apporti che la psicoanalisi e la psicologia umanistica hanno fornito in merito alla valorizzazione dei diversi aspetti della personalità umana, è emersa la possibilità di incentivare pratiche educative finalizzate a restituire centralità all'apprendimento (nel significato che dalle diverse prospettive illustrate si riesce a estrapolare). Ora si tratta di volgere lo sguardo allo strumento cardine attraverso cui questo obiettivo può essere raggiunto: esso è identificabile nella comprensione delle complesse dinamiche affettive del soggetto/alunno, che deve trovare nelle agenzie educative in cui vive le sue prime esperienze relazionali, il sostegno adeguato che gli consenta l'apprendimento di quella *competenza affettiva* fondamentale per la costruzione della propria identità e per una positiva integrazione nel contesto sociale di appartenenza.

La corrente psicoanalitica, soprattutto grazie ai lavori dei post-freudiani – che hanno progressivamente spostato l'attenzione dal versante biologico a quello sociale dello sviluppo umano – ha contribuito a mettere in luce l'importanza delle relazioni comunicative e sociali all'interno della realtà familiare e scolastica. Essa ha esercitato una estesa e profonda influenza sulla trasformazione dell'individuo, della società e delle principali istituzioni educative per tutto il corso del xx secolo, chiamato *secolo del bambino* proprio per sottolineare il rinnovato interesse e il diverso atteggiamento nei confronti dell'infanzia che hanno caratterizzato l'epoca in questione.

Di qui, è possibile affermare che le conoscenze psicologiche ci hanno aiutato a leggere in modo profondamente critico i modelli educativi sottesi a un certo modo di essere genitori e insegnanti, denunciando l'eccesso di direttività che informava il modo tradizionale di fare scuola, in favore di una maggiore apertura all'iniziativa individuale e nello stesso tempo alla cooperazione democratica.

Le istituzioni culturali come la scuola perseguono infatti il fine fondamentale di trasmettere i caratteri di una determinata cultura, basandosi su un modello di riferimento che può essere individuale o sociale. L'imitazione del modello consente al soggetto in educazione di assimilare valori e comportamenti che costituiscono una base di sicurezza in vista dell'adattamento alla società di riferimento.

Il punto è che l'influenza di tali modelli sul percorso di sviluppo affettivo, sociale, cognitivo del soggetto nonché sulle sue

modalità di relazione, è talmente determinante da risultare in alcuni casi – laddove fosse negativa – responsabile dell'insorgere di eventuali difficoltà psicologiche.

La scuola e la famiglia possono dunque attivare atteggiamenti e sentimenti opposti, con conseguenti ricadute sull'apprendimento, ma, prima ancora, sull'Io del soggetto in età evolutiva, sulla sua affettività e sulle sue capacità cognitive. Possono generare e incrementare la speranza, che significa fiducia nelle proprie potenzialità, nel ritenere che esista qualcuno capace di dare conforto e sostegno, nella possibilità di migliorarsi e di imparare in cooperazione con i propri simili e condividendo con essi e con gli adulti di riferimento dei progetti di crescita. Oppure possono attivare disperazione e odio; fomentando la competizione con i simili e l'autoaffermazione a ogni costo. Possono incoraggiare o il conformarsi passivo alle regole e ai contenuti trasmessi, o l'autonomia, la differenziazione, la capacità di esprimere desideri e istanze individuali, ma anche di mediarle con gli altri<sup>22</sup>.

Abbiamo visto che, secondo Rogers, la facilitazione dell'apprendimento si fonda sulla necessità di creare un clima di libertà all'interno della classe, che presuppone la delegittimazione degli atteggiamenti direttivi e la decostruzione dei ruoli rigidi che ostacolano l'acquisizione di una reale autonomia dell'allunno nel suo percorso di apprendimento e di vita.

L'autenticità che dovrebbe caratterizzare la relazione educativa tra docente e alunno si basa sulla possibilità di vivere senza barriere i propri sentimenti e stati d'animo, cercando di comprendere empaticamente quelli altrui. Fondamentale è quindi il clima che il facilitatore riesce a costruire insieme agli alunni, il quale ha innegabili influenze sulla motivazione allo studio e sulla qualità dell'apprendimento. «I sentimenti – positivi, negativi, incerti – entrano a far parte dell'esperienza della classe. L'apprendimento diviene vita, e vita vera. Lo studente cammina per la sua via, talvolta con entusiasmo, talvolta con riluttanza, per formarsi come individuo che apprende, che cambia»<sup>23</sup>.

I rapporti interpersonali rivestono allora un ruolo essenziale per affrontare la sfida dell'educazione contemporanea, per-

<sup>22</sup> L. Triscuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Educazione postfreudiana*, in L. Triscuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *op. cit.*, p. 194.

<sup>23</sup> C.R. Rogers, *op. cit.*, p. 143.

ché soltanto la fiducia nel potenziale umano, la convinzione che *la gente conta*, potranno aiutarci a migliorare l'impostazione pedagogica e didattica delle nostre istituzioni scolastiche.

Genitori, insegnanti ed educatori devono, di conseguenza, sforzarsi di accogliere il monito della psicologia umanistica a evitare le forme di iperprotezione che finiscono per danneggiare lo sviluppo individuale, il quale comporta intrinsecamente una certa dose di dolore e disperazione, che non va quindi considerata come assolutamente nociva. Non consentire alle persone di passare attraverso il proprio dolore implica infatti una sorta di mancanza di rispetto per la loro integrità e la loro crescita futura. «L'educazione va diretta, dunque, *sia* verso la coltivazione dei controlli, *sia* verso la coltivazione della spontaneità e della espressione»<sup>24</sup>.

Un regime non inibitorio e non repressivo non spinge gli adulti a gratificare direttamente i bisogni del bambino, ma a *lasciarlo* essere, nel senso di consentirgli di compiere autonomamente le proprie scelte senza interferire. *Lasciar* crescere il bambino, aiutarlo a diventare adulto, significa sostanzialmente provare una profonda considerazione dei suoi bisogni intrinseci e un'estrema fiducia nelle sue capacità di autoaccrescimento. Non significa predeterminare la sua vita, proibirgli di correre rischi, fornirgli tutto ciò che riteniamo indispensabile per lui. Il giusto equilibrio tra gratificazione e frustrazione può essere allora cercato nella consapevolezza della necessità di non superare mai il confine del patologico, evitando cioè che il bambino viva esperienze che non è in grado di gestire o verso le quali si scopre impreparato, perché da ciò possono trarre origine eventuali difficoltà o disturbi di natura psicologica. «Il bambino dotato di una buona base di sicurezza, di amore e di gratificazione del suo bisogno di rispetto, è capace di approfittare delle frustrazioni, accuratamente graduate, divenendone perciò più forte. Se tali frustrazioni sono superiori a quanto egli possa sopportare, se lo sopraffanno, le chiamiamo traumatiche, e le consideriamo pericolose più che feconde»<sup>25</sup>.

Dalle ricerche psicologiche abbiamo appreso che il mondo della scuola può essere potenzialmente foriero di esperienze che possono mettere a rischio l'equilibrio interiore del bambino. In particolare, questo potere destabilizzante sembra essere

<sup>24</sup> A.H. Maslow, *op. cit.*, p. 198.

<sup>25</sup> *Ibidem*, p. 199.

intrinseco al rapporto che si costituisce tra individuo e conoscenza. Conoscere comporta paura e timore, perché il processo conoscitivo potrebbe metterci di fronte a verità spiacevoli o dolorose e inoltre implica una inevitabile trasformazione nel modo in cui sentiamo e vediamo noi stessi in rapporto agli altri.

Maslow sostiene infatti che la più grande scoperta di Freud sta proprio nell'aver attribuito la causa di gran parte delle organizzazioni patologiche alla paura di conoscere se stessi, cioè di conoscere le proprie emozioni, capacità e potenzialità, e in ultima analisi il proprio destino.

Abbiamo scoperto che la paura di conoscere se stessi è spesso isomorfa e parallela al timore del mondo esterno. Cioè, i problemi interni e quelli esterni tendono ad essere profondamente simili e relazionati fra loro. Pertanto parliamo semplicemente di paura della conoscenza in generale, senza troppo distinguere tra timore che proviene dall'interno e timore che proviene invece dall'esterno. In generale questo tipo di timore è difensivo, nel senso che costituisce una protezione della nostra stima di noi stessi, del nostro amore e rispetto per noi stessi. Tendiamo ad aver paura di qualsiasi conoscenza che potrebbe far sì che ci disprezziamo o che ci sentiamo inferiori, deboli, malvagi, che ci vergogniamo<sup>26</sup>.

L'insegnante deve prendere consapevolezza, allora, che il suo ruolo non può ridursi alla mera trasmissione di conoscenze, perché il processo di insegnamento-apprendimento può darsi soltanto a partire da una base di sicurezza che spetta proprio a lui costruire, cosa che rende il suo compito decisamente più complesso.

Seguendo la piramide dei bisogni maslowiana, la curiosità, la tendenza a conoscere e scoprire il mondo sono bisogni più elevati rispetto a quello della sicurezza, e sappiamo che non possono realizzarsi senza la previa soddisfazione di quest'ultimo. Il soggetto che si avventura nel processo di apprendimento ha bisogno di sentirsi saldo e sicuro, e questo è facilmente osservabile sin dalle prime fasi dello sviluppo: i bambini piccoli (ma anche gli animali) si avviano alla scoperta del mondo esterno solo sulla base di un senso di sicurezza. In un ambiente estraneo, il bambino si aggrapperà alla madre, e soltanto se

<sup>26</sup> Ibidem, p. 69.



certo della sua approvazione e rassicurazione accetterà di allontanarsi da lei per esplorare l'ambiente.

Nell'individuo adulto, la situazione è più complicata, perché può accadere che le paure e le angosce siano dissimulate o addirittura rimosse, e il soggetto potrebbe arrivare anche a negare a se stesso che esistano. La conoscenza costituisce in questi casi un efficace antidoto contro questi timori, poiché essi in fondo derivano dalla minaccia che tutto ciò che ci appare estraneo, oscuro, nascosto, inatteso costituisce per la nostra sicurezza. Da questo punto di vista, «la conoscenza può avere non soltanto una funzione di progresso positivo, ma anche una funzione di riduzione dell'angoscia»<sup>27</sup>.

È evidente allora che la psicologia psicoanalitica e umanistica può svolgere un ruolo fondamentale nell'interpretazione della funzione genitoriale e docente, che non può esimersi dal configurarsi quale oggetto-Sé significativo, in grado da un lato di supportare e stimolare il processo di apprendimento, e dall'altro di organizzare un *setting* formativo caldo e incoraggiante.

In un'ottica psicoanalitica, all'interno della relazione educativa l'insegnante dovrebbe fare propri e porre in atto sia il codice materno (spiegare, «nutrire» culturalmente, dare, elaborare, correggere) sia il codice paterno (incoraggiare il lavoro autonomo, assegnare compiti, interrogare).

Il codice materno rappresenta la continuità del darsi, la tendenza alla fusionalità, al reciproco integrarsi di mondi interni, la capacità di «perdersi» nell'altro senza paura di esserne fagocitato; il codice paterno rappresenta invece la discontinuità, la capacità di porsi come individui ben differenziati, di accettare ed elaborare la separazione. Ogni apprendimento futuro si baserà sulla dialettica tra questi codici. Si apprende infatti con l'altro che informa, racconta, spiega, interpreta, verifica, come avviene nella situazione di classe, ma tutto questo sarebbe un accumulato di nozioni vano e inconsistente se non ci fosse, da parte dell'allievo, anche il momento della rielaborazione in solitudine, della capacità di integrare le nuove acquisizioni all'interno del proprio preesistente patrimonio di emozioni, sentimenti e conoscenze<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Ibidem, p. 73.

<sup>28</sup> L. Triscuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *Educazione postfreudiana*, in L. Triscuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *op. cit.*, p. 196.

Il docente, da un punto di vista psicoanalitico, dovrebbe quindi conoscere profondamente i propri alunni, per essere in grado di contenere le loro ansie e supportare le loro esigenze; ma nello stesso tempo – e preliminarmente – egli dovrebbe essere in grado di conoscere se stesso, facendosi carico delle proprie motivazioni, aspirazioni e inquietudini. Se comunemente si pensa che queste non dovrebbero trovare spazio nell'esercizio della professione, è importante prendere consapevolezza del fatto che in realtà risultano molto più determinanti dei saperi disciplinari e delle tecniche didattiche.

Nel rapporto che instaura con l'allievo, l'insegnante riflette su se stesso, sulle motivazioni fondamentali che lo hanno spinto a scegliere questa professione, sul vissuto affettivo della sua relazione con i suoi genitori, i suoi insegnanti, addirittura i suoi bambini. L'insegnamento sarà l'occasione, per alcuni, di rivivere antiche relazioni gratificanti, e, per altri, di esorcizzare esperienze traumatiche seppellite nel più profondo di loro stessi.

Dietro ai comportamenti aggressivi ed eccessivamente dominanti di certi insegnanti, si nasconderebbe il residuo affettivo di incidenti legati ad esperienze mai elaborate del tutto. Al contrario, la mansuetudine incondizionata di altri tradurrebbe un'assoluta esaltazione dell'infanzia quale scudo per respingere il più lontano possibile la responsabilità derivante dall'essere diventati adulti.

I vissuti emotivo-affettivi presenti e passati condizionano il modo con il quale il docente si rapporta agli alunni, e sembrano anche incidere profondamente sulla qualità del clima relazionale all'interno della classe. Infatti, in ogni classe si stabilisce un'interdipendenza dei ruoli dove ogni persona tende a risolvere i suoi conflitti interiori attribuendo agli altri rappresentazioni e proiezioni. Così, certi insegnanti si discolpano della loro incapacità a suscitare l'apprendimento in alcuni bambini, imponendo loro il ruolo di vittime votate al fallimento. Li rendono cattivi allievi, rafforzando l'aggressività dei compagni nei loro confronti, in quanto colpevoli di aver suscitato la collera del maestro.

Nel campo di forze che attraversano il gruppo degli allievi, una volta che questo ruolo è attribuito, opera da contrappunto al ruolo di buon allievo, di colui cioè che gratifica il maestro assicurandolo o confortandolo sul suo modo di procedere, accreditando in sostanza l'idea che il suo sia un buon insegnamento<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, p. 84.

Nei contesti formativi, è quindi importante promuovere la maturità affettiva del soggetto (bambino o adolescente), cercando il punto di equilibrio tra contenere e liberare, tra desiderio di autonomia e istinto di protezione. Il docente, al pari di qualsiasi professionista dell'aiuto, si trova al centro dei processi di *trasfert* e di *contro-trasfert*, e da questa scomoda posizione è chiamato a dominare le contraddizioni, i conflitti, le ambivalenze che caratterizzano una relazione che non avviene mai in una forma lineare o precostituita, ma che si alimenta di meccanismi in larga misura incontrollabili e sfuggenti. Si tratta di un compito molto difficile e delicato, che rende spesso gli insegnanti fragili e vulnerabili rispetto alla paura di non farcela, di non essere all'altezza di un ruolo fondamentale, ma spesso misconosciuto e addirittura criticato.

Di fronte a questo stato di cose, molti di loro preferiscono rifugiarsi nella propria solitudine, mettendo in atto meccanismi di difesa al fine di preservare l'immagine idealizzata che desiderano trasmettere ai propri allievi.

Ma poiché tale atteggiamento finisce per contaminare la dimensione di autenticità e genuinità che dovrebbe informare qualsiasi rapporto educativo, sarebbe più opportuno operare una decostruzione del proprio sé professionale, prendendo consapevolezza della necessità di discutere e rivedere eventuali atteggiamenti di rigidità e di chiusura. In altre parole, «per essere professionale, l'insegnante non può essere vittima delle passioni che lo attraversano – cosa che presuppone un lavoro di controllo su di sé e di distacco»<sup>30</sup>.

Mettersi in gioco come persone, essere autenticamente se stessi non significa infatti confondere la propria identità con il ruolo che si ricopre, poiché a volte potrebbe accadere che le spinte interne orientate verso l'atto di pensiero, di parola, di gesto o di azione non siano consone o pertinenti rispetto a quanto la situazione richiede. In questi casi, l'educatore è chiamato a sospenderne gli effetti, operando una «retrofflessione riflessiva dell'atto potenziale»<sup>31</sup>.

Se il genitore, l'insegnante, l'educatore – e tutti coloro che sono impegnati in una relazione di aiuto – agissero in vista della soddisfazione della propria identità – l'assenza di risultati del

<sup>30</sup> Ibidem, p. 85.

<sup>31</sup> S. Marsicano, *La relazione psicologica operatore-utente: la domanda o l'ascolto empatico*, in S. Marsicano (a cura di), *op. cit.*, p. 280.

proprio operato comporterebbe una grave frustrazione a livello personale, con un conseguente danneggiamento della relazione stessa. Se l'allievo non apprendesse, l'insegnante si sentirebbe una nullità, se il figlio non compiacesse le aspettative del genitore, quest'ultimo si sentirebbe un fallito, se il paziente non guarisse, il terapeuta si sentirebbe un impotente.

Questa situazione conduce a un evidente paradosso, poiché colui che si trova nella posizione più sfavorevole – di ignoranza, dipendenza, malessere – deve sopportare anche il peso di imparare per far felice l'insegnante, di crescere bene per far felice il genitore, di guarire per far felice il terapeuta. «Se questi obiettivi non vengono raggiunti nell'immediatezza, come accade quasi sempre, gli utenti aggiungono alla propria mancanza di sapere, di autonomia, di salute, di benessere, anche il senso di colpa derivante dalla mancanza di felicità dell'operatore. È crudele che gli operatori possano chiedere la propria soddisfazione e felicità a chi si rivolge a loro perché sta male e spera di stare così meglio<sup>32</sup>.

Per questa ragione, gli adulti impegnati in compiti di educazione o di aiuto sono chiamati a rileggere continuamente le dinamiche della relazione con l'utente, che si configura intrinsecamente come asimmetrica e sbilanciata. La relazione di aiuto nasce infatti da una domanda dell'utente, che si pone in posizione interrogante, sperando che l'operatore al quale si rivolge sia in grado di fornire ciò che gli manca, colmando in questo modo le sue lacune.

Senza questa attribuzione immaginaria, non ci sarebbe relazione. Questo aspetto, inoltre, conferisce un'elevata responsabilità a chi cura, governa, educa, cosa che a sua volta richiede un controllo sociale pubblico del ruolo ricoperto. «In questo senso, ha ragione Freud quando afferma che i tre compiti impossibili dell'uomo sono: educare, governare, curare, poiché non è l'operatore che educa, governa, cura, ma è l'utente che dirige il senso dell'educazione, del governo, della cura, per cui l'aspettativa desiderante dell'operatore non si può aprire all'utente, ma può aprirsi al sociale che gli fornisce il mandato di operare in un'istituzione»<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Ibidem, p. 273.

<sup>33</sup> Ibidem, p. 283.

L'operatore, che si trova a gestire infatti il potere che gli rinviene dal fatto di costituire un punto di riferimento importante per l'utente, deve cercare di contenere il rischio di abusare della sua posizione di vantaggio, scivolando in atteggiamenti autoritari o in fantasie onnipotenti. Può fare questo ponendosi in una posizione di *ascolto empatico*, immedesimandosi nel mondo emotivo dell'utente senza restarne fagocitato. Ciò significa che coloro che operano in campo educativo devono apprendere l'arte della comprensione e della condivisione dei sentimenti altrui, astenendosi dalla tendenza a proiettare sugli altri il significato che tali sentimenti avrebbero per se stessi.

L'assunzione temporanea della prospettiva soggettiva dell'altro da sé comporta la presa in carico del vuoto di senso che fonda la sua richiesta di aiuto e della speranza che sia possibile ripristinare la pienezza e il controllo perduti. La fiducia che l'educando accorda al suo educatore, riponendo in lui le sue aspettative di miglioramento, dovrebbe essere accompagnata – in modo speculare – dalla fiducia da parte dell'educatore che l'educando sia in grado di cooperare al fine di portare a termine questo progetto, che tuttavia può fallire. In ogni caso, qualora ciò accadesse, bisognerebbe cercarne le ragioni all'interno della relazione, piuttosto che continuare a colpevolizzare uno dei due poli della stessa, solitamente il più debole.

#### 4.4. Breve lettura critica

Senza ombra di dubbio, è possibile affermare che la psicoanalisi e la psicologia umanistica hanno apportato contributi straordinari alla comprensione delle dinamiche (in particolare quelle implicite) che regolano la relazione educativa e i complessi rapporti tra i diversi attori del processo educativo. Soprattutto, tali correnti hanno permesso a genitori, insegnanti ed educatori di prendere consapevolezza del proprio ruolo e dell'immensa responsabilità che deriva dal porsi quali figure adulte di riferimento per i soggetti in età evolutiva, con compiti di guida e aiuto nel fragile e delicato percorso di costruzione del sé.

In particolare, le teorie psicologiche e psicoanalitiche più recenti hanno privilegiato la riflessione sulla dimensione relazionale, che caratterizza l'educazione nel contesto familiare come in quello scolastico, e che nelle sue molteplici forme vincola la disponibilità o meno dell'individuo a entrare senza particolari resistenze nell'affascinante avventura dell'incontro

interpersonale. «Oggi sono ormai tutti più o meno concordi nel sostenere che un fallimento educativo precoce da parte dell'ambiente contribuisce a creare le premesse per un deficit più o meno grave dello sviluppo affettivo, sociale e cognitivo. Le prime esperienze interpersonali non solo modellano la struttura di personalità dell'individuo, ma imprimevano altresì il loro suggello alle future modalità di relazione interpersonale oltre che alla formazione dell'identità personale e sociale»<sup>34</sup>.

Le implicazioni di tale assunto sono evidenti: la relazione educativa tra insegnante e alunno comporta l'incontro tra due realtà psicologiche distinte e a volte non comunicanti. L'adulto è chiamato a gestire le rotture e gli squilibri che ne derivano, accogliendo senza maschere o pregiudizi anche la parte più difficile e dolorosa dei vissuti riattivati nell'esperienza relazionale.

Quest'aspetto accomuna, da un certo punto di vista, il ruolo dell'insegnante a quello del terapeuta, anche se risulta evidente l'impossibilità di leggere il rapporto di insegnamento-apprendimento alla luce dei meccanismi psicologici che caratterizzano la relazione terapeutica.

Il primo punto critico della prospettiva psicoanalitica applicata al campo educativo concerne, a nostro modo di vedere, il fatto di non aver saputo adeguatamente mettere in luce le peculiarità delle differenti forme di relazione di aiuto, che si pongono obiettivi non sovrapponibili. Secondo Bettelheim, la psicoanalisi e l'educazione perseguono scopi diversi ma complementari: mentre il processo educativo vuole condurre il bambino ad accettare e a continuare ciò che costituisce il meglio in una società, la terapia psicoanalitica tende a liberare l'individuo da molti contrasti sociali. L'educazione prova quindi a perpetuare l'ordine esistente nel mondo sociale, mentre la psicoanalisi cerca di trasformare l'ordine esistente nel mondo interiore<sup>35</sup>.

La relazione tra insegnante e alunno non può essere assimilata a quella tra terapeuta e paziente, perché l'insegnante non può accogliere i meccanismi del *transfert* ed è chiamato a esercitare la sua autorità attraverso la trasmissione del sapere. Per evitare di privilegiare alcuni alunni a scapito di altri e creare un clima di rivalità all'interno della classe, egli deve rimanere

<sup>34</sup> C. Fratini, *Sviluppi recenti della psicoanalisi americana*, in L. Triscuzzi, C. Fratini, M.A. Galanti, *op. cit.*, p. 106.

<sup>35</sup> Cfr. B. Bettelheim, *Psychanalyse et éducation*, Hachette, Paris 1973, p. 13, cit. in M. Crahay, *op. cit.*, p. 75.

distante, seppure nella consapevolezza delle dinamiche affettive che si giocano a scuola.

L'allievo desidera attirare l'attenzione del maestro su di sé. Vorrebbe essere scelto da lui, venire individuato come unico tra gli altri. Per farsi amare, il bambino può usare la seduzione, tramutarsi in allievo modello che anticipa le domande dell'insegnante e lo consulta regolarmente. L'adolescente si dimostrerà più ambivalente: il desiderio d'amore può essere controbilanciato da quello del dominio e le manovre di seduzione si alterneranno alle espressioni d'opposizione<sup>36</sup>.

In ogni caso, il rapporto tra docente e alunno non è l'unica variabile relazionale da tenere in considerazione nell'analisi delle dinamiche educative a scuola: la psicoanalisi ha avuto infatti il grande merito di sottolineare l'importanza che i genitori rivestono quali attori invisibili del campo pedagogico, «terzo polo» della relazione tra insegnante e allievo. Sull'insegnante, che rappresenta contemporaneamente una figura affettiva di riferimento ma anche il simbolo della legge e dell'autorità, l'alunno proietta lo schema relazionale che intrattiene o ha intrattenuto con i suoi genitori, e questo influenza anche l'atteggiamento che il soggetto sviluppa verso le discipline e la scuola in generale.

Tuttavia, questa verità potrebbe aprire le porte a un eccessivo determinismo nell'interpretazione del rapporto che l'alunno intrattiene con la scuola e l'apprendimento: il desiderio di imparare, l'impegno nello studio, l'atteggiamento verso la scuola dipendono – è vero – dalle precedenti esperienze relazionali e in particolare dalla base di sicurezza (o insicurezza) che la figura di accudimento ha saputo rappresentare per lui, ma sono legati anche all'atmosfera che il soggetto respira in classe, alle relazioni attuali con compagni e insegnanti, in pratica a ciò che vive nel presente e non soltanto a ciò che ha vissuto nel passato.

A tale proposito, pur ritenendo fondamentale la mediazione didattica per incentivare la motivazione dell'allievo allo studio e regolare il suo sforzo verso l'apprendimento, alcuni sottolineano il rischio che l'insegnante resti affascinato dal potere che la detenzione del sapere gli conferisce e, nel timore che gli allievi vi si sottraggano, tenti di contrastare ogni tentativo di appropriazione autonoma delle conoscenze, interponendosi tra l'alunno e il mondo delle conoscenze.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 80.

In generale, la psicoanalisi rivendica i propri sospetti nei confronti delle ricette e del dogmatismo didattico e raccomanda agli insegnanti di tenere conto della singolarità di ogni alunno, con un atteggiamento di apertura e di ricerca. In qualche caso, però, li espropria della tensione progettuale che dovrebbe orientare il proprio intervento verso il conseguimento degli obiettivi scolastici. Per esempio, opponendosi al modello freudiano che sottolineava gli aspetti pulsionali della natura umana, gli psicologi umanisti sostengono che la natura umana sia sostanzialmente e profondamente buona, socievole e razionale. Con ciò, ricadono ancora una volta nello psicologismo, perché affermare che lo scopo dell'educazione consiste semplicemente nella valorizzazione della verità interiore dell'uomo significa spogliare il processo educativo della faticosa progettualità che lo anima. «Per loro, la questione degli scopi dell'educazione trova la sua risposta nella psicologia: se la natura umana è prefissata e intrinsecamente rivolta verso il bello, il buono e il bene, è ozioso interrogarsi su ciò che dovrebbe essere»<sup>37</sup>.

In ogni caso, rispetto alla domanda circa ciò che è l'educazione, il modello psicoanalitico non sembra avere individuato una risposta esauriente, e soprattutto priva di contraddizioni.

Da un lato, suggerisce agli insegnanti di lasciarsi guidare dalla comprensione delle situazioni, piuttosto che affidarsi alle tradizioni. Contro ogni forma di repressione, si tratta di ridurre il loro intervento al minimo, al fine di nuocere il meno possibile<sup>38</sup>. Dall'altro, raccomanda di abbandonare uno stile spontaneistico-sentimentalistico, impegnandosi nella promozione del senso del dovere, del rispetto delle regole e dell'autorità che servono a costruire un Super-Io forte, in grado di gestire l'insopprimibile ansia che attanaglia l'uomo nel tentativo di sottrarsi a tutto ciò.

Nel campo dell'apprendimento, questo significa che l'allievo dovrebbe applicarsi nello studio senza trarne una gratificazione immediata, ma accettando un momentaneo «dispiacere» nella speranza di ottenere una soddisfazione maggiore nel futuro.

Per concludere, il percorso di individualizzazione e personalizzazione educativa analizzato dal punto di vista psicoanalitico segue la direzione della valorizzazione delle componenti affettive e motivazionali dell'apprendimento, nell'equilibrio sempre incerto tra il valore incentivante delle difficoltà incontrate e la funzione rassicurante del successo conseguito.

<sup>37</sup> Ibidem, p. 74.

<sup>38</sup> Cfr. ibidem, pp. 85-86.



## CAPITOLO QUINTO

### IL COGNITIVISMO

*La mente non è una macchina; tuttavia possiede specifiche modalità di funzionamento, di cui l'apprendimento è il motore.*

#### 5.1. L'apprendimento come elaborazione

Il cognitivismo rappresenta una corrente di rilievo all'interno della psicologia generale, sempre più interessata allo studio dei processi cognitivi quali l'attenzione, la percezione, la memoria, il pensiero, il ragionamento e alle loro relazioni con le altre dimensioni della personalità. Più in generale, attualmente tale corrente designa un approccio interdisciplinare che convoglia riflessioni e studi in campi affini a quello psicologico, quali l'intelligenza artificiale, le neuroscienze, l'antropologia, la linguistica, la filosofia, l'informatica, il cui oggetto d'indagine è costituito dall'insieme delle operazioni intellettive e dai processi di acquisizione/immagazzinamento/codifica delle conoscenze.

