

FOR.COM.
Formazione per la Comunicazione
Consorzio Interuniversitario



TESI

L'EDUCAZIONE "IMMERSA" NELLA SOCIETA'
Nuove strategie educative per un migliore inserimento nel mondo

Corsista
dott.ssa **Rosaria Parri**

CORSO DI PERFEZIONAMENTO
a.s. 2011-2012

Indice

Introduzione

- 1. Psicologia dello sviluppo: un po' di storia**
- 2. Socializzazione e processi formativi**
- 3. La famiglia come gruppo e come istituzione**
- 4. Il gruppo dei pari come agenzia di socializzazione orizzontale.**
- 5. La trasmissione della cultura: la scuola e gli insegnanti**
- 6. La scuola: disuguaglianze e differenze nei processi formativi.**
- 7. La dinamica del gruppo-classe e gli insegnanti**
- 8. Comportamento interpersonale e abilità sociali a scuola**
- 9. Insegnare il presente, il passato e il possibile: lo studio di Bruner**

Conclusioni

Bibliografia generale

Introduzione

Il dipanarsi del pensiero sociologico sull'educazione, sin dalle sue origini, richiama le sfaccettature del rapporto fra individuo e società e pone sullo sfondo i temi dell'integrazione e del mutamento sociale. L'educazione diventa, quindi, oggetto di disciplina specifica volta allo studio dei processi e delle istituzioni educative.

Partendo dai contributi di autori classici e recenti della sociologia dell'educazione, si allarga l'analisi alla socializzazione, all'identità e alle funzioni delle diverse agenzie socializzative, con particolare attenzione alla scuola come istituzione. Si tratta, infatti, di elementi che sottostanno a qualsiasi riflessione intenda occuparsi dell'educazione in una prospettiva sociologica. Le politiche, l'organizzazione, l'autonomia della scuola e gli attori che interpretano il cambiamento (docenti e allievi) vengono considerati, in un'ulteriore riflessione, entro dinamiche delle disuguaglianze e delle differenze.

Oggi alla scuola viene richiesto il complesso compito di dedicarsi non soltanto alla programmazione didattica e alla pianificazione disciplinare, quanto di rispondere ad alcune importanti e centrali domande sull'educazione: quali obiettivi deve porsi l'educatore? Cosa ci si aspetta dell'istruzione scolastica? Che cosa si propone una società quando investe nell'educazione dei giovani?

È interessante chiamare in causa, tra i tanti della pedagogia contemporanea, Jerome Bruner secondo il quale la più singolare caratteristica umana è l'attitudine ad apprendere. L'apprendere è così profondamente insito nell'uomo, da essere quasi involontario. Parlare di volontà di apprendere significa quindi parlare del concetto di educazione: una invenzione umana che conduce colui che apprende al di là del «puro» apprendimento.

Le altre specie, infatti, iniziano il loro apprendimento da zero ad ogni generazione, ma l'uomo nasce in una cultura le cui funzioni principali sono la conservazione e la trasmissione dell'apprendimento passato. Questo significa che l'uomo non dipende da un processo casuale di apprendimento ma deve essere «educato». Il giovane essere umano deve regolare il suo apprendimento e la sua attenzione in base ad esigenze esterne, in un ambiente, dove parole, diagrammi ed altre astrazioni diventano improvvisamente molto importanti. Si parla quindi di una educazione politica, in quanto non permette solo la preparazione ad una cultura ma crea le condizioni per attrezzare le menti dei giovani a scoprire il senso della possibilità.

Infatti, Bruner lega l'idea di educazione al processo dell'apprendimento, quale emerge dagli studi più recenti della nuovissima "psicologia culturale", e al concetto di cultura, come patrimonio di conoscenze ma anche come particolare modo di percepire, pensare, sentire e argomentare. La

scuola rappresenta un accesso alla cultura, un percorso attraverso il quale si possa verificare costantemente il suo impatto sul giovane, sull'idea che egli si fa delle proprie capacità (il suo senso dell'agire), e delle proprie probabilità di riuscire a cavarsela nel mondo (autostima).

L'opera *“La cultura dell'educazione”* si presenta come un lavoro articolato nel quale si trovano aspetti autobiografici, impostazioni maturate negli ultimi anni, strategie riguardanti la cultura, l'educazione e la scuola. Si cerca, inoltre, di individuare i limiti dei modelli psicopedagogici che avevano stabilito rapporti privilegiati con la fisica, la biologia, la computazionalità, e di proporre, di contro, le valenze della “psicologia culturale”, attenta alle componenti autobiografiche e narrative: Solo la narrazione - afferma Bruner - consente di costruirsi un'identità e di trovare un posto nella propria cultura. Le scuole devono coltivare la capacità narrativa, svilupparla, smettere di darla per scontata. Ne deriva un'attenzione particolare alle tecniche e agli assetti logici della cultura letteraria.

La sua proposta didattica è di orientamento strutturalista, in quanto cerca di far convergere il momento psicologico e il momento culturale. Il motivo centrale della didattica, infatti, è la nozione di struttura, ovvero un'idea generale o un insieme di principi fondanti una determinata disciplina. Dopo una lunga stagione pedagogica di orientamento puerocentrico, con Bruner ci spostiamo sui contenuti del sapere, verso un'idea di educazione che persegue come scopo l'ideale della perfezione e dell'eccellenza. Non si tratta di una ricaduta nel nozionismo o in una pedagogia dell'autorità, tutt'altro. Bruner riconosce l'importanza dell'esperienza immediata, del vissuto dell'alunno, ma il problema metodologico è quello di trovare nuove strategie per superarlo nei tempi più brevi possibili e nelle forme più efficaci e produttive per la crescita dell'alunno. Accanto alle acquisizioni delle scienze sono necessarie quelle della metafora, del simbolo e del mito, che hanno uguale potere di insegnamento.

La sua prospettiva pedagogica diventa affascinante proprio per la sua complessità. Egli promuove un innovativo spostamento del baricentro dell'indagine psicologica: dall'analisi delle rappresentazioni mentali a quella delle pratiche dialogiche come spazio originario e costitutivo dei processi di costruzione del Sé. L'analisi delle implicazioni di tale assunto è centrale per le teorie della formazione. Il primo e più evidente elemento costitutivo dell'educazione è dato dal fatto che essa è un “rapporto”, una “relazione reciproca” fondata sulla “comunicazione interpersonale” tra almeno due soggetti: l'educatore e l'allievo. Certamente non ci può essere educazione al di fuori di una relazione interpersonale che, nel suo essere “possibilità”, può concretizzarsi in molteplici modalità. Così come è impensabile che essa non dia luogo ad un fenomeno di socializzazione e di inculturazione/acculturazione.

Si tratta di capire, quindi, quale buona teoria dell'educazione si situa necessariamente nel punto di intersezione fra le due. Di conseguenza questo permetterà di valutare la rispondenza fra ciò che una cultura stima essenziale per uno stile di vita buono, utile o degno di essere vissuto e il modo in cui gli individui si adattano a queste richieste che interferiscono con la loro vita.

