



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
FIRENZE

FLORE

Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:

Saper educare in contesti di marginalità. Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato / S.Guetta. - STAMPA. - (2010), pp. 5-173.

Availability:

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/393356> of the repository was last updated on

Publisher:

Koinè. Centro internazionale di Psicologia e Scienze dell'Educazione

Terms of use:

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

Publisher copyright claim:

La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)

KOINÈ
Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione®

Collana di Psicopedagogia

Silvia Guetta

(a cura di)

Saper educare in contesti di marginalità

*Analisi dei problemi
ed esperienze di apprendimento mediato*

Con la collaborazione di:

P. Barone, C. Benelli, V. Boffo, R. Feuerstein, J. Kopciowski,
A. Kozulin, M. R. Mancaniello, A. Mannucci, P. Meringolo, P. Orefice

KOINÈ

Centro Interdisciplinare di Psicologia
e Scienze dell'Educazione®

© KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione®, Roma, 2010.

Revisione del testo a cura di Claudio Gerbino

Editing: Sabrina Scevola

ISBN 978-88-87771-26-X

In copertina: riproduzione di uno degli strumenti del LPAD, il “Seria-think”.

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia.

KOINÈ

Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione®

Roma - Via Val Trompia, 64

Casella Postale 11-152

e-mail: info@centro-koine.it

Gli Autori

Pierangelo BARONE, professore associato di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della devianza e della marginalità presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Ambiti di ricerca: epistemologia pedagogica e clinica della formazione; genealogia della devianza minorile e trattamento pedagogico; progettazione di interventi educativi in ambito minorile (infanzia, preadolescenza, adolescenza).

Caterina BENELLI, assegnista di ricerca presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi dell'Università di Firenze. Insegna pedagogia della marginalità e della devianza presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Ambiti di ricerca: settori di marginalità a livello nazionale ed internazionale, con particolare interesse per i Paesi del Sud del mondo e per le metodologie per l'inclusione sociale e culturale.

Vanna BOFFO, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna motricità e relazioni interpersonali presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Ambiti di ricerca: tema della nascita del legame e della relazione genitoriale come fondamenti della costruzione della soggettività umana; studi di filosofia dell'educazione, con particolare riferimento alle indagini sulla cura pedagogica; studi sulla comunicazione e sulla conversazione quali determinanti della costruzione dell'intersoggettività.

Luis H. FALIK, professore associato di clinica e formazione. Ha insegnato alla San Francisco State University per quarant'anni. Al momento lavora presso l'ICELP (International Center for the Enhancement of Learning Potential – Centro Internazionale per la Promozione del Potenziale di Apprendimento) di Gerusalemme. Tiene corsi di formazione di valutazione dinamica (L.P.A.D. – Learning Propensity Assessment Device) e corsi di F.I.E. (Fuerstein Instrumental Enrichment) in diversi nazioni dell'America, dell'Europa, dell'Asia (India, Singapore, Indonesia) e in Australia.

Reuven FEUERSTEIN, già docente di psicologia dell'educazione all'Università Bar Ilan in Israele e adjunct professor alla Vanderbilt University di Nashville. Nel 1992 ha fondato a Gerusalemme, e ne è il direttore, l'ICELP, un centro internazionale di ricerca, formazione e terapia, sostenuto da una équipe di professionisti provenienti da tutto il mondo.

Silvia GUETTA, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della marginalità e della devianza minorile presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze per la rete dei saperi della pace. Ambiti di ricerca: analisi e comparazione delle metodologie per la formazione integrata; interventi in contesti di marginalità sociale; educazione interculturale e sviluppo della cultura di pace.

Jael KOPCIEWSKI, psicologa, psicoterapeuta, giudice onorario al Tribunale dei minorenni di Trieste. È formatrice degli strumenti del metodo di Feuerstein, collabora con l'ICELP per l'adattamento tattile degli strumenti P.A.S. e L.P.A.D., ed è unica referente per l'Italia in ambito tiflogico. È autrice di alcune pubblicazioni sulla teoria, il metodo e gli strumenti di Feuerstein.

Alex KOZULIN, direttore della ricerca all'ICELP di Gerusalemme. È uno dei maggiori esperti della teoria socioculturale di Vygotsky. Ha insegnato presso le università di Witwatersrand (South Africa), Ben-Gurion, Bar-Ilan e presso l'università ebraica in Israele. Ambiti di ricerca: studi sulla cognizione, sull'apprendimento e sull'intercultura.

Maria Rita MANCANIELLO, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della marginalità e della devianza minorile presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze per la rete sulle competenze psico-socio-pedagogiche degli operatori dello sviluppo e del settore informazione e comunicazione. Ambiti di ricerca: problematiche dell'educazione in età evolutiva, lettura dei fenomeni sociali problematici e le

possibili risposte educative sia della scuola che dei settori educativi extrascolastici (enti locali, territorio, associazionismo, terzo settore).

Andrea MANNUCCI, professore associato di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia di comunità presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Ambiti di ricerca: i molteplici settori delle marginalità e della disabilità; le problematiche inerenti la sessualità nei contesti di disabilità; mente, corpo ed emozioni in educazione.

Patrizia MERINGOLO, professore associato di psicologia sociale, insegna psicologia dei gruppi e di comunità presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze. Ambiti di ricerca: comunicazione nei gruppi, modalità di apprendimento nei gruppi, leadership e aspetti di disagio sociale giovanile e abuso di sostanze.

Paolo OREFICE, professore ordinario di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È direttore della Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo umano e Cultura di pace" e dirige la Scuola di Dottorato di Scienze della Formazione. Ambiti di ricerca: teoria locale dei processi di conoscenza e formazione, sperimentata in progetti di sviluppo umano integrato in Italia e all'estero.

Introduzione

Silvia Guetta

Il testo raccoglie gran parte degli interventi presentati durante una esperienza di ricerca-formazione sulle problematiche della marginalità e dell'esclusione sociale ed educativa svoltasi lo scorso anno in ambito universitario. Già da diversi anni sono coordinatrice scientifica e didattica di corsi di perfezionamento sulla tematica della marginalità e dell'esclusione sociale, attivati presso la Facoltà di Scienze della Formazione, all'interno della programmazione formativa della Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo Umano e Cultura di Pace" dell'Università degli Studi di Firenze.

Facendo tesoro delle differenti esperienze formative, condividendo alcune perplessità con i colleghi e ascoltando le richieste e i bisogni dei corsisti, si è pensato di modificare parte della formula tradizionale del corso per offrire ai partecipanti la possibilità di formarsi sia su contributi teorici e disciplinari specifici della problematica, sia su reali e concreti strumenti metodologici e operativi da utilizzare per la lettura-analisi dei fenomeni della marginalità e per l'intervento sul campo. Una scelta, questa, sostenuta dalla convinzione che ogni operatore che interviene in questo delicato contesto debba essere scientificamente ben preparato per avere idonei strumenti di analisi che gli permettano di leggere e di interpretare i fenomeni, e poter anche costruire un tool-box personale e flessibile da utilizzare nella progettazione e realizzazione degli interventi.

Pertanto, le proposte formative di questi ultimi due anni sono state progettate con una nuova formula: l'integrazione della parte teorica realizzata da docenti ed esperti che hanno coinvolto i partecipanti con le loro ricerche e con le loro esperienze reali e operative, con un modulo specifico di formazione alla teoria, al metodo e agli strumenti di Feuerstein.

Sia gli incontri seminariali e di laboratorio che il modulo specifico sulla formazione del Programma di Arricchimento Strumentale di I livello (PAS Standard I) di Feuerstein sono stati delle importanti e autentiche occasioni per aprire piste di analisi, interventi e confronti nel campo dell'educazione inclusiva. In ogni contributo è emerso un approccio alla complessità come prospettiva generale con la quale devono essere visti e affrontati i fenomeni che riguardano la marginalità, l'esclusione, soprattutto se collegati a situazioni di svantaggio, sia come causa che come conseguenza.

L'esclusione e la marginalità sono fenomeni sociali e culturali complessi perché gli aspetti che li riguardano toccano il campo delle relazioni umane, delle norme sociali implicite ed esplicite, astratte e concrete, generali e personali, la sfera della politica e le implicazioni che riguardano la religiosità. Ogni forma di esclusione e inclusione assume poi, secondo quella che può essere una lettura sociologica generale, aspetti differenti in relazione al contesto sociale che la produce, al tempo storico in cui avviene, ai cambiamenti politici-legislativi e alle trasformazioni mass-mediatiche e tecnologiche. L'attuale epoca storica, quella definita della complessità, e/o della globalizzazione e/o della conoscenza, fa emergere sempre più la necessità di vedere con occhio critico lo svolgersi dei singoli processi che riguardano la vita e la sopravvivenza degli esseri umani in senso sia individuale che collettivo. Il rischio maggiore che questi "contenitori" epocali hanno è dato dal fatto che sono un prodotto e una volontà di un mondo che ha fatto un certo percorso storico sociale, culturale religioso e politico. Dentro questi "contenitori" va quindi rafforzato il tema della diversità come proposta di prevenzione sociale di ogni forma di marginalità e di esclusione. I marginali in linea generale sono infatti tutti coloro che sulla base di una "*diversità attribuita*" vengono allontanati, quindi esclusi, da quei "centri sociali" astratti e concreti che stabiliscono le regole dell'appartenenza e della inclusione. Per *diversità attribuita* si intende la messa in evidenza di alcuni elementi riconoscibili come diversi dalla maggioranza, o dal gruppo di appartenenza, e utilizzati come caratteristica generale con la quale viene identificata la persona. Come se un singolo aspetto connotasse tutta la persona nella sua complessità facendo perdere di vista tutto ciò che c'è di comune con le altre persone, e la ricchezza e la bellezza di scoprirsi diversi nella comune esperienza di esseri umani. Un tema, questo, che rimanda ad un'analisi delle dinamiche che intervengono nella costruzione degli stereotipi e dei pregiudizi, e della relazione di questi con i processi di esclusione e di discriminazione.

Cosa sia la diversità e come venga, o debba, essere considerata è ancora un tema dibattuto che chiama ad esprimersi modelli teorici e disciplinari dei differenti ambiti scientifici. È indubbio che è attraverso la diversità che si discrimina e si allontana una persona dal gruppo, anche quando può apparire che sia la stessa persona che, *sentendosi* diversa, si allontana dal gruppo al quale non si sente più di appartenere. È questo il

caso di esperienze adolescenziali dove il sentirsi *diversi-in trasformazione* può portare alla ricerca di forme di allontanamento dalla famiglia, anche solo in senso metaforico, in risposta ai bisogni di autonomia, indipendenza, o anche a processi di esclusione, ribellione, contestazione che, comunque, portano a ricercare altre forme di condivisione e di integrazione.

Se non in casi estremi, il soggetto marginale non è mai completamente marginale, perché ogni persona può relazionarsi contemporaneamente e nel corso della sua vita a molteplici e differenti esperienze sociali e culturali. Certo è che quando all'esclusione si accompagna la discriminazione, il mancato riconoscimento e rispetto dei diritti umani, le forme di violenza culturale e fisica, dovuti a motivi economici, religiosi ideologici, etnici, eccetera, è necessario operare sul piano educativo su due livelli, che richiedono entrambi un impegno costante fondato sui modelli teorici e metodologici, ma anche sulle buone prassi di partecipazione, cooperazione e cultura di pace. Il primo livello, più immediato, cercando di creare le condizioni per lo sviluppo di relazioni umane diverse volte a favorire processi di integrazione dei soggetti o dei gruppi emarginati; il secondo, più a lunga scadenza, lavorando sulla formazione alla prevenzione dell'esclusione e alla individuazione di differenti ipotesi risolutive che evitino il ripresentarsi del fenomeno.

Alla luce di queste riflessioni, il testo si presenta come un contributo articolato alla formazione di coloro che si preparano ad essere operatori/educatori in differenti contesti sociali ed educativi, e non solo di problematicità o emergenza sociale, perché è ormai comprovato che ogni luogo potrebbe essere un potenziale attivatore di processi di esclusione. Pensiamo a come la scuola, che dovrebbe essere lo spazio dell'inclusione sociale, realizzi quotidianamente forme di esclusione attraverso, ad esempio, le svariate dinamiche selettive o le differenti condizioni di offerta formativa che vengono date a chi sceglie di avvalersi della religione cattolica rispetto a chi sceglie di non avvalersene. In particolare il libro è stato pensato per gli operatori che lavorano nell'ambito della marginalità causata da forme di svantaggio, come le condizioni di povertà o di migrazione, da contesti di conflitto e di difficile sopravvivenza, e vogliono lavorare con approcci intenzionalmente rivolti a migliorare le potenzialità di apprendimento e di conoscenza di ogni soggetto al fine di favorire processi di inclusione sociale consapevoli e partecipativi.

Come il lettore avrà modo di appurare, la prima parte presenta diversi approcci di lettura e di analisi delle problematiche della marginalità e di alcuni contesti critici, mentre la seconda risulta più monografica e centrata sul contributo dato alla risoluzione di questi problemi dalla teoria, dal metodo e dagli strumenti elaborati da Reuven Feuerstein.

La prima parte vuole quindi introdurre il lettore alla visione e alla riflessione critica su una molteplicità di problemi e contesti che interessano la marginalità perché siamo convinti che nessun approccio o prospettiva di lettura possa essere di per sé esaustivo e completo, e che sia più utile dare ai futuri educatori o professionisti una varietà di strumenti da utilizzare in una molteplicità di situazioni.

Nella seconda parte il lettore troverà la proposta di un modello flessibile essenzialmente centrato sulla relazione educativa e per questo capace di integrarsi dinamicamente con gli approcci considerati nella prima parte. Con riferimento al contributo di Feuerstein desideriamo far riflettere sulla consapevolezza che ogni intervento educativo, soprattutto se inserito nelle problematiche della marginalità, debba permettere alle persone coinvolte di attivare un cambiamento attivo e positivo della loro situazione e condizione, utilizzando principalmente le proprie potenzialità di apprendimento.

Se è vero che l'apprendimento è il motore della conoscenza, e che questa permette ad ogni essere umano di vivere con pienezza e autonomia la propria vita, il primo intervento educativo da progettare e realizzare in situazione di esclusione e di marginalità è quello di assicurare ad ogni soggetto il diritto alla qualità e al successo dell'apprendimento. Ciò significa che l'educatore deve avere anche conoscenze e competenze sui processi utilizzati dalla mente per apprendere in modo efficace, creativo e autonomo. Per lavorare nei contesti della marginalità riteniamo quindi che il primo passaggio che deve essere fatto è quello di promuovere e attivare una relazione educativa di qualità dove vengono sviluppate in modo ottimale le funzioni cognitive. Questo tipo di approccio ci sembra interessante e innovativo non solo perché è attento alla qualità dell'apprendimento, ma anche perché rispetta i diritti universali dell'essere umano offrendo, appunto, ad ogni soggetto, indipendentemente dalla sua provenienza e condizione sociale e culturale, la possibilità di potenziare le capacità del sentire e del pensare. Come il lettore avrà modo di appurare, non viene chiesto agli educatori, insegnanti o genitori che siano, di cambiare il proprio modo di essere, utilizzando un approccio completamente nuovo. Piuttosto viene chiesto a tutti coloro che vogliono essere educatori professionali di riflettere sui metodi utilizzati e sperimentati, per scoprirne le potenzialità e migliorarli alla luce di una teoria che riconosce ad ogni persona il fatto di essere un soggetto modificabile e modificante.

Ci auguriamo che questo testo, nato grazie al contributo di differenti autori, sia non solo studiato, ma soprattutto utilizzato dagli operatori come strumento e come stimolo all'approfondimento delle problematiche relative al rapporto tra marginalità ed educazione.

Ringraziamenti:

Desidero esprimere i miei sentiti ringraziamenti al prof. Andrea Peru, per la direzione dei corsi di perfezionamento; al prof. Paolo Orefice, direttore della Cattedra Transdisciplinare UNESCO dell'Università di Firenze; alla Prof.ssa Simonetta Ulivieri, preside della Facoltà di Scienze della Formazione; alla dott.ssa Jael Kopciowski per la formazione al metodo Feuerstein; alle dott.sse Eleonora Piazza ed Emanuela Tundo per il prezioso e costante supporto logistico e organizzativo dato ai corsi; agli autori che mi hanno onorato dei loro contributi e a tutti coloro che con interesse, disponibilità e partecipazione hanno condiviso questo mio percorso di ricerca e di formazione.

Parte I

Realtà e interventi

1. “Monelli” e “incorreggibili”: i modelli teorici della devianza e la questione minorile

Pierangelo Barone

Sempre più spesso negli studi e nelle ricerche inerenti la pedagogia della devianza e della marginalità ci si imbatte in riflessioni allarmate che hanno come oggetto di seria preoccupazione il quadro educativo in cui si collocano i minori; le voci accorate che si alzano da più parti insistono sull'idea di un cambiamento profondo delle caratteristiche dell'infanzia e dell'adolescenza, tanto che, in quanto adulti, abbiamo perso la maggior parte dei punti di riferimento con i quali potevamo prevedere e comprendere i fenomeni comportamentali dei minori, ricollocandoli in uno schema interpretativo condiviso. Nell'ultimo periodo in Italia siamo poi passati dall'allarmismo mediatico diffuso – che ormai da più di un decennio in modo ciclico porta alla ribalta della cronaca l'irrazionalità delle condotte adolescenziali, evidenziandone volta per volta le mancanze, le fragilità, l'amoralità di fondo – all'enunciazione esplicita di un'emergenza a carattere educativo che riguarderebbe i minori.

Il fatto che la percezione sociale della problematicità adolescenziale sia oggi sensibilmente cresciuta non corrisponde, però, necessariamente a un oggettivo deterioramento delle condotte e delle caratteristiche dei minori di questa epoca, come un tratto antropologicamente nuovo e inusuale. Da questo punto di vista, ritengo che i fenomeni attuali si debbano leggere come l'espressione di una profonda difficoltà culturale e sociale che la società, quella occidentale in modo particolare, si trova a dover gestire in rapporto alle trasformazioni profonde e radicali che attraversano le identità culturali e politiche delle istituzioni, che determinano effetti significativi sull'organizzazione della vita collettiva, rendendo insufficienti i modelli valoriali di carattere tradizionale con cui interpretare il significato degli eventi storici ed economici. La crisi profonda che contrassegna il passaggio di millennio sottolinea e acuisce il senso di un disorientamento culturale e sociale di cui, inevitabilmente, si avvertono gli effetti sul versante dell'educazione e della formazione dei minori. In tal senso, credo non sia tanto il minore a costituire l'oggetto di un'emergenza educativa legata ad una trasmutazione individuale, che porta con sé una difficoltà di lettura e di interpretazione dei fenomeni psico-sociali che lo riguardano, quanto semmai, se si accetta di parlare di emergenza educativa, questa va ricondotta alla risposta “difensiva” che un sistema sociale profondamente in crisi fornisce all'insieme degli eventi dirompenti che ne accentuano la fragilità e l'inadeguatezza storica.

Che non ci troviamo di fronte ad uno scenario totalmente nuovo, per altro, lo possiamo comprendere meglio se confrontiamo la situazione sociale dell'adolescente e del giovane contemporaneo con quella dei giovani di un'altra epoca storica fortemente contrassegnata dalla crisi: una crisi profonda degli orizzonti culturali fin lì conosciuti, che segnava il passaggio della società occidentale dall'organizzazione medievale alla modernità. Una tale evidenza è ampiamente documentata dal punto di vista storico. Se ne parla in diversi saggi dedicati alla storia dei giovani in Occidente, da cui risulta un quadro di profonda inquietudine sociale verso la realtà giovanile e i comportamenti che ne accompagnano la rumorosa presenza nella vita quotidiana del 1300-1400. La preoccupazione delle istituzioni politiche e religiose dell'epoca è rivolta soprattutto al controllo e alla repressione di quei fenomeni che possono assumere carattere di aperta sollevazione nei confronti dell'Autorità, ma insieme ad essa entrano nel campo di problematizzazione sociale tutte quelle condotte sediziose e immorali di cui si rendono protagonisti i giovani in ragione di un *mos juvenum* da circoscrivere e condannare. Come testimoniano i documenti storici, le cronache dell'epoca, in particolare nella realtà italiana (cfr. Crouzet-Pavan, 1994), sono piene di episodi nei quali è descritto in cosa consiste il *mos juvenum*: attitudine alla condotta violenta, turbolenza, sfrenatezza, pericolosità, licenziosità, libertinaggio. «Tralasciando a questo stadio dell'analisi, il significato di quelle pratiche giovanili devianti o criminali, bisogna insistere sui caratteri della condanna che, nel XV secolo, li colpisce con maggiore severità [...]. A dispetto di tutti gli altri criteri, biologici o socio-economici, solo criteri morali, o piuttosto la loro assenza, appaiono dunque sufficienti, nei testi del XV secolo, per cogliere e circoscrivere il gruppo dei giovani. [...] La giovinezza è il tempo delle turbolenze e delle violenze» (Crouzet-Pavan, 1994, p. 231).

La ricorsività storica, a cui si è accennato, costituisce un interessante elemento di criticità se applicato allo scenario contemporaneo. Vi è senz'altro un antico pregiudizio sociale che accompagna la storia del giovane e, più recentemente, dell'adolescente, che va collocato nella definizione stessa di “minore” rispetto al significato culturale che una tale nozione assume nell'orizzonte pedagogico occidentale; vi è una dimensione

di “minorità” che non si traduce semplicemente nell’esclusione giuridica e politica dell’adolescente, ma rinvia ad un complesso sistema di rappresentazioni sociali e di trattamento educativo da cui emerge il profilo di un giovane che dal punto di vista collettivo è associato alla problematicità e alla pericolosità¹.

Come detto, dunque, il fastidio sociale verso una certa esuberanza giovanile ha radici lontane, ma per comprendere a fondo il rapporto che si è costruito tra la questione minorile e le teorie della devianza è necessario ripercorrere genealogicamente il modo in cui viene a rigiocarsi il rapporto tra la collettività sociale e quella parte di individui che, attraverso le condotte, gli stili di vita, le idee non conformi, vengono collocati, da un certo punto in poi della storia europea, al di fuori del campo di regolarità e di conformità tanto da renderne necessaria l’esclusione attraverso la separazione materiale in luoghi differenziati. È in virtù di questo processo sociale e dell’esperienza che ne è scaturita che la questione minorile ha assunto una nuova dimensione; è in virtù della insospettata somiglianza tra gli uomini “insensati” e i minori, che inizia a farsi strada nelle parole degli educatori l’esigenza di una separazione e di un rigore pedagogico che permetterà la nascita delle istituzioni formative moderne. In cosa consiste, quindi, questa somiglianza? In cosa si traduce questo strano rapporto tra gli individui cosiddetti “folli”, che sono oggetto dell’esperienza del grande internamento di cui ci parla Foucault ne *La storia della follia nell’età classica*, e l’infanzia e l’adolescenza come età minori?

Per iniziare a rispondere è indispensabile fare un breve accenno alla questione essenziale che Foucault ci propone attraverso l’analisi dell’esperienza della follia tra il XVII e il XIX secolo: il filosofo francese individua nella forma del Grande Internamento² una frattura epistemologica determinante per la nascita delle scienze umane, in quanto è a partire da questa esperienza che si costituisce il campo specifico che rende praticabile lo studio oggettivo dell’uomo. Lo spazio dell’internamento rappresenta per l’uomo moderno la possibilità di procedere a quel distanziamento necessario, affinché l’alienato possa essere visto e, conseguentemente, trattato. Nel passaggio dalla percezione morale dell’età medievale a quella moderna occorre un “gesto di separazione” con cui si istituiscono luoghi specifici nei quali rinchiudere e trattare quegli individui che sono finalmente visti come “alienati” a causa delle loro condotte e dei loro pensieri difformi. La trasfigurazione sociale che permette di creare quella “necessaria distanza” dagli insensati si offre nella possibilità di circoscrivere una nuova regione dell’esperienza umana caratterizzata come “sragione”. Sotto questo aspetto *l’assenza di ragione* esprime non soltanto una problematicità di carattere sociale, in relazione ai comportamenti irregolari e pericolosi, ma delinea una problematizzazione di tipo morale dal momento che nell’insensato “l’errore si articola sulla colpa” (cfr Foucault, 1963, p. 100).

Il rapporto con la ragione, quindi, risulta determinante nella definizione e nella realizzazione di un’esperienza sociale che rende possibile la nascita di un nuovo campo di problematizzazione della vita collettiva: tutto ciò che, in ordine alle modalità di vita o alle modalità di pensiero, si antepone o si oppone al principio di razionalità (ovvero alle leggi, ai valori, ai principi, alle credenze, ai costumi socialmente accettati), diviene passibile di interventi volti ad internare e trattare la follia. Si tratta di una risposta sociale che non va interpretata univocamente in chiave repressiva; piuttosto bisogna coglierne l’afflato pedagogico, per quanto esso fosse grezzo, teso a immaginare un luogo (il luogo dell’internamento, nella fattispecie) in cui poter riportare alla “verità”, in cui poter recuperare il soggetto in errore, attraverso un lavoro individuale quotidiano, basato su un’esistenza “semplice e morigerata”, sulle “buone abitudini”; uno spazio morale, dunque, di rieducazione³.

L’esperienza del grande internamento getta luce su un processo che attraversa longitudinalmente l’età moderna; un processo che riguarda la riorganizzazione della società sulla base delle trasformazioni economiche, sociali e politiche che rimodellano l’assetto del Vecchio Continente tra il 1500 e il 1700. Un processo che coinvolge profondamente il sistema educativo della civiltà europea, modificando progressivamente le istituzioni formative medievali fino alla nascita del Collegio come «complessa

¹ Una pericolosità che va letta nel suo duplice effetto discorsivo: la pericolosità collettiva, evidentemente collegata alla percezione della perdita di controllo da parte del mondo adulto sulle condotte giovanili, che rinvia alla questione più generale di un’emergenza educativa; la pericolosità personale, incentrata invece sulla fragilità individuale del minore, visto come soggetto irrazionale che può, attraverso condotte rischiose, nuocere prima di tutto a se stesso. In entrambi i casi il tema della pericolosità concorre in modo significativo ad alimentare l’ipotesi psichiatrizzante che è sottesa alla definizione stessa di “soggetto a rischio”. Per un approfondimento si veda anche Barone (2009b).

² Con questa definizione Foucault racchiude quell’esperienza che, a partire dalla metà del 1600, determina l’internamento di un enorme numero di soggetti accomunati sotto un’unica dizione di “folli”. Si tratta nella maggior parte dei casi, come lo stesso autore spiega, di un’operazione complessa che risponde a più esigenze: la reclusione forzata della massa di popolazione indigente, inoperosa e dedita a comportamenti prossimi al crimine senza essere esplicitamente perseguibili in tal senso; il trattamento “rieducativo” di coloro che per condizione fisica o mentale rientrano nella categoria degli “insensati” necessitando di un lavoro che ne ristabilisca la “ragione”. È “l’insieme variopinto” di vagabondi, mendicanti, ubriaconi, prostitute, libertini, dissipatori, pazzi, eccetera, che ha popolato i luoghi dell’internamento disseminati un po’ in tutta Europa.

³ Su questi aspetti si rinvia alla lezione di Riccardo Massa (cfr. Barone - Orsenigo - Palmieri, 2002).

istituzione, non solo di insegnamento, ma di sorveglianza e organizzazione della gioventù» (Ariès, 1968, p. 198). È proprio questa funzione di disciplinamento, a cui ci richiama lo storico Ariès nella sua celebre opera *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1968), a rappresentare il punto di innesto più interessante in rapporto all'esperienza della follia. Perché, se con l'internamento degli insensati la società moderna europea pone la possibilità di separare, rinchiudere e trattare all'interno di uno spazio "terapeutico e rieducativo" degli individui, in virtù della loro non conformità e mancanza di autocontrollo secondo gli assunti della razionalità dominante, parallelamente con la nascita dei Collegi si pone la possibilità di separare e trattare i minori all'interno di uno spazio, connotato in modo fortemente disciplinare, in virtù della incapacità del minore (a causa della sua immaturità) di esercitare pienamente le facoltà razionali. Come ricorda lo stesso Ariès, l'infanzia e l'adolescenza emergono dalla confusività medievale che non discerneva, nella vita sociale, i minori dagli adulti⁴, grazie alla sollecitudine moderna di quei riformatori illuminati⁵ che pongono il problema e l'urgenza della responsabilità morale degli educatori verso i bambini. Una solerzia pedagogica che si esprime attraverso il concetto di infanzia come *aetas infirma* (*ibid.*, p. 291), secondo il quale «i bambini [e i ragazzi] non possono, senza rischio, essere lasciati a una libertà priva di costrizione gerarchica» (*ibid.*, p. 291).

Il principio dell'infanzia come *età debole* caratterizza fin da subito l'idea disciplinare che è ampiamente sottesa all'esperienza del Collegio come istituzione scolastica moderna: tutto l'assetto organizzativo e didattico che seguì alla riorganizzazione delle Università europee, da cui emersero, appunto, i Collegi, era ispirato al regime disciplinare del controllo rigoroso del tempo e degli spazi e della coercizione dei corpi degli scolari, di cui la pena corporale rappresentava il simbolo più visibile. Ma ciò che universalmente funziona come operatore logico del trattamento educativo dei minori è la rassomiglianza tra questi e gli insensati, sulla base del principio dell'irrazionalità che li caratterizza. Se dunque per i "folli" si impone l'obbligo della "terapia", per i minori, intesi come soggetti sregolati e potenzialmente turbolenti, si impone l'obbligo della disciplina. Non sfugga, poi, al senso generale del nostro discorso il fatto che la forma con cui si riproduce il modello educativo del Collegio è quella dell'internato. La separazione dei minori dagli adulti in luoghi specifici e funzionali, che è all'origine di tutta l'esperienza scolastica moderna, è intesa come segregazione e isolamento dal resto della città. Certo, l'internato appariva giustificato dal principio pedagogico della protezione e del controllo verso gli scolari, affinché non venissero coinvolti in comportamenti licenziosi e moralmente inaccettabili, e soprattutto tale modello riscuoteva un ampio successo, in virtù della sua rigida regolamentazione, tra le famiglie agiate che intendevano offrire ai propri figli un'istruzione adeguata. Resta il fatto che l'internato impose al minore, per tutto il tempo della sua formazione, un'esistenza separata dal mondo al di fuori del Collegio, tanto quanto l'insensato fu costretto, per tutto il tempo della sua "guarigione", a condurre un'esistenza internata. Inoltre, l'effetto di una tale rassomiglianza non si osserva solamente nelle pratiche che delineano il trattamento riabilitativo, da un lato, e educativo/formativo, dall'altro lato, ma rinvia al processo genealogico attraverso il quale la società contemporanea ha scoperto e teorizzato il concetto di devianza, fino a costituirne i modelli teorici con cui interpretare i fenomeni devianti.

L'esperienza del Grande Internamento, con le pratiche correzionali che lo hanno contraddistinto, rappresenta la rottura epistemologica più significativa per l'emergere di un nuovo sapere sull'uomo; un sapere che è costruito sul funzionamento della personalità in relazione alla condotta e alle diverse abitudini di vita; conoscenze e ipotesi che pian piano vanno organizzandosi in teorie scientifiche sempre più raffinate e complesse: ciò che costituisce la base indispensabile per la nascita e lo sviluppo delle moderne scienze umane. Conseguentemente all'esperienza dell'internamento che attraversa l'Europa tra il XVII e il XVIII secolo, con gli inevitabili effetti che tale esperienza ha prodotto nella definizione di un nuovo campo di problematizzazione sociale e morale, attorno ai comportamenti difformi e le irregolarità esistenziali, il XIX secolo risulta determinante nella definizione del passaggio che permise la trasfigurazione dell'*insensato* dapprima nel *soggetto anormale* e in ultimo nel soggetto con *personalità deviante*. Secondo Michel Foucault questo processo va compreso, ancora una volta, ricostruendone attentamente la genealogia. È, di fatti, proprio ad una genealogia dell'anormale che si riferisce il filosofo di Poitiers quando mette in risalto l'importanza che vengono ad assumere tre tipologie di figure altamente problematizzate all'interno del

⁴ Le età minori sono poste nell'indistinzione culturale di una società europea, quella medievale, che non riusciva a "vedere" l'infanzia, tanto che l'arte del tempo, quando raffigurava il bambino, lo ritraeva come un adulto in formato ridotto. A tale mancanza di percezione e di un sentimento specifico che riguarda l'infanzia e l'adolescenza, corrispondeva per altro l'evidenza sociale che chiedeva che un individuo entrasse precocemente nella vita lavorativa.

⁵ Ariès cita più volte, nel suo studio, la figura del Cardinale di Estouteville, al quale si deve la riforma dell'università parigina del 1452.

sapere giuridico, del sapere medico e delle pratiche pedagogiche: il mostro, l'incorreggibile e l'onanista⁶. Tre figure che delineano il campo dell'anomalia sociale e individuale come configurazione giuridico-politica, medico-sociale e pedagogico-familiare. Per necessaria brevità mi limito qui a riassumere in pochissime righe gli aspetti su cui insiste Foucault nella sua densa quanto complessa ricostruzione genealogica.

Il *mostro* costituisce storicamente il modello a cui si riconducono tutte le possibilità di deviazione dalle leggi della natura. In questo senso il mostro costituisce, nella forma dell'eccezionalità, ciò che contraddice la legge, rappresentandone l'infrazione estrema. Il modo in cui la figura del mostro viene declinandosi nel corso dell'età moderna, fino alle soglie della contemporaneità, permetterà di oltrepassare l'immaginario di una mostruosità che si iscrive nell'abiezione fisica o nel «misto di due regni» (Foucault, 2000, p. 64)⁷, tradizionalmente legato alla categorizzazione medievale, verso qualcosa che sempre più, tanto nella percezione sociale quanto negli atti dei tribunali, è da intendersi come "mostro morale". Si tratta di uno slittamento semantico piuttosto importante, grazie al quale l'idea di mostruosità si associa al comportamento delittuoso, attraverso un processo che spinge a ricercare negli atti d'accusa e nelle perizie medico-legali che accompagnano l'esame della personalità dell'autore di reato la somiglianza tra il criminale e il proprio crimine: il mostro diviene così «il principio di intelligibilità di tutte le più minute forme di anomalia in circolazione» (*ibid.*, p. 58). Nella trasformazione dal grande mostro al «pallido mostro» (*ibid.*, p. 59) si delinea la possibilità di andare a ricercare il substrato di mostruosità che si nasconde dietro le piccole devianze.

L'*incorreggibile* sembrerebbe fare da contraltare al mostro, dal momento che sposta l'attenzione sociale dall'eccezionalità del crimine alla familiarità quotidiana delle condotte irregolari e devianti. In questo senso l'individuo da correggere è caratterizzato dalla sua impermeabilità e resistenza all'apparato pedagogico di tecniche tese a produrre la possibilità di correzione. L'incorreggibile è una figura socialmente diffusa; per lo più essa corrisponde al profilo dell'adolescente e del giovane che non si piega alla volontà dell'adulto, che gli resiste, che mette in atto comportamenti non conformi fino a costituirlo come individuo disadattato e potenzialmente deviante. Soprattutto l'individuo da correggere impone una riorganizzazione del trattamento educativo in funzione di un "supplemento correttivo" quale necessità sociale per sopperire agli insuccessi precedenti. Ma ciò che si rende evidente con la figura dell'incorreggibile è l'impossibilità di correzione in relazione ad un profilo morale e personale altamente compromesso, che rende inutile qualsiasi tipo di trattamento rieducativo.

L'*onanista*, infine, è una figura che rappresenta e sostiene efficacemente l'intreccio tra il sapere medico e il sapere pedagogico nella strutturazione di un discorso che rintraccia la genesi dell'anomalia dei comportamenti nel rapporto che ciascuno intrattiene con la propria corporeità, a partire dalla capacità di controllare e dominare il proprio istinto sessuale. L'evidenziarsi, attraverso la figura del bambino e dell'adolescente masturbatore, di un'attenzione peculiare al microspazio vissuto dal minore⁸, sulla base di vere e proprie teorie pseudoscientifiche che per alcuni decenni condanneranno senza alcuna indulgenza il comportamento masturbatorio, ipotizzando per esso la possibilità di costituire il principio universale di ogni malattia somatica, psichica e nervosa, consolida il processo di saldatura di un'alleanza medico-familiare di impronta pedagogica, che contribuisce alla chiusura della circolarità disciplinare sull'anormale.

Attraverso queste tre figure, Foucault fornisce una lettura circostanziata degli elementi che conducono, nel corso del 1800, alla trasformazione epistemologica della psichiatria da scienza dell'alienazione mentale a scienza dell'anormalità. Insieme alla ridefinizione dell'oggetto, da parte del sapere psichiatrico, si determina una riformulazione sostanziale del campo d'indagine riguardante i comportamenti anomali, che si spinge fino alla partizione binaria: normalità/anormalità, dove, chiaramente, al normale corrisponde la regolarità e all'anormale si associa la disfunzione patologica. Se questa ridefinizione del campo in cui si inscrivono le condotte non conformi (indipendentemente dalla gradazione di livello della gravità delle stesse) costituisce l'esito di un processo piuttosto complesso, può essere utile, per comprenderne il ragionamento sotteso, esplicitare il punto di contatto determinante che Foucault individua nella sovrapposizione di quelle tre figure in una sola: l'anormale; si tratta di volgere l'attenzione alla scoperta che, proprio in ambito psichiatrico, porta ad esplorare una "zona" inusuale della personalità umana, quella in cui si gioca (o meno) la capacità di esercitare il dominio sull'involontario, sull'istintuale. La scoperta dell'istinto, come nozione capace di reinterpretare il significato dei comportamenti devianti, apparentemente inspiegabili sulla base del semplice

⁶ Su questo si rimanda allo studio del volume di Foucault (2000).

⁷ Ad esemplificazione di questa categoria del "misto", Foucault si sofferma in particolare sul caso dell'ermafroditismo.

⁸ È un'attenzione quasi "panottica" quella che si sviluppa attorno al tema del pericolo della masturbazione infantile e adolescenziale. È sufficiente leggere i consigli che i solerti medici del tempo offrono ai genitori, per poter controllare e scoprire in flagranza il minore che si abbandona al comportamento da reprimere: «Che la vostra vigilanza si concentri soprattutto sugli istanti che seguono il coricarsi e che precedono l'alzarsi. È soprattutto in quei momenti che il masturbatore può esser colto sul fatto» (*ibid.*, p. 219).

principio: razionalità/delirio, con il quale i giuristi e gli psichiatri alienisti, tra la fine del 1700 e gli inizi del 1800, avevano tentato di determinare il confine tra il comportamento criminale basato sull'intelligibilità dell'atto e la malattia mentale, comincia a funzionare come vero e proprio vettore dell'anomalia. Non solo è nell'istinto che va ricercata la risposta a quegli atti delittuosi che si configurano come crimini mostruosi⁹, ma è in relazione alla capacità dell'individuo di esercitare un pieno controllo dell'involontario che vanno ricondotti tutti i tipi di disordine del comportamento, dalle piccole e meno importanti devianze al gesto criminale. Ecco allora che attraverso l'analisi delle piccole o grandi perturbazioni del volontario e dell'involontario (*ibid.*, p. 143), la psichiatria estende il proprio campo di investigazione scientifica alla totalità dei comportamenti irregolari ponendo questi ultimi in rapporto ad una probabile disfunzionalità psichica del soggetto.

L'anormale viene fatto corrispondere così alla trasfigurazione del mostro, dell'incorreggibile e dell'onanista in un unico profilo che salda quelle tre figure attraverso «l'emergenza dell'istinto» (*ibid.*, p. 124). La nozione di istinto, in rapporto alla sfera dell'involontarietà e alla capacità di un individuo di agire più o meno razionalmente, rende possibile «l'esplosione del campo sintomatologico» rispetto al quale la psichiatria ricostruisce «tutti i possibili disordini del comportamento» (*ibid.*, p. 146). In questo senso il sapere psichiatrico consentirà la connessione di due fondamentali aspetti relativi alla definizione del campo fenomenico della devianza: il primo aspetto è la dimensione della norma intesa come regolarità della condotta, riconducibile al principio di conformità a cui «si oppone l'irregolarità, il disordine, la stranezza, l'eccentricità, il dislivello, lo scarto» (*ibid.*, p. 147); il secondo aspetto è la norma intesa come regolarità funzionale, cioè la capacità di adattamento e di adeguatezza dell'individuo rispetto alle esigenze sociali, dove tale adeguatezza corrisponde a un funzionamento normale, cui si oppone la disfunzione, la disorganizzazione, il morboso e, dunque, il patologico. Attorno a queste due definizioni di normalità, evidentemente, si determineranno i processi fondamentali nella definizione delle teorie della devianza che andranno a caratterizzare gli studi e le ricerche sviluppatesi ampiamente nel corso del XIX e del XX secolo. Ecco perciò che da un lato la devianza viene a configurarsi come patologia della personalità i cui elementi sono da rintracciare negli istinti, nelle pulsioni, nelle attitudini, nei pensieri, negli stili di vita di un individuo; dall'altro il principio della devianza si estende al comportamento sociale, interpretato anch'esso in senso patologico, a cui vengono ricondotti, tra altri, i fenomeni collettivi dei comportamenti antisociali apertamente in conflitto con le istanze del potere.

È in questo scenario che viene a rigiocarsi una questione minorile sempre imbricata in un difficile e ambiguo rapporto con la devianza. Da questo punto di vista non si può affatto evitare di denunciare il ruolo storicamente normalizzante e di controllo e il principio correzionale che era, ed è molto spesso ancora oggi, sotteso al trattamento pedagogico all'interno delle istituzioni educative. Se pure questo lato oscuro dell'educazione è stato più volte smascherato e reso visibile da una certa pedagogia critica, nel momento in cui volgiamo la nostra attenzione ai luoghi educativi odierni, di cui la scuola resta simbolicamente lo spazio elettivo, ci vediamo costretti a reiterare alcune fondamentali osservazioni sul significato dell'esperienza formativa. Credo che ancora di più oggi, rispetto alla contingenza storica che stiamo attraversando¹⁰, la scuola vada riaffermandosi come un laboratorio disciplinare che: discrimina, seleziona, ordina, gerarchizza, scarta; una scuola che pretende di "affermare" chi è il minore, quali sono le sue attitudini, che cosa può o non può diventare; una scuola che definisce il bambino-scuola e l'adolescente diligente che si auto-disciplina come "norma"; una scuola che iscrive il bambino/adolescente, che a modo suo resiste alla logica disciplinare, nel campo dell'anormalità, lo costituisce come un "caso". Una scuola che non è riuscita a reinventarsi, perdendo di legittimità sociale e di credibilità agli occhi dei minori stessi; una scuola che ha

⁹ Foucault si sofferma ampiamente sull'analisi della figura del mostro, in modo particolare nella lezione del 5 febbraio 1975, citando tre casi criminali che, tra fine XVIII e inizio XIX secolo, suscitano particolare scalpore nella realtà francese: il caso di una donna di Sélestat che uccise la figlia e ne mangiò una coscia; il caso di Papavoine, un uomo che assassinò due bambini nel bosco di Vincennes scambiandoli per dei discendenti della famiglia reale; il caso di Henriette Cornier, una giovane donna che dopo aver convinto la madre ad affidarle la figlia di 19 mesi, uccide quest'ultima decapitandola. Dei tre casi però Foucault analizza in profondità solo l'ultimo, proprio in relazione alla vicenda processuale che condusse ad una prima formulazione della tesi istintuale come principio entro il quale cercare la spiegazione possibile di un atto così drammatico e incomprensibile. Si veda Foucault, 2000, pp. 103-124.

¹⁰ Non occorre una particolare radicalità di pensiero per interpretare i fenomeni di irrigidimento disciplinare che stanno segnando l'arretramento pedagogico di questi anni. Ciò che deve preoccuparci, da un punto di vista pedagogico, è la effettiva e partecipata disponibilità di molti insegnanti (al di là delle retoriche dichiarazioni critiche iniziali) a mettere in atto rapidamente e diffusamente il meccanismo selettivo reso possibile dalla reintroduzione della valutazione decimale. I dati relativi all'aumento delle bocciature e delle "cattive condotte" dimostrano come all'insofferenza generale di insegnanti e alunni verso un'esperienza scolastica largamente svuotata di senso, si è saputo rispondere solo con un nostalgico ritorno all'autoritarismo dell'Istituzione Scuola, una soluzione che mostrerà presto la sua inefficacia trattandosi di un modello del tutto insufficiente a rispondere alle questioni educative sul piano della complessità sociale in atto.

abdicato al proprio ruolo pedagogico di luogo per la realizzazione, elaborazione e trasformazione dell'esperienza esistenziale del minore in possibilità di formazione.

Riflettere sul ruolo, anche teorico, di una pedagogia della devianza minorile non significa negare le problematiche concrete che assillano e stressano (nel senso di usura e affaticamento) il lavoro degli operatori sul campo, in funzione di un puro esercizio teoretico di decostruzione. Significa sottolineare come la problematizzazione stessa dei fenomeni della devianza minorile debba necessariamente fare i conti con una storia intrinseca ai saperi delle scienze umane, che orienta e definisce prepotentemente quello sguardo, da cui discendono modelli operativi di intervento e di trattamento. In queste condizioni, allora, diventa urgente definire lo spazio di pensabilità di una specificità della pedagogia della devianza minorile, da non appiattare sulle questioni del trattamento rieducativo o riabilitativo dei soggetti minori che restano intrappolati nei meccanismi di quel processo di costruzione sociale che li obbliga a mettere in scena il proprio ruolo di "banditi monelli"¹¹ e di "incorreggibili"¹², su cui il mondo adulto proietta le proprie paure. Porre la questione minorile in rapporto ai temi della devianza implica il denunciare l'inutilità di quei progetti sociali che finalizzano gli interventi sui minori alla modificazione delle condotte irregolari poiché socialmente inaccettabili; significa orientare i progetti rieducativi alla realizzazione di esperienze che diano o restituiscano la possibilità di costruire significati profondi nella definizione identitaria dei minori, attraverso un movimento che trasformi il bisogno in desiderio, dunque ponga le basi per la pensabilità di un progetto di vita che concretamente si offra come possibilità di cambiamento. Si tratta di resistere alla tentazione pedagogica di rinverdire un modello antico e diffusamente sperimentato; si tratta di cercare di creare le necessarie condizioni affinché si riesca finalmente a passare dallo sguardo giudicante *sul* minore, allo sguardo interrogante *del* minore, attraverso la dilatazione dei campi di esperienza indispensabili, dal punto di vista educativo, ad una concreta azione trasformativa del soggetto.

Bibliografia

- Ariès, P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari, 1968.
- Barone, P., *Pedagogia della marginalità e della devianza. Modelli teorici e specificità minorile*, Guerini e Associati, Milano, 2001.
- Barone, P., Minorità e "soggetto irregolare": alla radice della diagnosi nei contesti educativi, in Palmieri, C. - Prada, G. (a cura di), *La diagnosi educativa*, Franco Angeli, Milano, 2005a.
- Barone, P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Guerini e Associati, Milano, 2005b.
- Barone, P., Il corpo come quartiere di forza della verità, in Cappa, F. (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli, Milano, 2009a.
- Barone, P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini e Associati, Milano, 2009b.
- Barone, P. - Orsenigo, J. - Palmieri, C. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su: l'esperienza della follia*, Franco Angeli, Milano, 2002.
- Bertolini, P. - Caronia, L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.
- Cavallo, M., *Ragazzi senza. Disagio, devianza e delinquenza*, Mondadori, Milano, 2002.
- Crouzet-Pavan, E., Un fiore del male: i giovani nelle società urbane italiane (secoli XIV-XV), in Levi, G. - Schmitt, J. C. (a cura di), *Storia dei giovani*, Vol. I, Laterza, Roma-Bari, 1994, pp. 211-277.
- De Leo, G., *La devianza minorile. Il dibattito teorico, le ricerche, i nuovi modelli di trattamento*, Carocci, Roma, 1998.
- De Leo, G. - Patrizi, P., *Trattare con adolescenti devianti. Progetti e metodi di intervento nella giustizia minorile*, Carocci, Roma, 1999.
- Foucault, M., *Storia nella follia nell'età classica*, Rizzoli, Milano, 1963.
- Foucault, M., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Levi, G. - Schmitt, J.-C. (a cura di), *Storia dei giovani*, Vol. I, Laterza, Roma-Bari, 1994.
- Prina, F., *Devianza e politiche di controllo*, Carocci, Roma, 2003.

¹¹ Il riferimento è alla mostra fotografica promossa e realizzata dal Ministero della Giustizia a Roma dal 1 ottobre al 30 novembre 2003: "Monelli banditi. Scenari e presenze della giustizia minorile in Italia". Il catalogo della mostra è stato pubblicato nel 2004 da Gangemi, Roma.

¹² Si pensi alla emblematica figura di Antoine Doinel, magistralmente tratteggiata da Truffaut ne "I quattrocento colpi".

2. Educazione inclusiva: problematiche ed emergenze

Silvia Guetta

Il sapere apporta dignità e la dignità è un bisogno primario.

Bertrand Schwartz

*In nessun modo non potrò mai giudicare accettabile
per un mio simile, chiunque sia,
quello che considero moralmente intollerabile per me stessa.*

Simon Weil

Educazione inclusiva nelle strategie dell'UNESCO

Nel corso degli ultimi decenni l'UNESCO si è sempre più interessato alle problematiche relative all'inclusione sociale. Al di là delle raccomandazioni e dell'impegno assunto nel sostenere politiche e azioni per il programma "Education for all" (EFA) lanciato a Dakar nel 1999¹, oggi si è delineato con maggiore chiarezza che è necessario considerare il problema dell'educazione in una prospettiva più ampia e di impegno sociale che va oltre il semplice richiamo allo sviluppo di sistemi di educazione formale per le popolazioni escluse e povere del pianeta. EFA ha significato soprattutto aprire una nuova strada, ma anche una sfida mondiale sulla possibilità di garantire a tutti i cittadini del mondo, in particolare quelli che non ne hanno le possibilità e vivono ai margini delle società, uguali opportunità di educazione a tutti. Il programma è strettamente collegato alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 che sostiene, nell'art. 26, che ogni essere umano ha diritto all'educazione.

Nel corso degli ultimi decenni l'impegno degli stati membri dell'UNESCO si è sempre più rafforzato tanto che già nel 2001 erano 164 (UNESCO, 2008a) i governi che insieme ad organizzazioni e partner di vario genere provenienti da differenti zone del pianeta, avevano aderito ad un impegno politico e strategico collettivo orientato a migliorare, allargare, espandere e sollecitare opportunità educative e scolastiche per i bambini, i giovani e gli adulti, in particolare per quelli svantaggiati. Tra gli obiettivi del programma EFA c'è quello di rendere sempre più consapevoli sia i governi che le organizzazioni più vicine alla società civile, che il tema dell'istruzione deve avere un approccio globale e integrato con quello dei diritti umani, del *lifelong learning*, apprendere lungo tutto il corso della vita, e dell'impegno di adottare nuove misure e nuove strategie per poter raggiungere le popolazioni più povere, più vulnerabili e i gruppi più svantaggiati della società.

All'interno di questo tipo di analisi, va ricordato che spesso il senso dato al termine educazione è quello dato della lingua inglese. Esso è sostanzialmente riferito al concetto di istruzione, cioè di educazione formale, mentre nel contesto pedagogico italiano il suo significato include anche quello non formale e informale. Puntualizzare questo aspetto è necessario per comprendere che le politiche e le strategie delle organizzazioni mondiali sono soprattutto indirizzate allo sviluppo e al riconoscimento dell'educazione formale. Andare a scuola può essere per i bambini, i giovani e gli adulti l'unica strada per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze utili a poter prendere decisioni in autonomia, cambiare la qualità della vita migliorare le condizioni di salute e dell'ambiente circostante. Solo nel momento in cui viene dato il libero accesso all'istruzione è anche possibile avviare un nuovo processo di inclusione e partecipazione sociale che implichi, dignità, rispetto, libertà, giustizia e pace. L'istruzione rappresenta quindi una variabile fondamentale che incide fortemente sui cambiamenti sociali e culturali all'interno dei processi di risoluzione dei conflitti.

Nonostante il diritto all'istruzione sia ormai un "riconoscimento globalizzato", risultano ancora profonde le spaccature e le discriminazioni sociali e culturali perpetuate dai gruppi di potere sia culturali che politici. È

¹ <http://www.unesco.org/en/efa-international-coordination/the-efa-movement/>, dicembre 2009.

ancora ampiamente diffusa e forte la discriminazione contro le bambine, le ragazze e le donne all'interno dei sistemi di istruzione presenti in quei Paesi che "sottoposti" a grossi gap economici non hanno strutturato, o non possono strutturare, un sistema formativo capace di garantire il riconoscimento e la realizzazione dell'educazione per tutti. L'esclusione delle donne è generalmente accompagnata dalla esclusione anche di gruppi considerati, per differenti motivi, minoritari (Brock-Utne, 1989). Tale esclusione può riguardare le popolazioni indigene, i gruppi che vivono in zone rurali lontane dalle città, i bambini che vivono per la strada, gli immigrati, i disabili e le minoranze culturali e linguistiche.

Il problema delle disuguaglianze e della mancata uguaglianza delle opportunità viene indicato come uno dei punti prioritari considerati nell'ultimo monitoraggio dell'UNESCO sulla marginalità e l'esclusione. Nel report (UNESCO, 2010a) si sostiene che in molti contesti, anche tra quelli democratici e moderni, c'è una vera e propria incapacità di affrontare queste problematiche. In particolare non siamo stati capaci in questi anni, ma soprattutto dall'avvento della crisi economica che ha colpito in particolar modo i sistemi più fragili e più deboli, di fare fronte alle disuguaglianze e alla stigmatizzazione ancora fortemente radicate nelle società e quindi di opporsi in modo efficace duraturo e sostenibile alle discriminazioni legate in particolare alla ricchezza, al sesso, all'etnia, alle condizioni di possibile disabilità. In molti casi la crisi economica, sociale e politica in generale, di questi ultimi anni, ha provocato, in alcuni contesti in via di cambiamento rispetto alla messa in azione del sistema educativo e scolastico, la perdita dei risultati raggiunti con i programmi di EFA. In molti Paesi del mondo (con un numero superiore a 20) solo poco più del 30% dei giovani riesce a frequentare la scuola per più di 4 anni (UNESCO Associated Schools, 2009).

Fattori di esclusione e di disuguaglianza combinati tra loro determinano una vera e propria esclusione dal percorso educativo, riducendo, o in molti casi annullando, non solo il diritto che ogni persona ha di acquisire e costruire gli strumenti del sapere e del conoscere, ma anche quello di sviluppo delle potenzialità conoscitive e del raggiungimento successo personale. Un successo inteso non solo come progressivo e continuo miglioramento della propria formazione, ma anche come realizzazione di sé nel fare azioni che vedono l'individuo impegnato e responsabile del proprio agire sociale. Un successo che gran parte di coloro che non hanno avuto la possibilità di vivere e di sperimentare la propria esperienza scolastica come un periodo piacevole, soddisfacente e costruttivo, non hanno potuto conoscere.

In molti casi, alle persone escluse vengono anche negati gli strumenti per poter essere coinvolte criticamente e costruttivamente come cittadini attivi. Questi aspetti introducono a uno degli obiettivi dell'educazione inclusiva: puntare sul cambiamento della percezione di fallimento che spesso accompagna il percorso formativo di chi non ha potuto raggiungere il suo successo.

Uno dei contesti dove questo aspetto risulta particolarmente evidente è quello relativo alla formazione e all'istruzione. È importante valutare che là dove si sono presentate esperienze negative come il disagio relazionale o insoddisfazione scolastica, dove quindi ci sono state esperienze di insuccesso formativo che hanno portato all'esclusione e/o all'abbandono del percorso, sono anche venuti a mancare il rispetto delle opportunità educative e il diritto al *lifelong learning*, allo sviluppo delle conoscenze e a condizioni sociali di autonomia e libertà. Il precoce abbandono della scuola e dei percorsi formativi può causare non avere strumenti critici, di analisi, riflessivi sufficienti per comprendere come cambiare o investire nella formazione in relazione ai cambiamenti dei contesti di vita. In altre parole non aver potuto frequentare regolarmente un percorso scolastico e non aver avuto la possibilità di elaborare saperi culturali e professionali di base, può avere avuto una incidenza negativa sulla attitudine ad apprendere e sapere apprendere. La scuola non è responsabile solamente della qualità dell'insegnamento dei contenuti disciplinari, ma anche delle motivazioni e dell'interesse che alimentano il desiderio di continuare ad apprendere. Deve quindi essere posta molta attenzione su come la scuola promuove e sostiene l'apprendimento continuo perché questo costituisce un intervento preventivo contro le forme di marginalità sociale e stimola la costruzione di saperi che facilitano la comprensione delle realtà complesse che cambiano e si modificano continuamente.

Le politiche e gli interventi per poter finalmente realizzare una scolarizzazione per tutti, devono quindi tenere conto che oltre all'aspetto strumentale del sapere, inteso come acquisizione degli strumenti di base del conoscere, ogni soggetto deve avere la possibilità di potenziare attitudini, interessi, motivazioni e competenze di vita, personali. Questa specifica attenzione nei confronti degli aspetti più qualitativi della formazione è ben evidenziata nei sei principali obiettivi dell'EFA².

L'educazione per tutti sottolinea i benefici che l'istruzione di base può dare a ogni persona per lo sviluppo dei saperi e delle conoscenze in un percorso di vita che inizia nella famiglia, fin dalla nascita, per arrivare

² I sei obiettivi sono: 1. Una precoce cura dell'infanzia e della sua educazione; 2. Una istruzione di base per tutti; 3. Riconoscimento dei bisogni di apprendimento dei giovani e degli adulti; 4. Alfabetizzazione degli adulti; 5. Genere; 6. Qualità.

all'età adulta. In questi ultimi anni i documenti prodotti dall'UNESCO sul tema della educazione e delle sue responsabilità per il miglioramento della qualità di vita delle persone, considerano l'apprendimento delle giovani generazioni in una prospettiva più ampia rispetto a quella dell'educazione formale/istruzione sottolineando come la famiglia, la/e comunità di appartenenza, così come l'ambiente naturale e culturale di vita delle persone, siano anche questi luoghi di esperienze educative e formative. In questo senso va compreso che l'analisi, e conseguentemente l'intervento preventivo o di nuovo orientamento educativo da proporre, si deve indirizzare verso una visione più ampia rispetto all'obiettivo minimo di alfabetizzazione.

La pedagogia sociale considera questi differenti contesti di apprendimento formale, non formale e informale (Orefice - Sarracino, 2004) sempre impegnati in una continua, dinamica e costruttiva integrazione. Ogni considerazione di politica educativa interessata allo sviluppo della società civile in direzione democratica e di convivenza pacifica si deve porre l'obiettivo di intervenire in modo integrato sui differenti contesti di sviluppo e di costruzione dei saperi, anche se la scuola ha sempre e comunque una grande responsabilità. Questa infatti, non è più pensata come un luogo di trasmissione culturale ma come contesto formativo dinamico, critico: è alla scuola che è stato affidato per primo il compito di fare all'accoglienza e all'integrazione delle diversità culturali.