Per la molteplicità delle interrelazioni tra questi differenti settori disciplinari, seguendo Caramelli è in ogni caso doveroso affermare che la locuzione «psicologia cognitivista» comporta un'ambiguità di fondo. «Sebbene spesso essa funga da sinonimo di «psicologia dei processi cognitivi», si usi, cioè, per delimitare un'area abbastanza precisa dell'indagine psicologica, altrettanto spesso, e forse più, tuttavia indica un particolare sistema di riferimento teorico, una specifica prospettiva da cui tutti i problemi della psicologia vengono affrontati»<sup>1</sup>.

Gli autori che si riconoscono nell'orientamento cognitivista sono accomunati dallo sforzo di andare oltre il comportamentismo, costruendo quadri teorici e metodologie sperimentali in grado di rispettare la complessità dell'oggetto di studio della psicologia, e cioè il comportamento umano.

<sup>1</sup> N. Caramelli, *Introduzione*, in N. Caramelli (a cura di), *La psicologia cognitivista*, il Mulino, Bologna 1983, p. 7.

Come vedremo, il cognitivismo si è affermato infatti come risposta al behaviorismo, nel momento in cui era divenuto ormai chiaro che il comportamento non potesse essere più analizzato nei soli termini di una reazione a procedure di condizionamento, e che invece bisognasse considerare attentamente i fenomeni della percezione e del linguaggio, insieme ai processi mentali che sono a fondamento del pensiero e dell'azione intelligente. Di conseguenza, la psicologia cognitiva nasce come tentativo di superamento del credo behaviorista circa l'inconoscibilità della mente.

Già all'inizio del Novecento, la psicologia della Gestalt – diffusa in Europa grazie agli studi di Wertheimer e di Köhler e Koffka – promuove una revisione del concetto di apprendimento percettivo come somma o associazione di processi elementari diversi. In particolare, la psicologia della forma ritiene che la percezione soggettiva della realtà sia regolata da leggi di strutturazione che colgono forme totali in un atto intuitivo (*insight*), valorizzando il percorso di scoperta personale di soluzioni euristiche non necessariamente mediate dall'esperienza precedente (*pensiero produttivo*)<sup>2</sup>.

Da questo momento in poi, si apre una stagione di ricerca caratterizzata dall'abbandono di grandi teorie onnicomprensive, finalizzate a costituire una rigida ortodossia nell'ambito del sapere psicologico, preferendo a quadri generali di riferimento dei modelli interpretativi di portata limitata, circoscritti a specifici ambiti di attività mentale.

Nella sua versione originaria, il cognitivismo opera una interessante analogia tra mente e computer, che in realtà aveva affascinato molto prima la riflessione filosofica, affondando le sue radici nella filosofia greca e successivamente nel razionalismo moderno. Fin dall'antichità, ci si chiedeva infatti se fosse possibile ridurre il ragionamento a un algoritmo di calcolo, formulando le conoscenze sotto forma di regole in grado di guidare con precisione il processo decisionale.

Di qui, i tentativi di formalizzazione matematica del problema gnoseologico, operati prima da Hobbes, per il quale «pensare non è nient'altro che calcolare», e poi da Leibniz, creatore del sistema binario<sup>3</sup>. Tale accostamento tra uomo e macchina è

<sup>2</sup> Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari 2003, p. 25.

<sup>3</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 228-229.

stato ripreso, a partire dagli anni Quaranta del Novecento, grazie all'avvento della scienza dei calcolatori e alla realizzazione di dispositivi elettronici potenti e avanzati, che sono stati utilizzati per simulare il funzionamento dei processi cognitivi negli esperimenti psicologici.

La possibilità di comparare il funzionamento della mente a quello di un computer si fonda sull'utilizzo di programmi che consentono a una macchina di eseguire delle prestazioni umane, cioè intelligenti, come risolvere un problema o giocare a scacchi, fornendo una rappresentazione delle operazioni compiute dall'organismo umano per eseguire quello stesso compito.

Da questa matrice, la scienza cognitiva si sviluppa in due direzioni differenti, confluendo sia negli approcci interessati allo studio dell'intelligenza naturale e ai meccanismi adattivo-evolutivi degli organismi biologici, sia in quelli che si occupano del progresso tecnologico e della costruzione di macchine automatiche per il calcolo quantitativo e logico-simbolico. In particolare, prendono vita due orientamenti, uno *computazionale*, che considera la mente un calcolatore elettronico sequenziale e programmabile in grado di gestire i processi di elaborazione dell'informazione (*information processing*), l'altro *neurale*, maggiormente interessato al funzionamento del sistema nervoso negli organismi viventi e alle basi neurofisiologiche del pensiero<sup>4</sup>.

L'approccio computazionale nasce dall'ideazione da parte del matematico britannico A. Turing di una macchina – «la macchina universale di Turing» – in grado di eseguire, in linea di principio, qualsiasi calcolo concepibile e ogni sorta di programma o piano che potesse essere espresso in un codice binario (composto solo da due cifre, lo zero e l'uno). Da qui si sono originate le teorie cognitive dell'elaborazione dell'informazione, che tentano di comprendere la mente umana nei termini dei processi mentali che contribuiscono all'esecuzione di un compito cognitivo.

Secondo queste teorie, l'organismo umano può essere concepito come un sistema che elabora le informazioni fornite dall'ambiente, codificando i dati in ingresso e producendo i comportamenti in uscita. L'individuo è così assimilato a un apparato in cui l'informazione sensoriale, entra, viene elaborata in diversi stadi successivi corrispondenti ai processi cognitivi o mentali, è immagazzinata in un deposito, la memoria, da cui,

<sup>4</sup> Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, pp. 26-27.

poi, può essere richiamata per produrre i comportamenti, cioè le risposte<sup>5</sup>.

Diversi sono i modelli teorici e i filoni di ricerca associabili a questa concezione dell'individuo quale elaboratore di informazioni, agli inizi notevolmente influenzata dal modello stimolo-risposta.

Nel 1960, uno psicolinguista G.A. Miller, uno psicologo matematico, E. Galanter, e un neurofisiologo, K.H. Pribram, mostrano la stretta analogia esistente tra i piani gerarchici del comportamento necessari a raggiungere un certo scopo e il diagramma che rappresenta il flusso dell'informazione nei programmi utilizzati dai calcolatori.

Nel testo *Plans and Structure of Behavior*, gli autori individuano una nuova unità di analisi del comportamento, l'unità TOTE, acronimo delle iniziali delle parole *test, operate, test, exit*, a indicare che ogni volta che un individuo intende compiere un'azione è necessario formulare un piano di comportamento per ottenere lo scopo prefissato. In particolare, il piano costituisce un «processo gerarchico nell'organismo che può controllare l'ordine in cui deve essere eseguita una sequenza di operazioni»; può essere visto praticamente come il sistema di raccordo fra la rappresentazione della nostra conoscenza (o immagine) e l'azione.

Nella formulazione del piano, il primo passo consiste nel compiere un test mirante a verificare la congruenza esistente tra la realtà esterna e tale scopo. Se c'è, il piano non viene sviluppato oltre, e si passerà direttamente all'uscita, e quindi all'effettuazione di un nuovo piano. Se non c'è, si passa alla fase operativa e poi all'uscita<sup>6</sup>.

Questa posizione è evidentemente anti-associazionista, poiché l'unità di analisi del comportamento non è più il riflesso o la risposta automatica, ma un insieme di risposte controllate che si basa sul confronto tra situazione percepita e situazione rappresentata.

Con l'opera *The Nature of Explanation* di K. Craik prende avvio il filone dello *human information processing* (HIP), che concepisce i processi di pensiero come processi di manipolazione di simboli. Secondo questo paradigma, tra stimolo e risposta è interposta una serie di operazioni mentali, dette fasi di elabo-

<sup>5</sup> Cfr. N. Caramelli, *Introduzione*, in N. Caramelli (a cura di), *op. cit.*, p. 12.

<sup>6</sup> Cfr. R. Luccio, *La psicologia: un profilo storico*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 193-194.

razioni, che si sviluppano sulle informazioni veicolate dagli stimoli e che richiedono un certo tempo per svolgersi.

Grazie a questo approccio, a partire dagli anni Sessanta la metafora dominante nella psicologia cognitivista diventa quella informatica: la mente è concepita come un sistema che elabora informazioni e le attività intellettive sono rappresentate quali processi attraverso cui gli stimoli provenienti dal mondo esterno vengono convertiti in simboli, e questi ultimi sono sottoposti a loro volta a operazioni di confronto, analisi, sintesi, categorizzazione e trasformazione<sup>7</sup>.

Su queste basi, nel 1967 si assiste alla nascita ufficiale della corrente del cognitivismo, celebrata dalla pubblicazione di un volume di U. Neisser dal titolo *Cognitive Psychology*. Il punto di partenza dell'opera di Neisser è rappresentato dall'analisi del flusso di informazioni attraverso il sistema di elaborazione umano, dal basso verso l'alto. La mente umana è considerata, al pari di un calcolatore, come un sistema di elaborazione di informazioni, dotato di una memoria espandibile teoricamente in modo indefinito, e di un'unità centrale di elaborazione (CPU, *central processing unit*).

L'intero processo è caratterizzato da una sostanziale serialità, responsabile della formazione di catene associative mediante il collegamento lineare tra elementi discreti. Grazie al parallelismo con il funzionamento sinaptico del sistema nervoso centrale, da questo primo modello seriale si giunge successivamente all'elaborazione di un modello connessionista che vede l'immagazzinamento e l'elaborazione dell'informazione come processi che avvengono in parallelo, in base a unità che possiedono un reciproco effetto facilitante o inibente. Ognuna di tali unità elabora simultaneamente un piccolo frammento dell'informazione, che resterebbe privo di senso se considerato isolatamente, e attiva una rete di segnali facilitanti o inibenti verso altre unità impegnate nell'elaborazione di altri frammenti. La configurazione di connessioni che ne deriva costituisce un'architettura associativa che varia di volta in volta in funzione dei segnali selettivi che ogni unità riceve dalle altre<sup>8</sup>.

Negli anni Settanta, a questi primi modelli mentali, definiti «ad oleodotto», in quanto caratterizzati da un'elaborazione rigidamente seriale delle informazioni, si sostituiscono modelli «a

<sup>7</sup> Cfr. A. Antonietti, *op. cit.*, p. 76.

<sup>8</sup> Cfr. S. Perini, *op. cit.*, p. 26.

cascata» o «in parallelo», che prevedono l'elaborazione contemporanea dell'informazione lungo canali in comunicazione tra loro, e implicano una capacità illimitata di elaborazione, nonché la possibilità di interazione tra i diversi livelli di elaborazione e il ricorso a strategie alternative<sup>9</sup>.

Di qui, il progressivo esaurimento della tensione euristica del paradigma computazionale; l'artificiosità e la scarsa produttività delle sue indagini hanno progressivamente condotto i ricercatori ad abbracciare una concezione cosiddetta «ecologica» della cognizione. A differenza dei primi esperimenti, condotti nella quasi totalità in contesti di laboratorio e dunque incapaci di spiegare il funzionamento cognitivo nelle situazioni di vita quotidiana, tale «svolta ecologica» mira ad approfondire le relazioni che l'organismo intrattiene non soltanto con l'ambiente esterno, ma anche con i meccanismi biologici e neurologici da cui dipendono i processi cognitivi.

Da un lato, infatti, si tratta di comprendere che la relazione tra individuo e ambiente è caratterizzata da una sostanziale simmetria o reciprocità che rende del tutto inadeguato il parallelo con i sistemi artificiali. Mentre questi sono sistemi chiusi e isolati, il cui funzionamento prescinde dall'ambiente, i sistemi naturali quali l'organismo umano sono aperti, nel senso che il loro funzionamento si attiva grazie a un incessante rapporto di scambio con l'ambiente. Ciò significa che «per comprendere i processi cognitivi, quindi, non si può prescindere dal fatto che l'organismo umano percepisce, agisce, parla, comprende, ricorda e pensa in una continuità dinamica con il suo ambiente»<sup>10</sup>.

Dall'altro lato, conseguentemente, si rende necessario riconsiderare la matrice relazionale dell'informazione fornita dalla percezione, il cui significato è appunto inscindibile dalle caratteristiche dell'ambiente. Mentre il paradigma HIP aveva attribuito priorità logica al linguaggio, ora si pone in maggiore rilievo il ruolo della percezione, sulla cui base sono reinterpretati i processi cognitivi.

Lo stesso Neisser pubblica nel 1976 *Cognition and Reality*, in cui sostiene che il processo di elaborazione delle informazioni vada appunto considerato in relazione all'ambiente di riferimento. Superando per certi versi il concetto di informazione, egli riprende il concetto generale di *schema* coniato da F.C. Bartlett

<sup>9</sup> A. Antonietti, op. cit., p. 77.

<sup>10</sup> N. Caramelli, *Introduzione*, in N. Caramelli (a cura di), op. cit., p. 17.

nel 1932, per il quale appunto uno schema è la struttura fondamentale della rappresentazione delle conoscenze, o un modello generale delle conoscenze che può avere dei sottoschemi gerarchicamente inclusi al proprio interno. Gli schemi non possiedono informazioni specifiche su singoli eventi, ma informazioni generalizzate che si basano su un processo di astrazione su classi di eventi. Essi possono essere rappresentati quali strutture gerarchiche che incorporano altri schemi subordinati e sono a loro volta incorporate in altri schemi sovraordinati.

All'interno del concetto di schema rientra lo *script*, termine che nel linguaggio cinematografico significa copione o sceneggiatura. Nella letteratura psicologica, lo script designa lo schema di una situazione che corrisponde a una sequenza di azioni peculiare al concetto cui si riferisce.

Da queste ricerche, emerge progressivamente una concezione di apprendimento inteso come elaborazione (non più rigida ma flessibile) di informazioni provenienti dall'ambiente esterno, sempre e comunque resa possibile da strutture o modelli mentali presenti nella mente dell'individuo. Come vedremo, questa concezione di apprendimento ha evidenti ricadute educative e didattiche, consistenti in sintesi nell'esigenza di assumere il soggetto quale attivo e consapevole protagonista del proprio processo apprenditivo.

Le prospettive ecologiche cercano di fare un passo in avanti verso un'impostazione psicopedagogica attenta alla posizione del soggetto nel suo ambiente di riferimento, aprendo la strada al costruttivismo cognitivo. Tuttavia, soltanto con le versioni successive (e senza dubbio più attuali) della corrente costruttivista, l'ambiente, finora visto nelle sue connotazioni fisiche e naturali, potrà essere considerato più compiutamente nelle sue dimensioni storico-sociali-culturali.

## 5.2. Educare la mente

Nell'ottica del cognitivismo, emerge la necessità di esaminare attentamente i processi cognitivi sottesi all'apprendimento, considerato come un insieme di attività che un individuo compie quando deve acquisire delle informazioni e conservarle per un periodo di tempo piuttosto lungo, e che obbediscono ad alcune specifiche regole di funzionamento.

In particolare, un ruolo fondamentale in questo processo di acquisizione e conservazione delle informazioni è attribuito ai

processi di codifica e di memorizzazione. Il cognitivismo ci ha aiutati a comprendere che la memorizzazione non coincide con la mera archiviazione di un materiale che viene immesso in un ipotetico archivio, attraverso semplici operazioni quali l'esercizio meccanico e ripetuto.

Questa convinzione ingenua è bene rappresentata dall'espressione «imparare a memoria», con cui si intende un processo di apprendimento che si riduce a riprodurre, anche molto fedelmente, un ricordo di ciò che si è letto, ascoltato o eseguito senza averne compreso effettivamente il senso<sup>11</sup>.

Dalle ricerche cognitive sappiamo invece che, per essere immagazzinate, elaborate e successivamente recuperate, le informazioni devono essere innanzitutto codificate, cioè trasformate nel formato che più facilmente può essere gestito dal sistema. In seguito, questi segnali sono registrati nella memoria e resi disponibili al richiamo. La possibilità che le informazioni siano recuperate e utilizzate efficacemente è direttamente proporzionale al formato in cui sono registrate; pertanto, è necessario che siano memorizzate in modo significativo e non ripetitivo. Di conseguenza, la traccia mnestica relativa a una data informazione è raggiungibile attraverso percorsi di senso, e quindi mediante processi di comprensione<sup>12</sup>.

Vediamo ora di analizzare più dettagliatamente le differenti fasi del processo cognitivo di acquisizione delle conoscenze. Le prime ricerche sui processi cognitivi riguardano la memoria, che dagli studi di Ebbinghaus del 1885 fino al comportamentismo è stata sempre considerata come un'unica entità, il cui funzionamento risulta indipendente dal tempo di immagazzinamento dei suoi contenuti.

Con la rivoluzione cognitivista si distinguono diversi tipi di memoria. Nel 1958, Brown individua una memoria a breve termine che agisce in un arco temporale di pochi secondi; nello stesso anno Broadbent, in *Perception and Communication*, distingue una memoria a breve termine e una memoria a lungo termine.

Un decennio più tardi, Atkinson e Shiffrin assumono che l'informazione sia inizialmente elaborata in parallelo da diversi magazzini sensoriali, e poi inviata a un magazzino a breve termine (MBT) a capacità limitata, che a sua volta comunica con un magazzino a lungo termine (MLT), dotato invece di una capaci-

<sup>11</sup> Cfr. S. Roncato, *Apprendimento e memoria*, il Mulino, Bologna 1982, pp. 9-10.

<sup>12</sup> Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, pp. 32-33.



tà potenzialmente illimitata. Il merito del loro modello sta nel fatto di inquadrare per la prima volta in una teoria unitaria i tre tipi di memoria precedentemente individuati (sensoriale, a breve termine e a lungo termine), formulando ipotesi molto precise sui processi di trasferimento delle informazioni da uno all'altro.

I tre registri sensoriali (visivo, uditivo e tattile) accolgono per qualche decimo di secondo l'informazione, che è costituita da materiale grezzo, non categorizzato e quindi non ancora riconosciuto. Il secondo magazzino, la MBT, conserva le informazioni per circa trenta secondi e include i processi di controllo, di ripetizione, di codificazione, di decisione e le strategie di recupero. L'altro, la MLT, è sede dell'immagazzinamento permanente delle conoscenze, da dove queste devono essere successivamente recuperate mediante apposite strategie di ricerca, che a volte possono fallire a causa di eventuali meccanismi di interferenza, dando origine al fenomeno dell'oblio.

Da quanto detto, si evince che il ruolo della memoria nell'apprendimento è cruciale, dato che per i cognitivisti apprendere significa sostanzialmente integrare nuove informazioni nella memoria a lungo termine. Il punto è che questo processo richiede una serie di tappe interconnesse che chiamano in causa differenti processi cognitivi, e che soprattutto devono essere in grado di tenere conto delle informazioni già presenti nel repertorio cognitivo individuale. Infatti, tutti i processi cognitivi implicati nell'apprendimento hanno a che fare con elaborazioni del *sensu* che è possibile trarre dai dati provenienti dall'ambiente, a partire dalla percezione, definibile come l'attribuzione di significato (selezione e interpretazione) agli stimoli dell'ambiente circostante in funzione degli schemi acquisiti precedentemente.

Ciò implica che gli stimoli cui un soggetto non può attribuire significato non accederanno al centro di elaborazione.

La memoria di lavoro (MDL) costituisce il centro di elaborazione di tutte le informazioni, in cui sono appunto trattati i dati filtrati dal ricettore sensoriale. Anche a questo livello, è necessario che gli inputs esterni siano integrati alla struttura delle conoscenze precedenti, che devono essere recuperate dalla memoria a lungo termine (MLT). Questa attività di ricerca è condotta in funzione delle esigenze del compito o, più esattamente, della rappresentazione che il soggetto si fa del compito<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 230-234.

Di conseguenza, la MLT è descrivibile come un serbatoio illimitato di conoscenze, che si rendono effettivamente utili e disponibili solo se il soggetto ha la possibilità di recuperare mediante l'aggancio a opportuni indizi. Ciò significa che l'incapacità di ricordare qualcosa che pure si sa di conoscere non dipende dal fatto che le conoscenze relative a quel qualcosa siano scomparse dalla memoria, ma che nella situazione in questione non sono disponibili gli indizi utili a ripercorrere efficacemente la catena dei ricordi.

Questa visione dei processi della memoria è radicalmente differente da quella che di essi aveva il paradigma HIP, secondo cui ciò che ricordiamo a lungo termine è collocato in un qualche posto della mente (lo *storage*, il magazzino), dove resta reperibile sulla base di un sistema di indirizzi, come in una biblioteca. In tale ottica, il contenuto della nostra mente si configura quale accatastamento di dati, a carattere passivo, che possono al più andare soggetti a un certo deterioramento con il tempo, proprio come succede ai vecchi libri in un magazzino, o appunto in una biblioteca. In realtà, è forse più opportuno pensare alla rappresentazione delle conoscenze come a una sorta di rete, in cui le linee di congiunzione sono gli attributi e i nodi sono i concetti<sup>14</sup>.

Le ricerche che si sono interessate ai processi di risoluzione dei problemi hanno in effetti dimostrato che le conoscenze possedute dagli esperti sono organizzate in reti concettuali fitte e ben strutturate, a differenza di quelle dei principianti, che appaiono invece parcellizzate e frammentate. Dato che l'organizzazione delle conoscenze rappresenta un parametro essenziale per definire la competenza, è importante lavorare preliminarmente sul grado e sulla forma in cui le informazioni sono presentate, perché da ciò dipende il modo in cui queste saranno codificate ed elaborate nella mente del singolo soggetto.

Di conseguenza, la consapevolezza dell'importanza che acquista una buona organizzazione delle conoscenze che, come abbiamo visto, consente successivamente il recupero e l'utilizzazione delle stesse nei differenti contesti di apprendimento, deve essere accompagnata da un'analisi approfondita dei processi di immagazzinamento delle informazioni all'interno della memoria a lungo termine.

<sup>14</sup> R. Luccio, *op. cit.*, p. 208.

Secondo Tulving, in tale sistema è in primo luogo possibile distinguere una memoria *episodica* e una memoria *semantica*. La prima contiene gli elementi personali del soggetto (ricordi e vissuti del passato), una specie di memoria autobiografica. La seconda è una memoria concettuale e comprende le conoscenze di ordine generale, sia di tipo enunciativo che di tipo procedurale. La memoria episodica riceve e immagazzina informazioni circa episodi o eventi temporalmente datati, ed è fortemente contestualizzata, riguardando in qualche modo il quando, il dove e il come degli avvenimenti. Il contenuto della memoria semantica, invece, non è legato a un evento specifico, ma riguarda concetti, principi, regole, immagini mentali o piani di azione che hanno una portata generale. Essa è un patrimonio mentale necessario per l'uso del linguaggio e comprende le conoscenze enunciative (relative alle cose) e le conoscenze procedurali (relative a sequenze di azioni).

Sebbene queste due forme di memoria interagiscano fra loro, nel senso che la memoria episodica, raccogliendo e conservando l'esperienza diretta, serve come punto di riferimento per i processi di concettualizzazione e simbolizzazione che sono alla base della memoria semantica, bisogna sfatare il mito pedagogico secondo cui ogni conoscenza di ordine concettuale debba essere radicata nel vissuto degli allievi.

Conviene, in effetti, non confondere l'integrazione delle nuove informazioni nelle conoscenze precedenti del soggetto con il radicamento dei nuovi apprendimenti nel suo vissuto. Nel primo caso, il processo di integrazione si svolge al livello della memoria semantica e implica la messa in relazione di informazioni dello stesso statuto. Nel secondo caso, si tratta di trasferire una rappresentazione della memoria episodica verso la memoria semantica o, in altre parole, di trasformare lo statuto di una rappresentazione; di un'esperienza personale, bisogna fare tanto una conoscenza enunciativa, quanto una procedura<sup>15</sup>.

Come abbiamo accennato, la memoria semantica è costituita da due tipi di conoscenze: le conoscenze dichiarative e quelle procedurali.

Questa distinzione è stata effettuata sin dal 1949 dal filosofo inglese Ryle, per essere successivamente ripresa in campo psicologico da numerosi altri autori. Le conoscenze dichiarative

<sup>15</sup> M. Crahay, *op. cit.*, p. 235.

corrispondono al «che cosa» (*know that*) e sono costituite da informazioni verbali quali concetti e proposizioni, mentre le conoscenze procedurali corrispondono al «come» (*know how*) e si esprimono in regole di produzione e sequenze di azione. Le conoscenze procedurali seguono criteri del tipo «se/allora» (*if/then*), cioè *se* vengono soddisfatte le condizioni date, *allora* si possono realizzare determinate azioni.

Nell'opera *Architecture of Cognition*, Anderson dimostra come siano sufficienti alcuni minuti di studio per memorizzare una conoscenza enunciativa, mentre l'integrazione di una procedura richiede un lavoro graduale e impegnativo. In compenso, una volta acquisita, la procedura permette un passaggio all'atto rapido ed efficace, attraverso una pratica sempre più automatizzata. Anche se nei contesti educativi l'apprendimento degli automatismi è sostanzialmente sottovalutato (se non apertamente osteggiato), conviene ricordare che essi caratterizzano il comportamento delle persone esperte, presentando numerosi vantaggi: sono rapidi, poco costosi e rendono possibile l'elaborazione parallela di altre informazioni.

Rispetto ai trattamenti controllati, che richiedono un'applicazione lenta e conscia delle regole, l'automatizzazione delle procedure presenta vantaggi importanti a livello del funzionamento cognitivo di un individuo impegnato nella risoluzione di un problema, in quanto gli consente di attivare elementi di risposta senza caricare la memoria di lavoro, e quindi di concentrarsi sugli aspetti cruciali del problema. È chiaro che gli automatismi presentano anche alcuni svantaggi, nel senso che possono sfociare in errori più o meno sistematici o in una sorta di elaborazione cieca dei trattamenti<sup>16</sup>.

In ogni caso, entrambe le procedure fanno parte del bagaglio di competenze che ogni individuo dovrebbe possedere affinché il suo processo di apprendimento possa dirsi produttivo, e cioè finalizzato all'utilizzo di specifiche capacità teorico-pratiche in contesti applicativi reali. Da questo punto di vista, il cognitivismo più recente ha spostato la sua attenzione da un concetto di *competenza* considerata come fattore astratto e decontestualizzato, a un concetto di competenza che al contrario appare strettamente connesso con la situazione operativa, indicando specificatamente la capacità di trasferire e applicare quanto appreso ai problemi che si incontrano nella pratica.

<sup>16</sup> Cfr. *ibidem*, p. 247.

In conclusione, risultano evidenti le ricadute in campo educativo e didattico di tale modo di intendere l'apprendimento quale processo complesso e attivo, che richiede da parte del soggetto importanti capacità di riflessione, organizzazione e controllo delle diverse fasi di cui si compone. Esse aprono la strada a forme di individualizzazione e personalizzazione dell'apprendimento che vedono il soggetto protagonista consapevole del suo progetto apprenditivo, e sono state sviluppate proficuamente dalle ricerche sulla metacognizione.

Infatti, come vedremo nell'ultimo capitolo, l'approccio metacognitivo integra gli apporti del cognitivismo e del costruttivismo in una prospettiva comprensiva, che utilizza la ricerca psicopedagogica per mettere a punto metodologie didattiche attente alla presa in carico delle dimensioni cognitive, motivazionali e sociali degli alunni.

Ciò consente, in qualche modo, di superare i limiti del primo cognitivismo, interessato fondamentalmente a studiare ciò che accade nella *mente*, trascurando però quanto avviene nel *cuore*, e che sembra influenzare fortemente il modo in cui si apprende.

### 5.3. Breve lettura critica

Quale modello interpretativo di carattere generale, il cognitivismo persegue il compito, già avviato con il comportamentismo, di individuare metodologie didattiche in grado di facilitare e ottimizzare l'apprendimento, con implicazioni di notevole importanza sul piano scolastico.

Rispetto all'approccio behaviorista, in ogni caso, il cognitivismo più recente cerca di portare alla luce un curriculum *implicito* costituito dai personali modi di imparare di ognuno, che si basano su strategie e procedure necessariamente intrinse della storia passata dello studente, non soltanto in termini di conoscenze pregresse, ma anche di convinzioni, atteggiamenti, vissuti.

Un importantissimo contributo da questo punto di vista è stato offerto dalle riflessioni di D.P. Ausubel sulla natura e le caratteristiche dei processi cognitivi coinvolti nell'apprendimento, che hanno dato origine a una nuova psicologia dell'educazione, fondata su alcuni chiari e indubitabili principi. «Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell'educazione direi che il singolo fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le conoscenze che lo studente

già possiede. Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento»<sup>17</sup>.

Ausubel raccomanda agli insegnanti di impadronirsi dei validi principi che la psicologia ha elaborato a proposito dell'apprendimento scolastico, non considerandoli quali regole prescrittive, ma orientamenti di carattere generale che possono (anzi devono) essere adattati alle caratteristiche del contesto in cui si opera. Aniché lasciarsi guidare dalla tradizione e dai consigli dei colleghi più anziani, o al contrario procedere per tentativi ed errori, i docenti dovrebbero apprendere a tradurre i risultati delle ricerche teoriche nella propria pratica didattica.

Finalmente, si inizia a comprendere che le teorie dell'apprendimento e le teorie dell'insegnamento sono interdipendenti e non reciprocamente esclusive, e da questo punto di vista la psicopedagogia può rappresentare uno strumento di utile integrazione concettuale, allo scopo di individuare metodologie didattiche appropriate al controllo delle variabili psicologiche implicate nell'apprendimento.

L'unica finalità propria dell'insegnamento è facilitare l'apprendimento. L'insegnamento non si pratica per se stesso ma solo perché gli allievi imparino; e anche se il fatto che gli allievi non riescono a imparare non mette necessariamente sotto accusa la competenza dell'insegnante, l'apprendimento è ancora l'unica misura apprezzabile del merito dell'insegnamento<sup>18</sup>.