Ecco perchè Bruner prenderà le distanze anche da Dewey e dal suo concetto di *adattamento*: l'ideale educativo come adattamento sociale è troppo limitativo, in quanto preclude all'individuo la critica dell'eredità e del patrimonio culturale e la ricerca di alternative alla cultura esistente. La passività e la subalternità dell'adattamento sociale sono propri di un certo comportamentismo pragmatista. Occorre invece pensare ad una educazione che possa essere anche pericolosa “*perché alimenta il senso della possibilità. [...]Significa anche correre il rischio di creare alienazione, atteggiamenti di sfida e incompetenza pratica. Tutte cose che minano la validità di una cultura* (Bruner, *La cultura dell'educazione*, pag.55).

La Psicologia dello sviluppo ha acquisito questo suo nuovo nome solo di recente, a partire dagli anni '80 del Novecento. Prima veniva chiamata Psicologia dell'età evolutiva, fin dalle sue origini, collocabili tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento. Di fatto però si è occupata, per quasi un secolo, soprattutto del periodo compreso tra la nascita e la fine dell'adolescenza, secondo la tradizionale collocazione temporale che ne vede l'inizio intorno agli 11-12 anni e il termine verso i 18-20 anni.

Questo punto di vista è stato poi sostituito da una visione dello sviluppo come qualcosa che riguarda tutto il ciclo della vita, dal momento del concepimento fino alla morte dell'individuo. Questo cambiamento di prospettiva è stato favorito da una serie di indagini, teoriche e empiriche condotte su varie dimensioni dello sviluppo (cognitivo, emotivo, affettivo, sociale) che hanno sempre meglio evidenziato quanto gli umani si trasformino anche dopo l'adolescenza. Tali trasformazioni non sono semplici "assestamenti" di qualcosa che è avvenuto nell'infanzia, oppure nella fanciullezza, o nell'adolescenza. Si tratta al contrario di cambiamenti che non è esagerato definire "radicali", non sempre e non solo in corrispondenza di alcuni periodi definiti critici: tipo il passaggio all'età adulta, o quello verso la maturità, o la vecchiaia. Le trasformazioni sembrano realizzarsi negli umani in qualunque periodo della vita, soprattutto in relazione a una serie di eventi che possono riguardare l'ambiente in cui si sviluppa il soggetto (fisico e sociale), ma, non meno frequentemente interni al soggetto, come conseguenza di cambiamenti nelle strutture e nelle funzioni del cervello e della mente delle persone (architetture interne del soggetto).

E' proprio su questi due punti, se i cambiamenti siano e in che misura determinati da fattori esterni di vario tipo e natura (cognitivi, emotivi, affettivi, sociali) o interni ai soggetti (genetici, oppure legati a riorganizzazioni delle strutture e funzioni del cervello e della mente) che si distinguono i principali punti di vista che assumono gli studiosi di questa disciplina. Sulla base di una discussione critica di come definire tali "punti di vista" (se con tale concetto generico, oppure con quello di paradigma, ecc.) fatta dagli storici della psicologia contemporanea (cfr. ad es., Mecacci, 2004) si può parlare del concetto di "prospettive", per cui si distinguono alternativi modi di concepire e "fare" la psicologia dello sviluppo.

Sinteticamente, tali prospettive sono quella comportamentista (dai primi del Novecento in poi), fenomenologica (dalla fine dell'Ottocento, primi del Novecento in poi), cognitivista (dagli anni '40-'60 in poi, in corrispondenza con la costruzione dei primi computer), psicoanalitica (fine Ottocento, primi del Novecento in poi), storico culturale (seconda metà Ottocento, con Wilhelm Wundt (1832-1920) e primi del Novecento, con Lev S. Vygotskij (1896-1934) in poi),

neurobiologica (affonda le sue radici nella biologia contemporanea, comunque dalla seconda metà dell'Ottocento in poi).

I comportamentisti sono convinti che le trasformazioni che si verificano nel corso della vita di una persona siano dovute essenzialmente a fattori esterni ai soggetti, in particolare agli stimoli (nel senso più lato del termine, come informazioni, esperienze, ecc., riguardo ai più disparati campi della vita umana, conoscenze, culture, aspetti sociali, politici, ecc.) e ai rinforzi (particolari tipi di stimoli che hanno la proprietà di aumentare la probabilità che ricompaia il comportamento in corrispondenza del quale il soggetto sente che tale stimolo sia intervenuto e che comunque danno l'impressione al soggetto di aver bisogno che tale stimolo si ripeta, a volte con emozioni di piacere, ecc.). Secondo quindi la prospettiva comportamentista, il comportamento degli allievi, ad es. di scuola media e superiore (ma di ogni altra fascia scolastica) dipende dai "programmi" (espliciti, ma molto più spesso impliciti nella pratica quotidiana della maggior parte degli insegnanti) che mettono in atto i docenti sia nella presentazione degli stimoli (spiegazioni, esercitazioni, indicazioni, valutazioni, ecc.) che nella erogazione di rinforzi (durante le spiegazioni, nei compiti, nelle interrogazioni, nella comunicazione di giudizi, ecc.). Ne segue che i docenti più abili sarebbero coloro che pianificano e mettono in pratica consapevolmente programmi di esposizione agli stimoli e ai rinforzi a favore degli allievi. Tali docenti si rendono meglio conto di cosa e come dicono, fanno, ecc., a proposito della loro disciplina (e in quanto educatori), riuscendo anche a controllare, mediante verifiche precise, i livelli di apprendimento dei propri allievi, in termini qualitativi (cosa e come hanno appreso) e quantitativi (quanto hanno imparato). Queste conoscenze consentono loro di mettere in atto programmi mirati per favorire gli allievi con più difficoltà e soddisfare quelli più abili. In pratica, in questo caso si tratta di conoscere una serie di leggi di base dei processi di insegnamento e apprendimento, in relazione alle quali si procede ad allestire programmi di presentazione di stimoli e rinforzi mirati, specifici per ciascuna classe, allievo, ecc.

I fenomenologi, al contrario, sono convinti che l'apprendimento non sia legato tanto a fattori come gli stimoli e i rinforzi, pur non negandone l'utilità, ma ipotizzano che i "veri" apprendimenti e insegnamenti siano legati a condizioni dell'esperienza dei soggetti: quello che le persone sentono di imparare (o non imparare) e di insegnare (o non insegnare). E' l'esperienza, l'*Erlebniss* (in tedesco, lingua principale dei fondatori di questa prospettiva), esperienza soggettiva, fenomenica che determina i cambiamenti, le trasformazioni. Uno stimolo, un premio, una informazione, un concetto, una vicenda che mi è capitata, la imparo (insegno) bene solo a condizione che ne abbia fatto una esperienza fenomenica (qualcosa che, per usare una metafora, è in un punto di intersezione tra cognizione, emozione, affettività, socializzazione, ecc.). Oggi potremmo forse avvicinare tale condizione a ciò che si chiama, dopo gli anni '70 "metacognizione", "metacollo", qualcosa cioè

su cui il soggetto riflette attivamente, su cui si propone di esercitare un qualche controllo consapevole. Gli insegnanti quindi dovrebbero costantemente promuovere questo atteggiamento metacognitivo, di metacontrollo, attraverso insegnamenti “intelligenti”, basati sul porre domande, quesiti che esercitino le capacità di pensiero e soluzione di problemi degli allievi, qualunque sia l'informazione, il concetto in questione, dal più semplice ed elementare al più complesso. In conclusione, sono le condizioni della “coscienza” (ciò di cui ho coscienza) che determinano i miei cambiamenti, le trasformazioni degli esseri umani in quanto esseri complessi, intelligenti, soprattutto dotati di coscienza.