Se è vero che è necessario diffondere e realizzare politiche democratiche e inclusive che sostengano l'educazione per tutti, questo non significa che si debba perdere di vista la soggettività e la contestualizzazione assolutamente originale che ogni persona vive nel costruire la propria conoscenza. Spesso le esigenze e le emergenze sociali ed economiche hanno direzionato il problema verso un intervento di massa al fine di coinvolgere un numero molto alto di bambini, che indubbiamente ha un suo valore perché attraverso questa via si vorrebbero eliminare preclusioni e ostacoli alla partecipazione dei saperi. Tuttavia questa apertura a tutti non garantisce il successo formativo e la realizzazione degli obiettivi formativi che le società democraticamente formate prevedono. Dare a tutti la possibilità di frequentare la scuola deve accompagnarsi alla consapevolezza che da sola la scuola fa poco se non è sostenuta da un impegno politico, istituzionale, metodologico e didattico, capace di garantire il successo formativo per tutti. In pratica non è sufficiente dare a tutti la possibilità di frequentare la scuola, ma è altresì necessario che questo diritto venga integrato immediatamente con il diritto alla qualità dell'istruzione e dell'educazione.

Gli aspetti relativi alla qualità educativa mettono soprattutto in evidenza la necessità di pensare ad aule meno affollate e fatiscenti dove lo studio è affaticato anche dalla scarsa disponibilità di mezzi e materiale didattico come i libri di testo (UNESCO, 2010a). In molti Paesi, per arginare il problema dei costi, gli insegnanti, spesso poco preparati, vengono assunti con contratti brevi. Questo permette ai governi di dimostrare il proprio impegno verso il problema dell'educazione, ma lascia fuori il problema della qualità. La mancanza di formazione adeguata e il lavoro in condizione precarie causano spesso una scarsa motivazione professionale che ricade sulla qualità didattica. Gli insegnanti che non hanno prospettive di sviluppo della carriera e non percepiscono adeguate retribuzioni non si sentono motivati a investire in una relazione educativa di qualità; in queste dinamiche conflittuali i giovani rischiano di perdere i benefici che la formazione scolastica può dare. In pratica risulta chiaro che se non vengono rispettati i diritti degli insegnanti questo significherà anche una mancanza di rispetto dei diritti dei bambini, in quanto ne viene meno la qualità educativa (UNICEF, 2007).

Ma oltre all'aspetto economico e formativo, quello che dà qualità al lavoro scolastico è anche la dimensione di partecipazione attiva e di cooperazione che gli stessi insegnanti possono dare alla costruzione dei percorsi formativi proposti dalla scuola. Un maggiore coinvolgimento degli insegnanti nell'organizzazione scolastica e nell'individuazione dei programmi e contenuti da realizzare, porta ad alzare il livello di qualità del sistema scolastico perché attiva una rete di relazioni interpersonali all'interno delle quali possono esprimersi e dialogare differenti provenienze culturali e professionali. Saper lavorare insieme in modo cooperativo e partecipativo fa crescere il senso di responsabilità e di fiducia nel lavoro svolto promuovendo, allo stesso tempo la diffusione di una cultura di democrazia e di rispetto dei diritti umani.

Nel trattare le implicazioni tra educazione inclusiva e scuola è necessario considerare che quando parliamo di educazione formale tendiamo sempre a evidenziarne solo gli aspetti assolutamente positivi che questa può avere nella formazione dei giovani, come se il sapere che viene appreso a scuola non potesse essere carico di valori, modelli culturali e sociali, comportamenti e relazioni umane che possono creare situazioni di conflittualità e di esclusione. D'altra parte non viene neppure considerato quanto il "canale caldo" dell'educazione, quello capace di comprendere emozioni sia fortemente responsabile del successo formativo dei giovani. Oggi è ampiamente riconosciuto che costruire un approccio nuovo alla realizzazione personale e favorire le competenze socio-emotive adatte alle relazioni cooperative e partecipative, può essere fatto solo se viene data la possibilità ai giovani di scoprire, sperimentare e vivere i sentimenti positivi provenienti dal piacere, dalla soddisfazione, dal senso di benessere e di condivisione.

Da qui la riflessione che l'educazione non è sempre buona, nel senso che, per quanto possa essere orientata allo sviluppo delle conoscenze, queste talvolta tendono a confermare e a radicalizzare prassi escludenti e stereotipate di tipo sociale. La natura dell'educazione è quindi di per sé piuttosto controversa. Anche nei Paesi dove è stato sviluppato un sistema politico-sociale democratico la scuola è un luogo nel quale possono essere perpetuate forme di discriminazione e di esclusione che rispecchiano le possibili distorsioni del modello sociale del quale la scuola fa parte. La scuola e l'educazione non sono quindi opportunità di per sé risolutive, anzi, talvolta, possono favorire o alimentare divisioni e conflitti sociali (Tawil - Harley, 2004). Questo tema, più legato alla problematica dei conflitti sociali e soprattutto dei conflitti armati presenti ancora in molte società, rappresenta una riflessione importante per le politiche educative sia per le società democraticamente organizzate, sia per quelle che stanno uscendo da situazioni di conflitto o di profonde divisioni sociali e si stanno avviando verso nuove politiche più democratiche e partecipative. Bisogna quindi che tutto il sistema formativo dalle politiche alle strategie, dalle teorie ai metodi, dalle didattiche agli strumenti e infine, ma non ultimo, dalle tipologie organizzative alle relazioni umane, sia orientato verso la partecipazione e l'inclusione delle persone con i loro sistemi di saperi e di conoscenze. Infine va anche valutato l'effetto moltiplicatore dell'educazione, nel senso che questa trascende la dimensione contingente dell'esperienza formativa del bambino, sia nel tempo che nei contesti, per diventare, potenzialmente, un beneficio, oppure un danno, per la famiglia e per il contesto sociale.

Nonostante gli impegni degli Stati e la condivisione dell'idea che formare ed educare nel rispetto dei diritti della persona sia il primo passo verso la convivenza democratica e pacifica, ancora molti obiettivi concreti devono essere raggiunti. Le cifre che è possibile utilizzare come riferimento sono sempre approssimative e in cambiamento, tuttavia recenti indagini statistiche stimano che c'è ancora circa il 16% della popolazione mondiale adulta (circa 780 milioni di persone) che non ha avuto l'opportunità di apprendere a leggere e a scrivere. A questa analisi si deve aggiungere che anche là dove ci sono le opportunità per iscriversi a una scuola il fenomeno dell'abbandono scolastico senza aver raggiunto la padronanza dell'istruzione di base è molto alta. Il fenomeno del *drop out* non deve essere sottovalutato, ma, anzi, deve costituire un elemento di riflessione sulla qualità dell'offerta formativa in tutta la sua complessità. A questo si aggiunge che in molti contesti l'educazione non è ancora riconosciuta come un diritto per e di tutti. Le forme di povertà, di isolamento geografico, di differenza di genere, lingua, cultura sono ancora, in moltissimi luoghi, i principali ostacoli che bloccano lo sviluppo dei saperi delle persone.

È alla luce di queste problematiche che si inserisce quindi il tema della inclusione educativa come riflessione generale sullo sviluppo di una dimensione sociale dell'educazione e sugli elementi di qualità che possono portare al successo formativo personale e del gruppo di appartenenza. Pertanto l'educazione inclusiva si interessa di individuare e di rimuovere gli ostacoli che impediscono ai gruppi sociali svantaggiati e emarginati di accedere alla formazione, ma anche di considerare le differenti tipologie di bisogni formativi che gruppi e individui richiedono. L'educazione inclusiva si pone sia sul piano delle politiche che delle metodologie didattiche interessate e coinvolte nel processo e nella relazione educativa. Naturalmente i livelli politico e metodologico, sostenuti dalle strategie e dalle prassi, sono costantemente integrati perché, senza un impegno politico, senza un cambiamento delle norme e delle leggi che pianificano l'organizzazione e l'accesso alla scuola, e senza la formazione degli insegnanti con curricula formativi adeguati, non è possibile poter realizzare progetti educativi che capaci di coinvolgere le persone, motivandole attraverso la messa in campo dei loro saperi in esperienze attive e partecipate. La scarsa motivazione all'apprendimento, dovuta molto spesso a una distanza di saperi tra i soggetti attori dell'esperienza educativa, ma soprattutto la difficoltà di trovare nell'esperienza di apprendimento formale una reale opportunità di cambiamento, di rinforzo dell'autostima, di utilizzo personale e originale delle conoscenze, possono essere fattori complementari che influiscono sulla scelta di abbandonare la scuola. La riuscita degli apprendimenti deve essere sempre accompagnata alla riuscita della persona stessa. Spesso non viene posta sufficiente attenzione sui bambini che vengono sistematicamente scoraggiati, allontanati, emarginati ed etichettati. Quelli sono bambini che facilmente non sono in grado di sviluppare autostima, fiducia nelle proprie capacità compromettendo la motivazione ad imparare. Attraverso la prospettiva dell'educazione inclusiva si insiste sul fatto che il passo che le scuole devono fare è quello di sviluppare la cultura dell'inclusione e del rispetto di tutti i bambini. Questo significa in molti casi, avviare dei processi di revisione dei curricula con i quali la scuola è organizzata, gestita e amministrata (UNICEF, 2007).

Ogni intervento che vuole favorire uno sviluppo della inclusione e della partecipazione deve lavorare all'interno di una rete di azioni che, in modo integrato, siano orientate a modificare le condizioni e le opportunità di vita delle persone. Parlare di educazione inclusiva senza cogliere gli aspetti relativi all'economia, ai trasporti, alle condizioni di lavoro, al rispetto dei diritti umani e del bambino, limita la riuscita dell'intervento stesso. L'aspetto economico rimane molte volte escluso dal pensare e fare pedagogico. Esso

ha, invece, una forte incidenza perché può generare una forte dipendenza nella possibilità di realizzare o meno progetti e interventi (UNESCO, 2010b).

Promuovere l'inclusione nel rispetto della uguaglianza-differenza

Il tema della inclusione si collega fortemente a quello della uguaglianza delle opportunità. Oggi sappiamo bene che cosa significhi il rispetto delle uguaglianze delle opportunità. Nata all'interno della disuguaglianza nei confronti delle donne, la riflessione si è sempre più estesa a realtà di esclusione sociale e culturale delle quali il mondo più industrializzato e globalizzato è diretto responsabile. La parità delle opportunità è una riflessione in progress che si definisce e si chiarisce nella comprensione delle disuguaglianze che la stessa società prima genera e poi cerca di combattere. In pratica è lo stesso contesto sociale, con le sue politiche economiche, il controllo dei saperi, l'organizzazione del benessere, la tolleranza omologante che genera situazioni di disuguaglianze delle opportunità. Ogni sistema sociale in quanto sistema regolato oltre che da relazioni anche da norme implicite ed esplicite, formali e non formali, è un contesto che genera forme diverse di esclusione. La dinamica dell'esclusione è allora radicata nella società che, appunto, genera/allontana i deboli, i poveri, i diversi, togliendo loro la possibilità di avvalersi degli stessi diritti e delle stesse opportunità dei "non diversi" legittimando così l'ineguaglianza delle opportunità all'interno dello stesso sistema sociale (Foucault, 1976). Si pensi alle donne, agli anziani, ai bambini, come i gruppi "storici" ai quali non viene ancora garantito il rispetto del diritto di uguaglianza delle opportunità. E come il problema si faccia più complesso quando queste categorie si intrecciano tra loro e/o a questa se ne aggiungono altre, come la condizione di disabilità, tossicodipendenza, malattia, reclusione, prostituzione, immigrazione, eccetera.

Sul piano sociale e a livello degli apprendimenti, le ineguaglianze delle opportunità generano una situazione di ingiustizia che può aprire al conflitto. La differenza di condizioni di vita conferma e fortifica contesti di divisione sociale e di respingimento di possibili integrazioni. L'accettazione dell'ingiustizia, e il suo "assorbimento" e legittimazione in norme, ma più spesso in prassi condivise, rappresenta il modo più subdolo e nocivo che le collettività e i sistemi sociali possono vivere e sperimentare. In ogni contesto in cui operiamo come educatori per l'inclusione educativa e sociale ci dobbiamo chiedere se ciò che stiamo facendo e gli obiettivi che stiamo perseguendo non nascondano idee, valori, atteggiamenti che sostengono l'esclusione dei meno favoriti, o dei meno capaci, o di coloro che noi respingiamo perché considerati responsabili di mettere in discussione il nostro lavoro di educatori.

Esclusione e inclusione hanno un punto in comune: la responsabilità di chi le agisce e le realizza. L'esclusione non è una fatalità (Schwartz, 1995), ma una azione scelta e perpetuata da ogni persona che è parte di quel sistema che agisce come escludente, allontanante, emarginante. Il processo che l'educazione inclusiva deve attivare non si pone solo nell'ottica di promuovere azioni per includere coloro che non vivono l'uguaglianza dei diritti e l'uguaglianza delle opportunità. Il sistema scolastico è aperto a tutti, è un diritto/obbligo per tutti andare a scuola all'interno di una fascia di età della vita, ed è socialmente inaccettabile nelle società democratiche la mancanza di titoli di studio minimi. Questa obbligatorietà, come la stessa offerta formativa, non sono garanzia di uguaglianza di opportunità, che noi potremmo dire formative. L'uguaglianza delle opportunità sta in primo luogo nel dare a ogni persona gli strumenti cognitivi, sociali, culturali ed emozionali, necessari per comprendere se stessa, all'interno del suo stesso processo formativo e della rete socio-culturale che lo sostiene. Molto spesso nel pensare di agire nel processo di inclusione del soggetto, tendiamo a vedere lui come beneficiante dell'azione che stiamo svolgendo, come un soggetto "vittima", ma comunque passivo, che deve essere recuperato. Questo modo di pensare e agire è inclusione solo in apparenza. Considerare alcuni gruppi o alcuni soggetti come destinatari passivi di un intervento educativo specifico è un modo elegante per attivare una ennesima forma di esclusione. L'educazione inclusiva richiede che l'intervento abbia come metaobiettivo quello di rendere il soggetto consapevole e autonomo del processo di inclusione attivato, evitando che egli si trovi a vivere questa esperienza subendola e senza parteciparvi.

Se è vero che i modelli sociali appresi nell'esperienza formativa diventano delle rappresentazioni sociali che poi tendiamo a riproporre laddove cerchiamo soluzioni ai conflitti di varia natura, apprendere in un sistema di ingiustizie e di ineguaglianza delle opportunità può favorire un atteggiamento di accettazione passiva della situazione e la non consapevolezza delle modalità con cui questo processo si realizza. Può anche in qualche modo impedire di trovare soluzioni pianificate e organizzate capaci di fare uscire dal circolo vizioso dell'esclusione. In alcuni casi la situazione di marginalità, in particolare quando è dovuta al disagio e all'esclusione, limita la possibilità di scambio e di confronto chiudendo le opportunità di riuscita e

di successo formativo della persona. Può succedere che per differenti tipologie di bisogni e di attese la marginalità crei una sorta di pigritia mentale che impedisce o limita il cambiamento. Sicuramente niente è automatico; questa è solo una possibile lettura del fenomeno, che, in ogni caso, deve essere analizzato all'interno della dinamica individuo e società.

In alcuni casi, possiamo vedere rompere la catena della esclusione quando viene recuperata una relazione positiva con la formazione. A livello sociale, grazie al forte investimento delle politiche e delle strategie fatte UE per l'educazione degli adulti, molte persone sentono il bisogno di tornare in formazione, e spesso di recuperare quei i periodi di apprendimento formale che durante l'adolescenza, e qualche volta anche l'infanzia, non erano stati vissuti. In questi casi l'eguaglianza delle opportunità viene attivata facendo vivere l'esperienza di apprendimento come una esperienza di scelta, di cambiamento e di apprendimento. *Educare ad apprendere* può garantire la formazione continua perché sostiene le persone a trovare modalità nuove e creative per adattarsi e rispondere ai cambiamenti sociali e culturali. Ma all'interno di questa propensione all'apprendimento – questo slogan che sembra ormai essere parte della nostra vita – l'attenzione va posta sugli aspetti profondi che toccano le motivazioni del soggetto, le emozioni, le strategie di apprendimento, la storia stessa del soggetto. Intervenire nel campo dell'educazione inclusiva significa, quindi, saper cogliere, oltre che la questione relativa alla eguaglianza di opportunità e rispetto dei diritti, anche la scoperta della nuova strada formativa da percorrere sapendo che ci sono state e ci sono delle barriere e degli ostacoli che hanno generato e spinto verso la marginalità. Educare all'inclusione non è solo fare in modo che gruppi a lungo esclusi abbiano la possibilità di ricevere una istruzione e una formazione regolare, ma significa entrare dentro il sistema educativo sia per dare dei contenuti che aprano alla diversità, allo scambio, al dialogo, alla intercultura come reale e unica esperienza di crescita dell'essere umano, sia per formare agli strumenti del pensare critico autonomo e riflessivo. Solo lavorando in modo integrato sui differenti contenuti e strutture delle culture, sull'agire per la convivenza pacifica, sulla stretta relazione e necessaria reciprocità vitale tra l'essere umano e l'ambiente, sulla comprensione di come siano fonte di conoscenza le percezioni, le emozioni, i sentimenti, sulla continua scoperta del rapporto tra valori di uguaglianza, libertà ed educazione possiamo riconoscere se stiamo realizzando in concreto una educazione inclusiva in grado di comprendere in sé le tante diversità che sono date da tutti coloro che partecipano in modo personale allo sviluppo dei saperi. Ognuno di questi aspetti porta in sé dei contenuti complessi che necessitano di abilità, come abituare il soggetto a lavorare su più piani, da quello comparativo a quello analitico, da quello associativo a quello astratto. Abilità che richiedono un grande impegno formativo perché i contenuti senza gli strumenti che sappiano farli propri, elaborarli e utilizzarli nel modo migliore, nel bene e nell'interesse personale e della collettività non servono a niente. I contenuti presentati, e comunque trasmessi al soggetto, non diventano mai oggetto di conoscenza se non passano attraverso forme personali di elaborazione per diventare percorsi di conoscenza complessi.

Educare nella prospettiva dell'inclusione significa anche essere consapevoli che per impegnarsi, o ritornare ad impegnarsi, nei processi di apprendimento è assolutamente necessario disporre di quei *pre-requisiti* o di quegli strumenti operativi senza i quali non è possibile pensare che anche il migliore intervento di inclusione sociale e di sviluppo umano possa realmente diventare patrimonio dei saperi del soggetto. È necessario andare oltre le sole competenze di base come scrivere, leggere e saper operare con i numeri, perché è sempre più chiaro che queste non garantiscono la formazione di una capacità di autonomia e di criticità del pensare e del sentire del soggetto.

Vi è una stretta connessione tra educazione inclusiva e società inclusiva, e tra queste e lo sviluppo della democrazia e della conoscenza (Boffo - Torlone, 2008). Se l'educazione può contribuire a promuovere parità e dignità tra le persone, questa deve altresì inserire nella società le modalità per rendere possibile e paritario per tutti lo sviluppo delle conoscenze e ogni forma sociale di uguaglianza. Le questioni della qualità e della parità educativa non riguardano solo i Paesi che vivono quotidianamente con le disuguaglianze sociali e con i conflitti interni. È un problema che riguarda anche Paesi ricchi e ben organizzati e che mostrano un alto tasso di scolarizzazione (UNESCO, 2008b). In molti Paesi manca ancora la parità di condizioni tra maschi e femmine, tra poveri e agiati/ricchi, tra soggetti considerati normodotati e quelli con bisogni speciali. Questo indica che c'è ancora una larga disparità all'interno di molti luoghi che ha una forte incidenza sui sistemi educativi di distribuzione della conoscenza³.

³ Education quality and equality are unresolved matters even in those countries with high schooling rates. There are large disparities among and within countries as regards the access to the different educational levels and the distribution of knowledge. Only 63% of countries with available data have reached gender parity in primary education, decreasing to 37% at the secondary level. Students from economically disadvantaged sectors, rural areas or minorities are those who, due to a structural situation, show higher repetition and drop-out rates and achieve lower learning outcomes. Moreover, segregated schools and programs exist, which are

Educare ai sentimenti di eguaglianza, di rispetto, di dignità non esclude quello della scoperta e del riconoscimento delle differenze, ma che con questo si integra per evitare che una educazione costruita solo sulle differenze conduca alla negazione dell'incontro, della condivisione, della appartenenza sociale e culturale di tutti gli esseri umani a questo pianeta. La necessità di relazionarsi in modo adeguato e originale con le tante provenienze culturali e ai modelli di saperi non conosciuti ci ha costretti, in molti contesti, a privilegiare uno sguardo rivolto verso la differenza, perdendo così di vista ogni riferimento allo sviluppo della società inclusiva. Le nostre politiche, i nostri sistemi sociali e anche i nostri modelli educativi affermano sempre più il valore della differenza, quasi ci dicessero che stiamo scoprendo qualcosa che prima non eravamo in grado di vedere. Questa riflessione è stata un impegno sociale fondamentale e importante per individuare e prendere consapevolezza delle tante caratteristiche che sono proprie degli esseri umani e per provare a uscire dal mondo della dipendenza e della omologazione. Va ricordato però che il punto di partenza era dato da una diffusa incapacità di vedere l'altro come potenzialità e differenza. L'altro infatti veniva sempre ricondotto all'io, attraverso un processo di omologazione e di assimilazione. Pensare all'altro in termini suoi propri e non in una prospettiva di mancanza e di difetto ha richiesto che si separasse l'altro da noi per poterne comprendere la ricchezza e il valore. Oggi, però, siamo di fronte a un punto fermo. Spostandosi troppo sulla rilevanza e importanza della diversità come ricchezza e contributo al cambiamento e alla creatività delle tante culture, non siamo più in grado di ricondurre questa diversità nella relazione con l'uguaglianza. Abbiamo il timore di ritornare all'omologazione, al controllo sociale e all'assimilazione. Se si perde il riferimento all'uguaglianza, la diversità crea una sorta di separazione tra le persone facilitandone la esclusione. Se viene accentuato troppo o solo la diversità, che comunque ha sempre origine nel rapporto/confronto tra me e l'altro, non viene favorita la costruzione di sentimenti e valori di condivisione, di ricerca della comune esperienza, dello scambio e della comunicazione che parte da un comune sentire del genere umano. «Per eguaglianza in natura bisogna intendere che il bambino che nasce a Roma in una famiglia borghese è eguale al bambino che nasce nei bassi di Napoli e nelle bidonvilles di Casablanca; tra questi bambini l'unica differenza esistente è dovuta al contesto socio-culturale. Ma il potenziale di vita, quello che Bergson chiamava "lo slancio vitale" è eguale tra tutti questi bambini; anzi anche in presenza di un deficit o di una patologia la natura del bambino non cambia: vuole comunicare, essere amato, desidera essere curato, desidera amare, sente la gioia e la sofferenza, ha il senso quasi innato del giusto e dell'ingiusto. Eppure crescendo il bambino del quartiere residenziale di Roma si sentirà qualcosa di più rispetto al bambino dei Bassi di Napoli e delle bidonvilles di Casablanca»⁴.

Questa attenzione al rapporto dinamico e non sempre equilibrato tra uguaglianza e diversità assume una rilevanza particolare all'interno delle tematiche della inclusione sociale ed educativa. Diventa chiaro che uguaglianza non significa omogeneità e che diversità non significa negatività o anormalità. La diversità come l'uguaglianza sono insite nella natura umana e solo se diamo spazio, ascolto e movimento a questa creativa dicotomia apriamo le menti ad una cultura che conosce l'inclusione.

L'inclusione sociale infatti non si rapporta solo agli aspetti educativi, anche se è sempre prioritario individuare le modalità metodologiche, didattiche e operative per creare degli ambienti di apprendimento capaci di soddisfare le esigenze di tutti gli individui di una comunità e di rispondere alla diversità dei bisogni di apprendimento, indipendentemente dalla loro origine sociale, dalla cultura o dalle caratteristiche individuali (UNESCO, 2008b). Pertanto ciò che caratterizza una educazione inclusiva è soprattutto la diversificazione dei percorsi educativi e la possibilità di vivere e condividere comuni esperienze di apprendimento attraverso le pratiche della cooperazione, della collaborazione e dello sviluppo comunitario, per favorire la cultura della partecipazione nel rispetto e nella tolleranza delle singole esigenze.

Saper rispondere in modo adeguato e inclusivo alla diversità è uno dei modi per poter realizzare un'educazione di qualità e, d'altra parte, rappresenta una continua sfida, una chiara consapevolezza che la presenza delle diversità che si intrecciano con le uguaglianze delle esperienze umane non è una emergenza storica, ma un aspetto naturale della vita di ogni comunità. Diventa sicuramente fondamentale la costruzione di curricoli interculturali che permettano di acquisire i metodi e gli strumenti per promuovere il reciproco rispetto tra le culture, tra i gruppi sociali, tra le differenze generazionali e tra le tante diversità-uguaglianze delle persone che vivono la cittadinanza planetaria. Ma un nuovo curriculum interculturale deve anche sapersi misurare con le differenti capacità di apprendimento, con le teorie delle intelligenze multiple e lo sviluppo dei suoi differenti aspetti e con i talenti e le aspettative delle persone. Questo comporta sostanziali

aimed at people with special educational needs, of different ethnic origin, or migrant families. Many of these students are not treated with human dignity; their culture is not respected and they are victims of physical or psychological violence (*ibid.*, p. 6).

⁴ Goussot, A., *Per una pedagogia dell'eguaglianza*, <http://www.sintesialettica.it>, 01.04.2009.

cambiamenti dei modi di pensare di fare istruzione ed educazione, degli atteggiamenti, dei curricoli delle pratiche educative, dei sistemi di valutazione e dell'organizzazione scolastica (*ibid.*).

Bibliografia

- Andrich Miato, S. - Miato, L., *La didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2003.
- Boffo, V. - Torlone F. (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei*, Firenze University Press, Firenze, 2008.
- Brock-Utne, B., *La pace è donna*, Gruppo Abele, Torino, 1989.
- Cambi, F. - Ulivieri, S., *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
- Daniels, H. - Garner, P., *Inclusive education*, Hogan, NY, 1999.
- Demetrio, D. - Favaro, G., *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- Orefice, P., *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma, 2001.
- Orefice, P. - Guetta, S. (a cura di), *Adolescenti, relazione di aiuto, integrazione degli interventi*, Edizioni ETS, Pisa, 2003.
- Orefice, P. - Sarracino, V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Piccone Stella, S., *Esperienze multiculturali*, Carocci, Roma, 2003.
- Pinto Minerva, F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Schwartz, B., *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Scandicci, 1977.
- Schwartz, B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1995.
- Sen, A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma, 2008.
- Tawil, S. - Harley, A., *Education, Conflict and Social Cohesion*, UNESCO, Geneva, 2004.
- Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Scandicci, 1997.
- UNESCO, *EFA - Global Reporting. Education for all by 2015. We will make it?*, Paris, 2008a.
- UNESCO, *Inclusive education: the way of the future*, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008b.
- UNESCO, *EFA - Global Monitoring Report - Reaching the marginalized*, Paris, 2010a.
- UNESCO, *EFA - Report Reaching the marginalized*, 2010b.
- UNESCO Associated Schools, *Education for Sustainable Development*, Paris, 2009.
- UNICEF, *A human rights-based Approach to education for all*, NY-Paris, 2007.

3. La scuola dell'adolescenza: la relazione educativa e le metodologie di apprendimento con adolescenti difficili

Maria Rita Mancaniello

Volgere lo sguardo dentro la realtà scolastica apre ad una serie di riflessioni e di osservazioni su come oggi la scuola si muove per cercare di offrire una significativa risposta ai problemi che il crescere in una società complessa pone ai bambini e agli adolescenti di oggi.

I segnali di disagio lanciati dalle nuove generazioni sono molti, ma non si è sempre preparati a riconoscere le modalità distorte con cui esse interpellano gli adulti che li circondano e che si prendono cura di loro. Anche nella scuola, dove esprimono maggiormente il loro disagio, gli adolescenti mostrano una difficoltà relazionale molto acuta, poiché aprire un dialogo con il mondo degli adulti, che vedono spesso come distanti e lontani dal proprio modo di leggere la vita e di vivere l'esistenza, diventa una grande fatica.

Sono i loro corpi che ci parlano, è il loro modo esibizionistico ed eccessivo di comportarsi che comunica una sofferenza in corso, non le parole. Il linguaggio delle emozioni non passa attraverso le frasi costruite con forme sintattiche e grammaticali corrette. È un modo di comunicare che passa dal rossore del viso, dal movimento fisico spesso ipercinetico, dal corpo martoriato dai *piercing* metallici, dai capelli *rasta*, dai pantaloni calati sotto i fianchi e tenuti da catene... Sono modi per differenziarsi da quel mondo degli adulti che non li comprende, sono forme per esprimere una propria nuova identità, sono paure di non essere accettati, sono la dolorosa constatazione che per sentire riconosciuta la propria visibilità sociale devono in qualche modo differenziarsi dal mondo adulto, indaffarato nelle questioni "serie" della finanza e dell'economia, dei calcoli e degli affari di lavoro per cui non c'è spazio per "le stupidità" degli adolescenti. Proprio nel tentativo di richiamare l'attenzione degli adulti spesso compiono azioni dirompenti ed eclatanti, azioni vandaliche e distruttive, esprimendo una profonda rabbia che non riesce ad essere esternata se non attraverso l'azione. Ma anche questo è un modo di comunicare: distorto, maldestro, malfatto, deviante, ma sempre un modo per chiedere con forza di essere considerati e accompagnati nel difficile cammino evolutivo.

Rispondere al disagio di un adolescente, comunque, non è semplice anche perché sono sottilissimi i margini che separano la vera comprensione dalla banalizzazione del problema. Spesso il comportamento dei ragazzi viene biasimato dal mondo degli adulti, mentre ogni azione dell'adolescente esprime un messaggio che viene originato da un mondo interno in pieno caos. Se un genitore, un insegnante, un operatore sociale non si accorge del significato che vi è in ogni agito, e ridicolizza o beffeggia la modalità comunicativa scelta dal ragazzo, può mortificarlo profondamente, perdendo un'occasione di incontro e di dialogo e privandolo della speranza di essere compreso. È un gioco comunicativo complesso quello dell'adolescente, fatto di sfide e di infantilismi, di atti banali e azioni scomposte, ma è un modo per chiedere all'adulto sia di aiutarlo a comprendere quello che gli sta accadendo, sia di accompagnarlo in quei meandri della vita adulta nei quali non sa ancora come muoversi.

Il compito fondamentale delle diverse figure con cui il soggetto adolescente si trova a relazionarsi – insegnanti, genitori e ogni altro educatore o adulto – è allora quello di riuscire ad instaurare una comunicazione educativa che tenga conto di alcune specifiche attenzioni, come la creazione di un particolare atteggiamento di disponibilità a *incontrare l'altro* attraverso una situazione costantemente centrata sulla relazione di *aiuto* e di *incoraggiamento*, e mediante l'attivazione e l'utilizzo di strategie educative più idonee al raggiungimento dei diversi obiettivi formativi e pedagogici.

In questa prospettiva vi sono alcune competenze che devono essere acquisite da queste diverse figure che in vario modo si relazionano con l'adolescente, come la capacità di saper praticare un *ascolto attivo* e la disponibilità a *mettere in discussione se stessi*. Saper praticare un ascolto attivo permette all'adulto di osservare il soggetto-in-crescita in modo approfondito e non solo in particolari situazioni o occasioni, così come costituisce un'efficace modalità di sostegno affettivo e come tale assume anche valore *terapeutico*. La realizzazione di questa modalità dipende molto dall'empatia che l'adulto riesce ad attivare nella relazione, perché è a partire da questa che si può instaurare una *effettiva* comunicazione e una reale comprensione del

soggetto che si ha di fronte¹. Non è assolutamente semplice entrare in una comunicazione empatica con l'adolescente, soprattutto per tutti quei *feed-back* di chiusura – difensivi – che spesso l'adolescente attiva nella comunicazione con l'adulto, ma è di fondamentale importanza tentare di farlo per comprendere fino in fondo ciò che sta vivendo.

Sapersi “mettere nei panni dell'adolescente”, arrivando a provare le stesse sensazioni e percependo le medesime emozioni – pur rimanendo nella propria dimensione di adulto – permette di superare il limite delle parole per arrivare davvero a comprendere il linguaggio emotivo. Dare vita ad un tipo di sentimento “altro”, che consente di condividere le emozioni e i pensieri di un'altra persona, senza però creare confusione tra i reciproci confini degli attori in gioco, permette di entrare in sintonia con il proprio interlocutore e di comunicare con esso in modo autentico e libero da condizionamenti e schemi precostituiti. In questo modo si possono comprendere anche comportamenti, apparentemente assurdi e incomprensibili e trovare delle specifiche risposte da offrire a ogni singolo soggetto. Un ambiente educativo in grado di lavorare con simili modalità agisce su due fronti entrambi fondamentali, poiché da una parte integra e sostiene la fragile e indefinita struttura del Sé del ragazzo che sta vivendo la propria metamorfosi identitaria e dall'altra crea un clima di *fiducia* nel quale sentirsi accolti e compresi.

Un nuovo modello relazionale tra insegnanti e alunni apre anche a nuovi scenari metodologici, e il lavoro in aula diventa fondamentale per la costruzione di quei saperi che diventano sempre più urgenti, per promuovere partecipazione alla vita sociale e benessere esistenziale.

Gli studi e le ricerche di questi ultimi anni sui metodi per realizzare l'integrazione dei soggetti con difficoltà di apprendimento e di socializzazione si sono focalizzati sulla definizione di metodologie didattiche in grado di permettere la partecipazione di tutti e in grado di garantire la realizzazione al diritto costituzionale allo studio e allo sviluppo del senso etico e sociale di ciascuno, una scuola capace di essere una comunità educativa e formativa, che promuova realmente una integrazione nella società e nel mondo del lavoro di tutte le persone.

«Per realizzare l'integrazione scolastica “di qualità” è necessario agire in direzione del miglioramento delle relazioni “inclusive” fra gli alunni, ossia fare in modo che tutti siano considerati sullo stesso piano e possano attuare una serie di comportamenti volti all'accoglienza, al supporto e all'identificazione con il gruppo» (Ianes, 2007, p. 134). Questo processo crea le condizioni per realizzare la “normalizzazione delle diversità”, perché si insegna a vedere i compagni, in particolare quelli più difficili e problematici, come uguali a tutti gli altri.

Le metodologie per la scuola della società complessa: il ruolo del *cooperative learning*

Una delle strategie educative ritenute più efficaci per sviluppare relazioni positive tra i soggetti e che hanno contribuito a modificare significativamente la visione tradizionale dell'insegnamento è il *Cooperative Learning*. Molte sono le ricerche che hanno confermato la validità di tale approccio alla didattica, evidenziando gli effetti positivi sia dell'apprendimento in interazione, sia del comportamento degli studenti dal punto di vista scolastico, soggettivo e sociale.

Riuscire a realizzare un'attività di apprendimento cooperativo richiede un processo di azioni molto complesso, ma la sua efficacia e il suo effetto sono verificabili e tangibili.

L'apprendimento cooperativo trova la sua origine in diverse scuole di pensiero, ma gli studi si muovono tutti verso l'organizzazione del processo di insegnamento e di apprendimento secondo il principio della *cooperazione* nel gruppo. Creare un gruppo di tipo cooperativo richiede una serie di passaggi e di prerequisiti al lavoro collettivo che vanno strutturati e sviluppati, perché per realizzare un gruppo realmente interattivo non basta suddividere casualmente la classe in piccoli gruppi e poi farli lavorare assieme, ma è necessario preparare gli studenti ai principi (interdipendenza positiva di gruppo, responsabilità individuale e

¹ L'empatia è un tema oggetto di studio da parte di molte discipline umane, ma in modo specifico, per la sua caratteristica di essere una modalità relazionale che investe sia i comportamenti del soggetto che il modello di sé e di uomo che deve tendere a realizzare, è di particolare interesse per la psicologia e la filosofia dell'educazione. Le categorie di analisi sia dal punto di vista dell'approccio comunicativo – più psicologico-clinico – che da quello antropologico – di taglio filosofico – quali l'ascolto, il dialogo, la partecipazione, il comprendere, sono di utilità basilare per l'elaborazione di modelli formativi propri della pedagogia generale. Nella nostra epoca, in cui il soggetto è al centro della propria ri-definizione e la società sta *ri-pensando* tutti i suoi sistemi di riferimento (valori, regole, modelli...) l'empatia occupa un ruolo fondamentale di cui la formazione deve tener conto per poter realizzare in modo completo e consapevole le *funzioni* che le spettano. Per un approfondimento sul tema si veda: Stein (1917); Cerri Musso (1995); Bonino - Lo Coco - Tani (1998); Rogers (1983); Goleman (1996); Greenspan (1997).

di gruppo, interazione promozionale, insegnamento delle competenze sociali, valutazione individuale e del gruppo) che sono le basi su cui si muove l'apprendimento cooperativo, e alle abilità sociali (abilità comunicative, leadership distribuita, negoziazione del conflitto, soluzione dei problemi e saper prendere le decisioni in modo condiviso) necessarie per rendere cooperativo un gruppo, in modo che in futuro sappiano come muoversi autonomamente durante le attività collettive, senza la presenza assillante degli insegnanti.

Le ricerche sull'apprendimento cooperativo effettuate negli ultimi venti anni hanno dimostrato che tutti i gruppi cooperativi tendono a generare uno scambio di "energia" che produce un forte miglioramento sia sul piano cognitivo, sia su quello affettivo e su quello motivazionale.

La dinamica che si crea nel gruppo durante il lavoro cooperativo sviluppa una serie di interazioni di energie dei singoli che vanno a creare uno scambio "sinergico", sul quale si inserisce in modo circolare – come stimolo e come ricaduta relazionale durante l'azione – il processo di insegnamento.

Le attività didattiche devono essere costruite appositamente per trarre vantaggio da questo fenomeno naturale del gruppo che, nel momento in cui i suoi membri interagiscono tra loro e scambiano energia, crea un flusso di movimenti, i quali, se ben organizzati e stimolati, possono sviluppare nel soggetto nuovi potenziali cognitivi, emozionali e affettivi, che alimentano e amplificano i processi di apprendimento. L'assunto di base per l'apprendimento è che il comportamento cooperativo stimola sia i processi di socializzazione, sia quelli intellettivi, dando allo scambio sociale il valore di promotore del miglioramento dell'apprendimento cognitivo. In tale senso, l'approccio cooperativo assume il più alto significato di modello di sviluppo per realizzare persone capaci di realizzare una società partecipativa e democratica e ponendo la scuola come reale contesto per lo sviluppo del concetto di "cittadinanza attiva" (Chiari, 2007, p. 141).

Questo significa prevalentemente che l'applicazione del *Cooperative Learning* nei diversi ordini e gradi della scuola favorisce la trasformazione di un contesto, prevalentemente di apprendimento, in una realtà di integrazione e di "palestra" di relazioni sociali. I risultati dati dalla ricerca del *cooperative learning* mostrano che gli studenti hanno più fiducia in se stessi se vivono in un sistema scolastico che li valorizza per quello che sono, riuscendo a sviluppare anche un Sé sociale molto più sereno e armonioso, riuscendo a dare più significatività al proprio apprendimento e anche a quello degli altri. È indubbio, e intuibile, che il metodo da solo non è sufficiente, e che ci vuole un diverso atteggiamento pedagogico da parte dell'insegnante, il quale deve credere sempre nel cambiamento e nello sviluppo dei potenziali umani di ogni ragazzo di cui si prende cura. Il metodo del *cooperative learning* richiede che l'insegnante sappia riconoscere la centralità dello studente e che accolga come proprio l'approccio costruttivista secondo cui il soggetto è il protagonista principale del proprio apprendimento, indipendentemente dalla sua condizione fisica e psichica.

I cambiamenti sociali in atto richiedono alla scuola un nuovo compito e un nuovo modello di intervento, così come un nuovo ruolo sociale. All'interno della vita scolastica è necessario adottare una metodologia educativa che sia più adeguata per rispondere alle esigenze di una società democratica e multiculturale. Costruire una società accogliente e pluralista richiede abilità sociali indispensabili alla mediazione, alla gestione dei conflitti, alla comprensione della complessità e della molteplicità dei rapporti fra gli individui. Il *Cooperative Learning*, grazie ai suoi principi e alle sue tecniche di insegnamento innovative, si presenta come un valido strumento ricco di stimoli, idee e proposte operative, utili per attuare una vera e propria riqualificazione del sistema scolastico.

Progettare delle attività di apprendimento cooperativo comporta un forte impegno e una intensa motivazione sia da parte degli insegnanti che degli studenti. È un metodo che ha bisogno di una accurata fase di preparazione e pianificazione di ogni livello operativo, dovendo promuovere e stimolare la partecipazione di ogni soggetto presente nel piccolo gruppo, tenendo conto delle sue peculiarità e dei suoi bisogni formativi.

La costruzione di un ambiente positivo per l'applicazione delle strategie cooperative richiede un lavoro di preparazione accurato e specifico degli insegnanti, i quali devono padroneggiare le tecniche per promuovere l'apprendimento, i principi che le muovono e stimolare l'uso appropriato delle abilità interpersonali da sviluppare, sapendo creare una comunicazione circolare, aperta e sincera con tutti gli alunni, per renderli protagonisti attivi dell'apprendimento.

Il compito primario della scuola e degli insegnanti è da sempre rivolto all'istruzione, ma nella nostra società essa ha assunto il compito molto più ampio e complesso di luogo della formazione. Questo richiede una maggiore attenzione ai bisogni del soggetto e una figura docente che sappia sviluppare reali processi di insegnamento-apprendimento, centrando l'attenzione non tanto sui contenuti disciplinari, ma sulla formazione globale dell'allievo. Non può essere solo un intervento sugli apparati o sulle metodologie; è necessario che la scuola si riorganizzi anche dal punto di vista didattico e amministrativo. È importante, a questo punto, la scuola possa rappresentare quel luogo sicuro e accogliente per la crescita e l'autorealizzazione di tutti.

In un simile contesto appare evidente che anche gli insegnanti, e gli educatori in genere, debbano ristrutturare il proprio ruolo di formatori risistemandolo in una prospettiva basata sulla collaborazione, sull'aiuto e sul sostegno reciproco, sul rispetto e sulla comprensione delle differenze individuali. L'insegnante non ha più solo l'onere e l'onore di trasmettere saperi, ma deve essere in grado di organizzare, mediare e facilitare l'apprendimento del singolo all'interno del gruppo, mettendo in risalto le qualità cognitive, emotive e affettive di ognuno. Solo così si può realizzare una scuola che, come prospettava già molti anni fa John Dewey, diviene una vera "comunità di apprendimento" (cfr. Dewey, 1954), nella quale la condivisione del piacere dato dalla conoscenza diviene piacere dello stare insieme in armonia. In un modello di scuola così impostato il lavorare in gruppo diviene una opportunità fondamentale per comprendere che per imparare abbiamo bisogno di aprirci al dialogo e al confronto con gli altri, indipendentemente dalla rispettiva cultura di appartenenza o dalla presenza di difficoltà fisiche, psichiche o sociali.

Nella scuola intesa come comunità di apprendimento si opera per raggiungere un clima positivo di accettazione e integrazione di tutte le differenze individuali, in quanto è importante capire che ognuno è diverso dagli altri, e quindi è necessario rispettarli e accettarli per quello che si è e per quello che si può offrire.

Ciò che è necessario è un impegno ben organizzato e specializzato da parte di tutti coloro che operano in campo educativo e sociale, per far sì che la scuola diventi un ambiente dove dalla socializzazione si possa raggiungere la piena realizzazione delle capacità di ogni alunno mediante un apposito piano didattico individualizzato e di gruppo; una scuola che tenga conto dei livelli di partenza e delle potenzialità di ognuno, in modo da non negare la diversità, ma che educi al rispetto delle differenze individuali, alla tolleranza e alla valorizzazione di abilità diverse.

Il *cooperative learning* come metodologia di supporto alla formazione di tutti, nessuno escluso

Il *cooperative learning* assume un significato specifico nell'aiutare i soggetti che vivono un sensibile disagio scolastico, perché si mostra come un metodo capace di rispondere in modo efficace a chi vive nella scuola provenendo da esperienze di disadattamento, devianza, marginalità sociale. Il disagio manifestato a scuola, infatti, è solo un aspetto del più ampio disagio vissuto dal soggetto, ma nel contesto scolastico si esprime con comportamenti di disturbo in classe, irrequietezza, iperattività, difficoltà di apprendimento, di attenzione, difficoltà di inserimento nel gruppo. A questi comportamenti si associa spesso anche una scarsa motivazione, un basso rendimento, fino ad arrivare all'insuccesso, all'abbandono, al più ampio fenomeno della dispersione scolastica. Questo è dunque un problema complesso legato ai diversi contesti di vita dell'adolescente, nei quali la scuola si può inserire come luogo di insorgenza e di mantenimento, ma anche, rispondendo meglio al suo mandato istituzionale e sociale, come luogo per accogliere e accompagnare verso il miglioramento della qualità della vita ogni soggetto che in essa vive.

Certi aspetti di problematicità legate a variabili individuali e sociali, come le caratteristiche di personalità da una parte e la situazione familiare dall'altra, possono essere a volte molto difficili da contenere e affrontare in modo adeguato nella scuola, ma metodi di lavoro in aula come il *cooperative learning* possono offrire un modello di intervento specifico e funzionale a contenere e superare molte forme di difficoltà scolastiche. La scuola ha cercato di affrontare il problema del disagio scolastico attraverso la realizzazione di interventi che hanno mirato ad incidere sulle variabili personali quali l'autostima, l'autoefficacia, oppure sulle variabili sociali, quali il rapporto tra l'alunno e l'insegnante, tra la famiglia e l'insegnante, e sono stati realizzati servizi di grande interesse quali il supporto psicologico, il counseling, le consulenze psicopedagogiche, eccetera.

A fianco di questi servizi di accompagnamento dello studente offerti dall'istituzione scolastica, esistono anche molte metodologie didattiche che offrono la possibilità di intervenire in modo efficace sulle forme di disagio, all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento (cfr. Demetrio, 1995).

Cercando di superare il concetto di "recupero" (che troppo spesso caratterizza gli interventi scolastici, che non sembrano produrre risultati significativi in termini di miglioramento), si può ipotizzare un buon risultato lavorando con metodi partecipativi e cooperativi, quali il *cooperative learning*. Ovvero, oltre alle importanti attività di recupero e prevenzione realizzabili a fianco dell'attività didattica quotidiana, è possibile pensare di *intervenire* sul disagio scolastico lavorando sul contesto specifico in cui questo si realizza, cioè l'aula e, più specificamente, intervenendo sulle modalità didattiche e formative, nelle quali il disagio del soggetto trova spesso spazio per il suo manifestarsi.

I metodi di insegnamento tradizionali si basano su una visibile asimmetria nel livello di partecipazione richiesto alle persone coinvolte, per cui l'insegnante è responsabile di gran parte del lavoro in classe, e agli studenti spesso rimane un ruolo di semplici rielaboratori di contenuti ed esecutori di compiti. Le tecniche di *lavoro di gruppo cooperativo*, al contrario, offrono al ragazzo un ruolo attivo, partecipativo, collaborativo, così importante per renderlo protagonista del proprio lavoro e del proprio percorso. Come sanno molto bene gli insegnanti, il disagio si manifesta con comportamenti e fenomeni molto diversificati tra loro, che possono essere anche molto difficili da gestire, anche se si correlano sempre a variabili quali il *rendimento*, la *motivazione* e le *relazioni*. La manifestazione del disagio, in verità, nella scuola non è svincolata dal modello relazionale utilizzato e dall'approccio didattico dell'insegnante. L'utilizzo del metodo cooperativo consente di influenzare il rendimento scolastico individuale in materie diverse in soggetti con diversi gradi di abilità; gli studi e la ricerca sull'apprendimento di studenti con difficoltà relazionali e di apprendimento hanno mostrato che mediante il metodo cooperativo essi hanno modificato il loro approccio alla scuola, aumentando in modo significativo il proprio rendimento nelle diverse discipline studiate. I maggiori studiosi italiani dell'apprendimento cooperativo, Comoglio e Cardoso, riportano una serie di dati a sostegno di tale metodo, comparandolo con le modalità competitiva e individualistica, dalle quali si evince che l'interazione nel gruppo di tipo cooperativo aumenta la disponibilità ad impegnarsi in modo continuativo e più duraturo, a rimanere concentrati sul compito fino al conseguimento dell'obiettivo e a studiare a fondo gli argomenti. Agire sul grado di motivazione e coinvolgimento può significare allora agire sul disagio, poiché, non di rado, questo nasce dalla difficoltà di trovare un proprio riconoscimento nel gruppo classe, di trovare approvazione e accoglienza, e dalla difficoltà di stare bene con gli altri.

Il *Cooperative Learning* è un metodo che favorisce le occasioni di conoscenza reciproca in un contesto altamente strutturato, con regole di interazione stabilite e con obiettivi e mete condivise. Nelle classi che utilizzano l'apprendimento cooperativo il clima relazionale che si instaura favorisce il contatto e mette tutti nella condizione di contribuire al lavoro del gruppo, promuovendo l'azione di ogni soggetto, senza permettere a nessuno di rimanere al margine. Nei diversi approcci teorici sul *Cooperative Learning* che nel tempo si sono sviluppati un valore fondamentale da tutti condiviso è la forza coesiva che il metodo riesce a sviluppare, riuscendo a far stare insieme gli allievi, a farli dialogare, a far loro apprezzare il valore dello scambio e dell'integrazione dei diversi punti di vista. Non deve, però, essere sottovalutata la complessità che vi è nel creare un gruppo e nel lavorare assieme ad altri in modo efficace, perché questo significa esporre il gruppo stesso ad un'elevata possibilità di fallimento (Johnson - Johnson - Holubec, 1996; Sharan - Sharan, 1998; Cohen, 1999). Per poter ottenere dei risultati positivi, si deve tener conto di una molteplicità di fattori, che vanno dallo spazio e le strutture a disposizione, alle abilità sociali al lavoro nel piccolo gruppo, aspetti necessari per lo sviluppo di forme comunicative, relazionali e operative.

Nella realtà di oggi, con una scuola dai grandi numeri, con aule di 30 alunni e più, molti studenti rimangono ai margini dell'attività scolastica e il loro recupero è spesso faticoso e difficile. L'applicazione del *Cooperative Learning* consente di realizzare l'obiettivo di coinvolgere tutti, nessuno escluso, senza mai marginalizzare qualcuno nella classe. L'uso dei piccoli gruppi di studio ha il vantaggio di sfruttare l'interazione come forza propulsiva per coinvolgere tutti gli alunni e per spingerli ad attivarsi nel conseguimento di scopi di apprendimento comuni².

In tal modo l'insegnante può svolgere un ruolo importante nella prevenzione e nella gestione del disagio scolastico agendo nell'ambito della sua attività quotidiana nella direzione dell'"agio" invece che del "disagio", lavorando per creare un clima favorevole all'apprendimento, e questo semplicemente ampliando il proprio repertorio di azione didattica e fornendo agli studenti la possibilità di interagire in modi strutturati in classe con obiettivi di apprendimento. Attraverso l'apprendimento cooperativo si possono valorizzare le risorse di ciascuno e di tutto il gruppo, aiutando i ragazzi a costruire una propria identità sociale, basata sull'accoglienza, sulla condivisione, sullo sguardo diretto verso un obiettivo comune. L'approccio cooperativo non è solo un insieme di tecniche, ma è soprattutto un atteggiamento democratico di dialogo, proposta e condivisione, basato sulla convinzione che "discutendo si impara" (cfr. Pontecorvo - Aiello - Zucchermaglio, 1991).

Bibliografia

AA.VV., Immaginario giovanile e coscienza di sé, *Studi sulla formazione*, 1, 2001.

² Cfr. C. Matini, *Cooperative learning e disagio scolastico: una prospettiva di intervento*, in http://www.scintille.it/scintille/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=44.

- Andreoli, V., *Giovani*, Rizzoli, Milano, 1995.
- Ardone, R. (a cura di), *Adolescenti e generazioni adulte: percorsi relazionali nel contesto familiare e scolastico*, Unicopli, Milano, 1999.
- Baldascini, L., *Vita da adolescenti. Gli universi relazionali, le appartenenze, le trasformazioni*, Franco Angeli, Milano 1993.
- Baldascini, L. (a cura di), *Le voci dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Baraldi, C. et al., *Adolescenti in gruppo: costruzione dell'identità e trasmissione dei valori*, Franco Angeli, Milano, 1993.
- Battacchi, M. W. - Giovanelli, G., *Psicologia dello sviluppo: conoscere e divenire*, Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991.
- Bertolini, P. - Baronia, L., *Ragazzi difficili: pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Scandicci, 1993.
- Bonino, S. - Lo Coco, A. - Tani F., *Empatia*, Giunti, Firenze, 1998.
- Bruner, J., *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma, 1967.
- Bruner, J. et al., *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1972.
- Bucciarelli, C., *Adulti-adolescenti: comunicazione cercasi*, Ave, Roma, 1993.
- Caprara, G. V. - Fonzi, A. (a cura di), *L'età sospesa. Itinerari del viaggio adolescenziale*, Giunti, Firenze, 2000.
- Cerri Musso, R., *La pedagogia dell'Einführung: saggio su Edith Stein*, La Scuola, Brescia, 1995.
- Cerrocchi, L., *Relazione e apprendimento nel gruppo-classe*, Adda, Bari, 2002.
- Chiari, G., *Le dimensioni sociologiche del processo di apprendimento/insegnamento*, in Ceccatelli Gurrieri, G. (a cura di), *Qualificare per la formazione. Il ruolo della sociologia*, Vita e Pensiero, Milano, 1995.
- Chiari, G., *Apprendimento cooperativo: il metodo della ricerca di gruppo*, in Ianes, D., *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2007.
- Cohen, E., *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento, 1999.
- Comoglio, M. (a cura di), *Il cooperative learning. Strategie di sperimentazione*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1998a.
- Comoglio, M., *Educare insegnando. Apprendere e applicare il cooperative learning*, LAS, Roma, 1998b.
- Comoglio, M. - Cardoso, M. A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996.
- Contini, M., *Il comunicare tra opacità e trasparenza*, Mondadori, Milano, 1984.
- Contini, M., *Il gruppo educativo. Luogo di "scontri" e di apprendimento*, Carocci, Roma, 2000.
- Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Roma, 1992.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Costantini, A., *Tra regole e carezze: comunicare con gli adolescenti di oggi*, Carocci, Roma, 2002.
- De Augustinis, M., *La comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1993.
- De Beni, M., *Prosocialità e altruismo*, Erickson, Trento, 1998.
- Delamont, S., *Interazione in classe*, Zanichelli, Bologna, 1979.
- Demetrio, D. (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza. Il metodo autobiografico nello sviluppo cognitivo*, Franco Angeli, Milano, 1995.
- Dewey, J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 1954.
- Di Blasio, P. (a cura di), *Contesti relazionali e processi di sviluppo*, Cortina, Milano, 1995.
- DixonKrauss, L., *Vygotskij nella classe*, Erickson, Trento, 2000.
- Doise, W. - Mugny, G., *La costruzione sociale dell'intelligenza*, Il Mulino, Bologna, 1982.
- Dweck, C. S., *Teorie del Sé*, Erickson, Trento, 2000.
- Erikson, E., *I cicli della vita*, Armando, Roma, 1984.
- Fabbrini, A. - Melucci, A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992.
- Fratini, C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in Cambi, F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma, 1999.
- Gardner, H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Gilson, M. C., *Adolescenza e discontinuità*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Goleman, D., *L'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996.
- Grasso, G. (a cura di), *Le ragioni dell'adolescenza*, Guerini, Milano, 1995.
- Greenspan, S., *L'intelligenza del cuore*, Mondadori, Milano, 1997.
- Ianes, D. (a cura di), *Metacognizione e insegnamento*, Erickson, Trento, 1996.
- Ianes, D., *La Qualità dell'integrazione scolastica*, Erickson, Trento, 2007.
- Johnson, D. W. - Johnson, R. T. - Holubec, E. J., *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento, 1996.
- Kagan, S., *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- Lewin, K., *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.
- Lumbelli, L., *Comunicazione non autoritaria*, Franco Angeli, Milano, 1972.
- Malagoli Togliatti, M., *Disagio adolescenziale e strutture familiari deboli*, *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 1998.
- Mancaniello, M. R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa, 2002a.
- Mancaniello, M. R., *Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé*, *Studi sulla formazione*, 1, 2002b.
- Marcelli, D. - Bracconier, A., *Adolescence et Psychopathologie*, Masson, Paris, 1983 (Trad. ital. *Psicopatologia dell'adolescente*, Masson, Milano, 1985).

- Matini, C., *Cooperative learning e disagio scolastico: una prospettiva di intervento*, in http://www.scintille.it/scintille/index.php?option=com_content&task=view&id=26&Itemid=44.
- Palmonari, A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1993.
- Pietropolli Charmet, G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Cortina, Milano, 2000.
- Pontecorvo, C., *Processi di insegnamento e apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 1979.
- Pontecorvo, C. - Aiello, A. M. - Zuccheromaglio, C., *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1991.
- Rogers, C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983.
- Rossi, B., *Intersoggettività e educazione: dalla comunicazione interpersonale alla relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Rossi, B., *Pedagogia degli affetti*, Laterza, Roma, 2002.
- Rossi, S. - Schirone, T. - Pediconi, M. G., *Psicodinamica dell'adolescenza: adolescenti in relazione*, Guerini Studio, Milano, 2001.
- Sharan, Y. - Sharan, S., *Expanding Cooperative Learning through GROUP INVESTIGATION*, Teachers College Press, New York, 1992.
- Sharan, Y. - Sharan, S., *Gli alunni fanno ricerca, L'apprendimento in gruppi cooperativi*, Erickson, Trento, 1998.
- Slavin, R. E., *Cooperative Learning*, Longman, New York, 1983.
- Slavin, R. E., *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*, Allyn and Bacon, Londra, 1995.
- Stein, E., *Zum Problem der Einfühlung*, Buchdruckerei des Waisenhauses, Halle, 1917 (Trad. ital., *L'empatia*, Franco Angeli, Milano, 1986).
- Vegetti Finzi, S. - Battistin, A. M., *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano, 2000.
- Vygotsky, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze, 1973.
- Zaghi, P., *Comunicazione verbale: un'analisi pedagogica*, Cappelli, Bologna, 1992.
- Zuanazzi, G. F., *L'età ambigua. Paradossi, risorse e turbamenti dell'adolescenza*, La Scuola, Brescia, 1995.

Sitografia minima

Iprase di Trento <http://www.bdp.it/~tnir0006/>, nella sezione "Metodi di insegnamento".
 Portale Erickson <http://www.erickson.it> newsgroup e materiali da scaricare.
 Scintille.it: <http://www.scintille.it/>, articoli e UD.

4. La comunicazione formativa: tra ascolto ed empatia

Vanna Boffo

*L'attenzione sola mi è richiesta,
quella attenzione tanto piena
che l'io vi scompare.*

Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

Le origini della comunicazione formativa

Parlare di comunicazione in ambito pedagogico è tanto importante, quanto diffuso. Ormai, al pari di altri campi di indagine, in psicologia, in sociologia, in psicoanalisi, in ingegneria dei sistemi, in linguistica, solo per citare alcuni settori di ricerca che da varie prospettive si occupano di *comunicazione*, anche in ambito pedagogico, il tema della comunicazione/relazione è divenuto centrale per comprendere i più importanti passaggi educativi e formativi della nostra contemporaneità.