Questo non significa che l'insegnamento rappresenti l'unica o principale causa dell'apprendimento, che di conseguenza ne costituirebbe l'effetto diretto e automatico: gli alunni apprendono anche in assenza di un intervento mirato da parte del docente, o viceversa può accadere che anche il migliore insegnamento non riesca a produrre alcun apprendimento, se entrambi i processi non sono accompagnati da motivazione, interesse e impegno.

In ogni caso, pensare all'insegnamento come predisposizione delle condizioni che consentono all'alunno di apprendere il più possibile da sé, individuando adeguate strategie per affrontare il compito, motivarsi a portarlo a termine e valutarne i

<sup>17</sup> D.P. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1987, p. 45.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 64.

risultati, comunque non solleva l'insegnante dallo sforzo deliberato di strutturare i contenuti, monitorare il percorso e influenzarne in qualche modo la direzione.

Le applicazioni educativo-didattiche delle ricerche cognitive – ancorché affascinanti e suggestive – hanno dato adito a un pericoloso equivoco concernente in particolare la necessità di contrastare qualsiasi forma di apprendimento per ricezione, in nome di un apprendimento che si basi sulla scoperta autonoma del sapere. Secondo Ausubel, lo slogan che vede nella funzione della scuola quella di insegnare ai bambini *come* pensare, e non *cosa* pensare, nasconde una falsa dicotomia tra trasmissione delle conoscenze e promozione della capacità di risolvere i problemi. In realtà, l'assimilazione attiva dei contenuti resta un obiettivo irrinunciabile del processo didattico, dato che «in nessun caso l'apprendimento mediante scoperta autonoma è il modo principale di trasmettere la conoscenza di una data materia»<sup>19</sup>.

L'autore distingue, infatti, due modi principali di apprendere: il primo si basa sulla scoperta autonoma, il secondo sulla semplice acquisizione. Ovviamente, l'apprendimento mediante scoperta è molto più complesso dell'altro, poiché comporta una fase di risoluzione preliminare e propedeutica all'assimilazione del contenuto.

Tuttavia, l'apprendimento mediante ricezione appare più tardi nello sviluppo evolutivo, comportando un più alto livello di maturità cognitiva. Come sappiamo, infatti, nel corso dell'infanzia e durante la frequenza della scuola primaria, l'apprendimento è risultato di procedimenti induttivi di esperienze empiriche che il bambino conduce attraverso l'esplorazione della realtà e la soluzione di problemi pratici. Nelle successive fasi di sviluppo, e in particolare con l'ingresso nella scuola secondaria, l'alunno apprende fundamentalmente mediante la ricezione di contenuti, previamente organizzati e successivamente presentati dal docente grazie ad apposite mediazioni didattiche.

A questo proposito, è opportuno specificare che non necessariamente l'apprendimento mediante ricezione assume un carattere passivo o meccanico, ma potrebbe risultare significativo se comporta un processo di internalizzazione attiva da parte del discente, e cioè se i contenuti hanno o acquistano un proprio significato intrinseco.

<sup>19</sup> Ibidem, p. 89.

Ausubel contrappone infatti l'apprendimento significativo (*meaningful learning*) all'apprendimento meccanico (*rote learning*), per indicare un tipo di apprendimento che mira a collegare le informazioni in arrivo nel quadro o nella struttura cognitiva già esistente. Grazie a questo processo di rielaborazione e integrazione dei nuovi dati con le conoscenze già possedute, ciò che si impara resta più a lungo nella memoria ed è più facilmente recuperabile nel tempo e trasferibile nello spazio.

Nell'ottica dell'apprendimento significativo, allora, l'insegnante non è interessato solo a *cosa* o *quanto* l'alunno ha compreso, ma soprattutto *se* e *come* il processo di comprensione ha avuto luogo. L'obiettivo è di pervenire a un apprendimento superiore e complesso, sia di tipo dichiarativo che di tipo procedurale, attraverso l'impegno attivo e deliberato del soggetto a comprendere profondamente (e non assimilare nozionisticamente) le conoscenze in questione.

Per concludere, i cognitivisti guardano a una psicopedagogia in grado di analizzare i processi di apprendimento non dal punto di vista delle leggi generali a esso sottese, ma fondamentalmente per quegli aspetti che consentono di realizzare mutamenti cognitivi stabili e degni di rilevanza sociale.

Il rapporto educativo fa insomma riferimento ad un apprendimento guidato in vario modo e orientato verso specifici fini pratici, che possono essere definiti come acquisizione a lungo termine di uno stabile bagaglio di conoscenze e delle capacità necessarie per formarsele<sup>20</sup>.

Nel modello cognitivista, l'istruzione non è più considerata una forma di comunicazione univoca, dall'insegnante verso gli alunni, in cui gli obiettivi, le attività e le modalità di valutazione vengono stabiliti a priori e sono uguali per tutti. «L'istruzione è una comunicazione a due vie in cui lo studente gioca un ruolo importante in ciò che apprende anche quando la situazione sembra essere controllata completamente dall'insegnante. Lo studente costruisce rappresentazioni, le codifica e le immagazzina in memoria sulla base delle sue strutture di conoscenza e delle sue abilità procedurali e strategiche, ma anche in funzione delle sue aspettative circa le proprie abilità e gli obiettivi che

<sup>20</sup> Ibidem, pp. 58-59.



deve raggiungere, e della consapevolezza che ha circa quello che sta facendo»<sup>21</sup>.

Il processo di insegnamento-apprendimento appare dunque come un insieme complesso di strategie, rappresentazioni, compiti e modalità comportamentali che coinvolgono il docente e l'alunno in un impegno comune: la gestione efficace dell'informazione. Si tratta di scoprire cosa fa una persona mentre svolge un determinato compito, con l'avvertenza che questo «cosa fa» non si identifica necessariamente con un comportamento manifesto, ma consiste in un processo di elaborazione delle informazioni cui è possibile accedere attraverso differenti canali che non si esauriscono nell'osservazione, poiché includono anche gli eventi nascosti della vita mentale<sup>22</sup>.

Da questo punto di vista, l'approccio cognitivista ha dato vita a una «rivoluzione» a livello educativo e didattico che ha spogliato la psicopedagogia da ogni riferimento filosofico-ideologico, convogliando l'impegno teorico-pratico in una direzione fondamentalmente tecnico-scientifica, strettamente ancorata alla rete delle scienze dell'educazione. Nutrita degli apporti della scienza sperimentale, questa psicopedagogia è stata in grado di superare le ingenuità che hanno caratterizzato sia l'attivismo che l'idealismo, ma probabilmente non è riuscita a cogliere nella sua interezza la complessità del processo di apprendimento.

Come vedremo, questo obiettivo è stato perseguito (e sostanzialmente raggiunto) dalla corrente del costruttivismo, che ha compiuto un fondamentale passo in avanti verso una considerazione della mente non quale entità autosufficiente, interessata agli scambi con l'ambiente esterno solo ai fini della propria «sopravvivenza», ma costitutivamente intessuta di influenze contestuali, che la strutturano *dall'interno*, grazie all'intreccio ricorsivo tra l'individuo che apprende e le dinamiche storico-culturali che attraversano il suo apprendimento.

<sup>21</sup> S. Perini, *op. cit.*, p. 27.

<sup>22</sup> Cfr. R. Luccio, *op. cit.*, p. 194.

*Copia saggio*

## CAPITOLO SESTO

### IL COSTRUTTIVISMO

*Se l'apprendimento è metaforicamente rappresentabile come un'opera edile, l'insegnamento dovrebbe partire dalle fondamenta e integrarsi con il territorio.*

#### 6.1. L'apprendimento come costruzione

La tradizione di ricerca avviata dal cognitivismo ha delineato un paradigma scientifico fondato su modelli neurobiologici e genetico-molecolari che considerano la mente una struttura invariabile e individualmente localizzabile. Più recentemente, si è affermato un nuovo paradigma che rappresenta il superamento critico di tale impostazione. Mentre, infatti, il cognitivismo tende a indagare «dall'interno» i singoli processi cognitivi e le rappresentazioni mentali individuali, la nuova prospettiva post-cognitivista studia la mente «dall'esterno», tenendo conto dei contesti spazio-temporali, sociali e culturali in cui essa è situata. Di conseguenza, i processi di apprendimento e di costruzione della conoscenza sono analizzati in rapporto ai contesti e alle relazioni socio-culturali di cui rappresentano, per certi versi, un prodotto significativo<sup>1</sup>.

L'apparente opposizione tra orientamento cognitivista e orientamento costruttivista si gioca, dunque, intorno al rilievo dato ora al mondo interno, ora a quello esterno, nel cammino verso il sapere. Essa ha una lunga storia, che affonda le sue radici nell'avvicinarsi, all'interno della tradizione filosofica e scientifica occidentale, di due prospettive alternative tra loro.

La prospettiva esogenica (*exogenic perspective*) – in cui si iscrive l'empirismo – riconosce la priorità del *mondo esterno* nella spiegazione del processo attraverso il quale ha origine la conoscenza umana; la prospettiva endogenica (*endogenic perspective*), cui fa riferimento il razionalismo, rimanda invece a

<sup>1</sup> Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, pp. 65-66.

teorie della conoscenza in cui la preminenza è accordata ai *processi mentali*.

La corrente del costruttivismo tenta di integrare questi due approcci, inglobando una pluralità di riferimenti scientifici e presentandosi come un vero e proprio paradigma epistemologico in grado di orientare la ricerca in diversi campi del sapere.

Dal punto di vista della teoria della conoscenza, è possibile affermare che il costruttivismo ha contribuito a delineare il passaggio dalla *razionalità* al *pensiero*, spostando lo studio della razionalità su un piano diverso rispetto a quello in cui era stato posto dalla tradizione metafisica e oggettivistica. L'immagine di razionalità derivante da questa operazione di ricollocamento risulta ridimensionata e allargata. Il ridimensionamento riguarda le pretese di oggettività e universalità, l'ampliamento concerne l'inclusione nella sfera della conoscenza di elementi non soltanto logici o intellettivi, ma anche biologici, psicologici e socio-culturali. Di conseguenza, focalizzando l'attenzione sul pensiero, è stato possibile includere nei processi conoscitivi anche quegli elementi irrazionali ed extralogici che non avevano trovato spazio nella concezione tradizionale<sup>2</sup>.

Nonostante rappresenti una prospettiva abbastanza recente nella letteratura psicopedagogica, l'approccio costruttivista ha una lontana origine storica, che si lega all'intricato «destino» della dimensione razionale all'interno della riflessione filosofica occidentale. Un primo abbozzo della teoria si ha nel Settecento con l'opera di G. Vico (1668-1744): contrapponendo l'*ingegno*, inteso come facoltà di scoprire il nuovo, alla *ragione*, considerata quale strumento dimostrativo, egli mette in crisi la pretesa assolutezza della ragione geometrica cartesiana. L'ingegno su cui si fonda la *topica* vichiana, ossia l'arte che regola e orienta i processi dell'invenzione, è infatti «la facoltà di congiungere in unità le cose separate e diverse». Di conseguenza, per Vico conoscere equivale a fare e la conoscenza è un *facere*, un processo di costruzione soggettiva in cui il pensiero (*cogito*), che nella sua accezione etimologica significa per l'appunto *andare raccogliendo*, ha il compito di mettere insieme tracce ed elementi sparsi<sup>3</sup>.

Nel XIX secolo questa concezione viene in qualche modo abbandonata: con l'affermarsi del paradigma empirista e posi-

<sup>2</sup> Cfr. A. Cosentino, *op. cit.*, pp. 28-29.

<sup>3</sup> Cfr. *ibidem*, pp. 48-49.

tivista, che considera la conoscenza quale rappresentazione individuale di un mondo reale esistente in sé e per sé, si rivaluta l'impostazione oggettivistica che aveva dominato la tradizione filosofica da Platone a Cartesio, e torna praticamente in auge una concezione universalistica e assolutistica del sapere.

Il costruttivismo rinasce agli inizi del Novecento, soprattutto grazie all'opera di J. Piaget (1896-1980), il quale rinvigorisce e traduce in campo psicologico le conquiste connesse alla rivoluzione kantiana, che aveva affermato il primato gnoseologico della soggettività.

Con la sua epistemologia genetica, che intende spiegare le modalità di formazione della conoscenza tenendo conto della necessità di rispettare sia la coerenza del pensiero che l'adeguamento dello stesso alla realtà, Piaget avvia la svolta costruttivista in campo logico e psicologico. Considerando il soggetto quale polo autonomo e irriducibile dei processi di costruzione del sapere, egli cerca di integrare razionalismo ed empirismo in una prospettiva evolutiva.

Contro l'empirismo, lo psicologo ginevrino ritiene, infatti, che se è vero che la conoscenza inizia con l'esperienza sensoriale, essa non coincide con l'esperienza, poiché la mente è in grado di attribuire una spiegazione causale alla successione degli avvenimenti, da cui discende che la conoscenza non è mai una semplice collezione di fatti registrati nella memoria. D'altro canto, però, critica anche il razionalismo, affermando che le conoscenze non sono preformate, ma sono costruite sulla base dell'azione soggettiva attraverso operazioni mentali che permettono al soggetto di strutturare la realtà esterna<sup>4</sup>.

Influenzato dal pensiero di Hegel e di Dewey, lo studioso accoglie una rappresentazione processuale del reale, e l'idea di un sapere che emerge dagli sforzi del soggetto di adeguarsi al suo ambiente naturale. Il suo costruttivismo inaugura una visione dinamica del mondo che considera la realtà un processo di costruzione permanente, opponendosi in questo modo a un concetto di verità preliminare e indipendente dai percorsi di conoscenza del soggetto. L'apprendimento, che si basa sui processi di *assimilazione* e *accomodamento*, rappresenta l'esito della costruzione di una rete di strutture mentali di cui il soggetto si serve per attribuire ordine e intelligibilità al mondo circostante.

<sup>4</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 146-147.

La costruzione è un processo evolutivo, ma anche dialettico giacché il movimento dell'assimilazione tende a dare agli oggetti una forma determinata dalle strutture cognitive interne, ma l'accomodamento indica un simultaneo processo di graduale trasformazione delle strutture interne che accompagna il processo evolutivo<sup>5</sup>.

Secondo Piaget, la psicogenesi dei saperi si realizza, dunque, attraverso incessanti trasformazioni strutturali guidate da meccanismi che si ritrovano, in modo sostanzialmente analogo, nel passaggio dalle azioni alle operazioni e infine alle rappresentazioni. La sua interpretazione dello sviluppo cognitivo ha consentito di fare luce su importanti meccanismi del funzionamento mentale, da cui discendono altrettanto importanti implicazioni educative e didattiche.

Sin dai primi mesi di vita, il neonato reagisce per riflesso agli stimoli, trasformando questi circuiti ereditari in *schemi di assimilazione*, grazie ai quali le azioni elementari, quali succhiare, guardare, prendere ecc., funzionano come strumenti di apprendimento. L'assimilazione si realizza incorporando il dato sensibile nei propri schemi personali, il che consente di agire sull'oggetto in modo tale da renderlo compatibile con il proprio modo di pensare.

Lo sforzo di assimilazione può avere successo, e in questo caso lo schema viene rafforzato, ma può anche rivelarsi inappropriato, costringendo il bambino a un ri-adequamento cognitivo che gli permetta di tenere conto di alcune caratteristiche dell'oggetto precedentemente ignorate. Sulla base di ciò si compie il processo di *accomodamento*: esso implica una sfida, spingendo il soggetto a riconoscere che gli schemi disponibili possono risultare inadeguati rispetto a una realtà imprevista, e che dunque conviene trasformarli<sup>6</sup>.

In tale ottica, l'assimilazione e l'accomodamento rappresentano due processi complementari mediante i quali si realizza l'adattamento del soggetto all'ambiente esterno, e di fatto non esistono allo stato puro distinti uno dall'altro: l'adattamento pieno e compiuto si realizza solo in presenza di un funzionamento cognitivo caratterizzato da uno stato di equilibrio tra i due momenti. Da ciò si evince che l'assimilazione e l'accomodamento formano una coppia dialettica. Presi separatamente,

<sup>5</sup> A. Cosentino, *op. cit.*, p. 69.

<sup>6</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, p. 151.

ognuno di essi conduce a pericolose deformazioni. Infatti, se il funzionamento psicologico procedesse unicamente per assimilazione, il pensiero sarebbe statico e lascerebbe il soggetto solipsisticamente chiuso su se stesso. Se operasse soltanto per accomodamento, sarebbe invece puramente fenomenista e vittima di molteplici incoerenze poiché, continuamente rimaneggiato da ogni fatto nuovo, non riuscirebbe a tenere conto delle conoscenze anteriori.

In breve, l'attività cognitiva si gioca sull'equilibrio dinamico tra assimilazione e accomodamento: il primo versante del processo assicura la coerenza del pensiero, il secondo l'adeguamento al reale<sup>7</sup>.

Tali costrutti psicologici sono alla base di un modello di sviluppo cognitivo che ha segnato indelebilmente le successive elaborazioni teoriche nel campo della psicologia dello sviluppo e il modo stesso di concepire la mente infantile. Come noto, secondo Piaget le tappe dello sviluppo corrispondono a stadi successivi di equilibrio risultanti da un tentativo di correggere le debolezze del livello precedente, integrando le soluzioni apporgetate in una nuova struttura. Il percorso, che parte dagli schemi di azione per giungere all'acquisizione del pensiero logico-formale, è identico per tutti i soggetti e si orienta nella stessa direzione<sup>8</sup>.

Per questi e altri assunti, la teoria piagetiana ha subito molteplici critiche ed è stata sottoposta a tentativi di superamento. Portando la questione ai minimi termini, è possibile affermare che un primo punto debole della teoria sta nella sua incapacità di spiegare la natura del meccanismo che provoca il passaggio da uno stadio al successivo, se non facendo riferimento al concetto di *disequilibrio* e alla necessità di pervenire a nuove *equilibrazioni*.

Probabilmente ciò è dovuto al fatto che l'interesse epistemologico di Piaget si rivolge a un soggetto inteso come *agente epistemico*, quindi colto nella sua astrattezza e universalità, incontaminato dalle variazioni del contesto di appartenenza.

<sup>7</sup> Cfr. ibidem, pp. 152-153.

<sup>8</sup> Secondo Piaget, nello sviluppo cognitivo è possibile distinguere tre grandi periodi: il periodo *sensomotorio* (dalla nascita ai 18-24 mesi), il periodo dell'*intelligenza rappresentativa*, ulteriormente distinto nel periodo *preoperatorio*, a sua volta suddiviso in stadio del pensiero *preconcettuale* (2-4 anni) e stadio del pensiero *intuitivo* (da 4 a 7-8 anni) e nel periodo delle *operazioni concrete* (da 7-8 a 11-12 anni), e infine il periodo delle *operazioni formali* (dagli 11-12 anni in poi).

Fondamentalmente, infatti, il soggetto piagetiano è un individuo non situato, avulso dalla storia e dalle relazioni ambientali, quasi per nulla segnato dalle differenze socio-culturali<sup>9</sup>.

In secondo luogo, molto problematica appare la relazione tra maturazione, sviluppo e apprendimento, e particolarmente sottovalutata l'influenza dei contesti e delle culture sui percorsi di crescita del bambino. Pur non negando l'influenza della dimensione psico-sociale nello sviluppo intellettuale, che riguarda tutto ciò che il bambino apprende grazie alla trasmissione culturale, Piaget sostiene infatti che lo sviluppo psico-sociale è subordinato allo sviluppo organico e psicologico.

Lo sviluppo mentale è fondamentalmente il risultato della maturazione neurologica e dell'esperienza spontanea del bambino: l'apprendimento potrebbe accelerarlo, ma solo entro certi limiti, poiché la maturazione delle strutture mentali richiede tempo e dipende in larga misura da fattori di natura biologica.

Da questo punto di vista, il costruttivismo piagetiano ha dato vita ad alcuni pericolosi equivoci in campo educativo. In fondo, se il motore dello sviluppo è interno al soggetto e il processo di costruzione delle conoscenze avviene in modo naturale e autonomo nel bambino, sembrerebbe del tutto inutile assegnare all'ambiente sociale e alla figura dell'adulto il compito di sostenere e guidare educativamente questo processo.

Ecco la ragione per cui, secondo alcuni, Piaget può essere considerato il fautore di un'impostazione spontaneistica da cui sono scaturite concezioni pedagogiche non direttive. Come altri, ha peccato di psicologismo, ponendo in secondo piano il ruolo delle sollecitazioni educative e delle relazioni affettive nei processi di sviluppo e di apprendimento<sup>10</sup>.

Dal punto di vista teorico, questi stessi appunti si possono rivolgere ad alcune frange successive del costruttivismo di matrice piagetiana che, pur avendo avuto il merito di ribadire la natura essenzialmente interpretativa e soggettiva della conoscenza, sono spesso scivolati in un relativismo solipsistico. Tra queste si colloca il costruttivismo *radicale* di Ernst von Glasersfeld, che ha rivisitato le tesi fondamentali dell'epistemologia genetica alla luce degli apporti della cibernetica e della linguistica, sulla linea di un radicalismo anti-metafisico.

<sup>9</sup> Cfr. A. Cosentino, *op. cit.*, pp. 70-71.

<sup>10</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, p. 176.



Riprendendo il concetto piagetiano di adattamento, von Glasersfeld introduce quello di *viabilità*, che definisce come il grado di efficacia o di «applicabilità» di una conoscenza. Contro la pretesa di pervenire a una verità che riesca a creare una perfetta corrispondenza tra l'ordine delle idee e l'ordine dei fatti, egli sostiene che non esiste alcuna realtà oggettiva indipendentemente dal soggetto. «Di conseguenza, la conoscenza non consiste nel cogliere e nell'organizzare dati provenienti dalla realtà ma nell'utilizzare tali dati per realizzare un compito o raggiungere un obiettivo prestabilito»<sup>11</sup>.

Secondo il costruttivismo radicale, dunque, il percorso della conoscenza comporta un processo di adattamento continuo delle possibili interpretazioni dell'esperienza. Noi non abbiamo la possibilità di cogliere la realtà oggettiva delle cose, e neppure possiamo essere certi che essa esista davvero. Consapevoli delle limitazioni sociali e fisiche cui è sottoposto il nostro funzionamento mentale, non ci resta che utilizzare i costrutti mentali elaborati grazie all'esperienza passata, per attribuire ordine e senso al flusso degli avvenimenti.

Da quanto detto, è evidente che tale impostazione lascia aperti numerosi e scottanti interrogativi, il più importante dei quali concerne senza dubbio le modalità attraverso cui comunicare le differenti concezioni del mondo in assenza di criteri generali di condivisione.

A tale proposito, von Glasersfeld risponde che non è necessario che la comunicazione implichi lo scambio di significati identici tra i partecipanti, in quanto può anche essere sufficiente che tali significati siano compatibili. «Questo è il punto teorico in cui il costruttivismo radicale esibisce i suoi lati problematici e, nello stesso tempo, offre delle aperture verso il versante opposto del socio-culturalismo. Infatti esso, da una parte accoglie la proposta di chi fa appello all'orizzonte della intersoggettività come tribunale chiamato a giudicare del grado di "viabilità" di ogni conoscenza e, nelle relazioni intersoggettive di natura pratica, anche delle azioni, ma dall'altra finisce per ribadire le sue premesse che reclamano che l'altro, gli altri soggetti chiamati in causa siano, anch'essi, una costruzione del soggetto»<sup>12</sup>.

In ogni caso, nonostante queste prime elaborazioni del costruttivismo abbiano per certi versi trascurato il contesto socia-

<sup>11</sup> F. Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, p. 72.

<sup>12</sup> A. Cosentino, *op. cit.*, p. 78.

le e culturale in cui le relazioni interpersonali si costituiscono e si mantengono, non si può certo dimenticare il contributo dato alla delineazione di una nuova visione dell'apprendimento, considerato come costruzione attiva e non come ricezione o assimilazione passiva. Per richiamare sinteticamente questa importante conquista della corrente, è possibile dire che il suo punto di partenza coincide con l'idea che *la conoscenza è attivamente costruita da colui che apprende, non passivamente ricevuta dall'ambiente.*

Il costruttivismo parte, quindi, proprio dalla complessità ed ambiguità dei concetti di realtà e di conoscenza, evidenziando come la realtà ed il mondo esterno siano da interpretarsi essenzialmente come fenomeni esperienziali, i quali non possono darsi indipendentemente dal soggetto che con essi intraprende una relazione cognitiva. Non esistono, pertanto, né alcun soggetto separato dalla realtà, né alcuna realtà preesistente all'atto di conoscenza, in quanto è quest'ultimo che la «costruisce»; ne consegue, quindi, che la realtà non è unica e oggettivamente data ma ricorsivamente connessa al soggetto il quale continuamente la definisce<sup>13</sup>.

Concludendo, i principi basilari del costruttivismo possono essere espressi nel modo seguente:

1. La conoscenza umana non è una semplice rappresentazione del mondo esterno inteso come realtà oggettiva esistente fuori di noi.
2. La conoscenza è una costruzione dell'uomo a partire dalle funzioni simboliche sviluppatesi nel corso della filogenesi.
3. Il processo conoscitivo è assimilabile a un'attività di invenzione, piuttosto che a un'attività di scoperta.
4. Soggetto e oggetto della conoscenza non possono essere scissi, in quanto sono dinamicamente integrati tra loro.
5. La tradizionale dicotomia teoria-pratica tende ad essere risolta includendo la conoscenza nell'orizzonte dell'agire.
6. Il soggetto conoscente si ridefinisce in quanto polo di auto-consapevolezza e di auto-valutazione impegnato nel compito di una conoscenza della conoscenza (*metaconoscenza*)<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> F. Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, p. 70.

<sup>14</sup> Cfr. A. Cosentino, *op. cit.*, pp. 26-28.

Su tali fundamenta concettuali si edificherà il ramo del costruttivismo che più sembra rappresentare il panorama attuale dell'indagine psicopedagogica, in una direzione fondamentalmente contestualista e culturalista. Come vedremo, esso si differenzia dal primo costruttivismo di matrice piagetiana soprattutto per il diverso ruolo attribuito all'ambiente nel processo di costruzione della conoscenza. In particolare, mentre nell'ottica piagetiana e neopiagetiana esso dovrebbe essere configurato in modo tale da stimolare l'innata curiosità e l'attività spontanea del bambino, il costruttivismo socio-culturale pone maggiormente l'accento sul potenziamento delle interazioni tra il soggetto e persone «esperte» (adulti e/o coetanei) nel percorso di sviluppo cognitivo e sociale.

### 6.2. *L'apprendimento come partecipazione*

Il costruttivismo piagetiano, operando il definitivo superamento dell'opposizione innato-acquisito, ha dato vita a una concezione dell'apprendimento quale processo di continua acquisizione, strutturazione e ristrutturazione di capacità e competenze che si definiscono grazie all'interazione del soggetto con l'ambiente e gli oggetti, accrescendo il suo potenziale intellettuale. Le teorie successive che si collocano nell'alveo di tale impostazione hanno tentato di approfondirne le implicazioni educative e didattiche, in particolare focalizzando l'attenzione sul ruolo dell'ambiente sociale e culturale e sulla possibilità di intervenire sui processi di sviluppo individuali, considerati non più come rigide e sequenziali tappe verso livelli superiori di organizzazione.

All'interno di questo costruttivismo di matrice *sociale*, la letteratura di lingua inglese opera una distinzione tra un indirizzo classificato come *situated cognition* e un indirizzo classificato come *socio-culturalismo*. Il primo tende a focalizzare l'attenzione sulla relazione individuo-ambiente in una prospettiva transazionale di ispirazione deweyana. Il secondo si sofferma prioritariamente sulle interazioni sociali che mediano il processo di interiorizzazione di significati, rifacendosi sostanzialmente alla teoria storico-culturale di Vygotskij.

Entrambi gli orientamenti nascono in seno all'idealismo hegeliano, che afferma il carattere evolutivo e processuale della realtà e il ruolo della contestualizzazione storica; in ogni caso, mentre la prospettiva di Dewey è influenzata dall'evoluzion-

simo darwiniano e dalla psicologia sociale di Mead, quella di Vygotskij è più attenta al contributo del materialismo storico marxiano.

La teoria di Vygotskij è particolarmente interessante in ordine al discorso che si sta conducendo, e appare opportuno analizzarla soprattutto negli aspetti che sono poi confluiti in importanti elaborazioni teoriche successive, quali fra tutte il contestualismo di Bruner. Il costruttivismo vygotskijano si pone in primo luogo l'obiettivo di spiegare la natura storico-sociale della coscienza umana, partendo dalla visione marxiana di quella particolare forma di attività produttiva sociale che è il lavoro umano.

L'attività produttiva può essere considerata una forma superiore di attività sociale organizzata tipica della specie umana. Mediante il lavoro, l'uomo intraprende un percorso di sviluppo che non è più sottoposto soltanto alle leggi dell'adattamento biologico, ma alle leggi dello sviluppo storico della società<sup>15</sup>. Da questo punto di vista, infatti, la sola maturazione neurologica appare incapace di dar vita a funzioni psichiche implicanti l'utilizzo dei segni e dei simboli che consentono la strutturazione dell'attività cognitiva. Lo sviluppo cognitivo si rende possibile, così, grazie all'appropriazione e all'interiorizzazione dell'apparato semiotico della cultura, cioè attraverso le interazioni del soggetto con il gruppo sociale in cui vive.