Gli psicoanalisti ritengono che i cambiamenti delle persone siano legati soprattutto alle loro esperienze affettive ed emotive, del passato (soprattutto) ma anche presenti. Non sottovalutano l'importanza del piano cognitivo (intelligenza, attenzione, memoria, linguaggio, ecc.) ma ritengono che le esperienze affettive ed emotive siano quelle che danno significato, unitarietà alla coscienza del soggetto. In questo caso si tratta di capire come una determinata successione di stadi dello sviluppo condizionano l'evoluzione mentale dei soggetti. Le tappe dello sviluppo affettivo ed emotivo per gli psicoanalisti seguono una precisa scansione (spesso diversa nei tempi e nei contenuti a seconda dei vari studiosi, ma comunque vincolante rispetto alle possibilità di poter accedere a certe dimensioni dell'esperienza o meno) che determina il corso degli eventi che i soggetti tendono a seguire. Il destino di una persona, quindi, non è deciso da ciò che le è successo in passato nello sviluppo affettivo ed emotivo, ma da quanto questo passato incide sulle scelte affettive ed emotive del soggetto attualmente, nel presente e dunque nel futuro prossimo o anche più lontano, legato alle prospettive di vita che il soggetto vede davanti a sé. I docenti sono bravi se riescono a dare fiducia, autonomia, spirito di iniziativa, senso di industriosità, identità nucleari ai propri allievi. E possono fare ciò solo a determinate condizioni del loro sviluppo affettivo ed emotivo. Ad es., avendo intorno ai trent'anni, sentono un senso di intimità piuttosto che di isolamento, intorno ai quarant'anni, cinquanta, generatività piuttosto che stagnazione, intorno ai sessant'anni, settanta in poi, un senso di integrità, saggezza, piuttosto che disperazione, amarezza per ciò che poteva essere la propria vita e non è invece stata. Sono queste condizioni affettive ed emotive di base che rendono possibile insegnamenti ed apprendimenti efficaci, realmente incisivi. Non è tanto lo stimolo, il rinforzo, il riflettere semplicemente su quanto si sa o non si sa fare, o le conoscenze che generano apprendimenti scolastici adeguati, ma sono tali condizioni di base, affettive ed emotive, che danno struttura, funzione al tutto e favoriscono quindi l'apertura agli stimoli, ai rinforzi, alle conoscenze, alle riflessioni su se stessi.

I cognitivisti pongono l'accento su due componenti fondamentali: come è fatta, organizzata, insomma sulle strutture della mente di un soggetto, corrispondente all'hardware di un computer; e

come funziona, come lavora la mente di una persona, sulle sue funzioni, qui l'analogia è il software di un computer. Questi studiosi parlano in termini di risorse del soggetto, sia strutturali (ad es. ampiezza di memoria, attenzione, possibilità linguistiche, quali la conoscenza di più lingue, ecc.) sia funzionali (strategie che il soggetto utilizza per risolvere problemi, pensare, affrontare le situazioni, acquisire nuove conoscenze, abilità, ecc.).

Docenti e allievi quindi si confrontano su questi due piani, strutture e funzioni, allo scopo di generare apprendimenti complessi, come quelli scolastici, sui quali poi si innestano le trasformazioni del soggetto che dovrà affrontare la vita lavorativa, affettiva e relazionale, più in generale sociale, partecipando in modo più o meno significativo alla cultura e alla società di appartenenza. Uno dei problemi chiave dell'apprendimento scolastico in particolare e dei processi di trasformazione in generale, secondo questa prospettiva, è costituito dalle capacità dei docenti di migliorare l'organizzazione (strutture) di memoria dei soggetti, sia direttamente (aumentando le capacità di memorizzazione) sia indirettamente (facendo acquisire nuove, oppure migliorando quelle già a disposizione del soggetto, strategie, metodi di memorizzazione). Questi risultati possono essere ottenuti attraverso un lavoro analitico, capillare sulle abilità di studio degli allievi, dai processi di comprensione di testi o spiegazioni fino a quelli di produzione orale e scritta. Altre aree rilevanti sono l'attenzione, le abilità di acquisire sempre nuove capacità di apprendimento (imparare a imparare), riuscire ad affrontare problemi trovando soluzioni adattive, migliorare la propria intelligenza (o intelligenze), acquisire sempre nuovi strumenti di simbolizzazione, da quelli più strettamente linguistici (nuove lingue) a quelli matematici, fino alle altre aree artistiche e creative, fra cui la musica, il disegno, la pittura, la letteratura. Cambiare per i cognitivisti significa quindi essere in grado di apprendere sempre nuove cose, riuscire ad adattarsi a condizioni di vita mutevoli, essere in grado di affrontare con successo le nuove situazioni nelle quali le persone si trovano nel corso della loro esistenza.

Secondo la prospettiva storico culturale, le trasformazioni sono legate alle culture all'interno delle quali gli individui si sviluppano (Wundt, o più recentemente Michael Cole, nato nel 1938, Direttore del Laboratory of Comparative Human Cognition di San Diego, presso la University of California, USA) oltre che a fattori storici che determinano mutamenti strutturali e funzionali del cervello e della mente umana (Vygotskij). Per quanto riguarda l'azione delle culture nei cambiamenti delle persone, quindi negli apprendimenti scolastici, questi studiosi sottolineano la necessità di elaborare e mettere in pratica nuovi modi di concepire e fare il lavoro scolastico: si tratta di definire nuove politiche scolastiche a tutti i livelli di responsabilità, da quelli più elevati (Stato, Governo, Ministeri, ecc.) fino a quelli più locali (specifico Istituto, scuola, classe, allievi, ecc.) mirate a promuovere lo sviluppo degli apprendimenti, in generale e di quelli scolastici in