Se, da una parte, la *comunicazione* è una tematica dalle molte sfaccettature e interpretazioni, in toni certamente meno amplificati sentiamo parlare di *comunicazione formativa*. La dizione è stata coniata dalla riflessione congiunta che due studiosi, Franco Cambi e Luca Toschi, hanno svolto a partire da un volume che aveva come asse centrale di indagine la comunicazione e le sue strategie, i suoi modelli, le sue interpretazioni (Cambi - Toschi, 2006). Tuttavia, fin dalla fine degli anni Novanta del Novecento, in campo pedagogico si è andata sempre più espandendo una sensibilità raffinata e importante riguardo ai temi della relazione e della comunicazione educativa. In tal senso, per rimanere appunto dentro lo spazio della pedagogia italiana, alcuni autori si sono incaricati di arare gli studi sulla relazione/comunicazione e vale la pena ricordare un volume monografico della rivista *Studium Educationis*, curato da Mariagrazia Contini¹, che è anche una delle pedagogiste che maggiormente hanno lavorato sul senso pedagogico della relazione educativa e della comunicazione². Lo sforzo di riflessione ha coinvolto anche Rita Fadda (1990; 1997; 2002; 2007) e Leonardo Trisciuzzi (1999a; 1999b), come pure Carlo Fratini (2003; 2008) che in vari luoghi hanno sempre reso centralità piena allo strumento comunicazione per la costruzione di pratiche educative nei processi di insegnamento/apprendimento e non solo.

È necessario anche ricordare il lungo lavoro psicopedagogico che attorno alla comunicazione ha svolto Lucia Lumbelli (1974; 1987)³ fin dagli anni Settanta del Novecento. Certamente, è difficile essere esaustivi su un terreno di frontiera disciplinare quale è, appunto, quello della comunicazione/relazione.

Alla base del significato profondo che la comunicazione riveste per la crescita del bambino e per la strutturazione del soggetto/persona si situa il senso che la relazione ha per la vita umana. Siamo esseri relazionali, nasciamo in relazione con la madre e proprio la relazione materna influenza ogni passaggio della crescita umana. Il legame di attaccamento che si determina durante il primo anno di vita costituisce il modello per la relazione e i legami del futuro che ogni soggetto attiverà durante l'arco della propria esistenza. Il senso del legame, della relazione appunto, illumina e segna ogni passaggio della vita dell'uomo.

¹ Cfr. Contini, M. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione*, *Studium Educationis*, 4, 2000. Nel volume monografico si trovano articoli di Piero Bertolini, Matilde Callari Galli, Franco Cambi, Andrea Canevaro, Mariagrazia Contini, Duccio Demetrio, Rita Fadda, Maurizio Fabbri, Franco Frabboni, Luciano Galliani, Antonio Genovese, Silvia Kanizsa, Diega Orlando Cian, Simonetta Ulivieri. Come si evidenzia dagli autori, sono presenti almeno tre importanti scuole pedagogiche italiane: quella bolognese, quella veneta e quella fiorentina. Tali scuole hanno lavorato sul fronte pedagogico per dissodare il terreno arduo degli studi sulla comunicazione nati in ambiti filosofici e sviluppati poi da settori della psicologia e della psichiatria.

² Il lavoro pedagogico di Mariagrazia Contini ruota intorno a due tematiche prevalenti: l'una riguarda il paradigma formativo delle emozioni e dei sentimenti e l'altra il paradigma che approfondisce, elabora, arricchisce il senso della comunicazione su ogni frontiera educativa. Cfr. Contini (1980; 1987; 1992; 2002).

³ I lavori di Lucia Lumbelli rimangono fondamentali perché hanno introdotto in ambito pedagogico la figura di Carl Ransom Rogers che è uno dei più importanti studiosi di comunicazione del Novecento. A tal proposito cfr. Lumbelli, L., *Introduzione all'edizione italiana*, in Rogers, C. R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. VII-XXXIII.

La comunicazione rappresenta la qualità della relazione, è la modalità attraverso cui ogni relazione viene espressa. Per questo c'è un rapporto denso e virtuoso fra la relazione, la comunicazione e la formazione. Ogni soggetto è la propria formazione, ma anche la propria comunicazione. Già Dewey, nell'incipit così densamente ricco di brillanti passaggi pedagogici del testo *Democrazia e Educazione* (Dewey, 1916), aveva affermato con forza questa circolarità, e aveva teorizzato che proprio a causa della comunicazione che si attiva fra gli uomini si ha la costruzione della comunità educante, ambiente di vita e veicolo di passaggio di ogni atto educativo e formativo.

La comunicazione formativa è un felice dispositivo linguistico che ci consegna, però, il paradigma stesso del nostro modo di essere-con-gli-altri. Infatti, gli altri, l'altro, il volto dell'altro, formano e danno forma alla costruzione dell'esistenza di ogni uomo. E, contemporaneamente, danno forma all'essenza stessa di ogni uomo. Come?

In primo luogo, la comunicazione, attraverso la parola, il legame, la relazione, dà forma ai soggetti che si trovano ad inter-agire in modo intenzionale, ma anche, talvolta, in modo fortuito o non pienamente consapevole. Proprio il rispecchiamento che ciascun essere umano mette in atto nei confronti dell'altro, del volto dell'altro⁴, ci mostra quanto la comunicazione dia forma alla reciprocità delle singole soggettività. Tuttavia, questo rispecchiamento relazionale, che innesca la comunicazione come forma, non attiene solamente alla dimensione dell'esteriorità fisica, bensì sostiene proprio il rapporto mentalizzante⁵ che fin dalla nascita ogni bambino, prima, e ogni adulto poi, costruiscono per rapportarsi all'altro, ma anche per comunicare con l'altro, per vivere con gli altri, per dare forma a sé attraverso e con gli altri.

Non solo la comunicazione forma il soggetto/persona, ma è la formazione che agisce attraverso e con la comunicazione. Sappiamo che l'educazione è una galassia di concetti che si dispiegano sincronicamente e diacronicamente nello sviluppo umano (cfr. Cambi, 2008). Il soggetto/uomo/persona nasce in un rapporto comunicativo, in una relazione con la madre che modella la mente del bambino, il suo modo di essere e di entrare nel mondo. La comunicazione materno-infantile forma entrambi i soggetti della relazione in modo ineguagliato da altre relazioni umane. L'azione biologica della relazione madre-bambino, in realtà, trattiene un elevato e denso tasso di formazione del sé, per ogni singolo soggetto, e del noi per la coppia che si è venuta a costituire. Come non affermare che, in tal caso, la comunicazione consegna la forma dell'essere attraverso la dimensione della crescita biologica?

Il secondo passaggio dell'educazione attraverso cui ogni essere umano entra a far parte della comunità/società nella quale si trova a nascere e a vivere è quello che riguarda l'inculturazione. Ogni bambino impara le regole dell'appartenenza attraverso la comunicazione culturale, appunto; è mediante e con la relazione/comunicazione educativa che in famiglia, prima, e a scuola, poi, il bambino apprende a stare nel proprio ambiente di crescita che avrà regole, stati di vita e modalità sociali propri e differenziati, a seconda della cultura di riferimento. In tal caso, la comunicazione modella, appunto forma, il bambino e la sua mente all'apprendimento della cultura di base a cui di fatto appartiene per nascita. In tal senso, un bambino apprende socialmente e culturalmente il modo delle relazioni attraverso cui il proprio ambiente si esprime. Non solo è determinante l'apprendimento linguistico come la psicologia dello sviluppo insegna, ma sono tanto importanti la "maniera", i "modi", ovvero gli "usi", attraverso cui la parola comunicativa e relazionale viene esercitata dall'ambiente, costituito dai genitori, dai familiari, e poi, dagli educatori e dagli insegnanti.

Nel terzo passaggio, quello relativo all'educazione intesa come apprendimento, la comunicazione agisce come medium per la conoscenza dei saperi e delle discipline. In questa fase, la comunicazione modella il soggetto attraverso la conoscenza. Nel quarto passaggio che riguarda la declinazione dell'educazione come formazione, il soggetto/uomo agisce una comunicazione interiore e profonda con il proprio sé. La comunicazione è formativa in quanto modella e forgia attraverso l'educazione/formazione il soggetto che vive in una società di uguali/diversi nei quali si rispecchia e dai quali si differenzia. Le tappe, precedentemente scandite, sottolineano l'intenso legame fra il concetto di comunicazione e quello di formazione e tentano di interpretare la nozione di "comunicazione formativa" alla luce del concetto di educazione, da una parte, e di comunicazione, dall'altra (cfr. Cambi, 1999).

Oltre ai passaggi precedentemente delineati, la dizione comunicazione formativa coglie pienamente il significato della comunicazione che, come termine, deriva la propria origine etimologica da *communis*, comunità, ma anche da *cum munus*, la cui traduzione è appunto con dono. Ma il *munus* latino è un dono particolare. Differentemente dal *donum*, il *munus* è un dono che non chiede nulla in cambio. Colui che dona

⁴ Da Lévinas a Ricoeur, da Winnicott a Bowlby, molti sono gli autori che spiegano e approfondiscono questi passaggi.

⁵ Per il concetto di mentalizzazione che è stato sviluppato negli anni Duemila da Peter Fonagy cfr. Fonagy - Allen (2008).

il *munus* non si aspetta nulla in contraccambio. Alla radice della comunità si situa la comunicazione che dona in modo disinteressato (cfr. Esposito, 1998).

Che cosa si dona? La parola, la presenza, l'ascolto. Il legame, la relazione sociale, la comunicazione sono atti/azioni che non chiedono il pegno, che non chiedono la restituzione. Così facendo attivano la circolarità donativa della comunicazione che dà forma ai soggetti interpretando il senso dell'umanità più prossima. La comunicazione più vera e profonda consegna all'uomo, al bambino, all'adolescente, al giovane adulto, all'anziano, nelle varie fasi della vita, il senso che siamo legati gli uni agli altri da un *munus* che è circolazione continua di una umanità.

Successivamente, le società alterano il senso del *munus* fino a farlo scomparire, fino a disperderlo nell'annullamento della comunicazione stessa. La storia ci insegna quanto l'uomo abbia lottato per abbattere il *munus* e per ripristinarlo in una alternanza di fragili equilibri. Attualmente, nelle condizioni di vita dell'uomo occidentale, il *munus* è solo nomadicamente riconoscibile in certe forme di solidarietà sociale, di responsabilità civile, di impegno etico. Compito della formazione è riattivare in una comunità educante proprio il senso profondo del *munus*, origine di una comunicazione che non solo lega ogni uomo all'altro uomo, ma si fa portatrice di valori, di cura, di beni civili, di diritti umani.

Allora, alcuni strumenti che primariamente possono ri-attivare una comunicazione formativa a tutti i livelli dell'esperienza sociale sono proprio ciò attraverso cui la comunicazione rimane viva: l'ascolto, la parola, il silenzio, il dialogo, l'incontro. Ma, oltre ognuno di questi strumenti, si situa una disposizione all'ascolto, al dialogo, alla conversazione, all'incontro che al di là di tutto è il modo in cui l'uomo può farsi davvero interprete della comunicazione di sé più profonda.

L'ascolto: uno strumento per la formazione

«Bisogna ascoltare se si desidera essere ascoltati»: così afferma La Rochefoucauld (2001, p. 335) nell'opera *Massime*, che ci introduce all'arte dell'uso della parola. In effetti, non è possibile trattare il tema del dialogo, dell'importanza della parola negli scambi educativi, senza mettere al centro della riflessione la necessità di ascoltare, prima ancora di parlare e, dunque, l'importanza di insegnare o di educarsi per imparare ad ascoltare.

Dunque, bisogna ascoltare, se si vuole essere ascoltati e, continua l'autore (*ibid.*), «bisogna lasciare agli altri la libertà di farsi capire e perfino di dire delle cose inutili. Invece di contraddirli e di interromperli, come si fa spesso, si deve penetrare nella loro mentalità e nei loro gusti, far vedere che si capiscono, parlare di ciò che li riguarda, lodare le cose meritevoli di lode che dicono e far mostra di lodarli più per discernimento che per compiacenza» (*ibid.*). In queste poche righe si tratteggia proprio una disposizione all'ascolto dell'altro che passa, appunto, dal parlare con l'altro. Così, continua il testo citato, non si deve mai parlare con aria di importanza, né dobbiamo usare termini o parole più grandi di ciò che si sta affermando, non bisogna essere sempre al centro della conversazione e, dunque, bisogna fare-come-se non si guidasse la comunicazione, lasciando all'altro la libertà e lo spazio per esprimersi (*ibid.*, p. 336), in realtà, per essere e per affermare il proprio sé più vero e più autentico.

La parola e l'ascolto non possono mai essere l'una senza l'altro. Non ci può essere parola senza un ascolto profondo e attento. Potremo affermare che proprio l'ascolto rende viva la parola e dà corpo alla possibilità del dialogo. Parola e ascolto sono legati da una trama inscindibile anche se il rumore quotidiano e elevato cancella questa indissolubilità e costituisce, oggi, la parola come atto individuale, solipsistico e vuoto. Se nessuno ascolta le parole, queste sono vuote e prive di senso. Infatti, l'orientamento di significato, che la direzione di senso costituisce per ogni affermazione e per ogni comunicazione, ha ragione di esistere solamente in funzione di un ascoltatore che accoglie la parola, la fa propria, per farla divenire conversazione personale. La fa transitare, la fa circolare, da discorso privato diviene discorso pubblico, di pubblico dominio, aperto al senso della condivisione. Proprio l'ascolto permette alla parola di essere il supporto della comunicazione più socievole, come Simmel attesta: la comunicazione che è conversazione. Infatti, Simmel (1997) afferma, solamente la conversazione trattiene lo spirito della socievolezza, della gratitudine, della discrezione. In una unica categoria, solamente la conversazione concede il rispetto del limite che sempre l'altro ci pone.

Comunicazione, conversazione, parola e ascolto sono inscindibilmente legati per costruire il senso della comunità che educa attraverso e con il linguaggio, la parola e il suo ascolto. Quando si educa all'ascolto non lo si fa mai come atto individuale. L'educazione all'ascolto non è solamente disposizione ad un comportamento personale, è sempre educazione alla comunità. Nella relazionalità circolare del dialogo,

dell'ascolto, del dare e del riprendere la parola si situa la costruzione di una comunità che, nell'uso, diviene esperta della comunicazione/conversazione e a queste si forma, ma anche *tramite* queste si trasforma.

Rogers ha scritto pagine intense sull'ascolto profondo, detto anche ascolto attivo, che la vera e autentica comunicazione/conversazione deve mettere in atto. «Il primo semplice sentimento che vorrei parteciparvi è la gioia che provo quando posso realmente ascoltare qualcuno. [...] Credo di sapere perché mi piaccia così tanto ascoltare qualcuno. È stato grazie all'ascolto delle persone che ho imparato tutto ciò che so circa gli individui, la personalità, le relazioni interpersonali. Vi è un'altra soddisfazione peculiare nell'ascoltare realmente qualcuno, poiché al di là del messaggio immediato della persona, indipendentemente da quale esso sia, c'è l'universale. Dietro tutte le comunicazioni personali che realmente ascolto sembrano esserci delle ordinate leggi psicologiche, aspetti dello stesso ordine che troviamo nell'universo come un tutto. Così, c'è al tempo stesso la soddisfazione di ascoltare questa persona e la soddisfazione di sentirsi in contatto con ciò che è universalmente vero» (Rogers, 1980, p. 13). Queste parole di Rogers ben illustrano il nesso fra la comunicazione/conversazione, l'ascolto, l'uso della parola come ponte verso l'altro. Attraverso l'ascolto e *insieme* all'interlocutore si costruisce un orizzonte di senso comune che apre ad un respiro sociale e comunitario, Rogers lo chiama "universale", se l'ascolto che viene messo in atto è profondo, autentico, vero. «Quando dico che gioisco nell'ascoltare qualcuno, intendo naturalmente un ascolto profondo. Voglio dire che presto attenzione alle parole, ai gesti, ai pensieri, ai toni sentimentali, al significato personale e anche al significato che è sotteso all'intenzione cosciente di colui che parla» (*ibid.*).

Cosa vuol dire "ascoltare" profondamente? Significa comprendere il messaggio umano che soggiace alla comunicazione più superficiale. Ancora una volta, Rogers è estremamente esplicito affermando che ascoltare significa proprio essere disposti a cogliere il «profondo lamento umano che giace sconosciuto e sepolto molto al di sotto della superficie della persona» (*ibid.*). Bisogna imparare a percepire i suoni e i gesti che l'altra persona invia al proprio interlocutore, infatti, continua Rogers: «Può esservi in me una risonanza così profonda per ciò che [l'altro] dice al punto di intuire i significati che egli teme e tuttavia vorrebbe comunicare, come fa con quelli che conosce?» (*ibid.*).

L'ascolto autentico dispone doppiamente al cambiamento. Tale cambiamento riguarda il soggetto di ascolto, che si fa prodigo nel percepire, nel sentire, nel divenire essere risonante le emozioni dell'interlocutore, come anche i pensieri, i desideri e gli atti intenzionali in genere. Il cambiamento interessa, però, anche l'oggetto dell'ascolto, appunto l'interlocutore, che liberato dai lacci delle convenzioni emotive e morali si trova spiazzato dalla libertà di poter "essere" come non avrebbe mai pensato, in quanto l'ascolto autentico libera l'interiorità di ogni soggetto, *permette* di essere come non si sarebbe mai pensato, così tanto si è imprigionati nelle convenzioni sociali. Quando accade di ascoltare, si può accedere a una autenticità dell'essere e, dunque, anche dell'esistere.

Come si ascolta? Attraverso il messaggio-io, afferma Rogers, che al posto del messaggio-tu di cui sono densamente popolate le nostre conversazioni, dispone all'altro e ci permette di decentrarsi dal nostro punto di osservazione. Si ascolta anche attraverso la riformulazione del messaggio, che permette all'interlocutore di comprendere che siamo parte anche del suo universo linguistico. Infine, tecnicamente si ascolta facendo un buon uso della metacomunicazione che permette di comprendere le contraddizioni fra ciò che si afferma e il modo con cui lo si afferma⁶.

Non solo è necessario ascoltare, ma è altrettanto importante capire che bisogna essere ascoltati. In entrambe le direzioni l'ascolto deve essere autentico, sensibile e congruente: autentico perché vero, sensibile perché curato, congruente perché consapevole. L'autenticità è una qualità inafferrabile, complessa e altamente articolata. Per quanto il rimando iniziale sia a Heidegger (1927) che usa la nozione di autentico e inautentico in relazione alla cura e alla vita, è possibile affermare che un ascolto autentico è tale da essere un ascolto, genuino, sincero, spontaneo, non costruito e schietto, da una parte, leale, giusto, vero, dall'altra⁷. Un ascolto sensibile è un ascolto che si prende cura dell'interlocutore nel senso che sa orientarsi verso i taciti atteggiamenti, sa leggere oltre l'apparenza e sa essere responsabile di ciò che gli giunge dall'altro. Infine, un ascolto congruente è tale da essere pienamente consapevole dell'esperienza del momento (cfr. Rogers, 1980, p. 19), appunto dei dati emotivi, affettivi, cognitivi, percettivi e inconsci che dall'altro giungono attraverso la persona e i suoi atti. La congruenza è una consapevolezza del momento presente, è una pienezza di vissuto che rende la comunicazione/conversazione realmente empatica.

L'ascolto profondo, che qui viene chiamato autentico, risulta essere uno strumento e, contemporaneamente, una disposizione, in quanto agire una comunicazione secondo le indicazioni

⁶ Per le tecniche di comunicazione attraverso l'ascolto profondo cfr. Liss (2004).

⁷ Cfr. Mancuso (2009). Nel testo, l'autore esamina il concetto di autenticità a partire dalla riflessione heideggeriana, passando per Montaigne, Agostino e Bonhoeffer.

richiamate non rimanda solamente all'atto di una esecuzione secondo certe regole, ma è sempre manifestazione evidente di un comportamento, appunto di una comunicazione formativa.

Dunque, la formazione richiama la comunicazione e la comunicazione intenzionale è sempre densamente formativa per ogni soggetto che la agisce, ma in questa «eterna ghirlanda brillante» (Hofstadter, 1979) l'ascolto è perno centrale della relazione fra le persone, senza il quale la comunicazione non potrebbe essere data.

L'empatia come condizione di vita

L'empatia è la comunicazione, è ciò tramite cui la comunicazione dà forma all'altro attraverso la manifestazione del sé più autentica e vera. L'empatia è la disposizione mediante cui due o più soggetti comunicano gli uni con gli altri sentendo ciò che ognuno sente e facendo-come-se ciascuno potesse essere nell'altro. Se una comunicazione sarà empatica ci potrà essere comprensione dei sentimenti propri, mentalizzazione dei pensieri altrui, conoscenza e apertura, come anche arricchimento esperienziale e dislocazione dello sguardo dell'Io.

La storia dell'empatia è relativamente recente, in realtà la nascita e l'uso del termine è possibile situarli fra la metà dell'Ottocento e l'ultimo scorcio del Novecento; negli ultimi venti anni del Novecento l'empatia è entrata con rinnovata enfasi negli studi che trattano il tema della comunicazione, secondo più versanti disciplinari, da quello psicologico a quello psicoanalitico a quello filosofico e pedagogico. Tuttavia, l'empatia è stata approfondita da pochi autori, fra cui ricordiamo il filosofo Theodor Lipps, lo psicoanalista Heinz Kohut, lo psicologo Carl Rogers, la fenomenologa Edith Stein (1917)⁸. A quest'ultima si deve la lettura più accurata e la soluzione dell'enigma che l'empatia ha rappresentato, da sempre, nella costruzione dell'intersoggettività. Il problema dell'empatia, a cui proprio Edith Stein fornisce una soluzione, riguarda il significato del sentire con l'altro. In fondo, è davvero un dilemma pensare che un Io possa riuscire a interpretare la mente, i sensi, le emozioni di un altro senza essere l'altro stesso. E sappiamo che mai un soggetto potrà essere "al posto di un altro", potendo solamente essere come-se.

Come già è stato affermato, l'empatia è una disposizione personale, un vissuto proprio, tramite cui è possibile aprirsi all'altro-da-sé, mentalizzare il pensiero dell'altro e fare esperienza dell'"esperienza dell'altro". Tramite l'empatia, come Edith Stein magistralmente spiega, è possibile conoscere ciò che l'altro sente e, facendone esperienza piena e profonda, arricchirsi di una conoscenza delle azioni, dei sentimenti, del corpo. Sono tre i movimenti che compongono la disposizione empatica e che permettono il riconoscimento di una emozione, di un sentimento, di un cambiamento di colui che comunicando con noi ci interpella e ci fa entrare nella propria "zona di rispetto" (*ibid.*).

Nel primo movimento avviene l'incontro, ma è possibile dire il contatto iniziale, la comunicazione originaria, con l'altro-da-noi. Cosa ci permette di riconoscere l'emozione sul viso, sul corpo dell'altro e, soprattutto, come è possibile riconoscere che un soggetto diverso dalla nostra persona ci sta interpellando, sta chiedendo di essere, appunto, riconosciuto? Nel primo movimento dell'empatia si situa l'apertura a una condizione di vita diversa dalla propria e tale apertura passa per il riconoscimento del corpo fisico. Le emozioni sono manifestate da modificazioni corporee come arrossire di fronte alla vergogna, sbiancare di fronte alla paura, piangere di fronte al dolore. Talvolta, però, le manifestazioni fisiche non sono così evidentemente percepibili. La piega della bocca, l'espressione degli occhi, il muoversi delle mani, la postura curva possono indicare una condizione di malinconia o di tristezza. Quanti segnali fisici ci vengono rimandati da chi sta esplodendo di gioia? Ecco, allora, che attraverso l'empatia cominciamo a conoscere una esperienza fisica che è altra-da-noi. Certo, per far questo è necessaria una abitudine, nel senso di una educazione all'ascolto delle emozioni e delle loro manifestazioni, che non è istintiva. Infatti, è necessario educarsi all'ascolto, è necessario imparare ad ascoltare il corpo, il movimento, il gesto e anche il silenzio dell'interlocutore per capire i segnali comunicativi che dall'altro ci giungono. Già questo primo movimento è un arricchimento di percezioni, di sensazioni, è una conoscenza del mondo diversa da quella che avremmo potuto avere individualmente se non ci fossimo messi in ascolto.

Il secondo movimento riguarda il modo in cui l'esperienza dell'altro viene compresa. Attraverso il ricordo e la memoria, l'evento giunto dall'altro entra nel soggetto e riattiva ciò che è già stato vissuto come-se. Questo secondo movimento è molto importante perché il soggetto che sta provando empatia "lavora" sul

⁸ La riflessione di Edith Stein sull'empatia si inserisce all'interno del suo personale percorso di fenomenologa alla ricerca del senso da attribuire alla persona umana. Dunque, dalla dimensione intersoggettiva ha origine la persona che è tale perché in relazione, in comunicazione con l'altro-da-sé. L'empatia per Edith Stein non è solo una qualità della comunicazione, ma una dimensione della vita stessa che è sempre vita con gli altri, se vissuta profondamente a partire dalla propria interiorità. Cfr. Boella (2006).

proprio ricordo, lo rammenta, e così facendo acquisisce di una esperienza originariamente vissuta una nuova apertura sul mondo a partire da un'altra esperienza, questa volta non vissuta originariamente. La conoscenza del mondo si amplia cominciando da una modificazione personale, iniziando da una trasformazione indotta da uno spostamento del punto di osservazione del soggetto.

Il terzo movimento chiude il cerchio comunicativo attraverso un effettivo spostamento del sentire l'altro. Sarà possibile capire ciò che l'altro prova solamente dopo aver sperimentato i due passaggi che comportano uno spostamento del proprio centro di osservazione. Con il terzo passaggio raggiungiamo l'altro con la consapevolezza di aver cercato di avvicinarsi quanto più profondamente possibile. Il lavoro del sentire avviene su entrambi i soggetti della comunicazione che, attraverso l'esperienza empatica, si trovano accomunati da un legame comunicativo unico e originale, vissuto dai soggetti e non da altri, sentito da loro medesimi. L'empatia crea un ponte e rende la comunicazione densa e portatrice del significato profondo che l'esperienza dell'altro, diverso-da-me, porta all'interno del medesimo atto comunicativo. L'empatia è una disposizione, ma, allo stesso tempo, uno strumento di comunicazione senza il quale la stessa comunicazione sarebbe priva di senso, perché priva di orientamento. L'empatia si articola, dunque, attraverso questi tre movimenti, l'educazione ai quali è formazione alla comunicazione intersoggettiva. In tal senso, l'empatia non è solamente uno strumento per andare incontro all'altro, chiunque sia l'altro: il bambino a scuola nel rapporto docente-allievo, il figlio nel legame genitoriale, il diverso per colore della pelle, per condizione sociale, per ambiente culturale.

L'empatia è, allora, una dimensione della vita quotidianamente vissuta, è un tratto di strada che si compie con l'estraneo, con il diverso, con l'altro-da-noi. Se la comunicazione intenzionale deve essere riflesso dell'interiorità soggettiva, se deve esprimere il significato da assegnare agli incontri e all'esistenza con gli altri, diviene parte della formazione ad essere, ad essere responsabile, ad essere comprensivo, ad essere capace di cura avendo imparato a sentire l'altro nella profondità esistenziale. L'empatia è qualcosa di più di una disposizione, è il vissuto più alto che si possa imparare ad esercitare nei confronti degli altri, dei simili e dei diversi. L'empatia è, al suo grado più elevato, un atto di amore costantemente esercitato.

Per una pedagogia dell'attenzione

L'ascolto e l'empatia sono disposizioni centrali per la comunicazione formativa. Tuttavia, hanno bisogno di essere insegnati, educati, esercitati. In ogni attività di insegnamento-apprendimento sarebbe necessario l'esercizio dell'ascolto e dell'empatia prima ancora del dialogo e della conversazione. Possiamo affermare che non si danno questi ultimi senza gli altri. In ogni contesto di formazione l'esercizio dell'ascolto e dell'empatia può essere riassunto affermando che una pedagogia dell'attenzione dovrebbe innervare i luoghi educativi della scuola e dell'extra-scuola, della famiglia e della comunità, i luoghi delle marginalità e anche gli spazi mediatici della comunicazione digitale. L'attenzione è quella a cui ciascuno dovrebbe essere educato, educar-si, insegnare, apprendere nei più vari contesti della vita quotidiana. L'attenzione, però, al pari dell'ascolto, dell'empatia, della conversazione e del dialogo non è solamente uno strumento per trasformare contesti, ambienti, situazioni, persone. L'attenzione è un modo del vivere con responsabilità, con accoglienza, con la cura-dell'altro-da-sé: è un valore e non più uno strumento, come valori sono l'ascolto e l'empatia.

L'attenzione implica la vigilanza; sono entrambe segni di una cura verso la vita propria, come lo sono verso la vita altrui essendo i dati da cui iniziare ad ascoltare e ad essere empatici. Se ne deduce che non si può parlare di comunicazione intenzionale e formativa senza aver approfondito questi aspetti dell'intersoggettività. Solo con l'esercizio riflessivo della mente e del pensiero critico è possibile imparare ad essere attenti e vigili, è possibile imparare che dall'atto vissuto nel presente si attiva una trasformazione interiore e personale, che può essere l'inizio di una trasformazione collettiva e comunitaria.

La pedagogia può incaricarsi di essere vettore di queste disposizioni, può insegnare la dislocazione dell'ascolto e dell'empatia in ogni azione e in ogni situazione comunicativa. Sul luogo di lavoro per i soggetti adulti, come a scuola per i bambini, gli adolescenti, i giovani, in famiglia o in comunità, solo insegnanti, docenti, mentori, genitori che avranno compreso il significato trasformativo di un nuovo modo di pensare-l'altro potranno comunicare con empatia, ascoltando con attenzione e vigili, potranno formare e formar-si ad un nuovo modo di essere e quindi anche di esistere.

Bibliografia

- Boella, L., *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, Cortina, Milano, 2006.
- Boella, L., *Neuroetica. La morale prima della morale*, Cortina, Milano, 2008.
- Boffo, V., *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*, ETS, Pisa, 2005.
- Boffo, V., *Comunicare a scuola. Autori e testi*, Apogeo, Milano, 2007.
- Cambi, F., voce *Educazione*, in *Enciclopedia del corpo*, Treccani, Roma, 1999.
- Cambi, F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Cambi, F. - Toschi, L., *La comunicazione formativa. Strutture e modelli*, Apogeo, Milano, 2006.
- Contini, M., *Comunicazione e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1980.
- Contini, M., *Comunicare fra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Mondadori, Milano, 1987.
- Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Contini, M. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione*, *Studium Educationis*, 4, 2000.
- Contini, M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Milano, 2002.
- Dewey, J. (1916), *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Milano, 2000.
- Esposito, R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino, 1998.
- Fadda, R., *Pragmatica della comunicazione tra teoria psichiatrica e critica pedagogica*, CUEC, Cagliari, 1990.
- Fadda, R., *La cura, la forma, il rischio*, Unicopli, Milano, 1997.
- Fadda, R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma, 2002.
- Fadda, R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma, 2007.
- Fonagy, P. - Allen, J., *La mentalizzazione*, Il Mulino, Bologna, 2008.
- Fratini, C., La dimensione comunicativa, in Cambi, F. - Catarsi, E. - Coliocchi, E. - Fratini, C. - Muzi, M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2003, pp. 67-94.
- Fratini, C., Luci e ombre nella relazione insegnante-allievi, in Ulivieri, S. - Franceschini, G. - Macinai, E. (a cura di), *La scuola secondaria oggi. Innovazioni didattiche e emergenze sociali*, ETS, Pisa, 2008, pp. 159-176.
- Heidegger, M. (1927), *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- Hofstadter, D. (1979), *Gödel, Escher e Bach. Un'eterna ghirlanda brillante*, Adelphi, Milano, 1984.
- La Rochefoucauld de, F., *Massime*, Rizzoli, Milano, 2001⁸.
- Liss, J., *L'ascolto profondo. Manuale per le relazioni d'aiuto*, La Meridiana, Bari, 2004.
- Lumbelli, L., *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al ruolo in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Franco Angeli, Milano, 1974.
- Lumbelli, L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano, 1987.
- Lumbelli, L., Introduzione all'edizione italiana, in Rogers, C. R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, La Nuova Italia, Firenze, 1997, pp. VII-XXXIII.
- Mancuso, V., *La vita autentica*, Cortina, Milano, 2009.
- Rogers, C. R. (1980), *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1983.
- Simmel, G. (1907), La gratitudine. Un tentativo sociologico, in Simmel, G., *Sull'intimità*, Armando, Roma, 1996.
- Simmel, G., *La socievolezza*, Armando, Roma, 1997.
- Stein, E. (1917), *Il problema dell'empatia*, Studium, Roma, 1984.
- Trisciuzzi, L., *Processi formativi e interattivi della comunicazione*, ETS, Pisa, 1999a.
- Trisciuzzi, L., *Manuale di didattica in classe*, ETS, Pisa, 1999b.
- Tronto, J. C. (1993), *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, Diabasis, Reggio Emilia, 2006.

5. Interventi psicosociali sul carcere e sul reinserimento

Patrizia Meringolo

Le norme sociali, la legge e la cultura

Considerare il nesso tra psicologia e giustizia può essere utile per analizzare le modalità con cui una azione psicosociale può essere efficace nel processo di reinserimento di un individuo dopo una detenzione carceraria. È stata messa in crisi l'idea di una giustizia "neutra", e non perché non debba essere al di sopra delle parti, ma perché la nostra concezione di cosa sia da ritenersi giusto e di come sia possibile "riparare" una colpa è strettamente connessa con i valori culturali della società a cui apparteniamo (Hamilton, 1992). In realtà la psicologia sociale e la psicologia di comunità fanno anche un passo ulteriore, proponendo una idea di giustizia che sia da stimolo a cambiamenti sociali positivi (Fox - Prilleltensky, 1997) e che sia in grado di dare a tutti pari opportunità, il che significa in pratica sostenere in primo luogo i diritti dei soggetti con minor potere sociale (Cox, 1993).

Sappiamo che la legge non è un dato immutabile, ma piuttosto una costruzione sociale che si origina in un preciso contesto storico e geografico e in relazione a specifiche relazioni tra gli individui (De Leo, 2003, p. 227). La legge ha pertanto da un lato un valore promozionale dei diritti della persona e dall'altro la finalità di normare le trasgressioni che si ritengono "dannose" per i singoli individui che le subiscono e per il sistema sociale.

Se da un punto di vista legislativo la norma, il suo costituirsi e il suo mantenersi fanno riferimento al sistema legislativo e giuridico, la psicologia prende in esame anche altri parametri, correlando il processo di interiorizzazione delle regole con il modo in cui un soggetto percepisce e rielabora il contesto sociale a cui appartiene e le relazioni che in esso stabilisce (Amerio, 1995, p. 249).

La norma è quindi un modello di comportamento socialmente appreso, durante la socializzazione, attraverso la famiglia, l'istituzione scolastica, i pari, fino alle macro istituzioni con cui l'individuo viene in contatto in tutto il corso della sua vita. Si tratta di un processo che si inserisce nella costruzione della propria identità individuale e sociale, e che viene verificato costantemente a livello interpersonale, nei contesti dove si strutturano atteggiamenti, regole, obiettivi, comportamenti, in un processo circolare individuo/collettivo. Il diritto esplicita un sistema di regole di convivenza per prevenire e mediare i conflitti, soprattutto su quei terreni in cui si pone il problema di ripartire le risorse sociali, sia di tipo concreto (beni, denaro) sia riferite alle opportunità di soddisfacimento di bisogni complessi (Catellani - Quadrio, 1995, p. 520).

Il dibattito scientifico degli ultimi venti anni ha sottolineato i diversi aspetti di una azione deviante, riportando lo studio dei comportamenti criminosi non alle caratteristiche di un individuo ma alla sequenza di atti e di significati in cui si inseriscono. L'azione, quindi, e non più il deviante, diventa l'unità di analisi privilegiata per comprendere come si originano i crimini, come possono essere prevenuti e come sia possibile attuare una inclusione dei soggetti dopo aver scontato la pena.

«Qualunque azione [...] contiene tracce rilevanti dell'autore che, nell'agire, è impegnato ad elaborare l'organizzazione del proprio sé, della propria identità, dei propri sistemi [...] In chiave relazionale, però, l'azione conserva tracce che riguardano non soltanto il sistema agente, ma il soggetto o i contesti cui l'azione è riferita anche in termini simbolici [...] Pensiamo alle azioni violente, dove la funzione strumentale non sempre suggerisce criteri di interpretazione adeguati e dove emergono [...] messaggi che rinviano al rapporto autore/vittima in termini di potere, di autorità, di definizione sessuale ed affettiva [...] Azioni fortemente caratterizzate in termini relazionali, dove è possibile cogliere effetti comunicativi che rinviano alla storia di quel rapporto» (De Leo - Patrizi, 1992, pp. 103-104).

De Leo e Patrizi analizzano la devianza come una sorta di percorso, di processo organizzatore, che non è semplicemente l'effetto di fattori o di cause antecedenti. Esso ha un carattere attivo e costruttivo, in cui gli attori sulla scena sociale organizzano connessioni tra dimensioni situazionali, relazionali, temporali, simboliche. Può essere rappresentato in tre fasi (*ibid.*, p. 147 ss.). La prima, quella che generalmente viene analizzata da un punto di vista psicologico, riguarda gli antecedenti storici, e cioè aspetti di privazione, nodi problematici irrisolti e indicatori di rischio aspecifici. La seconda fase, generalmente di breve durata e di alta intensità, vede l'emergere di una crisi, durante la quale il rischio di costruire un percorso deviante

acquista specificità, come un vortice capace di attrarre pensieri, azioni, emozioni e rapporti. È qui che l'atto deviante può comparire, anche improvvisamente. La terza fase è infine quella della stabilizzazione del percorso deviante, che sembra caratterizzata dalla tendenza ad usare la devianza come funzione selettiva di azioni, attribuzioni di significato e forme di interazione, che possono dar luogo a progressivi irrigidimenti del processo, rendendo sempre meno probabili alternative ed aperture ad altri percorsi di vita. È in questa sequenza che possono collocarsi gli interventi preventivi sia del momento critico sia di "ricadute" successive. In quest'ottica diventa di particolare importanza pensare alla pena come momento evolutivo di un percorso di "riabilitazione" e non solo come un provvedimento afflittivo e detentivo.

La pena e gli aspetti "moralì" della correzione

Foucault (1976) ha analizzato il significato della punizione, vedendo come sia cambiato nel corso dei secoli, passando da una pena a carattere dimostrativo-simbolico, in cui fondamentalmente si infliggevano punizioni corporali (fino alla morte), con funzione deterrente per l'intero sistema sociale. Relativamente recente (Foucault, *ibid.*, p. 251 ss. la fa risalire all'inizio del XIX secolo) è l'idea della privazione della libertà e dell'allontanamento dai contesti di vita: il carcere dà inizio a una sorta di modernizzazione della pena, che può essere modulata a seconda dei reati e che può assumere finalità correzionali. Questo non significa tuttavia che assuma una funzione riabilitante: il giudizio che la società dà dell'azione deviante interviene infatti, al di là dell'atto, su ciò che conosce del criminale, su ciò che riesce a sapere sui rapporti tra il soggetto, la sua vita e il suo delitto, e su quello che ci si può aspettare da lui nel futuro. Il giudizio diventa perciò una categorizzazione del suo essere e del suo divenire, e l'importanza che gli attribuisce Foucault è ancora più incisiva rispetto alla teoria dell'etichettamento dei sociologi statunitensi (Matza, 1967). Quello che per loro era una significazione sociale, egli lo esprime in termini di ridefinizione esistenziale profonda. Il giudizio va al di là dei reati, stabilendo una norma che è un dover essere comportamentale, di monito per il reo e per l'intero corpo sociale: «Si giudicano [...] oggetti giuridici definiti dal codice [...] ma, nello stesso tempo [...] istinti, passioni, anomalie, infermità, disadattamenti, effetti dell'ambiente o dell'eredità» (Foucault, *ibid.*, p. 20). Foucault afferma anche che l'introduzione della biografia nella storia dell'intervento penale non ha avuto solo il senso di comprendere i reati commessi, ma ha contribuito a creare categorie etichettanti, giuridiche e psichiatriche allo stesso tempo, che fanno esistere il criminale prima del crimine, e, al limite, al di fuori di esso, formando la nozione di «individuo *pericoloso*» (*ibid.*, p. 276).

La percezione di pericolosità sembra essersi ulteriormente rinforzata negli ultimi anni non solo a causa di una diffusa sensazione di insicurezza, soprattutto nei contesti urbani, per la quale si invocano sempre più norme di tipo securitario, ma anche per la crisi del sistema di protezioni sociali a garanzia del benessere individuale. Oggi aumentano le categorie di individui marginalizzati, per i quali sembrano spesso insufficienti gli interventi dei servizi e che destano timore e vengono etichettati come facenti parte del degrado urbano: la pericolosità sociale – come notava Pitch già venti anni fa – sembra non avere possibilità di recupero e nella società odierna «tutto ciò che non è riabilitabile è per ciò stesso pericoloso» (Pitch, 1989, p. 26).

Il potere e il potente: l'esperimento di Zimbardo

Zimbardo (Haney - Banks - Zimbardo, 1973; Zimbardo, 1972), psicologo sociale statunitense, ha condotto nell'estate del 1971 un famoso esperimento alla Stanford University di Palo Alto (California), basato su una simulazione di situazione carceraria. L'esperimento sarebbe dovuto durare due settimane; i partecipanti erano 24 studenti, maschi, selezionati in modo che non fossero presenti problemi psicologici, medici o psichiatrici, precedenti penali, abuso di sostanze, a cui fu assegnato casualmente il ruolo di detenuto o di agente. Sarebbero stati retribuiti con 15 dollari al giorno. Era stato allestito un setting del tutto simile ad una prigione, e simili alla realtà erano anche le procedure dell'arresto. Possiamo vedere la descrizione e i filmati originali nel sito web <http://www.zimbardo.com/zimbardo.html>.

Durante la simulazione si verificarono molti dei fenomeni che solitamente accompagnano queste situazioni: la depersonalizzazione dei detenuti, le dinamiche all'interno del loro gruppo, le manifestazioni di disagio.

Gli agenti non avevano avuto un training specifico sul loro ruolo: sapevano solo di dover fare quello che ritenevano necessario per mantenere la legge e l'ordine – *law and order* – all'interno della prigione.

L'esperimento si concluse in anticipo rispetto al programma, dopo solo sei giorni, a causa di quello che stava provocando nei partecipanti: coloro a cui era stato attribuito il ruolo di agenti di custodia assunsero atteggiamenti sempre più sadici, con una escalation di abuso e di degradazione nei confronti dei prigionieri, mentre questi ultimi diventavano sempre più depressi e mostravano sintomi di grave stress. L'intera ricerca poneva quindi problemi etici che portarono Zimbardo e il suo staff alla decisione di interrompere l'esperimento.

I risultati dell'esperimento ci fanno capire come la prigione possa disumanizzare gli individui, riducendoli a oggetti e provocando sensazioni di perdita della speranza del futuro – *hopelessness* – segno, in psicologia, della mancanza di empowerment e di possibilità di autodeterminarsi.

Per quanto riguarda gli agenti di custodia, si vide la rapida trasformazione di ragazzi comuni in torturatori ("effetto Lucifero", Zimbardo, 2007), effetto diventato di tragica attualità in questi anni dopo gli abusi nel campo di prigionieri di Abu Ghraib.

L'importanza di questo studio si è rivelata ben al di là delle aspettative dei ricercatori, mettendo in luce – indipendentemente dalle caratteristiche di personalità dei partecipanti – gli effetti disastrosi di una istituzione totale come il carcere, da un lato, e gli effetti del potere nelle relazioni interpersonali dall'altro.

Secondo lo stesso Zimbardo il problema è di cambiare le istituzioni in modo che promuovano i diritti umani piuttosto che distruggerli. Al contrario, nei decenni successivi all'esperimento le condizioni detentive (in USA, ma forse anche in molti altri paesi occidentali) sono diventate anche più punitive e distruttive. Secondo una indagine del Dipartimento di Giustizia statunitense il numero di detenuti nelle carceri è più che raddoppiato in un decennio, arrivando a più di due milioni di persone detenute nel 2005. Il peggioramento delle condizioni – sostiene sempre Zimbardo (cfr. sito web citato) – è il risultato della politicizzazione del sistema correzionale, unita all'incidenza del fattore etnico negli arresti e nelle condanne, che vedono sovrarappresentati Afro Americani e Ispano Americani. Anche i media sembrano contribuire all'aggravarsi del problema, generando paura per i crimini violenti ed ipotizzando una possibile decrescita solo con soluzioni punitive e custodialistiche.

Il carcere oggi: considerazioni da un ricerca

Riportiamo alcuni aspetti di una ricerca svolta dalla Fondazione Michelucci di Firenze sugli istituti penitenziari toscani, citando in particolare l'aspetto relativo alla percezione e alla valutazione delle attività svolte all'interno degli istituti da parte dei soggetti detenuti (Meringolo, 2007).

L'indagine ha riguardato aree quali:

- gli eventi nella storia del soggetto, con particolare riferimento alle figure di rilievo e alle reti di supporto;
- le figure significative della realtà relazionale odierna;
- gli aspetti di vita quotidiana attuale;
- gli aspetti legati al trattamento, in particolare per coloro che seguono un percorso di "trattamento avanzato" (che prevede una progettazione socioeducativa);
- la capacità di prefigurazione del futuro, per valutare come viene immaginato il reinserimento sociale.

I partecipanti sono stati 98 soggetti, di cui 77 maschi e 21 femmine, dei quali 43 stavano seguendo un trattamento (Gruppo con trattamento), mentre gli altri 55 facevano parte del Gruppo di controllo.

Storie dei soggetti: figure legate al mondo familiare, scolastico e lavorativo

Le figure che hanno avuto importanza nella vita dei soggetti intervistati sono soprattutto quelle familiari. Ai soggetti era stato chiesto di indicare tre figure importanti nella propria famiglia e di attribuire loro un punteggio di importanza: quasi tutti i soggetti indicano una figura familiare importante nella loro vita, ma un numero decisamente minore ne indica una seconda, e neanche la metà dell'intero campione arriva ad indicarne una terza.

Un peso minore sembrano aver avuto quelle del mondo della scuola. In questo caso solo una metà degli intervistati ha indicato una figura importante nella propria vita scolastica, solo pochissimi, neanche il 10%, ne hanno indicata una seconda e nessuno una terza.

Hanno una rilevanza appena più consistente le figure incontrate nel mondo del lavoro, e anche in questo caso solo la metà indica una figura importante, solo 6 soggetti ne indicano una seconda e solo 2 una terza.

Tutto ciò può essere indicativo degli scenari in cui si è svolta la storia dei soggetti. Possiamo pensare che valori e stili di vita siano stati trasmessi soprattutto dalle famiglie di origine, e che eventuali carenze non siano state compensate dalle esperienze scolastiche (peraltro soddisfacenti solo per la metà dei soggetti), all'interno delle quali non sembrano essersi strutturati punti di riferimento. Anche il lavoro non sembra aver costituito un'esperienza capace di orientare nella vita.

Importanza delle figure di riferimento attuali

Abbiamo chiesto quale fosse l'importanza data alle relazioni vissute nel presente, distinguendo tra figure interne all'istituzione carceraria e figure esterne. L'importanza delle figure esterne al carcere è piuttosto elevata, e la cosa è facilmente intuibile dato che si tratta generalmente o di rapporti affettivi familiari, o di amici.

Per quanto riguarda l'importanza di figure interne agli istituti la differenza tra il gruppo con trattamento avanzato e il gruppo di controllo è marcata. Il gruppo con trattamento non solo cita un numero più elevato di figure ritenute importanti, ma attribuisce loro anche valori più elevati. Sembrerebbe quindi che le istituzioni in cui si sperimenta un trattamento riescano anche a strutturare relazioni migliori. Le figure indicate sono i compagni/e nel 43,4% dei casi, gli insegnanti nel 13,2%, gli educatori nel 7,9%, il sacerdote nel 6,6%, e a seguire i tutor, la polizia penitenziaria, i volontari, gli assistenti sociali.

Relazioni su cui poter contare

Solo il 29,6% degli intervistati afferma di aver stabilito delle relazioni su cui contare al momento dell'uscita, il 56,1% pensa di no, il 12,2% pensa di poterlo fare "a volte" e il 2,1% risponde "non so". Esiste tuttavia una grande variabilità: ad esempio il gruppo con trattamento sembra aver costruito relazioni maggiormente affidabili durante il periodo di detenzione.

Analizzando le risposte di tipo negativo si nota come in alcune di esse la causa viene attribuita a se stessi:

"No, forse a causa del mio carattere, anche se non credo che qui dentro si possa fare affidamento su qualcuno. Sono rapporti superficiali, legati al nostro stare qui".

"No. Veniamo tutti da un passato brutto e parti dal presupposto di essere già bruciato. Per non prendere un'altra delusione ti proteggi ed eviti di affezionarti alle persone per paura delle delusioni".

Alcuni hanno detto di "non voler amici qui", perché i compagni, talvolta, vengono vissuti più come potenziali problemi che come risorse: *"[...] queste amicizie ti portano solo problemi"*. Il rapporto con le persone in carcere è percepito come discontinuo e superficiale, le amicizie se nascono sono esclusivamente riferite al momento, e alcuni intervistati ritengono che il mantenere rapporti al termine della pena significherebbe solo avere altri guai con la giustizia:

"No, quando esco ho la famiglia".

"No, quando esco voglio chiudere non voglio più avere a che fare con nessuno. Voglio chiudere anche con quelli della mia vita passata, se li frequento ancora avrò sempre gli stessi problemi".

"No, qui c'è una condivisione della situazione e poi chi s'è visto s'è visto, non voglio più avere a che fare con nessuno".

"Qui puoi stabilire relazioni solo per fare reati".

La maggior parte delle risposte positive è stata data dal gruppo con trattamento ed è riferita a persone esterne: *"La figura dell'assistente sociale"* oppure *"Per esempio i volontari ai quali devo dire grazie, credo che sia un rapporto che durerà"*.

Rapporti con gli educatori

Molte delle risposte, sia positive che negative, si riferiscono alla "funzionalità" del ruolo dell'educatore nel far ottenere o meno all'intervistato colloqui o benefici:

"Li ho visti poco perché non sono nei termini per i benefici".

"Dipende... non ho ricevuto risposta alle mie domandine, per esempio quella sulla liberazione anticipata".

“Zero... l’ho vista una volta sola perché passava in sezione. Avevo problemi per una richiesta di matrimonio e me li sono risolti da me”.

“Abbastanza buoni, grazie a loro sono andato per la prima volta in permesso”.

“A seconda... parlavo con uno e avevo un bel rapporto ma poi in commissione disciplina mi andava contro!”.

“Non mi aspettavo, tutto bene. Mi danno l’articolo 21 a gennaio. Hanno cercato di aiutarmi”.

“L’educatore si comporta in modo superficiale davanti alla mia condizione di straniero non clandestino... Non mi danno l’articolo 21 per colpa della Bossi-Fini, ma io non sono clandestino. L’educatore non sa cosa deve fare. Mi sento privato di un diritto”.

La maggior parte delle risposte che descrivono rapporti positivi sono date dal gruppo con trattamento avanzato, mentre gli altri descrivono le relazioni stabilite come istituzionali, formali, e talvolta negative.

I progetti per il futuro

La capacità di prefigurare il proprio futuro è considerata un indice significativo del benessere psicologico e relazionale degli individui. In particolare nelle esperienze di reinserimento la valutazione consapevole degli obiettivi e le strategie messe in atto per realizzarli è considerata un predittore del buon esito del processo, oltre che un elemento protettivo rispetto al rischio di recidive. In questo caso non ci sono differenze significative tra i due gruppi se non nelle aspettative negative, maggiori nel gruppo di controllo.

Nelle descrizioni molti mostrano un’immagine ottimistica del futuro, talvolta anche irrealistica ed espressa grandiosamente (*“anche se piove ci sarà il sole splendido”*, come *“svegliarsi dopo la morte”*). Molte sono anche le prospettive di una vita tranquilla e normale, nella quale il lavoro, la famiglia, gli affetti (*“vorrei godermi le persone”*) hanno un ruolo centrale. Una parte quasi altrettanto numerosa di soggetti parla invece di un futuro difficile, con problemi di reinserimento e di stigma sociale (*“all’inizio non uscirò di casa”*, *“ho delle cose sospese con il passato”*, *“troverò tante cose cambiate”*), sapendo che si dovrà *“ricominciare da capo”* e che *“all’inizio sarà dura”*. Qualcuno pensa anche con *“terrore”* al momento del reinserimento. E dello stesso segno sono tutte quelle risposte in cui il futuro non si riesce neppure a immaginarlo, per la prospettiva di una lunga carcerazione o per le aspettative realisticamente scarse di inclusione sociale (si pensi in particolare a molti immigrati).

Non tutti fanno progetti specifici per il reinserimento. Tra quelli che rispondono il 26,5% si impegna nell’istruzione, il 22,4% è invece più centrato sugli aspetti relazionali, riannodando i rapporti con le figure significative esterne o creandone di nuovi, e infine il 18,4% sta seguendo corsi di formazione professionale. Significativamente maggiore è comunque la presenza di preparazione all’uscita nel gruppo con trattamento avanzato.

Poche risposte anche alla richiesta di indicare da chi si sentissero maggiormente aiutati a costruire il proprio futuro. Torna, anche in questo caso, la prevalenza – nel gruppo con trattamento – delle figure professionali, percepite come maggiormente in grado di aiutare. La famiglia assume quasi la stessa importanza per i due gruppi.

È stato infine chiesto se – nel pensare al proprio reinserimento – considerassero non solo i problemi economici e sociali, ma anche problemi di tipo “soggettivo”. Su questo tema i partecipanti si dividono in maniera uguale: il 44,9% risponde di sì, il 44,9% risponde di no, il 6,1% a volte, mentre il 4,1% non risponde. Non appaiono differenze – se non minime – tra gruppo con trattamento e gruppo di controllo su questo aspetto.

Alcune considerazioni conclusive

L’indagine presentata è stata di tipo esplorativo: non si volevano cioè verificare delle ipotesi, quanto piuttosto analizzare il problema e delineare alcuni elementi per progettare interventi.

Alcuni dati, peraltro noti alla letteratura sull’argomento, emergono con evidenza: il carcere è una realtà a cui si arriva con differenze individuali (anche se la popolazione detenuta diventa sempre più omogenea e sempre più marginale), che tendono ad acutizzarsi sia durante la detenzione sia, e soprattutto, al momento del reinserimento, in cui le situazioni più ricche di reti sociali offrono migliori garanzie. Non sempre i servizi riescono a colmare le carenze di base e le difficoltà dell’ambiente di reinserimento, soprattutto se non si svolge parallelamente un intervento forte sull’accoglienza nelle comunità territoriali.

La detenzione e l'istituzione totale *in sé* costituiscono un elemento di criticità che rischia di vanificare anche i migliori progetti di trattamento rieducativo. Nonostante questo le buone prassi si rivelano efficaci e sono percepite come tali anche dai soggetti detenuti. Non solo: anche singole attività sono valutate e apprezzate per l'apporto che offrono, se non alla soluzione di problemi oggettivi, in termini di accrescimento delle competenze relazionali e di una maggiore rielaborazione dei propri problemi.

Il futuro rimane la vera incognita per tutti. In questo ambito la possibilità di ri-assumere la progettualità della propria vita, unita alla sensibilizzazione del contesto locale, potrebbe avere importanti effetti di reinserimento.

Bibliografia

- Amerio, P., *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Catellani, P. - Quadrio, A., La psicologia politica e giuridica, in Arcuri, L., *Manuale di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1995, pp. 503-528.
- Cox, G. D., Psychological jurisprudence and radical social change, *American Psychologist*, 48(3), 1993, 234-241.
- De Leo, G., Le istituzioni giuridiche e politiche, in Mantovani, G. (a cura di), *Manuale di Psicologia Sociale*, Giunti, Firenze, 2003.
- De Leo, G. - Patrizi, P., *La spiegazione del crimine*, Il Mulino, Bologna, 1992.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1976.
- Fox, D. R. - Prilleltensky, I. (edd.), *Critical Psychology*, Sage, Thousand Oaks CA, 1997.
- Hamilton, V. L. (a cura di), *Social Psychological Approaches in Responsibility and Justice. A View accross Cultures*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ, 1992.
- Haney, C. - Banks, W. C. - Zimbardo, P. G., Interpersonal dynamics in a simulated prison, *International Journal of Criminology and Penology*, 1, 1973, 69-97.
- Matza, D., *Becoming deviant*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1969 (Trad. ital. *Come si diventa devianti*, Il Mulino, Bologna, 1976).
- Matza, D. - Sykes, G. M., Juvenile Delinquency and subterranean values, *American Sociological Review*, 26(5), 1961, 712-719.
- Meringolo, P., La percezione del trattamento. L'Osservatorio sulle strutture penitenziarie della Toscana, in Fondazione Michelucci (a cura di), *Ordine & Disordine*, Nuova Grafica Fiorentina, 2007, pp. 211-230.
- Pitch, T., *Responsabilità limitate*, Feltrinelli, Milano, 1989.
- Zimbardo, P. G., Pathology of imprisonment, *Society*, 6, 1972, 4-8.
- Zimbardo, P. G., *The Lucifer Effect: Understanding how good people turn evil*, Random House, New York, 2007.

6. Autobiografie in carcere e percorsi di auto-riflessività

Caterina Benelli

*I ricordi sono come uova di uccello nel nido,
l'anima li scalda per lunghi anni e d'un tratto
essi rompono il guscio disordinatamente,
inesorabilmente.*

I. Metter

Il dispositivo autobiografico come cura di sé

Il dibattito sulle pratiche di osservazione e trattamento in carcere è una questione ultradecennale che ha portato contributi significativi nella formazione in ambito penitenziario. Tra i contributi di maggiore impatto formativo troviamo le metodologie narrative e auto-biografiche: dispositivi formativi e di cura di sé che risiedono sempre più negli istituti penitenziari del nostro Paese, percepiti come strumenti utili nei “luoghi di confine”¹. Chi è impegnato nell’ambito della pedagogia penitenziaria sa bene che parlare di metodologie autobiografiche in carcere potrebbe apparire un paradosso, essendo l’autobiografia uno strumento formativo che nasce da una libera scelta e dalla necessità di riflettere, di ripercorre la propria storia di vita per orientarsi, comprendersi, per ri-significare eventi accaduti nel corso dell’esistenza. È pur vero che il concetto di libertà in situazioni detentive si manifesta attraverso la possibilità di esprimersi e di sentirsi ancora persona. L’autobiografia in carcere, infatti, raggiunge quei soggetti che si trovano in un momento personale dove la carcerazione non vuole essere vissuta come momento di rinforzo negativo, bensì come opportunità ed occasione per intraprendere un percorso formativo nonostante la reclusione.

Sebbene esista un paradosso di partenza, possiamo confermare che negli ultimi anni sono stati vari gli operatori, i formatori e i ricercatori che, operando in situazioni di marginalità (e non solo), si sono avvalsi del dispositivo autobiografico, considerato un dispositivo capace di lasciare indagare squarci di vita importanti per comprendere realtà particolarmente difficili come quella carceraria.

Abbiamo assistito negli ultimi tempi a studi e riflessioni sulla formazione in carcere in ambito formale e non formale, sul ruolo della narrazione e della scrittura di sé come pratica didattica, educativa e trasformativa. Prendendo in considerazione le teorie heideggeriane assumiamo, in questo contributo, il concetto di cura in quanto relazione affettiva con il mondo, con gli altri, con sé (Palmieri, 2000).

Le forme di scrittura personale in carcere

La domanda che mi sono posta a partire dall’anno 2000, vale a dire all’inizio del mio lavoro di ricerca sull’uso delle storie di vita in carcere, è stata la seguente: “Ma i detenuti scrivono di sé?”. E ancora: “Se scrivono, come lo fanno e perché dovrebbero farlo?”.