È qui che si evidenziano le principali differenze tra l'impostazione strutturalista piagetiana e l'interazionismo sociale vygotskijano. Vygotskij si oppone all'epistemologia genetica e alle sue pretese di fondare un modello universale e oggettivo in grado di spiegare la genesi della conoscenza, e sottolinea la relatività culturale e soggettiva del conoscere, che rappresenta sostanzialmente l'esito della relazione tra il singolo e il mondo della cultura e della storia.

La mediazione tra l'essere umano e il suo ambiente si attua grazie agli strumenti forniti al soggetto dalla cultura di appartenenza, i quali accompagnano il suo sviluppo e gli consentono di intervenire sia sull'ambiente materiale (gli oggetti) che su quello relazionale (gli altri). In particolare, conviene distinguere tra strumenti *tecnici*, come l'ascia o l'aratro, che l'uomo uti-

<sup>15</sup> Cfr. M.S. Veggetti, *La psicologia dell'uomo: per una scienza della formazione storico-sociale della persona*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1998, pp. 44-45.

lizza per controllare la natura, e che quindi sono diretti verso l'esterno, e strumenti *psicologici*, che egli usa per controllare il pensiero o il comportamento, e che sono orientati dunque verso l'interno.

Gli strumenti psicologici trasformano le *funzioni mentali elementari* – capacità mentali che abbiamo in comune con gli altri animali, – in *funzioni mentali superiori*, come l'attenzione volontaria e il pensiero logico e astratto. Le funzioni mentali elementari sono controllate dagli stimoli esterni, come quando la percezione e l'attenzione vengono elicitate da un oggetto fisico. Le funzioni mentali superiori usano il linguaggio ed altri sistemi di simboli per pensare in modo volontario a questi oggetti ed usarli per risolvere i problemi<sup>16</sup>.

Da qui, Vygotskij porta avanti una concezione dello sviluppo che si definisce *contestualista*, poiché non assume come centrale un'idea astratta e universale di bambino, ma studia il «bambino-in-un-contesto», cioè le reciproche influenze tra bambino e ambiente sociale.

Si tratta, in altre parole, di andare oltre la formulazione di leggi naturali o spirituali nel campo della psicologia del bambino, individuando leggi storiche in grado di fare emergere la duplice connotazione dello sviluppo psichico umano, risultante da un lato dal processo di evoluzione biologica della specie, dall'altro dalla partecipazione al proprio contesto culturale.

Di fatti, è proprio la capacità dell'essere umano di controllare le proprie funzioni psichiche mediante l'impiego di strumenti che egli stesso ha costruito, a consentire di oltrepassare le limitazioni biologiche della mente, distinguendo l'attività psichica umana da quella di altre specie animali. «Vygotskij ha sostenuto una visione che potremmo definire in qualche misura “sistemica” o “ecologica” del complesso delle funzioni psichiche, seguendo la quale egli ha cercato di esaminarle non isolatamente, ma soprattutto nelle loro relazioni ed influenze reciproche. Da questo punto di vista, lo sviluppo consiste non tanto nella emergenza di nuove funzioni, quanto nella ristrutturazione dei legami e delle connessioni funzionali tra abilità precedentemente maturate. Al grado più alto dello sviluppo, la coscienza ha i caratteri di un tutto come sistema, tale cioè, che

<sup>16</sup> P.H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, tr. it., il Mulino, Bologna 1994, p. 393.

ogni modificazione in una sua parte implica una ristrutturazione globale che, a sua volta, comporta una ulteriore modificazione anche sulle parti: il tutto ha una netta prevalenza sulle parti»<sup>17</sup>.

Per Vygotskij, ogni funzione psichica superiore rappresenta una relazione sociale interiorizzata. L'individuo non diventa sociale, ma è tale originariamente, ed è solo attraverso la socializzazione che può individualizzarsi. I rapporti tra individuale e sociale sono letti in un'ottica dialettica: nascendo in una comunità di persone, il bambino incorpora i loro modi di agire e il loro sistema semiotico. Tale attività, definita *interiorizzazione*, avvia un processo autoregolazione che consente al soggetto di costruirsi, emanciparsi e perfezionare le proprie modalità di relazione.

Di conseguenza, lo sviluppo individuale è il frutto della relazione sociale e ha una genesi particolare, che lo psicologo russo spiega facendo riferimento alla *legge della doppia formazione*: ogni funzione psichica superiore appare due volte nello sviluppo del bambino; prima di tutto, come attività collettiva, sociale e dunque quale funzione intersichica e poi, la seconda volta, come attività individuale, come proprietà interiore del pensiero del bambino e come funzione intra-psichica<sup>18</sup>.

La prospettiva inaugurata da Vygotskij ha contribuito a dare una lettura *evolutiva* dello sviluppo infantile, secondo cui diventa fondamentale osservare direttamente *come* avviene il processo di cambiamento, non limitandosi a fissarne le acquisizioni in un dato momento. Da questo punto di vista, il processo è più importante del prodotto, e viene seguito attraverso l'osservazione della successione di azioni e pensieri che il bambino compie e formula mentre cerca di risolvere un problema, quasi sempre insieme ad altri.

Vygotskij, dunque, preferisce fare una *valutazione dinamica* dei livelli di sviluppo potenziale, piuttosto che soffermarsi a un mero esame statico dei livelli reali, come accade ad esempio utilizzando test di intelligenza standardizzati. Mentre questi ultimi misurano i prodotti degli apprendimenti precedenti, la valutazione dinamica considera la prontezza e il potenziale di apprendimento dei bambini, rivelando spesso dei miglioramenti nelle prestazioni che le valutazioni standard non possono apprezza-

<sup>17</sup> A. Cosentino, *op. cit.*, p. 101.

<sup>18</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 305-306.

re. Ciò è particolarmente vero per gli *underachievers*, quei bambini che non riescono a fornire prestazioni pari al loro livello di capacità potenziale.

Di conseguenza, poiché per Vygotskij un bambino «è» ciò che «può essere», bisogna osservare con attenzione quanto è in grado di fare con l'assistenza degli altri, e non soltanto quanto riesce a fare da solo. Da qui, lo studioso elabora un concetto che ha avuto e continua ad avere molta fortuna nella letteratura psicopedagogica: la *zona di sviluppo prossimale* (ZSP). Essa può essere definita come la distanza tra il livello attuale di sviluppo determinato dal problem-solving autonomo e il livello più alto di sviluppo potenziale determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci.

Da un punto di vista operativo, è possibile delimitare la ZSP confrontando i risultati che due soggetti della stessa età mentale ottengono quando vengono posti di fronte a compiti destinati ad età successive. In tali situazioni, si va a calcolare la disparità tra l'età mentale o il livello di sviluppo attuale, attestato sulla base dei problemi risolti indipendentemente, e il livello che il bambino raggiunge nella soluzione dei problemi non da solo, ma in collaborazione.

Nella definizione della ZSP un ruolo fondamentale è dunque rivestito dalle dinamiche collaborative: una persona più competente collabora con il bambino per aiutarlo a muoversi dal livello in cui si trova in un dato momento al livello che potrebbe raggiungere facendosi aiutare.

L'aiuto viene fornito attraverso suggerimenti, informazioni, spiegazioni, domande, oppure con il modellamento, la partecipazione cooperativa, la discussione, l'incoraggiamento o il controllo dell'attenzione.

Il concetto di *zona di sviluppo prossimale* contiene in sé due implicazioni psicopedagogiche fondamentali. La prima ha a che fare con la valorizzazione della *relazione educativa*, sia nella diade adulto-bambino che in contesti di gruppo più ampi. Secondo Vygotskij, infatti, «l'apprendimento risveglia una varietà di processi evolutivi interni, capaci di operare solo quando il bimbo sta interagendo con persone del suo ambiente e in cooperazione coi suoi compagni»<sup>19</sup>.

Questo significa che la persona più esperta deve basarsi sulle competenze che il bambino già possiede, presentandogli delle

<sup>19</sup> P.H. Miller, *op. cit.*, p. 385.

attività che richiedono un livello di capacità lievemente superiore. Il rapporto tra bambino e adulto è *bidirezionale*: il comportamento del bambino influenza quello dell'adulto e viceversa, nel senso che da un lato l'aiuto prestato dall'adulto sostiene l'acquisizione di nuove capacità nel bambino, e dall'altro queste capacità fungono da base per la sempre maggiore partecipazione e responsabilizzazione del bambino nelle attività.

Il compito dell'adulto in questa relazione è stato definito da Wood e altri *scaffolding*, e consiste nell'«impalcatura di sostegno» che viene offerta al bambino – e poi progressivamente smantellata – in base ai progressi di quest'ultimo verso la gestione autonoma dell'attività che inizialmente era condivisa e guidata dall'adulto. Quasi come la struttura temporanea che sostiene la costruzione di un edificio, la persona più abile offre un supporto momentaneo alle emergenti capacità del bambino, commisurato all'aiuto di cui ha bisogno.

In particolare, studiando il ruolo dell'aiuto cognitivo da parte dell'adulto genitore in una situazione interattiva in cui il bambino doveva risolvere un puzzle, gli autori hanno individuato le componenti di base dello *scaffolding*:

- a) reclutare il bambino al compito;
- b) mantenere la direzione dell'attività verso il problema da risolvere;
- c) semplificare le componenti del compito;
- d) mostrare le possibili soluzioni;
- e) ridurre i gradi di libertà della situazione<sup>20</sup>.

La seconda implicazione riguarda la riformulazione del rapporto tra *apprendimento* e *sviluppo*, che può essere concepita in diversi modi. Per alcuni, i processi di apprendimento sono fondamentalmente indipendenti dai processi di sviluppo, nel senso che l'apprendimento è un processo puramente esteriore e parallelo allo sviluppo, che si limita a utilizzarne i risultati senza influenzarlo. Per altri, tra cui i comportamentisti, l'apprendimento coincide con lo sviluppo, quindi i due processi si realizzano simultaneamente. Un terzo orientamento ritiene che i due processi siano distinti, ma interdipendenti: lo sviluppo prepara e rende possibile l'apprendimento, e questo stimola e fa avan-

<sup>20</sup> Cfr. C. Pontecorvo, *La psicologia dell'educazione oggi. Una nuova concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento*, in C. Pontecorvo (a cura di), *op. cit.*, p. 20.



zare fino a un certo punto il primo. Per Vygotskij, invece, l'apprendimento precede lo sviluppo, inserendosi tra il livello effettivo e il livello potenziale del bambino<sup>21</sup>.

Di conseguenza, la ZSP fissa i limiti e le possibilità di un apprendimento significativo che, diversamente dal semplice addestramento, si traduce in un guadagno per lo sviluppo. In altri termini, per Vygotskij quello che il bambino sa fare oggi in collaborazione, saprà fare domani indipendentemente. Ciò rende verosimile l'idea che l'apprendimento e lo sviluppo a scuola siano legati da un rapporto reciproco, come lo sono l'area di sviluppo prossimo e il livello di sviluppo attuale. È efficace solo l'apprendimento che precorre lo sviluppo e lo trascina dietro di sé. Ma è possibile insegnare al bambino soltanto ciò che è già capace di apprendere, cioè compiti e attività che riesce a imitare<sup>22</sup>.

Fondamentali appaiono tali considerazioni in rapporto a un'educazione all'apprendimento che valorizzi le potenzialità di ogni bambino/alunno, guardando alle sue capacità in una prospettiva di miglioramento: è la dimensione del futuro che incombe, con il suo fascino e il suo rischio, che chiama in causa contemporaneamente la responsabilità dell'azione e la pazienza dell'attesa da parte dell'adulto.

In linea con questa importante sfida psicopedagogica si colloca anche la teoria di J. Bruner, definibile come *culturalista* per l'attenzione posta alla cultura, intesa come il prodotto della capacità squisitamente umana di rappresentare simbolicamente i rapporti dell'uomo con il mondo.

Senza dubbio appare molto difficile sintetizzare i punti centrali della sua riflessione, considerando che l'autore stesso si è definito un «intellettuale errante», impegnato a tessere insieme contributi provenienti da discipline differenti. In particolare, il culturalismo bruneriano parte dal quadro paradigmatico delimitato dal cognitivismo, per estendersi successivamente all'approccio storico-culturale di Vygotskij e alla corrente «contestualista».

La sua imponente opera può essere letta come un «viaggio verso la mente» volto ad andare «al di là dell'informazione data», cioè a integrare e a ridefinire i contributi apportati dalla rivoluzione cognitiva. Quest'ultima ha avuto il grande merito di riportare la mente all'attenzione delle scienze umane, ponendo

<sup>21</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 311-312.

<sup>22</sup> Cfr. A. Cosentino, *op. cit.*, p. 105.

il *significato* al centro della riflessione psicologica. Grazie a questo passaggio, infatti, dalla fine degli anni Cinquanta la psicologia ha modificato il proprio oggetto di studio, che nel precedente paradigma behaviorista era costituito – come sappiamo – dal comportamento osservabile e/o dal legame stimolo-risposta.

Inizialmente, dunque, la corrente cognitivista si è proposta di scoprire e descrivere in modo formale i significati che gli esseri umani creano in base ai loro contatti con il mondo, e in seguito formulare delle ipotesi sui processi di costruzione di significato coinvolti in queste operazioni. Tuttavia, molto presto essa ha spostato l'interesse dal «significato» all'«informazione», e in particolare dalla *costruzione* del significato all'*elaborazione* dell'informazione.

Bruner attribuisce all'introduzione della metafora computazionale quale modello della mente un ruolo chiave in questo spostamento: «i procedimenti cognitivi furono equiparati a programmi che potevano essere eseguiti su un'apparecchiatura di calcolo, e la capacità di «comprendere», per esempio, che cosa sia la memoria, o in che cosa consista la concettualizzazione, fu equiparata alla possibilità di simulare realisticamente, per mezzo di un programma di computer, la capacità umana di elaborare un concetto o di memorizzare»<sup>23</sup>.

Da una parte, quindi, il cognitivismo ha dato una spiegazione puntuale dei meccanismi di funzionamento della mente, ma dall'altra si è rivelato incapace di elaborare valide strategie per educarla. In particolare, la descrizione formale delle procedure che regolano il flusso di informazioni all'interno del sistema ha comportato l'esclusione dei processi di costruzione del significato, che non possono essere individuati anticipatamente, dato che obbediscono il più delle volte a complesse dinamiche di interpretazione.

Denunciando la «freddezza» della scienza cognitiva, che ha disumanizzato il concetto di mente, lo psicologo americano mira allora a fondare una nuova *psicologia culturale*, cui attribuisce due compiti essenziali. Sul versante «macro», guardare alla cultura come sistema di valori, di diritti, di scambi, di obblighi, di opportunità, di potere. Sul versante «micro», esaminare come le richieste di un sistema culturale influenzino coloro che devono operare al suo interno.

<sup>23</sup> J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 23.

Dunque, la psicologia culturale si concentra sul modo in cui gli individui costruiscono realtà e significati che permettono loro di adattarsi al contesto di appartenenza, ponendo in qualche modo tra parentesi il ruolo delle limitazioni psicobiologiche intrinseche che da sempre sono state oggetto di attenzione da parte delle scienze interessate allo studio dell'agire umano.

Analizzando il rapporto tra biologia e cultura, però, le discipline umanistiche hanno spesso commesso errori di interpretazione. Per esempio, nel XIX secolo la cultura era concepita come una «sovrapposizione» alla natura umana, intesa come realtà biologicamente determinata. Le cause del comportamento erano attribuite a un substrato biologico, che in realtà può costituire solo un *vincolo* o una *condizione* per l'azione, e non la sua *causa*. Quest'ultima è per Bruner legata alla «ricerca di significato» all'interno della cultura.

Tale «ricerca del significato» non prescinde dai limiti biologici, ma li considera *anche* come stimoli per il progresso individuale e culturale. In particolare, gli strumenti inventati e/o costruiti per sopperire a tali limiti possono essere descritti come un sistema di protesti tramite cui gli uomini ridefiniscono il ruolo dei fattori biologici nello sviluppo.

Bruner stesso ricorda che «lo spartiacque nell'evoluzione umana fu superato quando la cultura divenne il fattore principale nel dare forma alla mente di coloro che vivono nell'ambito della sua influenza. La cultura, come prodotto della storia più che della natura, divenne allora il mondo a cui adattarsi, ma anche gli strumenti per farlo»<sup>24</sup>.

Se l'adattamento alla cultura dipende dalla condivisione dei significati e dalle modalità del discorso utilizzate per negoziare le differenze di significato e di interpretazione, la psicologia dovrebbe interessarsi fondamentalmente di studiare i sistemi culturali di interpretazione mediante i quali la nostra mente si configura e i significati assumono una forma pubblica e sociale, piuttosto che privata e autistica.

Soffermandosi su dimensioni quali il pensiero narrativo, il racconto autobiografico, l'intersoggettività, le teorie della mente, la condivisione della conoscenza, Bruner intende quindi avviare un nuovo itinerario di ricerca psicologica, in cui il processo di costruzione del Sé sia letto a partire dal forte legame tra mente e cultura. «Lo stretto rapporto esistente fra mente

<sup>24</sup> Ibidem, p. 29.

e cultura si traduce in una loro reciproca influenza: attraverso la mente il soggetto entra in rapporto con la società e partecipa del circuito interpretativo della cultura di riferimento; questa, a sua volta, offre e veicola i significati e le condizioni per la costruzione/formazione di un'identità individuale e collettiva. Da un lato, quindi, il nostro Sé si costruisce grazie all'interiorizzazione dei significati culturali e alla condivisione di nuove visioni del mondo negoziate con altri soggetti; dall'altro, la nostra versione della realtà, così costruita, alimenta il circuito simbolico-culturale e concorre alla trasformazione-evoluzione della cultura stessa»<sup>25</sup>.

Sé e cultura sono quindi profondamente interconnessi, e il loro continuo rimando è responsabile del gioco di equilibrio tra stabilità e mutamento: «la cultura ci esorta, ci proibisce, ci lusinga, poi ci rinnega, infine ricompensa gli impegni sostenuti dal nostro Sé. E il Sé, dal canto suo, utilizzando la sua capacità di riflessione e di immaginare alternative, sfugge, coglie, o rivaluta e riformula quello che la cultura gli può offrire»<sup>26</sup>.

Questo rapido sguardo alla genesi teorica della psicologia culturale bruneriana, ai suoi presupposti e alle sue finalità, consente di fare emergere una nuova prospettiva di lettura del comportamento umano, che contiene spunti interessanti in ordine alle questioni relative all'educazione all'apprendimento.

Come i cognitivisti, Bruner ritiene fondamentale analizzare quanto i soggetti dicono a proposito dei loro stati mentali, evitando in ogni caso di trattarli quali indicatori predittivi del comportamento manifesto. La sua psicologia considera di centrale importanza il principio secondo cui il rapporto tra l'azione e il discorso verbale (o l'esperienza) risulta, *nel normale comportamento quotidiano*, interpretabile.

Essa presuppone, infatti, l'esistenza di una congruenza pubblicamente interpretabile tra il fare, il dire e le circostanze, le cui relazioni hanno la facoltà di determinare la nostra condotta di vita in senso sociale<sup>27</sup>.

Ecco allora profilarsi un'attenzione del tutto particolare alla natura *interattiva*, o per meglio dire, *transazionale*, del Sé individuale, inteso come il prodotto della relazione con un «altro generalizzato». Di tale relazione bisognerebbe approfondire le

<sup>25</sup> G. Scaratti, I. Grazzani Gavazzi, *La psicologia culturale di Bruner tra sogno e realtà*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *op. cit.*, p. 303.

<sup>26</sup> J. Bruner, *op. cit.*, p. 108.

<sup>27</sup> Cfr. *ibidem*, p. 34.

modalità di svolgimento e le forme di concretizzazione, che in particolare hanno a che vedere con il costante gioco di negoziazione e di interpretazione richiesto dal nostro essere nel mondo insieme agli altri.

È in tale ottica che Bruner considera il processo di costruzione della conoscenza, concepita quale realtà *situata e distribuita* all'interno di una certa cultura. Questo significa che chiunque voglia interessarsi a come sia possibile promuoverla e arricchirla (in situazioni di apprendimento formale, non formale e informale) dovrebbe partire dal contesto in cui essa si realizza.

### 6.3. Educare il contesto

La corrente del costruttivismo sociale e culturale, che rappresenta per certi aspetti la concretizzazione più compiuta della rivoluzione costruttivista in campo psicopedagogico, parte dalla necessità di valorizzare i diversi modi di funzionamento mentale e le differenti caratteristiche cognitive, motivazionali e affettive che i soggetti presentano nelle situazioni di apprendimento. Quest'ultimo è visto sostanzialmente come un processo attivo e costruttivo, che si arricchisce grazie alla partecipazione di tutti a forme di conoscenze sempre più *estese* nello spazio e nello stesso tempo *contratte* nel tempo.

Come vedremo, da questa impostazione discendono importanti ricadute operative, che spingono gli insegnanti a ridefinire la propria funzione didattica, acquisendo una consapevolezza critica dei principali «miti culturali» cui essi – in maniera esplicita o implicita – finiscono per adeguarsi. «I miti culturali prevalenti negli attuali sistemi educativi includono il mito razionalista della ragione fredda, che vede la conoscenza come scoperta di una verità esterna. L'insegnante è considerato come trasmettitore di verità oggettive agli studenti, obbligati ad apprendere contenuti poco importanti per le proprie vite. Il mito del controllo severo, inoltre, descrive il docente come controllore impegnato in un rapporto di potere finalizzato a riprodurre, piuttosto che a sfidare, la cultura ufficiale»<sup>28</sup>.

I modelli didattici e docimologici influenzati da tali «miti culturali» si poggiano su una premessa implicita che Perkins definisce come postulato dell'*individuo-solo*, secondo cui «solo

<sup>28</sup> M. Dougiamas, *Un viaggio nel costruttivismo*, in <http://dougiamas.com/writing/costruttivismo.html>.

quello che si trova nella testa dello studente fa realmente parte della sua conoscenza». Si tratta di una concezione dell'insegnamento e dell'apprendimento fondata su una visione lineare e decontestualizzata del rapporto tra maestro e alunno, che non tiene conto della complessità delle trasformazioni che hanno investito il mondo dell'istruzione con l'avvento della società della comunicazione e delle tecnologie informatiche.

Nella vita reale, infatti, l'individuo apprende facendo ricorso a strumenti diversi (libri, dizionari, calcolatrici e media), e sollecitando regolarmente le persone che gli sono vicine per ottenere un'informazione o un feedback relativo al proprio lavoro<sup>29</sup>.

Allargando il concetto di *intelligenza distribuita* elaborato da Pea, Perkins parla di conseguenza di un *individuo-più* (*person-plus*), che non impara, pensa e crea da solo, ma utilizza tutti gli strumenti che possiede o cui può accedere per affrontare un compito o risolvere un problema. «Le tracce lasciate dal processo cognitivo non sono soltanto immagazzinate nella memoria dell'individuo, ma anche nei suoi strumenti di lavoro. Da un'esperienza all'altra, è l'individuo-più, cioè il sistema costituito dalla persona e dal suo ambito strumentale e sociale, che si sviluppa»<sup>30</sup>.

Da questa prospettiva, l'apprendimento non dipende tanto dalla capacità della mente di contenere e conservare le conoscenze, e neppure dalle modalità di immagazzinamento e sistemazione della stessa (cioè dalla memoria), ma soprattutto dalla facilità di accesso alle informazioni. Perkins formula a tale proposito un'ipotesi di *accesso equivalente*, che consente di affrontare efficacemente il problema del sovraccarico cognitivo. Delegando parzialmente la funzione di elaborazione e conservazione della conoscenza agli strumenti tecnologici disponibili (calcolatori, agende elettroniche, computer, ecc.) è possibile gestire le conoscenze in modo efficace, impegnando l'individuo in compiti più produttivi, quali la comprensione del problema e la ricerca di soluzioni pertinenti.

In un'ottica costruttivista, insegnare non è dunque trasmettere un sapere oggettivo o assoluto, e neppure lasciare sbocciare le potenzialità presenti naturalmente nel bambino. Insegnare è piuttosto organizzare esperienze di apprendimento significativo e partecipativo che aiutino l'allievo a ristrutturare il suo sapere e facilitare il processo di ricerca e di condivisio-

<sup>29</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 326-327.

<sup>30</sup> *Ibidem*, p. 327.

ne di nuove conoscenze. Lo stesso Bruner impiega, quale indicatore fondamentale dell'avvenuto apprendimento, la capacità di approfondire, utilizzare e trasferire le conoscenze: la padronanza dei concetti fondamentali delle discipline insegnate deve coniugarsi con il «maturarsi di un'attitudine all'apprendimento e all'indagine, all'intuizione e all'immaginazione, alla possibilità di risolvere per proprio conto i problemi»<sup>31</sup>.

Questo obiettivo non può essere perseguito, tuttavia, soltanto attraverso lo studio individuale, poiché l'apprendimento non avviene esclusivamente nella «testa» del singolo e non può essere analizzato separatamente e indipendentemente dal contesto in cui si realizza. Di conseguenza, è legittimo postulare un rimando continuo e un'integrazione reciproca tra dimensione individuale e dimensione sociale nell'apprendimento.

Da tali considerazioni si evince che le metodologie didattiche che vogliano ispirarsi all'approccio costruttivista dovrebbero prestare particolare attenzione all'allestimento di contesti apprenditivi accoglienti e facilitanti per gli studenti, in cui sia possibile elaborare e condividere significati attraverso discussioni collettive, lavori cooperativi, attività laboratoriali.

Si tratta di un aspetto su cui puntano in modo particolare le impostazioni di matrice socio-costruttivista. Il socio-costruttivismo, in cui si iscrive l'opera di alcuni psicologi ginevrini quali Doise, Deschamps, Mugny e Perret-Clermont, postula infatti l'esistenza di una *causalità a spirale* tra l'azione dell'individuo e le interazioni sociali cui partecipa. Mettendo in campo le competenze già possedute, l'individuo entra in un contesto interattivo che a sua volta ha il potere di arricchire queste competenze specifiche iniziali, permettendo al soggetto di partecipare a nuove interazioni sociali<sup>32</sup>.

Grazie all'attivazione di conflitti socio-cognitivi, il soggetto impara progressivamente a coordinare i propri obiettivi cognitivi e il proprio punto di vista con quello degli altri, acquisendo ed esercitando una capacità riflessiva e critica che sostiene un apprendimento di tipo metacognitivo.

Secondo quest'approccio, dunque, il processo interattivo è il motore dello sviluppo cognitivo, anche se risulta evidente che esso può dare luogo a risultati positivi solo in presenza di com-

<sup>31</sup> M. Groppo, G. Scaratti, V. Ornaghi, *Il Primo Bruner: viaggio verso la mente al di là dell'informazione data*, in O. Liverta Sempio (a cura di), *op. cit.*, p. 260.

<sup>32</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, p. 178.

petenze cognitive e comunicative possedute in partenza dal soggetto impegnato nella situazione di apprendimento. Questo spiega il motivo per cui, all'interno di un gruppo, non tutti i membri beneficiano allo stesso modo dei conflitti cognitivi attivati, data l'eterogeneità in esso riscontrabile tra i livelli di capacità intellettive e sociali.

Per esempio, un soggetto che non possiede adeguate competenze sociali quali il *social problem solving*, l'ascolto attivo e la comunicazione assertiva, tenderà ad attivare una regolazione relazionale, modificando le sue risposte al solo fine di ristabilire un rapporto non conflittuale, senza effettuare un reale lavoro cognitivo. La regolazione cognitiva si realizza invece solo quando gli obiettivi iniziali dei partners si modificano in vista di un'elaborazione comune e di un coordinamento reciproco.

Valorizzando il ruolo delle interazioni, il socio-costruttivismo si distanzia dall'idea piagetiana che vede lo sviluppo sociale del tutto subordinato allo sviluppo cognitivo. Non dimentica, comunque, l'invito dello psicologo svizzero a considerare la cooperazione come un processo graduale che implica l'autonomia e la responsabilità delle persone coinvolte, e che richiede l'adeguamento reciproco delle azioni sulla base di regole negoziate e condivise.

I contesti di apprendimento sono infatti configurabili come comunità democratiche e cooperative nelle quali la verità non può essere imposta, ma si costruisce grazie alla libera discussione e al confronto costruttivo tra idee, opinioni e prospettive differenti<sup>33</sup>.

È sulla base di tali considerazioni che il costruttivismo più recente ha sottolineato l'importanza della partecipazione nei compiti di apprendimento e nelle attività di problem solving. In particolare, Rogoff parla di *partecipazione guidata*, intendendo con tale espressione la conoscenza comune e la collaborazione che si attiva tra soggetti impegnati nella soluzione di un problema. Osservando ciò che accade in situazioni del genere, è possibile rendersi conto di come l'interazione con altre persone aiuti il bambino a integrare le proprie conoscenze, ad adattare le tappe del processo risolutivo, a condividere le concezioni e i valori dei compagni più abili o più esperti.

Di qui il ripensamento della nozione di *interiorizzazione* proposta inizialmente da Vygotskij, cui la studiosa preferisce quella di *appropriazione*. «Come "appropriazione", il processo di

<sup>33</sup> Cfr. ibidem, pp. 167-168.



apprendimento appare più attivo e intenzionale; meno mentalistico, più aperto alle relazioni intersoggettive e, perciò, orientato verso la reciprocità degli scambi. Questo implica che l'insegnante, mentre organizza una "zona di sviluppo prossimale" per un certo compito, si trova ad includere nel suo piano di attività le azioni degli alunni, le quali sono conosciute solo parzialmente e si collocano, quindi, in una "zona di sviluppo prossimale" dell'insegnante stesso»<sup>34</sup>.