particolare. In questo senso, non ha significato, valutare le singole prestazioni di un dato allievo sulla base di criteri tipo “è più (meno) intelligente, capace, abile” perché si tratta di astrazioni, si fa cadere sulle spalle del singolo soggetto tutta una architettura istituzionale, organizzativa, operativa che può in certi casi aver funzionato, quando le cose procedono, ma in altri no, quando ci si scontra con le difficoltà, fino all’abbandono scolastico. Riuscire a far imparare, a insegnare è dunque soprattutto una questione di culture, di contesti progettati adeguatamente o meno, di azioni sistematiche di struttura (Istituto, classe, ecc.) e di funzioni (responsabilità chiare, definite in relazione alle esigenze evidenziate, di docenti allievi ecc., e agli obiettivi da raggiungere ed effettivamente conseguiti o meno e delle relative azioni correttive per il loro pieno conseguimento, ecc.). Per quanto riguarda invece l’azione dei processi storici sulle trasformazioni del cervello e della mente degli umani, si tratta di mettere in atto una serie di principi che sono stati individuati come cruciali nello sviluppo. Alcuni di questi principi sono ad es. la legge dell’interiorizzazione (vrascivanie, in russo) in base alla quale le strutture e le funzioni del cervello e della mente cambiano sistematicamente attraverso i meccanismi mediante i quali i soggetti portano dall’esterno all’interno stimoli-mezzo. Il linguaggio, il pensiero, i concetti, le emozioni, gli affetti, ecc., sono alcuni esempi di stimoli internalizzati che si sono trasformati in mezzi, strumenti per parlare, capire, una lingua, un’idea, un problema, ecc. I livelli di complessità dei cervelli, delle menti differiscono in base a questo criterio di interiorizzazione: c’è chi interiorizza di più e meglio (strutture e funzioni più evolute) e chi meno e peggio (meno complesse). I Docenti, attraverso la loro azione di insegnamento di specifiche discipline (o aree disciplinari) e il loro essere formatori ed educatori, possono favorire i processi di interiorizzazione o meno, mediante una complessa serie di strategie e metodi: dall’essere esempi per i propri allievi, al costante ripetere, affinare, valutare, modificare, ecc., conoscenze, emozioni, affetti, relazioni sociali di ciascun studente, classe. Altre leggi sono quella dell’obucenie (in italiano, insegnamento e apprendimento insieme) mediante la quale l’insegnante trasforma la mente dell’allievo in quanto docente di una determinata disciplina, educatore, formatore, come individuo con un particolare assetto di personalità e l’allievo, a sua volta, trasforma il docente con i suoi comportamenti, le sue conoscenze (anche erranee, anzi soprattutto mediante i propri errori), le sue emozioni, i suoi affetti, le sue relazioni sociali, secondo un processo a spirale (questa metafora può rendere al meglio l’idea di cambiamenti circolari sempre diversi che evolvono lungo una certa direzione). In questo caso il ruolo del docente è quello di cogliere tale direzione generale che costituisce il significato della relazione con gli allievi (obucenie). Le altre leggi (zona di sviluppo prossimo, presa di coscienza, ecc.) sottolineano ulteriormente questa azione sistematica e reciproca di trasformazione storica del cervello e della mente del docente e degli allievi.

La prospettiva neurobiologica, infine, mette in evidenza il ruolo sia dei fattori genetici (in senso stretto, come patrimonio genetico dell'individuo e in senso lato in quanto comportamenti filogeneticamente precodificati nel repertorio comportamentale della specie, ecc.) sia di quelli dinamici, evolutivi che si realizzano a livello delle strutture neuronali, delle reti di popolazioni di neuroni e più in generale di cervelli che guidano i processi di pianificazione e realizzazione dei comportamenti. Gli apprendimenti scolastici sono ottimali quando i docenti sono in grado di tener conto di alcuni di tali principi di organizzazione neuronali nel momento in cui pianificano e realizzano il loro lavoro quotidiano con gli allievi con i quali hanno a che fare. Spazi di memoria, stati di attivazione e di coscienza, processi attenzionali, stati emozionali e affettivi, reti sociali, sono alcuni dei concetti guida di questa prospettiva che vede la psicologia dello sviluppo nei punti di intersezione tra evoluzione della specie, della cultura, dell'individuo, intesi come processi biologici nel senso più lato del termine, ossia adattivi a certe condizioni ambientali, date e create dagli stessi umani.

Socializzazione e processi formativi

Sono partita con la storia della psicologia dello sviluppo per far capire come lo studio dell'individuo e della sua mente può essere affrontato a partire da diverse prospettive. Il modo in cui noi consideriamo lo sviluppo dei nostri ragazzi diventa fondamentale per affrontare la loro crescita.

L'educazione infatti non riguarda solo problemi scolastici tradizionali ma è invece strettamente connessa con il particolare contesto culturale e sociale. Dalla famiglia alla scuola, dal gruppo dei pari alla società allargata.

Per molto tempo la riflessione pedagogica si è fondata e costruita su tre presupposti fondamentali, ormai in via di superamento. In primo luogo la separazione/contrapposizione tra processi di socializzazione e processi formativi, a salvaguardia della propria autonomia e dei propri confini; in secondo luogo sulla preminenza del polo dell'insegnamento su quello dell'apprendimento; infine sulla conseguente centralità, che spesso diventava esclusività, dell'apprendimento d'aula rispetto ad ogni altro tipo di pratica formativa.

Il secolo recentemente concluso ha fatto progressivamente giustizia di questi presupposti. Infatti i processi di socializzazione, per troppo tempo polarizzati sulla socializzazione "primaria", così come fu teorizzata da Parsons, vengono sempre più assunti come indistricabili da quelli dell'apprendimento, soprattutto nel caso che più ci interessa, vale a dire la socializzazione dei ragazzi, con particolare riferimento al gruppo.

La socializzazione è il processo attraverso il quale gli individui entrano in rapporto con la società di riferimento e ne diventano membri effettivi, acquisendo i sistemi di significato e i modelli di comportamento in essa consolidati e le abilità e le competenze necessarie a svolgere molteplici ruoli sociali. Si tratta quindi di un processo che riveste un'importanza fondamentale sia per gli individui (per la loro formazione e immissione nei normali rapporti sociali) sia per le sorti della società, per la capacità del sistema sociale di riprodurre le sue condizioni di esistenza, garantendosi la sopravvivenza da una generazione all'altra.

Con la socializzazione i modelli culturali vengono trasmessi tramite apprendimento e interiorizzazione. La socializzazione viene distinta convenzionalmente in socializzazione primaria e secondaria, ma ha luogo per tutto l'arco dell'esistenza dell'individuo. Si sviluppa mediante i meccanismi psicologici dell'imitazione, dell'identificazione e del premio/punizione.

La socializzazione primaria copre i primi anni di vita del bambino, in genere fino al raggiungimento dell'età scolare e costituisce la base di ogni futura forma di socializzazione.

Si può definire la socializzazione primaria l'insieme di quei processi che sono volti ad assicurare la formazione delle competenze sociali di base. Durante questa fase il bambino apprende e fa propri i modelli sociali e culturali attraverso cui percepire il mondo e organizzare i propri bisogni, apprendendo al contempo le forme di comunicazione (linguaggio), gli orientamenti di valore e i modelli normativi. La socializzazione secondaria si colloca nella fase temporale successiva a quella primaria, e prosegue per tutto l'arco del ciclo di vita. Si può definire come l'insieme di quei processi volti alla formazione delle competenze specifiche richieste dall'esercizio dei vari ruoli sociali, così contribuendo alla formazione complessiva della personalità sociale. Si parla di socializzazione secondaria anche nel caso in cui si assimilano il linguaggio, i valori, le norme e le regole di un nuovo contesto socioculturale in età adulta. Questa distinzione appare netta soltanto a livello concettuale, tra le due fasi in realtà non vi è una drastica soluzione di continuità e il passaggio dall'una all'altra avviene di fatto in modo graduale.

Le pratiche di socializzazione sono estremamente variabili non solo nel tempo (nella società vista in epoche diverse) e nello spazio (in società diverse), ma anche all'interno della stessa società in ogni dato momento storico. Varie ricerche hanno dimostrato che la collocazione di classe, la condizione professionale e la natura specifica del lavoro svolto influenzano i valori, gli atteggiamenti e le pratiche educative dei genitori.