Due sono le piste di riflessione che mi accompagneranno in questo contributo:

1. La motivazione alla scrittura di sé in carcere
2. Le tipologie di scritture in carcere.

1. La motivazione

Il dispositivo autobiografico in carcere – come precedentemente annunciato – accentua la possibilità di “essere e sentirsi persona”; attraverso la scrittura di sé, infatti, il soggetto recluso ha la possibilità di essere

¹ Per approfondimenti si guardi in Benelli (2008). Per “luoghi di confine” si intendono quei luoghi educativi che coinvolgono soggetti marginali, i cosiddetti “ultimi della terra”.

nuovamente persona con la propria storia di vita, le esperienze e i saperi che possono essere espressi nelle attività educative che l'istituto propone. Offrire opportunità per sperimentare ruoli diversi da quello di devianza e trasgressione che ha condotto i soggetti reclusi a scontare la pena diventa un percorso necessario, una strada per uscire dal ruolo del delinquente, del trasgressore e del deviante: un vero e proprio "laboratorio esperienziale".

Il carcere, come asseriscono i detenuti stessi, rinforza sentimenti di sfida, di rabbia ma, visto da un'altra prospettiva, offre la possibilità di fare una pausa, di riflettere sul proprio percorso di vita, di ripensarsi e di riprogettarsi. Ci sono dei momenti nella vita – cercati o forzati – in cui abbiamo la possibilità di guardarci dall'alto, di vedere la nostra storia con uno sguardo-altro e il periodo della detenzione rappresenta sicuramente un altro modo per intraprendere un viaggio dentro di sé e intorno a sé.

L'autobiografia si connota così come uno spazio transazionale, una sorta di protesi che nasce da noi, ci appartiene, ma una volta scritta è già qualcosa di altro da noi; ed è in questo porsi distante che il prodotto autobiografico svolge il compito di auto rispecchiamento. In questo senso la scrittura di sé diventa intervento maieutico volto a far emergere ciò che stava per venire al mondo, ma che aveva forse bisogno di aiuto attraverso la scrittura e di uno stimolo per emergere: la scrittura si fa strumento in grado di portare alla luce qualcosa di latente, di tacito, di non detto e non ancora venuto alla luce.

L'istituto penitenziario che attiva percorsi autobiografici all'interno del proprio piano pedagogico ha la possibilità di essere un luogo educativo promotore di cambiamento e una risorsa da vivere attivamente come soggetti coinvolti in prima persona.

Un'altra categoria interessante nella pedagogia penitenziaria è la resistenza (Mantegazza, 2003): genere reso esplicito attraverso la scrittura e che si esprime anche e soprattutto nei luoghi di confine come il carcere. La scrittura diventa allora una delle strategie di sopravvivenza tra le più utilizzate per "fare resistenza"; diventa "una stanza tutta per sé" dove poter essere se stessi, dove recuperare energie e linfa vitale. Scrivere in carcere rappresenta per il detenuto narratore e scrittore autobiografo uno spazio per andare oltre, oltre le sbarre, oltre il cancello, oltre la rigidità di certe visioni di sé e degli altri.

In questi casi la scrittura di sé è creatività e aiuta a sopravvivere e a cercarsi uno spazio di libertà, diventando un veicolo per la scoperta di nuovi mondi, nuove forme del pensiero e nuove capacità di espressione di sé, di altre opportunità raramente individuate e prese in esame in passato².

Fare autobiografia in carcere significa, dunque, percorrere un viaggio per rivisitare la propria vita, dare voce a momenti piacevoli e spiacevoli, riscoprire la molteplicità dei propri sé e intravedere in tutto questo una prospettiva per un futuro rinnovato. Il detenuto può riscoprire il senso della realtà solo partendo da se stesso, nutrendosi dell'intreccio dei propri ricordi, facendo affiorare da molto lontano parti di sé dimenticate o cancellate. A volte è sufficiente un profumo, un suono, un'immagine per riattivare e recuperare ricordi dimenticati o messi a tacere.

La possibilità di esserci, di pensare, di immaginare e di ricordare fa parte della propria individualità ed è potenzialità di ogni persona, di ogni cittadino, quindi anche di ogni detenuto come soggetto-individuo-persona che ha un tempo e uno spazio in cui "prendere la parola" per una maggiore coscienza della propria esistenza.

Il ruolo dell'educatore e del formatore auto-biografo è quello di suscitare la narrazione, di sollecitare un ponte tra memoria individuale e collettiva, per renderla esplicita attraverso le metodologie riflessive e autobiografiche.

Ricordiamo che la storia del deviante, spesso, è raccontata solo dalle parole e dalla relazione dello psicologo, dell'educatore, dell'assistente sociale, dell'avvocato: grazie al racconto di sé, orale o scritto, il soggetto marginale reclama, con parole sue, la propria presenza nel mondo³.

Avere qualcuno che ascolta con rispetto e senza giudizio è un'occasione rara nei luoghi di detenzione (e non solo): accogliere la biografia aiuta il detenuto e narratore a sentirsi accolto, ascoltato, importante, atteggiamento che facilita il processo di accettazione e di rivisitazione di sé. Tutto questo rivitalizza la propria vita e accresce autostima in soggetti che chiaramente hanno scarsa considerazione di sé.

La formazione del gruppo autobiografico permette inoltre uno sguardo "diverso" sul compagno di cella, di sezione e, in generale, di reclusione. Se il detenuto conosce l'altro, la sua storia, la sua umanità, i suoi limiti, i suoi miti, i suoi sogni, in un contesto che permette la riflessione, l'apertura e la condivisione, ciò facilita la percezione dell'altro in modo nuovo. Si tratta di utilizzare positivamente la risorsa della

² Per approfondimenti si guardi in Benelli (2009).

³ Il potere della parola scritta ci conduce verso l'esperienza finzionale; noi non possiamo riprodurre tutta la nostra vita, dovremo fingerla, perché nessuno può riprodurre in modo identico ciò che ha vissuto. Nello scrivere di noi quindi non dobbiamo cercare la verità ma la veridicità e l'approssimazione. La realtà diventa ciò che noi fingiamo che sia, la rappresentazione del nostro mondo; la parola intraprende un percorso nell'inesistente attingendo all'esistente.

conoscenza che avviene tramite la residenzialità: nessuno si accorge della crisi di un detenuto quanto il compagno che condivide con lui gli sfoghi serali, il lavoro e le attività presenti all'interno dell'istituto (Leone - Migliore, 2000).

I temi esistenziali trattati nel laboratorio autobiografico, proprio per loro natura, accomunano le diverse fasce di età e le differenze psicologiche, sociologiche, etniche e culturali esistenti nella popolazione carceraria.

È a partire da questi elementi – di tipo sia individuale che gruppalmente – di raccoglimento e di rifugio dalla pressione degli eventi che si rende possibile la cura (Demetrio, 1999): ciò non è evasione dalla realtà, bensì accoglimento di essa, in quanto introiettata, pur con difficoltà, nell'esperienza soggettiva.

Il detenuto, ri-stabilendo un contatto con la propria interiorità, ha la possibilità di dare senso all'esperienza vissuta (Formenti, 2002). L'impossibilità di dare senso al vissuto, alle emozioni, alle relazioni, agli agiti, è una delle massime sofferenze per l'essere umano: egli ha bisogno, per sua natura, di attribuire significato agli eventi passati e presenti, per non essere in balia degli stessi. Ciò risulta particolarmente vero all'interno delle mura del carcere, dove le attività svolte, il tempo vuoto, lo spazio ristretto, la passività e la sottomissione a cui è costretto l'individuo, fanno sì che la ricerca di senso sia una necessità ancora più impellente⁴.

Scrivere di sé significa quindi dare senso e nuovi significati agli eventi ma non solo, spesso rappresenta la possibilità di prendere coscienza dei diversi "io" che hanno popolato la propria storia di bambino, ragazzo, amico, marito, padre, eccetera. Narrarsi è come dare ai mondi interiori del soggetto la possibilità di comunicare tra loro e interagire poi con quelli degli altri: diventa uno strumento con il quale il detenuto può far emergere aspetti diversi di sé e comprendere che la realtà, interna ed esterna, non è dicotomizzata e scissa: il buono e il cattivo, il bello e il brutto, il bianco e il nero possono coesistere, e in effetti coesistono⁵.

La dimensione autobiografica, diventando dunque una mappa per ritrovarsi, fa intravedere nuovi percorsi e progetti (Demetrio, *op. cit.*, p. 171) per il futuro, in quanto ricostruire i diversi eventi immaginati, in parte raggiunti o lasciati in sospeso, è una delle fasi più salienti del nostro raccontarci. Attraverso quest'opera di scavo, mi apro al mondo, ad altre possibilità, ad altri sguardi su di me. Infine, la possibilità della progettualità futura è una parte fondamentale del percorso autobiografico che rappresenta la finestra di speranza e di apertura sul mondo che permette di dare senso al presente e al futuro, alla propria vita.

Esempi significativi li possiamo rintracciare nelle testimonianze dei detenuti alla fine del percorso autobiografico, come anche tra le pagine delle autobiografie (edite e inedite) dei detenuti custodite presso l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve Santo Stefano (AR)⁶. Persone come Paolo Severi, Claudio Foschini e gli altri scrittori dal carcere hanno deciso di lasciare le proprie testimonianze al mondo e di farci conoscere dall'interno spaccati di vita dal carcere e testimonianze che ci permettono di aprire delle finestre su un mondo che altrimenti sarebbe stato raccontato solo da scrittori o dai professionisti che, a vario titolo, ci consegnano racconti indiretti e di tipo professionale. Rare sono le testimonianze "dal basso" e direttamente vissute da gente comune e che, attraverso i diari e le autobiografie depositate presso gli archivi autobiografici, riescono a trasmetterci storie forti, autentiche e che raccontano la difficile realtà non solo dei reclusi, ma di intere famiglie, di gruppi sociali marginali. Un'autobiografia, infatti, non racconta solamente del soggetto scrivente, ma di un momento storico, di eventi e di persone che abitano il racconto della storia di vita.

Studiando la produzione scritta all'interno delle carceri, possiamo trovare non solo lettere, ma anche poesie, racconti, riflessioni, nelle quali la finalità comunicativa è molto forte, ma nelle quali appaiono anche altre necessità più intime, celate.

Per fare questo bisogna possedere una buona dose di coraggio, perché spesso le cose che si scrivono non sono leggeri poemi d'amore o storie inventate, ma è la vita vera, con i suoi errori e le sue sfortune, quella

⁴ Il dis-agio, che in senso etimologico significa qualcosa che non c'è, un vuoto, una mancanza, ha nella nostra società una connotazione negativa: significa rimozione, rapida soluzione del problema o comunque poca riflessività. Viene così ad essere impedita una parte essenziale e vitale del processo di cambiamento, che è quella di dare senso all'esperienza: il soggetto evita la fatica e il dolore di interrogarsi per comprendere meglio la situazione che sta vivendo, e, con essa, parte della propria esistenza.

⁵ Kernberg, in *Disturbi gravi della personalità*, afferma che tutte le strutture di personalità inequivocabilmente antisociali da lui esaminate presentavano una tipica organizzazione al limite (borderline). In essa è proprio la visione interiore di se stessi e degli altri a non essere integrata. La mancata integrazione degli aspetti "buoni" e "cattivi" della realtà del sé e degli altri è presumibilmente dovuta all'intensa aggressività primitiva attivata in tali pazienti; in effetti la dissociazione protegge l'amore e la bontà dalla contaminazione con un odio e una cattiveria travolgenti (Kernberg, 1994, pp. 24-26).

⁶ In particolare si vedano i seguenti testi editi e inediti custoditi presso l'Archivio Diaristico nazionale di Pieve S. Stefano: Adami (1990); Foschini (1992); Rosso - Del Pezzo (2003); Cadoni (1990); Saverio Saudino, *Manoscritto*; Anonima Brasiliana, *Manoscritto*.

che ha condotto fino alla perdita della libertà, degli affetti, della femminilità, della speranza di un cambiamento.

La scrittura permette di prendere in mano questo impasto per migliorare e ampliare le prospettive individuali, i rapporti relazionali, e pensare ad un modo differente di essere al mondo; esiste infatti una dialettica tra la necessità di essere più presenti al mondo e il racconto della propria storicità individuale.

Emerge così un'ulteriore conseguenza dello scrivere, la percezione di *esserci* veramente. L'individualità delle persone si perde nella burocrazia carceraria; scrivendo, al contrario, si ha la percezione di essere presenti, di agire, di poter dare un senso alla propria esistenza facendo qualcosa per sé.

Se è vero che l'obiettivo del carcere è di tipo ri-educativo, allora dovrebbe essere considerato nel percorso detentivo un cammino educativo che possa andare a incidere in senso formativo e trasformativo sull'identità del soggetto detenuto. Quando una persona entra in carcere accede a una nuova realtà fatta di persone, regole, spazi condivisi, e diventa difficile lavorare nella direzione della revisione e della valorizzazione di un percorso individuale mirato alla formazione di un soggetto che rivisita la propria storia di vita.

Per fare questo il recluso può altresì accedere a strumenti riflessivi e autobiografici attraverso tipologie di scrittura personale. Sono state rintracciate sette tipologie di scritture di sé.

2. Le tipologie di scrittura personale in carcere

► Scrivere per imparare a comunicare con la Direzione

Fanno parte di questo gruppo tutte quelle scritture che permettono al detenuto di comunicare con il personale penitenziario. La scrittura, se si è detenuto in Italia, è *in primis* il mezzo con il quale è possibile avere le cose, accedere ai "piani alti": tutto passa per una formale richiesta scritta, nota in gergo come "domandina". Tutta la persona passa attraverso un pezzo di carta sul quale viene scritto quello che si vorrebbe, quello di cui si ha necessità. Questo fa sì che la prima, istintiva funzione della scrittura sia quella della comunicazione: dentro le mura del carcere si scrive per una comunicazione funzionale ad avere in cambio una risposta per un permesso o per una determinata azione, quindi il carattere della scrittura è formale, distaccato, funzionale, appunto.

Sicuramente la scrittura burocratica è considerata la prima scrittura personale utilizzata in carcere.

► Scrivere per passare il tempo

Segni sui muri, sul corpo, parole su fogli sparsi o su appositi quaderni sono considerati luoghi di riflessione dove la persona detenuta opera un *esercizio del silenzio*, un metodo per rubare il tempo alla scansione programmata di un tempo interminabile; tempo passivizzato e routinario della carcerazione. È considerata una "scrittura del tempo rubato" (Laneve, 2009) prevalentemente alla solitudine e al senso del vuoto. Scrivere anche sotto forma di segni, di disegni e di appunti sparsi diviene un esercizio di "silenzio che dice", un atto di presa di contatto con un sé interiore che si affaccia e si rivela con lentezza. Se si ha la pazienza di far affiorare tali segni di un'interiorità nascosta e talvolta bloccata, si intraprende un percorso nella direzione della cura di sé e della valorizzazione del tempo che non scorre mai.

► Scrivere per recuperare e/o ricucire le relazioni affettive

Il bisogno di occuparsi dello scrivere di sé nei luoghi di detenzione risponde ad una necessità di creare uno spazio tra "dentro e fuori" e ciò viene effettuato attraverso generi tradizionali di scrittura di sé come il diario, oppure, genere molto utilizzato, la corrispondenza con i propri cari. Le lettere riescono a mantenere un sottile filo di comunicazione tra il dentro e il fuori, tra un genitore e il proprio figlio, tra un marito e una moglie: questo tipo di scrittura è densa di sentimenti, emozioni, messaggi importanti. La funzione comunicativa attraverso l'epistolario non deve essere sottovalutata, poiché per chi vive recluso mantenere un ponte con chi è in libertà è molto importante, fondamentale per sopravvivere alla solitudine, ma soprattutto per "ricucire" relazioni familiari problematiche, anche in previsione del reinserimento nella società e nella propria famiglia.

La scrittura epistolare diviene, dunque, una scrittura come "riparazione" nella pratica formativa in carcere (Ferrari, 1998).

► Scrittura come consapevolezza di sé

Il vivere in modo recluso pone l'individuo in un contesto nel quale i meccanismi di integrazione e adattamento, differenziazione e individualizzazione, portano a definizioni in cui i livelli di sofferenza sono talmente elevati che il risultato è spesso una scarsa stima di sé, passività e rinuncia, mentre sembra sempre più difficile raggiungere autonomia e consapevolezza; ed è proprio sulla consapevolezza che la scrittura pone il suo intervento. Raccontarsi non cancella le ferite, né annulla ciò che una persona era per costruire un nuovo io totalmente estraneo al suo passato; non è questo il suo scopo. Ciò che cura è la rielaborazione, l'analisi e lo sviluppo di consapevolezze che non sempre sono state presenti nella vita dei detenuti, e che non sempre si è avuto l'occasione di coltivare. Raccontarsi genera consapevolezza delle proprie esperienze e della propria identità.

La scrittura può così sconfiggere i limiti e le chiusure che il carcere impone, permettendo all'individuo di ripensare la sua identità senza cristallizzarsi nel suo ruolo di criminale ma tornando ad avere stima di sé e fiducia nel futuro.

La sfida pedagogica, dunque, è quella di utilizzare tale potenzialità della scrittura per condurre l'individuo a porsi quale soggetto dotato di unicità e capacità di azione. Per attivare tale processo si possono individuare tre azioni principali da intraprendere: ricordare, raccontare e nominare.

► *Scrivere per ricordare*

Qualunque sia l'argomento o lo scopo che lega le parole una dopo l'altra sul foglio, la dimensione del ricordo sembra essere fondamentale per chiunque inizi a scrivere. Anche se si tratta di riflessioni sul presente o di divagazioni sul futuro, il pensiero parte sempre da ciò che siamo stati e dalle esperienze che ci hanno condotto fino al punto in cui siamo.

Nella dimensione carceraria il richiamare alla mente ciò che si è stati e le vicende trascorse appare ancor più carico di forza curativa e allo stesso tempo di difficoltà. Gli oggetti materiali dei reclusi sono requisiti non appena vengono varcate le soglie del penitenziario; così l'unico legame possibile con il passato sta nelle menti e nei cuori di chi entra in prigione.

I frammenti della vita di queste persone sono sparsi, disorganizzati, e la loro ricomposizione spesso fornisce quadri drammatici, caratterizzati da dolore e fragilità, tanto da rendere tale ricerca difficoltosa e spesso rifiutata. Ma, se si supera tale difficoltà, si ha la possibilità di guardare in modo diretto la propria vita, di osservarla e di capire quale seguito potrà esserci, quale significato può assumere il passato, quali sono stati gli sbagli e le vittorie.

Demetrio chiama tutto ciò pensiero autobiografico, e lo definisce come un insieme di ricordi della propria vita trascorsa, di ciò che si è stati e si è fatto; una presenza che da un certo momento in poi accompagna il resto della nostra vita (Demetrio, 1996). Tale presenza può essere una nostra compagnia segreta, comunicata a chi ci sta intorno solo attraverso ricordi sparsi, oppure può diventare uno scopo di vita. In questo caso, si trasforma in un progetto narrativo compiuto, diventa scrittura di sé e desiderio di lasciare una traccia di noi e della nostra esistenza.

Ed è proprio quest'ultimo caso che noi prendiamo in considerazione quando il pensiero autobiografico prende forma sul foglio, mostrando nero su bianco ciò che nella mente era solo riflessione e inquietudine.

L'incontro con i propri ricordi non sempre riesce a portare verso una tecnologia narrativa di sé, spesso il detenuto usa una scrittura trasfigurante, tipica della poesia. Ricordando, la mente esce dai percorsi immobili della quotidianità carceraria, dischiude i gusci dentro i quali persone, fatti, dolori vengono rinchiusi per paura di soffrire o di non essere in grado di saperli accettare, così un detenuto vive il ricordare.

► *Scrivere per essere liberi e per sopravvivere in carcere*

La prima grande possibilità che offre la scrittura è quella di mettere nero su bianco la propria storia di vita e di sentirsi libero in una situazione di reclusione. I pensieri e le inquietudini vengono prima meditati, poi organizzati sul foglio, così da poter essere letti e ripensati e sentirli andare "oltre le sbarre". La parola scritta può essere conservata e quindi ritrovata, utilizzata nei momenti più opportuni e di bisogno; un bene prezioso, una risorsa dalla quale attingere per sopravvivere alla condizione di detenzione. Per le persone ristrette e per il loro percorso verso una nuova consapevolezza, rileggere e accettare la propria scrittura è come accettare la propria storia, cercando di fare ordine in essa, per poterla poi fare accettare anche agli altri.

Il genere di contenuti che possiamo incontrare è molto diverso rispetto a ciò in cui potremmo imbatterci nella vita cosiddetta normale, poiché nelle celle la scrittura sgorga da un'urgenza personale, imprescindibile: non si scrive per compiacere, per assolvere ad un compito o ad un ruolo, ma si tratta di trascrivere tutto quello che attraversa la mente, quello che conduce la penna sul foglio. Tutto questo è considerato un metodo per sopravvivere in un luogo come il carcere.

► Scrivere per progettare

La scrittura di sé in carcere è anche luogo di invenzione, di finzione, di sperimentazione di altro-da-sé, di progettazione di un futuro diverso.

Ed è proprio la fase della ri-progettazione esistenziale che determina una possibilità di un altro futuro, di uscire dal circuito delinquenziale e di pensarsi in altri luoghi e in altre forme. Dal primo giorno della reclusione i detenuti hanno in mente il cosiddetto “fine pena”, ovvero l’uscita dal carcere, e su questo momento investono pensieri, aspettative, sogni e buoni propositi che dovrebbero essere supportati e accompagnati da azioni formative mirate.

All’interno del percorso narrativo e auto-biografico in carcere è previsto uno spazio dedicato alla “memoria del futuro”: fase importante del percorso formativo che consente di non rimanere bloccati nei ricordi del passato e frenati nella progettazione del futuro.

In conclusione

Desidero concludere questo mio contributo mettendo al centro il valore delle storie di vita dei soggetti marginali, dei cosiddetti “ultimi della terra”: “storie di nessuno che diventano storie di tutti”⁷ se solo offriamo loro l’opportunità di emergere e di avere la propria dignità, ma anche se siamo in grado di prendercene cura.

Negli ultimi tempi in carcere stanno riemergendo situazioni di forte disagio che necessitano di essere maggiormente comprese, come l’aumento esponenziale di casi di suicidi in carcere. Il disagio in aumento è sicuramente causato dal sovraffollamento, come del resto dal numero ridotto e insufficiente di personale educativo che non riesce a coprire i fabbisogni minimi dei detenuti come la presenza, lo scambio, il riconoscimento come persone. Proprio per questo l’esserci fa la differenza.

Interessante a tale proposito risulta essere una ricerca effettuata dalla Facoltà di Psicologia e dalla Fondazione Giovanni Michelucci di Firenze attraverso il lavoro attento della professoressa Patrizia Meringolo. All’interno dell’indagine emergeva che il campione delle persone detenute si sentiva maggiormente aiutato dagli agenti penitenziari oltre che dai compagni di cella o di sezione. Anche i volontari e gli insegnanti avevano un posto privilegiato nella suddetta lista ma, a mio avviso, la ricerca ci mostra quanto sia necessaria la presenza degli operatori per “sentirsi persone” attraverso una parola o un gesto (anche non professionalmente formativo) che può essere rivolto loro da un agente penitenziario e che potrebbe essere letto come segno di cura in un luogo di in-curia.

Ecco che il dispositivo autobiografico potrebbe collocarsi come strumento formativo di prevenzione di eventi auto-lesivi⁸: azioni attualmente al centro delle cronache e dovute sostanzialmente alla disperazione di soggetti deboli inseriti in “cattività”.

Bibliografia

- Albinati, E., *Maggio selvaggio*, Mondadori, Milano, 1999.
Amato, N., *Oltre le sbarre*, Mondadori, Milano, 1990.
Benelli, C., *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei “luoghi di confine”*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2008.
Benelli, C., Dall’incuria alla cura. Premesse per introdurre l’autobiografia nel carcere, in Formenti, L. (a cura di), *Attraversare la cura*, Erickson, Trento, 2009.
Bortolotto, T., *L’educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo. Proposta per un’innovazione*, Franco Angeli, Milano, 2002.
Cambi, F., *L’autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
Concato, G. (a cura di), *Educatori in carcere. Ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*, Unicopli, Milano, 2002.
Concato, G. - Rigione, S. (a cura di), *Per non morire di carcere. Esperienze di aiuto nelle prigioni italiane tra psicologia e lavoro di rete*, Franco Angeli, Milano, 2005.
Demetrio, D., *Raccontarsi l’autobiografia come cura di sé*, Cortina, Milano 1996.

⁷ Dicendo “Storie di nessuno, storie di tutti” faccio riferimento al mio volume edito da Aracne nel 2009; testo che mette in luce il valore delle storie degli ultimi che diventano (o dovrebbero divenire) storie di tutti facendo così riferimento ad un atteggiamento universale di inclusione sociale.

⁸ Per approfondimenti si veda in Concato e Rigione (2005).

- Demetrio, D. (a cura di), *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano, 1999.
- Demetrio, D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Milano, 2008.
- Di Natale, P., *I nonluoghi dell'educazione. Carcere e ospedale tra storia e ricerca*, Pensa, Lecce, 2005.
- Fanon, F., *I dannati della terra*, Einaudi, Torino, 1962.
- Ferrari, S., *La scrittura come riparazione*, Laterza, Roma-Bari, 1998.
- Formenti, L., Prendersi cura di sé nel disagio. Una proposta autobiografica, in Concato, G. (a cura di), *Educatori in carcere. Ruolo, percezione di sé e supervisione degli educatori penitenziari*, Unicopli, Milano, 2002.
- Formenti, L. (a cura di), *Attraversare la cura*, Erickson, Trento, 2009.
- Foucault, M., *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Foucault, M., *Gli anormali*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Kernberg, O., *Disturbi gravi della personalità*, Boringhieri, Torino, 1994.
- Laneve, C., *Scrittura e pratica educativa*, Erickson, Trento, 2009.
- Leone, B. - Migliore, A., *La comunità dentro il carcere. Uno strumento operativo per le tossicodipendenze*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Mantegazza, R., *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere*, Città Aperta Edizioni, Troina, 2003.
- Palmieri, C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000.

Testi editi - Archivio Diaristico nazionale di Pieve S. Stefano (AR)

- Adami, M., *Centodieci e droga*, Giunti, Firenze, 1990.
- Foschini, C., *Storia di una mala vita*, Giunti, Firenze, 1992.
- Rosso, N. - Del Pezzo, L., *Masticare strada. Diari randagi*, Terre di mezzo, Milano, 2003.
- Cadoni, M., *La raccoglitrice di cartoni*, Lalli editore, Firenze, 1990.
- Severi, P., *231 giorni. Diario dal carcere. Un percorso di liberazione*, Frontiera, Milano.

7. Educazione e terzo settore

Andrea Mannucci

Un po' di storia

Fu nell'estate del 1977 che il Parlamento approvò la legge che rimarrà famosa come Legge 517, caposaldo importantissimo per il futuro della scuola italiana, ma anche vero e proprio "cavallo di Troia" nel bel mezzo della nostra cultura, che, da sempre, etichettava il diverso come paria della società, come indesiderato ed intruso. Cos'è dunque che rende questa legge così speciale e così significativa per una ridefinizione del concetto di "diversità" e di "normalità"?

L'art. 2 recita così:

Ferma restando l'unità di ciascuna classe, al fine di agevolare l'attuazione del diritto allo studio e la promozione della piena formazione della personalità degli alunni, la programmazione educativa può comprendere attività scolastiche integrative organizzative per gruppi d'alunni della stessa classe oppure di classi diverse anche allo scopo di realizzare interventi individualizzati in relazione alle esigenze dei singoli alunni. Nell'ambito di tali attività la scuola attua forme d'integrazione a favore degli alunni portatori di handicap con la prestazione d'insegnanti specializzati assegnati ai sensi dell'art. 9 del decreto del Presidente della repubblica 31 ottobre 1957, n. 970, anche se appartenenti ai ruoli speciali ai sensi del quarto comma dell'articolo 1 della legge 24 settembre 1971, n. 820. Devono inoltre essere assicurati la necessaria integrazione specialistica, il servizio socio-psico-pedagogico e forme particolari di sostegno secondo le rispettive competenze dello Stato e degli Enti locali preposti, nei limiti delle relative disponibilità di bilancio e sulla base del programma predisposto dal Consiglio scolastico distrettuale.

A queste affermazioni si aggiunga, come importante corollario, quanto scritto all'art. 7, ultimo comma: «Le classi d'aggiornamento e le classi differenziali, previste dagli articoli 11 e 12 della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sono abolite».

Le farraginose parole del testo legislativo forse non danno la sufficiente dimensione della loro importanza, del loro aperto ed anche intrinseco significato. Forse allora questo concetto non era, non lo poteva essere, così chiaro ed evidente come lo è adesso, ad un'attenta e profonda riflessione di quella legge. Nascere disabile, o per meglio dire diversamente abile, non avrebbe più voluto dire essere discriminato fin dall'infanzia a causa di luoghi riservati e chiusi, creati per nascondere, appartare, emarginare chi era nato o divenuto un "diverso". Certamente, in quei giorni, le famiglie di ragazzi diversabili non si resero conto che di lì a qualche anno i loro figli, non più *figli di un Dio minore* avrebbero potuto uscire da casa per andare a scuola, come tutti gli altri figli, come tutti gli altri alunni che salutavano il primo giorno di scuola come una gioia e non come un'infamia.

E così fu. Nel giro di alcuni anni le scuole cominciarono ad accogliere chi per secoli era stato rifiutato e ghettizzato. Naturalmente la storia ci dice che non furono, come si suol dire, tutte rose e fiori, perché ben presto si cominciarono a vedere e a sentire anche le spine. "Inserire" stava diventando facile, ma "integrare", molto meno. E dopo? Arrivato a 18 anni, preso il diploma di terza media, cosa avrebbe potuto fare il diversabile, se non ritornare a chiudersi nelle mura di casa? Ma l'educazione non poteva fermarsi nelle aule scolastiche, perché, contemporaneamente al superamento del concetto di mera trasmissione di modelli culturali e sociali, si andava sempre più facendo strada il concetto di educazione come cambiamento (Van Den Berg, 1967; Demetrio, 1990), come dimensione totale della vita, legata all'individuo nella sua piena soggettività, nella ricerca costante di una crescita intellettuale, fisica, sociale.

In realtà, però, se ci limitassimo solamente a citare la Legge 517, faremmo un grave atto di omissione, non parlando di un'altra legge, anch'essa determinate nell'ottica di una demolizione, anche se lenta e difficile, della segregazione e dell'esclusione di alcuni individui, segnati dal pregiudizio della diversità.

Il processo di deistituzionalizzazione ha, specie in Italia, una storia intensa, legata al nome di Franco Basaglia. Basaglia, psichiatra e direttore dei manicomi di Gorizia e

Trieste dai primi anni Sessanta, riteneva che l'ospedale psichiatrico fosse patogeno nel suo complesso e che dovesse quindi andare distrutto dall'interno. Le esperienze comunitarie britanniche e gli studi di Goffman (oltre al favorevole clima politico italiano di quegli anni) lo convinsero ad attuare un'operazione a vasto raggio di smantellamento del manicomio e di trattamento "territoriale" degli ex degenti. Questa operazione capillare si concretizzò poi nella riforma del 1978 (Mariani, 1992, p. 52).

Si arrivò così alla Legge 180/78 (successivamente inserita nella Legge n. 833/78 di Riforma sanitaria), altro numero significativo al di là dalle tre cifre apparentemente insignificanti, ad aprire nuove prospettive di integrazione e di abbattimento di vecchi pregiudizi.

Anche il malato di mente vide, dunque, crollare davanti a sé le mura di una millenaria istituzione chiusa e segregante, quale il manicomio e, improvvisamente, si trovò protagonista in una realtà che aveva dimenticato e che lo aveva dimenticato. Si arrivò così alla costruzione, in tutte le Unità Sanitarie Locali, di una rete di servizi quali strutture residenziali, semiresidenziali, territoriali, in grado di fornire un intervento integrato con riguardo alla riabilitazione e alla gestione della crisi.

Fu dunque la Legge n. 833/78, una pietra miliare nella riorganizzazione del servizio sociosanitario, che istituì le Unità Sanitarie Locali, sancendo appunto l'obbligatorietà della gestione integrata dei servizi Sociali con quelli Sanitari⁹. Nel 1977 il D.P.R. 616/77 aveva trasferito alle Amministrazioni Locali le funzioni amministrative statali, e in particolare l'art. 25 del D.P.R. che attribuiva ai Comuni «Tutte le funzioni amministrative relative all'organizzazione ed all'erogazione dei Servizi di assistenza e beneficenza, di cui agli articoli 22-233 [...] ai sensi dell'articolo 118 primo comma della Costituzione».

Negli anni Settanta comunque furono emanate anche altre leggi di rilievo e di ampio respiro sociale, che portarono all'istituzione dei consultori familiari (L. n. 405 del 29/7/75), cui fecero seguito le norme per la tutela sociale della maternità e per l'interruzione volontaria della gravidanza (L. n. 194 del 22/5/78). Da ricordare la Legge n. 685 del 22/12/75 (Disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope. Prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza); la precedente legge risaliva al 1954 (n. 1041/54 "Disciplina della produzione del commercio e dell'impiego degli stupefacenti"); comunque la 685/75 verrà completata dalla legge n. 162/90 sviluppata e organizzata nel T.U. emanato nel successivo D.P.R. n. 309/90. Questa legge ha rappresentato un passo importante potenziando il servizio pubblico per le tossicodipendenze prevedendo un SER.T. presso ogni U.S.L. secondo i moduli organizzativi e funzionali raccolti nel D.M. n. 444/90 contenuto nel T.U.. Per la sua attuazione la Regione Toscana emanò la L.R. n. 51/91 "Istituzione e funzionamento dei SER.T.", completata dal "Progetto Obiettivo" (delibera n. 161 del 18 marzo 1992).

Altra legge significativa è stata quella che prevedeva la presenza di assistenti volontari a sostegno di detenuti al fine di un loro recupero sociale (L. n. 354/75), ma soprattutto quella, di portata storica, che ha dato l'avvio alla possibilità dell'*obiezione di coscienza al servizio militare* (L. n. 772/72), che nel corso degli anni successivi ha modificato profondamente la struttura sociale del nostro Paese, con un costante aumento di adesioni, soprattutto dopo la semplificazione delle procedure di richiesta e l'equiparazione al servizio militare in termini di periodo di ferma, fino ad arrivare all'attuale legge sul Servizio Civile¹⁰.

La società stava cambiando e le nuove leggi, le nuove normative affondavano le radici in un movimento di pensiero e di lotta sociale che alla fine degli anni Sessanta aveva iniziato a scardinare un sistema rigido e spesso repressivo, soprattutto nei confronti della diversità.

Il '68 ha fatto capire che i deboli di tutto il mondo possono e debbono unirsi e che nell'unione possono fare a meno delle stampe, darsi una mano, collaborare e soprattutto abbattere la muraglia, lanciando messaggi al di là di essa. Qualcuno nella società capirà i loro problemi, le mani si uniranno ad altre mani e così finalmente potranno penetrare al di qua della muraglia che li ha sempre divisi (Iesu, 1991).

Ma quali mani avrebbero potuto penetrare questa muraglia fisica, e soprattutto psicologica? Il problema assunse dunque una connotazione sociale per un aspetto così difficile da accettare e da affrontare come il malato di mente, da secoli interdetto da ogni occupazione, isolato, per paura culturale della diversità esistenziale tipica del malato (cfr. Ulivieri, 1997). Il passaggio dall'ospedale psichiatrico al territorio scardinava dunque la visione monolitica della malattia incurabile e la rendeva potenzialmente recuperabile (cfr. Mariani, 1992).

⁹ Con i successivi D.L. n. 502/92 e D.L. n. 517/93 le U.S.L. sono state trasformate in Aziende S. L. configurandosi come organizzazione regionale e non più comunale con un proprio regolamento.

¹⁰ Cfr. Legge del 24 ottobre 2000 (abolizione del Servizio militare obbligatorio) e Legge del 15 febbraio 2001 (legge sul servizio civile).

Nel caso del diversabile la famiglia aveva trovato una via di uscita, almeno per un po' di anni, nella scuola, ma per la famiglia del malato di mente era una via di entrata, un rientro spesso non gradito, non accettato, non condiviso. Non era facile riaprire una ferita, ridare fiato ad una speranza, quando solo poco tempo prima quella stessa società scientifica che cominciava a parlare di speranza l'aveva sempre negata ed aveva indirizzato le famiglie a tagliare ogni cordone, ogni filo che riconducesse il malato di mente non in luoghi segreganti, ma nella vita stessa del consenso umano.

Così si chiudevano gli anni Settanta, pieni di grandi promesse, di grandi speranze, ma anche privi di qualunque riferimento pedagogico e sociale, che non fosse talvolta solo buona volontà o improvvisazione.

Nasce un nuovo settore

Gli anni Ottanta si aprirono con una grande ricchezza di fermenti, anche se spesso nascosti, ancora timidi e legati a molte iniziative non ancora ben regolamentate, nonostante la spinta normativa del decennio precedente. Si cominciò comunque a dare, o a tentare di dare, una risposta a quelle domande legate soprattutto al "come", non più al "perché". Il Sessantotto aveva risposto a tanti perché in termini ideologici, così come gli anni Settanta in termini normativi; stava dunque a questi anni cominciare a dare delle risposte operative. Iniziò così a farsi strada il concetto, non nuovo perché nato nella Gran Bretagna del dopoguerra nelle proposte di Lord Beveridge e poi di Lord Keynes, di uno Stato che si doveva preoccupare dei suoi cittadini più deboli e indifesi. Si cominciò così a utilizzare l'espressione *Welfare*, cioè "benessere", e più precisamente *Welfare state*, cioè "Stato del benessere" e quindi "Stato sociale". Lo Stato avrebbe dovuto tutelare i cittadini dai rischi della vecchiaia, della malattia, degli infortuni, raccogliendo una parte della ricchezza prodotta dall'economia nazionale per investirla nella protezione sociale. La Legge 595/85, rifacendosi al D.P.R. 616/77 e alla L. 833/78, spingerà molte regioni (con i Piani sanitari regionali e i Piani regionali sui servizi sociali) a organizzare, programmare, promuovere servizi (in Toscana già dal 1984) rivolti agli anziani così come ai malati di mente o ai tossicodipendenti o ai diversabili. Cominciavamo a domandarci: "Dove andranno i diversabili dopo l'obbligo scolastico? Come risponderanno le famiglie al ritorno in casa dei propri figli con malattia mentale?". E ancora: "Come rispondere a quel disagio sociale non ancor ben evidenziato, ma presente, quale la devianza minorile o la tossicodipendenza o il problema anziani, che faceva suonare i primi campanelli d'allarme?". Una prima risposta fu il volontariato, cioè l'esigenza per molti di concretizzare quelle spinte ideali che non riuscivano a trovare canali da parte dell'Ente pubblico, che, per altro, attraverso la nuova struttura sanitaria, nata negli anni Settanta, organizzata in Unità Sanitarie Locali, stava tentando nuovi approcci e cercando di dare nuove risposte a nuovi bisogni sociali. Fu comunque subito evidente che l'Ente pubblico aveva la tendenza preferenziale a delegare servizi piuttosto che gestirli in proprio, spingendo così talvolta anche settori del volontariato stesso a costituire gruppi spontanei che avevano l'esigenza di darsi un lavoro insieme, dunque in forma cooperativistica, in un settore per altro nuovo per la cooperazione, come quello del sociale. Ciò voleva dire condividere una reciproca appartenenza, basata spesso su una condivisione vocazionale di tipo politico o religioso, comunque sociale, ma in una dimensione di ricerca di un reddito, di una collocazione lavorativa, sia pur precaria. Questa certamente è stata la dimensione "fondante" che ha cementato centinaia di operatori, privi di professionalità, ma fortemente motivati idealmente, e anche da necessità meramente economiche. Tutto questo nonostante nessun tipo di riconoscimento normativo, nessuna possibilità formativa, nonostante l'indubbiamente scarsa visibilità sociale, e un primo confronto con se stessi nel superare momenti stressanti di demotivazione e incertezza.

Si stava comunque chiarendo, nel corso degli anni Ottanta, come l'Ente pubblico si orientasse sempre più sulla "delega", piuttosto che sulla gestione diretta, soprattutto in certe aree di intervento come il "pianeta handicap", che fu certamente il primo ad essere "scaricato" dall'Unità Sanitaria Locale o dal Comune.

Si arrivò così agli inizi degli anni Novanta con la necessità, da parte dello Stato italiano, di regolamentare situazioni di fatto, come, per esempio, riconoscendo formalmente l'esistenza di cooperative sociali, che si erano diffuse enormemente nel decennio precedente, ma senza alcuna collocazione nello stesso ambito del mondo cooperativistico. Per la Camera di commercio la cooperativa sociale rientrava fra quelle cosiddette "miste", perché non inquadrabile in nessuna categoria fino ad allora riconosciuta e regolamentata. In realtà non vi era nemmeno un contratto collettivo nazionale per i propri operatori che erano inquadrati nei contratti più disparati, da quello sanitario al commercio o altro ancora. L'unico riferimento legislativo era quello relativo alla cooperazione, cioè il D.L. del C.P.S. n. 1577 del 1947 denominato *Provvedimento per la cooperazione*. Era però, nonostante tutto, già nato il *Terzo Settore*, definito anche *Terza dimensione*, che successivamente verrà definito col termine nordamericano *Nonprofit sector*, cioè quell'insieme di

organizzazioni che, non appartenendo alla sfera pubblica, ma neppure alla realtà delle imprese private, erano caratterizzate da una cultura basata sul sociale, fortemente partecipativa e solidale, orientata non al profitto imprenditoriale, ma al lavoro sul recupero del bisogno e del benessere, non in termini economici, ma esistenziali. Il suo significato letterale era comunque legato all'aspetto economico e si riferiva all'assenza di produzione di profitti per i proprietari, o meglio, all'assenza di proprietari. Per questo motivo saranno le stesse organizzazioni *nonprofit* a definirsi *Terzo Sistema*, rappresentandosi come soggetti economici le cui finalità non erano il profitto, ma il conseguimento del benessere collettivo. Il *Terzo Settore* cominciava così a proporre una nuova realtà emergente tra il sistema pubblico, statale o locale, e il settore privato e il *Mercato del lavoro*, con la differenza, da entrambi, di essere soggetti privati da un lato, ma di non avere fini lucrativi dall'altro.

La prima legge fu quella riguardante il settore del *volontariato*, cioè la Legge-quadro n. 266/91, che lo riconobbe come una realtà sociale. Quella legge prendeva l'avvio dalla riforma degli Enti locali (L.142/90) e fors'anche dalla mancata approvazione della proposta di legge-quadro sui servizi sociali (cfr. Brusaglia, 1993). L'originalità dell'apporto del volontariato assunse un duplice significato; da una parte costituì «un nuovo modo di concorrere al progresso, materiale e spirituale insieme, della nazione», dall'altra fu riconosciuta così fondante che «la dimensione privata dell'attività di solidarietà appare coerente al conseguimento delle finalità pubbliche di carattere sociale, civile e culturale, individuate dallo Stato, dalle regioni e dalle Province autonome» (*ibid.*, pp. 7-9 *passim*). Questo concetto era stato del resto definito chiaramente dalla sentenza n. 75/92 della Corte Costituzionale, che definiva il volontariato non una materia, ma «un modo di essere della persona nell'ambito dei rapporti sociali, che sfugge a qualsiasi rigida classificazione di competenza» divenendo uno «schema generale di azione nella vita di relazione, basato sui valori costituzionali primari della libertà e della solidarietà sociale». La legge-quadro rimandava a normative regionali che furono varate nella Regione Toscana a partire dal 1993 (L.R. n. 28/93 e successive modifiche L.R. n. 44/94, L.R. n. 111/94, L.R. n. 29/96). Fu perciò inevitabile che venisse emanata anche una legge-quadro che definisse la realtà della cooperazione sociale e le desse di conseguenza una pari dignità di esistenza e un pari riconoscimento di operatività e lavoro. Fu dunque nel novembre del 1991 che venne emanata la Legge n. 381/91 (*Disciplina delle cooperative sociali*) che dette l'avvio ad una serie di riferimenti legislativi che disciplinarono una volta per tutte la vita del *Terzo Settore* e in particolare quello della cooperazione sociale.

La legge-quadro rimandava comunque a normative regionali che avrebbero dovuto essere emanate dalle singole Regioni destinatarie dei finanziamenti governativi e gestori dei servizi sociali sul proprio territorio. In Toscana la prima legge che regolamentò i rapporti con la cooperazione sociale fu emanata nel 1994.

Ogni cooperativa deve essere iscritta nell'Albo Regionale. È cura delle Regioni attuare le competenze dell'art. 9 della L. 381/91 (la Regione Toscana ha già emanato tale disposizione nel gennaio 1994 con la L.R. n. 13) con particolare attenzione: 1) all'istituzione dell'albo regionale delle cooperative sociali, con verifica puntuale dei requisiti dichiarati dalle cooperative anche in sede di registro prefettizio, l'iscrizione al quale deve rimanere facoltativa; 2) alle modalità di raccordo con l'attività dei servizi socio-sanitari; 3) alla formazione del personale; 4) allo sviluppo dell'occupazione; 5) ai criteri informativi delle convenzioni-tipo per i rapporti fra amministrazioni locali e cooperative sociali, nella visione complessiva del quadro dei rapporti convenzionati. In particolare, tenuto conto che l'ambito di applicazione del CCNL e il campo d'azione delle cooperative sociali definito dalla 381/91 è, come già indicato, quello dei servizi socio-assistenziali-sanitari ed educativi e delle attività diverse finalizzate all'inserimento lavorativo delle persone svantaggiate, si ritiene necessario la definizione di appositi protocolli congiunti con la Pubblica Amministrazione e ai diversi livelli che garantiscano uno sviluppo armonico e coordinato dei rapporti fra Enti Locali e soggetti coinvolti mediante: a) la valorizzazione e la priorità della realtà senza scopo di lucro nella gestione dei servizi e delle attività del settore; b) la qualificazione della rete dei servizi attraverso la selezione e la promozione della qualità dei rapporti convenzionati definita attraverso caratteristiche e requisiti organizzativi offerti quali: -capacità progettuale, -professionalità organizzativa degli operatori; -specializzazione dell'intervento, -presenza sul territorio, -livelli economici; c) l'attuazione delle leggi orientate a favorire condizioni di collaborazione fra cooperazione sociale e il volontariato e gli altri soggetti del privato escludendo forme di concorrenza tra queste realtà; d) l'adozione di adeguati strumenti di programmazione e di controllo da parte della Regione e degli Enti Locali (Mannucci, 1997a, pp. 33-34).

Il *Terzo Settore* si era comunque articolato in varie forme, dando vita o riconoscimento alle Organizzazioni del *nonprofit*, che possiamo suddividere in 5 modalità organizzative, che sono, oltre alle cooperative sociali: *Associazioni non riconosciute*, *Organizzazioni di volontariato*, *Organizzazioni non governative (O.N.G.)*, *Associazioni riconosciute e Fondazioni*.

Si arrivò così al 1997, quando, con il D.L. 460/97, fu riordinata tutta questa materia così variegata e complessa, con la definizione di un nuovo soggetto fiscale che classificava gli Enti non commerciali in *Organizzazioni non lucrative di utilità sociale (O.N.L.U.S.)*¹¹. Gli anni Novanta hanno, dunque, espresso il pieno sviluppo del *nonprofit*, con l'adeguamento alle nuove norme di realtà già esistenti da molti anni e la nascita di numerose altre. Ormai il "servizio pubblico" aveva definitivamente accantonato l'idea di una gestione diretta dei servizi sociali, ricorrendo sempre di più all'appalto o alla convenzione col privato sociale, come dimostra la L. 285 del 1997¹². Il nuovo secolo iniziò poi con un'ulteriore legge, la 328/00, che avrebbe dovuto ridefinire tutto il *Welfare*, affiancando il *Welfare* delle persone e delle famiglie al *Welfare* della sanità e della previdenza. In merito l'allora Ministro per la solidarietà sociale Livia Turco dichiarò:

Il nostro sistema di protezione sociale non si porrà più solo l'obiettivo di tutelare le persone dai rischi connessi alla salute ed alla vecchiaia, ma diventerà capace di offrire sostegno ed aiuto alle persone durante tutto il ciclo della vita. Infatti con la nuova legge il *Welfare* italiano aiuterà le famiglie a crescere i figli, contribuirà a promuovere i diritti dell'infanzia, darà sostegno a chi è in condizioni di povertà, favorirà l'inserimento delle persone disabili, aiuterà gli anziani a vivere bene il loro tempo. La legge si pone l'obiettivo di prevenire il disagio, contrastare la povertà, aiutare chi è in difficoltà, migliorare la qualità della vita di tutti, dando finalmente completa attuazione agli articoli 2, 3, 38 della Costituzione. La legge persegue l'azione intrapresa in questi anni dai Governi di centro-sinistra di aumentare e qualificare la spesa sociale¹³.

La dimensione politica e gli investimenti

È importante, perciò, sottolineare come lo sviluppo del *Terzo settore*, e in particolare della Cooperazione sociale, abbia favorito nella seconda metà degli anni Novanta e in questo primo decennio del Duemila un forte aumento dell'occupazione legata a queste nuove professioni educative, come detto nel precedente paragrafo. Ciò è potuto avvenire principalmente per quella situazione di complementarità che nasce da una reciproca compensazione fra pubblico e privato sociale, fra punti di forza e punti di debolezza. Infatti, da un lato il *nonprofit* offre una flessibilità ed una capacità interpretativa dei fenomeni sociali in costante mutamento, dall'altro il committente pubblico può aiutare le imprese *nonprofit* a superare gli ostacoli che derivano dalla congenita incapacità a realizzare risorse economiche sufficienti per affrontare le problematiche sociali. A tutto questo si aggiunga la costante crescita della domanda del privato cittadino all'Ente pubblico, che, nella crisi del *Welfare*, ha incrementato e accelerato il processo di delega dell'Ente pubblico alla gestione dei servizi sociali, alla ridefinizione del *Welfare state* in *Welfare mix*.

Il nodo centrale della situazione che si è venuta definendo sta, comunque, nel costo del lavoro, che è rimasto alto rispetto agli altri Paesi europei, ma che si è trasferito dal pubblico, dove i contratti di lavoro sono generalmente molto più alti, al privato sociale, che ha messo a disposizione i propri operatori retribuiti (ma anche volontari) e un'offerta di servizi che richiedono un'ampia preparazione professionale ed organizzativa. Queste imprese, in sostanza, possono offrire una serie di vantaggi, quali per esempio un'organizzazione in genere sufficientemente stabile, una natura giuridica privata, ma differente dalle aziende con fini di lucro, avendo il divieto della redistribuzione degli utili (o comunque eventualmente solo in minima parte), che vanno nel *fondo indivisibile* che è il serbatoio per il reinvestimento in nuovi servizi (ma in questi ultimi anni soprattutto per ripianare bilanci in perdita), nonché la presenza di soci volontari che possono svolgere qualunque tipo di funzione, da quella dirigenziale a quella esecutiva sul campo. Inoltre, chi è in cerca di occupazione, magari di prima occupazione, vede nella cooperazione sociale un'occasione di lavoro, ma anche una gratificazione, almeno nelle motivazioni d'intenti, legata all'utilità sociale del lavoro. Si pensi, ad

¹¹ Sono tali le associazioni, i comitati, le fondazioni, le società cooperative e gli altri enti di carattere privato, con o senza personalità giuridica, i cui statuti o atti costitutivi, redatti nella forma dell'atto pubblico o della scrittura privata autenticata o registrata, lo prevedono espressamente.

¹² A questa legge faranno seguito la L. 40/98 e 45/99.

¹³ In *Prospettive sociali e sanitarie*, quindicinale dell'IPES, nn. 20-22, Roma, 2000, p. 1.

esempio, al numero sempre crescente di volontari del *Servizio Civile Nazionale* che apportano un grande contributo, ricevendone anche esperienza e stimoli, tanto che, ultimato il servizio presso un'organizzazione *nonprofit*, cercano un'occupazione stabile in questo settore, anche se, talvolta, non corrispondente al proprio titolo di studio. A tutto ciò si aggiunga una maggiore trasparenza nei bilanci e nell'amministrazione, e una assoluta mancanza, o quasi, di burocratizzazione, piaga perenne dell'Ente pubblico.

Questa situazione porta dunque il *privato sociale* a porsi nei confronti del committente pubblico come un'indispensabile struttura vicariante al suo vuoto operativo e nei confronti dell'utenza come portatore di valori sociali ed etici (la *Mission* è uno dei punti fondamentali nella dimensione statutaria di ogni cooperativa o consorzio) che sono una buona garanzia di un lavoro disinteressato e quindi finalizzato ad operare concretamente per raggiungere sempre più obiettivi che diano risposte adeguate ai bisogni del cittadino, senza generalizzare, né enfatizzare troppo questo aspetto. Tutto ciò porta sempre di più a caratterizzare l'impresa sociale come "esperta nella progettualità in relazione alla domanda del territorio" e quindi acquisendo un ulteriore elemento qualitativo per la negoziazione della commessa. Questo incentiva non solo lo sviluppo della cooperazione, con la nascita costante di cooperative sociali, anche piccole, ma anche l'aggregazione di cooperative medio-piccole in Consorzi o Associazioni Temporanee d'Impresa (A.T.I.) per meglio seguire l'evoluzione del Mercato, rispondendo, così, in modo migliore a cambiamenti che l'Ente pubblico non è in grado non solo di soddisfare, ma talvolta neanche di percepire, anche se la costante diminuzione dei finanziamenti pubblici sta modificando notevolmente questa condizione.

Questo porta alla ricerca di nuove committenze (o al consolidamento delle vecchie) e alla gestione di sempre nuove e varie utenze, ma anche alla gestione interna dei ruoli, quali la professionalità del personale e le linee imprenditoriali legate a scelte "politiche" o comunque ideologiche¹⁴.

La figura e il ruolo dell'operatore socio-educativo

Bisogna qui, se pur celermente, sottolineare l'importanza della figura dell'educatore/trice, estremamente complessa per la varietà dei ruoli che implica e per la varietà di situazioni, talvolta contrastanti, soprattutto per il congiungersi di funzioni identiche svolte con livelli diversi, sia pur differenziandosi da cooperativa a cooperativa, o convivendo addirittura nella stessa cooperativa. Qui riaffiora il vecchio stereotipo dell'insegnante "missionario", che si applica anche in questa nuova professione educativa che è appunto *l'operatore educativo extrascolastico*.

L'immaginario spinge la figura professionale dell'educatore verso una "perfezione incontaminata" fatta di "buone azioni" e di "buoni intenti" dove l'educatore non ha una vita privata ma è tutto dedito alla sua "missione". La stessa cinematografia ci ha presentato educatori che non hanno bisogno di spazi privati, né di una vita passata ma che esistono nella misura e dal momento in cui aderiscono al modello: vita uguale professione (Gerosa, 1998, p. 23).

Chi, in proposito, non ricorda il professore de *L'attimo fuggente* o de *La scuola della violenza*, o l'insegnante nelle carceri siciliane di *Mary per sempre*? Per non parlare del neuropsichiatra de *Il grande cocomero*, che poi è storia vera. Tutte figure che vivono il loro presente, dopo aver tagliato con un nebuloso passato, fatto di rapporti così poco duraturi e così fugacemente accennati. Ma non solo essi sono personaggi che rinunciano a carriere brillanti per confondersi e stemperarsi nella loro missione educativa, sia essa in un *College* dell'alta borghesia, o un sobborgo di Londra o un carcere minorile, essi non hanno, o non hanno saputo mantenere, rapporti duraturi di tipo sentimentale. È questo che li accomuna, ed è questo che la figura dell'educatore maschio recepisce; infatti i tre protagonisti sono maschi. Non mancano però le figure femminili che spaziano molto di più nella letteratura, si pensi a Torey Hayden su tutte, così come nella filmografia dove la protagonista è al femminile (*Anna dei miracoli*, per esempio, che ci racconta di una educatrice essa stessa diversabile). Questa situazione nel nostro Paese è di grande rilevanza data l'altissima femminilizzazione dell'insegnamento prima, e del ruolo educativo in generale dopo. Prevale infatti lo stereotipo della donna madre, e quindi della donna che può anche essere "materna" con chi non è suo figlio. Questo comunque è un altro aspetto da considerare, cioè la prevalenza del sesso femminile e la difficoltà talvolta di assumere ruoli non "apparentemente" propri, che possono creare problemi di identità e di ruolo professionale. Ed è in questo senso che, comunque, le cose stanno cambiando e sempre più ci si incammina

¹⁴ In questo senso l'appartenenza ad una Centrale Cooperativa fa la differenza in chiave politica e quindi ideologica e di scelta operativa.

verso l'idea non tanto di una "intercambiabilità" dei ruoli, femminile e maschile, quanto una loro "complementarità educativa", che si pone sullo stesso piano e non su dimensioni diverse. È il caso di *Victor*, il ragazzo selvaggio educato da Itard, ma seguito emotivamente da Madame Guerin, mentre diversa è la posizione nel recente film *Nell*¹⁵, dove i due si trasformano in medici, maschio e femmina, che avvicinano la ragazza selvaggia del XX secolo, condividendo egualmente, sia pure con ruoli diversi, la responsabilità educativa (cfr. Mannucci, 1997b).

L'operatore/trice professionale opera infatti principalmente in contesti extrascolastici dove sono presenti situazioni di disagio, o dove è necessario fare un'opera di prevenzione sui processi che possono sottoporre le persone a rischio di emarginazione sociale e/o di devianza (cfr. Crisafulli, 2003), svolgendo la propria attività mediante la formulazione e la realizzazione di progetti caratterizzati da intenzionalità e continuità, volti allo sviluppo delle potenzialità, al recupero e all'integrazione dei soggetti in difficoltà. In proposito Donati (2001) individua quattro ambiti significativi: *sociosanitario, sociale, penitenziario, formativo*. Nell'area socio-sanitaria, l'educatore/trice è collocato nell'ambito delle professioni della riabilitazione ed è previsto in diversi settori d'intervento: psichiatria, neuropsichiatria infantile, dipendenze (tossicodipendenti e alcoolisti), diversabilità, anziani, operando in servizi diurni, residenziali, domiciliari, territoriali (ad esempio, nei servizi di inserimento lavorativo, nelle comunità alloggio, nelle case famiglie, nelle comunità terapeutiche, nei Centri di salute mentale, nei Centri socio-educativi) e nell'ambito di progetti di prevenzione attraverso interventi individualizzati e di gruppo. In merito si veda il D.M. della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520, «Regolamento recante norme per l'individuazione della figura e relativo profilo professionale dell'educatore professionale», ai sensi dell'art. 6, comma 3, del D.L. 30 dicembre 1992, n. 502, che attualmente è il documento più significativo per gli educatori/trici professionali italiani, perché ne definisce il profilo professionale e il relativo percorso formativo. Il Decreto del M.I.U.R. del 2 aprile 2001: «Determinazione delle classi delle lauree universitarie delle professioni sanitarie», nell'ambito della classe 2 (professioni sanitarie della riabilitazione), ha poi definito il percorso degli studi dell'educatore/trice professionale che opera in campo sanitario (cfr. Crisafulli, 2003). In campo sociale opera nei settori di intervento del *disagio minorile, educazione degli adulti, terza età, integrazione multiculturale*, lavorando presso Centri di aggregazione, Centri sociali, sostegno educativo-domiciliare, Comunità alloggio, servizi di pronta accoglienza, case di riposo, servizi per l'integrazione lavorativa, attraverso interventi individuali e di gruppo. In questo settore la legislazione non ha prodotto uno specifico decreto relativo al profilo, ma la Legge 8 novembre 2000 n. 328 «Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato dei servizi sociali», all'art. 12, prevede alcuni profili di figure professionali sociali, tra cui anche l'educatore/educatrice professionale. Per quanto riguarda l'ambito sociale, l'unico riferimento legislativo è il Decreto M.I.U.R. del 4 agosto 2000 recante la «Determinazione delle classi delle lauree universitarie», che, nell'ambito della classe XVIII (Scienze dell'educazione e della formazione), ha definito il percorso di studi dell'educatore/educatrice che opera in quel settore. Questo titolo di laurea però non è riconosciuto dalla Sanità (lo è nel privato sociale), poiché non è collegato al D.M. 520/1998 sul profilo professionale, perciò non è ritenuto valido per accedere ai concorsi della sanità pubblica.