Il docente è chiamato allora a considerare il processo di apprendimento che avviene in classe nella sua dimensione di globalità e complessità, quale rete interdipendente di fattori non soltanto logico-cognitivi, ma anche emotivo-affettivi e socio-relazionali. In particolare, notevole importanza riveste la strutturazione del *setting* di apprendimento e la gestione delle dinamiche di gruppo che in esso si instaurano.

In altre parole, un apprendimento, quando sia significativo e, perciò, formativo, non è mai riducibile al risultato dell'azione di un solo agente, non è mai l'effetto di una causa, ma la risposta attiva – vincolata agli stati soggettivi di ognuno – alle sollecitazioni e alle sfide che provengono dall'ambiente esterno, considerato, quest'ultimo, alla luce della molteplicità dei suoi aspetti e della sua articolazione policentrica e mobile<sup>35</sup>.

Accogliendo una visione ecologica e sistemica dell'istruzione, il costruttivismo guarda ai contesti formativi come *contesti sociali* di apprendimento o *comunità* di apprendimento in cui il processo di insegnamento-apprendimento è inteso sia come una realtà culturalmente situata e distribuita attraverso la concreta interazione con gli artefatti, strumenti e sistemi simbolici prodotti dalla cultura di riferimento, sia come un percorso condiviso e socialmente costruito secondo procedure di apprendista verso il mondo della conoscenza<sup>36</sup>.

La cultura rappresenta, da questo punto di vista, lo sfondo e la cornice su cui si iscrive il processo di crescita e di educazione individuale, influenzando lo sviluppo delle capacità cognitive e l'incremento del patrimonio di conoscenza, come il più globale processo di costruzione dell'identità personale e sociale di ciascuno.

<sup>34</sup> A. Cosentino, *op. cit.*, p. 166.

<sup>35</sup> *Ibidem*, p. 157.

<sup>36</sup> Cfr. F. Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, p. 67.

Se, da un punto di vista costruttivista, l'apprendimento è dunque visto quale processo di partecipazione a una rete di relazioni sociali e di influenze culturali, è evidente che l'impegno pedagogico-didattico deve indirizzarsi verso l'educazione del contesto o dei contesti dell'apprendimento, puntando in particolare sulla strutturazione cooperativa del gruppo-classe e sulla valorizzazione delle differenze presenti al suo interno. «L'essenza di una costruzione cooperativa e dialogica delle conoscenze è la messa in comune di competenze diverse. Da questo fatto, le differenze individuali sono legittimate. Ognuno ha le sue specificità: opinioni, capacità, interessi, vissuti affettivi, progetti per l'avvenire; sono tutte rispettabili a condizione che ognuno accetti di discuterne in una prospettiva di superamento. Ciascuno ha dunque diritto al rispetto e ha pure il dovere di dividere le sue competenze con gli altri al fine di promuovere il progresso di tutti i membri del gruppo»<sup>37</sup>.

*Educazione del contesto* si basa quindi sulla sensibilizzazione del gruppo di apprendimento verso le esigenze individuali dei partecipanti, portando avanti forme di assistenza e di supporto soprattutto a vantaggio degli studenti più deboli.

In particolare, il focus dell'attenzione è centrato sull'interazione sociale, che può prendere la forma di un vero e proprio *insegnamento reciproco*. L'espressione, coniata da Palinscar e Brown nel 1984, si riferisce originariamente a un'attività in cui il bambino alterna il ruolo di chi pone domande a quello di chi risponde durante compiti di lettura. Uno dei principali obiettivi dell'insegnamento reciproco è lo spostamento da un'attività regolata dall'insegnante a un'autoregolazione del bambino. L'apprendimento si realizza non necessariamente attraverso l'istruzione diretta da parte dell'insegnante, ma anche mediante il coinvolgimento in una sorta di *apprendistato cognitivo*, basato sull'osservazione di esperti (adulti e coetanei) impegnati in attività mentali efficaci e produttive.

#### 6.4. Breve lettura critica

Come precedentemente affermato, il costruttivismo accoglie in sé i semi fecondi di un rinnovamento delle pratiche educative e delle metodologie didattiche nella direzione di una effettiva

<sup>37</sup> M. Crahay, *op. cit.*, p. 337.

promozione dell'apprendimento, di cui gli alunni sono gli indiscussi protagonisti. Nello stesso tempo, inoltre, legittima l'importanza dell'azione dell'insegnante, che si fa carico del compito di stimolare, guidare, facilitare e sostenere il processo apprenditivo, ponendo attenzione ai progressi del singolo e dell'intero gruppo-classe.

Lo stesso Bruner attribuisce un grande valore all'opera di mediazione dell'adulto, che aiuta il soggetto in formazione a esercitare le capacità di cui dispone in astratto, attuando comportamenti intelligenti sulla base di strumenti mutuati dalla cultura di appartenenza.

La sua idea di educazione e di istruzione prende spunto da una concezione attiva e interattiva della mente, che si costruisce grazie a un'attività di sostegno (*scaffolding*) mediante la quale l'educatore/insegnante riesce ad anticipare e guidare il comportamento dell'educando/allievo al fine di inserirlo progressivamente nella rete comunicativa del proprio gruppo sociale. Del resto, «secondo Bruner, ciò che distingue l'uomo come specie non è soltanto la sua capacità di apprendere, ma anche quella di insegnare. Conviene quindi studiare scientificamente il modo in cui gli uomini si istruiscono reciprocamente, al fine di edificare una teoria dell'istruzione, complementare alla psicologia dell'apprendimento. [...] L'interazione di tutela comporta un *processo di sostegno*, che consiste, per il *partner* esperto, nel prendere in mano gli elementi del compito che superano inizialmente le capacità dell'esordiente, permettendogli così di concentrare i suoi sforzi sui soli elementi che si trovano nel suo campo di competenza e di portarli a termine»<sup>38</sup>.

Per fare ciò, l'adulto deve dunque sviluppare la capacità di valorizzare quanto il bambino già conosce e lavorare al livello delle operazioni intellettuali che ha raggiunto. Si tratta, in altri termini, di impegnarsi in un lavoro metacognitivo che consiste nell'esprimere ipotesi sulle ipotesi di colui che impara e farle convergere su di esse.

In pratica, il tutore efficace deve possedere una teoria del compito o del problema apprenditivo, e una teoria delle strategie e dei modi di procedere del principiante. Solo in questo modo il suo feedback potrà adattarsi a un certo allievo, per un certo compito, nel punto preciso in cui si trova la padronanza del compito.

<sup>38</sup> Ibidem, p. 313.

Lo schema dell'istruzione è pertanto dipendente dal compito e dipendente dall'allievo, e si basa in una certa misura sulla standardizzazione dell'interazione. Bruner introduce la nozione di *format* per indicare queste convenzioni implicite che strutturano gli scambi e regolano il decorso delle transazioni tutore-principiante nell'adeguamento reciproco dei loro comportamenti. Assumendo come esperienze prototipiche le primissime interazioni madre-bambino, egli intende sottolineare che lo sviluppo cognitivo si attua all'interno di un microcosmo relazionale strutturato da procedure abituali e ripetute (*format*) che definiscono ruoli delimitati, i quali progressivamente divengono reversibili.

Evidenti sono le analogie tra la questa posizione e quella di Vygotskij relativamente all'importanza attribuita al contesto culturale nel favorire lo sviluppo cognitivo e i processi di apprendimento: da questo punto di vista il costruttivismo ci ha aiutati a comprendere che «i bambini crescono all'interno della vita intellettuale di chi sta loro intorno»<sup>39</sup>.

Ciò significa che i contesti educativi devono attrezzarsi per diventare laboratori di conoscenze e capacità che non si acquisiscono evidentemente solo attraverso un processo di trasmissione-ricezione, implicando la partecipazione collaborativa, lo scambio reciproco, l'attività guidata in gruppi che condividono valori, concezioni, obiettivi. L'interesse deve essere posto non soltanto all'appropriazione di contenuti, ma anche all'esercizio di modalità relazionali che in futuro consentiranno al soggetto di muoversi con sempre maggiore autonomia nel campo del sapere e del saper fare.

Lo sviluppo e l'educazione dei bambini sono visti dunque nella loro complessità, quale progressiva realizzazione di potenzialità che per riuscire ad emergere compiutamente necessitano di un ambiente adeguato, la cui strutturazione pone interessanti sfide al mondo della scuola, e in particolare al personale docente.

Cosentino parla in proposito di una proficua ri-definizione dell'identità professionale del docente, che da insegnante che *parla* si trasforma in insegnante che *ascolta*. Tale capacità di ascolto «si associa con una partecipazione discreta e maieutica agli scambi comunicativi del gruppo e assume finalità diagnostico-interpre-

<sup>39</sup> P.H. Miller, *op. cit.*, p. 390.

tative avendo per oggetto non tanto il *che cosa* viene detto e pensato, ma il *come*; non tanto l'*esplicito* quanto l'*implicito* delle verbalizzazioni e dei comportamenti; non tanto le abilità *attuali* quanto quelle *potenziali* che ogni studente esibisce»<sup>40</sup>.

Il mondo della scuola appare particolarmente sensibilizzato rispetto alla necessità di investire gli insegnanti di tale difficile compito, che invero è percepito anche come suggestivo e motivante. Tuttavia, numerosi quesiti restano aperti per quanto attiene alla traduzione delle indicazioni teoriche fornite dal costruttivismo nella pratica didattica.

A nostro avviso, quest'opera richiede tempo e impegno e non può essere compiuta se non sulla base di un legame forte che il mondo della ricerca deve tessere con il mondo della scuola. In particolare, una più stretta sinergia tra comunità scientifica e comunità scolastica potrebbe consentire di sciogliere alcuni nodi critici che il costruttivismo ha fatto emergere.

In primo luogo, una didattica ispirata al costruttivismo dovrebbe aiutare il mondo dell'educazione e della scuola a riconoscere e rispettare le *differenze individuali* all'interno di contesti segnati da sempre più complesse dinamiche relazionali.

Come abbiamo visto, da un punto di vista teorico, il costruttivismo ha avuto il merito di operare una definitiva ricomposizione della spiegazione biologistica e della spiegazione culturalistica riguardo alla loro genesi. L'ipotesi innatista, che ha informato l'empirismo della Montessori, di Claparède e in parte di Decroly e Freinet, influenzando successivamente la corrente psicoanalitica e umanista, sostiene che le differenze individuali hanno prevalentemente un'origine psicobiologica.

Il behaviorismo si oppone a questa concezione predeterministica, sottolineando piuttosto il ruolo che la storia comportamentale passata e il livello di qualità della vita riveste nella spiegazione delle differenze psicologiche tra gli individui. La psicologia piagetiana pone invece in rilievo le differenze nel ritmo di sviluppo, a sua volta influenzato dalla ricchezza delle stimolazioni educative di cui i soggetti beneficiano.

La teoria bruneriana, infine, privilegia l'ipotesi di un'origine sociale delle differenze individuali, che sarebbero innanzitutto differenze di socializzazione<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> A. Cosentino, *op. cit.*, p. 169.

<sup>41</sup> Cfr. M. Crahay, *op. cit.*, pp. 346-347.

Ricomporre la questione da un punto di vista pratico significa attribuire un compito difficilissimo alla didattica. I docenti, infatti, dovrebbero essere in grado di riconoscere, valorizzare e prendere in carico sia le diversità legate alle caratteristiche personali dei bambini, sia le differenze che emergono in relazione ai diversi contesti socio-culturali in cui gli stessi bambini vivono.

In secondo luogo, si tratta di affrontare la dialettica tra *autonomia* e *collaborazione*. Come il cognitivismo, il costruttivismo ha dato vita a impostazioni didattiche che incoraggiano i processi di autoregolazione e autogestione dell'apprendimento, considerato quale atto originale e creativo di adattamento del soggetto al proprio ambiente. Nello stesso tempo, contro le tesi dello spontaneismo puerocentrico, che ha considerato il bambino fondamentalmente come monade isolata e centro di gravità dell'intero processo educativo, esso ha piuttosto posto in primo piano le relazioni e la struttura delle interazioni in cui il singolo è situato.

Da questo punto di vista, il processo di insegnamento-apprendimento dovrebbe puntare sia all'identificazione delle variabili personali che influenzano l'apprendimento (capacità, intelligenze, stili, motivazioni, atteggiamenti ecc.), sia al controllo delle dinamiche del gruppo-classe che ne rappresentano l'imprescindibile cornice relazionale. Questo permetterebbe di promuovere nel soggetto allo stesso modo la capacità di lavorare in autonomia e la capacità di collaborare e cooperare con gli altri.

In terzo luogo, appare necessario definire con maggiore precisione la relazione che intercorre tra dimensione *cognitiva* e dimensione *affettiva* nel campo dell'apprendimento. In un'ottica costruttivista, la scuola è chiamata a investire non soltanto sui prodotti, ma anche sui processi e sui contesti dell'apprendimento, facendo luce sulla spinosa questione della separazione tra componenti affettive e componenti cognitive dell'apprendimento.

In particolare, la ricongiunzione di questi due aspetti potrebbe essere operata attraverso una riflessione approfondita sulla problematica motivazionale. Da un lato, infatti, gli insegnanti sono consapevoli che qualsiasi progetto educativo si poggia sulla disponibilità dei soggetti ad entrarvi, autonomamente e consapevolmente; dall'altro, essi sono chiamati a sollecitare l'adesione degli alunni all'azione didattica, partendo dal loro bisogno/interesse ad apprendere.

Il punto è che tale principio, che ha caratterizzato fortemente la corrente dell'educazione nuova e la pedagogia dell'at-

tivismo, non può essere rispettato semplicemente ponendo gli alunni a diretto contatto con il mondo, e sperando che le esperienze spontanee nell'ambiente siano sufficienti a suscitare e mantenere viva la motivazione all'apprendimento.

Se è vero che gli studenti apprendono meglio facendo, e che molto proficue si rivelano le interazioni fra pari, non si può dimenticare che la motivazione verso le attività scolastiche non è sollecitata soltanto da variabili esterne, essendo fortemente condizionata dalle conoscenze e dalla visione del mondo che ciascuno di essi ha costruito nel corso delle esperienze precedenti.

Infine, il costruttivismo apre la strada a una concezione più complessa del processo di *insegnamento-apprendimento*, invitando a tenere ferma l'attenzione sulle forme dell'imparare, senza sottovalutare la fondamentale asimmetria esistente tra insegnamento e apprendimento. Se l'apprendimento non rappresenta l'effetto diretto e automatico dell'insegnamento, e se quest'ultimo non è la causa unica o principale dell'apprendimento, bisogna approntare strumenti di progettazione e valutazione in grado di ricordare i diversi fattori implicati nel processo didattico. Essi fanno tuttavia riferimento anche a dimensioni di *sistema*, quali risorse strutturali e strumentali, elementi normativi e organizzativi, programmazioni curricolari e disciplinari, clima relazionale, processi comunicativi, qualità dell'integrazione, apertura al territorio ecc., che meritano un approfondimento specifico.

Questo perché l'insegnante dovrebbe essere sempre in grado di mantenere un equilibrio più o meno stabile tra intervento *diretto* sul soggetto o sul gruppo (attraverso sollecitazioni, incoraggiamenti, guida e sostegno ecc.) e gestione *indiretta* delle dinamiche di apprendimento all'interno del gruppo-classe e dell'intero contesto scolastico (attraverso la promozione di un clima positivo, la sistemazione dello spazio, la costruzione di reti collaborative ecc.).

Sulla scia di tali considerazioni, si può concludere affermando che il costruttivismo rappresenta una suggestiva e fertile prospettiva psicopedagogica, che non ha tuttavia generato una teoria didattica in grado di affrontare (e quanto mai di risolvere) i problemi in cui si dibatte la scuola del terzo millennio. L'approccio costruttivista ha elaborato una teoria dell'apprendimento che non può implicare direttamente e automaticamente un'analoga teoria dell'insegnamento. Lungi dal presentarsi quale ennesima ricetta per insegnare meglio, un'eventua-

le didattiche ispirate al costruttivismo dovrebbe quindi, innanzitutto, procedere all'individuazione di modelli operativi pertinenti, cercando di ripensare il rapporto tra la teoria psicopedagogica e la pratica didattica.

Per tale ragione, l'ultima parte della riflessione sarà dedicata all'approfondimento delle dimensioni che sembrano essere alla base dell'educazione all'apprendimento, e che differenziano i soggetti rispetto a molti aspetti del loro essere studenti. L'analisi di tali dimensioni consente alla teoria psicopedagogica di incontrare la pratica didattica, da un lato orientando l'impegno sul campo verso la valorizzazione delle eterogeneità nell'apprendimento, dall'altro mutuando da questo proficui spunti operativi.

Copia saggio



PARTE TERZA  
ITINERARI PRATICO-OPERATIVI

*Copia saggio*

*Copia saggio*

## CAPITOLO SETTIMO

### LA VALORIZZAZIONE DELLE ETEROGENEITÀ NELL'APPRENDIMENTO

#### 7.1. Verso un personale progetto di apprendimento

Nella prospettiva dell'educazione all'apprendimento, si pone la questione fondamentale di come aiutare l'alunno a diventare protagonista del suo percorso di studio, che dovrebbe assumere la forma di un vero e proprio *progetto di apprendimento*. Tale progetto mira al raggiungimento di un obiettivo specifico, e cioè la costruzione di conoscenze, abilità e competenze integrate con il patrimonio personale di sapere e saper fare, che siano soprattutto disponibili e adattabili alle diverse situazioni di vita.

Le principali teorie psicopedagogiche considerano infatti l'apprendimento come qualcosa che resta: un processo che ha avuto luogo quando ciò che un individuo ha ascoltato, letto, fatto, detto, scritto, si fissa nella sua memoria per poter essere recuperato in un momento successivo. Il processo apprenditivo consegue un esito positivo nella misura in cui il soggetto è in grado di rievocare e utilizzare quanto è stato incorporato nella propria struttura cognitiva sotto forma di traccia mnestica<sup>1</sup>.

In vista di ciò, bisogna guardare non soltanto ai risultati finali da raggiungere, ma anche alle modalità attraverso cui essi sono perseguiti; in altre parole, si tratta di porre attenzione anche al processo in sé, e in particolare alle variabili che sembrano essere alla base di quanto e come si impara. Considerato in una veste dinamica e processuale, l'apprendimento segue direzioni differenti e può essere descritto come un processo *automatico* (che si attua ad esempio quando scriviamo al compu-

<sup>1</sup> Cfr. C. Pontecorvo, *La psicologia dell'educazione oggi. Una nuova concezione dell'apprendimento e dell'insegnamento*, in C. Pontecorvo (a cura di), *op. cit.*, p. 12.

ter o guidiamo l'automobile), come un processo *costruttivo* (che si realizza ad esempio nella comprensione di un concetto), come un processo *partecipativo e interattivo* (che si compie ad esempio attraverso il coinvolgimento in pratiche collettive di discorsi o azioni).

In qualsiasi modo si definisca l'apprendimento, è importante ricordare che comunque il soggetto che apprende non è una *tabula rasa* su cui si inscrivono meccanicamente gli stimoli ambientali.

Questo significa che le nuove conoscenze non si aggiungono semplicemente a ciò che già si sa, ma riorganizzano globalmente il sistema cognitivo, contribuendo a una maggiore comprensione della realtà e all'individuazione di nuovi modi di pensare e agire.

Sulla base di tali considerazioni, è evidente che il progetto di apprendimento cui miriamo deve partire dal *desiderio di apprendere*, il quale non nasce semplicemente dalle inclinazioni individuali, né si costruisce sulla base di condizionamenti sociali o familiari. Il docente dovrebbe essere in grado di conoscere i reali desideri dell'alunno, superficiali o profondi che siano, sostenendo un loro progressivo perfezionamento e ampliamento, fino a tratteggiare un vero e proprio itinerario culturale personale. Purtroppo però, come rileva Meireiu, a scuola la questione è stata affrontata spesso sulla base dell'alternativa tra il «fa' come vuoi» e il «fa' come voglio io», appellandosi da un lato all'interesse spontaneo dell'allievo, dall'altro a ciò che il maestro ritiene sia nel suo interesse<sup>2</sup>.

In un contesto che sempre più accoglie soggetti che presentano caratteristiche eterogenee fra loro, con un bagaglio a volte molto diverso di esperienze e vissuti, si tratta invece di interrogarsi sulla necessità di prendere in carico ciò che gli alunni vogliono, cercano o credono, non presupponendo che essi siano automaticamente disponibili a partecipare alle attività didattiche. Del resto, impegnarsi nello studio significa – anche per lo studente più motivato e diligente – sacrificare altri interessi che momentaneamente devono apparire meno promettenti.

Ecco che il desiderio di apprendimento assume il volto di un paradosso che invita il docente a fare in modo che l'oggetto desiderato (il sapere) resti un segreto non del tutto percepito, in parte conosciuto e in parte ignorato. «Se il ruolo del maestro è di fare emergere il desiderio di apprendere, il suo compito è

<sup>2</sup> Cfr. P. Meireiu, *op. cit.*, p. 44.

di «creare l'enigma», o, più esattamente *di fare del sapere un enigma*: cioè nel dire o mostrare a sufficienza affinché se ne intraveda l'interesse e la ricchezza e nel tacere a tempo opportuno per suscitare il desiderio della scoperta»<sup>3</sup>.

Come vedremo, è importante comprendere che l'interesse verso l'apprendimento si sviluppa a partire dall'insieme degli aspetti visibili e invisibili, palesi e occulti, che sostengono l'acquisizione delle conoscenze, e quindi non riguarda esclusivamente le prestazioni osservabili che il soggetto mette in atto quando studia, memorizza, rielabora dati o concetti.

Così, quando diciamo che apprendere è stare attenti, leggere e ascoltare, recepire delle conoscenze, crediamo di descrivere la realtà e, a guardare bene, la descriviamo: è vero che l'apprendimento si manifesta spesso con tali segni ma si manifesta, non si effettua. Allo stesso modo, quando impariamo per ripetizione o per imitazione, non facciamo che descrivere dei comportamenti, non diciamo nulla delle operazioni mentali che sono effettuate, del modo preciso in cui un elemento nuovo è integrato in una struttura antica e la modifica<sup>4</sup>.

Tali particolari operazioni o processi mentali sono in effetti alla base del modo in cui ciascuno impara, e la loro analisi può spiegare una buona parte delle differenze riscontrabili tra gli individui impegnati in compiti di apprendimento. Queste differenze dovrebbero essere affrontate dalla prospettiva della valorizzazione dell'individualità dell'alunno, tenendo conto cioè della creatività, propositività, originalità che caratterizzano il suo personale modo di essere e di interagire con gli altri.

Anzitutto, ciascun membro di una classe differisce dagli altri rispetto a tre dimensioni basilari del proprio essere *persona* prima ancora che *scolaro*: il temperamento, la personalità, gli stili di apprendimento.

Per quanto riguarda il primo aspetto, Bates (1989) ha definito il *temperamento* come l'insieme delle differenze individuali a base biologica rilevabili nel comportamento, che compaiono molto precocemente e sono relativamente stabili nel corso del tempo e in situazioni diverse. Il termine si riferisce a tre grandi aree del comportamento: le emozioni, l'attenzione e l'attivi-

<sup>3</sup> Ibidem, p. 112.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 60.

tà motoria. Il campo delle emozioni comprende il tono emotivo in generale, la risposta a stimoli nuovi (in particolare persone), l'espressione emotiva in relazione a stati interni come la fame, il dolore ecc.. Nel campo dell'attenzione, si studia prevalentemente il grado con cui il soggetto è consolabile in caso di stress e la distraibilità dell'attenzione. Il campo dell'attività motoria si riferisce infine al vigore, alla frequenza e all'autoregolazione dell'attività<sup>5</sup>.

Il temperamento differisce da altre qualità come l'intelligenza, la motivazione o l'interesse; mentre queste ultime spiegano che cosa un individuo *fa*, perché e con quanto successo, il temperamento ci dice invece *come* lo fa.

Secondo Thomas e Chess (1977) il temperamento è infatti «un termine generale, connesso al *come* un individuo si comporta e che si distingue sia dall'abilità, che descrive *che cosa e quanto bene* fa qualcosa, sia dalla motivazione, che ci dice *perché* fa quello che sta facendo»<sup>6</sup>.

Queste differenze personali influenzano il modo in cui i singoli alunni reagiscono all'ambiente scolastico e interagiscono con l'insegnante e i compagni, incidendo anche sulla capacità di adattamento e sul successo scolastico; tuttavia, mentre ad altre componenti (quali le abilità linguistiche e intellettuali) è stata dedicata molta attenzione, il ruolo del temperamento è passato spesso inosservato.

Probabilmente ciò è dovuto alla convinzione che il temperamento non possa condizionare in modo diretto lo sviluppo di problemi di apprendimento, dato che questi sono legati a un insieme complesso di fattori personali e situazionali; tuttavia, è opportuno ricordare che determinati tratti temperamentali (iperattività, scarsa attenzione, impulsività) possono potenziare un'eventuale predisposizione a incontrare difficoltà nell'apprendimento.

Per quanto riguarda la dimensione relativa ai tratti di personalità, non rientrando nell'economia del presente lavoro l'approfondimento del concetto generale di personalità, si ritiene utile considerare in particolare quello di *personalità scolastica* che, secondo Franta e Colasanti, è definibile come «l'insieme

<sup>5</sup> Cfr. G. Axia, L. Zanellato, G. Bottinelli, *Temperamento, cognizione e sviluppo della personalità*, in R. Vianello, C. Cornoldi, *Metacognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*, Junior, Bergamo 1997, p. 151.

<sup>6</sup> Cfr. B.K. Keogh, *Impulsivi, introversi, emotivi, apatici. Comprendere e valorizzare il temperamento e le differenze individuali*, tr. it., Erickson, Trento 2006, pp. 15-14.

delle variabili che fanno riferimento ai comportamenti e ai processi intrapsichici connessi alle situazioni scolastiche»<sup>7</sup>.

Essa non va intesa come una struttura a sé stante, totalmente dipendente dalle caratteristiche, innate o apprese, del soggetto, né come un complesso di reazioni relative alle diverse situazioni; piuttosto, la personalità scolastica rappresenta l'esito dell'interdipendenza tra le componenti personali e le componenti contestuali, e influenza in modo rilevante le modalità di relazione dell'alunno con il contesto scolastico in cui è inserito.

La terza dimensione che diventa importante analizzare nell'ottica della valorizzazione delle differenze nell'apprendimento riguarda l'*approccio generale* che lo studente matura nei confronti dell'apprendimento, e di conseguenza lo *stile di apprendimento* che tende ad adottare quando si accinge a imparare qualcosa. Si tratta di due concetti profondamente legati fra loro, ma non del tutto sovrapponibili. Mentre per orientamento o approccio all'apprendimento s'intende la predisposizione ad attivare, per un determinato genere di compiti, particolari classi di strategie, lo stile è riferibile alla tendenza a impiegare il medesimo genere di strategie, indipendentemente dalle caratteristiche del compito o del materiale. «Gli stili, pertanto, sarebbero modalità di funzionamento mentale relativamente stabili e "trasversali" ai vari domini di attività psichica. Al contrario, gli approcci sarebbero caratteristiche individuali meno pervasive e rigide, più soggette a variare in base alle caratteristiche delle situazioni»<sup>8</sup>.

Lo stile di apprendimento appare del tutto indipendente dal livello intellettuale o dal grado di intelligenza, poiché si lega piuttosto alla propensione di ciascuno a sfruttare le proprie risorse cognitive e a porsi in relazione con la situazione di apprendimento, a prescindere dal particolare ambito contenutistico o disciplinare. Esso corrisponde, quindi, al modo preferito di percepire e reagire ai compiti di apprendimento, si manifesta in modo piuttosto costante, in una varietà di contesti, e condiziona la scelta e l'uso delle strategie.

Diversi autori si sono interessati degli stili di apprendimento, classificandoli in vario modo. In particolare, seguendo

<sup>7</sup> H. Franta, A.R. Colasanti, *La personalità degli allievi: una variabile imprescindibile nella valutazione scolastica*, in *Annali della Pubblica Istruzione, La valutazione nella scuola media*, Le Monnier, Roma 1993, p. 296.

<sup>8</sup> A. Antonietti, *op. cit.*, pp. 133-134.

Mariani è possibile identificare tre grandi aree su cui ruota la definizione dei differenti profili stilistici:

- *modalità sensoriali*: le preferenze individuali nella ricezione delle informazioni da apprendere (visiva verbale, visiva non verbale, uditiva e cinestetica);
- *stili cognitivi*: approccio generale al modo di elaborare le informazioni (analitico o globale);
- *tratti socio-affettivi*: caratteristiche relativamente stabili della personalità che condizionano l'apprendimento (riflessivo o impulsivo, introverso o estroverso, preferenza per il lavoro individuale o di gruppo).

A queste tre dimensioni si possono aggiungere le *preferenze fisico-ambientali*, cioè le caratteristiche relative all'*ambiente di lavoro* (luce, rumore ecc.) e alle *condizioni fisiche* del soggetto durante l'apprendimento (ritmi personali, posizioni e movimenti del corpo ecc.)<sup>9</sup>.

I termini utilizzati come descrittori degli stili sono appunto descrittivi e non prescrittivi, nel senso che non mirano a fornire giudizi di valore, sia perché i compiti di apprendimento richiedono l'attuazione di approcci diversi e complementari, sia perché questi termini descrittivi indicano tendenze, più che valori assoluti. Molte persone tendono infatti a situarsi in una posizione intermedia, intesa come *versatilità*. Ciò significa che queste persone hanno uno stile bilanciato e che le differenze individuali sono spesso una questione di gradi, piuttosto che di contrasti radicali.