La principale agenzia di socializzazione secondaria è la scuola. L'ingresso nella scuola segna convenzionalmente l'inizio della socializzazione secondaria. La figura dell'insegnante è quella del portatore di un ruolo sociale specifico; nell'interazione con l'insegnante il bambino, infatti, impara prima di tutto modelli di comportamento adeguati ad una situazione definita in termini di autorità assai più impersonali di quelli esperiti nella situazione familiare. Inoltre, in questa sede, il bambino imparerà a strutturare la propria azione in termini di rapporto mezzi-fini. Le sue prestazioni infatti saranno valutate e sanzionate negativamente o positivamente mediante un sistema di disincentivi e incentivi. L'alunno viene quindi indotto al confronto, alla competizione, oppure viene stimolato a cooperare con i suoi compagni per il raggiungimento di un obiettivo comune.

L'altra agenzia di socializzazione è il gruppo dei pari dove si instaurano relazioni simmetriche tra gli individui, poiché non esistono rapporti sanzionati da autorità o di subordinazione. I rapporti all'interno di un gruppo di pari si collocano tra le due polarità della solidarietà e della competizione. L'agire solidaristico si fonda sul sentimento di appartenenza in virtù del quale i membri di un gruppo sottolineano ciò che li accomuna e quindi li rende uguali; l'agire competitivo si fonda, invece, sul sentimento di individualità e tende a differenziare tra loro i membri del gruppo.

Il momento nel quale un individuo entra a far parte di un gruppo è ritualisticamente segnato dal superamento di una prova (ad esempio i riti di passaggio tra un gruppo di età e quello successivo in molte società premoderne), oppure da cerimonie solenni che segnano la transizione e l'ingresso in una nuova condizione come, ad esempio, i riti di iniziazione.

Per quanto riguarda i media, le altre agenzie di socializzazione, la loro influenza interferisce e si sovrappone a quella degli altri agenti di socializzazione. Essi influiscono in misura assai cospicua non solo nella trasmissione di informazioni e conoscenze, ma nella formazione di atteggiamenti, opinioni e comportamenti relativi alle più diverse sfere di attività. L'esposizione ai loro messaggi può infatti indebolire o rafforzare l'efficacia dell'azione degli altri mezzi di comunicazione. Altre agenzie di socializzazione secondaria sono: l'organizzazione lavorativa, l'organizzazione religiosa, l'organizzazione politica ed altre organizzazioni delle quali gli individui possono entrare a far parte.

La famiglia come gruppo e come istituzione.

Entriamo ora nel merito dei processi formativi: la famiglia come agenzia educativa, per trattarla bisogna uscire dal campo specifico della società dell'educazione in quanto questa è oggetto di studio specifico da parte della società della famiglia.

Nella società contemporanea, è sempre più difficile dare una definizione esatta di che cosa si intenda per famiglia. Esistono al giorno d'oggi più forme di stare insieme, e quindi più tipi di famiglia ed inoltre, questa può essere studiata con approcci molto diversi fra loro. La famiglia possiede tuttavia una sostanza sociale, è il modo di passaggio da ciò che è privato a ciò che è pubblico.

Per Charles Cooley la famiglia aveva una doppia valenza: la definiva gruppo primario, per il ruolo fondamentale che svolge nella socializzazione del bambino, ma anche un'istituzione sociale, per l'aspetto normativo che è definito socialmente. Per Cooley la famiglia era primaria nel senso che si tratta del primo gruppo che svolge un ruolo fondamentale nella socializzazione dei bambini. Le prime sessanta pagine di *Social Organization* si presentano come un antidoto sociologico verso Sigmund Freud. In quella parte, Cooley formulò il ruolo cruciale dei gruppo primari (famiglia, gruppi di gioco, e così via) come fonte della morale, dei sentimenti e degli ideali di un soggetto. Ma l'impatto del gruppo primario è tale che le persone anche associandosi si aggrappano agli ideali primari e creano persino nuovi raggruppamenti primari nell'ambito di organizzazioni formali. Cooley concepiva la società come un continuo esperimento per l'ampliamento dell'esperienza sociale e per il coordinamento delle sue diversità. Egli ha quindi analizzato il funzionamento di tali complesse forme sociali come istituzioni formali, sistemi di classi sociali e attenti controlli della pubblica opinione. Cooley concluse che le differenze di classe riflettono diversi contributi alla società, così come i fenomeni di aumento di potere e di sfruttamento.

La famiglia viene anche concepita, quindi, come istituzione, pervasa da modelli che regolano il comportamento di coloro che vi abitano e che contemporaneamente mettono in relazione questo comportamento con dei contesti di significato molto più ampio (Berger 1977).

L'approccio istituzionale allo studio della famiglia è dato dalla scuola che esamina la famiglia come gruppo considerando le relazioni tra i genitori e tra questi e il bambino. Questo approccio viene tuttavia messo in crisi intorno agli anni '70, quando tutte le istituzioni hanno subito un duro attacco da parte dei movimenti anti autoritari. Negli anni '70 infatti emerge una critica alla famiglia borghese ed alla condizione della donna, emarginata sia in famiglia che all'interno del mercato del lavoro. Inoltre vengono rotti tutti quegli schemi e modelli della famiglia per la quale emergono ipotesi alternative.

Dunque la famiglia non è più considerata in base ai legami di sangue quanto dall'affetto fra i membri e sul mutuo consenso maturato giorno dopo giorno. Considerati tutti questi processi è comprensibile che la famiglia si è trasformata nel tempo. Si è passati da una famiglia patriarcale, ad una famiglia nucleare composta da due sole generazioni (anche se alcuni autori ritengono che sia riduttivo considerare la famiglia nucleare come un prodotto tipicamente moderno).

I punti essenziali per considerare la storicità della famiglia sono riconducibili al passaggio da un'epoca preindustriale alla società moderna. Questo passaggio ha allentato i vincoli di parentela fino alla dissoluzione della famiglia patriarcale. Anche Parsons, ritiene che la famiglia è un'unità solidale, ed una volta che questa è costituita lo status di membro è ascritto.

Con l'avvento della società industriale, è riscontrabile una trasformazione all'interno della famiglia dei rapporti interpersonali tra marito e moglie e genitori e figli.

Quindi se mettiamo a confronto la famiglia con l'epoca storica, ci rendiamo conto che esistono due modelli fondamentali, che sono quello della famiglia estesa e quello della famiglia nucleare. Non varia, al variare di queste solo il numero dei componenti della famiglia stessa, quanto piuttosto le funzioni svolte dalla famiglia ed i ruoli per lo svolgimento di tali funzioni.

Per quanto attiene alle funzioni della famiglia, mettiamo a confronto due configurazioni rilevabili storicamente: Parsons, ritiene che con l'avvento della società industriale, la famiglia perde funzioni generali a favore di una specializzazione funzionale. Questa si occupa dunque in modo particolare della socializzazione primaria dei figli e regola equilibri delle personalità dei membri adulti (si occupa dunque maggiormente degli aspetti psicologici e affettivi). Bisogna tuttavia ricordare che la famiglia determina la posizione ascritta del figlio, anche se è vero che ormai la realizzazione del figlio è da porre in relazione con tutta una serie di ruoli che devono essere acquisiti. La famiglia dunque dipende dalle dinamiche macro-sociali; il raggiungimento dell'adattamento del nucleo familiare, riduce al minimo le tensioni che potrebbero minacciare l'equilibrio del sistema complessivo.