L'educatore/educatrice professionale dal Decreto del Ministero della Sanità 8 ottobre 1998, n. 520 viene definito come:

Operatore sociale e sanitario che, in possesso del diploma universitario abilitante (oggi laurea di primo livello, *N.d.A.*), attua specifici progetti educativi e riabilitativi, nell'ambito di un progetto terapeutico elaborato dall'equipe multidisciplinare, volti ad uno sviluppo equilibrato della personalità con obiettivi educativi-relazionali in un contesto di partecipazione e recupero della vita quotidiana; cura il positivo inserimento o reinserimento psicosociale dei soggetti in difficoltà.

¹⁵ Il film «propone la storia di una giovane donna trovata in una foresta, da due medici, marito e moglie, che la seguono e l'aiutano a trovare la sua identità – e lei aiuta loro a capire qual è la sua identità – che non coincide con quella che loro vorrebbero attribuirle. Nell fa un percorso di vita, di formazione, di evoluzione con i due medici-amici e poi sceglie di tornare nel bosco e le viene riconosciuta la capacità di scelta; le viene pertanto permesso di tornare alla natura, che era la dimensione in cui lei stava bene, lontana dai pregiudizi e dalle risposte negative e giudicanti delle persone che incontrava per strada. Nell mantiene rapporti di amicizia con alcune persone che puntualmente vanno a trovarla e, alla fine del film, il medico la guarda mentre lei sta bene, lì vicino al lago, e si chiede cosa abbiano fatto lui e la moglie infondo per Nell. La risposta semplice, non scientifica, che gli viene data, da una persona semplice e non da un medico né da un giudice, è: "Voi per primi avete avuto bisogno di lei". È particolarmente significativo questo aspetto che cambia la prospettiva dell'intervento: medicalizzare e omologare o rispettare e curare, nel senso pedagogico di "prendersi cura"?» (Mannucci - Collacchioni, 2009, p. 66).

Educare, nel suo significato etimologico di *ex-ducere* “trarre fuori”, non può perciò voler dire trasmettere modelli all’altro o trasmettere nozioni ma, piuttosto, aiutare l’altro a crescere recuperando e sviluppando la sua identità a partire dalle potenzialità che sono alla radice del suo essere personale, come *cambiamento*. Non si educa per quello che si dice o per le informazioni che si forniscono, ma per quello che si è (cfr. Piana, 2001). Ci sono, infatti, qualità, caratteristiche, modi di essere, che fanno parte della personalità di un individuo e che non si possono apprendere da Corsi universitari, da esperienze lavorative o da letture particolari, ma soltanto attraverso esperienze di vita (cfr. Gargiulo, 1987). La chiarezza, la disponibilità, il giusto coinvolgimento e l’interesse per gli altri, la sensibilità, la fiducia, l’apertura, il rispetto e la pazienza sono solo alcune delle peculiarità di un educatore/trice realmente formato/a, che sappia far fronte, con precisa cognizione, alle difficoltà e ai rischi a cui va incontro nel lavoro quotidiano. Naturalmente non tutti possiedono e conoscono sufficientemente tali attitudini, e la linea di condotta più concreta e realistica è quella di conoscere se stessi al meglio, per usare a livello ottimale le proprie caratteristiche personali. Nel rapporto con l’altro ognuno porta se stesso, il suo desiderio di aiutare, ma anche i suoi pregiudizi, i suoi limiti e una buona parte della propria vita. Una persona impara a piacere, ad essere desiderata e accettata essendo stata trattata in questo modo e trattando con le stesse modalità gli altri. Per attuare interventi significativi, è fondamentale il modo, l’atteggiamento, con cui ci si “approccia”, ci si accosta agli altri e in particolare alla famiglia, e se si assumono atteggiamenti “paternalistici”, “sostitutivi” e/o “colpevolizzanti”, non si creerà un clima collaborativo e di fiducia reciproca, ma si getteranno le basi per la nascita di un rapporto conflittuale che invaliderà l’intervento. Contro la messa in atto di un rapporto di dominanza sulla famiglia, che si manifesta, anche, con l’utilizzo eccessivo di un “gergo tecnico” con la tendenza a “inquisirla” e con la scarsa disponibilità all’ascolto, diventa particolarmente utile un atteggiamento aperto, disponibile e coinvolgente, anche se critico. E qui diventa fondamentale acquisire con chiarezza il “ruolo” professionale.

Le strategie educative

L’approccio al lavoro educativo non è sempre lineare e chiaro, e talvolta tra gli atteggiamenti più diffusi troviamo un certo stato di ansia, la paura di sbagliare, l’angoscia del rischio e del “non essere all’altezza”. Le relative e conseguenti richieste formative degli operatori/trici appaiono forti e molto sentite e la domanda più ricorrente è: “come si fa?”. Una risposta a tale “ansia da prestazione” può principalmente essere la definizione di un apparato metodologico che consenta di avere maggiori sicurezze e, soprattutto, regole certe, con l’attenzione però ad un uso “critico” e flessibile degli strumenti e delle tecnologie educative utilizzate.

Il lavoro educativo deve essere connotato da una sostanziale fedeltà al tema della *complessità*, disponendosi così l’educatore/trice a un atteggiamento di ricerca permanente, a un ruolo che gli/le permetta di aprire nuove porte, di esplorare nuove strade, nuovi campi da elaborare, nuovi schemi di pensiero, di rappresentazioni e immagini dell’educativo nel quale, e con il quale, lavora e che lo cambiano, aprendo la possibilità di andare incontro al “nuovo”, con lo schiudersi di potenzialità rimaste in ombra, con il porlo/a in gioco in prima persona, nei suoi tentativi di comprensione della situazione, cercando di fare esperienza su modalità di riflessione, di interpretazione, per costruirsi un’autonoma pratica di ricerca rivolta incessantemente alla sperimentazione di nuove strategie di azione e di riflessione (cfr. Prada, 2004).

Nel momento in cui un operatore/trice inizia il proprio lavoro, attinge alla propria formazione e alla propria esperienza, che può essere costituita da un pregresso di volontariato, o da un tirocinio, o da conoscenze o da situazioni familiari; presto o tardi però si troverà a fare i conti con quei casi concreti, con quella realtà sicuramente differente dai “casi conosciuti”, “studiati”, “vissuti” in altri contesti, al punto che scoprirà e dovrà affrontare situazioni nuove che non si conoscono e di cui non si hanno modelli di riferimento precisi. Questo momento tipico dell’esperienza non dovrebbe però portare ad una crisi nel lavoro educativo, assumendolo come una sconfitta personale o professionale, ma come occasione di un rinnovato apprendimento. La professione educativa non è solo pratica; essa è caratterizzata dalla presenza di elementi e spazi di riflessione, che predispongono alla ricerca di nuove possibilità, ma anche alla rielaborazione di concetti letti, studiati, analizzati, magari nel percorso di formazione, giungendo così al momento di mettere alla prova quanto intuito e riflettuto, affinché si possa applicarlo concretamente nella pratica educativa.

La figura dell’operatore/trice deve dunque favorire i *cambiamenti* che l’educatore/trice attiva e favorisce, e che non riguardano quasi mai una singola persona, ma coinvolgono, in varia misura, anche l’insieme delle sue reti di relazione e dei suoi spazi di vita. Tramma (2003) colloca le azioni che l’operatore/trice attua:

- sul piano *promozionale*, attraverso azioni educative finalizzate a rendere abili e autonomi i soggetti, cioè a far sì che le potenzialità diventino atti cognitivi, affettivi e relazionali;

- sul piano *preventivo*, attraverso azioni finalizzate a far sì che le potenzialità riducano il rischio di non trasformarsi in atti;
- sul piano *riabilitativo*, attraverso azioni che si pongono come fine quello di riconsegnare al soggetto la possibilità di riacquistare, per quanto possibile, il processo di trasformazione delle proprie potenzialità in atti reali e concreti.

In campo educativo il cambiamento è inteso come un binomio qualitativamente e quantitativamente positivo tra la situazione iniziale e la situazione finale: i soggetti partecipi di questa esperienza educativa dovranno risultare perciò più abili, competenti, liberi, autonomi.

La pratica educativa, come quella di aiuto e di supporto, e in generale come ogni intervento dell'educatore/trice, si fonda su una relazione, intendendo con tale termine l'insieme dei legami che una persona instaura con il proprio ambiente fisico, economico e culturale.

Ogni persona è definita dal rapporto con gli altri, con le altre persone e con gli esseri umani in generale. Noi nasciamo individui, ma il nostro compito è di diventare persone attraverso relazioni più profonde e intrecciate, più altamente sviluppate. Non esistono limiti al diventare più autenticamente persona¹⁶.

Il significato di relazione implica il riferimento a una situazione tra due o più persone che sviluppano interazioni, condividendo, almeno in parte, gli obiettivi della relazione stessa; questo quindi non è un processo unidirezionale, ma è uno scambio, non solo di informazioni, ma anche e soprattutto di emozioni, di affetti, di esperienze che producono un arricchimento reciproco.

Il momento iniziale della relazione è costituito non tanto dalla trasmissione di un dato contenuto che appartiene a qualcun altro, quanto, piuttosto da un ascolto che avvenga in termini relazionalmente efficaci. L'ascolto, in grado di attivare un processo relazionale di qualità, dev'essere volontario attivo e consapevole¹⁷.

Ascoltare è, prima di tutto, una decisione, una scelta, e colui o colei che ascolta mette a disposizione sia uno "spazio-tempo" perché l'altro possa dipanare la propria storia personale secondo modalità coscienti, sia delle energie, in quanto l'ascolto è anche un processo attivo. Per ascoltare in modo efficace è necessario prestare attenzione all'altro, non solo ai contenuti della comunicazione verbale, ma anche ai sentimenti, agli atteggiamenti, alla persona nella sua globalità. L'ascolto richiede consapevolezza sia del processo relazionale, sia del proprio stato interno, cioè la consapevolezza di quando si verifichi un particolare stato emotivo.

Per lo sviluppo delle relazioni umane la *comunicazione* è indispensabile e determinante: è, infatti, il veicolo principale delle idee e dei sentimenti e diventa lo strumento privilegiato per favorire e/o indirizzare il cambiamento (cfr. Watzlawick - Beavin - Jackson, 1971).

Conseguenza evidente per l'educatore/trice è la necessità di avere piena coscienza di questo principio nel rapporto quotidiano con gli utenti; pertanto nell'agire professionale è utile considerare e accogliere la personalità che un individuo porta nelle situazioni problematiche, oltre che ricercare nuovi significati nei comportamenti delle persone coinvolte nel problema, per poter formulare nuove ipotesi e indirizzare a un possibile cambiamento (Miodini - Zini, 1992). Inoltre, tutti gli esseri umani comunicano sia con il linguaggio analogico (non verbale) che con quello numerico (verbale). Questi due modi non solo coesistono, ma sono complementari in ogni messaggio, e il "messaggio non verbale" comunica sentimenti e relazioni tra le persone, mentre quello "verbale" comunica i contenuti (cfr. Tramma, 2003).

Secondo la definizione classica, la comunicazione è lo scambio di un messaggio (ciò che viene comunicato) tra un emittente (soggetto che avvia la comunicazione) e un ricevente (colui che riceve la comunicazione) il cui esito è influenzato dall'utilizzo di un codice, che deve essere condiviso da emittente e ricevente, perché la comunicazione possa aver luogo ha bisogno di un canale, cioè il linguaggio non verbale (espressioni del volto, postura, tono della voce, gesti), che permette all'operatore/trice di raccogliere informazioni sugli stati emozionali dell'utente.

Qualsiasi comunicazione comporta un'influenza di un interlocutore sull'altro, poiché ogni volta che il messaggio è stato percepito dal ricevente produce sempre degli effetti sul suo comportamento, come il

¹⁶ Cfr. Salvo, P., Interventi centrati sulla persona, in Cusinato, M. - Salvo, P., *Lavorare con le famiglie. Programmi, interventi, valutazione*, Carocci, Roma, 1998, p. 48.

¹⁷ *Ibid.*, p. 56.

comportamento del ricevente diventa un segnale importante per l'emittente, che potrà regolare il proprio atteggiamento nei confronti del ricevente creando un successivo effetto alla risposta ricevuta.

La relazione educativa si differenzia dalle altre perché è caratterizzata dall'*intenzionalità*, cioè persegue degli obiettivi che possono essere di sviluppo delle potenzialità della persona (intesa come fautrice delle relazioni intra ed extra familiari) e favorisce processi di consapevolezza, di assunzione di responsabilità sempre maggiori e di autodeterminazione. L'intenzionalità, quindi, fa dell'atto educativo un evento mirato a obiettivi specifici e non improvvisati. Fare educazione secondo criteri di intenzionalità significa valorizzare la relazione con l'altro e valorizzare quel che si realizza nell'immediatezza, nell'irripetibilità di questo scambio. Per l'educatore/trice si tratta di permettere e/o di facilitare i processi di cambiamento seguendo un percorso che, iniziando da situazioni anche di dipendenza, possano giungere successivamente ad un livello di relazione con gli altri caratterizzato dalla consapevole accettazione di responsabilità comunicativa e operativa.

La relazione educativa, inoltre, è una relazione *asimmetrica* tra una persona che "trasmette" qualcosa (modelli di pensiero, di vita, di comportamento, eccetera) ad un'altra, senza che tale disparità sia caratterizzata da una posizione "superiore" e una "inferiore", adottando comunque uno stile relazionale adeguato ai bisogni dei soggetti in difficoltà. Il lavoro dell'educatore/trice è relazionale non solo in rapporto con i soggetti destinatari delle azioni educative, ma anche in rapporto ad altri educatori/trici, ad altre figure professionali quali le famiglie, per sviluppare le necessarie sinergie sia conoscitive che operative.

Per questo motivo è fondamentale la dimensione progettuale, che significa progettare, lanciare nel futuro un'idea, pensare cosa o come realizzarla, orientandosi in un percorso da intraprendere, tracciando una strada e dandosi un punto di arrivo, una meta da raggiungere. È quindi, prima di tutto, un'azione mentale, un pensare che richiama sia azioni cognitive, emotive, relazionali, sia competenze che si credono spesso slegate tra loro e che invece devono essere ricondotte ad un unico e complesso processo qual è quello della progettazione (Nuzzo, 2004). Qualsiasi progetto deve presentare logicità e congruenza tra le diverse componenti, ovvero deve essere composto da definizione e analisi del problema/bisogno e conseguentemente individuazione dei soggetti beneficiari dell'intervento; identificazione delle finalità e degli obiettivi; mezzi e risorse già disponibili o da acquisire; definizione dei tempi; modelli di intervento e attività; sistema di valutazione.

In particolare l'attività di progettazione nel settore sociosanitario e in quello educativo è caratterizzata dal fatto che si producono servizi e non beni, e per questo è spesso necessario produrre strategie trasversali a diverse organizzazioni, esistendo anche una forte dipendenza da finanziamenti di tipo pubblico. Tali osservazioni sono valide non solo per l'educatore/trice, ma anche per tutte quelle figure professionali che interpretano un ruolo mirato alla riduzione degli stati di malessere e disagio o all'aumento del livello complessivo della *Qualità della vita*¹⁸. Il progetto, pertanto, non potrà essere soltanto uno specifico strumento d'intervento, ma proprio un *abitus* mentale che dovrà permeare tutta la sfera professionale.

In questa ottica risulta perciò indispensabile il *lavoro di équipe*, intendendo un gruppo multidisciplinare, formato da figure professionali diverse, ciascuna con la sua specifica competenza¹⁹. In ogni caso all'interno di un *équipe multidisciplinare* le attività devono essere concordate in maniera collettiva tramite rapporti di collaborazione e reciproco e specifico apporto professionale. L'efficacia di un intervento realizzato in un rapporto individuale tra educatore/trice e utente dipende sia dal clima di fiducia e collaborazione presente nel gruppo di lavoro, sia dal raggiungimento dell'equilibrio tra la necessità di elaborare un progetto di *équipe multidisciplinare* e l'esigenza di salvaguardare ogni professionalità che è arricchimento del gruppo (cfr. Miodini - Zini, 1992).

Oltre all'*équipe multidisciplinare*, sono fondamentali anche gruppi formati da operatori che lavorano nella stessa struttura o servizio, che si riuniscono per produrre, accogliere e arricchire, attraverso lo scambio e il confronto, le riflessioni sul proprio operato, progettando, verificando, confrontandosi. Il gruppo deve essere uno spazio indipendente dal tipo di attività o dalle motivazioni che di volta in volta si vengono a creare, può incoraggiare la crescita personale e professionale, può sostenere problematiche, cambiamenti, adattamenti attraverso un *pensare collettivo*, finalizzato alla ricerca sia di significato delle situazioni con cui

¹⁸ Per *Qualità della vita* mi riferisco al grado di autonomia, di realizzazione personale, di inclusione sociale di una persona, potendolo dedurre e verificare dall'osservazione, dai ritorni soggettivi della medesima, da valutazioni oggettive. Il miglioramento della *Qualità della vita* è da considerare come la misura fondamentale dell'efficacia dei programmi educativi, di riabilitazione, di sviluppo, come indicatore del grado di adattamento delle persone al loro ambiente. La *Qualità della vita* deve essere garantita negli interventi promossi per prevenire, eliminare e ridurre «le condizioni di disabilità di disagio individuale e familiare» (L. 328/2000, art 1).

¹⁹ La sua importanza si è esplicitata nel momento in cui è sorta la necessità di integrare componenti sociali con quelle sanitarie (ad esempio, in Toscana questa modalità di lavoro la possiamo riscontrare nel caso della diversabilità nell'istituzione del G.O.I.F. e del G.O.M..

si entra a contatto, sia di strategie per fronteggiare gli eventi critici. Questo accade a patto che le riunioni di gruppo di lavoro vengano affrontate attraverso uno sforzo continuo che ponga grande attenzione al comunicare e al come si comunica, interagendo ed esprimendo dubbi e difficoltà, con lo scambiarsi opinioni e ipotesi e con il confrontarsi con le idee altrui, magari anche in situazione di “conflitto” sul piano dei contenuti e delle idee, se necessario, ma mantenendo il rispetto per l’altro mediando tra diverse posizioni e ipotesi e negoziando strategie e scelte da condividere necessariamente per la gestione e la risoluzione dell’eventuale problema, evento, situazione, attraverso la chiara valutazione del processo medesimo (cfr. Nuzzo, 2004).

Tutto questo porta però al *lavoro di rete*, che è una metodologia del lavoro sociale che viene descritto da Folgheraiter (1991) come un approccio: *complesso*²⁰, *integrato*, *sistemico*.

Cardini e Molteni (2003, p. 66) distinguono le reti in *primarie* o naturali che corrispondono ai rapporti derivati dalla famiglia, dalla parentela, dal vicinato, in cui le componenti relazionali e affettive sono preponderanti, e in *secondarie* che consistono in rapporti derivanti dal lavoro, dalla fruizione di servizi, dai partiti, dalle associazioni, in cui le relazioni sono articolate in base all’erogazione dei servizi e della dimensione organizzativa.

Pensando in termini di “rete” si supera la spaccatura “parte/tutto” e non si hanno più gli individui da una parte e le comunità dall’altro, ma entrambi, nel sistema sociale, vengono considerati elementi interdipendenti, è agevole allora vedere come le modificazioni dei singoli (degli stessi operatori in primo luogo, degli utenti, delle persone interessate, eccetera) modifichino via via le famiglie e le comunità. Il lavoro di rete è soprattutto una mentalità che presuppone nell’educatore le seguenti condizioni (Folgheraiter, 1991):

1. aprirsi culturalmente a considerare integrate in un’unica rete sia le risorse istituzionali che quelle umane;
2. non puntare prevalentemente sulle possibilità di terapie specialistiche rivolte al singolo, quanto su problemi sociali e non sanitari in senso stretto;
3. non considerare gli utenti come soggetti che gravano sulle reti o sui servizi istituzionali, preoccupandosi solo dei loro deficit o carenze e trascurando le loro potenzialità e possibilità di autonomia individuale e sociale.

Folgheraiter colloca gli interventi di rete su sette livelli che tendono ad incrociarsi, a moltiplicarsi o a venir meno²¹.

L’operatore/trice non deve dunque sentirsi “inferiore” alle altre professionalità, ma neanche “onnipotente” e pertanto è necessario che egli/ella sia disponibile ad accettare anche la parzialità e, quindi, i limiti del suo intervento, sapendo individuare tutte le risorse che, rispetto ai suoi fini, sono presenti sul territorio, sia più vicino che più ampio, creando perciò un ribaltamento dell’ottica con cui affronta i problemi, passando da una logica di tipo assistenziale, in cui l’operatore è l’unico esperto, grazie al suo sapere professionale e alle sue competenze, ad una logica in cui non si sostituisce agli utenti e alla comunità sociali, ma promuove e realizza interventi tesi a restituire contrattualità e cittadinanza alle persone attraverso il riconoscimento e la valorizzazione delle reti sociali.

Conclusioni

Penso che uno dei nodi principali da sciogliere, al di là delle riflessioni espresse nel presente saggio, sia sicuramente quello del rapporto fra politica ed istituzioni educative, fra politica e cittadini e, a monte, fra politica e ideologia, perché purtroppo, molto spesso, ora più che in passato, la forbice fra interessi ideologici e di parte, politico-economica, e i reali bisogni del nostro Paese diventa sempre più netta, poiché non vengono applicate leggi già in vigore o vengono modificate o addirittura si pensa di modificare la Costituzione. Fa perciò un po’ sorridere, ma soprattutto fa riflettere quanto solo dieci anni fa affermava l’allora Ministro della solidarietà sociale: «La legge si pone l’obiettivo di prevenire il disagio, contrastare la povertà, aiutare chi è in difficoltà, migliorare la qualità della vita di tutti, dando finalmente completa attuazione agli articoli 2, 3, 38 della Costituzione»²². Fa sorridere perché, sempre più, non solo tali situazioni non si vanno attenuando, ma si vanno accentuando con ritmi ormai incontrollabili e, allo stesso tempo, deve

²⁰ In realtà non tecnicamente complicato da realizzare, ma confacente alla complessità con azioni relativamente semplici di tipo organizzativo, per favorire l’evoluzione dei processi di cambiamento.

²¹ 1. Fra la persona e i suoi attuali altri significativi; 2. Fra persone o nuclei familiari con analoghi problemi (gruppi di auto/mutuo aiuto); 3. Fra vicini; 4. Fra volontari; 5. Fra operatori all’interno dello stesso servizio, con diverse professionalità; 6. Fra operatori di servizi diversi, ad esempio, quelli pubblici con quelli privati; 7. Fra leader comunitari, operatori professionali, servizi formali.

²² Cfr. p. 12 del presente volume.

far riflettere il rischio profondo che ciò che di significativo è stato prodotto in questi ultimi quarant'anni arrivi seriamente ad essere vanificato.

Bibliografia

- Brandani, W., *Chi è oggi l'educatore professionale*, in Brandani, W. - Zuffinetti, P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Bruscaglia, L. (a cura di), 266/91 La legge sul volontariato. Analisi e commento giuridico, Treviso, *Quaderni del Centro Nazionale per il Volontariato*, CEDAM, 1993.
- Cardini, M. - Molteni, L., *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Carocci, Roma, 2003.
- Crisafulli, F., *L'educatore professionale oggi*, in Cardini, M. - Molteni, L. (a cura di), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Carocci, Roma, 2003.
- Demetrio, D., *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- Donati, M., *Gli strumenti. Perché il tirocinio nella formazione dell'educatore professionale*, in Brunori, P. - Peirone, P. - Poffa, F. - Rona, L., *La professione di educatore*, Carocci, Roma, 2001.
- Folgheraiter, F., *Aspetti metodologici del lavoro sociale di rete*, in Folgheraiter, F. - Donati, P., *Community care. Teoria e pratica del lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento, 1991.
- Gargiulo, R. M., *Lavorare con i genitori di bambini handicappati. Guida per gli operatori del sostegno*, Zanichelli, Bologna, 1987.
- Gerosa, F., *Educando. Argomenti sull'educazione professionale*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 1998.
- Iesu, F., *Handicap e integrazione nel contesto europeo*, Tecnodid, Napoli, 1991.
- Mannucci, A., *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*, II edizione aggiornata, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 1997a, pp. 33-34.
- Mannucci, A., *Bambini selvaggi, bambini mostri: tra immaginario e realtà*, in Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997b.
- Mannucci, A. - Collacchioni, L., *Diversabili e teatro. Corpo ed emozioni in scena*, II edizione aggiornata, ECIG, Genova, 2009.
- Mannucci, A. - Poggesi, P., *L'educatore e i rischi di Burnout*, vol. I, Edizioni del Cerro, Tirrenia-Pisa, 2000.
- Mariani, U., *Il filo di Arianna. La riabilitazione in psichiatria*, NIS, Roma, 1992.
- Miodini, S. - Zini, M. T., *L'educatore professionale: formazione, ruolo, competenze*, NIS, Firenze, 1992.
- Nuzzo, A., *Fare e pensare*, in Brandani, W. - Zuffinetti, P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Piana, G., *I valori. La questione dei valori e l'identità professionale*, in Brunori, P. - Peirone, M. - Poffa, F. - Rona, L., *La professione di educatore*, Carocci, Roma, 2001.
- Prada, G., *La metodologia della pratica educativa professionale*, in Brandani, W. - Zuffinetti, P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Reati, A., *Ruolo e competenze*, in Cardini, M. - Molteni, L. (a cura di), *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*, Carocci, Roma, 2003.
- Reati, A. - Zuffinetti, P., *La mappa delle competenze*, in Brandani, W. - Zuffinetti, P. (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Salvo, P., *Interventi centrati sulla persona*, in Cusinato, M. - Salvo, P., *Lavorare con le famiglie. Programmi, interventi, valutazione*, Carocci, Roma, 1998.
- Tramma, S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2003.
- Ulivieri, S., *Sentieri storici dell'emarginazione*, in Ulivieri, S. (a cura di), *L'educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell'emarginazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1997.
- Van Den Berg, J. H., *Metabletica*, Callenbach, Nijkerk, 1967.
- Watzlawick, P. - Beavin, J. H. - Jackson, D. D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971.

Parte II

Mediazione e cambiamento

8. Esperienza di apprendimento mediato per l'inclusività

Silvia Guetta

In questa seconda parte del volume viene aperta una riflessione su quanto, e in che modo, il contributo teorico-metodologico di Feuerstein possa contribuire a sviluppare le migliori prassi educative per progettare e intervenire in contesti di inclusività socio-educativa. I fondamenti teorici di Feuerstein si collegano pienamente agli aspetti fondamentali dell'educazione inclusiva. Essi si basano sul credere profondamente nelle potenzialità conoscitive di ogni essere umano, sulla possibilità di modificare la mente per un suo migliore funzionamento e sulla convinzione che i traumi, le difficoltà e i "limiti" non precludano alla persona la possibilità di cambiare il proprio destino. La profonda fiducia nelle potenzialità di ogni essere umano si accompagna a un ottimismo educativo. Tale ottimismo è possibile in virtù della qualità della relazione educativa. L'educatore/mediatore deve saper organizzare e realizzare apprendimenti di qualità che sappiano sviluppare ogni potenzialità individuale in funzione della crescita e del benessere della persona, della collettività e dell'ambiente. Come già sottolineato nel capitolo sull'educazione inclusiva, gli apprendimenti di qualità nascono all'interno di una relazione umana calda, significativa e accogliente. Per Feuerstein è *nell'esperienza di apprendimento mediato* che si crea e si sperimenta, nello spazio della reciprocità e della modificabilità, un rapporto speciale educatore/educando. Di fronte a situazioni difficili e problematiche non c'è «nessuna rassegnazione dunque, ma la volontà di fornire tutti i mezzi possibili per aiutare i bambini a colmare i ritardi di partenza, siano essi dovuti a cause culturali – ed è quanto più spesso accade dietro l'apparente oggettività di molti test che sembrano costruiti più per confermare e legittimare i pregiudizi di chi li somministra che non per aiutare il ragazzo a colmare le lacune di partenza – o ascrivibili ad uno svantaggio di natura genetica, come accade per esempio con i bambini down che, se adeguatamente seguiti, riescono a raggiungere risultati un tempo impensabili» (Meghnagi, 2005, p. X).

Feuerstein, riprendendo Vygotsky, riconosce la necessità e la responsabilità della cultura nello sviluppo dei processi psichici e cognitivi. Per Vygotsky i processi cognitivi si formano nel corso delle attività socio-culturali. La cultura, ma soprattutto il modo con il quale questa viene trasmessa e insegnata, influenza la qualità dell'apprendimento. Le differenze cognitive di tipo culturale sono generate dai differenti sistemi e pratiche di intervento, nonché ai particolari metodi educativi e sociali vissuti e trasmessi all'interno dei differenti gruppi attraverso la relazione intra e interculturale. Il tema dei rapporti tra culture diverse che convivono o condividono gli spazi di un unico contesto sociale viene oggi esplorato in modo approfondito anche dalle ricerche che coniugano lo sviluppo del pensiero nei contesti culturali e i rapporti tra differenti culture (Kozulin, 2009). Nell'educazione inclusiva è ampiamente trattato il tema delle diversità culturali. Viene infatti sottolineata la necessità di educare a creare un reciproco spazio non solo fisico, ma anche mentale, all'incontro dei differenti modelli culturali e ai loro differenti stili di apprendimento.

È all'interno delle quotidiane e concrete esperienze culturali che, come ha sottolineato Vygotsky, avviene il processo di interiorizzazione dei saperi e di elaborazione delle conoscenze. Questi processi portano alla costruzione del pensiero grazie anche all'esperienza del dialogo, e quindi all'uso del linguaggio che permette la comunicazione tra il proprio pensiero e il pensiero dell'altro (Vygotsky, 1984).

La complessità della lettura di Vygotsky sulla relazione tra cultura e apprendimento, e tra pensiero e linguaggio, ripresa poi ampiamente da Bruner (1992; 2000) e in Italia da Mazzara (2007), mette in evidenza come le azioni e le esperienze umane si formino all'interno degli stati intenzionali. In particolare Bruner evidenzia che l'emergenza e il funzionamento dei processi psicologici e l'uso delle strategie nel processo di categorizzazione della mente si hanno attraverso una mediazione continua di incontri quotidiani socio-simbolici. Feuerstein si riferisce a questa continua relazione dei soggetti con la propria cultura, come condizione facilitatrice dell'interiorizzazione del linguaggio del pensare, del sentire. All'interno della società complessa e di forte impatto tecnologico, la relazione educativa deve sapersi situare all'interno delle differenti culture di appartenenza. La possibilità di creare appartenenze diverse favorisce i processi di educazione inclusiva, ma richiede allo stesso tempo che i soggetti abbiano strumenti cognitivi ed emozionali più complessi.

In virtù di questa complessità, per saper educare è necessario comprendere come lavorano il nostro sentire e il nostro pensare, quello della persona con la quale ci stiamo relazionando e quale interdipendenza si crea perché il nostro intervento sia di successo (Orefice, 2001). Partire da questo presupposto significa insegnare

ad imparare, ma anche *saper imparare*, a cogliere le relazioni che si generano dall'elaborazione che la mente compie. Feuerstein sottolinea più volte che solo attraverso il canale caldo delle emozioni e degli affetti è possibile avere una relazione educativa di qualità. Questo aspetto, per quanto sia ormai una consapevolezza acquisita in ambito educativo, torna con Feuerstein a farsi più forte nel momento in cui riesce a evidenziare gli aspetti nodali di tale intervento educativo. È attraverso la loro definizione e validazione nell'esperienza che è possibile individuare dei caratteri di universalità della relazione educativa orientata allo sviluppo di menti creative autonome e relazionali. Nel riflettere sugli aspetti universali della mediazione Feuerstein spiega che «uno dei grandi vantaggi dell'esperienza di apprendimento mediato è che non richiede ai genitori di cambiare il loro comportamento, che è il risultato di una determinata cultura o il prodotto di preferenze individuali, per sostituirlo con un programma "preconfezionato". [...] L'esperienza di apprendimento mediato non si riferisce principalmente al *che cosa*, quanto piuttosto al *come* e al *quando*. [...] Perché una interazione si trasformi in un'esperienza di apprendimento mediato è necessario conferirle una qualità particolare: deve poter influire sul sistema cognitivo del bambino e produrre in lui un livello più alto di modificabilità» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 33).

La mediazione postula che ci siano educatori che abbiano una funzione di mediatori. Il mediatore non è una figura professionale specifica; la specificità del mediatore è quella di scegliere la modalità della mediazione per interagire con gli altri anche quando il proprio modo di comportarsi o di agire spingerebbe in altra direzione. Il mediatore è quindi, in primo luogo, mediatore di se stesso, in quanto elabora nella direzione della relazione con gli altri gli aspetti cognitivi ed emozionali necessari per la realizzazione di esperienze di apprendimento. Mediare quindi deve essere una scelta consapevole, l'esplicitazione di una motivazione profonda che nasce dal bisogno e dal desiderio di garantire le esperienze intellettive, culturali, emozionali e spirituali al di là dell'esperienza stessa di vita e di quotidianità. Questo aspetto permette di cogliere un altro elemento dell'educazione inclusiva: la dimensione di circolarità che facilita l'inserimento di tutti nel processo di apprendimento. Il rapporto non è più dualistico: l'educatore che dà e il bambino che riceve. Feuerstein invece mette in evidenza come tutti i soggetti della relazione vivano l'inclusione nella relazione stessa, perché sia il bambino che l'educatore stanno dentro la reciprocità della mediazione. Questo concetto verrà spiegato meglio più avanti.

Nella mediazione si educa per lo sviluppo e la liberazione delle potenzialità conoscitive di ogni singola persona, perché «mediando si proietta la propria esistenza nel futuro. Le decisioni educative cessano di essere direttamente dipendenti dalla risoluzione dei problemi contingenti, né sono volte a soddisfare le necessità immediate, ma sono basate su una valutazione continua degli elementi e dei valori che si vogliono trasmettere» (*ibid.*, p. 224). Ogni impegno educativo è quindi sostenuto da una precisa intenzionalità. Tale intenzionalità può essere definita come consapevolezza che nell'intervento educativo passano non solo i contenuti del sapere, ma anche e soprattutto le modalità con cui la mente organizza quei contenuti oltre che valori, significati culturali, emozioni e sentimenti.

Dare all'educatore delle indicazioni metodologicamente chiare, operativamente trasferibili in ogni contesto, sia quello professionale, sia quello più naturale, qual è quello tra genitore e figlio, ridisegna quei valori e quella dignità che ogni atto educativo ha quando è orientato allo sviluppo e al benessere delle persone. Questo diventa ancora più stringente e impegnativo nei contesti di disagio e marginalità sociale perché uno degli obiettivi dell'intenzionalità educativa è quello di far superare, attraverso le strategie e gli strumenti dell'apprendimento, la dimensione del qui ed ora, della contingenza e del soddisfacimento immediato dei bisogni. Oggi, purtroppo, l'assunzione di tale prospettiva risulta sempre più difficile e critica sia nei contesti economicamente favoriti, sia in quelli dove la precarietà della vita quotidiana determina il senso stesso dell'agire. Promuovere interventi educativi in situazioni dove l'esperienza di vita dei ragazzi è contrassegnata dalla provvisorietà, dalla emergenza e dalla sopravvivenza risulta particolarmente difficile poiché la motivazione ad apprendere è spesso assente. Per molti ragazzi e adulti che vivono in queste situazioni estreme può risultare difficile comprendere la necessità di investire tempo e impegno su qualcosa che non porta ad un beneficio immediato.

Pur essendo consapevoli di queste difficoltà, la mancanza di apprendimento mediato può portare ad alla formazione di un pensiero semplice, lineare e talvolta stereotipato. All'interno di questi percorsi problematici e difficili, dove spesso il disagio sociale blocca le potenzialità della persona, utilizzare la mediazione permette di individuare i canali attraverso i quali è possibile stabilire una relazione fondata sulla fiducia e sull'ottimismo nel cambiamento. Due sentimenti importanti per lo sviluppo di un dialogo educativo, due sentimenti che devono generarsi all'interno della relazione stessa. L'educatore deve far sì che l'educando trovi il modo e gli strumenti per costruire la fiducia nei confronti della relazione educativa, che implica fiducia verso l'educatore. Questo potrà avvenire più facilmente se l'educatore riesce a far sentire che sta proponendo una relazione di apprendimento costruita e organizzata specificamente per lui (o per loro nel

caso si trovasse con diversi soggetti), per dare voce ai suoi desideri, ai suoi bisogni, ai suoi interessi e alle sue aspettative. Questa centralità nella relazione dà al soggetto sicurezza e disponibilità alla modificabilità cognitiva. La fiducia nella relazione educativa, mediata dal mediatore, è una grande potenzialità per il raggiungimento del successo formativo.

L'importanza delle emozioni e dei sentimenti nella trasmissione e nella costruzione della conoscenza viene sottolineata da Feuerstein proprio a sostegno della necessità di utilizzare la relazione educativa come mezzo per la realizzazione dell'apprendimento. Non è questa la sede per spiegare o motivare l'importanza di questa integrazione che, per lungo tempo, e volutamente, non è stata considerata dalle pratiche educative. Molti autori, infatti, da Gardner a Goleman, da Bruner a Damasio, e in Italia Contini, Orefice, Mannucci, e altri, provenendo da approcci diversi, chiariscono l'interconnessione che si sviluppa durante il processo di formazione tra emozione e cognizione, e come tale interconnessione sia a suo tempo stimolante per il successo dello stesso processo di apprendimento. Il riconoscimento delle emozioni, del loro ruolo nel facilitare o ostacolare il successo degli apprendimenti non è tuttavia sufficiente per favorire un apprendimento di successo. Oltre a riconoscerle, la difficoltà maggiore sta nel viverle e condividerle, nel sentirle come un veicolo capace di saper mettere in relazione idee, concetti e pensieri. Saper conoscere qual è il proprio veicolo, valutare quale potenza ha, o di quanta energia necessita, significa anche insegnare a conoscere come esso è fatto e come guidarlo per arrivare a destinazioni precise. Dobbiamo far in modo che non avvengano incidenti di percorso, e che tra emozioni e cognizioni ci sia una buona comunicazione e che venga trovato l'accordo sulla meta da raggiungere. Per raggiungere una meta è necessario avere chiara la strada, avere il mezzo per andarci, ma anche saper guidare in modo efficace il proprio mezzo.

Conoscere come la mente lavora, nella continua relazione con il pensare e con il sentire, restituisce al soggetto sicurezza e senso di autostima, di fiducia nelle proprie forze, capacità e potenzialità. Possiamo avere anche un bel mezzo di trasporto, capace di fare lunghi tragitti, ma se non sappiamo come farlo partire, come guidarlo, o se non c'è una giusta energia che lo muove, le sue potenzialità e capacità svaniscono e il mezzo rimane fermo. Attraverso la mediazione si vuole restituire a ogni soggetto la padronanza dei propri mezzi per poter superare, anche con lo sforzo quando è necessario, strade difficili da percorrere.

Nella mediazione la relazione educativa non è unidirezionale, un rapporto lineare che va dall'educatore all'educando, ma tripolare, dato da una relazione tra educatore, educando e problematica da affrontare insieme (Minuto - Ravizza, 2008). I criteri della mediazione, primi tra questi la *intenzionalità* e la *reciprocità*¹, rispondono in modo coerente allo sviluppo di un processo educativo di tipo inclusivo. Attraverso la relazione di apprendimento mediato, intenzionalmente rivolta verso il far apprendere bene e in modo attivo e creativo, si genera anche una circolarità di saperi e di esperienze di tipo olistico e includente. Il piano apparentemente asimmetrico della relazione tra mediatore ed educando non è posto in modo oppositivo e/o dualistico; non c'è un rapporto di dare e avere di tipo unidirezionale, quanto piuttosto una circolarità di esperienze del sentire e del pensare che pur stando dentro i processi mentali personali vengono socializzate e situate attraverso le diverse forme di ascolto attivo e di comunicazione.

Con il modello dell'esperienza di apprendimento mediato Feuerstein spiega anche la distinzione tra differenze cognitive causate dalla distanza culturale e quelle causate dalla privazione di tipo culturale. Ogni cultura ha i propri sistemi di apprendimento mediato che permettono la trasmissione di conoscenze, di comportamenti, di valori e di modelli da una generazione all'altra. Sicuramente oggi si aprono nuove frontiere di analisi e di ricerche nei confronti dei processi che permettono la trasmissione culturale da una generazione all'altra. I saperi si fanno sempre più veloci ma diventano quasi ingovernabili; in molti contesti le nuove generazioni hanno maggiori competenze di quelle più anziane e sembra che quel rapporto, dove il sapere passava "da padre in figlio", si sia invertito. In molti casi il sapere tecnologico viene confuso con un sapere culturale profondo, e ad esso ci si affida per vedere e interpretare la realtà che però rischia di apparire solo virtuale, costruita cioè su ciò che appare e non su ciò che è.

Una riflessione su questo tema merita sicuramente uno spazio più ampio perché è uno degli aspetti che può mettere in crisi il rapporto tra le generazioni e il senso stesso della trasmissione delle conoscenze. Se quando parliamo di conoscenze noi ci riferiamo ai valori, non tanto come valori-concetti astratti e generali,

¹ Intenzionalità e reciprocità sono unite insieme da Feuerstein nel presentare il primo criterio della mediazione. Questa unione di due aspetti che rimandano a interventi decisamente diversi "costringe" l'educatore a pensare che ogni sua azione educativa non solo deve essere intenzionale per modificare strutturalmente il potenziale cognitivo del soggetto, ma nello stesso tempo deve essere capace di sollecitare nell'educando un'altrettanto forte e profonda reazione che coinvolge con la stessa intenzionalità il mediatore. È come se l'intenzionalità fosse l'avvio del processo e la reciprocità il mantenimento attivo e costante, anche a livello energetico, della relazione mediata di apprendimento. Tale approccio permette ad entrambi di essere intenzionalmente coinvolti nella consapevolezza che le «azioni possono determinare il comportamento di chi gli sta intorno. Il fatto di rendersi conto che si può essere produttori di cambiamenti dipende in larga misura dall'intenzione basata sulla reciproca attenzione» (Kopciowski, 2002, p. 20).

ma come criteri indicatori del rispetto e della convivenza pacifica; se come valori consideriamo anche le credenze, gli ideali, i sentimenti, gli affetti, l'arte e l'estetica, e riconosciamo questo come un patrimonio culturale intangibile², allora comprendiamo che il sapere tecnologico delle giovani generazioni non è sufficiente a rovesciare e ad annullare la ricchezza della messa in comune intergenerazionale dei saperi del patrimonio culturale. Oggi le dinamiche comunicative e relazionali, la precarietà delle forme di occupazione lavorativa, la migrazione alla ricerca di condizioni di vita migliori e di sopravvivenza, motivano l'idea che non sia più possibile pensare in termini di semplice trasmissione. Riconoscere i segni e apprendere i significati, le relazioni, i valori e le risorse culturali, è un processo sempre più complesso, che implica sia la capacità di leggere e interpretare i segni dell'ambiente e dei comportamenti umani, comprendendone i significati, sia la capacità di riconoscere quegli stessi significati attraverso una prospettiva relazionale.

Lo sviluppo del sapere è possibile anche grazie a due processi paralleli, quello dello scambio di conoscenze tra contesti diversi e quello del mantenimento dell'identità nel cambiamento e nello scambio, che oggi hanno perso i loro confini, rendendo appunto più complessa la comprensione dei processi culturali delle persone come singoli e come gruppi.

L'intenzionalità della trasmissione del patrimonio culturale, tangibile e intangibile, alle future generazioni, viene visto da Feuerstein come una continua e attiva esperienza di conoscenza. Il concetto di trasmissione non va confuso con un passaggio passivo dei saperi, come "naturale" assimilazione di valori e di esperienze di vita. Proprio perché la trasmissione culturale ha un'incidenza sulla operatività delle funzioni cognitive e sulla loro integrazione con i contenuti stessi della conoscenza, è necessario che il patrimonio culturale sia reso una esperienza di conoscenza attiva e critica di tutti per tutti. Gli individui che ricevono un'adeguata esperienza di apprendimento mediato nella loro cultura svilupperanno maggiori competenze per una transizione a un'altra cultura. Questo perché l'esperienza di apprendimento mediato sviluppa le competenze della riflessione oltre che del pensiero complesso e attiva un consapevole esercizio tra l'uso delle funzioni cognitive e l'individuazione delle possibili soluzioni ai problemi. Inoltre aiuta chi apprende a costruire in modo ordinato delle categorie socio-culturali flessibili fondamentali per lo scambio e la comprensione di esperienze diverse. Coloro che sono stati privati di questa intenzionalità educativa possono manifestare un minore e ridotto investimento del loro potenziale di apprendimento per il fatto che non sanno come rispondere alle situazioni di cambiamento e di relazioni in ambienti nuovi. Ciò rende il passaggio da una cultura ad un'altra piuttosto problematico, e rende problematica anche la comprensione dei vari elementi della nuova cultura. Conoscere i processi di mediazione attivati nelle culture all'interno dei sistemi formativi è un aspetto importante dell'educazione inclusiva perché facilita la comprensione della diversità ed offre gli strumenti per poterne sviluppare le specificità.

Pertanto nella progettazione di interventi e azioni educative inclusive è necessario distinguere bene la differenza che intercorre tra *diversità culturale* e *deprivazione culturale*. La prima rimanda a contenuti, riferimenti, esperienze, valori, ideali che sono propri delle culture, e per loro natura sono diversi perché nati da esperienze storico-sociali specifiche; la seconda, la deprivazione culturale, fa riferimento a una condizione (comunque modificabile) che vivono le persone che non hanno avuto la possibilità di conoscere in modo attivo, personale, partecipativo e rielaborativo, il sistema dei saperi del proprio patrimonio culturale. Coloro che sono stati privati di esperienze di apprendimento mediato nella propria cultura mostrano un ridotto potenziale di apprendimento, e questo rende piuttosto problematica la transizione verso ogni nuova esperienza di vita culturale. Nelle situazione di deprivazione culturale è possibile individuare un certo tipo di difficoltà a relazionarsi con gli altri, a saper ascoltare opinioni contrastanti e vedere punti di vista differenti. Spesso si manifestano giudizi rigidi e stereotipati. In molti casi la deprivazione culturale può essere accompagnata da una deprivazione di tipo affettivo causata da una assenza o da un abbandono da parte dell'educatore e/o dei punti di riferimento per il bambino, o da uno scarso interesse alla realizzazione del suo successo formativo.

Nell'esperienza di apprendimento mediato il mediatore si *interpone* tra gli stimoli, i segni, le fonti di conoscenza e il soggetto, e tra questo e le sue risposte, «e dà loro una forma in modo che acquisiscano un significato, siano interpretate, suscitino una emozione. I mediatori naturali sono i genitori e gli insegnanti. Ma non solo loro. Mediatori formidabili sono anche le tradizioni, i riti, i simboli. Suscitano emozioni, superano l'immediato significato dell'oggetto, lo collegano alla storia individuale e collettiva. Nelle società tradizionali gran parte delle mediazioni avveniva quasi inconsciamente» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 28). Questa attenzione alla mediazione degli stimoli, alla possibilità di elaborazione e manipolazione degli stimoli che viene data dal mediatore permette a colui che è coinvolto nella relazione di

² UNESCO (2003): «Per "patrimonio culturale immateriale" s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale».

apprendimento di trarre beneficio e significato dall'esperienza, e di creare nuove motivazioni e aspettative per i futuri apprendimenti. La mediazione agisce, in riferimento al secondo criterio, quello della trascendenza, nella prospettiva di superare la logica del "qui e ora". L'educazione deve andare oltre l'esperienza immediata, perché se questo non avvenisse si indebolirebbe il significato stesso dell'educazione, che è quello di attivare un processo di conoscenza in prospettiva futura. In questa dimensione educativa di tipo intenzionalmente proiettivo, il criterio della trascendenza permette la costruzione di quel patrimonio di principi e di valori che, creando l'abitudine alla ricerca di un pensiero astratto e formale, valorizza il significato stesso dell'apprendimento e migliora continuamente l'esercizio, contestualizzato e non, delle funzioni cognitive.

Questa attenzione alla relazione educativa di qualità e allo sviluppo delle potenzialità della mente si pone in modo coerente con le linee dell'educazione inclusiva. Attraverso lo sviluppo di questi approcci è possibile rispondere in modo originale e attivo alle questioni poste dall'integrazione delle diversità. L'approccio di Feuerstein è orientato a riconoscere le differenze di apprendimento e le specifiche potenzialità, ma nello stesso tempo a individuare per ogni tipologia, dall'eccellenza ai gravi ritardi, la mediazione adatta per sviluppare le funzioni della mente e la possibilità di vivere e di creare in contesti sociali di benessere e di reciprocità. Tale approccio permette di collegarsi in modo attivo ai bisogni differenziati di apprendimento che si intrecciano con altre caratteristiche del soggetto, come la provenienza sociale e le caratteristiche culturali. La trascendenza porta proprio a sollecitare una dinamica continua tra il sapere personale e l'esperienza sociale. La comprensione dei rapporti di causa-effetto interni agli eventi e la comprensione delle relazioni interpersonali promuovono la riflessione e la consapevolezza della propria e altrui responsabilità nell'agire sociale. In accordo con le linee dell'educazione inclusiva (UNESCO, 2008), l'elemento chiave dell'inclusione non è l'individualizzazione, ma la diversificazione dei processi che favoriscono un migliore e più adeguato apprendimento, personalizzando all'interno di una condivisione sociale le comuni esperienze di apprendimento. Tenendo conto delle potenzialità individuali e di come la mente lavora durante l'apprendimento, è possibile anche attivare la partecipazione dei soggetti coinvolti, studenti e non, rispettandone le singole esigenze. La progettazione dei processi insegnamento-apprendimento si sposta da una logica di "stabilizzazione su una media" dello sviluppo delle potenzialità di apprendimento individuali definita *a priori*, verso una logica di sviluppo dell'apprendimento dentro un contesto educativo-relazionale caldo, orientato alla modificabilità del soggetto e allo sviluppo dell'uso delle funzioni della mente. «Nell'applicare il criterio della *trascendenza* – come anche altri criteri – è importante comunicare al bambino il significato delle sue azioni, rendendolo consapevole del fatto che ciò che fa in quel momento gli servirà in futuro e in altri contesti. Questa consapevolezza lo aiuta a trasferire il proprio apprendimento ad altre situazioni e a trarne beneficio. Dei dodici criteri dell'*esperienza di apprendimento mediato*, la trascendenza è quello più umanizzante. Probabilmente, è anche quello oggi più trascurato, in quanto è in declino la tensione a promuovere la ricchezza culturale come obiettivo della società e del singolo» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 40).

L'esperienza di apprendimento mediato offre un modo di pensare e di realizzare un'educazione di qualità in una prospettiva inclusiva, dove provano a sintonizzarsi diversità, equità, potenzialità, successo. L'educazione di qualità, all'interno di questa prospettiva, non può più rivolgersi solo a pochi; l'equità consiste proprio nel fornire ad ogni individuo la possibilità di avere tutte le opportunità di modificabilità cognitiva che gli sono necessarie per migliorare le sue funzioni cognitive, per dare sempre più qualità al proprio apprendimento. Ogni persona coinvolta nella relazione educativa deve essere consapevole di questo aspetto. Le linee dell'educazione inclusiva non indicano l'attenzione che deve essere data per far sì che ogni soggetto sia egli stesso protagonista e stratega del proprio sapere. Esse rimandano essenzialmente ad una proposta di cambiamento dei metodi e dei sistemi educativi, lasciando più in ombra le modalità con le quali ogni persona può diventare, e diventa, l'artefice dei propri saperi e del funzionamento del personale sistema di costruzione del sapere.

Gli studi sulla metacognizione (Cornoldi, 1995) contribuiscono a entrare meglio nella dimensione della qualità educativa, e approfondiscono le ricerche sullo sviluppo dell'intelligenza, su come essa lavora durante i processi di apprendimento e su come possa essere compresa e utilizzata al meglio da colui che è coinvolto nel processo di apprendimento. Seguendo il pensiero di Cornoldi, l'intelligenza non può essere considerata unitaria, ma articolata in una serie di abilità semi-indipendenti (Cornoldi, 2009). Questo fa comprendere che si devono attivare differenti forme di funzionamento e di interconnessione tra le tante abilità chiamate in azione durante un *problem solving* e un adeguato e creativo utilizzo delle competenze personali. La valutazione quantitativa su cui si basano i test di intelligenza che misurano il Q.I. è ampiamente biasimata dai ricercatori della metacognizione. Il riferimento al risultato finale come prodotto di una somma di punteggi raggiunti, la non adattabilità del test alle capacità e ai bisogni dei soggetti, l'incapacità di vedere

come lavora la mente durante l'elaborazione delle risposte, la predittività insita nei test stessi e il riferimento teorico che considera l'intelligenza in modo unitario e lineare, sono alcuni degli aspetti maggiormente criticati. Per quanto ancora ampiamente utilizzati per gli "screening" su grandi numeri sulle capacità di apprendimento di bambini e adulti, è facile capire che tale approccio valutativo è incoerente con i processi di interventi educativi inclusivi. Avviare quindi delle relazioni di educazione formale di questo tipo in situazioni dove ci sono condizioni di esclusione o di emarginazione può causare un ostacolo o un blocco allo sviluppo positivo del processo di apprendimento. Le difficoltà incontrate dal soggetto nel rispondere in modo adeguato agli item dei test suscitano più un senso di incapacità e di scarsa autostima che una spinta ad andare avanti. Talvolta l'educazione utilizza approcci valutativi che tengono poco conto di quale ricaduta questi hanno sulla percezione che il bambino, ma anche l'adulto, costruisce di se stesso. La natura di questi approcci è, infatti, soprattutto di tipo quantitativo e non qualitativo e permette all'insegnante di farsi solo un sufficiente quadro delle conoscenze, soprattutto disciplinari, dell'educando. Va inoltre considerato che l'applicazione di un'analisi dei saperi condotta in modo distaccato, spesso selezionante ed escludente, e un intervento non orientato intenzionalmente a promuovere il successo formativo di chi apprende impediscono che si realizzi l'approccio inclusivo in modo partecipato. I processi che guidano l'inclusione sociale si riferiscono, forse più di quelli dell'integrazione, alla necessità di modificare tutto il sistema sociale verso nuove forme di democrazie capaci di saper coordinare processi complessi, includendo gli aspetti relativi all'economia, alla salute, al lavoro, all'ambiente, alla sostenibilità e alla salvaguardia dei patrimoni culturali. Questa dimensione di complessità e di stretto legame tra interventi politici e prassi educative di tipo inclusivo è un monito di prevenzione di fronte a possibili fallimenti di quegli interventi educativi che in ultima analisi risultano sostenuti da una sostanziale retorica che sostiene solo cambiamenti superficiali dei sistemi (Daniels - Garner, 1999).

L'integrazione tra modelli educativi e politiche inclusive permette di riflettere su quale fondamentale ruolo abbiano, nello sviluppo delle capacità di apprendimento e dell'intelligenza, gli aspetti relativi alla cultura, ai valori e alle motivazioni. Nel processo di costruzione delle conoscenze una parte è sempre socialmente e culturalmente mediata ed è acquisita sia attraverso l'educazione, sia attraverso l'immersione dell'individuo in una comunità caratterizzata dal contesto sociale. Pertanto il modo in cui la cultura può influenzare le motivazioni di coloro che apprendono a sviluppare buone competenze e specifiche abilità (Cornoldi, 2009) dipende molto da come essa media questi processi.

Un ulteriore contributo alla lettura del rapporto tra cultura e funzioni della mente è dato da Feuerstein nella definizione del terzo criterio della mediazione, «la *mediazione del significato*, che permette di arricchire il contenuto della mediazione di valori, di sentimenti, di emozioni e di ideali. [Inoltre] la mediazione del significato comunica l'energia affettiva ed emotiva che rende possibile il superamento della resistenza all'apprendimento» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 40). La mediazione di significato è un adeguato strumento per favorire la motivazione del bambino all'apprendimento e quindi la sua propensione e disponibilità al cambiamento. Il mediatore deve essere ben consapevole delle potenzialità insite in questa mediazione, e deve autovalutarsi, in modo riflessivo e critico, su quali aspetti culturali egli seleziona per lo sviluppo dell'apprendimento, e sulle modalità che utilizza per farlo. È possibile che il mediatore possa «non rendersi conto dei pesanti giudizi di valore relativi a intere classi di persone, oggetti e caratteristiche che trasmette con la sua mediazione. [...] il mediatore deve essere consapevole e agire con cognizione. Questo è particolarmente importante quando si ha che fare con i bambini [...] il cui pensiero critico non è ancora ben sviluppato. In questi casi i messaggi non verbali possono essere più potenti delle argomentazioni razionali e delle spiegazioni» (*ibid.*, p. 42).

Nel concludere questa sintetica riflessione sul contributo che può dare il modello dell'esperienza di apprendimento mediato alla realizzazione dell'educazione inclusiva, possono essere considerati i motivi per i quali i bambini non ricevono questo tipo di esperienza di qualità. Feuerstein parla di due macrocategorie: le condizioni di vita e le barriere personali (Feuerstein, 2008). Le prime si riferiscono ai possibili fattori sociali e culturali che impediscono la realizzazione delle esperienze di mediazione. Tuttavia, anche i fattori critici come la povertà o l'esclusione, che potrebbero sembrare fortemente responsabili della mancanza di apprendimento mediato, non sono in realtà così condizionanti. È stato visto come l'investimento educativo e culturale dei genitori dipenda più dalla intenzionalità educativa che dalle condizioni socio-economiche. Più problematiche possono essere le situazioni in cui le relazioni interpersonali della famiglia sono vissute in modo aggressivo e violento. In questi casi i modelli relazionali non permettono un adeguato sviluppo delle funzioni cognitive. Ci sono poi i casi di cambiamento culturale e di discontinuità avvertita da coloro che si trovano a vivere emigrando in paesi diversi da quelli dove sono cresciuti. La scelta di lasciarsi alle spalle il patrimonio di saperi di cui sono portatori, per adattarsi senza conflitti alla nuova realtà sociale, può creare un vuoto che impedisce di operare un confronto critico e costruttivo tra contesti culturali diversi. Un altro

aspetto che ostacola l'apprendimento mediato è rappresentato dai «ritmi frenetici di vita, sono pochi gli incontri con nonni e zii che permettono di proiettarsi verso il futuro mantenendo un legame tra passato e presente. Privato della ricchezza del passato, l'orientamento verso il futuro si impoverisce drammaticamente» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 69). Infine, le barriere personali, caratterizzate da situazioni come la iper o ipo attività, deficit sensoriali, disturbi di apprendimento dovuti anche a fattori socio-ambientali, richiedono che venga cambiata l'intensità della relazione o la sua modalità. Molti educatori, genitori, insegnanti, preferiscono arrendersi di fronte a situazioni problematiche affermando che il limite posto dalle condizioni del bambino impedisce di andare oltre un certo punto. Questo implica un atteggiamento passivo e limitato dell'educatore di fronte alla situazione problematica che richiede interventi specifici, più che speciali, da affrontare con intenzionalità. La definizione di bisogni speciali, che la letteratura sull'educazione inclusiva utilizza ampiamente, potrebbe essere rovesciata, responsabilizzando maggiormente l'educatore con la richiesta di una professionalità competente e adatta a intervenire in modo attivo, partecipe e modificante di fronte a situazioni che pongono ostacoli alla realizzazione dell'apprendimento mediato.