Purtroppo, però, non è detto che avere uno stile bilanciato comporti automaticamente l'utilizzo di una pluralità di stili in maniera efficiente a seconda del compito, del contenuto e del contesto in cui si apprende. Anche gli studenti versatili hanno bisogno di essere indirizzati a valorizzare le loro risorse in modo adeguato. La scuola ha pertanto una responsabilità non secondaria nel sostenere l'uso flessibile degli stili cognitivi in relazione ai compiti da svolgere e alle risorse a disposizione. In generale, però, si osserva come i docenti tendano a privilegiare alcune modalità trascurandone altre, non aiutando lo studente a conoscere e valorizzare il proprio stile e nello stesso tempo a fare esperienza con stili differenti quando l'attività lo richiede.

<sup>9</sup> Cfr. U. Mariani, *Portfolio. Strumenti per documentare e valutare cosa si impara e come si impara*, Zanichelli, Bologna 2000, p. 16.



Numerose ricerche hanno dimostrato, infatti, che all'origine di molte difficoltà nello studio può trovarsi la discordanza tra il modo di insegnare del docente e il modo di apprendere dell'allunno, e la tendenza, sia degli insegnanti che degli studenti, a confondere la discordanza di stile con la mancanza di abilità, sottostimando risultati che potrebbero essere considerati positivi, ma che non sono percepiti come tali.

Ovviamente, l'insegnante non può soffocare la tendenza a utilizzare il suo stile preferito, ma può variare le modalità di insegnamento in modo da consentire agli alunni di sperimentare il proprio stile e le proprie strategie, cercando di adottare modalità di valutazione non esclusivamente incentrate sul livello di abilità o sul profitto scolastico.

Il successo nello studio, del resto, dipende da una pluralità di fattori che hanno progressivamente reso insensata la consuetudine degli insegnanti a classificare gli studenti in «bravi» e «meno bravi». Tale consuetudine aveva come fondamento implicito una concezione dell'intelligenza quale entità unitaria e sovraordinata, facilmente misurabile tramite prove psicometriche e difficilmente modificabile da interventi educativo-didattici.

Sulla scia di importanti ricerche svolte a partire dalla seconda metà del secolo scorso soprattutto negli Stati Uniti (si pensi ai lavori di Thurstone, Guilford, Thomson) e agli studi più recenti di Olson, Stenberg e Gardner, è andata emergendo una nuova idea di intelligenza quale insieme plurale di fattori, tra i quali (oltre alle classiche abilità linguistiche e logico-matematiche) un ruolo importante è rivestito alla cosiddetta sensibilità al contesto.

Con la sua celebre teoria delle intelligenze multiple (IM), Gardner ha definitivamente messo in discussione l'esistenza di un fattore di intelligenza generale o globale (QI), sostenendo che gli esseri umani possiedono un certo numero di facoltà relativamente indipendenti che confluiscono in differenti intelligenze, ognuna delle quali «riflette le potenzialità di risolvere problemi o di mettere a punto prodotti apprezzati in uno o più ambienti culturali»<sup>10</sup>.

Da qui si origina una svolta psicopedagogica senza ritorno nella direzione di un maggiore riconoscimento dell'eterogeneità

<sup>10</sup> H. Gardner, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1999, p. 72.

tà che caratterizza il modo in cui ogni bambino esprime le proprie intelligenze, consentendo a insegnanti ed educatori di raggiungere in modo più efficace un numero sempre maggiore di studenti.

Dal punto di vista didattico, ciò ha comportato l'elaborazione di impostazioni fondate sul talento personale, che sposano pienamente la necessità di personalizzare il processo di apprendimento in vista della valorizzazione delle diversità di ciascuno. In pratica, il modello del talento personale accoglie una concezione modulare e plurale della mente, secondo cui si pensa che oltre o al posto di un'intelligenza generale, esistano varie forme di attitudini cognitive specifiche, che definiscono la multiformità dell'ingegno umano e la pluralità dei talenti di cui l'uomo può essere dotato, e in cui può quindi raggiungere un livello di eccellenza. Questo modello privilegia ciò che differenzia qualitativamente ogni soggetto dagli altri, e che contraddistingue la sua individualità cognitiva.

Esso riscrive il concetto di educabilità umana a seconda dell'ipotetico luogo in cui è collocata la fonte del talento. Come abbiamo avuto modo di vedere, le varie teorie psicopedagogiche si differenziano anche per la tendenza a porre i limiti dell'educabilità internamente o esternamente all'individuo. Nel primo caso, il talento si configura come un potenziale innato, e il compito dell'istruzione è semplicemente quello di aiutare ad attualizzare ciò che esiste già in potenza.

Nel secondo caso, il talento si configura come il prodotto dell'interazione tra le propensioni dell'individuo e le risorse ambientali di cui può fruire, e il compito dell'istruzione si lega quindi alla strutturazione di adeguate forme di sostegno didattico volte a offrire all'alunno l'opportunità di coltivare i propri talenti<sup>11</sup>.

Da questo punto di vista, tenere conto dell'esistenza di un'intelligenza declinata *al plurale* significa tentare di ricomporre la classica antinomia tra *natura* e *cultura*, che rappresenta una nota costante della ricerca psicopedagogica, nonché per certi versi il filo conduttore del presente volume. Come precedentemente affermato, infatti, è qui che in sostanza si gioca il rapporto tra sviluppo ed educazione. Secondo alcuni, lo sviluppo non può in alcun modo vincolare l'educazione: sulle lavagne

<sup>11</sup> Cfr. M. Baldacci, *I modelli dell'insegnamento nell'epoca della società conoscitiva*, in M. Baldacci (a cura di), *op. cit.*, pp. 36-37.

intatte delle nostre caratteristiche specifiche le culture possono scrivere quello che vogliono. Secondo altri, al contrario, tutta la conoscenza è immanente al nostro genoma e l'educazione rappresenta un'operazione preventiva in virtù della quale le culture dovrebbero cercare – mediante l'inazione – di minimizzare il danno che potrebbero provocare. Le classiche battaglie tra Locke da un lato e Rousseau dall'altro riflettono queste due visioni nettamente contrastanti della natura umana<sup>12</sup>.

Oggi, la tematizzazione del rapporto tra sviluppo ed educazione ha assunto altre forme, e grazie al transazionalismo di Dewey, al contestualismo di Vygotskij e al culturalismo di Bruner, è possibile condividere la tesi secondo cui l'educazione deve essere considerata come lo strumento privilegiato di promozione dello sviluppo umano, inteso come quale partecipazione progressiva alla cultura di appartenenza.

Per fare ciò, l'educazione si serve del processo di insegnamento-apprendimento, che dovrebbe aiutare le giovani generazioni ad appropriarsi (e possibilmente modificare e integrare) del patrimonio di conoscenze costruito da quelle che le hanno precedute.

### 7.2. *Saper pensare: variabili cognitive e metacognitive*

La promozione dell'apprendimento (soprattutto nei contesti scolastici) va considerata da una prospettiva complessa che tenga conto sia delle caratteristiche personali dello studente (livelli di capacità, funzionamento cognitivo, motivazioni e interessi ecc.), sia delle dimensioni contestuali che mediano il rapporto tra questi e la scuola (clima di classe, dinamiche di collaborazione e cooperazione tra pari, relazioni con insegnanti e /o altre figure adulte).

L'approccio metacognitivo apre interessanti opportunità in questa direzione, in quanto indaga specificatamente le cosiddette dimensioni metacognitive dell'apprendimento, cioè l'insieme delle attività psichiche che presiedono al funzionamento cognitivo e che da oltre un trentennio sono oggetto di interesse da parte della ricerca psicopedagogica. A livello didattico, ha dato vita a metodologie di insegnamento-apprendimento

<sup>12</sup> Cfr. H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993, p. 274.

incentrate sulla riflessione e sul controllo non soltanto dei *prodotti* dell'apprendimento, cioè degli oggetti culturali da assimilare o comprendere (definizioni, fatti, concetti, teorie), ma anche dei *processi* del pensare, cioè delle strategie mentali che caratterizzano il personale modo di conoscere e sperimentare il mondo.

Si ipotizza, pertanto, la possibilità di mettere in essere procedure autoreferenziali sui processi di pensiero, spostandosi su un piano che consenta di rendere la propria mente, insieme, soggetto e oggetto di conoscenza. Muovendosi in questa dimensione è possibile: a) pensare i propri stati mentali (cognitivi ed affettivo-emozionali); b) pensare le proprie conoscenze e meta-conoscenze; c) pensare le proprie procedure e strategie di pensiero<sup>13</sup>.

In altre parole, la metacognizione si riferisce alla possibilità di andare *al di là* della cognizione (*meta* = sopra), spostando l'attenzione del soggetto dal mondo esterno al mondo interno, per riflettere su ciò che si sa o si presume di sapere per quanto attiene al funzionamento dei propri processi mentali e alla possibilità di influenzarli direttamente.

L'obiettivo dell'insegnamento metacognitivo ha a che fare quindi con l'acquisizione, da parte degli studenti, di una *competenza* metacognitiva che poggia su due livelli fondamentali: la conoscenza e il controllo.

Nei modelli metacognitivi più recenti sono compresi anche gli aspetti relativi all'ambito *emotivo e motivazionale*, quali lo stile attributivo, il livello di autostima, la percezione di autoefficacia, l'impegno e l'autodeterminazione (Borkowski e Muthurishna, 1994). Essi saranno analizzati più dettagliatamente nel paragrafo che segue.

Per quanto concerne il primo livello, è possibile affermare che la *conoscenza* metacognitiva comprende l'insieme di idee e convinzioni sul funzionamento della mente, le conoscenze relative al compito e alle strategie per la sua risoluzione (Flavell, 1976). Si tratta di conoscere e comprendere il funzionamento della mente propria e altrui attraverso una specifica riflessione sui processi cognitivi implicati nell'apprendimento. I processi cognitivi possono essere definiti come l'insieme delle modalità

<sup>13</sup> M. Striano, *Pensare la mente: la metacognizione*, in F. Santoianni, M. Striano, *Immagini e teorie della mente*, Carocci, Roma 2000, p. 65.

secondo cui l'essere umano raccoglie, modifica, codifica, interpreta, immagazzina le informazioni e le utilizza nelle varie situazioni di vita. Processi quali la percezione, l'attenzione, la memoria, il ragionamento consentono di registrare ed elaborare i dati provenienti dall'ambiente esterno e sono alla base della capacità di conoscere il mondo. Data la loro importanza nel processo di apprendimento, è opportuno che l'alunno riceva informazioni specifiche sui meccanismi, sulle possibilità e sui limiti che li caratterizzano, riflettendo ad esempio su *cosa* significa percepire, prestare attenzione, interpretare e ricordare un determinato stimolo, e su *come* ciascuno svolge tali attività.

Il *controllo* metacognitivo si riferisce invece alle operazioni di valutazione e decisione sulle modalità di conduzione del processo, quali l'attivazione, lo svolgimento, la conclusione di un compito o di un'attività (Brown, 1987). Esso implica quindi la capacità di imparare a gestire i cosiddetti processi di controllo, intesi quali «meccanismi di regolazione dell'attività cognitiva» (Mazzoni, 1995), che comprendono le azioni volte a pianificare e guidare l'azione conoscitiva e a coordinarla attraverso la registrazione del suo andamento e la modulazione delle strategie scelte. In primo luogo, le operazioni di controllo consentono di attivare funzioni di predizione di prestazioni, di valutazione del grado di acquisizione delle proprie conoscenze e dei risultati ottenuti in specifici compiti al fine di avviare, mantenere o interrompere un'attività. In secondo luogo, esse riguardano il monitoraggio dell'attività cognitiva nel suo svolgimento, attraverso la regolazione della successione delle procedure mentali in corso.

Nell'apprendimento scolastico, l'intervento metacognitivo consente l'ottimizzazione dello studio, che può essere definito come una forma particolare di apprendimento volto ad acquisire informazioni da una pluralità di fonti (scritte, orali o multimediali) per accrescere le proprie conoscenze. Studiare (dal latino *studere*) significa infatti svolgere consapevolmente un'attività di lettura, comprensione, elaborazione, memorizzazione ed eventuale rievocazione di determinati contenuti in vista di una prova, e di conseguenza implica la scelta e l'uso deliberato e intenzionale di modalità che siano in grado di dirigere l'impegno verso risultati positivi. Ciò è possibile grazie al cosiddetto *studio strategico*, cioè a uno studio basato sulle strategie.

Le strategie sono sostanzialmente modalità o procedure per affrontare un compito in vista di un obiettivo da raggiungere; riferite allo studio comportano la possibilità di pianificare, orga-

nizzare, monitorare e verificare l'attività di studio, sostenendo l'impegno e la motivazione verso il traguardo prefissato. In particolare, le strategie si mostrano utili soprattutto quando sorgono problemi. L'essenza del comportamento strategico sta infatti nella possibilità di ottimizzare le risorse, raggiungendo lo scopo prefissato in situazioni non facili. Questo è possibile se lo studente è aiutato a conoscere e sperimentare diverse strategie di studio, privilegiando quelle che si rivelano realmente più valide delle altre in relazione alle proprie caratteristiche cognitive, ma anche al tipo di testo o di verifica.

L'uso sistematico delle strategie ritenute più efficaci è definito *coerenza strategica*, e rappresenta un importante obiettivo dell'educazione all'apprendimento. Molti studenti tendono infatti a utilizzare le strategie più sbrigative, o fanno fatica ad abbandonare il proprio abituale modo di studiare<sup>14</sup>. Questo dato di fatto prova che la mera conoscenza di strategie efficaci non assicura che esse saranno applicate con successo, perché il soggetto potrebbe non percepire l'opportunità di applicarle, non essere motivato a farlo (ritenendole faticose, noiose e dispendiose in termini di tempo), o non sapere come trasferire procedure rivelatesi efficaci per un genere di situazioni ad altri contesti e momenti.

Di conseguenza, piuttosto che insegnare un metodo di studio (cioè un insieme strutturato e coordinato di strategie) valido per tutti e in tutte le occasioni, bisognerebbe promuovere negli studenti la capacità di *autoregolazione*, cioè la capacità di gestire con sempre maggiore autonomia la propria attività di studio.

A questo proposito, Flavell indica quattro modalità per sollecitare le esperienze metacognitive: la *cognizione consapevole*, che riguarda i casi in cui il soggetto è indotto a riflettere sulla propria attività cognitiva, le *situazioni nuove o rischiose*, che spingono il soggetto a confrontarsi con elementi di novità evitando errori e fallimenti, la *percezione dell'errore*, che consiste nella consapevolezza di aver commesso un errore (anche se questo non viene compiutamente identificato), l'*attività altamente attenta*, che si ha svolgendo un compito che richiede la massima attenzione<sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Cfr. F. Pazzaglia, A. Moè, G. Friso, R. Rizzato, *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Erickson, Trento 2002, p. 74.

<sup>15</sup> Cfr. M. Striano, *Pensare la mente: la metacognizione*, in Santoianni, M. Striano, *op. cit.*, p. 72.

In particolare, Ianes ha individuato diverse fasi che scandiscono il processo di autoregolazione cognitiva:

- a) fissarsi un chiaro obiettivo di funzionalità «ottimale» del processo, in termini sia di risultati, sia di modalità di svolgimento;
- b) darsi delle istruzioni, suggerimenti o aiuti per svolgere concretamente le operazioni tipiche del processo stesso;
- c) osservare l'andamento del processo, raccogliere dati sui risultati prodotti e renderli disponibili per una successiva valutazione;
- d) confrontare tali dati con gli obiettivi precedentemente fissati;
- e) valutare lo svolgimento delle varie operazioni in modo da ripetere il processo se ha dato esiti positivi o da correggerlo se ha dato esiti negativi<sup>16</sup>.

L'autoregolazione nell'apprendimento consente quindi di dirigere attivamente i propri processi cognitivi, sostenendo l'impegno per apprendere, utilizzando strategie e mettendo a punto piani d'azione sulla base della propria esperienza di apprendimento, delle conoscenze già acquisite, della percezione positiva delle proprie capacità e di un buon livello di motivazione e di impegno personali nei confronti del compito da svolgere<sup>17</sup>.

Questo processo ha come fine l'acquisizione di una personale modalità di studio che aiuti lo studente ad applicare intelligentemente differenti strategie, ad automotivarsi, a non temere l'insuccesso e a non vivere con ansia le prove di valutazione. La capacità di autoregolazione si rivela infatti particolarmente utile in situazioni di difficoltà, cioè quando lo studente deve affrontare un compito nuovo o impegnativo, per lo svolgimento del quale non dispone di aiuti esterni o di procedimenti collaudati. Le ricerche hanno dimostrato che mentre gli studenti esperti utilizzano le strategie in modo automatico e spontaneo, risparmiando tempo e fatica e acquisendo un più alto livello di soddisfazione personale e di autoefficacia, gli studenti non esperti spesso presentano un *deficit strategico di produzione*, che comporta un maggiore impegno nell'uso delle risorse cognitive

<sup>16</sup> Cfr. D. Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2006, p. 89.

<sup>17</sup> Cfr. C. Tornar, *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*, Monolite, Roma 2001, p. 41.

(non accompagnato tuttavia da esiti positivi), una più elevata demotivazione e ripetute richieste di aiuti esterni.

In particolare, i soggetti che incontrano difficoltà nello studio tendono a commettere due tipologie di errori: una scarsa o nulla programmazione dell'attività, e un'autolimitazione delle risorse o del loro uso efficace in vista dell'obiettivo. Per quanto riguarda il primo aspetto, molti studenti non amano fissare delle scadenze da rispettare, per il senso di costrizione che ne deriva. «Questo timore potrebbe dipendere da fallimenti precedenti nella programmazione, a loro volta riconducibili a una stima troppo ottimistica dei tempi necessari per studiare. Questo fenomeno, definito come «ottimismo cognitivo», si riferisce a una difficoltà ampiamente diffusa che consiste nel sotto-stimare il tempo necessario per fare le cose»<sup>18</sup>.

Un'errata programmazione comporta conseguentemente difficoltà a livello organizzativo: una delle più frequenti manifestazioni di scarsa organizzazione consiste nello *studio massivo*, concentrato nei giorni appena precedenti le verifiche. Si tratta di una modalità poco produttiva in quanto, pur comportando una grande fatica, spesso conduce a risultati mediocri che a loro volta provocano un abbassamento del livello di motivazione. Allo studio massivo si contrappone la *pratica distribuita*, cioè uno studio più diluito nel tempo, basato preferibilmente sull'elaborazione di un piano di lavoro che preveda sessioni di ripasso per valutare quanto appreso e frequenti momenti di pausa per scongiurare uno stress eccessivo<sup>19</sup>.

Il secondo aspetto si riferisce invece all'adozione da parte degli studenti di strategie, comportamenti o atteggiamenti autolimitanti, che consistono nell'anticipazione di difficoltà (reali o presunte) che possono rendere difficoltoso il raggiungimento dell'obiettivo. Per esempio, si può dilazionare il momento di inizio della preparazione, o scegliere obiettivi e compiti eccessivamente difficili, in modo tale da attribuire l'eventuale insuccesso al poco tempo a disposizione o alla difficoltà della prova.

Tra le difficoltà presunte rientrano invece le dichiarazioni di ansia, stress, debolezza o malattia tramite cui il soggetto tenta di giustificare l'impedimento a portare a termine il compito con successo.

<sup>18</sup> F. Pazzaglia, A. Moè, G. Friso, R. Rizzato, *op. cit.*, p. 73.

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 72.



Da quanto detto si evince come lo studio rappresenti un'attività difficile e complessa, in cui ciascuno di noi ha incontrato almeno una volta difficoltà talmente elevate da renderla quasi insostenibile. Divenuti genitori, insegnanti o educatori, spesso finiamo però per dimenticare questo incontrovertibile dato di fatto, ritenendo semplicisticamente che essere «bravi» a scuola significhi per i più capaci sfruttare la propria intelligenza, e per i meno capaci sforzarsi di compensarne la mancanza.

Al contrario, le ricerche nel campo della metacognizione ci hanno aiutato a comprendere che per studiare bene bisogna innanzitutto *imparare a pensare*, nella consapevolezza che comunque l'uso ottimale dei processi cognitivi non può garantire da solo il successo scolastico, poiché quest'ultimo diventa un obiettivo raggiungibile solo nella misura in cui lo sviluppo delle proprie potenzialità cognitive sia accompagnato da un atteggiamento positivo nei confronti della scuola e a una motivazione adeguata a impegnarsi nell'attività di studio.

### 7.3. *Saper impegnarsi: variabili emotivo-motivazionali*

L'approccio metacognitivo rappresenta una strada promettente verso un'educazione all'apprendimento che – oltre agli aspetti cognitivi e metacognitivi – ponga attenzione a un insieme correlato di fattori sempre più rilevanti nel determinare le differenze individuali nello studio e nel rendimento scolastico. Stiamo parlando delle componenti emotivo-motivazionali dell'apprendimento, responsabili del *quanto* e del *come* un alunno è disposto a impegnarsi nei compiti scolastici.

L'analisi di tali componenti si rende necessaria in quanto è sempre più evidente che la promozione di un apprendimento di *qualità* non può mirare esclusivamente al raggiungimento di traguardi positivi nel profitto: laddove non vi fosse motivazione e impegno la progettualità che lo informa sarebbe in qualche modo limitata, poiché non riuscirebbe a conseguire la sua finalità più elevata, e cioè l'impiego e l'ampliamento del potenziale apprenditivo di tutti gli studenti, sia con basso che con alto rendimento scolastico.

È importante comprendere che i rapporti tra motivazione e profitto scolastico sono molto complessi: se da una parte uno studente scarsamente motivato difficilmente otterrà risultati positivi nello studio, dall'altra è pur vero che non basta possedere un livello adeguato di motivazione per conseguire il suc-

cesso scolastico. «Generalmente si ritiene che gli studenti con basso rendimento abbiano problemi motivazionali, anche se è dimostrato che gli studenti che pur ottenendo risultati abbastanza buoni, non si impegnano nei compiti ponendosi standard di riuscita bassi, non sfruttano le proprie potenzialità di apprendimento»<sup>20</sup>.

Dalle ricerche emerge infatti che eventuali problemi e/o deficit nella motivazione scolastica interessano un numero sempre maggiore di alunni (più o meno capaci), richiedendo continui aggiustamenti della pratica di insegnamento. Per tale ragione appare fondamentale individuare strategie didattiche volte a facilitare l'impegno dei discenti nell'impresa educativa, dissolvendo l'alone di ambiguità che circonda la relazione tra impegno e rendimento.

Innanzitutto, a livello semantico il termine *impegno* può essere oggetto di equivoci. Quando insegnanti o genitori chiedono ai loro alunni o figli di impegnarsi di più, spesso lasciano intendere che si tratta di rafforzare quantitativamente l'attività di studio, ad esempio trascorrendo più tempo sui libri. La traduzione inglese del termine (*effort* o *strategic effort*), invece, indica più chiaramente che l'impegno coincide con lo sforzo intenzionale richiesto allo studente nell'individuare e nell'applicare le strategie più adeguate alla risoluzione del compito.

L'impegno nell'apprendimento implica dunque l'ottimizzazione a livello qualitativo dello studio, ed è inteso in modo meno generico «come attività volta a risolvere un compito adottando le strategie più opportune per portare a termine il compito stesso con il massimo risultato impiegando tempi adeguati e tenendo ben presenti gli obiettivi»<sup>21</sup>.

Esso sembra condizionare notevolmente il processo di apprendimento ed è strettamente correlato ai cosiddetti aspetti emotivo-motivazionali, che a loro volta dipendono sia da dimensioni interne al soggetto, sia dalle caratteristiche dell'ambiente. In primo luogo, tra questi aspetti rientrano senza dubbio quelli relativi alla motivazione, che è stata analizzata da un ampio spettro di teorie e modelli psicologici.

<sup>20</sup> D. J. Stipek, *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, tr. it., SEI, Torino 1996, p. 9.

<sup>21</sup> C. Ravazzolo, A. Moè, R. De Beni, *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*, Erickson, Trento 2005, p. 9.

Secondo la definizione di De Beni, la motivazione è una configurazione organizzata di esperienze soggettive che consente di spiegare l'*inizio*, la *direzione*, l'*intensità* e la *persistenza di un comportamento diretto a uno scopo*. La motivazione all'apprendimento riguarda più specificatamente il grado di *impegno cognitivo* investito per il raggiungimento di obiettivi scolastici. «Riferita all'apprendimento e allo studio possiamo dire che la motivazione ci spiega perché uno studente studia e l'altro no, come studia lo studente, quanto insiste sul compito, per quanto tempo mantiene l'interesse e l'impegno nello studio»<sup>22</sup>.

Guardando alla sua origine etimologica, la parola motivazione (dal latino *motus* = movimento) si riferisce quindi alla possibilità che una persona ha di dirigersi verso una determinata attività grazie a fattori che possono essere intrinseci, quali l'interesse, la curiosità, il desiderio di competenza, o estrinseci, quali i premi, le lodi, gli incentivi, l'approvazione sociale, il raggiungimento di uno status.

Di qui si comprende allora che la motivazione non è responsabile solo di *quanto* un soggetto studia, ma anche di *come* e *perché* decide di impegnarsi in questa attività. Conseguentemente, la classica distinzione tra motivazione *intrinseca* (che ha origine all'interno del soggetto spingendolo ad affrontare il compito per se stesso) e motivazione *estrinseca* (che ha origine da fattori esterni al soggetto, spingendolo ad affrontare il compito per finalità altre) può non rendere bene la complessità delle dimensioni responsabili dell'impegno scolastico.

Come vedremo, esse sono riferibili anche alle credenze del singolo circa le proprie capacità di affrontare il compito, agli scopi e alle reazioni emotive che accompagnano il suo svolgimento. Uno studente motivato all'apprendimento dovrebbe infatti mirare a padroneggiare le conoscenze e le abilità implicite nel compito, piuttosto che limitarsi a portarlo a termine poiché obbligato a farlo. Da questo punto di vista, alcuni studiosi hanno distinto due tipi di motivazione ad apprendere. Il primo tipo, che si manifesta come *tratto di personalità*, si riferisce a una disposizione generale che permette a uno studente di percepire l'apprendimento come un'attività intrinsecamente valida e soddisfacente, verso cui provare un autentico piacere e interesse. Il secondo tipo, che si configura come *stato*, spinge lo

<sup>22</sup> R. De Beni, F. Pazzaglia, A. Molin, C. Zamperlin, *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, Trento 2001, pp. 217-218.

studente ad impegnarsi nei compiti di studio anche se questi non sono percepiti come particolarmente interessanti o gratificanti in sé. Questa seconda accezione implica un maggiore senso di dovere e di responsabilità rispetto all'attività scolastica.

Gli studenti devono infatti comprendere che non è possibile né giusto impegnarsi soltanto nelle attività che si ritengono gratificanti o piacevoli, poiché evidentemente nei curricoli scolastici sono presenti materie o argomenti che possono non rispondere ai propri interessi personali, ma che è importante studiare perché utili e necessari alla propria formazione culturale, umana e professionale. Senza dubbio, in presenza di un elevato interesse verso il compito, è più facile che l'alunno si impegni con diligenza e costanza, ma un'autentica motivazione all'apprendimento dovrebbe condurre a produrre uno sforzo intenzionale e prolungato anche nei lavori che sembrano difficili, noiosi o non consoni alle proprie attitudini.

Le modalità didattiche e valutative degli insegnanti hanno un peso notevole nell'indirizzare o modificare l'atteggiamento degli studenti verso i compiti scolastici. Per esempio, le lodi o gli incentivi non sempre stimolano la motivazione ad apprendere, e ciò è particolarmente vero quando sono elargiti anche in conseguenza di esiti non particolarmente brillanti, oppure se sono distribuiti ingiustamente tra gli studenti (a parità di risultati).

Lodi particolarmente inefficaci sono quelle basate sul confronto con i compagni, oppure quelle che sottolineano il compiacimento dell'insegnante o dei genitori, piuttosto che il ruolo del ragazzo. A questo proposito Stipek (1996) distingue fra lodi controllanti e lodi informative. Le prime sono espresse per controllare il comportamento del ragazzo e spingerlo a certi standard, le seconde danno una informazione su come il ragazzo sta procedendo, indipendentemente dal confronto con gli altri. Le lodi informative, oltre a essere specifiche, credibili e contingenti, possono contenere in sé informazioni su come migliorare rispetto a se stessi e quindi delle indicazioni strategiche<sup>23</sup>.

I docenti devono essere dunque molto abili a fornire feedback adeguati ai propri alunni: l'attribuzione di premi non conduce infatti necessariamente a mettere in risalto i progressi e incoraggiare il rendimento, poiché in sé non rappresenta uno stru-

<sup>23</sup> F. Pazzaglia, A. Moè, G. Friso, R. Rizzato, *op. cit.*, p. 43.

mento di supporto della motivazione e dell'impegno a proseguire. Al contrario, si è verificato che di fronte alla possibilità di ricevere un premio, bambini che inizialmente presentavano una motivazione intrinseca rispetto a una certa attività, si sono poi rifiutati di svolgerla in modo spontaneo o hanno perso interesse verso la stessa.

Quando si tratta di motivare gli alunni all'apprendimento scolastico, un altro importante errore che i docenti dovrebbero evitare ha a che fare con gli interventi volti a convincerli che per apprendere *bene* bisogna studiare *di più*. Senza dubbio, in alcuni casi vale la regola per cui è necessario dedicare un tempo maggiore, concentrarsi più a fondo ed esercitarsi molte volte; spesso però, le difficoltà scolastiche degli alunni dipendono da altri fattori, quali le caratteristiche del compito e le convinzioni personali circa la capacità di svolgerlo.