Dagli anni '80 la famiglia, insieme alle sue funzioni viene rivalutata. Infatti, la famiglia si assume oggi tutta una serie di compiti, collocabili nelle diverse fasi del ciclo di vita.

Sulla struttura e ruoli della famiglia, esiste una modificazione dei ruoli svolti dai diversi componenti della famiglia, sia interna ai ruoli sia tra i ruoli, soprattutto riguardo alla loro gerarchia. Parsons e Bales studiano (in riferimento alla classe media americana) in modo particolare la famiglia nucleare isolata, che ha come prospettiva la promozione sociale, ed è caratterizzata da una tensione di carattere acquisitivo, che forgia la sua struttura interna in funzione della ricerca del successo sociale. La famiglia diventa un sistema organizzativo diviso in quattro tipi fondamentali di ruoli: adulto – bambino – maschio – femmina. Alla famiglia nucleare si affianca il modello di

famiglia simmetrica, che accentua la simmetria dei ruoli anche sul versante lavorativo di entrambe i coniugi. La famiglia simmetrica è legata in modo particolare all'evoluzione del ruolo femminile, cioè della donna che svolge sempre più spesso lavori al di fuori dell'ambito domestico. Il rapporto di coppia diviene centrale nella famiglia simmetrica. Si può parlare dunque di una rottura di una rigida divisione dei ruoli.

Questi due modelli "ideali" della famiglia parsoniana, fondata sulla distinzione e sulla complementarità dei ruoli, è riscontrabile nella società contemporanea. Se tutt'ora si può osservare la prevalenza della famiglia nucleare, bisogna sottolineare l'aumento delle famiglie solitarie e delle famiglie composte da coniugi senza figli connesse sia al calo della natalità sia all'invecchiamento della popolazione.

In base ai dati statistici, si può parlare di un processo di semplificazione delle reti parentali, in quanto le forme semplici, aumentano costantemente, tanto da superare nel 1987 il 92% del totale della famiglie. A conclusione di queste riflessioni si può evidenziare come sia difficile al giorno d'oggi individuare un modello univoco di famiglia.

Per quanto riguarda la socializzazione familiare, lo studio di Parsons e Bales, rimane il più importante per quanto riguarda questo ambito, ed è un punto di riferimento anche per coloro che vogliono prendere le distanze da questa impostazione. Loro, delineano il modello del processo di sviluppo, che si articola in una socializzazione divisa in quattro fasi (che vengono poi mutate dai lavori di Freud sullo sviluppo psico-sessuale): la fase della dipendenza orale, che corrisponde all'identità madre-bambino, la fase dell'attaccamento amoroso, differenziazione dell'oggetto genitore da sé, la fase edipica a cui segue la fase della latenza, nel corso delle quali si realizza un'integrazione nel sistema dei ruoli familiari, differenziati secondo il sesso, la fase della genialità, maturità psico-sessuale, corrisponde la periodo dell'adolescenza. Questo processo ha un andamento discontinuo perché ogni fase richiede una specifica ed estesa riorganizzazione della struttura della personalità come sistema.

Ci sono inoltre due teoremi di base sui quali poggia lo sviluppo della personalità: il primo afferma che la personalità è organizzata sull'interiorizzazione di oggetti sociali; il secondo sostiene che la personalità si sviluppa attraverso un processo di differenziazione di un sistema di oggetti interiorizzati assai semplice in sistemi progressivamente più complessi.

La socializzazione familiare, ruota intorno a persone adulte importanti per il bambino. Parsons e Bales mettono in luce come gli agenti socializzanti, da un lato si costituiscono come modelli mentre dall'altro, si configurano come agenti di controllo sociale, che portano il socializzando allo sviluppo della complementarità richiesta dal modello proposto.

L'identificazione è dunque un processo fondamentale della socializzazione primaria. Quando si studia la socializzazione, si scandiscono delle fasi e delle tappe di sviluppo. L'approccio dello sviluppo, è importante nello studio della socializzazione, perché introduce la dimensione temporale come punto importante per la comprensione delle varie fasi del processo e dell'evolversi dei rapporti intrafamiliari alla luce dei vari momenti del ciclo di vita che la famiglia attraversa. Non è più dunque solo il bambino, ma tutta la famiglia ad essere considerata come un sistema in evoluzione.

Ogni famiglia ha dunque la sua storia, ed ogni tappa della vita della famiglia è segnata da eventi critici e da compiti di sviluppo. La famiglia potrebbe soffrire se davanti ad un evento critico non venissero attivati nuovi processi di adattamento e quindi di cambiamento della struttura.

Dunque considerare il rapporto della socializzazione familiare alla luce del ciclo di vita, ci allontana da quella staticità che descrive semplicemente i ruoli e il loro funzionamento. A questo punto lo schema di riferimento parsoniano non consente più un riscontro puntuale della realtà, perché esiste una pluralità di modelli culturali e tanti vari modi di "essere" famiglia e di "vivere" famiglia.

Emergono dunque oscillazioni fra consumismo e solidarietà, assistenza nelle reti informali di parentela e vicinato, attenzione all'altro e ai processi di individualizzazione, insieme all'investimento affettivo calcolato e infine emerge una maggiore capacità di difesa del benessere fisico contemporaneamente ad un aumento delle forme di chiusura narcisistica.

Purtroppo nella realtà contemporanea, a proposito dell'infanzia, sta emergendo una contraddittorietà tra il polo della valorizzazione del bambino come bene raro e il polo del maltrattamento. C'è chi sostiene che al giorno d'oggi, in particolare la figura paterna è cambiata da altri agenzie socializzanti (come ad esempio i coetanei e i mezzi di comunicazione di massa).

Riesman mette in evidenza negli anni '50, in polemica con Parsons, come il tipo di personalità che si va affermando sia quella dell'eterodiretto. In questa fase di eterodirezione, i genitori sono sempre più incerti sul modo di educare i figli che avvertono questo stato di ansietà. Questo accade perché essi non si sentono più superiori al bambino che deve a sua volta affrontare le tensioni emotive dei genitori.

Tuttavia, ci sono oggi dei segnali di inversione di tendenza, con una riappropriazione dei ruoli genitoriali, in particolare da parte dell'uomo. È emerso il bisogno di superare il discorso di una società senza padre nel corso di una ricerca svolta intorno al 1975 sulle famiglie di Milano.

Un'altra ricerca, ancora più recente condotta in Emilia-Romagna ha evidenziato come i padri non accettino più un ruolo secondario, pur accettando quello dominante della madre.

Le numerose ricerche sui giovani evidenziano, comunque, il “bisogno della famiglia”, che porta ad un prolungamento della permanenza nella famiglia d’origine anche oltre l’età giovanile. Si può concludere evidenziando il ruolo essenziale della socializzazione familiare, tant’è vero che in negativo ciò porta ad una povertà di risorse, di stimoli, di opportunità di crescita e di sviluppo legata alla situazione familiare d’origine.