Bibliografia

- Albanese, O. (a cura di), *Percorsi meta cognitivi. Esperienze e riflessioni*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Bruner, J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Contini, M. - Fabbri, M. - Manuzzi, P., *Non di solo cervello*, Raffaele Cortina, Milano, 2006.
- Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1992.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Cornoldi, C. - Vianello, R. (a cura di), *Intelligenze multiple in una società multiculturale*, Edizioni Junior, Bergamo, 1999.
- Cornoldi, C., Metacognition, Intelligence and Academic Performance, in Waters Harriet, S. - Schneider, W. (edd.), *Metacognition, Strategy Use and Instruction*, Guilford Press, 2009.
- Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1995.
- Damasio, A., *Alla ricerca di Spinoza*, Adelphi, Milano, 2005.
- Daniels, H. - Garner, P., *Inclusive education*, Stylus Publishing Inc., USA, 1999.
- Falik, L., *Programma di Arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento, 2008.
- Feuerstein, R. et al., *Il programma di arricchimento strumentale*, Erickson, Trento, 2008.
- Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R., *La disabilità non è un limite. Se mi ami, costringimi a cambiare*, Libriliberi, Firenze, 2005.
- Feuerstein, R. - Rand, Y. - Rynders, J., *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Firenze, 1995.
- Goleman, D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1999.
- Goleman, D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2000.
- Guetta, S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli, 2001.
- Guetta, S., Corpo e mente nell'apprendimento, in Mannucci, A. (a cura di), *L'emozione tra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2006.
- Guetta, S., Tra metacognizione ed empatia: una riflessione sul contributo di alcuni strumenti del metodo Feuerstein, in Mannucci, A. - Collacchioni, L. (a cura di), *L'avventura formativa tra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa, 2009.
- Guido, C. - Mondelli, G., *Didattica e metacognizione*, Anicia, Roma, 1999.
- Ianes, D. (a cura di), *Metacognizione ed insegnamento. Spunti teorici ed applicativi*, Erickson, Trento, 1996.
- Liverta Sempio, O., *Vigotskij, Piaget, Bruner*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Kopciowski, J., *L'apprendimento mediato*, Editrice La Scuola, Bologna, 2002.
- Kopciowski, J., *Migliorare se stessi per ottenere di più. Riflessioni teoriche e proposte operative secondo il pensiero di Reuven Feuerstein*, KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione, Roma, 2007.
- Kozulin, A., *Mediated Learning Experience and Cultural Diversity*, <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/kozulin.pdf>, dicembre 2009.
- Mannucci, A., *Comunicare con la mente e con il corpo*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2003.
- Mannucci, A., *L'emozione tra mente e corpo*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2006.
- Mannucci, A. - Collacchioni, L., *L'avventura tra mente e corpo*, ETS, Pisa, 2010.
- Mariani, A. - Sarsini, D., *Sulla metacognizione*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Mazzara, B. M., *Prospettive di psicologia culturale*, Carocci, Roma, 2007.
- Meghnagi, D., Introduzione, in Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R., *La disabilità non è un limite. Se mi ami, costringimi a cambiare*, Libriliberi, Firenze, 2005, pp. VII-XIII.
- Minuto, M. - Ravizza, R., *Migliorare i processi di apprendimento*, Erickson, Trento, 2008.

- Orefice, P., *I domini conoscitivi*, Roma, Carocci, 2001.
- Orefice, P., *La formazione di specie*, Guerini e Associati, Milano, 2003.
- Orefice, P., *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.
- Orefice, P., *Pedagogia scientifica*, Editori Riuniti Univ. Press, Roma, 2010.
- UNESCO, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Parigi, 17 Ottobre 2003.
- UNESCO, *Inclusive education: the way of the future*, International Conference Centre, Geneve, 25-28 November 2008.
- Vygotsky, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze, 1984.

9. La vita è relazione

Jael Kopciowski

*Credere nella possibilità di cambiare il proprio destino,
di inventare un futuro diverso
nonostante il passato e le ferite del presente,
essere per così dire ottimisti,
era una necessità psico-biologica
ancor prima che una verità scientifica.*
(Meghnagi, 2005, p. VIII)

Il disagio minorile è segnalato in ogni ambito, disagio che si manifesta attraverso irrequietezza, aggressività, iperattività, difficoltà attentive e di concentrazione. I bambini, a volte, sono emotivamente poco stabili come conseguenza di un'impostazione educativa che, sugli aspetti "concreti", li asseconda in tutto, mentre risulta carente dal punto di vista del supporto alla crescita: gli adulti spesso non forniscono né regole né punti di riferimento, elementi essenziali per la crescita tanto emozionale quanto cognitiva. Anche da questo deriva, nel tempo, la difficoltà di molti pre-adolescenti e adolescenti di confrontarsi con difficoltà, impegni, frustrazioni conseguenti a insuccessi cui non sono abituati a reagire e per i quali non hanno costruito strumenti di risposta.

La società contemporanea sta vivendo drastici cambiamenti nella vita della rete familiare, cambiamenti che non si espletano semplicemente tramite il passaggio da una visione della famiglia centrata prima sull'autorità paterna, poi su quella genitoriale, ad una visione di tutela dei figli, ma dall'assunzione, da parte dei bambini, di effettivi diritti soggettivi. Questo dato, di per sé positivo, che dovrebbe dare stabilità e consistenza alla crescita delle nuove generazioni, è però accompagnato da osservazioni meno confortanti.

Facciamo un'analisi di quali sono le condizioni dell'infanzia in Italia oggi.

Come prima cosa si può rilevare che la trasformazione demografica ha progressivamente portato alla diminuzione quantitativa della risorsa infanzia: i bambini sono sempre meno e la situazione non migliora nel tempo. Aumentano le famiglie in cui i coniugi si separano provocando, spesso, un malessere psichico nei figli. I valori tramandati dalle generazioni precedenti si stanno indebolendo, tanto che le radici culturali sono spesso ignorate. Ciò porta non solo a una difficoltà di identificazione e di individuazione di modelli, ma anche a una ridotta capacità di utilizzare strumenti di pensiero e chiavi di lettura dell'ambiente in cui si vive. La scolarizzazione è inferiore rispetto a quella di altri Stati e l'abbandono scolastico è in crescita.

Un altro fattore che va evidenziato è il cambiamento dell'organizzazione all'interno della famiglia. I mutamenti nella struttura e nel funzionamento familiare hanno portato a un progressivo maggiore coinvolgimento dei padri nelle attività domestiche e nell'allevamento e cura dei figli. Accanto alle novità non mancano, però, significative persistenze: l'immagine che tanto l'uomo che la donna hanno dei ruoli familiari è rimasta spesso simile a quella del passato e non esiste un'effettiva equa divisione dei compiti tra marito e moglie. Da alcune ricerche¹ è emerso che molti, sia tra le donne che tra gli uomini, rimpiangono la stabilità della famiglia vecchio stampo. È come se ci trovassimo in una situazione di ambiguità che influisce negativamente sul vissuto delle persone, in particolare delle nuove generazioni.

La teoria di Feuerstein costituisce un valido approccio educativo, tanto per affrontare esigenze educative particolari quanto per promuovere un rapporto propositivo e dinamico in tutte le situazioni in cui si instaura una relazione di aiuto (mamma/figlio, insegnante/alunno, counselor/paziente), anche in un contesto di "normalità".

Reuven Feuerstein è nato a Bucarest (agosto 1921); docente di Psicologia dell'Educazione presso l'università Barilan di Tel Aviv e adjunct professor presso il George Pearbody College della Vanderbilt

¹ *La bassa fecondità italiana tra costrizioni economiche e cambio di valori (2000-2003). Corso di vita, famiglie e riproduzione tra scelte e costrizioni (2000-2005). Instabilità familiare e riorganizzazione dei percorsi di vita maschili e femminili (2004-2007).* Tutte le ricerche sono state realizzate presso l'Università di Urbino "Carlo Bo".

University di Nashville (Tennessee), oggi dirige in Israele il Centro di Ricerca per lo Sviluppo del Potenziale di Apprendimento (ICELP).

Quando la Romania fu occupata dai Tedeschi, Feuerstein, che in quel momento insegnava a Bucarest in una scuola per i figli dei deportati, fu internato in un campo di concentramento. Ritornato a Bucarest intraprese una carriera di studi che concluse con il dottorato in psicologia presso la Sorbona nel 1970. Accostatosi agli studi di psicologia, approfondì lo studio dei processi cognitivi sotto la guida di Jean Piaget, nel momento in cui fu costretto a trasferirsi temporaneamente in Svizzera per curare la tubercolosi che aveva contratto curando i bambini reduci da Auschwitz.

Alla fine della seconda guerra mondiale partì alla volta del futuro Stato d'Israele; lì cominciò ad occuparsi dei giovani che affluivano da ogni parte del mondo. Tra il 1950 e il 1954 esaminò e avviò all'istruzione migliaia di adolescenti provenienti da Asia, Europa, Africa.

A contatto con i bambini e gli adolescenti che non avevano certo goduto di condizioni di vita – e quindi di occasione di apprendimento – paragonabili a quelle dei bambini normali, prese corpo la prima formulazione della teoria della “modificabilità cognitiva strutturale”. Di fronte a quei ragazzi di cui era possibile cogliere la modificabilità umana in atto, egli maturò la convinzione che l'uomo è in grado di modificarsi in modo molto più significativo di quanto comunemente si creda. Solo un'intrinseca capacità di modificazione poteva permettere a bambini e adolescenti segnati da esperienze così tragiche di dimenticare il dramma, di giocare, di provare una forte motivazione all'apprendimento.

A partire dai primi studi, Feuerstein e i suoi collaboratori hanno alternato riflessione teorica, osservazione clinica e attività pratica per l'applicazione degli strumenti e per la formazione di docenti, consulenti, supervisori.

L'obiettivo che Feuerstein si è posto, fin dai primi momenti del suo intervento, è stato l'inserimento di ogni singolo individuo nel contesto sociale, indipendentemente dalle situazioni di partenza.

Subito dopo la Seconda Guerra Mondiale lo Stato di Israele ancora in formazione, ed in seguito appena nato, si trovò a dover integrare tra di loro ed inserire nella vita civile e sociale centinaia di persone (tra cui moltissimi bambini ed adolescenti)² provenienti da stati diversi che parlavano lingue diverse e che, nella maggior parte dei casi, avevano subito fortissime privazioni affettive e culturali: separazione dalla famiglia, allontanamento dal gruppo dei pari da cui si erano sentiti improvvisamente ed ingiustificatamente esclusi, persecuzioni e via dicendo. Nei casi estremi, ma non rari, provenivano da campi di concentramento e non solo erano privi delle più elementari basi culturali, ma erano annientati psicologicamente e moralmente dalle esperienze traumatizzanti che avevano dovuto subire (cfr. Kopciowski, 2002).

La filosofia della Mediazione di Feuerstein è inserita nella corrente dell'educazione cognitiva che si riferisce allo sviluppo delle capacità di pensiero, all'accrescimento del comportamento adattativo, alla promozione di un funzionamento efficace e di autorealizzazione: principi essenziali per raggiungere l'autonomia di pensiero, la solidità di carattere e la capacità di discernimento indispensabili ad un equilibrato inserimento nella vita sociale. Affinché il pensiero razionale abbia la sua efficacia Feuerstein non si limita agli aspetti esclusivamente cognitivi, ma dà il giusto rilievo alla sfera emozionale attraverso il concetto di mediazione, elemento vitale per creare l'atmosfera più favorevole allo sviluppo. La sfera emozionale è la cornice indispensabile al buon funzionamento di tutte le sue proposte operative: la nostra essenza è frutto di un sofisticato intreccio tra aspetti genetici e fattori culturali.

Inizialmente i geni servono da schemi per organizzare il cervello e innescare periodi critici e delicati: successivamente orchestrano la continua trascrizione dell'esperienza nel materiale genetico. Tramite l'alchimia biochimica tra lo schema e la trascrizione genetica, l'esperienza diventa carne, l'amore prende una forma materiale e la cultura viene trasmessa attraverso un gruppo e trasportata nel tempo (Cozolino, 2008).

I concetti di Mediazione e di Ambiente Modificante, che sottolineano la modificabilità sociale e individuale tramite l'educazione dei processi intellettuali e relazionali, sono particolarmente importanti se prendiamo in considerazione la difficile situazione di persone che faticano ad integrarsi e che rischiano di

² Il nascituro, e in seguito giovane, Stato di Israele, oltre all'enorme impegno profuso durante le leggi razziali e la seconda guerra mondiale, ha accolto e integrato nella sua breve storia oltre 500.000 profughi espulsi dai paesi arabi.

cadere in circoli viziosi quali: *senso di esclusione – devianza – isolamento dall’ambiente circostanze tanto psicologico quanto fisico – aggravamento della sensazione di esclusione*.

Il nostro cervello è un organo altamente specializzato, adattabile e in progressivo cambiamento. Questo fatto rappresenta contemporaneamente una forza e una debolezza.

La forza è costituita dal fatto che la sua adattabilità permette all’uomo di affrontare esigenze nuove tramite il flusso continuo dell’esperienza, che porta le strutture cerebrali a “muoversi” nella direzione necessaria.

La debolezza sta nel fatto che siamo in grado di adattarci ad ambienti non salutarie e portatori di malessere psicologico. Gli adeguamenti che risultano necessari a promuovere l’adattamento possono aiutarci a sopportare esperienze traumatiche, ma ostacolano uno sviluppo sano negli anni successivi della vita.

Quando si è in presenza di cure genitoriali adeguate e di una programmazione genetica sufficientemente buona, la modificabilità porta vantaggi per tutta la vita.

Quando esperienze non positive incidono sulla strutturazione della mente, si possono creare i presupposti per la devianza o la patologia. In questi casi l’intervento di figure educative competenti che intervengono intenzionalmente diventa a volte l’elemento determinante per uscire da circoli viziosi di autorealizzazione negativa. Ciò risulta particolarmente vero se le esperienze patologiche avvengono nei primi anni di vita, quando il cervello è più reattivo e la crescita neuronale particolarmente efficace.

È la capacità di stare con gli altri che modella il nostro cervello (*ibid.*).

Nella mia esperienza di giudice onorario del Tribunale Minorile di Trieste ho sentito più volte ripetere l’affermazione: “Se troviamo un minore nel penale vuol dire che non siamo arrivati in tempo (o non abbiamo agito bene) nel civile”.

In effetti spesso quelli che entrano nella spirale della devianza sono i giovani che hanno un trascorso di sofferenze, giovani i cui genitori hanno dato loro un’infanzia di ambiguità o assenze affettive, di inadeguatezze o squilibri nella costituzione delle regole familiari e sociali, di assenza di punti di riferimento e modelli comportamentali, di abbandoni morali o materiali, effettivi o virtuali.

Un altro aspetto da prendere in considerazione è la realtà italiana in cui convergono mentalità e culture molto diverse, ricche di tradizioni, usanze e abitudini che traggono le proprie origini in ambienti lontani tra loro.

Una carenza nei processi di inserimento può dare sensazioni di sradicamento, mancanza di riferimenti nella trasmissione culturale, o vissuti di ambiguità tra valori culturali contrapposti e non sufficientemente compresi e integrati.

Può succedere che la devianza sia vissuta come una positiva affermazione di sé in opposizione alle regole o all’assenza di regole degli adulti.

Ho avuto spesso occasione di incontrare minori in affidamento familiare in attesa di una collocazione definitiva, o del rientro a casa, che venivano presentati come “disturbati”, “difficili”, “con ritardo cognitivo” e via dicendo. È chiaro che l’instabilità, la mancanza di sicurezze e di punti di riferimento affettivi e cognitivi non possono che incidere negativamente sullo sviluppo della personalità. È, però, con una profonda sensazione di disagio che sento, a volte, descrivere comportamenti presenti, frutto di dinamiche relazionali negative a cui si sta cercando di porre rimedio, come tratti indissolubili della personalità.

Ho potuto apprezzare come la presenza di attenzioni mirate, di cure affettuose, di fiducia nelle risorse proprie e altrui nel raggiungimento di obiettivi validi, la costruzione di percorsi di consapevolezza cognitiva atti a costruire strumenti di pensiero, abbia dato una svolta significativa al destino di questi bambini. La costituzione di un ambiente che promuova Esperienze di Apprendimento Mediato rappresenta la pioggia nel deserto; permette al seme, anche se apparentemente secco e arido, di riprendere vitalità e tramutarsi in una rigogliosa pianta fruttifera.

La capacità di valorizzare le caratteristiche individuali a favore di un ampliamento dei valori culturali, la fiducia nella plasticità cerebrale, ormai più che provata dalle ricerche della neuropsicologia, sono aspetti portanti della filosofia di Feuerstein.

Come psicologa abituata a lavorare con l’handicap³ e con il disagio sociale, guardo con fiducia alla teoria dell’apprendimento mediato, basato sulla consapevolezza che la mente umana è modificabile in positivo ed è sempre possibile puntare al raggiungimento di una migliore qualità della vita.

³ Ho utilizzato il termine handicap con riferimento al suo significato originale che nasce in ambito sportivo. L’handicap è il peso in più, la difficoltà maggiore che viene imposta a chi è più forte e più bravo, per renderlo competitivo nel contesto in cui è inserito. Le persone diversamente abili fronteggiano la vita con un peso in più rispetto alle altre.

Le basi teoriche del metodo

È bene che un educatore si ponga alcuni interrogativi utili ad operare con i ragazzi che gli sono affidati, interrogativi che potrebbero essere così sintetizzati:

- ü Qual è la funzione che l'intelligenza ricopre nell'ambito complessivo del comportamento umano?
- ü Quale definizione possiamo dare di "intelligenza"?
- ü Quali sono le sue origini, cioè: come si crea, quali sono le condizioni che ne causano l'insorgere?
- ü Che cosa provoca una varietà così ampia di modalità operative, in termini sia qualitativi che quantitativi?

Ma, soprattutto, se optiamo per un approccio interattivo e riteniamo che l'intelligenza sia un processo in continuo movimento, e non un tratto stabile e imm modificabile della personalità, è l'aspetto operativo quello che più interessa:

- ü Quali sono le condizioni che ne facilitano lo sviluppo e il potenziamento, e quali, al contrario, gli elementi la cui presenza o assenza crea delle barriere al processo di reciproco adattamento tra ambiente e persona?

Operando nell'ambito del sociale, è utile affiancare ai tradizionali quesiti cognitivi delle riflessioni relative agli aspetti della relazione umana:

- ü Quali sono le esperienze che favoriscono lo sviluppo del cervello sociale?
- ü Quali sono le ricadute sullo sviluppo dell'individuo di situazioni di isolamento, di stress, di deprivazione culturale, di maltrattamenti, di vissuti squalificanti, di traumi?
- ü In quale modo i genitori e/o le figure di riferimento influiscono sui processi plastici del cervello?
- ü Quali sono i processi mediante i quali le devianze vengono create, quali sono gli interventi sociali mediante i quali le devianze possono essere "recuperate"?

Il metodo Feuerstein tenta di dare risposte a questi interrogativi. Ritiene che l'intelligenza non sia un fattore predeterminato e stabile, ma un elemento passibile di evoluzione, modificabile in senso positivo grazie ad una corretta interazione con l'ambiente. L'intelligenza è un'energia caratterizzata dalla plasticità. Basandosi su questi presupposti, questo metodo si pone come obiettivo il miglioramento della qualità della vita, attraverso il potenziamento delle abilità cognitive e relazionali. Per ottenere ciò, l'intervento dell'adulto è fondamentale.

Feuerstein non è tanto interessato all'analisi del funzionamento dell'intelligenza in quanto tale, ma all'intelligenza in quanto risorsa umana che può essere arricchita, potenziata e posta al servizio della collettività.

Lo studioso israeliano indaga in particolare su come sia possibile ovviare a inadeguatezze in alcuni aspetti del comportamento o a ritardi in campo cognitivo, giungendo alla conclusione che la presenza di un buon mediatore, capace di potenziare al massimo le capacità del soggetto, può ridurre in modo significativo (in qualche caso anche annullare) i disagi che ne conseguono. E ciò indipendentemente dalla gravità del caso, dalla sua eziologia o dall'età in cui si comincia ad operare.

Le cause delle difficoltà possono essere endogene (ereditarietà, fattori genetici, fattori organici), esogene (livello di maturità, diversità culturale⁴), o endo-esogene (stimoli ambientali, status socio-economico⁵, livello di educazione, equilibrio emotivo di figli e genitori).

Nel caso si sia in presenza di problemi provocati da cause endogene, l'intervento del mediatore può essere fondamentale per lo sviluppo della personalità e la conquista dell'autonomia. "I fattori biologici non hanno l'ultima parola". Il cervello, anche nei suoi aspetti di socialità, si forma attraverso le esperienze che l'individuo sperimenta. I risultati ottenuti attraverso la predisposizione di Esperienze di Apprendimento Mediato sono stupefacenti.

Quando le cause sono esogene e ci troviamo a fronteggiare problematiche dovute a disagi sociali, a mancanza di punti di riferimento, a carenze affettive, a instabilità del clima emotivo, la presenza di un buon mediatore diventa determinante e può segnare la demarcazione tra recupero e abbandono.

⁴ Il discorso della trasmissione culturale è per Feuerstein estremamente importante; egli ritiene che debba essere valorizzata al massimo la cultura di appartenenza come una ricchezza insostituibile, soprattutto nel caso di inserimento in ambienti diversi dal proprio.

⁵ Secondo Feuerstein non è la condizione di povertà a portare automaticamente a una carenza di mediazione, ma una ridotta comunicazione tra genitori e figli, che può dipendere anche da una delega ad altri del ruolo parentale, frutto, a volte, di un eccesso di benessere.

Feuerstein esplicita le condizioni che permettono la modificazione positiva, favorendo il potenziamento delle capacità mentali, e fornisce indicazioni riguardanti l'ambiente in cui operare e l'approccio educativo da instaurare, predisponendo esercitazioni pratiche, utili all'individuazione e al superamento di eventuali carenze cognitive.

Un educatore, secondo Feuerstein, è veramente pronto ad assumere il proprio ruolo quando condivide questi principi:

- ⇒ Gli esseri umani sono modificabili.
- ⇒ La persona che sto educando è modificabile.
- ⇒ IO sono in grado di modificare la persona che sto educando.
- ⇒ IO stesso posso (e devo) essere modificato.
- ⇒ La società può (e deve) essere modificata dall'apporto delle singole persone che la compongono.

Principi particolarmente utili a chi si pone come obiettivo l'intervento in ambiti di marginalità o di recupero sociale, perché forniscono energia mentale e strumenti operativi per assumere con consapevolezza il proprio ruolo attivo e propositivo di educatori.

I concetti di Propensione all'apprendimento, di Modificabilità cognitiva e di Mediazione sono alla base della sua teoria psicologica.

Per *Modificabilità Cognitiva* si intende la capacità degli esseri umani di cambiare la struttura stessa del proprio funzionamento cognitivo con lo scopo di adattarsi alle situazioni che si evolvono nel corso della vita.

La modificabilità non è il semplice riflesso a stimoli esterni o una risposta a cambiamenti interni quali per esempio la crescita: è soprattutto il risultato di una serie di atti volontari e consapevoli che possono, e in alcuni casi devono, essere guidati da una persona esterna.

L'organismo umano, esposto ad un'esperienza di apprendimento mediato, è in grado di modificare in maniera stabile il proprio stile cognitivo, cioè le proprie funzioni di base quali, ad esempio, memoria, capacità attentiva, comportamento comparativo; discostandosi in maniera anche significativa, dallo sviluppo atteso. Un soggetto vissuto in ambiente deprimente può non aver sviluppato le funzioni mentali normalmente presenti in coetanei più fortunati. La modificabilità dice che, attraverso un corretto intervento, è possibile recuperare il tempo perso guardando verso il futuro con rinnovato vigore (Kopciowski, 2007c).

Il *Potenziale d'apprendimento* è un insieme di comportamenti virtuali latenti che richiedono un certo impegno per essere resi manifesti. Ma la mente umana non si limita ad avere un potenziale latente, comunque preconstituito; le sue possibilità sono molto maggiori. Attraverso l'operato dell'educatore (mediatore secondo la definizione di Feuerstein), possono essere costituite capacità che, da sole, non sarebbero esistite. Le modalità con cui la mente si modifica positivamente costituiscono la *Propensione all'apprendimento*.

Il *funzionamento* è la parte di potenziale messa in atto, cioè resa manifesta, osservabile dall'esterno. L'esistenza di un divario tra potenziale e funzionamento è la prassi.

Per *Mediazione* si intende quell'intervento, intenzionale e attivo, che l'educatore offre alle persone con cui interagisce con l'obiettivo di sviluppare al meglio le loro potenzialità e di portarle gradatamente a raggiungere un livello di autonomia quanto più possibile piena e completa, una possibilità di integrazione il più dinamica e interattiva possibile. Costituisce l'investimento, l'energia necessaria a trasformare il potenziale in funzionamento, a gettare i presupposti per il pieno raggiungimento di una personalità propositiva e dinamica e per creare possibilità nuove di crescita e di integrazione.

Secondo lo psicologo israeliano ogni individuo apprende attraverso due diverse modalità di relazione con il contesto: una costituita dall'esposizione diretta agli stimoli, che è la modalità con cui l'organismo è più frequentemente e generalmente influenzato dall'ambiente, l'altra è costituita dall'*esperienza di apprendimento mediato*, in cui l'interazione viene mediata da una persona che in modo intenzionale, mirato e significativo, influenza il rapporto tra il soggetto e gli stimoli esterni.

L'E.A.M. influisce sull'efficacia della prima modalità, cioè: quanto migliore è la qualità della mediazione, tanto maggiore sarà la capacità dell'individuo di apprendere in autonomia dall'esposizione diretta agli stimoli. Feuerstein definisce l'*esperienza di apprendimento mediato* come "la qualità della relazione uomo/ambiente".

Quindi, secondo la teoria della modificabilità, all'origine delle funzioni mentali più elevate e alla base della maggior parte dei cambiamenti strutturali che intervengono nell'apparato cognitivo umano, troviamo il processo di apprendimento mediato.

Un buon mediatore è in grado di individuare, scegliere, predisporre *alcuni* degli stimoli che raggiungono il bambino, e li fa diventare accessibili alla sua comprensione. L'educatore non si porrà come una barriera tra soggetto e mondo esterno, filtrando *tutto* ciò che dall'ambiente giunge al fanciullo; il suo ruolo è proprio quello di individuare quando e se gli stimoli hanno bisogno di essere adattati per ottimizzare il loro utilizzo. Tra le prime azioni di un buon mediatore c'è la capacità di focalizzare l'attenzione del bambino suscitando presa di coscienza e consapevolezza.

L'obiettivo finale di un buon mediatore è quello di scomparire, cioè di portare il soggetto a raggiungere un'autonomia tale da non aver più bisogno di essere guidato dall'esterno.

L'esperienza di apprendimento mediato non solo facilita l'acquisizione di conoscenze specifiche, ma stimola lo sviluppo della capacità stessa di apprendere.

L'organismo che apprende può beneficiare non solo dell'esposizione diretta ad un particolare stimolo, ma anche forgiare dentro di sé un repertorio di disposizioni, propensioni, orientamenti, atteggiamenti e tecniche che gli permettono di modificarsi in relazione agli altri stimoli. La nostra ipotesi, dunque, è che l'EAM determina lo sviluppo della flessibilità degli schemi, grazie alla quale gli stimoli che ci investono riescono a influenzarci in modo significativo. L'EAM produce la plasticità e la flessibilità di adattamento che noi chiamiamo intelligenza (Feuerstein - Feuerstein, 2005).

Due sono le colonne portanti su cui si basa l'intervento del mediatore:

- Attenta analisi del funzionamento cognitivo del soggetto per individuare punti di forza e carenze che necessitano di intervento. Per assumere una posizione attiva e gratificante nella società, e uscire pertanto dalla situazione di disagio, è necessario essere in grado di operare in modo coerente con le necessità del contesto in cui si vive, dando risposte adeguate alle richieste che vengono fatte. Un funzionamento cognitivo che permetta autonomia, continuità, efficienza nelle proprie attività favorisce la sensazione di integrazione.
- Consapevolezza del ruolo determinante ricoperto dalla sfera emotiva in ogni processo di crescita e conseguente predisposizione di un ambiente attento ai bisogni affettivi in cui esperienze di apprendimento mediato siano lo strumento di promozione sociale, prima ancora che cognitiva.

Interazioni emotivamente stimolanti generano crescita cerebrale mentre disregolazione affettiva e stress prolungato portano a una perdita di neuroni in tutti i circuiti limbico-corticali [...].

La presenza di *caretaker* sufficientemente buoni contribuisce molto allo sviluppo dei circuiti che sono vitali per la regolazione affettiva e per il cervello sociale.

Abuso, mancanza di attenzioni, insufficiente stimolazione e vergogna prolungata riducono i livelli di endorfina e dopamina e aumentano gli ormoni dello stress e la noradrenalina. Questo ambiente biochimico inibisce la plasticità e crea vulnerabilità alla psicopatologia (Schoore, 1994).

Una buona relazione affettiva è il canale comunicativo attraverso il quale la cognizione passa: non c'è sviluppo della razionalità se non in un ambiente emotivamente caldo e accogliente.

I criteri della mediazione dell'apprendimento

La mediazione crea il dinamismo attraverso il quale l'esistenza umana assicura il soddisfacimento di questi due bisogni antagonisti ma parimenti essenziali: il bisogno di continuare e di vedersi continuare e il bisogno di vivere, di sopravvivere cambiando. È la mediazione che crea l'equilibrio tra questi due bisogni antagonisti (Feuerstein, 1997).

In altre parole, tra gli obiettivi fondamentali che la mediazione si pone c'è quello di aiutare l'individuo a percepire la propria continuità nel tempo proprio grazie ai cambiamenti che avvengono in lui e di cui egli

stesso può essere attivo promotore. Una personalità sana ed equilibrata è in grado di cogliere la positività del flusso dinamico del proprio essere in divenire.

Nell'esperienza di apprendimento mediato è basilare che l'educatore agisca seguendo alcuni criteri di mediazione che condizionano positivamente le capacità del soggetto di modificare strutturalmente il proprio potenziale. Diamo alcune indicazioni generiche sui criteri della mediazione senza entrare nello specifico, lasciando a una lettura più approfondita un'analisi dettagliata.

1. **La mediazione di intenzionalità e reciprocità** è quella costante consapevolezza nell'interazione che spinge il mediatore a cercare diversi modi per facilitare la trasmissione dei concetti e delle strategie di apprendimento. Il mediatore mette in pratica l'intenzionalità quando guida l'interazione verso l'obiettivo, selezionando, mettendo in rilievo e interpretando alcuni stimoli. La reciprocità si verifica quando c'è una buona risposta da parte del soggetto e l'indicazione che è recettivo e coinvolto nel processo di apprendimento. Bisogna essere attenti ad ogni piccolo segnale, per comprendere se si sta seguendo la strada giusta, se gli stimoli dell'ambiente vengono correttamente percepiti e assimilati, se si sta rispondendo alle effettive esigenze del soggetto. La reciprocità è un aspetto essenziale nell'accoglimento: favorisce la consapevolezza che le proprie azioni possono essere determinanti nell'interazione con il mondo. Per minori che hanno vissuto situazioni di disagio, l'essere *accolto* da parte di un adulto come individuo significativo portatore di pensieri personali può essere una sensazione nuova e sconcertante. In un primo momento, il minore che fino ad un certo punto della propria vita sia stato travolto da fatti al di sopra delle sue possibilità di comprensione e di gestione, a cui non si sia mai presentata l'opportunità di sentirsi ascoltato e compreso, di essere promotore di decisioni, può essere destabilizzato dalla presenza di adulti che lo ascoltano e tengono conto del suo punto di vista; li può vivere addirittura come deboli e inaffidabili, tanto da voler "mettere alla prova" la loro tenuta. È molto importante la solidità con cui i genitori rispondono ai bisogni dei propri bambini al fine di dar loro quel senso di sicurezza che è loro mancato. Risulterà proficuo l'invio di messaggi che costituiscano un contenimento chiaro e non ambiguo, ma caldo e accogliente.

Nel corso dello sviluppo normale, la risposta ai bisogni evolutivi del bambino avviene all'interno di relazioni affettivamente significative: nelle fasi precoci dello sviluppo, cioè per quanto riguarda il neonato e il lattante, la particolare qualità delle cure materne garantisce contemporaneamente il soddisfacimento dei bisogni fisici e psicologici; in questa fase dello sviluppo è più corretto parlare di unità psicosomatica in quanto più difficilmente che in fasi evolutive successive corpo e psiche sono separabili, anche solo per comodità di discorso. Nel caso dei bambini più grandi, in cui si siano già sviluppate capacità cognitive e comunicative di tipo simbolico, le necessità psicologiche si modificano di pari passo con l'evoluzione e la crescita, ma appare sempre imprescindibile, per uno sviluppo equilibrato, l'esistenza di rapporti affettivi esclusivi stabili e rassicuranti, come normalmente avviene nei buoni rapporti familiari (Fois - Luzzatto, 2007).

2. **La mediazione della trascendenza** compare quando il mediatore fa in modo che un'esperienza di apprendimento mediato si stacchi dal contesto nel quale si è prodotta e ne superi i fini immediati in favore di scopi più lontani, allargando e diversificando il sistema di bisogni del soggetto. *L'obiettivo della trascendenza è di promuovere l'acquisizione di principi, concetti e strategie che possono essere generalizzate* e utilizzate in situazioni diverse da quella presente.
3. **La mediazione del significato** è ciò che arricchisce un'esperienza al di là del suo senso immediatamente evidente, promuove lo sviluppo della motivazione intrinseca, ovvero della disponibilità ad imparare e a cambiare – in pratica porta ad essere pronti a far tesoro della mediazione. Si ottiene quando si dà un rilievo particolare al messaggio che si sta inviando, quando il mediatore trasmette il significato e gli obbiettivi di un'attività. Che cosa può rendere particolarmente importante un messaggio? Il fatto di essere collegato con i valori e gli ideali prevalenti nella famiglia, nella scuola, nel gruppo sociale di appartenenza del soggetto. È probabile che questo sia uno degli aspetti risultati più carenti per un soggetto che proviene da situazioni di abbandono e/o maltrattamento e abuso, o per una persona che ha dovuto affrontare uno sradicamento culturale drastico e generatore di sofferenze. È quindi uno degli aspetti su cui l'intervento risulta particolarmente delicato e impegnativo ma, proprio per questo motivo, di una rilevanza educativa straordinaria: si realizza quando la figura di riferimento trasmette il significato del nuovo contesto che si apre, delle nuove prospettive di vita in gioco,

mostrando interesse e coinvolgimento emotivo. Non si impara solo per concetti, ma per emozioni e affetti. *Senza una profonda comprensione dell'ambiente in cui si è inseriti, non si può rispondere in modo coerente agli stimoli esterni.*

Mediando il significato si presenta, esplicitamente o implicitamente, l'obiettivo dell'interazione: se il bambino capisce lo scopo della mediazione, sarà più disposto ad accettarla e più motivato ad apprendere, a dare un ordine e un significato alla propria vita (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005).

4. **La mediazione del sentimento di competenza.** Soggetti provenienti da situazioni destabilizzanti hanno vissuto nell'incertezza del futuro, sono stati utilizzati come pedine nei litigi tra i coniugi o nei rapporti con gli operatori dei servizi sociali, hanno ricevuto messaggi di discredito, vivendo nell'ambiguità e nel disprezzo. Non hanno potuto, di conseguenza, strutturare una personalità solida e consapevole delle proprie potenzialità, pronta ad accettare la fatica dell'impegno e il rischio dell'insuccesso come parte del percorso, quindi non frustrante. Mediare il senso di competenza aiuta a rendere consapevoli di quanto si sa già, del percorso che si è già stati in grado di compiere, permettendo, in tal modo, di utilizzare al meglio le proprie competenze e fornendo, contemporaneamente, la consapevolezza che si "può", che si è in grado di proseguire nel proprio cammino. *Il soggetto viene posto nelle condizioni di realizzare che, se anche incontrerà difficoltà, possiede gli strumenti per superarle* come ha già fatto in precedenza. È un aiuto sia cognitivo che relazionale, in quanto, insieme alla consapevolezza delle competenze possedute, fornisce l'energia necessaria a esporsi, a "mettersi in gioco", perché si evidenzia che la possibilità di successo esiste realmente.
5. **La mediazione di regole di comportamento.** Se c'è un aspetto educativo della cui mancanza sono particolarmente sofferenti i soggetti che provengono da situazioni di squilibrio ambientale o di abbandono è proprio quello relativo all'organizzazione della propria vita. Avere delle regole è elemento indispensabile per fare in modo che ad ogni attività vengano dedicati tempo ed energia sufficienti, che nulla venga affrontato con superficialità e nulla venga dato per scontato. Per facilitarne l'acquisizione è bene far riferimento a due aspetti diversi: da una parte si tratta di promuovere l'individuazione delle regole che danno un senso al mondo, rendendolo un luogo che si è in grado, almeno in parte, di conoscere e prevedere, dall'altro si tratta di creare delle consuetudini personali che organizzino il proprio inserimento in quel mondo, aiutando a gestire tanto il quotidiano quanto l'imprevisto. Non sono due entità staccate e indipendenti, ma strettamente correlate le une alle altre: per diventare autonomi e in grado di far riferimento a direttive personali è necessario conoscere il contesto in cui si è inseriti per anticipare le conseguenze delle proprie azioni. Ne deriva il bisogno di punti di riferimento solidi e sicuri che permettano di organizzare l'enorme quantità di stimoli da cui si è perennemente bombardati, individuandone i collegamenti e le relazioni in modo da poter prevedere, almeno a grandi linee, che cosa aspettarsi dal mondo. Sentirsi garantiti sulla continuità tra quanto già avvenuto e le aspettative per il futuro è un bisogno umano: può essere definito l'equilibrio tra "l'essere" e il "divenire" in cui il fatto di conoscere le regole che organizzano il gioco della vita facilita l'assunzione delle proprie responsabilità, consapevoli che, anche nel cambiamento, si rimane sempre se stessi.

Immaginate di dover entrare in un luogo sconosciuto immerso nell'oscurità più totale. Siete in prossimità della porta e non vedete nulla davanti a voi. Il primo movimento che farete sarà quello di cercare la parete accanto a voi, al di là dello stipite, nel tentativo di dare una dimensione allo spazio che vi circonda. La vostra mano tocca il vuoto; muovete allora un passo per cercare, a tentoni, un punto fermo un po' più in là. Quanto più vi allontanate dalla porta di ingresso, cioè dal conosciuto, senza riuscire a definire i limiti all'interno dei quali vi trovate, tanto più aumenta in voi la sensazione di essere in un elemento che vi sfugge e crea ansia.

Procedete passo dopo passo, con estrema lentezza saggiando con la punta del piede ogni centimetro quadrato davanti a voi, ma il pavimento oscilla paurosamente sotto i vostri piedi: a momenti sembra che sprofondi, a momenti vi proietta verso l'altro come un trampolino elastico. La sensazione che ne percepite è di assoluta instabilità e insicurezza: che cosa vi aspetterà al prossimo passo?

A un certo punto percepite sotto le dita qualche cosa di solido: tentate di aggrapparvi ma sembra che il fugace punto solido appena individuato si sottragga al vostro contatto: là dove avevate l'impressione di aver finalmente trovato una parete c'è di nuovo il nulla, creando una sensazione di panico ancora maggiore. Più cercate inutilmente di dare forma al luogo in cui vi trovate,

maggiore è l'angoscia che vi invade, portandovi o all'immobilità o ad assumere comportamenti assurdi e disorganizzati.

Ebbene, la mancanza di pareti corrisponde all'assenza di regole chiare e comprese. Le pareti che danno la fuggevole sensazione di sicurezza creando un'ansia ancora maggiore nel momento in cui non ci sono più sono paragonabili alla presenza di regole ambigue, non condivise e non costanti, regole che "compaiono e scompaiono" lasciando una sensazione di indefinito e irraggiungibile.

L'oppositività presente in tanti giovani, comportamento che rende faticosissimo il loro inserimento nelle strutture predisposte alla loro accoglienza, a volte non è dovuta al bisogno di ottenere a tutti i costi qualche cosa o di far valere il proprio io al di là delle esigenze collettive, ma è un modo per sondare "la tenuta" degli adulti cui sono affidati. Il minore che ha vissuto privo di supporti stabili e sicuri ha bisogno di sapere che può appoggiarsi finalmente ad un muro solido, in grado di contenerlo mentre lo accoglie in un ambiente caldo e affettivo. Dare limiti precisi evitando le ambiguità che portano a sfide continue e senza costrutto non significa ingabbiare un soggetto in un mondo privo di libertà, ma aiutarlo a trovare la propria strada. Se spiegati e coerenti, i limiti infondono sicurezza.

6. **Senso di condivisione.** È la capacità di condividere esperienze, sentimenti e pensieri con gli altri, perché può essere utile per affrontare e risolvere insieme i problemi, creando una competenza maggiore e collettiva. È il reciproco bisogno di cooperazione a livello affettivo e cognitivo. La condivisione sviluppa empatia attraverso l'interazione sociale.
7. **Individualità e differenziazione psicologica.** L'individualità si ottiene quando il mediatore promuove il senso di "unicità" del soggetto, incoraggia l'autonomia e l'indipendenza dagli altri. Ogni essere umano possiede una personalità e delle caratteristiche che bisogna conoscere e rispettare se si desidera entrare realmente in contatto con lui.
8. **Ricerca, scelta, conseguimento degli scopi.** Si ottiene incoraggiando il ragazzo a individuare gli obiettivi che si pone e le strategie necessarie al suo ottenimento. Tale criterio può essere applicato sia alla soluzione di uno specifico problema, sia in senso generale nei confronti della vita. In quest'ultimo caso è strettamente collegato alla consapevolezza dei propri bisogni, dei propri valori e delle proprie attitudini; va al di là delle necessità immediate per collegarsi al raggiungimento della piena realizzazione di se stessi.
9. **Creazione di un sentimento di sfida verso se stessi con l'obiettivo di migliorarsi.** Consiste nel fare in modo che il ragazzo provi soddisfazione nell'affrontare compiti nuovi e difficili che impegnano le facoltà intellettive. Insieme alla mediazione del senso di competenza, permette di stimolare il desiderio di "imbarcarsi in un'avventura" per raggiungere mete sempre più lontane, arginando ansia e insicurezza nei confronti del futuro, ma lavorando con serietà e consapevolezza. Può essere paragonato all'esplorazione di un territorio nuovo e sconosciuto: avventurarsi in un'impresa difficile richiede determinazione e perseveranza, come scalare una montagna. Le vette che simbolicamente il ragazzo conquista danno l'euforia del successo.
10. **Coscienza della modificabilità.** La mediazione della coscienza della modificabilità si ottiene aumentando la consapevolezza dell'esistenza di un potenziale dinamico che predispone al cambiamento ed evidenziandone l'importanza e il valore, sia attraverso l'esempio, sia, più direttamente, evidenziando lo sviluppo che avviene nel corso dell'apprendimento. Le persone nascono con un'innata propensione al cambiamento: è un processo inevitabile, anche se spesso inconsapevole, ed è possibile che il soggetto non ne senta la piena responsabilità.
11. **Individuazione dell'alternativa ottimista.** Se si esclude a priori che si possa raggiungere una meta, si riterrà il lavoro un inutile spreco di energie, ma se ci si immagina che il successo sia raggiungibile ci si dedicherà al lavoro con profondo impegno. Cercare quindi di valutare con obiettività, ma con ottimismo, ciò che si deve fare è il primo passo per affrontare il lavoro, consapevoli che richiederà sforzo e fatica ma, se ben spesi, sforzo e fatica saranno ripagati dal raggiungimento dell'obiettivo prefissato.
12. **Sentimento di appartenenza.** L'uomo è un essere sociale, ha bisogno di sentirsi parte di un gruppo, di sentirsi amato e desiderato e di poter dare, a sua volta, amore agli altri. Ha bisogno di sapere che può contare sull'aiuto degli altri e che egli stesso è in grado di fornire aiuto a chi ne ha bisogno. Tutto ciò avviene se si sente parte di una collettività. La relazione sociale è già attiva e presente alla nascita: le capacità percettive, sociali e di organizzazione dell'esperienza (a livello pre-simbolico) del neonato, pur potendo essere considerate innate, appaiono intrinsecamente legate alla relazione primaria, e anzi, per alcuni, è più corretto parlare, nelle prime fasi di sviluppo, di "proprietà emergenti della coppia madre-

bambino”, intesa come un sistema, piuttosto che del bambino da solo. In altre parole, la ricerca sperimentale fa apparire oggi ancora più vera e attuale l’affermazione di Winnicott che “non esiste un bambino senza la madre”. Dalla situazione neonatale trae origine lo sviluppo delle relazioni sociali.

Per rispondere alla diffusione di malattie infettive e all’elevato numero di decessi in orfanatrofio che ne derivava i medici cercarono di proteggere i bambini separandoli e ordinarono di ridurre al minimo i contatti fisici tra loro. [...] La percentuale di sopravvivenza non migliorò fino a quando i bambini non vennero presi in braccio, cullati, e venne permesso di interagire tra loro (Blum, 2002).

Se è vero che l’influenza delle prime esperienze di vita è fortemente forgiante per lo sviluppo successivo, è anche vero che la modificabilità dell’essere umano è attiva sempre, fino all’ultimo giorno. Interventi educativi consapevoli, equilibrati, caldi e competenti sono in grado di riaprire possibilità relazionali che si temevano perse.

La flessibilità tipica dell’uomo non può essere spiegata senza fare ricorso alla modalità di interazione assicurata dalla trasmissione della cultura a livello di gruppo e dall’Esperienza di Apprendimento Mediato a livello individuale. Il concetto di deprivazione culturale in riferimento all’E.A.M. ora diventa chiaro. In assenza di E.A.M. essa si manifesta come quantità limitata, ridotta o perfino mancante di modificabilità in un’area generica o specifica dell’adattamento richiesto. [...] Di conseguenza questo ci permette di delineare dei processi di intervento appropriati. Il tentativo di ri-mediare a una particolare disfunzione legata alla mancanza di modificabilità richiede l’incremento della modificabilità dell’individuo (Feuerstein - Feuerstein, 2005).

Le Funzioni Cognitive

Un altro concetto essenziale è quello di “Funzione Cognitiva”, termine con cui Feuerstein indica gli elementi basilari del pensiero umano.

La carenza di esperienze di apprendimento mediato determina funzioni cognitive insufficientemente sviluppate o scarsamente organizzate, oppure utilizzate in modo parziale e/o disorganico.

Se per praticità di lavoro vogliamo schematizzare, possiamo presentare le funzioni cognitive suddivise in tre fasce: *input* (relative alla raccolta delle informazioni che dall’ambiente giungono alla mente), *elaborazione* (relative al lavoro eseguito dalla mente sulle informazioni stesse per utilizzarle nella soluzione dei problemi), *output* (relative alle modalità di comunicazione all’esterno delle soluzioni ottenute nella fase di elaborazione)⁶. La nostra mente possiede queste capacità in misura maggiore o minore a seconda di innumerevoli fattori, tra i quali il fatto che siano state sollecitate in maniera adeguata. Una funzione cognitiva poco utilizzata può essere carente o addirittura assente.

Può forse sembrare strano che una persona positiva come Feuerstein metta in evidenza le carenze invece di ciò che è ben funzionante. È una deliberata scelta per stimolare il mediatore a intervenire per colmare le lacune: le carenze non sono irreversibili e la loro reversibilità è stata più volte dimostrata. Inoltre, è più facile rendersi conto delle carenze in quanto un ragionamento non completo o non preciso è determinato proprio da ciò che non ha funzionato, dagli elementi che non sono risultati adeguati alle richieste; ciò che funziona passa quasi inosservato. È come l’aria che respiriamo: ci accorgiamo di lei quando non è buona o quando ci manca.

Per questo motivo Feuerstein, per praticità di esposizione e di intervento, ha classificato le funzioni cognitive evidenziando le loro carenze e le ha definite “funzioni cognitive carenti”. È chiaro che in qualunque persona, anche se a basso livello di astrazione, solo una parte delle funzioni cognitive è carente; la sua stessa sopravvivenza è determinata dalla presenza di tutta una serie di abilità esistenti e ben funzionanti.

Le basi filosofiche del pensiero di Feuerstein implicano che si debba creare un ambiente in cui prevalga l’attitudine attiva e modificante per permettere un equilibrato, sicuro e sereno inserimento nella società di ogni individuo.

⁶ La suddivisione è puramente accademica, utile per valutare le capacità mentali e per intervenire in maniera più incisiva. Non indica una effettiva suddivisione rigida del processo mentale.

Ciò presuppone un investimento di energie e di impegno da parte degli educatori, allo scopo di far emergere le capacità dell'individuo loro affidato. L'obiettivo è ottenere modalità di funzionamento che portino ad un più elevato livello di ragionamento e, di conseguenza, ad una vita più autonoma e socialmente attiva e gratificante.

L'uomo è predisposto per apprendere, per modificarsi, per acquisire competenze nuove e complesse, frutto della sua interazione con il mondo. Ciò che uno fa, soprattutto nei primi anni di vita, non solo permette l'acquisizione di competenze specifiche nuove, ma incide in modo determinante sulla struttura stessa del cervello: l'azione crea l'organo. Fino a poco tempo fa si riteneva che la neurogenesi si interrompesse nei primi anni di vita. Oggi sappiamo che continua per tutta la vita, anche se non così energicamente come all'inizio, e che è proprio l'attività mentale ad incidere in maniera determinante sull'intensità della produzione neuronale (Kopciowski, 2007a).

Le proposte operative

All'interno della Teoria della Modificabilità Cognitiva, possiamo individuare due metodi di applicazione inseriti nell'ambiente attivo modificante.

- 1) La valutazione dinamica del potenziale d'apprendimento (L.P.A.D.)⁷.
- 2) Il Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S.) utile a potenziare la modificabilità e ad arricchire le capacità mentali attraverso la stimolazione delle funzioni cognitive.

Programma di valutazione dinamica del potenziale d'apprendimento

Il L.P.A.D., lo strumento per la valutazione del potenziale di apprendimento, rappresenta un approccio dinamico alla valutazione, e ha come scopo la valutazione della modificabilità dell'individuo e del suo potenziale di apprendimento. È un metodo orientato al processo, destinato a valutare più l'efficacia degli interventi educativi, attraverso un'osservazione analitica del processo di apprendimento, piuttosto che i risultati dei percorsi precedenti. Ha lo scopo di individuare sia le carenze che le componenti "forti" del pensiero, per utilizzare queste ultime come strumenti per colmare le prime.

Per raggiungere questo obiettivo si utilizza un procedimento che prevede una prima fase di pre-test in cui si valutano le modalità utilizzate dal soggetto per affrontare attività che impegnano la mente. A questa fase si fa seguire quello che è il momento caratterizzante la valutazione dinamica, cioè la mediazione. Vengono qui fornite tutte le indicazioni necessarie a potenziare le capacità, vengono suggerite strategie, vocaboli, modalità operative, vengono dati i supporti sia affettivi che cognitivi che permettono non solo di potenziare le risorse esistenti, ma anche di creare capacità nuove. Si termina con il post-test che serve a verificare quanto, del lavoro fatto durante la mediazione, è diventato parte integrante delle modalità operative utilizzate dal soggetto.

Il L.P.A.D. afferma e dimostra che se un individuo non è in grado di eseguire ora un determinato compito può imparare a farlo con l'aiuto di qualcuno, e gradatamente raggiungere l'autonomia per eseguirlo da solo.

Programma di Arricchimento Strumentale

Il Programma di Arricchimento Strumentale (P.A.S.) si pone come obbiettivo:

"Accrescere la modificabilità per orientare le persone verso una maggiore efficienza ed una maggiore capacità di adeguamento del proprio comportamento alle diverse situazioni che la vita propone".

L'obiettivo primario viene raggiunto attraverso sei sotto-obiettivi che sono:

1. *Correggere le funzioni carenti nel processo mentale, cognitivo e affettivo dell'individuo attraverso la presentazione di una serie di esercizi che richiedono l'utilizzo di processi mentali sempre più sofisticati.*
2. *Orientare e creare la struttura del programma insegnando i concetti di base, il lessico, le operazioni mentali e le relazioni necessarie sia a risolvere gli esercizi del P.A.S. sia a risolvere i problemi che la vita, in generale, può porre.*

⁷ Test dinamico chiamato L.P.A.D. dalle iniziali del suo nome inglese Learning Potential Assessment Device.

3. *Suscitare una motivazione intrinseca di consolidamento delle funzioni cognitive attraverso la formazione di regole di approccio al lavoro e alla creazione di un bisogno interiore.*
4. *Creare una motivazione intrinseca all'esercizio.*
5. *Produrre l'esperienza di "insight" attraverso la riflessione sulle cause del successo o dell'insuccesso in un determinato compito e riguardo alla capacità di applicare in diversi contesti i principi e le strategie acquisite tramite l'applicazione del P.A.S..*
6. *Facilitare la costruzione di un'immagine di sé come persona capace di creare informazioni, di fare inferenze, di produrre idee nuove e di agire consapevolmente, cambiando il ruolo del soggetto da passivo ricettore e riproduttore di dati a produttore consapevole delle proprie capacità di creazione e di estrapolazione di informazioni.*

Il Programma è composto da un'ampia serie di esercizi suddivisi in fascicoli, chiamati "strumenti" in quanto sono utilizzati come mezzi (cioè come strumenti) per il potenziamento delle capacità mentali. Non sono previsti contenuti disciplinari perché non si punta all'acquisizione di conoscenze specifiche, ma all'acquisizione di abilità mentali, di concetti utilizzabili in molte occasioni diverse.

La ricaduta del lavoro non ha una valenza esclusivamente in ambito cognitivo ma contribuisce in maniera determinante a creare i presupposti per una buona capacità relazionale.

In fase adolescenziale è forte il "bisogno di appartenenza" che si espleta attraverso la necessità di sentirsi accettati dal gruppo di riferimento. Ciò rappresenta un aspetto particolarmente delicato soprattutto per le figure più fragili ed immature che rischiano di "appiattirsi" in modo acritico sul modello dominante, senza consapevolezza e senza capacità di discernimento. Particolarmente problematiche risultano le situazioni in cui un leader negativo trascina dietro di sé gregari passivi e sottomessi.

Un individuo che si automodella sulla personalità degli altri ignorando, se non addirittura negando, il proprio valore, non riuscirà a esporre le proprie idee, se non addirittura a riconoscerne un'esistenza autonoma e ad identificarle se divergenti rispetto al gruppo, non darà lettura alle proprie emozioni, ai propri sentimenti, stenterà a trovare strategie personali, a rilevare le proprie attitudini, a dar voce alle proprie aspirazioni, restando in un limbo grigio costituito dall'alone della figura dominante.

Ma anche la figura del leader negativo può essere il risultato di esperienze frustranti che portano l'individuo a sentirsi realizzato solo nella misura in cui "domina" gli altri, schiacciandoli sotto il proprio potere. Potrebbe essere frutto di un passato in cui la relazione con gli adulti di riferimento era di squalifica nei suoi confronti, di negazione dei suoi bisogni, di aggressività e maltrattamento, sensazioni negative "superate" attraverso la restituzione agli altri di quanto provato in prima persona.

Se prendiamo in considerazione il sesto sotto-obiettivo del P.A.S., ci rendiamo conto del suo valore nella strutturazione di un sé equilibrato e consapevole.

Qual è la persona che ha paura di un confronto paritario nel gruppo e assume atteggiamenti di rifiuto, o di negazione, o di dominio? Chi teme di "sciogliersi" al suo interno perdendo la propria personalità.

Il lavoro di rinforzo delle funzioni cognitive promosso dal P.A.S. avviene in un ambiente relazionale attivato dal mediatore. *Senso di condivisione e individualità e differenziazione psicologica*⁸ sono criteri della mediazione cui il mediatore fa costantemente riferimento durante la discussione sugli esercizi delle pagine, criteri che promuovono capacità indispensabili per un equilibrato inserimento sociale.

L'esperienza di *insight* e lo scambio che avviene durante la discussione offrono la possibilità di sperimentare un rapporto profondo con se stessi, aumentando la stima di sé e l'autoconsapevolezza. Una personalità più forte e sicura permette di leggere la diversità come una risorsa, e la divergenza di opinioni come una ricchezza, evitando di considerare il conflitto di idee⁹ come sinonimo di lotta.

Struttura degli strumenti

⁸ Sesto e settimo criterio della mediazione, vedi sopra.

⁹ Il concetto di *conflitto* non deve necessariamente essere posto in antitesi con l'idea di *cooperazione* caratteristica delle nuove correnti educative, ma può, al contrario, essere inserito in una situazione di *problem solving* che richiede di trovare strategie cognitive e affettive utili alla costruzione di relazioni negoziate in cui siano presi in considerazione e valorizzati tutti i punti di vista. Questa impostazione, però, si scontra spesso con una diffusa mentalità che considera implicitamente il conflitto come una lotta da vincere o un male da evitare perché causa di sofferenza. Ciò impedisce di trovare soluzioni personali, di affinare capacità cognitive e emozionali, di rafforzare il proprio bagaglio di risorse e di energie. Il conflitto, entro limiti di civiltà ed educazione, è funzionale allo sviluppo e promotore di crescita.

Ogni strumento si focalizza su una specifica funzione cognitiva, ma può svilupparne molte altre e fornisce i prerequisiti per approfondire e ampliare le capacità cognitive necessarie ad affrontare compiti che richiedono livelli di astrazione sempre più elevati. Ogni fascicolo comincia con una pagina illustrata che viene definita “Pagina di Copertina” e che viene usata per creare aspettative e motivazione. Il mediatore guida i soggetti ad analizzare il simbolo che varia da strumento a strumento, e che fornisce indicazioni su quale sarà il contenuto degli esercizi che verranno affrontati. Dalla discussione che si intavola i ragazzi potranno realizzare che non solo verranno trattati argomenti utili, ma che ci sarà la possibilità di approfondire temi di loro interesse che esulano dall’attività scolastica per spaziare nel mondo degli hobbies, delle prospettive per il futuro, delle amicizie, del lavoro, e via dicendo.

Nelle pagine successive si eseguono esercizi che servono sia per un effettivo e graduale miglioramento delle prestazioni richieste, miglioramento che ha una ricaduta positiva su tutte le attività del ragazzo, sia come base per una riflessione sul proprio modo di affrontare il lavoro e, di conseguenza, per intavolare una discussione di gruppo sulle rispettive strategie.

Lo strumento “Organizzazione Punti” (O.P.) è di solito il primo Strumento del P.A.S. che viene presentato. I suoi esercizi forniscono ampie opportunità per sollecitare le funzioni cognitive coinvolte nell’apprendimento. Di solito risulta molto motivante e gradito: si presenta, sotto vari aspetti, lontano dalle prestazioni scolastiche e, pertanto, non viene quasi mai vissuto con disagio da chi ha precedentemente sofferto di insuccessi scolastici.