Per quanto riguarda il primo aspetto, particolare cura da parte dell'insegnante deve essere posta alla strutturazione di attività didattiche regolate da ciò che Harter definisce *sfida ottimale*, che presentano cioè un livello di difficoltà media o leggermente superiore alla media del livello di competenza che il soggetto ritiene di possedere in quella specifica situazione<sup>24</sup>.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, è fondamentale che il soggetto creda nelle proprie possibilità di riuscire e abbia fiducia nelle proprie capacità. In particolare, appare necessario promuovere ciò che Deci e Ryan (1985) definiscono *autodeterminazione*. Con questo concetto ci si riferisce alla possibilità di scegliere liberamente l'azione da svolgere, di esercitare un controllo attivo rispetto a ciò che si fa, di impegnarsi con curiosità, spontaneità e interesse in un determinato compito.

Questo importante obiettivo – che tutti i docenti dovrebbero ambire a conseguire – chiama in causa alcuni importanti variabili psicologiche, quali l'autostima, l'autoefficacia, le attribuzioni e gli stili attributivi, le teorie dell'intelligenza.

È risaputo che il contesto scolastico presenta numerose fonti di stress e di ansia per gli alunni, i quali percepiscono chiaramente la pressione che genitori e insegnanti esercitano in diversi modi per spingerli a ottenere risultati positivi. Tale spinta al rendimento, se non adeguatamente dosata, può produrre atteggiamenti difensivi (ansia, opposizione, scoraggiamento,

<sup>24</sup> Cfr. R. De Beni, A. Moè, *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000, p. 58.

demotivazione) negli alunni che credono o temono di non potercela fare, perché hanno collezionato numerosi fallimenti e insuccessi, o più semplicemente non hanno mai messo seriamente alla prova le proprie capacità. In assenza di condizioni favorevoli e di un clima caldo e incoraggiante, le difficoltà che tali studenti incontrano possono assumere un carattere di drammaticità tale da compromettere gli esiti dell'apprendimento e la stessa carriera scolastica.

Al contrario, un processo di insegnamento-apprendimento volto a sostenere negli alunni il controllo sul proprio studio e la fiducia nelle proprie potenzialità rappresenta senza dubbio una valida piattaforma non solo in vista del successo scolastico, ma più in generale nella direzione della costruzione di una personalità forte ed equilibrata. In quest'ottica, diventa importante in primo luogo sostenere l'acquisizione di un realistico livello di autostima.

L'autostima è definibile come la componente affettiva e valutativa del *concetto di sé*, inteso come il sistema di conoscenze e di percezioni che l'individuo ha di sé stesso. Essa si costruisce anche grazie alle opinioni degli altri e alle credenze che il singolo sviluppa nei loro confronti. Il concetto di autostima è centrale nel discorso che stiamo conducendo, poiché riguarda sostanzialmente la discrepanza tra il sé reale (chi sono) e il sé ideale (chi vorrei essere), e nell'apprendimento rispecchia il rapporto tra la riuscita attuale e le pretese di successo<sup>25</sup>.

A scuola, la stima di sé si accresce impegnandosi con entusiasmo in attività valutate come importanti. Gli alunni che impiegano al massimo le proprie abilità al servizio di ciò che ritengono degno di valore non hanno interesse a ostentare quanto sanno o sanno fare, mostrandosi migliori degli altri. Al contrario, essi desiderano fortemente sentirsi utili per gli altri, mettendo a disposizione le proprie abilità in attività costruttive.

L'autostima è correlata al concetto di *autoefficacia*, definibile come la valutazione circa la propria capacità di riuscire ad affrontare un determinato tipo di compito. Bandura ha parlato di *senso di autoefficacia* riferendosi alle percezioni soggettive di abilità e di competenza in un determinato campo e quindi al giudizio della persona circa la propria capacità di organizzare

<sup>25</sup> Cfr. V. Rossini, *Dall'eccentrico al concentrico. Spunti per un percorso integrato di valutazione*, in G. Elia (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini e Associati, Milano 2003, p. 126.

ed eseguire il corso delle azioni richieste per raggiungere il tipo di prestazione stabilito.

Le valutazioni di autoefficacia dipendono dall'esperienza pregressa di successo o di fallimento, dalle esperienze vicarie che per esempio gli alunni fanno osservando gli altri (soprattutto compagni con capacità simili alle proprie) mentre eseguono con padronanza un compito, dalla persuasione verbale da parte di persone che si ritengono credibili ed esperte (come insegnanti o dei genitori), e infine dai fattori psicologici come lo stato di ansia.

Secondo Pajares (1996), l'autoefficacia dipende dai seguenti tre aspetti: la valutazione delle proprie abilità in quell'ambito, le aspettative di riuscita a seconda della prova e l'importanza personale data al compito. «La *valutazione del proprio livello di abilità* si riferisce alla percezione delle competenze personali possedute per affrontare lo specifico e si collega a una valutazione delle difficoltà poste dalla situazione. Le *aspettative di riuscita* riguardano la stima della possibilità di ottenere un successo. Esse si collegano sia al livello di difficoltà del compito, così come percepito in relazione anche alle abilità possedute, sia ai parametri attraverso cui il singolo stabilisce se e in che misura un certo risultato costituisce un successo. Infine *l'importanza assegnata al compito e alla situazione* consiste nel valore assegnato alla situazione, la quale può contribuire in maniera più o meno efficace a soddisfare gli obiettivi del soggetto, con particolare riferimento alla realizzazione dello schema ideale di sé»<sup>26</sup>.

È evidente che chi possiede un adeguato livello di autoefficacia è portato a sviluppare un atteggiamento positivo verso i compiti scolastici, il che consente di migliorare l'impegno e di conseguenza di ottenere risultati positivi. In altri termini, le aspettative che si nutrono verso lo studio rappresentano una variabile importante del successo scolastico, poiché attivano un circolo virtuoso che spinge il soggetto a scegliere compiti sfidanti (basati su obiettivi raggiungibili e chiari), a non scoraggiarsi di fronte alle difficoltà, a persistere nell'attività e a sperimentare un senso di fiducia e di soddisfazione durante e alla fine della stessa.

Un'altra importante dimensione di matrice cognitiva che appare correlata all'ambito emotivo-motivazionale è rappresentata dalle *teorie dell'intelligenza* che i bambini sviluppano sin dai

<sup>26</sup> R. De Beni, A. Moè, *op. cit.*, p. 145.

primi anni di vita, e che finiscono per condizionare l'approccio successivo allo studio e alla scuola. Le teorie dell'intelligenza sono state oggetto di interessanti ricerche da parte di Dweck, che ha individuato due modelli in grado di spiegare le differenti concezioni che gli individui possiedono circa la natura dell'intelligenza. In particolare, la studiosa distingue tra *teorie dell'entità e teorie incrementali*.

Secondo la teoria dell'entità, l'intelligenza è un tratto fisso, che è dentro ciascuno di noi e che non si può cambiare. Chi aderisce a questa teoria pensa di possedere una certa «quantità» di intelligenza e di non poter far nulla per migliorarla. In altre parole, la teoria dell'entità è un sistema di significati secondo cui è preferibile ambire a facili successi piuttosto che perseguire compiti sfidanti, da evitare poiché considerati una minaccia per l'autostima. Di conseguenza, gli studenti con una teoria dell'entità tendono facilmente a lasciarsi sfuggire preziose opportunità di apprendimento se tali opportunità possono far rischiare di fallire<sup>27</sup>.

Coloro che invece adottano una teoria incrementale dell'intelligenza ritengono che essa sia appunto qualcosa che si può incrementare attraverso l'impegno e non percepiscono l'insuccesso come una minaccia per l'autostima.

Le teorie dell'intelligenza influenzano la scelta degli obiettivi di apprendimento, che Dweck suddivide in *obiettivi di prestazione e obiettivi di padronanza*. Chi aderisce alla teoria dell'entità, si pone generalmente obiettivi di prestazione, cioè mira a ottenere giudizi positivi e a evitare giudizi negativi sulle proprie capacità. In questo caso, gli studenti si preoccupano di sembrare intelligenti e pertanto scelgono compiti facili che non mettano a rischio la propria immagine. Al contrario, chi aderisce alla teoria incrementale persegue obiettivi di padronanza, finalizzati ad accrescere le proprie competenze e ad acquisirne di nuove.

Un obiettivo di prestazione riguarda la misurazione delle capacità. Questo obiettivo fa sì che gli studenti concentrino l'attenzione sulla valutazione di se stessi attraverso la prestazione. Di fronte a un insuccesso potrebbero incolpare la propria intelligenza, dimostrando quindi una risposta di impotenza. Un obiettivo di padronanza

<sup>27</sup> Cfr. C.S. Dweck, *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, tr. it., Erickson, Trento 2000, p. 19.



riguarda invece il conoscere in modo approfondito nuovi argomenti. In tal caso l'attenzione si concentra sul cercare strategie di apprendimento. Quando le cose non vanno bene, ciò non ha niente a che fare con l'intelligenza. Significa semplicemente che non sono state ancora trovate le strategie giuste per risolvere il compito<sup>28</sup>.

La particolare teoria dell'intelligenza e gli obiettivi di apprendimento che gli alunni possiedono hanno un peso notevole nel determinare un atteggiamento più o meno favorevole verso la scuola e lo studio. Più specificatamente, convinzioni e reazioni inappropriate di fronte all'insuccesso possono indurre alcuni studenti a sperimentare una sensazione di impotenza, che ha a che fare con un'idea di insuccesso secondo cui quando si sbaglia la situazione diventa ingestibile e imm modificabile, e determina un decremento dell'autostima, demotivazione, stati d'animo negativi, minore impegno e un peggioramento generale della prestazione. Al contrario, convinzioni e reazioni appropriate determinano un «orientamento alla padronanza» che spinge gli studenti a restare concentrati sul compito nonostante la difficoltà o l'insuccesso, appunto al fine di padroneggiare le competenze in esso implicate e più generalmente migliorare se stessi.

Questi due differenti modi di rapportarsi all'apprendimento e allo studio sono correlati a un ulteriore costrutto: le attribuzioni e gli stili attributivi. Le attribuzioni possono essere definite come le percezioni che gli individui hanno circa le cause degli eventi che accadono a se stessi (autoattribuzioni) e agli altri (eteroattribuzioni). Il processo attributivo consiste quindi nel considerare un risultato proprio o altrui e poi, sulla base delle informazioni possedute, delle esperienze passate e di altri fattori individuali e motivazionali, attribuire il risultato a una determinata causa. Esso dipende dal bisogno di comprendere il perché degli eventi che accadono nel mondo o che riguardano le situazioni di vita quotidiana.

Weiner ha elaborato una classificazione dei principali tipi di attribuzioni causali, individuando tre dimensioni fondamentali:

1. *il locus di causalità*: l'origine della causa del successo o dell'insuccesso può essere interna, ossia relativa alle caratteristiche dell'individuo (per esempio l'impegno o la capacità),

<sup>28</sup> Ibidem, p. 39.

- o esterna, cioè riguardante caratteristiche non riferibili all'individuo (per esempio la fortuna o il tipo di compito);
2. *la stabilità o l'instabilità*: la causa può essere stabile, vale a dire invariabile nel tempo (come le capacità o il tipo di compito), o instabile e quindi soggetta a variazioni (come la fortuna o l'impegno);
  3. *la controllabilità o l'incontrollabilità*: la causa può essere controllabile (come per esempio l'impegno) o incontrollabile (come la fortuna).

È evidente che la scuola dovrebbe aiutare gli studenti a riflettere sulle attribuzioni che tendono a elaborare rispetto ai propri successi o insuccessi nello studio. In particolare, chi è portato a individuare in fattori interni (soprattutto nell'impegno) la causa del proprio successo svilupperà un atteggiamento positivo verso i compiti scolastici, considerati come opportunità per migliorarsi. Anche di fronte all'insuccesso, questi studenti saranno indotti a ritenere che esso dipenda dal non essersi impegnati abbastanza, sforzandosi in futuro di individuare le modalità idonee a superare gli ostacoli incontrati e raggiungere l'obiettivo mancato. Al contrario, chi attribuisce il proprio successo a fattori esterni (soprattutto alla fortuna), tenderà a mostrare un atteggiamento di maggiore indifferenza, demotivandosi facilmente. Di fronte all'insuccesso, queste persone tenderanno a non sentirsi responsabili, proiettando all'esterno (sugli insegnanti, sulla difficoltà del compito, sul caso ecc.) la causa del risultato negativo.

Poiché il processo attributivo si indirizza prevalentemente su uno o l'altro *locus di causalità*, cioè tendenzialmente all'interno o all'esterno del soggetto, è possibile parlare di *stili attributivi* per indicare gli schemi personali e abbastanza stabili di attribuzioni che ogni individuo utilizza per spiegare i propri successi e fallimenti in compiti di diverso tipo. Essi possono essere distinti nei seguenti tipi:

- *stile negatore*: il successo è attribuito all'abilità e l'insuccesso a cause esterne;
- *stile abile*: il successo è attribuito all'abilità e l'insuccesso alla sua mancanza;
- *stile pedina*: sia i successi che gli insuccessi sono attribuiti a cause esterne;
- *stile depresso*: i successi sono attribuiti a cause esterne e gli insuccessi a mancanza di abilità;

- *stile impegno strategico*: il successo è attribuito all'impegno e l'insuccesso alla sua mancanza<sup>29</sup>.

È evidente che tutti i profili stilistici che non conferiscono importanza a dimensioni interne (in particolare all'impegno) possono comportare lo sviluppo di un atteggiamento fatalistico e rinunciatario che non aiuta lo studente a percepire come possibile un percorso di miglioramento del proprio modo di studiare. Al contrario, gli studenti che possiedono lo stile definito «impegno strategico» sono maggiormente disposti a operare un investimento personale e uno sforzo intelligente allo scopo di implementare le proprie convinzioni e strategie se si sono rivelate produttive, o a modificarle nel caso in cui siano risultate fallimentari.

Le agenzie educative e in particolare l'atteggiamento di genitori e insegnanti possono influenzare notevolmente il consolidamento di stili attributivi più o meno funzionali all'apprendimento. Il sistema attributivo trae infatti origine sia dall'ambiente familiare e scolastico che dall'insieme di esperienze passate di successi o fallimenti. Molte ricerche hanno rilevato l'esistenza di differenze socio-culturali negli stili attributivi, studiando per esempio l'influenza che gli atteggiamenti di genitori e insegnanti di varie culture hanno sullo stile attributivo dei bambini e dei ragazzi e in relazione a fattori quali il genere o l'età di questi ultimi. In generale, gli studenti sono molto abili nel cogliere le reazioni emotive che gli adulti manifestano in caso di successo o insuccesso e nel dedurre l'attribuzione sottostante. Se l'insegnante ha reazioni di collera, il ragazzo sarà portato ad attribuire il proprio successo alla mancanza di impegno, cioè a una causa instabile e controllabile, pensando di potercela fare in futuro. Se l'insegnante si mostra compassionevole, il ragazzo ricercherà la causa del proprio insuccesso nella mancanza di abilità, quindi in un'attribuzione stabile e incontrollabile, sorgendo minori possibilità di riuscita in futuro<sup>30</sup>.

Per tale ragione, diventa di fondamentale importanza promuovere un approccio positivo all'apprendimento e allo studio, facendo in modo che l'alunno acquisisca il potere di determinare il suo percorso scolastico in base ai propri limiti e alle proprie possibilità. Solo in questo modo lo studio può diventa-

<sup>29</sup> Cfr. C. Ravazzolo, A. Moè, R. De Beni, *op. cit.*, pp. 10-15.

<sup>30</sup> Cfr. R. De Beni, A. Moè, *op. cit.*, p. 35.

re un'occasione realmente formativa, volta ad aiutare il soggetto sia a conoscere di più il mondo, sia a conoscere meglio se stesso. «L'empowerment è un processo che, pur partendo dal singolo, risulta certamente favorito da un ambiente in cui tutti credono – ovviamente in maniera realistica e concreta, cioè strategica e per obiettivi raggiungibili – nella possibilità per ognuno di acquisire controllo (*power* = potere) su molti, se non su tutti, i processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali implicati nella comprensione e nello studio di testi e nelle abilità connesse (linguistiche, logico-matematiche, espressive e così via), oltre che nella capacità di esprimere adeguatamente le acquisizioni fatte, nelle verifiche a scuola, come nelle situazioni di vita»<sup>31</sup>.

Per raggiungere questo obiettivo, è in ogni caso opportuno valorizzare un'ulteriore dimensione dell'apprendimento, costituita dai fattori socio-relazionali che circondano il soggetto che apprende. Tali fattori, delimitando i confini del rapporto tra soggetto e contesto, hanno a che fare con le dinamiche di gruppo, le relazioni con adulti e compagni, il clima di classe e l'ampio spettro di abilità sociali che ciascun membro della classe dovrebbe possedere per vivere nel miglior modo possibile l'esperienza scolastica.

#### 7.4. *Saper interagire: variabili socio-relazionali*

L'apprendimento scolastico si verifica fundamentalmente all'interno di una situazione di gruppo che presenta particolari caratteristiche, e che appare regolata da dinamiche socio-relazionali determinanti al fine del benessere cognitivo ed emotivo dei suoi membri. Nell'individuazione di possibili itinerari di educazione all'apprendimento, si tratta quindi di compiere un ultimo passo verso la considerazione del contesto in cui si insegna e si impara.

Con il termine contesto «si intende il complesso delle condizioni fisico-strutturali, socio-culturali ed organizzative entro cui ha luogo un particolare evento interattivo, (nella fattispecie l'insegnamento-apprendimento), al quale offre risorse (ma non solo, anche vincoli) per la sua realizzazione e dal quale è a sua volta arricchito (specie se tecnologicamente predisposto) e

<sup>31</sup> F. Pazzaglia, A. Moè, G. Friso, R. Rizzato, *op. cit.*, p. 9.

modificato grazie agli interventi (azioni e parole) dei partecipanti»<sup>32</sup>.

Come abbiamo visto, il costruttivismo guarda all'apprendimento nei termini di una partecipazione progressiva a un contesto che prevede linguaggi, significati, relazioni, modalità, strumenti, valori, norme e pratiche formali e informali che dovrebbero essere condivisi da una pluralità di soggetti (dirigente, personale docente e non docente, alunni, genitori ecc.) legati da una sostanziale interdipendenza. In quest'ottica, all'apprendimento scolastico è possibile attribuire due fondamentali significati:

1. è *situato*, poiché non esiste indipendentemente dai luoghi in cui si manifestano le azioni sociali e le pratiche culturali di gruppo;
2. è *distribuito*, nel senso che si realizza non solo nella mente degli studenti, ma dipende anche dagli strumenti utilizzati (libri, appunti, dispense, schede di lavoro, supporti informatici ecc.), nonché dagli scambi interpersonali.

Questo significa che l'insegnante deve porre particolare cura alla predisposizione di un ambiente in grado di facilitare l'apprendimento e le relazioni, considerando queste due dimensioni nelle loro reciproche influenze e interconnessioni. È evidente, infatti, che un clima di classe positivo e un contesto adeguato facilitano l'apprendimento, il quale a sua volta rafforza i rapporti sociali e consolida le dinamiche di gruppo.

Ecco perché, quando si parla di individualizzazione o di personalizzazione educativa, non bisogna assolutamente pensare alla predisposizione di percorsi individuali, che tengano conto esclusivamente del soggetto trascurando il contesto in cui è inserito. Sono noti e ampiamente criticati gli equivoci (nati soprattutto nel campo della progettazione didattica per alunni in situazione di handicap o di svantaggio) intorno alla possibilità di concepire il progetto individualizzato, cioè relativo al singolo studente, come un progetto essenzialmente separato da quello del gruppo-classe, da perseguire quindi in condizioni di sostanziale isolamento.

Vi è nella scuola un malinteso assai diffuso: si tende a credere che l'insegnante sia tanto più al servizio del singolo alunno quanto più

<sup>32</sup> C. Laneve, *La didattica...*, *op. cit.*, p. 83.

si interessa a lui personalmente instaurando con lui una relazione diadica. Il gruppo, in questa visione, sembra sfocarsi, scomparire allo sguardo sino a formare una nebbia indistinta<sup>33</sup>.

In linea generale, abbiamo invece più volte affermato l'importanza di realizzare un percorso personalizzato per ogni studente (con o senza difficoltà di apprendimento), che non coincida ovviamente con un'attenzione esclusiva e un investimento totale del docente in un lavoro «a due» che ignori o danneggi gli altri componenti della classe, ma che al contrario sappia valorizzare il loro contributo e sintonizzarsi con le attività previste per l'intero gruppo di apprendimento.

Anche le correnti che più di altre raccomandano ai docenti di porre attenzione alla relazione educativa prendendo in carica gli alunni nella loro individualità, sottolineano con forza la necessità di «passare» attraverso il gruppo, considerato quale realtà in se stessa meritevole di un intervento psicopedagogico. Di conseguenza, pur trovandosi di fronte a bisogni educativi che richiedono sempre più un intervento mirato, l'insegnante dovrà evitare di porre in essere iniziative che potrebbero risultare intrusive o invadenti, privilegiando una *presenza* e un *ascolto* indiretti, che riescano a mediare le esigenze individuali con quelle collettive.

Questo perché la classe – in quanto gruppo – si configura come un intreccio socio-relazionale entro cui prende vita il processo di apprendimento da intendersi quale impresa collettiva. Tra le caratteristiche principali di un gruppo rientra la possibilità di fare interagire la dimensione individuale e la dimensione sociale, grazie alla quale ciascun partecipante sperimenta una condizione di apertura fiduciosa all'altro da sé.

Prestare attenzione a fattori quali benessere, clima di classe e in generale a quella che viene definita *l'ecologia della classe* equivale a salire il primo gradino verso l'acquisizione del senso del «noi», del senso di appartenenza e di identità scolastica, che conduce in ultima analisi a percepirsi *un* gruppo e non semplicemente *in* gruppo<sup>34</sup>.

Secondo Lewin, il gruppo è infatti un soggetto sociale organizzato che esprime comportamenti e valori culturali propri, definibile come una totalità dinamica che rappresenta qualcosa di

<sup>33</sup> C. Pontecorvo, *La relazione insegnante-allievo*, in C. Pontecorvo (a cura di), *op. cit.*, p. 303.

<sup>34</sup> C. Caroli, *op. cit.*, pp. 117-118.

più e di diverso dalla somma delle sue parti, in quanto possiede una struttura, dei fini e peculiari relazioni con altri gruppi. «All'interno di questa visione sistemica anche il gruppo-classe appare caratterizzato da una fitta rete di relazioni più che dalla somma di individui isolati. Un insegnante sarà in grado di leggere accuratamente un gruppo quando saprà vedere e cogliere questa rete di relazioni oltre in singoli ragazzi presenti in una classe»<sup>35</sup>.

Un'attenzione specifica dovrà quindi essere rivolta dal docente a ciò che Laneve definisce «esercizio della relazione», stimolando in particolare negli alunni un'autoconsapevolezza dei propri sentimenti e una percezione emozionale che rappresentano il substrato fondamentale per una comunicazione efficace e per la costruzione di relazioni positive all'interno del gruppo-classe. La rete di relazioni che si stabilisce in classe favorisce forme di coinvolgimento dirette a promuovere l'accoglienza delle diversità, a costruire occasioni formative per tutti, apprezzando il valore del dialogo e dell'incontro, il piacere della discussione, il gusto della convivenza, il sostegno dell'amicizia, la produttività della collaborazione<sup>36</sup>.

Nel corso della trattazione è emersa più volte l'importanza della dimensione affettiva nell'apprendimento, che da tempo è oggetto di interessanti ricerche in ambito psicopedagogico. Su questa base, è stata avviata una riflessione approfondita sulle modalità di gestione della relazione educativa che gli insegnanti intrattengono con gli allievi. Essa va ben oltre l'esercizio di competenze tecnico-professionali, chiamando in causa gli angoli più reconditi della persona del docente, la paura della diversità con cui la persona dell'altro lo obbliga a confrontarsi, e le sfide che questa pone all'esercizio del proprio potere.

Per tale ragione, diventa fondamentale attivare circuiti di comunicazione autentica, all'interno dei quali sia gli insegnanti che gli alunni possano manifestare compiutamente la propria umanità, mettendo a nudo la propria identità e non soltanto esercitando il proprio ruolo. «Per farsi conoscere a fondo bisogna donarsi. [...] Gli alunni devono essere aiutati a comprendere poco a poco che mostrare se stessi e mostrare ciò che succede loro è in qualche modo darsi agli altri. Attraverso le sue parole e le sue azioni l'alunno può manifestare il suo essere personale ed

<sup>35</sup> Ibidem, p. 103.

<sup>36</sup> Cfr. C. Laneve, *La didattica...*, op. cit., p. 95.

allora non solo dà, ma anche – e soprattutto – *si dà*. Nel dare si cresce senza perdere per questo ciò che si possiede»<sup>37</sup>.

Da quanto detto, è evidente allora che la dimensione relazionale ha un'importanza talmente elevata all'interno del gruppo-classe da costituire un aspetto fondamentale del cosiddetto *curricolo implicito*, che affianca e condiziona quello *esplicito*. L'acquisizione di comportamenti prosociali, di modalità di lavoro collaborativo, di norme di convivenza, di atteggiamenti morali dovrebbe essere oggetto di un intervento specifico, che non sia sempre subordinato al raggiungimento di obiettivi istituzionali e disciplinari.

Per tale ragione, si auspica che insieme alla promozione di conoscenze e competenze cognitive, metacognitive e motivazionali, la scuola presti particolare attenzione allo sviluppo di modalità relazionali che rappresentano un prerequisito essenziale dello stare bene a scuola. L'obiettivo di tale lavoro educativo mira all'acquisizione della *competenza sociale*, considerata quale termine di valutazione basato sui giudizi degli agenti sociali rispetto allo svolgimento adeguato di un compito sociale.

Soresi definisce la competenza sociale come il giudizio sociale che importanti figure dell'ambiente del soggetto, in relazione ai diversi punti di vista di volta in volta assunti, possono formulare ed esprimere circa le prestazioni che lo stesso ha avviato in un determinato contesto<sup>38</sup>. In quest'ottica, la competenza sociale si riferisce a quei comportamenti che si rivelano funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, comportando nello stesso tempo lo sviluppo di relazioni positive con gli altri.

Secondo Comoglio, mentre le *abilità sociali* (*social skill*) sono un insieme di comportamenti motivati e cognitivamente controllati che permettono a una persona di iniziare, sviluppare, mantenere e affrontare in modo efficace una buona relazione con gli altri e un buon inserimento nell'ambiente che lo circonda, la *competenza sociale* (*social competence*) rappresenta il livello di expertise raggiunto nell'uso di un insieme coerente di abilità relazionali che favoriscono la buona relazione e interazione con gli altri<sup>39</sup>.

<sup>37</sup> A. Lamarca, *op. cit.*, pp. 203-204.

<sup>38</sup> Cf. G. Elia, V. Rossini, *Lo sviluppo delle abilità sociali*, in G. Elia (a cura di), *Abilità sociali. Contesti e qualità delle integrazioni*, G. Laterza, Bari 2002, p. 44.

<sup>39</sup> Cf. M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma 1998, p. 147.



La competenza sociale ha una valenza adattiva, in quanto consente di organizzare il proprio comportamento in funzione del riconoscimento delle intenzioni e del comportamento dell'altro, nonché delle regole della vita sociale. Essa presuppone quindi il possesso delle *abilità sociali*, definite come comportamenti appresi, orientati verso un obiettivo, governati da regole, i quali sono specifici per ogni situazione e variano in funzione del contesto sociale. Le abilità sociali si basano sia su elementi cognitivi che affettivi, e mirano a elicitare negli altri risposte positive o neutrali e a evitare risposte negative<sup>40</sup>.

Nonostante sia evidente che un numero sempre maggiore di alunni non possiede un repertorio comportamentale che permetterebbe loro di vivere in modo positivo per sé e per gli altri l'esperienza scolastica (si pensi alle manifestazioni di aggressività e violenza fino ai più gravi fenomeni di bullismo), la scuola continua a sottovalutare l'importanza di un insegnamento diretto delle abilità sociali. In realtà, esse dovrebbero rappresentare il fulcro delle attività di insegnamento-apprendimento non soltanto in quanto efficaci strumenti di prevenzione di situazioni disfunzionali a livello comportamentale, ma anche in vista della promozione di un processo formativo che possa contare su una valida rete di protezione e di supporto per affrontare gli inevitabili ostacoli che si incontrano nell'apprendimento.

Per concludere, anche se la prospettiva psicoanalitica e quella costruttivista hanno da tempo richiamato l'attenzione sul valore dell'affettività e della socialità in campo educativo, ancora molta strada occorre fare in vista di un'adeguata considerazione della dimensione socio-relazionale dell'apprendimento.

Probabilmente, le difficoltà che attraversano la possibilità di concretizzare sotto forma di itinerari pratico-operativi il progetto di un'educazione all'incontro e all'accoglienza sono legate al fatto che ogni tentativo in tal senso è un evento unico e irripetibile, che non può essere soggetto a leggi psicologiche o a ricette pedagogiche.

<sup>40</sup> Cfr. G. Elia, V. Rossini, *Lo sviluppo delle abilità sociali*, in G. Elia (a cura di), *Abilità...*, *op. cit.*, p. 48.

*Copia saggio*

## CONCLUSIONI

### L'APPRENDIMENTO: UNA «SCOMMESSA» PSICOPEDAGOGICA

Al termine di un cammino di ricerca che comunque non ambisce a guadagnare un traguardo definitivo, si tratta di delineare le eventuali ulteriori direzioni da intraprendere attraverso la riflessione sulla relazione tra educazione e apprendimento. Il senso del percorso è lucidamente racchiuso in una frase di Gardner che non si può non condividere: «io desidero essere umani che conoscano il mondo, che mettano a frutto le proprie conoscenze e che operino instancabilmente per modificare in meglio le proprie condizioni di vita»<sup>1</sup>.