Il gruppo dei pari come agenzia di socializzazione orizzontale.

Il peer group arriva piuttosto tardi all'attenzione dei sociologi e questo per due motivi: all'inizio si considerava questa forma come realtà che completa il processo di socializzazione delle agenzie formali e dunque che non sostituisce nessun processo ma lo integra; l'altro motivo riguarda la visibilità adolescenziale della condizione giovanile che è emersa tardi, cioè ad esempio in concomitanza con l'aumento degli anni di scolarizzazione e dunque "l'adolescente esce più tardi da scuola e di conseguenza entra più tardi nel mondo del lavoro e diventa più tardi adulto". I gruppi adolescenziali acquistano importanza anche in relazione al costante indebolimento delle agenzie tradizionali. Dunque il gruppo dei pari non risponde solo ai bisogni tipici dell'età ma porta a termine quel processo a volte lasciato a metà da altre agenzie di socializzazione.

Solo nel 1950 si è iniziato a considerare l'età adolescenziale come ad un'età della vita, cioè un tempo sociale ben distinto.

L'adolescenza o l'età giovanile, che in questi ultimi anni si è allungata molto, è sempre più una fase autonoma e significativa per sé. I giovani oggi si immergono nel momento presente per cogliere e sperimentare le diverse opportunità senza attribuire loro un significato troppo vincolante. L'età giovanile può essere dunque descritta come un periodo di ricerca e di costruzione dell'identità personale, ricerca dunque di un'immagine positiva di conferma di sé.

Non bisogna dimenticare che ogni età della vita comporta un certo numero di mutamenti di status e queste trasformazioni riguardano anche l'età adolescenziale che prende una consistenza che prima non aveva: è l'esperienza e la gestione sociale e professionale dell'indefinitezza.

La socializzazione orizzontale col gruppo di coetanei, tende sempre più a riempire l'indeterminato e fa trovare una forma di assicurazione e di solidarietà al di là di quella familiare. Il gruppo dei pari offre, infatti, terreno fertile in cui l'immaturità e l'incompiutezza possono alimentarsi nel confronto e nel conforto di un rapporto paritario e generare quei processi creativi che fanno dell'adolescenza una risorsa dell'individuo e della società. L'«immaturità», infatti, "è una parte preziosa della scena dell'adolescente. In essa sono contenute le più eccitanti caratteristiche del processo creativo, un nuovo e fresco sentire, idee per un vivere nuovo" (Winnicott D.W., *Gioco e realtà*).

Il gruppo dei pari permette anche la sperimentazione di varie personalità che possono poi essere abbandonate senza conseguenze di sorta. Lutte, evidenza delle funzioni specifiche del gruppo dei pari: esso procura uno status simbolico, autonomo, fondato sulle proprie realizzazioni, fornisce stima di sé e sicurezza, e garantisce appoggio nel processo di emancipazione dai genitori, è un luogo di apprendimento di rapportarsi agli altri senza la mediazione degli adulti, il gruppo

rinforza le discriminazioni tra classi sociali e tra i sessi, (in quanto di solito vige una separazione tra i gruppi proprio in base allo status d'appartenenza e in base al sesso), nei gruppi misti tuttavia, la funzione del gruppo è proprio quella di sviluppare la transizione verso l'eterosessualità. Nella possibilità di creare e condividere nuovi codici linguistici, comportamentali e simbolici, il gruppo diviene luogo di apprendimento (Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*), spazio di affermazione attraverso le co-appartenenze e l'adesione comune è di distinzione per la possibilità di separarsi dal restante ambiente. Attraverso l'uguaglianza tra i suoi membri, il sistema dei pari si pone come «soluzione nuova», diversa da quella proposta da genitori e adulti, dove l'adolescente porta se stesso, le nuove energie emozionali, i nuovi compiti da svolgere.

L'aggregazione giovanile può essere di diverse tipologie: spontanea, permanente, riconosciuta anche sul piano sociale, ed ovviamente si possono cogliere vari livelli di informalità a seconda proprio del carattere dell'aggregazione.

Dunque le associazioni giovanili possono essere sia formali che informali. Quando il gruppo è informale, dunque non è presente l'adulto, i ragazzi prendono iniziative personali, intraprendono esperienze e instaurano relazioni. Per identificarsi e aggregarsi all'interno del gruppo dei pari hanno un'importanza rilevante la moda e la musica. Pertanto per appartenere ad un gruppo occorre essere sensibili agli ondeggiamenti della moda e possedere preferenze di gusto e saperle esprimere. Secondo la psicologia della Gestalt, il "tutto" o "totalità organica" ha proprietà specifiche diverse rispetto a quelle della somma delle parti.

Kurt Lewin, fondatore della psicologia sociale, anni '30 definisce il gruppo come una "totalità dinamica" come un insieme dinamico di individui che si percepiscono vicendevolmente come interdipendenti. Il gruppo è un insieme di individui che interagiscono fra loro facendo riferimento a modelli comuni di comportamento.

L'essere gruppo comporta il riferimento a modelli di comportamento comuni e un forte senso di appartenenza. All'interno del gruppo ogni componente ha uno status sociale preciso, cioè una posizione ricoperta dall'individuo e può essere ascritto (età o sesso) oppure acquisito (posizione professionale o tipo di lavoro) ed esercita anche un ruolo sociale, cioè un insieme di azioni che ci si aspetta che l'individuo metta in atto nelle interazioni con gli altri.

Si parla anche di "mente gruppale" intendendo con questa che il gruppo raggiunge una stabilità psicologica, cioè le capacità dei singoli componenti si potenziano tra loro e diventano capaci nell'insieme di produrre qualcosa che da soli non sarebbero capaci. Nel darsi le regole il gruppo poi indica dei limiti al vivere sociale che sono importanti per la qualità della vita e il benessere individuale. Con le regole il gruppo impone proibizione assoluta: i tabù. Più i gruppi sono chiusi, più i tabù diventano prevalenti e danno spazio all'ideologia del gruppo. La gruppaltà si

determina un medesimo sentire, il sentimento del noi, il gruppo cioè adotta una articolazione interna funzionante e riconosciuta, sia per quanto riguarda la struttura organizzativa (attività) che quella gerarchica (ruoli, status).

Bion (1961) definisce tutto ciò la “cultura di gruppo”. I gruppi si formano per realizzare un compito comune, che nella maggior parte dei casi consiste in un lavoro. A un livello più profondo e segreto però le persone si mettono insieme anche per soddisfare bisogni personali, individuali o collettivi. Sostiene questa duplice modalità di funzionamento gruppale, una più razionale ed orientata al compito ed una più irrazionale, inconscia e rivolta all'appagamento dei bisogni emozionali dei membri del gruppo, ed ha formulato l'ipotesi che tutti i gruppi operino sotto l'influenza congiunta di queste due configurazioni, che ha paragonato alla visione binoculare.