Attraverso la pagina di copertina di questo strumento si trasmette il concetto che l’uomo mette ordine e crea regole strutturando l’Universo in cui vive che, altrimenti, apparirebbe disorganico. Bambini che vengono da situazioni destabilizzanti e prive delle basilari regole che orientano alla crescita trovano particolare beneficio nell’uso di questo strumento. Imparano che è possibile collegare oggetti e/o eventi in sistemi che assumono significato grazie all’organizzazione che viene loro data. La proiezione di relazioni virtuali richiede la capacità di individuare legami significativi tra fenomeni apparentemente non collegati tra di loro. Affrontare gli esercizi di O.P. prepara a utilizzare questa funzione cognitiva anche nella vita di tutti i giorni. Senza la capacità di proiettare relazioni virtuali si ha una comprensione episodica della realtà; oggetti ed eventi sono percepiti come casuali, privi di legami: pezzi singoli di un puzzle che non si riesce a costruire, come è spesso il passato dei minori che giungono allo stato di adottabilità.

Da pochissimo tempo è stata presentata una nuova serie di strumenti, definita Programma di Arricchimento Strumentale Basic, composta da due filoni, uno rivolto alla sfera emozionale, l’altro propedeutico agli strumenti dal P.A.S. classico, e rivolta a bambini della fascia prescolare o a persone con difficoltà di apprendimento.

Il filone emozionale va a coprire un’area non ancora affrontata direttamente dal metodo Feuerstein, anche se attraverso i criteri della mediazione l’aspetto relazionale ha sempre trovato una solida collocazione. I nuovi strumenti (Identifica le Emozioni, Dall’Empatia all’Azione, Pensa e Previeni la Violenza e Scopri l’Assurdo) sono strutturati in modo da permettere di toccare la sfera affettiva sia con bambini che con adolescenti, e ricoprono un ruolo particolarmente significativo in coloro che hanno subito maltrattamenti e abusi e in coloro che devono elaborare vissuti di abbandono.

Identifica le Emozioni è il primo degli strumenti emozionali che viene proposto e si pone come obiettivi principali:

- Pensare le emozioni, comprendere la loro pertinenza in una varietà di situazioni comportamentali e sociali.
- Dare al soggetto l’abilità di parlare delle emozioni e di trovare strategie per diventarne consapevole e, nei limiti del possibile, gestirle.

Ciò porta a reagire adeguatamente agli stimoli, a non rispondere in modo impulsivo e poco costruttivo, a modificare (o almeno contenere) gli stati emotivi più frequentemente portatori di stati di disagio.

Nella parte superiore di ogni pagina dello strumento c’è una fotografia di un volto molto espressivo e al bambino viene chiesto di identificare e dare un nome all’emozione rappresentata. Nella parte inferiore della pagina ci sono quattro scenette, assolutamente indipendenti l’una dall’altra, che rappresentano quattro situazioni diverse tra le quali bisogna individuare quella che meglio si collega con l’emozione rappresentata nella fotografia, quella, cioè, che potrebbe aver prodotto l’emozione. La parte più significativa del lavoro consiste, come per il P.A.S. classico, nella discussione che si attiva tra i partecipanti al gruppo nel momento in cui devono condividere i propri pensieri con gli altri sostenendo e spiegando il perché delle loro scelte.

Volendo chiarire schematicamente le caratteristiche del P.A.S. e del L.P.A.D. possiamo dire che:

con il L.P.A.D. si può individuare:

- a) qual è la possibilità ottimale del pensiero nelle condizioni presenti,
- b) qual è la possibilità di miglioramento prevedibile attraverso la mediazione,
- c) quali sono le strategie di intervento che hanno dato i risultati migliori.

e vengono forniti:

- a) i prerequisiti specifici ad ottenere un immediato progresso nel funzionamento mentale,
- b) le basi per attuare ulteriori e progressivi miglioramenti.

Con il P.A.S.:

si solidificano e si rendono duraturi i progressi ottenuti e si prosegue nel cammino di una sempre maggiore modificabilità e di una sempre migliore utilizzazione del proprio potenziale di apprendimento.

Se ci troviamo di fronte a soggetti che hanno vissuto situazioni di maltrattamento, di violenza, di deprivazione e abbandono o di sradicamento culturale, la parte manifesta delle loro capacità ne sarà sicuramente molto influenzata. La proposta di una valutazione dinamica può risultare importantissima per conoscere quali modalità di relazione potranno far emergere e ampliare le potenzialità, e trasmettere la consapevolezza che la modificabilità esiste, e che essi la stanno sperimentando concretamente attraverso le conquiste che emergono sotto i loro occhi.

Il nostro cervello è costruito nell'enigmatica interfaccia tra esperienza e genetica, dove cultura e natura diventano una cosa sola (LeDoux, 2003).

L'intelligenza, anche quella sociale, è qualcosa che si può insegnare.

Lo si fa guidando a osservare e a porsi domande; stimolandolo a confrontare oggetti ed eventi, a cercare collegamenti tra fatti in apparenza non correlati tra loro; inducendo ad utilizzare un vocabolario corretto e appropriato; incoraggiando ad astrarre dalla situazione vissuta al momento per immaginare fatti futuri o passati, certi o solo possibili, reali o fantastici.

Lo si fa insegnando ad aver fiducia in se stessi, a valutare in maniera obiettiva i propri successi, a far tesoro degli errori, a rendersi conto che la collaborazione porta un arricchimento reciproco, che la condivisione aiuta a superare le difficoltà.

Lo si fa attraverso la predisposizione di un ambiente attivo modificante, grazie alla mediazione che, secondo Feuerstein, tutti dovrebbero utilizzare se desiderano rendere efficace il loro intervento.

Bibliografia

- Blum, D., *Love at Goon Park. Harry Harlow and the Science of Affection*, Perseus, Cambridge, MA, 2002.
- Cozolino, L., *Il cervello sociale*, Cortina, Milano, 2008.
- Feuerstein, R., L'esperienza dell'apprendimento mediato, in Buono, S. (ed.), *Ritardo mentale e disabilità*, Ed. Associazione Oasi, Enna, 1997.
- Feuerstein, R. - Feuerstein, R., *La teoria di Feuerstein e i suoi sistemi applicativi: una raccolta di contributi*, Ed. ICELP, Gerusalemme, 2005.
- Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R., *La disabilità non è un limite*, Libriliberi, Firenze, 2005.
- Fois, D. - Luzzatto, L., Lo sviluppo psichico del bambino e l'istituzionalizzazione, *Giustizia Minori*, 2007.
- Guetta, S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein. Materiali di studio sul processo di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli, 2001.
- Kopciowski, J., *L'apprendimento mediato. Orientamenti teorici ed esperienze pratiche del metodo Feuerstein*, Editrice La Scuola, Brescia, 2002.
- Kopciowski, J., *Migliorare se stessi per ottenere di più. Riflessioni teoriche e proposte operative secondo il pensiero di Reuven Feuerstein*, KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione, Roma, 2007a.
- Kopciowski, J., "Posso farcela!" ovvero la scelta di essere ottimisti, *Scuola Materna, per l'educazione dell'infanzia*, 2007b.
- Kopciowski, J., Il recupero ed il potenziamento delle capacità mentali dei bambini nell'adozione, *Giustizia Minori*, 2007c.

- LeDoux, J. E., The self: Clues from the brain, *Annals of the New York Academy of Science*, 2003.
- Meghnagi, D., Introduzione, in Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R., *La disabilità non è un limite*, Libriliberi, Firenze, 2005.
- Schore, A. N. (1994), *Affect Regulation and the Origin of the Self. The neurobiology of the Emotional Development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, 2007.

10. Cambiamento umano e modificabilità cognitiva.

Appunti di teorie e pratiche educative tra l'Esperienza di Apprendimento Mediato e la Ricerca Azione Partecipativa

Paolo Orefice

Il cambiamento negli esseri umani nel tempo e nello spazio di vita

Se torniamo indietro nel tempo di cento, mille, diecimila anni, e ancora più, fino all'apparizione della nostra specie sulla Terra oltre centomila anni fa, osserviamo un fenomeno unico nel panorama della vita sul nostro pianeta: gli esseri umani, pur restando uguali come specie, sono cambiati in maniera incredibile nel corso della loro storia, tanto più quanto più ci avviciniamo al tempo presente. E tutto lascia presagire che sarà così anche in futuro.

È una prospettiva indispensabile da considerare quando ci si avventura nella ricerca della natura, della struttura e della dinamica del cambiamento umano. La profondità prospettica permette di coglierne maggiormente gli elementi costitutivi. Una corta prospettiva, invece, non vede oltre il limitato orizzonte di una cultura, di una società: confonde modificazioni funzionali con modificazioni strutturali, finendo nell'equivoco razzista che ha accompagnato immancabilmente teorie e pratiche discriminanti e violente delle relazioni umane.

Se il cambiamento negli esseri umani è così radicato e produce differenze così marcate, c'è da chiedersi cosa cambia, perché e come. Né c'è bisogno di interrogare una scienza sofisticata, perché le forme del cambiamento sono sotto gli occhi di tutti.

Accenniamone alcune. Il modo di pensare di un antico romano, anche se la nostra discendenza latina ha ereditato non pochi tratti della sua cultura, è profondamente diverso da quello di un romano di oggi: lingua, punti di vista, idee, valori... ma anche percezioni della realtà, curiosità, interessi, dinamiche emozionali, forme dei sentimenti, abitudini di vita. Possiamo facilmente riconoscere che questi cambiamenti interni fanno il paio con altri non meno importanti nei contesti di vita. Qualche esempio. Un romano della classicità non riconoscerebbe oggi la sua città, anche se i reperti archeologici gli rivelerebbero tracce significative del suo tempo: troppo diversi sarebbero per lui gli edifici, le strade, i luoghi religiosi, i negozi, gli arredi urbani, i mezzi di trasporto... ma anche gli oggetti assolutamente impensabili nell'antichità e privi di significato per il suo tempo, misteriosi ad osservarli, come la luce elettrica, la televisione, il cellulare, il computer.

Nella nostra specie il cambiamento avviene, al nostro interno, nel modo di essere e di pensare ed esprimere la nostra umanità e, all'esterno, nel modo di trasformare e utilizzare i contesti che abitiamo.

Evidentemente, c'è una relazione tra queste due forme di cambiamento: colpisce come il modo di vivere la propria umanità e di esprimerla all'esterno sia profondamente legato al modo di essere dell'ambiente modificato dallo stesso uomo.

L'antico romano riconosceva la sua città, capiva come era fatta, la sentiva sua, sapeva come utilizzarla per vivere, si riconosceva negli altri suoi abitanti condividendone forme di vita nei momenti gioiosi e penosi. La città sembrava fatta su misura per lui, schiavo o libero che fosse: ad esempio, sapeva dove e come muoversi, utilizzare gli spazi pubblici, abitare un luogo privato, alimentarsi, lavorare, stare con gli altri. Certamente non saprebbe come vivere nella Roma di oggi: i cambiamenti che troverebbe gli sono troppo estranei e strani per potersene servire; anzi si disorienterebbe sentendosi un alieno e si troverebbe in una situazione di assoluta dipendenza.

Cambiamento umano e cambiamento ambientale sono strutturalmente intrecciati: questo processo interattivo di antropizzazione del territorio e territorializzazione dell'umano varia nel tempo, consentendo alle diverse forme umane delle popolazioni che via via si avvicinano nei luoghi della Terra di condurre la loro esistenza e di perpetuarla generazione dopo generazione, al di là del modo di realizzarla e di realizzarsi.

Il cambiamento uomo/ambiente

A chiunque rifletta sull'esperienza dei mutamenti propri e altrui e dei relativi contesti risulta evidente che nelle modificazioni dell'umano entrano sempre in gioco due parti, comunque interconnesse: l'azione del soggetto umano e la retroazione della realtà esterna, naturale e antropizzata.

A questo punto è d'obbligo riconoscere che se l'essere umano cambia, pur conservando la sua natura originaria, vuol dire che è modificabile. Può sembrare lapalissiana una tale affermazione, ma non lo è se ci si chiede dove risiede e come funziona il motore in grado di generare le modificazioni in lui e nel suo ambiente.

Una domanda analoga va posta a proposito dei cambiamenti dell'ambiente naturale che si trasforma in ambiente antropizzato: se cambia, e si vede chiaramente attraverso le modifiche impresses dagli uomini, ma anche dalle sue stesse componenti naturali, cosiddette animate o inanimate, vuol dire che anche la natura ha una sua propria modificabilità.

A ben guardare, si tratta di due processi di cambiamento che, anche se presentano distinte e separate caratteristiche di livelli molto diversi, rientrano in un più ampio, unico e progressivo andamento evolutivo: essendo l'essere umano e l'ambiente che lo circonda parte della scala evolutiva della natura fino alle trasformazioni storiche innescate dalla stessa presenza umana, si può affermare che i cambiamenti attengono ai processi naturali e storici che li caratterizzano. La complessità e le specificità di tali cambiamenti vanno, semplificando al massimo, dai mutamenti all'interno dei mondi minerale, vegetale, animale (inclusi gli esseri umani) a quelli del mondo storico delle società e delle culture (a carico degli esseri umani).

Un ragionamento sulla modificabilità umana e ambientale consente di impostare, esplorare e definire l'educabilità umana all'interno dei mutamenti naturali e storici.

I paradigmi inadeguati della modificabilità umana e ambientale

La questione della modificabilità umana e ambientale nella storia delle culture è stata affrontata adottando principi, approcci ed esiti molto diversi, anche opposti. In questa sede, ovviamente, ci si limita ad alcune considerazioni introduttive di ordine paradigmatico nell'affrontare la problematica, che ci permettono di cogliere nel nostro tempo la direzione degli approcci innovativi più fondati scientificamente.

Va innanzi tutto sgombrato il campo da posizioni fissistiche, dualistiche e riduzionistiche, ben visibili nella storia delle culture, anche se con articolazioni apparentemente non comparabili e ben diversificate nel tempo.

Le teorie del fissismo, come quella biologica dell'immutabilità delle specie viventi in opposizione alle teorie evoluzionistiche, ritengono che il cambiamento in effetti non esiste, essendo già tutto predefinito, regolamentato: la fissità è determinata dalle forze biologiche come dalle forze sociali, da un principio ordinatore interno (come lo stato di necessità del reale) o esterno (come una entità superiore, comunque chiamata, al di là del reale; o una entità sociopolitica, che si erge al di sopra dei comuni mortali, come l'autorità assoluta di un dittatore o di uno Stato).

Variante di tali impostazioni sono le teorie dualistiche che hanno attraversato approcci mitologici, ma anche determinati approcci scientifici moderni, riscontrabili, ad esempio, nell'antagonismo eredità-ambiente, natura-cultura, uomo-natura: il superamento dei due principi inconciliabili viene risolto poi con la prevalenza dell'uno sull'altro, come nel caso della cultura occidentale moderna dove il cambiamento è operato dalla ragione umana, padrona assoluta dell'ambiente (ma, è più esatto affermare, generato da una ragione parziale e interessata di una società egemone).

Il terzo paradigma, che discende dal precedente – ma se ne possono individuare diversi altri ancora – si limita a teorizzare e a realizzare il cambiamento, sia esso riferibile alla realtà umana o a quella naturale, limitandosi a segmenti di realtà, isolati e distinti dai loro insiemi e dai loro contesti: è il cambiamento operato dalla conoscenza divisa e frammentata delle cosiddette discipline specializzate in maniera autoreferenziale, che riescono ad isolare singoli fenomeni della condizione umana e della natura e a cogliere le possibilità di cambiamento al loro interno, per poi riduzionisticamente attuarle senza porsi il problema degli scompensi e dei danni che provocano nelle strutture portanti della condizione umana e della natura, come è molto chiaro negli effetti devastanti dello sviluppo scompensato e insostenibile ai danni dei contesti naturali, sociali e culturali e di chi li abita.

In questo ultimo paradigma, al di là dei suoi abusi e usi impropri (ma anche dei vantaggi comunque prodotti), emerge chiaro il motore del cambiamento, già annunciato nel dualismo uomo-natura e ora

ricondotto al potere interpretativo e trasformativo della conoscenza di cui dispone l'essere umano: l'origine del cambiamento è nel sapere dell'uomo.

Nella capacità di produrre sapere, dunque, va esplorata la modificabilità umana e, a seguire, la sua educabilità.

La cognizione, motore della modificabilità umana nell'ambiente

La centralità dell'uomo nei processi e nei prodotti del cambiamento della realtà è riscontrabile in tutte le culture quando passano dall'ideologia della sacralizzazione totalizzante della realtà al riconoscimento degli spazi di autonomia e di libertà dell'agire umano: sono spazi maggiori o minori, diversamente articolati nelle società in relazione sia alla legittimazione delle diversità soggettive sia al riconoscimento della gestione democratica della vita comune. In ogni caso, la possibilità del cambiamento poggia sul potere della condizione umana, al di là della sua estensione a una parte o alla totalità dei gruppi umani implicati.

Il fondamento della modificabilità umana ha dunque due radici: l'una, dettata dall'ideologia che ne definisce e legittima gli spazi dell'agire trasformativo e, dunque, di natura socio-culturale e politica; l'altra, determinata dalla specificità stessa dell'essere umano e, dunque, di natura biopsichica e spirituale. L'una e l'altra radice sono complementari e concorrono alla lettura complessa della modificabilità umana.

Partendo, dunque, dalla costitutività naturale e storica dell'essere umano, la centralità del potere trasformativo del suo mondo interno come di quello esterno risiede nella possibilità umana di conoscere: possiamo definirla la sua "cognitività", che il buon senso chiama "l'intelligenza umana".

Ci si chiede allora: scientificamente, come si può esplorare questa potenzialità? In cosa consiste? Come si esprime? Cosa produce? Le risposte ci permettono poi di passare alla domanda sottesa alla nostra breve analisi: in cosa consiste allora l'educabilità umana? Come è definibile, individuabile, operabile?

La Modificabilità Cognitiva Strutturale (M.C.S.) secondo Feuerstein

Tra le elaborazioni teoriche più recenti sul potere conoscitivo dell'essere umano vanno collocati gli studi e le ricerche sulla cognizione umana che caratterizzano almeno mezzo secolo di scienze cognitive, alla cui affermazione ha concorso e concorre un ventaglio sempre più ampio di discipline: dalle psicologiche alle informatiche, dalle neurobiologiche alle socioantropologiche, ma anche dalla stessa epistemologia alla filosofia contemporanea.

In tali orientamenti una posizione particolarmente avanzata occupa la teoria della *Modificabilità Cognitiva Strutturale* (M.C.S.) di R. Feuerstein, che partendo dalla critica di altre teorie elabora una coerente metodologia di apprendimento (E.A.M.: *Esperienza di Apprendimento Mediato*) corredata da una specifica e articolata strumentazione (P.A.S.: *Programma di Arricchimento Strumentale*): E.A.M. e P.A.S. alimentano la loro efficacia basandosi sugli spazi di cambiamento propri della cognizione umana (Feuerstein, 2008).

Va in ogni caso premesso che negli orientamenti che hanno studiato l'intelligenza e il comportamento umano si assiste anche ad una riproposizione, seppure aggiornata, di approcci epistemologici che non sono usciti dalle strettoie dei precedenti paradigmi, a cui già si è fatto cenno.

A questo riguardo, non si può non condividere con Feuerstein (*ibid.*, pp. 52-56) la critica di approcci parziali allo studio scientifico della costituzione umana: ad esempio, citando il comportamentismo, egli fa notare che tale orientamento rimane a valle del lavoro mentale e, pertanto, tende a fissare in classificazioni rigide le tipologie antropologiche; ugualmente, la psicomatria, pur avvicinandosi allo studio del lavoro mentale, pretende di misurare i quozienti intellettivi secondo standard fissi: considera l'intelligenza una dotazione immutabile e indifferenziata e, pertanto, non tematizza adeguatamente la modificabilità mentale.

Tale tematizzazione, invece, appare negli studi sull'intelligenza che ne colgono il carattere interazionista e connessionista: l'atto mentale è la cabina di regia di tutte le interazioni. In tale solco Feuerstein riconosce alla Zona di Sviluppo Prossimale (Z.S.P.) di Vigotsky le potenzialità del cambiamento cognitivo, ma ne critica l'approccio statico, mentre il cambiamento cognitivo strutturale va ben oltre, con il superamento dei confini.

Ugualmente, Feuerstein considera passivo e naturalistico l'approccio piagetiano, dal momento che lo sviluppo intellettuale risponde a processi predefiniti dalle fasi stadiali: in alternativa, nell'approccio attivo e dinamico dell'apprendimento individua la costruzione attiva della mente.

La sua teoria della modificabilità cognitiva poggia sulla *propensione dell'organismo a modificarsi nella sua propria struttura* (*ibid.*, pp. 63-66): la cognizione è un'organizzazione di strutture mentali che esprimono

una loro direzionalità in termini di intenzionalità e costituiscono un sistema cognitivo, non solo individuale ma anche collettivo. Il rimando ai depositi culturali di M. Mead è d'obbligo. Il lavoro mentale richiama l'intelligenza modulare di Gardner e il connessionismo di Felman, ma anche le ricerche delle neuroscienze.

La teoria della M.C.S., che muove dalle ricerche del connessionismo e del costruttivismo, rientra nel più ampio approccio della modificabilità cognitiva complessa: viene superato ogni approccio riduzionistico, funzionalistico e deterministico, riconoscendo che il cambiamento mentale è una proprietà fondamentale della mente stessa, è sua parte costitutiva: lavorando sulle sue componenti strutturali la mente può generare cambiamenti insospettabili.

La modificabilità cognitiva complessa tra emozione, ragione e saperi tangibili

Nell'approccio complesso allo studio del cambiamento mentale sono da collocare anche ampi e variegati filoni di studi più recenti che fanno capo a discipline molto diverse: dalle neuroscienze all'etologia cognitiva, dal costruttivismo sociale e culturale all'economia umanistica. La convergenza di questi studi e ricerche permette oggi di approfondire, tra le altre, due ulteriori variabili, che risultano sempre più importanti nella definizione del cambiamento generato dal lavoro della mente umana: 1) il valore cognitivo delle emozioni e la loro interazione con il pensiero; 2) il valore cognitivo della produzione intangibile e tangibile del sentire e del pensare (Orefice, 2009).

L'approccio feuersteiniano riconosce che nella M.C.S. i sottosistemi affettivi e motivazionali hanno una grande influenza, come del resto è riconosciuto dagli orientamenti consolidati della psicologia dello sviluppo.

I contributi recenti delle ricerche sulla filogenesi della mente umana (Maturana - Varela, 1992) hanno confermato l'interazionismo cognitivo tra le forme del sentire, che abbiamo ereditato attraverso il cervello antico dalle precedenti specie viventi, e le forme del pensare, che abbiamo costruito attraverso l'evoluzione del cervello più complesso, con la formazione della neocorteccia, dai primati superiori e dagli ominidi fino alla nostra specie di *Homo Sapiens Sapiens*: il sentire delle emozioni, a loro volta basate sul sentire delle sensazioni, anche se, a livelli cerebrali evolutisi successivamente, realizza una primaria e a-razionale elaborazione di significati valutativi dell'ambiente, che possiamo definire cognizione sensomotoria ed emozionale (Orefice, 2001; 2009); il pensare della ragione ha perso il suo primato assoluto e autoreferenziale (Damasio, 1995) (da solo realizza un livello cognitivo monco, essendo privato dell'altro fondamentale potenziale neuropsichico del cervello) e realizza la migliore conoscenza solo se si alimenta delle forme del sentire e le alimenta (Orefice, 2009). La modificabilità umana è data dunque dall'azione congiunta del potenziale cognitivo del sentire e del pensare.

Questo potenziale non si esaurisce nelle elaborazioni mentali considerate in se stesse (replicando ancora una volta la concezione riduzionistica dell'indagine e dei prodotti scientifici), quasi fossero processi predeterminati e produttori di conoscenze in maniera fissa e ugualmente assicurata a tutti. La modificabilità cognitiva è basata sulla plasticità della dotazione cerebrale, modellabile nel tempo, come ci ricorda Feuerstein. In questo senso tutti gli esseri umani hanno inizialmente il medesimo potenziale: come mai, però, nel corso della vita di ciascuno la modificabilità cognitiva è diversamente presente negli esseri umani, non solo nell'età giovanile, ma anche in quella adulta?

La seconda variabile completa la definizione di modificabilità cognitiva, e offre anch'essa indicazioni preziose per i programmi di cambiamento educativo. Superando il dualismo uomo-ambiente e ponendoci nel sistema di relazioni complesse tra interno ed esterno dell'essere umano, la variabile precedente ci dice che l'elaborazione cognitiva, sia sensomotoria ed emozionale che razionale, passa attraverso la selezione dei segni esterni dell'ambiente trasformati in significati interni della mente. La scienza dei segni (Orefice, 2006a) ci insegna che essi sono un mondo di significati: ciascun artefatto umano è generato dalle conoscenze del suo autore o dei suoi autori e, per sua natura e per le funzioni che svolge, è un archivio di saperi, sia quelli originari sia quelli reinterpretati dai suoi fruitori. Questa produzione materiale della mente umana costituisce il patrimonio tecnologico di ogni società e cultura, e determina in maniera vincolante, veicolandone il patrimonio immateriale, il potenziale mentale di ogni essere umano, che se ne appropria attraverso l'apprendimento e l'uso.

Pertanto, la modificabilità cognitiva umana passa attraverso l'interazione processo mentale-prodotto tecnologico tangibile, veicolo della produzione intangibile: *il potenziale mentale è direttamente*

proporzionale al suo impiego, e il suo impiego è direttamente proporzionale all'utilizzazione degli archivi dei saperi del sentire e del pensare della produzione tecnologica¹.

Il cambiamento educativo attraverso la mediazione: contributi dell'E.A.M. e della R.A.P.

Se dunque la mente umana possiede il dono della modificabilità cognitiva complessa, è possibile facilitare e sostenere il cambiamento della mente, dei suoi processi e prodotti mentali, cioè della costruzione e produzione intangibile e tangibile dei suoi saperi del sentire e del pensare.

L'intervento educativo formale e non formale, che poggia sull'educabilità della mente nei termini appena discussi e ne riproduce i processi costitutivi e i prodotti intangibili e tangibili, è in grado di realizzare il cambiamento umano. L'azione educativa, però, deve essere in grado di riprodurre il processo naturale della mente e, così facendo, incunearsi tra l'elaborazione di significati e la produzione dei segni materiali e immateriali che trova nell'ambiente e che essa stessa costruisce.

Viene così superato l'antagonismo uomo-ambiente, senza ricadere nelle trappole dei dualismi e dei riduzionismi; ma viene anche ricomposta l'unità complessa uomo-ambiente attraverso l'azione mediatrice della mente. La modificabilità umana è nella capacità della mente di produrre sapere, ma ora la definizione si completa con un'ulteriore condizione fondamentale: *la modificabilità umana è nella capacità della mente di costruire saperi attraverso la produzione immateriale e materiale dei significati.*

Tra gli approcci metodologici al cambiamento educativo che si collocano nell'ambito del potenziale cognitivo, vengono qui di seguito ripresi, anche se solo in termini introduttivi, quelli della *Ricerca Azione Partecipativa* (R.A.P.) (Orefice, 2006b) e dell'*Esperienza di Apprendimento Mediato* (E.A.M.).

Per la R.A.P., che discende dal potenziale del sentire e del pensare operazionabile tramite la produzione tecnologica, il cambiamento umano e dell'ambiente antropizzato si realizza attraverso ogni programma educativo che incorpora contemporaneamente il processo indagativo di natura razionale (metodologia educativa basata sul processo di ricerca), il processo partecipativo di natura emozionale e senso-motorio (metodologia educativa basata sul processo di partecipazione), il processo operativo dell'agire (metodologia educativa basata sul processo di produzione tecnologica).

Per l'Esperienza di Apprendimento Mediato (E.A.M.) di Feuerstein, che realizza «appropriati interventi di modificazione cognitiva» (Feuerstein et al., 2008), diventa centrale il valore dell'esperienza cognitiva realizzata attraverso il Programma di Arricchimento Strumentale: il P.A.S. attiva processi cognitivi su misura della «carta cognitiva» (*ibid.*, p. 28) personale, che è un «originale dispositivo capace di analizzare il comportamento cognitivo e di rilevare aree problematiche specifiche che riguardano la produzione di un atto mentale» (*ibid.*, pp. 29 e 48): su tale base il mediatore mette in atto una particolare attrezzatura logica che rimette in moto processi cognitivi deficitari o bloccati, cause determinanti del mancato cambiamento in bambini piccoli e in soggetti portatori di disabilità.

I due approcci metodologici della R.A.P. e dell'E.A.M., pur presentando differenze specifiche per le particolarità che le contraddistinguono e per le storie diverse che le hanno originate nel corso del secolo scorso (la prima nell'ambito dell'educazione degli adulti, la seconda nell'ambito dell'educazione dei bambini portatori di disabilità), fanno capo alla più generale concezione del cambiamento educativo attraverso il lavoro della mente: nell'E.A.M. espresso maggiormente nell'accompagnamento delle funzioni intellettive aperte a quelle emotive e percettive, nella R.A.P. espresso maggiormente nella relazione tra saperi soggettivi e saperi oggettivi di natura sensomotoria, emozionale e razionale presenti nella produzione immateriale e materiale dei significati dei gruppi umani.

Nell'uno e nell'altro approccio metodologico è fortemente presente l'azione mediatrice dell'educatore: nell'E.A.M. la mediazione si realizza attraverso la «funzione compensativa» della relazione dell'insegnante con l'allievo, grazie alla quale vengono attivate determinate funzioni mentali del potenziale di modificabilità cognitiva del soggetto; nella R.A.P. la mediazione si snoda all'interno del processo integrato di relazione cognitiva out-in (saperi esistenti-saperi nuovi) per la soluzione del problema, che dimostra l'avvenuto cambiamento educativo (che ha utilizzato il potenziale del sentire e del pensare individuale e collettivo) per lo sviluppo materiale e immateriale del soggetto e del suo contesto.

Il presente contributo ha solo introdotto il tema delle somiglianze e delle differenze di alcuni approcci teorici e metodologici al cambiamento educativo nell'ambito della modificabilità umana: l'osservazione

¹ P. Orefice, *O Potencial Formativo Do Desenvolvimento Local na Sociedade Planetária. Do dualismo mundo visível mundo invisível a complementariedade dos "opostos" da realidade descontínua*, UNEB, Bahia, Brasile.

contemporanea di diversi orientamenti di ricerca e di interventi educativi permette di approfondirne punti forti e punti deboli e di realizzare fecondi meticciami teorici e operazionali che ne amplificano l'attendibilità scientifica e trasformativa.

Bibliografia

- Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1995.
- Feuerstein, R. et al., *Il programma di arricchimento strumentale*, Erickson, Trento, 2008.
- Guetta, S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli, 2001.
- Maturana, H. - Varela, F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1992.
- Orefice, P., *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma, 2001.
- Orefice, P., *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006a.
- Orefice, P., *La Ricerca Azione Partecipativa. Teoria e pratiche*, vol. I – II, Liguori, Napoli, 2006b.
- Orefice, P., *Pedagogia scientifica*, Editori Riuniti, Roma, 2009.
- Orefice, P., *O Potencial Formativo Do Desenvolvimento Local na Sociedade Planetária. Do dualismo mundo visível mundo invisível a complementariedade dos "opostos" da realidade descontínua*, UNEB, Bahia, Brasile.
- Orefice, P. - Guetta, S. (a cura di), *Adolescenti, relazione di aiuto, integrazione degli interventi*, Edizioni ETS, Pisa, 2004.

11. Modificabilità cognitiva strutturale e neuroplasticità: affrontare la necessità e il potenziale di cambiamento²

Reuven Feuerstein
Louis H. Falik

Viviamo in un mondo in cui più che mai dobbiamo comprendere la necessità di aiutare gli esseri umani a rispondere e ad adattarsi alle esigenze della società tecnologica e a sviluppare la loro propensione ad apprendere. Ci sono condizioni di vita nuove e impegnative, nelle quali emerge la necessità di strutturare il pensiero e svilupparlo. La modificabilità è il nuovo requisito della vita moderna, e deve trovare un riflesso nella pratica educativa. Fortunatamente, più di 50 anni di elaborazione teorica e di applicazione pratica, e le più recenti prove fornite dalle neuroscienze ci spingono a postulare che l'essere umano è modificabile, e che se comprendiamo e influiamo sulle condizioni della modificabilità avremo successo. Questo capitolo affronta tali questioni, e presenta la struttura e le applicazioni di un approccio positivo alla teoria e ai metodi applicati per incrementare la modificabilità cognitiva.

La necessità di adattamento

Le informazioni, i fatti (i contenuti) e le abilità che sono appresi oggi saranno obsoleti domani. Il ritmo della moderna tecnologia richiede a colui che apprende di acquisire abilità e strategie che consentano un modo di pensare adattivo di fronte alle richieste di un mondo che cambia. Una aspettativa simile è estesa anche a coloro con un funzionamento cognitivo carente – tutti gli individui hanno bisogno di essere flessibili e ricettivi verso nuovi apprendimenti, a tutti i livelli di prestazione e di produzione. Abbiamo affrontato questa questione in un recente saggio intitolato “Learning to think: thinking to learn” [“Imparare a pensare: pensare a imparare”, *N.d.T.*] (Feuerstein - Falik, 2010). Alcuni studiosi hanno messo in dubbio il fatto che ampie porzioni della popolazione siano in grado di avere capacità mentali di adattamento a causa del loro patrimonio genetico intellettuale. Facciamo qui riferimento al lavoro di Arthur Jensen, riportato nel suo autorevole saggio *How much can we boost IQ and scholastic achievement?* [Quanto possiamo far crescere il QI e il successo scolastico?, *N.d.T.*] (1969), e alle più recenti affermazioni di Herrnstein e Murray, nel loro libro di successo *The bell curve* [La curva a campana, *N.d.T.*] (1994). Secondo questi autori, sebbene il pensiero sia considerato come un evento significativo nello sviluppo umano, non c'è un modo per dimostrare che coloro che hanno bisogno di imparare a pensare siano in grado di farlo, poiché – secondo loro – l'intelligenza è determinata (diciamo noi, *limitata*) da fattori genetici e cromosomici. Fortunatamente, la ricerca attuale e che si sta sviluppando sulla neurofisiologia del cervello sta fornendo prove inconfutabili che ciò non concorda con le scoperte (che affronteremo in dettaglio più avanti in questo capitolo). Inoltre, l'enunciazione della teoria della modificabilità cognitiva strutturale (M.C.S.) ha fornito ampie prove empiriche della modificabilità umana, e ha mostrato come impartire la capacità di pensiero formale a coloro che apprendono, creando così le condizioni per la sua manifestazione.

Negli anni '60 del secolo scorso, i sistemi industriali in Francia si trovarono di fronte alla necessità di riqualificare grandi masse di lavoratori per adattarli alle nuove tecnologie, oppure di dichiararli in soprannumero. Essi ricorsero ai programmi di valutazione e intervento che erano stati sviluppati come un derivato della teoria della M.C.S. (che descriveremo più avanti), e li applicarono con successo su vasta scala, dimostrando che i lavoratori – molti senza un'istruzione scolastica, o che avevano finito la scuola da tanti anni – potevano acquisire abilità adattive di apprendimento e di pensiero, che avrebbero permesso loro di comprendere e padroneggiare i nuovi requisiti tecnologici. Attualmente, il governo del Sud Africa, nel riconoscere la necessità di risollevare la sua numerosa popolazione colpita negativamente per aver sperimentato l'educazione all'apartheid, è giunto alla stessa conclusione, e sta sviluppando programmi innovativi per formare abilità di pensiero e di apprendimento come preparazione all'inserimento professionale, opportunità per un'istruzione superiore, e il miglioramento dell'istruzione scolastica elementare e secondaria. Sia in Francia che in Sud Africa queste innovazioni si basano sulla profonda

² Traduzione dall'inglese di Simona Castaldi e Sabrina Scevola.

convinzione della modificabilità umana, sulla disponibilità a prendere in considerazione e investire nei nuovi modelli del potenziale umano utilizzando approcci e programmi sviluppati a partire dalla M.C.S. e dalla E.A.M. (Esperienza di Apprendimento Mediato).

Tuttavia, è essenziale comprendere la natura della resistenza a questo punto di vista ottimistico, dal momento che questa continua a influire sulla formazione, sulla psicologia e sulla organizzazione sociale. Jensen (1969) ha fatto una distinzione tra due forme di attività mentale: quello che ha chiamato pensiero di “Livello I” si focalizza su una ripetizione relativamente immodificata, per cui lo stimolo assimilato (un’informazione, un concetto) appare nella fase di produzione del pensiero virtualmente uguale a come è stato assimilato, senza alcuna trasformazione. Il secondo tipo è stato chiamato pensiero di “Livello II” e implica la capacità di sviluppare operazioni formali e adattabilità cognitiva – cambiando il contenuto appreso e adattandolo a diversi sistemi. Sia Jensen che Herrnstein e Murray, tuttavia, sostenevano che l’“intelligenza” di Livello II è determinata per ereditarietà, e che non è possibile neanche cercare di insegnare questo tipo di pensiero a coloro la cui ereditarietà non li ha dotati della capacità di impegnarsi in un differente modo di elaborare la loro esperienza con le informazioni riconosciute. Ora sappiamo – sulla base di molte fonti di informazione – che ciò non è vero. Il resto di questo capitolo fornisce questa prova.

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (M.C.S.)

Più di 60 anni fa, il primo dei due autori di questo capitolo iniziò a formulare una teoria che riconosceva che la modificabilità umana è possibile e realizzabile. Trovandosi di fronte a diverse migliaia di bambini sopravvissuti all’Olocausto, e ad altri bambini le cui vite, famiglie e sistemi scolastici e sociali furono disgregati, si chiese “Possiamo permetterci di perdere ancora?”, “Possiamo riportare questi individui al loro pieno potenziale umano?”. E la risposta fu: “Sì!”. *Se dobbiamo, troveremo un modo.* Così il bisogno genera una convinzione, e la convinzione fa nascere la spinta, la necessità e la capacità creativa di cercare le modalità per ottenere ciò che è necessario ed è considerato possibile.

La formulazione della teoria della M.C.S., e l’applicazione dell’esperienza di apprendimento mediato (E.A.M.) e dei concetti operativi che ne derivano delle funzioni cognitive carenti e della Mappa Cognitiva, rivolta a una vasta gamma di bambini e adulti bisognosi di aiuto, hanno confermato la nostra visione dell’uomo come un essere modificabile, con il quale possono essere utilizzati metodi di valutazione e di intervento educativo per permettere a coloro che apprendono di raggiungere livelli più alti di pensiero, di capacità di prendere decisioni, di creatività e di successo scolastico. Inoltre, un simile atteggiamento ottimista ed energico crea il potenziale per superare una molteplicità di deficit e disabilità che colpiscono il loro funzionamento.

Definizione di M.C.S. e di E.A.M.

La teoria della M.C.S. postula che l’essere umano abbia il potenziale (nella pratica preferiamo il termine “propensione”) ad essere modificato rispetto al comportamento e alle strutture mentali come conseguenza di un’esposizione a condizioni che accelerano il cambiamento. Gli interventi che facilitano, sostengono e sviluppano quel cambiamento sono quelli della E.A.M.. Negli ultimi anni abbiamo sottolineato la “E” nella E.A.M. a causa della tendenza, tra coloro che hanno imparato e fatto pratica, all’idea di sminuire o in alcuni casi ignorare gli aspetti attivi dell’intervento. E.A.M. è un modo di “fare” attivo e continuo che impegna il mediatore (insegnante, genitore, caregiver, o qualunque altro individuo che interviene intenzionalmente e con impegno) con il soggetto (lo studente, il bambino, eccetera) nel focalizzare, interpretare, elaborare e generalizzare la sua esperienza diretta con il mondo. Queste definizioni sono state descritte a fondo nelle nostre pubblicazioni (cfr. Feuerstein et al., 2002; 2006; Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2006).

Superare le cause della disabilità cognitiva

Secondo la teoria della M.C.S., gli esseri umani possono superare gli ostacoli che sono stati tradizionalmente considerati barriere – forse persino insormontabili – al cambiamento. La nostra applicazione della M.C.S., della E.A.M., e una focalizzazione sistematica e costante (1) sulla correzione delle funzioni cognitive carenti di chi apprende e (2) su una presentazione strutturata e mediata dei compiti di apprendimento basati sulla Mappa Cognitiva (nei P.A.S. – vedi oltre) fanno sì che l’azione produca un

cambiamento dove esso era (o è) ritenuto impossibile. Quali sono gli ostacoli che si ritiene impediscano la modificabilità?

Eziologia

Le cause fisiologiche/cromosomiche/genetiche della disabilità o della disfunzione sono state considerate ostacoli al cambiamento. La prospettiva tradizionale è che determinate condizioni innate o acquisite come la sindrome di Down, la X fragile, la sindrome di Wilson e simili causano carenze ereditarie o neurologiche che non sono suscettibili di cambiamento, perciò bisogna accettarle e adeguarvisi. Ciò porta ad un approccio passivo/accettante verso l'individuo disabile, e impedisce quella modificabilità possibile. Il nostro lavoro con la sindrome di Down ha mostrato che questa condizione, e quella di altri, non preclude lo sviluppo cognitivo che consente di raggiungere l'indipendenza e una qualità di vita migliore. Oggi, in conseguenza di interventi basati sulle applicazioni degli approcci della modificabilità cognitiva, questi soggetti frequentano scuole normali, presentano un funzionamento adeguato in ambienti professionali e di comunità normalizzati, e, in un ambiente positivo e incoraggiante, cooperano con gli altri. *L'ostacolo dell'eziologia può essere superato; i cromosomi non hanno l'ultima parola!*

Il Periodo Critico

Questa prospettiva, persino tra gli esperti più ottimisti, sostiene che il cambiamento, anche se è possibile, deve verificarsi entro certe condizioni "comunemente accettate" determinate dal corso dello sviluppo. In altre parole, alcune funzioni dovrebbero essere raggiunte entro determinati periodi di tempo, oltre i quali, se le abilità non sono state acquisite, non ci si può aspettare quasi nessun cambiamento. Le nostre esperienze cliniche, i rilevanti dati empirici che sono stati accumulati, e la rivoluzione nella nostra comprensione del funzionamento del cervello, resa possibile dalle più avanzate neuroscienze, dimostrano ciò che noi abbiamo sostenuto per più di 50 anni – l'età non è una barriera insormontabile. Un inizio ritardato può creare difficoltà, ma con i metodi adeguati anch'esso può essere superato. Sosteniamo che "il periodo critico" sia l'intera durata della vita di una persona. In effetti, ci sono letteralmente migliaia di bambini e giovani che secondo l'ipotesi del periodo critico sarebbero dovuti essere irrecuperabili, ma dopo essere stati valutati e trattati secondo la "tecnologia" della modificabilità cognitiva sono stati riconosciuti suscettibili di cambiamento, anche ad età relativamente "avanzate".

Già negli anni '60 del secolo scorso, l'allora "decano" dell'educazione speciale degli Stati Uniti, il Prof. Nicholas Hobbs, sosteneva che interventi significativi per incidere sul cambiamento in soggetti con difficoltà di apprendimento non dovrebbero essere rinviati per i limiti imposti dall'età evolutiva di chi apprende – un iniziale dissenso dall'idea del periodo critico.

Mentre questo capitolo veniva scritto, il primo dei due autori ha ricevuto una telefonata da uno degli studenti con cui aveva lavorato più di 50 anni fa. La telefonata è stata determinata dal fatto che uno dei membri del gruppo di cui egli aveva fatto parte aveva appena ricevuto il Premio Israele per la Filosofia, la più alta onorificenza che il Paese conferisce ai suoi cittadini eruditi e di successo. Il gruppo da cui, mezzo secolo dopo, erano emersi questi successi era stato costituito da giovani adolescenti ritenuti di un così basso funzionamento sociale e accademico che tutte le istituzioni educative del tempo li avevano dati per persi. Essi avevano ricevuto, sotto la guida del primo dei due autori, trattamento e supporto intensivi e sistematici, e gradualmente erano stati riportati a contesti normalizzati e ad esistenze significative. Ora, in occasione della consegna a uno dei suoi membri del Premio Israele, siamo stati informati che più dell'80% del gruppo è costituito da accademici, in campi tanto disparati come filosofia, storia, chimica, agricoltura, e altri si sono affermati negli affari, e in altri settori. Avevano superato i limiti della barriera del "periodo critico".

Gravità

Secondo questo punto di vista, se la condizione di disabilità è grave, inclusi handicap multipli, sarà impossibile cambiare in modo significativo il livello di funzionamento. Se non impossibile, forse "che non vale lo sforzo o l'investimento"! Come con le altre barriere cui si è fatto riferimento prima, abbiamo dimostrato che le cose non stanno così, e che l'investimento senza dubbio merita lo sforzo. La letteratura scientifica è piena di prove che gli individui con gravi disabilità possono essere modificati, e, inoltre, che

nelle aree che sono al di fuori del locus della disabilità (come per esempio i processi mentali in un individuo con gravi disfunzioni o danni fisici) c'è un alto potenziale di modificabilità, che quindi dimostra di essere a sua volta vantaggioso. Rosemary Crossley, fra gli innovatori del movimento della comunicazione assistita, in un libro molto bello intitolato *Speechless [Senza parole, N.d.T.]* (1997), descrive la capacità di comprensione profonda e la consapevolezza dei rapporti interpersonali sepolte nei corpi deformati degli individui che sono stati abbandonati ad una vita in stato vegetativo. La nostra personale esperienza con soggetti simili conferma questo fenomeno: abbiamo scritto ampiamente altrove (cfr. Feuerstein et al., 2002; 2006) di Ravital, che ha imparato a leggere, e alla fine a scrivere la storia della sua vita, nonostante una disabilità fisica di enorme gravità (esoftalmo e deformazione cefalica); e di Alex che ha imparato a parlare, leggere, scrivere, risolvere analogie verbali, e alla fine diplomarsi in un istituto tecnico per ragionieri, nonostante gli fosse stato asportato l'emisfero sinistro del cervello all'età di 8 anni, per neutralizzare i debilitanti effetti della sindrome di Sturge-Weber.

Applicare l'Esperienza di Apprendimento Mediato alla modificabilità cognitiva

L'Esperienza di Apprendimento Mediato (E.A.M.) è il mezzo attraverso il quale la M.C.S. è realizzata nell'esperienza di apprendimento degli individui, nell'ambito universitario e in tutte le altre aree di adattamento fondamentale alle esigenze della vita. Sulla base della teoria della M.C.S. abbiamo creato tre metodi pratici, o sistemi applicati, per la promozione umana e l'incremento della modificabilità cognitiva: sono il *Programma di Valutazione della Propensione all'Apprendimento (L.P.A.D.,* dalla denominazione in inglese *Learning Propensity Assessment Device*), i *Programmi di Arricchimento Strumentale di Feuerstein (P.A.S.),* e *Modellamento di Ambienti Modificanti (S.M.E.,* dalla denominazione in inglese *Shaping of Modifying Environments*), che verranno descritti più avanti.

L'importanza della cognizione

In primo luogo è indispensabile riconoscere l'importanza della cognizione per la produzione della modificabilità. In un libro di prossima uscita, *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity to Change* [Al di là del più intelligente: l'Apprendimento Mediato e la capacità del cervello di cambiare, N.d.T.] (Feuerstein - Feuerstein - Falik, 2010) formuliamo e rispondiamo ai seguenti quesiti: “La cognizione è importante? Perché è importante? E cosa può essere fatto per modificarla?”. Non inseriremo in questo capitolo l'intera spiegazione, ma riassumeremo i dieci motivi per cui è necessario focalizzarsi sulla cognizione per favorire la modificabilità del funzionamento mentale:

1. La percezione è immutabile, mentre la cognizione è adattativa e mutabile.
2. La cognizione permette all'individuo di controllare l'ambiente a distanze sempre più grandi da ciò che è direttamente percepito e sperimentato. Ciò significa che con la cognizione non si deve fare l'esperienza diretta di un oggetto o di un evento, ma si può “pensare ad esso” e affrontarlo a distanza. Ciò amplia enormemente le proprie alternative nell'affrontare il mondo.
3. I processi cognitivi ci aiutano a decidere su cosa focalizzarci, quando focalizzarci, e in quali modi focalizzarci. Questo è molto importante se ci troviamo di fronte a troppi o contrastanti stimoli che attirano la nostra attenzione.
4. I processi cognitivi aiutano l'individuo a organizzare e ordinare la grande quantità di informazioni che entra nel sistema, consentendo di pianificare, di prendere decisioni, e di mettere ordine ad esperienze potenzialmente differenti e slegate.
5. I processi cognitivi trasformano le informazioni raccolte in strutture mentali per riformularle o elaborarle in seguito. Poiché noi riflettiamo su ciò che abbiamo sperimentato, possiamo adattare le nostre esperienze a nuove condizioni e utilizzarle in modi diversi o al di fuori dalla esposizione originale.
6. I processi cognitivi producono una nuova informazione non limitata a ciò che deriva dalle fonti di informazione esistenti. Questo è ancora un altro esempio della necessaria distanza dall'esperienza diretta di cui si ha bisogno.
7. Una volta avvenuta, la concettualizzazione (strutture create attraverso processi cognitivi) può essere comunicata ad altri. Condividere esperienze e interpretazioni diventa un importante aspetto della trasmissione culturale e dell'adattamento.

8. I processi cognitivi consentono l'accesso alle dimensioni affettive-emotive-attitudinali dell'esperienza umana – quella che viene comunemente chiamata motivazione. Ciò dirige l'esperienza umana verso gli importanti aspetti del perché facciamo quello che facciamo, e verso il significato più profondo delle nostre esperienze, e dà energia ad un movimento positivo nella crescita e nello sviluppo umani.
9. I processi cognitivi sono in un continuo stato di attivazione, producendo consapevolezza. Un adattamento significativo al mondo richiede che si abbia una consapevolezza del bisogno e la motivazione al cambiamento, spesso malgrado un possibile stress o conflitto.
10. I processi cognitivi consentono il riconoscimento di conflitti, il riconoscimento di una dissonanza, e la produzione di uno squilibrio fecondo, che espande la consapevolezza e avvia l'azione per affrontarli (Feuerstein et al., in stampa).

Il Programma di Valutazione della Propensione all'Apprendimento (L.P.A.D.)

Il metodo L.P.A.D. è una procedura e una batteria di strumenti che consentono una valutazione dinamica della propensione (o potenziale) all'apprendimento dell'individuo. Si contrappone alle valutazioni psicometriche tradizionali poiché non misura i livelli attuali di conoscenza e di abilità.

Nell'uso dinamico dell'L.P.A.D. noi non ci chiediamo *cosa sa colui che apprende, piuttosto chiediamo cosa lui/lei può apprendere, e come farlo accadere!*

Noi crediamo che gli esseri umani non possano essere misurati. L'intelligenza umana non è un *tratto* statico, come ritenuto da altri e come viene strutturata nelle metodologie convenzionali di valutazione; crediamo piuttosto che sia uno *stato* variabile che è sensibile all'esposizione all'apprendimento e a condizioni mutate. L'L.P.A.D. valuta la propensione dell'individuo ad essere modificato attraverso l'applicazione della E.A.M. e attraverso l'esposizione a strumenti appositamente progettati. L'esaminatore dell'L.P.A.D. investe nell'individuo che viene valutato e presenta compiti appositamente costruiti. L'esaminatore perciò media (insegna) all'individuo a superare errori o risposte elusive e a sviluppare strategie adattive, osserva le risposte ai compiti e alla mediazione, e poi presenta ulteriori compiti nelle stesse condizioni per osservare gli effetti della mediazione e la modificabilità delle funzioni cognitive. Ciò avviene attraverso quattro cambiamenti nelle condizioni della valutazione:

- La struttura degli strumenti viene modificata per dare l'opportunità di osservare variazioni e cambiamenti nella prestazione dopo l'applicazione della E.A.M. presentata dall'esaminatore.
- La natura dell'interazione esaminatore/esaminando viene trasformata da una posizione passiva e neutrale a un essere attivi e coinvolti nel processo e nella prestazione dell'esaminato.
- Gli obiettivi della valutazione sono trasformati da un approccio orientato-verso-il-prodotto (cercare punteggi ottenuti statisticamente e confronti normativi) ad un approccio orientato-verso-il-processo (cercare informazioni sulla natura e sulle caratteristiche del funzionamento).
- L'interpretazione e l'uso dei risultati: rilevare cambiamenti nel funzionamento e usare i risultati per descrivere i livelli di prestazione, le risposte alla mediazione, e lo sviluppo di un profilo di modificabilità che viene comunicato e implementato con coloro che utilizzano i risultati (genitori, insegnanti, coloro che pianificano il programma, e il soggetto della valutazione).

Il metodo L.P.A.D. è formato da due versioni: un set di strumenti per bambini piccoli (L.P.A.D. Basic) dai 3 o 4 anni di età, e individui più grandi con funzionamento cognitivo carente, e L.P.A.D. Standard per soggetti più grandi, da un'età funzionale/mentale di circa 7 anni fino all'età adulta. Ciascuna versione è composta da una batteria di strumenti che valutano le funzioni cognitive attraverso modalità multiple (figurativa, spaziale, numerica, verbale), e che richiedono un funzionamento visivo, motorio, percettivo, e in parte manipolatorio. L'L.P.A.D. Standard di solito è somministrato individualmente, ma sono disponibili applicazioni per la valutazione di gruppo, che sono state utilizzate con successo in diverse popolazioni.

I Programmi di Arricchimento Strumentale di Feuerstein (P.A.S.)

Il secondo programma applicato è quello dell'Arricchimento Strumentale, che viene sviluppato su due livelli: il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein-Basic (P.A.S.-B) e il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein-Standard (P.A.S.-S). Le fasce di età idonee alla somministrazione dei programmi sono analoghe a quelle dell'L.P.A.D.. Il P.A.S.-B ha modificato alcuni degli strumenti del P.A.S.-S per estenderli "verso il basso" per i bambini piccoli, e alcuni strumenti appositamente progettati per rivolgersi a specifiche esigenze del bambino in via di sviluppo – nelle modalità numeriche, nella conoscenza generale e fattuale, e nello sviluppo sociale ed emotivo. Il P.A.S.-S è stato sviluppato alla fine degli anni '50 del secolo scorso; il P.A.S.-B è più recente (i primi sette strumenti di quest'ultimo sono stati introdotti all'inizio degli anni 2000). Entrambi i programmi sono dinamici, in quanto nuovi strumenti, nuove versioni e altre modifiche sono in continua evoluzione. Gli strumenti dei programmi P.A.S. sono stati creati come mezzi per agevolare lo sviluppo cognitivo, superare le carenze, e creare strategie per promuovere la modificabilità cognitiva negli studenti con carenze cognitive, e per promuovere lo sviluppo in soggetti con funzionamento adeguato.

I programmi P.A.S. vengono presentati agli esaminandi in modo sistematico. Gli Strumenti sono organizzati in unità, ognuna delle quali è composta da lezioni strutturate in conformità sia alla Mappa Cognitiva (un'analisi dei compiti secondo i parametri di esigenze strutturali, come ad esempio usare modalità differenti ma sovrapposte, occuparsi delle fasi dell'atto mentale, utilizzo di operazioni mentali, e variabilità sistematica dei livelli di complessità e astrazione), sia ai parametri della E.A.M.. Questi includono intenzionalità, trascendenza, significato, e altre variabili situazionali che sono rilevanti per il compito, e le risposte precedenti alla mediazione. Nell'ultima parte si dà l'opportunità di mediazione della regolazione e del controllo del comportamento, di avere la sensazione di competenza, di reagire positivamente alla novità e alla sfida, di stabilire un obiettivo, di affrontare insieme il comportamento, e simili, in quanto rilevanti per i compiti e per le funzioni cognitive carenti che sono rilevate.

La persona che somministra il P.A.S. deve avere solide basi nella teoria della M.C.S. e nei suoi correlati operativi. Per l'insegnante di P.A.S. è indispensabile un training sistematico e intensivo per produrre consapevolezza, conoscenza delle condizioni e strutture cognitive dei processi mentali, e le abilità di insegnamento cognitivo; ciò lo/la trasformerà in un professionista della E.A.M. – in particolare con l'uso del programma P.A.S., ma anche applicando tale pratica a tutte le altre esperienze educative (e di vita) connesse all'apprendimento. L'accesso al programma è limitato a coloro che sono stati abilitati attraverso il loro training, e che dimostrano competenza nell'uso del programma.

A più di 50 anni dal suo sviluppo e dal suo utilizzo, crediamo che la nostra insistenza su questo requisito è stata uno dei principali fattori della longevità del suo uso e della continua importanza nei settori dell'educazione cognitiva, come dimostrato dai suoi abbondanti e positivi risultati che sono stati oggetto di ricerca (cfr. Tinoco Melo - Varela, 2000; Romney - Samuels, 2001; Mulcahy et al., 1994; Skuy et al., 1995; Shayer - Beasley, 1987; Ruiz, 1985; Savell et al., 1986).

Modellamento di Ambienti Modificanti (S.M.E.)

Per assicurarsi che la modificabilità cognitiva avvenga, che i paradigmi e i programmi che la sostengono siano mantenuti e operino una volta che si siano attivati, è necessario creare le condizioni che promuovono e sostengono il cambiamento. Affinché i programmi specifici siano efficaci, in aggiunta a strumenti validi dobbiamo prestare attenzione a creare il bisogno di cambiamento, una visione fiduciosa del potenziale umano di cambiamento, e l'esigenza di programmi che promuovano il cambiamento possibile. Quali sono le caratteristiche di un tale approccio? La convinzione che il cambiamento sia possibile, il bisogno da parte dei partecipanti di essere modificati, e ambienti che richiedano che le persone si adattino.

Per creare tali condizioni occorre sviluppare e mettere in atto strategie ed espedienti per favorire la comprensione, ricercare mezzi per individuare e raccogliere risorse, e lavorare in modo continuo e innovativo per sviluppare consapevolezza, determinazione, e impegno professionale e politico. Senza questa particolare attenzione sarà impossibile implementare la modificabilità umana; dobbiamo creare un ambiente modificante.

Oltre a formare insegnanti e a sviluppare una conoscenza operativa di base in coloro che pianificheranno e implementeranno i programmi, è necessario creare nei genitori, in coloro che provvedono alle cure e nei professionisti che nel loro lavoro sostengono bambini e adulti – assistenti sociali, psicologi, fisioterapisti e terapisti occupazionali, terapisti del linguaggio e logopedisti – la consapevolezza della possibilità di modificare l'individuo e le adeguate abilità. Operare è costruire e migliorare le loro prestazioni e interazioni, così che essi favoriscano la modificabilità cognitiva. Una nostra esperienza positiva sta nel fatto che, una

volta introdotti ai nostri programmi, questi professionisti aderiscono volentieri e creativamente al nostro modello, sia apprendendo i nostri programmi, sia apportando innovazioni alle loro pratiche sulla base di ciò che hanno imparato.

Un eccellente esempio di come ci si accosti al modellamento di ambienti modificanti è rappresentato da quanto è avvenuto in un recente programma di training P.A.S. per insegnanti della scuola secondaria in Sud Africa. A ciascun gruppo di insegnanti si sono affiancati il loro responsabile della programmazione scolastica e i capidipartimento, che hanno partecipato insieme a loro al training. Al termine di tale esperienza questi partecipanti hanno dichiarato la loro totale approvazione e il loro entusiasmo per il programma, il loro accordo su come applicarlo nelle loro scuole, e la loro disponibilità a battersi per avere le risorse al fine di continuare i programmi P.A.S..