In tale ottica, si prospetta l'esigenza di difendere con forza la fiducia nelle potenzialità che ogni essere umano manifesta nel campo dell'educazione e dell'apprendimento, e che spesso sono bloccate, sottoutilizzate o addirittura manipolate per fini diversi dalla promozione della realizzazione della persona.

L'adozione di uno sguardo psicopedagogico nella lettura delle dimensioni afferenti all'apprendimento scolastico ha consentito di puntualizzare alcune importanti questioni che interessano gli attuali contesti educativi: non bisogna solo innalzare la qualità dell'istruzione, ma più in generale utilizzare i processi di insegnamento-apprendimento quali strumenti operativi per un nuovo modo di fare educazione. Oltre a scongiurare l'insuccesso scolastico e promuovere l'alfabetizzazione culturale, l'educazione all'apprendimento dovrebbe quindi perseguire l'obiettivo di formare una coscienza critica in ogni alunno, affinché sappia leggere e interpretare, possibilmente senza pregiudizi o idee preconcepite, le complesse dinamiche sociali in cui è inserito.

<sup>1</sup> H. Gardner, *Sapere...*, op. cit., p. 16.

Nell'attuale civiltà dei contrasti (tra isolamento e comunicazione, globalizzazione e localismi, conflitti etnici e interculturalità, libertà e oppressione), è infatti importante acquisire la capacità di porre domande e cercare risposte, avviando un circolo virtuoso grazie al quale le risposte divengano ulteriori domande, e così via. Perché, alla fine dei conti, nessuna risposta è più valida di un'interrogazione pertinente, di un appello verso una più profonda comprensione o, ancora, semplicemente di una richiesta di aiuto.

Educare ad apprendere significa null'altro che questo, e chiama in causa l'incontro tra due o più persone, impegnate (entrambe allo stesso modo, seppure da posizioni differenti) a interpretare il senso della propria condizione umana, sempre più «contaminata» dalle diversità. L'irrompere della molteplicità ha disperso le varie forme di monoteismo e di imperialismo sociale e culturale: ha offerto ai più l'ebbrezza e la paura delle libertà, il piacere e l'inganno dell'onnipotenza, ha esposto altri ai richiami nostalgici del fondamentalismo psicologico e pedagogico. Da un lato persone in cerca di legittimazioni al proprio personalissimo pensare e agire, da un altro gente preoccupata di non saper tenere insieme, governare, gestire chi è stato loro affidato. «La diversità, la legittimazione della diversità fa piacere e fa paura nello stesso tempo; allude contemporaneamente al bisogno di liberare e alla necessità di comprimere, al disgiungere e all'unire, al lasciare andare e al controllare»<sup>2</sup>.

L'analisi dei diversi modelli che la teoria psicopedagogica ha elaborato sull'apprendimento, inteso come ricezione, trasformazione, elaborazione o costruzione di dati e concetti, ha messo in luce il carattere problematico e relativistico della conoscenza, la quale implica sempre e comunque un coinvolgimento attivo da parte del soggetto che apprende. Come abbiamo visto, è la persona nella sua totalità che si impegna nell'impresa conoscitiva, e questo comporta paura, fatica e coraggio. Difatti, tutte le correnti psicopedagogiche hanno messo in luce lo sforzo del soggetto nel rispondere (a livello comportamentale e non) alla complessità degli stimoli che continuamente riceve dall'ambiente.

Da questo punto di vista, è possibile affermare che l'apprendimento nasce da un parziale fallimento delle aspettative del

<sup>2</sup> L. Cerioli, *Appassionata mente. Sul desiderio e la paura di conoscere*, Franco Angeli, Milano 1998, pp. 42-43.

soggetto rispetto alla realtà che cerca di interpretare, la quale spesso finisce per sfuggire agli schemi cognitivi disponibili. L'ansia e l'inadeguatezza provate di fronte alla novità dell'incontro con il mondo determinano l'apprendimento, dando avvio a un percorso di trasformazione che investe il singolo e il gruppo sociale di riferimento.

Per utilizzare una metafora in grado di esprimere la complessità di tale processo, è possibile concludere che gli effetti dell'apprendimento sono paragonabili a quelli provocati dal lancio di un sassolino nel mare: non è importante sapere di chi è la mano che lo getta, e neppure da quale punto del fondale esso sarà inghiottito. Importa molto più osservare il riverbero prodotto sullo specchio dell'acqua, che somiglia a una piccola rivoluzione che rende tutto diverso da prima.

Copia saggi

*Copia saggio*

## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *L'apprendimento dalla parte degli alunni. Didattica costruttivistica e desiderio di imparare*, Erickson, Trento 2001.
- Adler A., *Psicologia dell'educazione*, tr. it., Club del libro, La Spezia 1982.
- Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (a cura di), *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 1995.
- Allport G.W., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, tr. it., Libreria Universitaria, Firenze 1974.
- Altarejos Masota F., Naval Durán C., *Filosofia dell'educazione*, tr. it., La Scuola, Brescia 2003.
- Ammaniti M., Dazzi N. (a cura di), *Affetti: natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Roma 1990.
- Antonietti A., *Il divenire del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Antonietti A., *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola, Brescia 1998.
- Ashman A.F., Conway R.N.F., *Guida alla didattica metacognitiva per le difficoltà di apprendimento*, tr. it., Erickson, Trento 1991.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1987.
- Baldacci M., *L'istruzione individualizzata*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Baldacci M., *Una scuola a misura d'alunno*, UTET, Torino 2002.
- Baldacci M. (a cura di), *I modelli della didattica*, Carocci, Roma 2004.
- Baldi F., *Soggetti in formazione. Percorsi teorici e metodologici all'autoapprendimento*, ETS, Pisa 2005.
- Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia*, tr. it., Erickson, Trento 1996.
- Bara B.G., *Scienza cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1990.
- Bateman A., Holmes J., *La psicoanalisi contemporanea. Teoria, pratica e ricerca*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Bateson G., *Verso una ecologia della mente*, tr. it., Adelphi, Milano 1976.
- Battacchi M.W., *Trattato enciclopedico di psicologia dell'età evolutiva*, Piccin, Padova 1999.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, tr. it., il Mulino, Bologna 1999.
- Bauman Z., *La solitudine del cittadino globale*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2000.

- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, tr. it., Laterza, Bari 2001.
- Bauman Z., *Intervista sull'identità*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2003.
- Bauman Z., *La società sotto assedio*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2003.
- Bauman Z., *Una nuova condizione umana*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Bechtel W., Abrahansen A., Graham G., *Menti, cervelli e calcolatori. Storia della scienza cognitiva*, tr. it., Laterza, Roma-Bari 2004.
- Bee H., *Lo sviluppo del bambino*, tr. it., Zanichelli, Bologna 1999.
- Berger K.S., *Lo sviluppo della persona*, tr. it., Zanichelli, Bologna 1996.
- Bertagna G., *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000.
- Bertani B., Manetti M., Venini L. (a cura di), *Psicologia dei gruppi. Teoria, contesti e metodologie d'intervento*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, UTET, Torino 2005.
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Block J.H., Anderson L.W., *Mastery learning in classe*, tr. it., Loescher, Torino 1978.
- Bloom B.S., *Caratteristiche umane e apprendimento scolastico*, tr. it., Armando Armando, Roma 1979.
- Boldorini M.G., Giannantonio M., *Autostima, assertività e atteggiamento positivo. I fondamenti e la pratica della crescita personale*, Ecomind, Salerno 2005.
- Bombia S., *Psicologia del rapporto educativo*, Giunti, Firenze 1998.
- Borrelli M. (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Pellegrini, Cosenza 1994.
- Boscolo P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*, UTET, Torino 1986.
- Brunas Wagstaff J., *La personalità*, tr. it., il Mulino, Bologna 2000.
- Bruner J., *Verso una teoria dell'istruzione*, tr. it., Armando, Roma 1971.
- Bruner J., *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, tr. it., Armando, Roma 1976.
- Bruner J., *La costruzione della conoscenza. L'approccio europeo alla cognizione del sociale*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1988.
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, tr. it., Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Bruner J., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, tr. it., Armando, Roma 1992.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, tr. it., Laterza, Bari 1993.
- Bruner J., *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, tr. it., Armando, Roma 1997.
- Bruner J., *La vita, il percorso intellettuale, i temi, le opere*, tr. it., Franco Angeli, Milano 2000.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it., Feltrinelli, Milano 2001.



- Bucci S., *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica da Froebel a Montessori*, Bulzoni, Roma 1990.
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1995.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Fondamenti teorici del processo formativo. Contributi per un'interpretazione*, Liguori, Napoli 1996.
- Cambi F., Orefice P. (a cura di), *Il processo formativo tra storia e prassi. Materiali d'indagine*, Liguori, Napoli 1997.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Bari 2000.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Laterza, Bari 2000.
- Cambi F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Clueb, Bologna 2000.
- Cambi F. (a cura di), *La questione del soggetto nelle scienze umane*, Le Monnier, Firenze 2001.
- Cambi F., Colicchi E., Muzi M., Spatafora G., *Pedagogia generale, Identità, modelli, problemi*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Cambi F., *Le pedagogie del novecento*, Laterza, Roma 2005.
- Canalini G. (a cura di), *Le scuole attive in Italia. Montessori, Agazzi, Boschetti Alberti, Girgenti*, Milano 1993.
- Caprara G.V., Gennaro A., *Psicologia della personalità e delle differenze individuali*, il Mulino, Bologna 1987.
- Caprara G.V., Luccio R., (a cura di), *Teorie della personalità*, il Mulino, Bologna 1992.
- Caprara G.V. (a cura di), *La valutazione dell'autoefficacia*, Erickson, Trento 2001.
- Caprara G.V., Cervone C., *Personalità. Determinanti, dinamiche, potenzialità*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Caramelli N. (a cura di), *La psicologia cognitivista*, il Mulino, Bologna 1983.
- Carletti A., Varani A., *Didattica costruttivista. Dalla teoria alla pratica in classe*, Erickson, Trento 2005.
- Caroli C., *Benessere a scuola. Il processo di insegnamento-apprendimento tra cognitivo e affettivo*, G. Laterza, Bari 2005.
- Castelli C., Quadrio A., Venini L., *Psicologia sociale e dello sviluppo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- Catarsi E., *La giovane Montessori*, Corso, Ferrara 1995.
- Cerini G., Spinosi M. (a cura di), *Voci della scuola 2004. Le novità del sistema educativo. Una Guida per orientarsi*, Tecnodid, Napoli 2003.
- Cerioli L. (a cura di), *Appassionata mente. Sul desiderio e la paura di conoscere*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Cerioli L. (a cura di), *Funzione educativa e competenze relazionali. Genitori, figli e insegnanti*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Cesareni D., Pascucci M., *Pedagogia e scuola*, Carocci, Roma 2004.
- Chiari G., *Climi di classe apprendimento. Un progetto di sperimentazione per il miglioramento del clima di classe in quattro città italiane*, Franco Angeli, Milano 1994.

- Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997.
- Chiosso G., *Elementi di pedagogia. Levento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002.
- Chiosso G., *Teorie dell'educazione e della formazione*, Mondadori, Milano 2005.
- Cives G., *Educazione in Italia. Figure e problemi*, Liguori, Napoli 1984
- Cives G., *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Cives G., *Maria Montessori, pedagogista complessa*, ETS, Pisa 2001.
- Claparède É., *La scuola su misura*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1952.
- Claparède É., *Psicologia del fanciullo. Lo sviluppo mentale*, tr. it., Giunti, Firenze 1955.
- Claparède É., *Educazione funzionale*, tr. it., Giunti, Firenze 1968.
- Cohen E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, tr. it., Erickson, Trento 1993.
- Comba L. (a cura di), *Donne educatrici, Maria Montessori e Ada Gobetti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996.
- Comoglio M. (a cura di), *Guida all'uso del Portfolio*, Fabbri, Milano 2003.
- Contini M.G. (a cura di), *Il gruppo educativo*, Carocci, Roma 2000.
- Cornoldi C., Caponi B., *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*, Erickson, Trento 1993.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 1995.
- Cornoldi C., De Beni R., Gruppo MT, *Imparare a studiare*, Erickson, Trento 1993.
- Crahay M., *Psicopedagogia*, tr. it., La Scuola, Brescia 2000.
- Crispiani P., *Didattica cognitivista*, Armando, Roma 2004.
- Damnotti S., *Come si può insegnare l'intelligenza*, Giunti & Lisciani, Teramo 1992.
- Dazzi D., *La personalizzazione dell'insegnamento. La didattica tra diversità e unitarietà*, DeAgostini, Novara 1997.
- De Beni R., Moè A., *Motivazione e apprendimento*, il Mulino, Bologna 2000.
- De Beni R., Pazzaglia F., Molin A., Zamperlin C., *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*, Erickson, Trento 2001.
- De Landsheere V., *Far riuscire, far fallire*, tr. it., Armando, Roma 1981.
- Demetrio D., *Educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Demetrio D., *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano 1995.
- De Santis T., *L'autoeducazione nella concezione della Montessori e nella pratica della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- De Vecchi G., *Aiutare ad apprendere*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.
- De Vecchi G., Carmona Magnaldi N., *Aiutare a costruire le conoscenze*, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1961.

- Dewey J., *Esperienza e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1967.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Doise D., Mugny G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1992.
- Doll R. C. (a cura di), *Eistruzione individualizzata*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1969.
- Dunn R., Dunn K., *Programmazione individualizzata*, tr. it., Armando, Roma 1979.
- Dweck C.S., *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, tr. it., Erickson, Trento 2000.
- Elia G. (a cura di), *Abilità sociali. Contesti e qualità delle integrazioni*, G. Laterza, Bari 2002.
- Elia G. (a cura di), *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini e Associati, Milano 2003.
- Elia G. (a cura di), *Le forme dell'educazione*, G. Laterza, Bari 2006.
- Erikson E.H., *Infanzia e società*, tr. it., Armando, Roma 1975.
- Fabbri D., Munari A., *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*, Dedalo, Bari 1984.
- Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.
- Farnetti A., *Elementi di psicologia dello sviluppo. Dalle teorie ai problemi quotidiani*, Carocci, Roma 1998.
- Flavell D.H., *Psicologia dello sviluppo cognitivo*, tr. it., il Mulino, Bologna 1996.
- Feiderighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo*, Liguori, Napoli 1996.
- Finazzi Sartor R., *Montessori*, La Scuola, Brescia 1973.
- Fodor J., *Dove sbaglia la scienza cognitiva*, tr. it., McGraw-Hill, Milano 1999.
- Fonzi A. (a cura di), *Manuale di psicologia dello sviluppo*, Giunti, Firenze 2001.
- Formenti L., Gamelli I. (a cura di), *Quella volta che ho imparato*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Frabboni F., Pinto Minera F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
- Franchi G., Segantini T., *Avere successo a scuola. Programmazione e didattica delle attività di recupero e di sostegno*, La Nuova Italia, Firenze 1995.
- Franta A., Colasanti A. R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma 1997.
- Franzè G., *Fanciulli oggi, uomini domani. Agazzi, Pizzigoni, Montessori*, Scientifiche Ma.Gi., Roma 2000.
- Frauenfelder E., Santoianni F., *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma 2002.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M., *Introduzione alle scienze bio-educative*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Gagnè E.D., *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, tr. it., SEI, Milano 1989.

- Gagnè R.M., *Le condizioni dell'apprendimento*, tr. it., Armando, Roma 1973.
- Gagnè R.M., Briggs L.J., *Fondamenti di progettazione didattica*, tr. it., SEI, Torino 1990.
- Galanti M.A., *Empatia e affetti nella relazione educativa*, Liguori, Napoli 2001.
- García Hoz V., *Educazione personalizzata. Individualizzazione e socializzazione nell'insegnamento*, tr. it., Le Monnier, Firenze 1982.
- Gardner H., *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1988.
- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1991.
- Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993.
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1999.
- Gardner H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1999.
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente*, tr. it., Erickson, Trento 2005.
- Giusti E., Testi A., *L'autostima. Vincere quasi sempre con le 3A*, Sovera Multimedia, Roma 2006.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*, tr. it., Rizzoli, Milano 1996.
- Guerra L., Ghelfi D., *La programmazione educativa e didattica*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, tr. it., il Mulino, Bologna 1986.
- Harrè R., *La singolarità del sé*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Honegger Fresco G., *Montessori, perché no? Una pedagogia per la crescita. Che cosa ne è oggi della proposta pedagogica di Maria Montessori in Italia e nel mondo?*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Ianes D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici ed applicativi*, Erickson, Trento 1996.
- Ianes D., *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Erickson, Trento 2006.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento. Modelli, metodi e strategie didattiche*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, tr. it., Erickson, Trento 2001.
- Karmiloff Smith A., *Oltre la mente modulare. Una prospettiva evolutiva sulle scienze cognitive*, tr. it., il Mulino, Bologna 1995.
- Keogh B.K., *Impulsivi, introversi, emotivi, apatici. Comprendere e valorizzare il temperamento e le differenze individuali*, tr. it., Erickson, Trento, 2006.
- Kramer R., *Maria Montessori. A biography*, Addison-Wesley, London 1988.

- Laeng M., *Proposta di un manifesto per una pedagogia strutturalistica neo-montessoriana*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.
- Lamarca A., *Educazione del carattere e personalizzazione educativa a scuola*, La Scuola, Brescia 2005.
- Laneve C., *Elementi di didattica generale*, La Scuola, Brescia 1998.
- Laneve C. (a cura di), *Per una pedagogia del sapere. Tèlefo e lo studio*, La Scuola, Brescia 2000.
- Laneve C., *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001.
- Laneve C., *La didattica fra teoria e pratica*, La Scuola, Brescia 2003.
- Laporta R., *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Laporta R., *Avviamento alla pedagogia*, Carocci, Roma 2001.
- Legrenzi P. (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, il Mulino, Bologna 1994.
- Legrenzi P., *Come funziona la mente*, Laterza, Bari 1998.
- Leonarduzzi A., *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Paideia, Brescia 1967.
- Lieury A., *Psicologia dell'educazione e della formazione*, tr. it., Borla, Roma 1999.
- Lindsay P.H., Norman D.A., *L'uomo elaboratore di informazioni*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze 1983.
- Lis A., Stella S., Zavattini G.C., *Manuale di psicologia dinamica*, il Mulino, Bologna 1999.
- Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Loidice I. (a cura di), *Imparare a studiare*, Progredit, Bari 1999.
- Loschi T., *Maria Montessori. Il «progetto-scuola» nella visione ecologica dell'uomo e del bambino, costruttori di un mondo migliore*, Cappelli, Bologna 1991.
- Luccio R., *La psicologia: un profilo storico*, Laterza Roma-Bari 2000.
- Malim T., *Processi cognitivi. Attenzione, percezione, memoria e pensiero*, tr. it., Erickson, Trento 1995.
- Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano 1998.
- Marconi D., *Filosofia e scienza cognitiva*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- Marsicano S. (a cura di), *Elementi di psicopedagogia*, Franco Angeli, Milano 1998.
- Marini F., Milia D., *Avere successo a scuola. Abilità sociali, emozioni e rendimento*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Martin J.M.C., *Psicologia della personalità. Un approccio centrato sullo studente*, tr. it., Guerini e Associati, Milano 1999.
- Martinelli M., *La personalizzazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004.
- Martini B., *Elementi di pedagogia della conoscenza*, Pitagora, Bologna 2002.
- Marzocchi G.M., Molin A., Poli S., *Attenzione e metacognizione*, Erickson, Trento 2000.
- Maslow A.H., *Verso una psicologia dell'essere*, tr. it., Ubaldini, Roma 1971.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma 1990.

- Mason L., *Valutare a scuola. Prodotti, processi, contesti dell'apprendimento*, Cleup, Padova 1997.
- Massaro G. (a cura di), *Orientamenti pedagogici del xx secolo*, Adriatica, Bari 1998.
- Maturana H., Varela F., *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it., Marsilio, Venezia 1985.
- Maturana H., *Autocoscienza e realtà*, tr. it., Cortina, Milano 1993.
- Mc Combs B.L., Pope J.E., *Come motivare gli alunni difficili: strategie cognitive e relazionali*, tr. it., Erickson, Trento 1997.
- Mead G.H., *Mente, sé e società*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze 1996.
- Mecacci L., *Storia della psicologia del Novecento*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Meghnaghi S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino 1988.
- Meirieu P., *Imparare... ma come?*, tr. it., Cappelli, Bologna 1990.
- Messana C., *Valutazione formativa e personalità. Prospettive di sviluppo della motivazione scolastica e della stima di sé*, Carocci, Roma 1999.
- Miceli M. (a cura di), *Lautostima*, il Mulino, Bologna 1998.
- Milani L., *Competenza pedagogica e progettualità educativa*, La Scuola, Brescia 2000.
- Miller P.H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, tr. it., il Mulino, Bologna 1994.
- Montessori M., *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano 1910.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Garzanti, Milano 1949.
- Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1949.
- Montessori M., *Formazione dell'uomo*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Educare alla libertà*, Laterza, Bari 1986.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 1999.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Munari A., *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini e Associati, Milano 1993.
- Nanni C. (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive*, LAS, Roma 1997.
- Neisser U., *Psicologia cognitiva*, tr. it., Giunti Barbera, Firenze 1976.
- Novak J.D., Gowin D.B., *Imparando a imparare*, tr. it., SEI, Torino 1989.
- Novak J. D., *L'apprendimento significativo*, tr. it., Erickson, Trento 2001.
- OCSE-OCDE, *Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*, tr. it., Armando, Roma 1997.

- Oliverio Ferraris A., *Introduzione alla psicologia dello sviluppo*, Laterza, Roma-Bari 1997.
- Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, 2 voll., Giunti e Lisciani, Teramo 1993.
- Ostinelli G., *Motivazione e comportamento. Le variabili psicologiche necessarie per raggiungere obiettivi*, Erickson, Trento 2005.
- Pasini W., *L'autostima*, Mondadori, Milano 2001.
- Pazzaglia F., Moè A., Friso G., Rizzuto R., *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Erickson, Trento 2002.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 1999.
- Perini S., *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1997.
- Perla L., *Educazione e sentimenti. Interpretazioni e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002.
- Perticari P. (a cura di), *Conoscenza come educazione*, Franco Angeli, Milano 1992.
- Pesare F., *La soggettività nella progettazione educativa*, Carocci, Roma 2002.
- Pessa E., Pena M.P., *Manuale di scienza cognitiva. Intelligenza artificiale classica e psicologia cognitiva*, Laterza, Roma-Bari 2000.
- Petracchi G., *Apprendimento scolastico e insegnamento*, La Scuola, Brescia 1981.
- Petracchi G., *Affettività e scuola*, La Scuola, Brescia 1992.
- Petter G., *Fantasia e razionalità nell'età evolutiva*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Petter G., *Psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1997.
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'infanzia*, Giunti, Firenze 1997.
- Petter G., *Psicologia e scuola di base*, Giunti, Firenze 1999.
- Petter G., *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Giunti, Firenze 1999.
- Piaget J., *Giudizio e ragionamento nel bambino*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, tr. it., Giunti, Firenze 1968.
- Piaget J., *Saggezza e illusione della filosofia*, tr. it., Einaudi, Torino 1969.
- Piaget J., *Psicologia e pedagogia*, tr. it., Loescher, Torino 1970.
- Piaget J., Inhelder B., *La psicologia del bambino*, tr. it., Einaudi, Torino 1970.
- Piaget J., *Epistemologia genetica*, tr. it., Laterza, Bari 1971.
- Piaget J., *Psicologia ed epistemologia. Per una teoria della conoscenza*, tr. it., Loescher, Torino 1974.
- Piaget J., *Equilibrazione delle strutture cognitive*, tr. it., Boringhieri, Torino 1981.
- Piaget J., *Lo strutturalismo*, tr. it., Il Saggiatore, Milano 1994.
- Piazza V., *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Erickson, Trento 1998.
- Pignataro M., *Maria Montessori e la sua riforma educativa*, Giunti, Firenze 1970.

- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*, Erickson, Trento 2000.
- Polito M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento 2003.
- Pontecorvo C., Pontecorvo M., *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, il Mulino, Bologna 1986.
- Pontecorvo C. (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Pontecorvo C., Ajello A. M., Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione*, il Mulino, Bologna 1999.
- Pope A., McHale S., Craighead E., *Migliorare l'autostima. Un approccio psicopedagogico per bambini e adolescenti*, tr. it., Erickson, Trento 1993.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, tr. it., Armando, Roma 1983.
- Putton A., *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma.
- Quattrocchi Montanaro S., *Il bambino è padre dell'uomo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.
- Ravazzolo C., Moè A., De Beni R., *Stili attributivi motivazionali. Percorsi per migliorare le capacità di apprendimento in bambini dai 4 agli 11 anni*, Erickson, Trento 2005.
- Regni R., *Il bambino padre dell'uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*, Armando, Roma 1997.
- Rheinberg F., *Psicologia della motivazione*, tr. it., il Mulino, Bologna 2003.
- Rheinberg F., *Valutare la motivazione*, tr. it., il Mulino, Bologna 2007.
- Ricoeur P., *La persona*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1997.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Guerini e Associati, Milano 2004.
- Rizzato R., Moè A., Pazzaglia F., Friso G., *Empowerment cognitivo e prevenzione dell'insuccesso. Attività metacognitive per gli insegnanti e gli alunni*, Erickson, Trento 2002.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze 1970.
- Rogers C.R., *Libertà nell'apprendimento*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze 1973.
- Roncato S., *Apprendimento e memoria*, il Mulino, Bologna 1982.
- Santelli Beccegato L., *Bisogno di valori*, La Scuola, Brescia 1991.
- Santelli Beccegato L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*, La Scuola, Brescia 1998.
- Santojanni F., Striano M., *Immagini e teorie della mente*, Carocci, Roma 2000.
- Santojanni F., Striano M., *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari 2003.



- Schwegman M., *Maria Montessori*, il Mulino, Bologna 1999.
- Scocchera A., *Maria Montessori. Quasi un ritratto inedito*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Scocchera A., *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*, Opera Nazionale Montessori, Roma 1997.
- Shaffer D. R., *Psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*, tr. it., Piccin, Padova 1997.
- Signore M., Scarfile G. (a cura di), *Libertà e persona*, il Messaggero, Padova 2004.
- Skinner F.B., *La tecnologia dell'insegnamento*, tr. it., La Scuola, Brescia 1970.
- Skinner F.B., *Il comportamento verbale*, tr. it., Armando, Roma 1976.
- Sparti D., *Soggetti al tempo*, Feltrinelli, Milano 1996.
- Sparti D., *Identità e coscienza*, il Mulino, Bologna 2000.
- Stella A., *La relazione educativa. Complessità, transazione e intenzione nel rapporto educatore-educando*, Guerini e Associati, Milano 2002.
- Stenberg R.J., Spear-Swerling L., *Le tre intelligenze*, tr. it., Erickson, Trento 1997.
- Stenberg R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, tr. it., Erickson, Trento 1997.
- Stenberg R.J., *Teorie dell'intelligenza*, tr. it., Bompiani, Milano 1997.
- Stenberg R.J., *Psicologia cognitiva*, tr. it., Piccin, Padova 2000.
- Stenberg R.J., Ruzgis P. (a cura di), *Personalità e intelligenza*, tr. it., Erickson, Trento 2000.
- Stipek D.J., *La motivazione nell'apprendimento scolastico. Fondamenti teorici e orientamenti operativi*, tr. it., SEI, Torino 1996.
- Striano M., *I tempi e i «luoghi» dell'apprendere. Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori, Napoli 1999.
- Striano M., *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.
- Striano M., *La «Razionalità riflessiva» nell'agire educativo*, Liguori, Napoli 2001.
- Summerfield A. (a cura di), *La psicologia cognitivista*, tr. it., Franco Angeli, Milano 1977.
- Tarozzi M., *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini e Associati, Milano 2001.
- Tenuta U., *Individualizzazione. Autonomia e flessibilità dell'azione educativa e didattica*, La Scuola, Brescia 1998.
- Tornar C., *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori. Aspetti innovativi. Implicazioni operative*, Anicia, Roma 1990.
- Tornar C., *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*, Monolite, Roma 2001.
- Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. La diversità nell'interazione formativa*, Erickson, Trento 1999.
- Varisco B.M., *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici e applicazioni didattiche*, Carocci, Roma 2002.
- Veggetti M.S., *Lev Semenovič Vygotskij. Psicologia, cultura, storia*, Giunti Lisciani, Firenze 1994.

- Vertecchi B., *Decisione didattica e valutazione*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- Vico G., *I fini dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.
- Vico G., *Alla ricerca della pedagogia perduta*, La Scuola, Brescia 2000.
- Volpi C. (a cura di), *I rischi dell'educazione. Nuove prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 2003.
- von Glasersfeld E., *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*, tr. it., Società Stampa Sportiva, Roma 1998.
- Vygotskij L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, tr. it., Giunti, Firenze 1974.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, tr. it., Boringhieri, Torino 1980.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, tr. it., Laterza, Bari 1992.
- Vygotskij L.S., Lurija A. R., *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*, tr. it., Boringhieri, Torino 1997.
- Vygotskij L.S., *Psicologia pedagogica*, tr. it., Erickson, Trento 2006.
- Watzlawick P., *La realtà inventata: contributi al costruttivismo*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1994.
- Xodo C., *Locchio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001.
- Xodo C. (a cura di), *La persona, prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.