La convalida della modificabilità cognitiva dalle nuove neuroscienze: la sfida della neuroplasticità

È ora possibile confermare e ampliare i nostri concetti di M.C.S. e E.A.M. al di là della prospettiva evolutiva ed esperienziale. Adesso è evidente che far vivere esperienze di apprendimento mediato non solo modifica le funzioni di apprendimento e quelle comportamentali, ma cambia anche le strutture e funzioni neurofisiologiche nel cervello. Possiamo ora esaminare i modi in cui il fenomeno della neuroplasticità dà sostegno alla teoria della M.C.S.. Nella prima fase di sviluppo della M.C.S. c'era una solida convinzione che il cervello fosse immodificabile. Fino a tempi relativamente recenti si credeva che un danno al cervello non potesse essere riparato e che non fosse possibile la ricostituzione delle funzioni e delle strutture. Se erano andati persi dei neuroni, essi venivano considerati insostituibili. La rivoluzione di cui abbiamo fortunatamente fatto esperienza, e che può essere riassunta nel concetto di neuroplasticità, ora conferma che la "materia" del cervello – le sue strutture sinaptiche e neuronali, le sue capacità di trasmissione corticale-chimica ed elettrica, la sua neuroconduttività – può essere rigenerata. Possono essere prodotte nuove connessioni sinaptiche, può essere generata una nuova attività neuronale per soppiantare le funzioni perse o sottosviluppate – si può ora affermare che tutto ciò è il potenziale e la realtà della ristrutturazione del cervello. Tale ristrutturazione è chiaramente collegata ai tipi di attività imposti all'individuo, che incidono sulla struttura neurofisiologica. Più viene stimolata l'attività del pensiero a livello intellettuale, cognitivo, funzionale, rappresentativo, maggiori sono i cambiamenti che avvengono nel cervello.

In questo modo la neuroplasticità del cervello va più lontano di quanto abbiamo postulato nella nostra formulazione della M.C.S., ma conferma la direzione e amplia l'impatto delle nostre ipotesi. È chiaro che il cervello viene modificato, e che il tipo di attività imposta al cervello è correlato sia a specifici che a particolari tipi di modificabilità.

Ruolo e funzione dei neuroni specchio

Un particolare meccanismo di neuroplasticità è quello dell'esistenza e della funzione dei neuroni specchio. Questi verranno descritti più avanti e saranno presentate alcune prove empiriche che si riferiscono al loro contributo alla modificabilità neuronale. Crediamo che essi rappresentino una chiara immagine della relazione tra stimoli esterni elaborati (l'imposizione di esperienze cognitive) e la ristrutturazione neuronale.

La E.A.M. sembra agire sui neuroni specchio, producendo cambiamenti non solo nel comportamento osservabile, ma anche nelle strutture e nelle attività neuronali. La prova di questa ipotesi è data dallo sviluppo di metodologie di visualizzazione neurologica non invasive (RMN, RMN-f., TAC, PET, eccetera), che rendono possibile una gran quantità di osservazioni dirette in tempo reale e favoriscono una comprensione dei processi cognitivi da una prospettiva neurofisiologica. I neuroni specchio sono attivati dalla stimolazione, da esperienze sia dirette che indirette, e sono distribuiti in tutta la corteccia molto più ampiamente di quanto si pensasse inizialmente. Sebbene la nostra conoscenza riguardo questi meccanismi sia ancora in una fase iniziale e non del tutto differenziata, è provato che essi sono attivati dalle osservazioni di azioni che sono imitate e in seguito strutturalmente integrate. Un esempio illustrativo è il nostro lavoro sulla stimolazione e sullo sviluppo del linguaggio (Feuerstein - Falik, 2009), che sviluppa un processo che noi chiamiamo "soliloquio mediato – M.S.L.". In questo lavoro proponiamo l'idea che i neuroni specchio si attivano nel cervello del bambino dopo l'ascolto del linguaggio, *come se* il egli stesse usando lui stesso quelle strutture.

Comportamento imitativo

L'importanza di riconoscere e comprendere il ruolo dei neuroni specchio può essere ricollegata al fenomeno del comportamento imitativo. Il comportamento imitativo è decisivo per un'ampia gamma di apprendimenti precoci. Illustreremo ciò tramite una riflessione sullo sviluppo della parola e del linguaggio. Skoyles (2008) ipotizza che il processo imitativo sia collegato alle funzioni motorie del linguaggio – quando un bambino è esposto a un input fonetico, si avviano processi articolatori e il cervello crea, quindi, connessioni neurologiche che conducono all'imitazione dei suoni della parola (come descritto da Liberman e Mattingly, 1989). Skoyles ha inoltre ipotizzato, crediamo correttamente, che l'imitazione nello sviluppo del linguaggio vada ben oltre o, con parole nostre, *profondamente nel cervello*.

Ciò fornisce un esempio della plasticità del cervello in relazione al potenziale di modificabilità cognitiva. Colui che apprende acquisisce, sia tramite l'apprendimento da esposizione diretta sia tramite la E.A.M., una vasta gamma di esperienze nel mondo, consolidando l'attività imitativa ed elaborandola sia *internamente* (pensando e comprendendo) sia *esternamente* (nel comportamento linguistico e motorio). I ricercatori, ampliando i confini della conoscenza sui processi cerebrali, hanno osservato e descritto le basi della modificabilità cognitiva.

Da questo punto di vista, possiamo estendere i nostri concetti di M.C.S. e E.A.M. oltre la prospettiva evolutiva ed esperienziale, confermando che l'applicazione di E.A.M. per modificare le funzioni di apprendimento e comportamentali ha una base neurologica molto solida. Possiamo ora ipotizzare fiduciosamente, in attesa di ulteriori conferme, che la E.A.M. sembra influire sui neuroni specchio, producendo cambiamenti non solo nel comportamento osservabile, ma anche nella struttura e nell'attività neurologica. Questi meccanismi sono presenti nel cervello e sono distribuiti in tutta la corteccia più di quanto si potesse ipotizzare.

Queste conclusioni ricevono ulteriore approfondimento e conferma dal lavoro di Fogassi e Ferrari (2007), i quali hanno riassunto numerosi importanti studi che descrivono l'effetto dell'esposizione a determinati stimoli verbali, e ai gesti e ai significati che li accompagnano, che ha come risultato funzioni linguistiche quali, ad esempio, aumentare le attività della lingua e dei muscoli, con implicazioni che vanno ben oltre. A livello comportamentale ciò è correlato con attività nel cervello, e ipotizziamo che probabilmente i neuroni specchio svolgono un ruolo significativo in un'ampia gamma di sviluppi cognitivi, sostenuti da una sistematica esposizione esterna, e strutturati negli schemi neurologici del cervello. Rizzolatti e Craighero (2004), per esempio, hanno dimostrato che quando viene visto un oggetto le sue caratteristiche visive attivano le conoscenze motorie necessarie per interagire con esso. Le loro conclusioni, nelle numerose ricerche che hanno condotto, indicano che quando un'esperienza significativa è elaborata dal cervello i neuroni specchio vengono attivati per sostenere e sviluppare i processi integrativi di apprendimento.

I neuroni specchio, che sono uno degli elementi che producono la neuroplasticità, ci aiutano a comprendere meglio i processi della ristrutturazione neuronale che, secondo quanto abbiamo proposto, avviene nella M.C.S. e nella E.A.M.. I ricercatori (cfr. Rizzolatti - Craighero, 2004) ora sono convinti che «ogni volta che un individuo vede un'azione svolta da un altro individuo, i neuroni che raffigurano quell'azione sono attivati nella corteccia premotoria dell'osservatore; (...) così, il sistema specchio trasforma l'informazione visiva in conoscenza» (p. 172). Noi pensiamo che questo si verifichi anche in altre aree del cervello, e che abbia implicazioni di ampia portata per la modificabilità cognitiva e per le azioni da intraprendere per incrementarlo.

Altri esempi di questo fenomeno si possono trovare nel lavoro di Umiltà et al. (2002), i quali hanno studiato le reazioni di scimmie che osservavano attività in cui esse “comprendevano” l'azione (per esempio, mettere cibo che doveva essere mangiato dietro uno schermo) e che subivano un rilascio di neuroni specchio anche se non osservavano il risultato finale dell'azione. L'attività doveva essere presentata realmente per far attivare i neuroni specchio. Dalla prospettiva della E.A.M., mettere il cibo all'interno del campo visivo della scimmia era un atto intenzionale. Nasconderlo faceva sì che venisse avviato un processo rappresentativo, che conduceva a risposte neurologiche corrispondenti alla nostra formulazione dei parametri di E.A.M. di trascendenza e significato. Ipotizziamo che le scimmie stessero “pensando” la situazione, attivando meccanismi neurologici come se la stessero sperimentando.

Un'ulteriore considerazione della neuroplasticità, da una rassegna delle ricerche, la cui quantità è sempre più ampia e in continua espansione, indica che gli esseri umani sembrano attivare i neuroni specchio per movimenti che costituiscono (o hanno come risultato) un'azione e non hanno bisogno di osservare l'azione interamente manifestata (come fanno le scimmie). Ciò ha rilevanti implicazioni per il ruolo dei neuroni specchio nelle funzioni cognitive superiori (l'uso dei processi di generalizzazione e delle funzioni

simboliche), in operazioni mentali quali la rappresentazione dell'informazione sequenziale, che è sperimentata a livelli varianti di esposizione diretta visiva e motoria (cfr. Schubotz - Von Cramon, 2001; 2002a; 2002b). Questo è centrale per la nostra comprensione dei meccanismi che consentono alla E.A.M. di concretizzare la M.C.S., e offre un convincente sostegno sia per la teoria sia per i collegamenti funzionali.

Relazione tra neuroplasticità e sviluppo cognitivo

Come abbiamo spiegato sopra in maniera selettiva, specialmente la ricerca sui neuroni specchio e i più ampi processi di risposta neurofisiologica confermano una relazione diretta tra gli interventi comportamentali attivi della E.A.M. e i cambiamenti prodotti nella materia neuronale del cervello. Quando a colui che apprende vengono forniti modelli di comportamento, nel cervello si attivano circuiti neuronali che più avanti attivano altre funzioni corticali. Questo meccanismo è incrementato dalla ripetizione di azioni che stimolano il consolidamento degli elementi appresi (Iacoboni et al., 1999; Buccino et al., 2004), confermando il ruolo della ripetizione con varianti, che è centrale nella nostra applicazione della E.A.M..

Con i futuri progressi della ricerca capiremo ulteriormente come i meccanismi nel cervello ci aiutano a comprendere in che modo le diverse stimolazioni ed esperienze esterne strutturate incidono sulle funzioni e strutture neuronali, sinaptiche e cortico-chimiche del cervello. Questo ha implicazioni significative per l'ulteriore utilizzo dei meccanismi neurofisiologici attivati mediante l'esperienza di apprendimento mediato fornita.

Riportando la discussione alla struttura della M.C.S. e E.A.M., quando descriviamo il parametro di intenzionalità/reciprocità della E.A.M., nel contesto dell'apprendimento per imitazione, possiamo adesso comprendere più chiaramente il processo in termini neurofisiologici. Il cervello *vede* ciò che l'attore (il mediatore) sta facendo, e quindi *capisce* perché l'attore lo stia facendo. Ciò deve verificarsi in un modo del tutto integrale, elaborato nel sistema neuronale. Si può così concludere che l'intenzione delle azioni può essere comunicata, elaborata, e il meccanismo si sviluppa attraverso l'attivazione del sistema neuronale. Ciò si estende moltissimo, spostandosi da aree come l'acquisizione del linguaggio alla mediazione dell'empatia e della comprensione emotiva – coinvolgendo l'intera gamma delle possibilità di apprendimento del contenuto rilevante dell'esperienza. Di nuovo siamo ottimisti e stimolati a indagare ulteriormente le implicazioni che si possono avere nei cambiamenti cognitivi strutturali, resi possibili dall'essere esposti ad esperienze di apprendimento mediato.

La plasticità funziona in ogni parte del cervello e *per tutta la durata della nostra vita*. Il nostro lavoro con individui che presentano una vasta gamma di carenze funzionali e limiti di adattamento, e con individui con un adeguato funzionamento, ha dimostrato il collegamento tra neuroplasticità ed esperienza di apprendimento mediata (E.A.M.). Ciò spiega i cambiamenti che si possono produrre, consentendo al cervello di modificare le strutture esistenti o di formare nuove connessioni per aumentare il potenziale funzionale (per esempio, aumentare la densità sinaptica). Infine, vengono modificate le vie nervose esistenti o ne vengono formate di nuove. La plasticità permette al cervello di ricostituire connessioni che si sono interrotte o si sono poco sviluppate a causa di un trauma, di una malattia o di condizioni genetiche. Possiamo ora dire che l'attività del cervello, in risposta a stimoli esterni, può modificare la natura della materia cerebrale. Il comportamento intellettuale, emotivo, cognitivo dell'individuo è una conseguenza della materia del cervello, così come essa è stata influenzata dalla sua esperienza (stimolo esterno). Come abbiamo già espresso altrove, *l'esperienza condiziona il cervello esattamente tanto quanto il cervello condiziona l'esperienza*.

Riepilogo

Per lungo tempo il concetto di modificabilità cognitiva è stato ritenuto contrastante con il modo di concepire il cervello come un organo non modificabile – una amalgama di caratteristiche strutturali radicate in eredità genetiche e cromosomiche. L'intelligenza umana, la personalità, le abilità di pensiero e di apprendimento erano determinati dal proprio patrimonio genetico. Il concetto di modificabilità e il potenziale di modificabilità non erano presi in considerazione, nonostante i dati empirici ed esperienziali che erano in continuo aumento. Ora, fortemente sostenuti dalle neuroscienze, dobbiamo ammettere che il cervello è il nostro organo più plastico e flessibile. Ma le neuroscienze non sono sufficienti – la resistenza continuerà finché ci sarà un carente bisogno di considerare gli esseri umani capaci di essere modificati. L'ammissione di questo bisogno, per tutte le buone ragioni, ci condurrà alla modificabilità cognitiva, e alla determinazione di far conoscere gli sforzi, i programmi e l'impegno dedicati al potenziale di cambiamento. La nozione di

modificabilità umana – il bisogno che si ha di essa, e la sua possibilità di realizzazione – ci dovrebbe guidare nella formazione, nella politica sociale e nelle relazioni umane.

Bibliografia

- Buccino, G. - Lui, F. - Canessa, N. - Patteri, I. - Lagravinese, G., et al., Neural circuits involved in the recognition of actions performed by non-conspecifics: An fMRI study, *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, 2004, 1-14.
- Crossley, R., *Speechless*, Dutton, New York, 1997.
- Feuerstein, R. - Falik, L. H., *Mediated soliloquy: Theory, concept, and a guide to practical applications*, ICELP Press, Jerusalem, Israel, 2009.
- Feuerstein, R. - Feuerstein, R. S., *Beyond smarter: mediated learning and the brain's capacity to change*, Teacher's College Press, New York (in corso di pubblicazione).
- Feuerstein, R. - Feuerstein, R. S. - Falik, L. H. - Rand, Y., *The dynamic assessment of cognitive modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments and Techniques*, ICELP Press, Jerusalem, Israel, 2002.
- Feuerstein, R. - Feuerstein, R. S. - Falik, L. H. - Rand, Y., *Creating and enhancing cognitive modifiability: The Feuerstein instrumental enrichment program*, ICELP Press, Jerusalem, Israel, 2006.
- Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R. S., *You love me, don't accept me as I am*, ICELP Press, Jerusalem, Israel, 2006.
- Fogassi, L. - Ferarri, G., Mirror neurons and the evolution of embedded language, *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 2007, 136-141.
- Herrnstein, R. - Murray, C., *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*, The Free Press, New York, 1994.
- Iacoboni, M. - Woods, R. P. - Brass, M. - Bekkering, M. - Mazziotta, J. C. - Rizzolatti, G., Cortical mechanisms of human imitation, *Science*, 286, 1999, 2526-2528.
- Jensen, A., How much we can boost IQ and scholastic achievement?, *Haward Educational Review*, 39, 1969, 1-123.
- Liberman, A. M. - Mattingly, I. G., The motor theory of speech perception revised, *Cognition*, 21, 1989, 1-36.
- Mulcahy, R. - Peat, D. - Andrdeus, J. - Clifford, L. - Marfo, K. - Cho, S., Cognitive education project, in Ben-Hur, M. (ed.), *On Feuerstein's Instrumental Enrichment*, IRI-Skylight, Palatine, Ill., 1994, pp. 129-144.
- Rizzolatti, G. - Craighero, L., The mirror neuron system, *Annual Review of Neurosciences*, 27, 2004, 169-192.
- Romney, D. M. - Samuels, M. T., A meta-analytic evaluation of Feuerstein's Instrumental Enrichment program. *Education and Child Psychology*, 18 (4), 2001, 19-34.
- Ruiz, C. J., *Cognitive modifiability and irreversibility*, Publicatikon No. 4k. University of Guayana, Venezuela, 1985.
- Savell, J. M. - Twohig, P. T. - Rachford, J. L., Empirical status of Feuerstein's Instrumental Enrichment (FIE) technique as a method of teaching thinking skills, *Review of Educational Research*, 56, 1986, 381-409.
- Schubotz, R. I. - von Cramon, D. Y., Functional organization of the lateral premotor cortex: fMRI reveals different regions activated by anticipation of object properties, location and speed, *Cognitive Brain Research*, 11, 2001, 97-112.
- Schubotz, R. I. - von Cramon, D. Y., A blueprint for target motion: fMRI reveals perceived sequential complexity to modulate premotor cortex, *Neuroimage*, 16, 2002a, 920-935.
- Schubotz, R. I. - von Cramon, D. Y., Predicting perceptual events activates corresponding motor schemes in lateral premotor cortex: An fMRI study, *Neuroimage*, 15, 2002b, 787-796.
- Shayer, M. - Beasley, F., Does Instrumental Enrichment work?, *British Educational Research Journal*, 13 (2), 1987, 101-119.
- Skoyles, J. R., *Mirror neurons and the motor theory of speech*, in www2psy.uq.edu/CogPsych/Noetica/OpenForm Issue 9/, 2008.
- Skuy, M. - Mentis, M. - Durbach, F. - Cockcroft, K. - Fridjhon, P. - Mentis, M., Crosscultural comparison of effects of FIE on children in a South African mining town, *School Psychology International*, 16 (3), 1995, 265-282.
- Tinoco Melo, C. - Varela, A., *O Pei e ensino publica na Bahia*, 2000.
- Umiltà, M. A. - Kohler, E. - Gallese, V. - Fogassi, L. - Fadiga, L. et al., "I know what you are doing": A neurophysiological study, *Neuron*, 32, 2002, 91-101.

12. Valutazione del Potenziale di Apprendimento come strumento per l'avanzamento professionale di giovani adulti appartenenti a minoranze¹

Alex Kozulin

La presente ricerca è stata motivata dalla necessità di sviluppare una procedura alternativa per la selezione di giovani adulti appartenenti a minoranze per i vari corsi di formazione professionale. L'attuale sistema di selezione si basa ampiamente su prove psicometriche standard, che si è dimostrato svantaggioso per gli studenti immigrati e delle minoranze, in particolare se provenienti da paesi africani. Un sistema alternativo è basato sulla valutazione del potenziale di apprendimento dei candidati, piuttosto che sulle loro attuali performance psicometriche. I candidati selezionati sulla base del loro potenziale di apprendimento sono stati inseriti in corsi di formazione che sarebbero "off limits" per loro, se venisse usato il criterio psicometrico dei test classici. La maggioranza assoluta dei tirocinanti ha completato brillantemente il corso di formazione. Il tasso di abbandono scolastico non è stato superiore a quello ottenuto dalla maggioranza dei nuovi iscritti con punteggi psicometrici molto più elevati. Si può quindi considerare l'uso della valutazione del potenziale di apprendimento come mezzo per promuovere giovani adulti appartenenti a minoranze in una molteplicità di contesti di formazione professionale.

Avanzamento professionale di immigrati e gruppi minoritari

Il problema dello sviluppo professionale dei giovani adulti appartenenti a gruppi di immigrati o a minoranze è stato riconosciuto nella maggior parte dei paesi tecnologicamente avanzati come una questione che richiede una approfondita considerazione e seri interventi.

Secondo il Centro Nazionale di Statistica per le Politiche Educative gli studenti appartenenti a minoranze costituiscono il 33% degli iscritti nelle scuole pubbliche negli Stati Uniti, mentre il totale degli insegnanti che appartengono a minoranze raggiunge appena il 13,5% (*Digest of Educational Statistics*, 1998). La situazione nel campo dell'ingegneria è non meno problematica. Mentre le minoranze oggi incidono per il 25% circa della forza lavoro americana e per il 30% della popolazione in età universitaria, esse rappresentano appena il 10% delle lauree di primo livello ottenute in ingegneria e il 6% degli ingegneri occupati (Campbell, 2000).

La problematica dell'avanzamento professionale delle minoranze comprende numerose questioni sociali, economiche e culturali. In questo contributo prenderò in considerazione un solo aspetto: la selezione per la formazione professionale, e uno specifico gruppo minoritario, gli ebrei etiopi in Israele. L'assorbimento di immigrati dall'Etiopia in Israele, che iniziò nella metà degli anni '80 del secolo scorso comportò enormi investimenti di denaro pubblico e di sforzi umani. A differenza della maggior parte dei paesi tecnologicamente avanzati che accettano gli immigrati in base alle esigenze del loro mercato del lavoro o come parte di riunificazione delle famiglie, lo Stato di Israele si è impegnato ad accogliere tutti gli ebrei del mondo a prescindere dal loro livello scolastico o professionale, anche se essi non hanno alcun parente nel paese. La maggioranza dei circa 100.000 etiopi che sono arrivati in Israele dalla metà degli anni '80 proveniva da remoti villaggi che avevano pochissimi fondi per l'istruzione scolastica. Generalmente i bambini etiopi avevano fatto le loro esperienze di apprendimento a casa. Tali esperienze comprendevano la trasmissione orale di tradizioni culturali e religiose da parte dei genitori ai figli. Oltre ad ascoltare molte storie, che erano spinti a memorizzare, i bambini spesso osservavano gli adulti intrattenersi l'un l'altro creando versi spontanei, indovinelli o proverbi (Rosen, 1989).

I metodi di insegnamento nelle scuole dei villaggi erano quasi tutti basati sull'insegnamento frontale, la continua ripetizione, la memorizzazione e l'esercizio. Risolvere un problema di solito significava ricordare la soluzione corretta dello stesso problema dimostrato in precedenza dall'insegnante (cfr. Kozulin, 1998). In comune con alcuni altri linguaggi africani e asiatici, gli idiomi etiopi sono ricchi nel loro potenziale poetico e

¹ Traduzione dall'inglese di Simona Castaldi e Sabrina Scevola.

narrativo, ma poco adatti per insegnare matematica e scienze o per affrontare argomenti a livello universitario.

L'integrazione di nuovi immigrati dall'Etiopia nella scuola israeliana è stata travagliata da una serie di problemi (Berhanu, 2001; 2006). Con tutta la sua ricca esperienza multiculturale, il sistema scolastico israeliano è prevalentemente pronto ad integrare i nuovi immigrati già alfabetizzati nella loro lingua madre. Per la maggior parte dei nuovi immigrati dall'Etiopia questo assunto non era valido. Inoltre il sistema israeliano di insegnamento dell'ebraico ai nuovi immigrati presuppone l'iniziativa personale, la competitività e l'autonomia. La tradizione etiope, al contrario, sembra incoraggiare l'attività cooperativa piuttosto che quella individuale, la totale adesione ai metodi esistenti e la disincentivazione dell'iniziativa degli studenti più giovani in presenza di persone più grandi (Berhanu, 2001).

Nella loro ricerca su larga scala sull'integrazione dei bambini etiopi immigrati in Israele Lifshitz, Noam e Habib (1998) hanno rilevato un basso livello socio-economico di questo gruppo e un ritmo lento dell'integrazione socio-culturale e scolastica. Circa il 50% dei genitori immigrati non era in grado di condurre una semplice conversazione in ebraico, e il 70% non sapeva leggere una semplice lettera. I bambini dimostravano difficoltà in diverse materie scolastiche, in particolare in matematica e in inglese. Sembra che il divario culturale, che riguarda anche persone di origine etiope che sono nate in Israele, è ancora lontano dall'essere annullato. Di seguito vengono proposti alcuni esempi.

La percentuale di studenti di origine etiope che ha superato con successo gli esami di maturità della scuola superiore nel 2003 (41%) è significativamente inferiore a quella degli studenti ebrei non-etiopei (61%) (*Brookdale Memo*, 2004). Un numero considerevole di studenti immigrati (26,6%) non arriva neppure al termine della scuola superiore poiché essi si ritirano già alla nona classe (cfr. Mola et al., 2004).

Anche quegli studenti immigrati che riescono a superare gli esami di maturità della scuola superiore spesso lo fanno con un punteggio "minimo", che non è sufficiente per l'ammissione alle università israeliane. Nel 2003 solo il 19% degli studenti immigrati ha superato gli esami di maturità con un punteggio sufficiente per l'ammissione all'università, mentre per gli studenti ebrei non-etiopei questa percentuale ha raggiunto il 53% (*Brookdale Memo*, 2004).

Gli studenti appartenenti a minoranze trovano difficile ottenere l'ammissione alle facoltà di prestigio in Israele, come ingegneria, medicina e giurisprudenza. Nel 2002 solo 40 studenti immigrati hanno frequentato queste prestigiose specializzazioni (il 7% di tutti gli studenti immigrati etiopi nell'istruzione superiore, cfr. Wurzburg, 2003). Uno dei fattori che impedisce agli studenti immigrati di accedere a queste facoltà è il livello relativamente basso del loro risultato nei test psicometrici a tempo limitato, come pure negli esami di matematica di base e di inglese come seconda lingua.

Il potenziale di apprendimento di studenti immigrati e appartenenti a minoranze

L'ammissione sia all'istruzione universitaria sia alla formazione professionale generalmente si basa sui risultati degli esami psicometrici statici² dei candidati. Questi esami si basano sul presupposto che la prestazione psicometrica attuale può avere la funzione di predittore affidabile del risultato di apprendimento futuro. Come è stato approfondito in maniera più ampia altrove (Feuerstein - Kozulin, 1995; Feuerstein et al., 2002) questi presupposti non sono così ovvi come potrebbero sembrare. Innanzitutto, c'è una quantità sufficiente di ricerche che indicano come l'intelligenza umana non è un'entità immutabile, ma un processo dinamico suscettibile di cambiamento anche negli adulti. Inoltre i test psicometrici possono valutare in modo più o meno preciso le componenti più stabili dell'attività mentale, ma non colgono quelle dinamiche. La somministrazione statica di test psicometrici limita la possibilità di valutare la capacità di apprendimento dell'individuo, in antitesi con la capacità di rendimento. La somministrazione a tempo limitato di test sposta il focus della valutazione da quello delle funzioni mentali a quello della velocità di elaborazione. Infine, c'è un'ampia discussione sull'attendibilità dei test psicometrici nel predire il livello di successo professionale.

Contrariamente a quello psicometrico, il modello del potenziale di apprendimento (P.A.) considera i processi mentali come dinamici, flessibili e suscettibili di notevole modificazione non solo nei bambini, ma anche negli adulti. I due modelli si differenziano innanzitutto per l'obiettivo della valutazione. Mentre l'approccio psicometrico cerca le caratteristiche stabili del funzionamento mentale, il P.A. analizza gli indicatori di modificabilità e cambiamento. I test psicometrici si focalizzano sulla prestazione attuale

² Nell'ambito dell'approccio proposto da Feuerstein vengono definiti "statici" tutti i test tradizionali adoperati per misurare il livello di maturazione intellettuale e cognitiva dell'individuo, che rilevano la situazione del momento senza ulteriori interventi dell'esaminatore; il metodo di valutazione proposto da Feuerstein è definito "test dinamico" poiché rileva in modo interattivo i progressi compiuti dal soggetto nelle tre fasi di test-mediazione-test, e quindi il suo potenziale di apprendimento (*N.d.T.*).

dell'individuo, mentre la valutazione P.A. risponde all'interrogativo riguardo alla capacità dell'individuo di imparare e di modificare la sua prestazione nel futuro. Le differenze negli obbiettivi della valutazione influiscono anche sugli strumenti e sulle procedure di valutazione. L'approccio P.A. seleziona compiti che possono essere appresi e include la fase di apprendimento nella procedura di valutazione. La fase di apprendimento si basa sull'interazione attiva tra l'esaminatore e i soggetti che vengono valutati. A questi ultimi vengono dati feedback positivi che accrescono il loro senso di competenza.

Il metodo P.A., sviluppato da Feuerstein e collaboratori (1979), nella versione per il suo uso in gruppo è stato utilizzato con diverse popolazioni di bambini e adolescenti socialmente emarginati e appartenenti a culture differenti. I risultati del P.A. dimostrano costantemente che i test psicometrici statici sottovalutano significativamente il potenziale di apprendimento di queste popolazioni di studenti. La prima applicazione su larga scala di questo metodo con nuovi immigrati dall'Etiopia ebbe inizio nel 1985-86 (cfr. Kaniel et al., 1991). Trecento nuovi adolescenti immigrati furono esaminati usando la versione per l'uso in gruppo della batteria P.A.. Il livello iniziale della prestazione degli studenti su un test non verbale, probabilmente senza influenze culturali, come le Matrici Progressive di Raven, versione standard, fu molto inferiore rispetto alla norma prevista per la popolazione israeliana. I nuovi studenti immigrati, con un'età media di 15 anni, ebbero risultati al livello di ragazzi di 10 anni nati in Israele. Se si fosse tenuto conto solo di questa misura statica dell'intelligenza degli studenti nuovi immigrati, molti di loro avrebbero dovuto essere messi in strutture per l'istruzione speciale. Tuttavia i risultati ottenuti dopo la somministrazione del test P.A., che includeva una fase di apprendimento basata su un numero limitato di item presi dal test Matrici di Raven, erano notevolmente differenti. La prestazione di studenti cui era stato somministrato il test P.A. fu messa a confronto con quella di un gruppo di controllo che era composto da loro coetanei che avevano ricevuto gli stessi compiti, ma senza mediazione. La prima importante scoperta di questa ricerca fu che la mera familiarità con il materiale del test non aiuta molto nel risolvere i compiti. Gli studenti del gruppo di controllo (N=57) cui era stato somministrato per due volte il test di Raven hanno migliorato la loro prestazione soltanto del 3%. La seconda scoperta fu che anche l'essere esposti ai materiali nella fase di apprendimento senza una mediazione ha uno scarso effetto sulla prestazione degli studenti. Mentre gli studenti del gruppo di controllo, che avevano lavorato senza mediazione, furono in grado di risolvere solo il 21% dei compiti di valutazione del P.A. (Variazioni 2), il gruppo sperimentale che aveva ricevuto la mediazione fu in grado di risolvere il 65% degli stessi compiti. Infine, i risultati del post-test hanno indicato che la maggioranza degli studenti nuovi immigrati nella sua prestazione era diventata più simile alla norma per età degli studenti nati in Israele.

Questi risultati sono stati confermati in una ricerca sugli adolescenti nuovi immigrati che erano giunti in Israele dall'Etiopia nel 1991 (Kozulin - Kaufman - Lurie, 1997). In questo studio quattro gruppi di adolescenti nuovi immigrati che studiavano in vari collegi sono stati esaminati utilizzando la batteria P.A.. Inoltre, essi ricevettero un intervento cognitivo della durata di un anno nella forma prevista dal programma di Arricchimento Strumentale (Feuerstein et al., 1980). La prima scoperta significativa di questa ricerca fu che la prestazione cognitiva iniziale degli adolescenti nuovi immigrati era non solo quantitativamente, ma anche qualitativamente diversa da quella degli studenti nati in Israele, sia della stessa età che di età inferiore. Questo risultato fu ottenuto confrontando la prestazione degli studenti nuovi immigrati in serie differenti del test delle Matrici Progressive di Raven, versione standard. Il metodo P.A. non solo migliorò un livello assoluto della prestazione degli studenti immigrati, ma cambiò anche il profilo delle risposte degli studenti che divennero più simili a quelle dei coetanei israeliani. Da questi risultati si possono trarre due conclusioni. Primo, che la prestazione iniziale degli studenti nuovi immigrati riflette la loro "differenza culturale" piuttosto che un ritardo evolutivo, e secondo, che la procedura di valutazione P.A. è efficace nel cambiare il tipo di strategie di problem-solving che gli studenti nuovi immigrati avevano a disposizione.

Un ulteriore sostegno all'approccio P.A. per la valutazione degli studenti di culture differenti è venuto da un'indagine sui giovani adulti nuovi immigrati che frequentavano i corsi intensivi di alfabetizzazione nella lingua ebraica (Kozulin, 2005b). Il livello iniziale di prestazione cognitiva di questi studenti, misurato con le Matrici Progressive di Raven, versione standard, era significativamente inferiore a quella dei loro coetanei israeliani. Il metodo P.A., tuttavia, ha dimostrato che il potenziale di apprendimento di un numero rilevante di studenti è molto più elevato rispetto al livello rilevato attraverso test statici. Alla procedura P.A. fece seguito un intervento cognitivo intensivo (5 ore a settimana) nella forma prevista dal programma di *Arricchimento Strumentale*. Al termine del programma di dieci mesi gli studenti furono nuovamente esaminati usando una versione statica delle Matrici di Raven. Tenendo conto dei risultati cognitivi al termine del programma di intervento, gli studenti furono suddivisi in gruppi di prestazione "alta" e "bassa". Il follow-up eseguito sei mesi dopo la fine del programma dimostrò un vantaggio statisticamente significativo degli

studenti del gruppo “alto” nell’essere ammessi ai programmi preparatori per università e college, e un tasso più basso di abbandono scolastico rispetto al gruppo “basso”.

I risultati sopra riportati hanno costituito il fondamento per sviluppare un approccio P.A. come una alternativa al metodo psicometrico esistente per selezionare i candidati di origine etiope per vari corsi di formazione per l’avviamento professionale e per la specializzazione di alto livello.

Obiettivi della ricerca e soggetti

La presente ricerca è stata ispirata dalla insoddisfazione dei competenti dipartimenti governativi, per il fatto che i giovani adulti di origine etiope erano sotto-rappresentati nei corsi di formazione professionale più impegnativi. Come riferito sopra, i risultati dei test psicometrici hanno un ruolo importante nella decisione relativa alla selezione per specifici corsi di formazione. Dal momento che una percentuale relativamente scarsa di candidati etiopi aveva ottenuto i punteggi necessari, essi solitamente sono stati indirizzati a corsi di formazione di basso livello. Di conseguenza il loro avanzamento professionale è stato compromesso ed è stata minata la loro auto-percezione come studenti.

Il presente studio intendeva rispondere a quattro principali problematiche di ricerca:

1. Se la procedura P.A. prende in considerazione una differente classificazione dei soggetti in relazione alle loro abilità di problem-solving rispetto a un analogo test psicometrico classico.
2. Se il potenziale di apprendimento dei soggetti è un migliore indicatore della loro prestazione al termine di un programma di intervento cognitivo di breve durata rispetto al punteggio della prestazione statica.
3. Se la procedura P.A. insieme all’intervento cognitivo di breve durata ha prodotto un cambiamento significativo nella prestazione cognitiva dei soggetti.
4. Se i soggetti appartenenti a minoranze selezionati con il P.A. per corsi di formazione più impegnativi li supereranno con successo.

Hanno partecipato alla ricerca 94 giovani adulti (20 maschi e 74 femmine). Erano tutti di origine etiope, alcuni di loro, però, erano nati in Israele o erano immigrati in Israele con le loro famiglie durante la prima infanzia. Tutti i soggetti avevano completato con successo 12 anni di istruzione scolastica in Israele e stavano per iniziare dei corsi di formazione professionale. La partecipazione al programma di valutazione P.A. e al successivo programma di formazione cognitiva era su base volontaria; da sottolineare il fatto che il questo campione aveva una motivazione al successo abbastanza alta.

Per prima cosa i soggetti sono stati sottoposti ad un esame di inserimento standard (condotto da un ente privato con i suoi consulenti in valutazione), che comprendeva una batteria di test psicometrici standard, delle interviste e una valutazione dei loro curricula scolastici di immatricolazione. Al termine dell’esame di inserimento ogni soggetto ha avuto il proprio punteggio di inserimento. Successivamente per due giorni è stata condotta la valutazione P.A. con gruppi di 15-16 persone. La batteria P.A. di gruppo comprendeva diversi test del potenziale di apprendimento (cfr. Feuerstein et al., 2002), ma nella presente ricerca sono stati utilizzati solo i dati provenienti dai seguenti test: Matrici Progressive Standard di Raven (R.S.P.M.) usato come pre- e post-test statico, test delle analogie di figure (“Variazioni 1”), e test P.A. (“Variazioni 2”) analogo ai compiti delle serie C, D ed E del test di Raven. I test P.A. “Variazioni 1” e “Variazioni 2” contengono alcuni esercizi di prova che servono da esempi per le strategie di problem-solving mediate in modo attivo ai soggetti da parte del valutatore. Dopo la fase di mediazione ai soggetti sono stati somministrati alcuni item del test simili ma non identici agli esercizi che sono serviti da esempio.

Dopo la valutazione P.A. i soggetti sono stati assegnati a 6 gruppi, che hanno ricevuto l’arricchimento cognitivo basato sul programma di *Arricchimento Strumentale* di Feuerstein e collaboratori (1980) per due settimane (65 ore). È importante sottolineare che il materiale dell’*Arricchimento Strumentale* non contiene alcun item o attività simili alle risposte da dare al test di Raven o alle “Variazioni”. Al termine del training cognitivo i soggetti sono stati sottoposti a post-test usando come strumento statico le Matrici di Raven.

Risultati

In questo studio la prima questione posta era se la valutazione P.A. prendesse in considerazione una classificazione delle abilità di problem-solving dei soggetti diversa rispetto a un analogo test statico.

Questa questione trova risposta mettendo a confronto i risultati dello statico Test delle Analogie di Figure (dall’esame psicometrico standard) con i risultati del test P.A. delle analogie di figure (“Variazioni 1”). Tutti

i punteggi sono stati convertiti in punti Z usando la media del gruppo in ciascuno dei test e le corrispondenti deviazioni standard. La correlazione di Pearson tra i risultati del test statico e del L.P.A.D. non è di scarso rilievo ($r = 0,46$), ma non può essere considerata particolarmente elevata tenendo conto di una notevole somiglianza degli item nei due test. La domanda, quindi, è se la mancanza di una correlazione più forte deriva dalla differenza nelle procedure di valutazione, o da una casuale “fluttuazione” dei risultati del test. Se dipende da una fluttuazione casuale, allora dovrebbe essere presente in uguale misura negli studenti con prestazioni alte e in quelli con prestazioni basse. L’analisi della differenza tra i punteggi Z dei test statici e dinamici dimostra, tuttavia, che il test statico tende nettamente a sotto-stimare gli studenti che hanno avuto migliori prestazioni nel test dinamico.

Tutti i soggetti sono stati classificati in base al loro punteggio alle “Variazioni 1” e suddivisi in tre sottogruppi: quelli con punteggi alti, quelli con punteggi medi e quelli con punteggi bassi. Il confronto tra i punteggi medi dinamici e statici in ciascuno di questi sottogruppi ha mostrato quanto segue: i soggetti del gruppo “alto” avevano in media punteggi dinamici significativamente più elevati di quelli statici, i soggetti del gruppo “medio” avevano punteggi dinamici alquanto più elevati, ma la differenza non era significativa, e i soggetti del gruppo “basso” avevano in media punteggi dinamici significativamente più bassi di quelli statici (vedi Tabella 1). Questo risultato indica chiaramente che la valutazione psicometrica statica sottovaluta sistematicamente gli studenti con un potenziale di apprendimento più forte, e sopravvalutano gli studenti con una buona prestazione statica ma con un potenziale di apprendimento relativamente debole.

Gruppi in base al punteggio dinamico	Differenza fra i punteggi dinamico e statico
Alto	0,48*
Medio	0,26**
Basso	- 0,71***

Tabella 1 - Differenza tra i punti z dinamici e statici nei test delle analogie di figure.
N =91 - (* $t = 3.35$, $p < 0.01$; ** $t = 1.24$, non significativo; *** $t = 2.94$, $p < 0.01$)

La seconda questione posta in questa ricerca era se il potenziale di apprendimento dei soggetti sia realmente un predittore migliore della loro prestazione al termine del programma di intervento cognitivo rispetto al punteggio della loro prestazione statica. Il potenziale di apprendimento (P.A.) degli studenti è stato operazionalizzato come il loro punteggio nel test “Variazioni 2” del L.P.A.D.. Il loro livello iniziale di prestazione cognitiva è stato determinato dal pre-test statico con le Matrici di Raven. Il progresso cognitivo è stato valutato con l’aiuto del post-test statico Matrici di Raven al termine delle 65 ore del programma di intervento cognitivo. Poiché i soggetti con punteggi del pre-test statico con Matrici di Raven più elevati tendevano in media ad avere un potenziale di apprendimento più alto, si è deciso di verificare la suddetta ipotesi attraverso il confronto tra gruppi di soggetti con identici punteggi al pre-test Matrici di Raven (con un range tra 55 e 76), ma con un potenziale di apprendimento opposto. I casi per i gruppi A e B sono stati selezionati a partire da soggetti con i punteggi P.A. più elevati (Gruppo A), per i quali possono essere trovati casi corrispondenti tra i soggetti con i punteggi P.A. più bassi (Gruppo B). Come risultato i campioni confrontati avevano un identico punteggio pre-test alla Matrici Progressive di Raven, ma punteggi P.A. molto diversi. Se il potenziale di apprendimento avesse un ulteriore effetto rispetto a quello del livello di prestazione del pre-test dei soggetti, le persone con P.A. elevato dovrebbero ottenere migliori risultati al test successivo al programma rispetto ai corrispondenti soggetti con P.A. più basso. La Tabella 2 mostra che la situazione era proprio quella. Sebbene i punteggi pre-test in entrambi i gruppi fossero identici, il punteggio al termine del programma del gruppo con P.A. alto è significativamente più elevato rispetto a quello del gruppo con P.A. basso. Si può così concludere che la misura del P.A. ha certamente un valore aggiunto nel predire la capacità dei soggetti di trarre beneficio da un intervento cognitivo.

	Punteggio P.A.	Matrici di Raven prima	Matrici di Raven dopo
Gruppo A (N=10)	82,59 (4,83)	71,67 (6,57)	88,33 (4,37)*
Gruppo B (N=10)	46,55 (8,9)	71,83 (5,58)	81,67 (6,38)

Tabella 2 - Confronto dei punteggi del test Matrici Progressive di Raven prima e dopo il programma, dei gruppi di soggetti con potenziale di apprendimento diverso (* $t = 2.72$, $p < 0.01$).

La terza questione posta in questa ricerca era se la procedura di valutazione del potenziale di apprendimento insieme all'intervento cognitivo di breve durata avesse prodotto un cambiamento significativo nella prestazione cognitiva dei soggetti. A questo quesito è stato risposto calcolando la dimensione dell'effetto di cambiamento; sono stati messi a confronto i risultati ottenuti al test statico Matrici Progressive di Raven prima e dopo il programma. La Tabella 3 mostra che i soggetti in media hanno ottenuto un cambiamento molto significativo tra il pre-test e il post-test. La dimensione dell'effetto è molto ampia (secondo Cohen, 1988, una dimensione dell'effetto di 0,5 è considerata modesta, e 0,8 ampia). I risultati indicano che la procedura di valutazione P.A. insieme ad un intervento cognitivo di durata relativamente breve (65 ore) è in grado di incrementare in maniera significativa la prestazione cognitiva di giovani adulti.

Pre-test	Post-test	Dimensione dell'effetto
77,57 (9,87)	87,21 (7,46)	1,1

Tabella 3 - Punteggi ottenuti con le Matrici Progressive di Raven prima e dopo il programma (in %). N=89.

La quarta questione sollevata in questa ricerca era se i soggetti i cui punteggi di inserimento standard erano molto inferiori ai punteggi richiesti per l'inserimento in corsi di formazione professionale più impegnativi sarebbero stati tuttavia in grado di superare con successo questi corsi. La durata del training variava da due settimane per i corsi meno impegnativi a 24 settimane per quelli più difficili. Al termine di questo periodo sono stati raccolti i dati riguardanti il successo dei soggetti nel concludere i loro corsi, il numero dei casi di abbandono e di trasferimento. Sono stati acquisiti dati analoghi relativi a soggetti di gruppi appartenenti alla cultura maggioritaria provenienti dagli stessi corsi, nei quali erano stati collocati sulla base della procedura di inserimento standard.

Hanno completato con successo i loro corsi di formazione 77 soggetti su 94, vale a dire l'81,9%. La percentuale degli studenti appartenenti alla cultura maggioritaria promossi negli stessi corsi è all'incirca del 90%. Questi risultati dovrebbero essere valutati tenendo conto della differenza nei punteggi di inserimento standard di questi due gruppi. Poiché siamo interessati prima di tutto ai corsi più impegnativi che tradizionalmente erano del tutto "off limits" per i soggetti appartenenti a minoranze a causa dei loro punteggi di inserimento bassi, qui ci focalizzeremo su un sottogruppo di studenti appartenenti a minoranze con un alto potenziale di apprendimento (N=31), a cui è stata offerta l'opportunità di studiare in questi corsi particolarmente impegnativi. La Tabella 4 mostra i punteggi medi di inserimento standard degli studenti appartenenti a minoranze messi a confronto con i punteggi di inserimento utilizzati per l'ammissione degli studenti della cultura maggioritaria negli stessi corsi. La differenza è statisticamente significativa ($p < 0,01$) e la dimensione dell'effetto = 2,85 è molto ampia (cfr. Cohen, 1988). Ciò significa che la procedura L.P.A.D. è stata in grado di selezionare con successo gli studenti appartenenti a minoranze con un alto potenziale di apprendimento i cui punteggi di inserimento standard sono stati in media di 2,85 deviazioni standard al di sotto del livello di ammissione. La percentuale di promozione in questo sotto-gruppo minoritario è stata del 83,9%, rispetto a circa 90% tra gli studenti della cultura maggioritaria. Pertanto si può concludere che la procedura di valutazione P.A. è stata in grado di "colmare il divario" della dimensione di 2,85 deviazioni standard e raggiungere un'alta attendibilità nell'inserire studenti appartenenti a minoranze nei corsi di formazione corrispondenti al loro potenziale di apprendimento.

Punteggio degli studenti appartenenti a minoranze	Punteggio di ammissione standard	Dimensione dell'effetto
48,2 (2,4)*	52,42 (0,56)	2,85

Tabella 4. Punteggi di ammissione degli studenti appartenenti a minoranze (N=31) contrapposti ai punteggi di ammissione standard (deviazioni standard tra parentesi). (*t = 9,26, $p < 0,01$).

Discussione

I risultati della presente ricerca indicano che il modello P.A. di valutazione può essere esteso alla valutazione del potenziale di apprendimento e della modificabilità cognitiva di giovani adulti che rientrano in

una distribuzione normale delle prestazioni cognitive. Per quanto ne sappiamo, la sola altra ricerca in cui la valutazione P.A. è stata utilizzata con giovani adulti con funzionamento cognitivo nella norma è stato quello di Skuy e collaboratori (2002). Il modello teorico del P.A. (Feuerstein et al., 1979) presuppone che ci sia una differenza significativa tra la prestazione cognitiva misurata con i test psicometrici classici e la batteria P.A.. I risultati di questa ricerca hanno confermato che ciò è vero non solo per bambini con un basso livello di funzionamento cognitivo, ma anche per giovani adulti con funzionamento cognitivo nella norma. Le procedure di valutazione psicometriche e P.A. erano rivolte alla stessa area cognitiva, per esempio il ragionamento analogico attraverso figure risultato in differenti classificazioni all'interno del gruppo degli stessi soggetti. I test psicometrici classici, o statici, hanno sistematicamente assegnato classi inferiori ai soggetti con alto potenziale di apprendimento, e classi superiori ai soggetti con potenziale di apprendimento relativamente basso.

La ricerca, inoltre, risponde positivamente alla questione relativa alla tendenza degli individui con potenziale di apprendimento più alto a trarre maggiore beneficio dall'intervento cognitivo rispetto ai loro coetanei che hanno lo stesso livello di prestazione statica, ma con potenziale di apprendimento inferiore. Finora a questa domanda si era risposto positivamente soltanto per i bambini di diversa cultura con un basso funzionamento cognitivo, che hanno ricevuto un intervento molto più lungo (Kozulin, 2005a). Il confronto dei due sottogruppi di soggetti che avevano punteggi pre-test statici identici, ma punteggi opposti nel potenziale di apprendimento, ha sicuramente confermato che i soggetti con un elevato potenziale di apprendimento hanno fatto progressi cognitivi più significativi durante il programma di intervento cognitivo di breve durata.

È stato anche confermato che la valutazione P.A. può essere realmente uno strumento di avanzamento professionale di studenti appartenenti a minoranze mettendo a disposizione una procedura alternativa per un loro inserimento nei corsi di formazione professionale più impegnativi coronato da successo. L'uso dell'L.P.A.D. ha dimostrato di avere un notevole vantaggio sugli esami di inserimento di tipo psicometrico, e ha permesso a un ampio numero di studenti appartenenti a minoranze culturali di ottenere accesso a training professionali che sarebbero stati altrimenti del tutto al di fuori della loro portata.

Ringraziamenti

Le attività di valutazione e di training sono state sostenute da I.C.E.L.P., I.D.F. e J.D.C.. Un particolare ringraziamento a Lea Yosef e Anat Cagan, che hanno collaborato alla raccolta dei dati.

La precedente versione di questo scritto è stata presentata alla Northumbria E.A.R.L.I. Assessment Conference, University of Northumbria, UK, 2006.

Bibliografia

- Berhanu, G., *Learning in context: An ethnographic investigation of mediated learning experiences among Ethiopian Jews in Israel*, Goteborg University Press, Goteborg, 2001.
- Berhanu, G., Parenting (parental attitude), child development, and modalities of child-parent interactions, *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5 (3), 2006, 266–287.
- Brookdale memo on integration of Ethiopian immigrants in education and workforce*, Brookdale Institute, Jerusalem, 2004.
- Campbell, G., Support them and they will come, *Issues in Science and Technology*, Winter 1999/2000, www.issues.org.
- Cohen, J., *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences, 2nd Edition*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1988.
- Digest of Educational Statistics*, National Center for Education Statistics, Washington, D.C., 1998.
- Feuerstein, R. et al., *The dynamic assessment of retarded performers*, University Park Press, Baltimore, MD, 1979.
- Feuerstein, R. et al., *Instrumental enrichment*, University Park Press, Baltimore, MD, 1980.
- Feuerstein, R. - Kozulin, A., The Bell Curve: Getting the facts straight, *Educational Leadership*, 52 (7), 1995, 71-74.
- Feuerstein, R. et al., *The dynamic assessment of cognitive modifiability*, ICELP Press, Jerusalem, 2002.
- Kaniel, S. - Tzuriel, D. - Feuerstein, R. - Ben-Schachar, N. - Eitan, T., Dynamic assessment: Learning and transfer abilities of Ethiopian immigrants to Israel, in Feuerstein, R. - Klein, P. - Tannenbaum, A. (Eds.), *Mediated learning experience: Theoretical, psychosocial, and learning implications*, Freund, Tel Aviv and London, 1991, pp. 179-209.
- Kozulin, A., *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1998.
- Kozulin, A., Learning potential score as a predictor of sensitivity to cognitive intervention, *Educational and Child*

- Psychology*, 22, 2005a, 29-39.
- Kozulin, A., Cognitive enrichment of adult new immigrant students from Ethiopia, *Hed Ulpan HaHadash*, 2005b, 89.
- Kozulin, A. - Kaufman, R. - Lurie, L., Evaluation of the cognitive intervention with immigrant students from Ethiopia, in A. Kozulin (Ed.), *The Ontogeny of Cognitive Modifiability*, ICELP Press, Jerusalem, 1997, pp. 89-130.
- Lifshitz, C. - Noam, G. - Habib, J., *The absorption of Ethiopian immigrant youth*, JDC-Brookdale Institute, Jerusalem, 1998.
- Mola, S. et al., "*Integrated with difficulty*": *Report on integration of young Ethiopian immigrants in post-primary education*, Israel Association for Ethiopian Jews, Jerusalem, 2004.
- Rosen, H., Getting to know the Ethiopian Jews in Israel by means of their proverbs, *Social Science Information*, 28, 1989, 145-159.
- Skuy, M., et al., Effects of mediated learning experience on Raven's matrices scores of African and non-African university students in South Africa, *Intelligence*, 30, 2002, 221-232.
- Wurtzburger, R., *Community of immigrants from Ethiopia*, Knesset Israel – Center for Research and Information, Jerusalem, 2003.

Indice

Gli Autori

Introduzione, S. Guetta

Parte I: Realtà e interventi

1. **“Monelli” e “incorreggibili”:
i modelli teorici della devianza e la questione minorile, P. Barone**
Bibliografia
2. **Educazione inclusiva: problematiche ed emergenze, S. Guetta**
Educazione inclusiva nelle strategie dell'UNESCO
Promuovere l'inclusione nel rispetto della uguaglianza-differenza
Bibliografia
3. **La scuola dell'adolescenza: la relazione educativa
e le metodologie di apprendimento con adolescenti difficili, M. R. Mancaniello**
Le metodologie per la scuola della società complessa: il ruolo del *cooperative learning*
Il *cooperative learning* come metodologia di supporto alla formazione di tutti, nessuno escluso
Bibliografia
4. **La comunicazione formativa: tra ascolto ed empatia, V. Boffo**
Le origini della comunicazione formativa
L'ascolto: uno strumento per la formazione
L'empatia come condizione di vita
Per una pedagogia dell'attenzione
Bibliografia
5. **Interventi psicosociali sul carcere e sul reinserimento, P. Meringolo**
Le norme sociali, la legge e la cultura
La pena e gli aspetti “moralì” della correzione
Il potere e il potente: l'esperimento di Zimbardo
Il carcere oggi: considerazioni da un ricerca
Alcune considerazioni conclusive
Bibliografia
6. **Autobiografie in carcere e percorsi di auto-riflessività, C. Benelli**
Il dispositivo autobiografico come cura di sé
Le forme di scrittura personale in carcere
In conclusione
Bibliografia
7. **Educazione e terzo settore, A. Mannucci**
Un po' di storia
Nasce un nuovo settore
La dimensione politica e gli investimenti
La figura e il ruolo dell'operatore socio-educativo
Le strategie educative
Conclusioni
Bibliografia

Parte II: Mediazione e cambiamento

8. Esperienza di apprendimento mediato per l'inclusività, S. Guetta

Bibliografia

9. La vita è relazione, J. Kopciowski

Le basi teoriche del metodo

I criteri della mediazione dell'apprendimento

Le Funzioni Cognitive

Bibliografia

10. Cambiamento umano e modificabilità cognitiva, P. Orefice

Il cambiamento negli esseri umani nel tempo e nello spazio di vita

Il cambiamento uomo/ambiente

I paradigmi inadeguati della modificabilità umana e ambientale

La cognizione motore della modificabilità umana nell'ambiente

La Modificabilità Cognitiva Strutturale (M.C.S.) secondo Feuerstein

La modificabilità cognitiva complessa tra emozione, ragione e saperi tangibili

Il cambiamento educativo attraverso la mediazione: contributi dell'E.A.M. e della R.A.P.

Bibliografia

11. Modificabilità cognitiva strutturale e neuroplasticità:

affrontare la necessità e il potenziale di cambiamento, R. Feuerstein, L. H. Falik

La necessità di adattamento

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (M.C.S.)

Superare le cause della disabilità cognitiva

Applicare l'Esperienza di Apprendimento Mediato alla modificabilità cognitiva

La convalida della modificabilità cognitiva dalle nuove neuroscienze: la sfida della neuro plasticità

Relazione tra neuroplasticità e sviluppo cognitivo

Riepilogo

Bibliografia

12. Valutazione del Potenziale di Apprendimento

come strumento per l'avanzamento professionale

di giovani adulti appartenenti a minoranze, A. Kozulin

Avanzamento professionale di immigrati e gruppi minoritari

Il potenziale di apprendimento di studenti immigrati e appartenenti a minoranze

Obiettivi della ricerca e soggetti

Risultati

Discussione

Ringraziamenti

Bibliografia

Indice

Scheda bibliografica:

GUETTA, Silvia (a cura di)

Saper educare in contesti di marginalità.
Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato

Roma, KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione[®], 2010.
175 p., cm 24 (Psicopedagogia)

1. Pedagogia
2. Psicologia dell'educazione
3. Marginalità
4. Devianza
5. Questione minorile
6. Metodo Feuerstein
7. Apprendimento mediato
8. Processi cognitivi
9. Modificabilità cognitiva
10. Potenziale di apprendimento
11. Educazione inclusiva

ISBN 978-87771-26-X

Collana di Psicologia Clinica e Psicoterapia:

1. Toman W., *Terapia familiare e struttura della famiglia*
2. Petri H., *Lasciare ed essere lasciati*
3. Razavi D. - Delvaux N., *L'assistenza medico-psicologica nel trattamento del paziente oncologico*
4. Toman W., *Psicologia del profondo*
5. Kast V., *Abbandonare il ruolo di vittima*
6. Razavi D. - Delvaux N., *Psico-oncologia. Il cancro, il malato e la sua famiglia*
7. Ferragut É. e coll., *Psicosomatica: il corpo e il dolore*
8. Bayle B., *L'embrione sul lettino. Psicopatologia del concepimento umano*
9. Kast V., *Conflitti e complessi: una chiave di accesso ai temi esistenziali*
10. Ferragut É. e coll., *Emozione e memoria: il corpo e la sofferenza*
11. Ferragut É. e coll., *Emozione e trauma: il corpo e la parola*
12. Petri H., *Il valore dell'amicizia*
13. Derzelle M., *Per una concezione psicosomatica dell'ipocondria. Il pensiero bloccato*
14. Ferragut É., *Aggressioni e maltrattamenti*
15. Brocq H., *Dolore morale: quello che il paziente non osa dire*
16. Petri H., *La psicoterapia con i giovani adulti*
17. Ferragut É., *Sofferenza, malattia e cure*
18. Petri H., *Non troppo amore, per carità!*
19. Schmidbauer W., *La psicoterapia con le persone anziane*
20. Gerbino C. - Ventimiglia R., *Struttura della famiglia e disturbi psicosomatici*

Collana di Psicopedagogia:

1. Petri H., *Mio padre? non c'è... Il dramma della deprivazione del padre*
2. Zöllner U., *Sindrome da perfezionismo*
3. Petri H., *Padre buono - Padre cattivo. Psicologia dell'identità maschile*
4. Petri H., *Valori traditi. Il futuro rubato alla nuova generazione*
5. Petri H., *Fratelli: Amore e rivalità. La relazione più lunga della nostra vita*
6. Cierpka M., *Faustlos. Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza*
7. Kopciowski J., *Migliorare se stessi per ottenere di più*
8. Monteiro Fernandes O., *Essere figlio unico - Essere fratello*

Finito di stampare nel mese di luglio 2010
presso Abilgraph s.r.l.
00159 ROMA - Via Ottoboni, 11

Quarta di copertina

Il testo raccoglie gran parte degli interventi presentati durante una esperienza di ricerca e formazione sulle problematiche della marginalità e dell'esclusione sociale ed educativa svoltasi in ambito universitario. Già da diversi anni queste tematiche sono diventate oggetto di attenzione da parte degli esperti di scienze dell'educazione. In questo lavoro, dopo una parte introduttiva in cui vengono presentati gli aspetti teorici, viene proposto un approccio formativo per il superamento di difficoltà cognitive e comportamentali legate a contesti di marginalità; in particolare viene presentato il modello di apprendimento mediato proposto da Reuven Feuerstein.

Silvia Guetta, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della marginalità e della devianza minorile presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze per la rete dei saperi della pace. Ambiti di ricerca: analisi e comparazione delle metodologie per la formazione integrata; interventi in contesti di marginalità sociale; educazione interculturale e sviluppo della cultura di pace.

€ 22,00

ISBN 978-88-87771-26-X