Nella sua teorizzazione egli chiama “gruppo di lavoro” la prima configurazione e “gruppo in assunto di base” la seconda. Il gruppo di lavoro, basato sulla cooperazione cosciente e razionale dei suoi membri, svolge nei confronti della mente del gruppo una funzione simile a quella che l'Io esercita nella mente individuale. E' importante sottolineare come questi costrutti, che Bion ha introdotto per descrivere degli stati mentali collettivi, generati anonimamente e inconsciamente dai membri del gruppo, si prestino bene a rappresentare anche aspetti delle culture organizzative e modelli di funzionamento sociale. Il concetto di gruppo di lavoro può quindi offrire nuovi paradigmi anche alla riflessione sulla leadership e sul governo dei sistemi sociali complessi.

Si è soliti, infatti, distinguere gruppi primari come la famiglia, i cui membri sono molto legati affettivamente o il gruppo degli amici più intimi, dove l'interazione è molto intensa ed emotivamente coinvolgente; e gruppi secondari come può essere un gruppo di persone che frequentano un corso di formazione o il gruppo di lavoro, dove, invece, l'interazione è meno profonda e spesso legata ad obiettivi determinati dal contesto organizzativo. Un esempio può rivelarsi un gruppo di operaie molto legate fra loro. La loro produttività era proprio rappresentata da un forte spirito di gruppo, ma l'incentivo non era il denaro quanto la nascita di rapporti amichevoli.

Nel caso degli adolescenti, il gruppo dei pari diventa molto importante mentre il dialogo con i genitori tende a diminuire. E' il gruppo dei pari che costituisce il luogo delle relazioni significative, del sostegno alle fasi di crescita. L'esperienza e le conoscenze fatte nel gruppo di amici diventano un'esperienza auto formativa condivisa attraverso uno scambio dialettico tra singolo e gruppo, dove il soggetto acquisisce nuove informazioni ma rafforza anche la capacità creativa di rispondere ai problemi. La *coesione* è l'emergere delle uguaglianze, consentendo ai membri di riconoscere il gruppo stesso come proprio, permettendo di fissare i legami. I gruppi infatti si distinguono anche per il grado di coesione interna: ci sono gruppi che si sentono più uniti fra loro e gruppi i cui membri fanno resistenza a lavorare insieme

Non tutti i conflitti nei gruppi sono negativi, ad. esempio la “diversità delle opinioni”, nel modo in cui raggiungere uno stesso obiettivo all’inizio di una esperienza di lavoro, non è necessariamente un limite. Il gruppo però deve riuscire a trovare i modi e forme di negoziazione dei conflitti, per riuscire a valorizzare queste diversità nell’interesse di tutti.

Se la scuola vuole essere una buona scuola e l’insegnante vuole essere efficace dovrà sviluppare “metodologie adeguate” che tengano conto della situazione reale degli studenti: il “gruppo dei pari” è parte essenziale di tale realtà e la *peer education* è una strategia che valorizza il gruppo-classe e lo trasforma in una risorsa insostituibile.

Per cui saper lavorare in gruppo e con i gruppi è molto importante. In ambito scolastico *l’apprendimento attivo* impegna insegnante e allievo in un processo dinamico, animato da metodi esperienziali che si realizzano attraverso la partecipazione di tutti.

L’insegnante diventa un “facilitatore”, che vede lo studente al centro del processo educativo. L’apprendere in modo cooperativo è centrale nell’insegnamento attivo. Il gruppo-classe viene considerato come una situazione di insegnamento e apprendimento in cui i membri possono imparare, condividere esperienze e sperimentare insieme alcune *life skills*, come la capacità di scegliere comportamenti e stili di vita positivi. La costruzione della conoscenza può essere perciò vista come un processo dinamico aperto alla competizione intellettuale; un insieme di progressive transizioni tra modelli aventi un differente grado di capacità esplicativa, che incoraggiano la ristrutturazione concettuale attraverso conflitti cognitivi. Secondo Vygotsky, lo sviluppo cognitivo è infatti un processo sociale e la capacità di ragionare aumenta nell’interazione con i propri pari e con persone maggiormente esperte. Lo scopo di lavorare in gruppi è anche quello di sviluppare abilità nel ragionamento critico.

L’apprendimento cooperativo, quindi, è una tecnica di insegnamento centrata sullo studente che interagisce con altri studenti. Si può prevedere una qualche ricompensa (bonus, che vengono alla fine considerati nella valutazione) ai gruppi che operano con più impegno e ottengono risultati migliori. La competizione viene spostata dagli individui ai gruppi, e nel gruppo, gli studenti sono attivamente impegnati in attività che costruiscono la conoscenza. Si potrebbe obiettare che mettendo in pratica questo metodo, l’insegnante diminuisce il proprio controllo sulla classe. In parte questo è vero, ma è uno dei modi di guardare al problema. E’ sempre il docente che propone i problemi da risolvere, che fissa i tempi, che fornisce gli spunti ai gruppi che lo richiedono, che stabilisce chi deve rispondere, e così via. Nell’insegnamento, è molto più deludente constatare negli studenti l’assenza della comprensione concettuale. Se questo metodo viene correttamente applicato, la maggiore conoscenza appresa dagli studenti colmerà qualunque sensazione negativa che alle volte possiamo percepire.

La trasmissione della cultura: la scuola e gli insegnanti

La scuola, definita un'istituzione formale, si occupa della trasmissione della cultura alle nuove generazioni. La socializzazione che avviene all'interno della scuola è quindi socialmente sanzionata, istituzionalizzata e orientata ad obiettivi specifici.

Alla scuola vengono assegnate due funzioni fondamentali: per quanto riguarda la funzione di socializzazione nella società moderna, la famiglia si affida sempre di più alla scuola per la formazione dei figli ed in qualche misura viene attribuita a questa istituzione anche la riuscita personale dei figli. La scuola si colloca in uno *step* fra famiglia e mondo del lavoro.

Nella situazione contemporanea la netta distinzione tra socializzazione primaria e secondaria diventa però sempre più rigida perché capita che ai bambini siano anticipati aspetti della socializzazione secondaria dalla famiglia oppure, se questa è carente, la scuola si ritrova a doversi accollare un sovraccarico di lavoro proprio per carenze riconducibili ad una scarsa socializzazione primaria.

Purtroppo la concezione parsoniana, che evidenzia una continuità tra agenzie di socializzazione, non è riscontrabile nella società moderna caratterizzata da pluralismo culturale; qui, infatti, la famiglia e la scuola non sono in rapporto continuo anzi, a volte si trovano in contrapposizione se non addirittura in conflitto.

Un'altra funzione significativa della scuola, su cui, oggi, si discute molto, è la funzione di selezione: sia la scuola che l'insegnante hanno la funzione di selezionare, visto che, come evidenziava Sorokin, un studioso russo di fama internazionale, la funzione essenziale della scuola è quella di accertare quali alunni abbiano talento e quali no. Dunque alcune posizioni ritengono che la scuola abbia la funzione di selezionare gli individui e di orientarli verso le posizioni sociali esistenti. Sorokin individua una serie di "selection agencies" per il filtraggio e l'allocazione delle risorse umane (la famiglia e la scuola).

Occorre, comunque, ricordare che fino alla fine degli anni '70, la scuola ha detenuto un monopolio educativo, più formale che sostanziale, visto che si attribuiva ruolo e significato esclusivo alla scuola. In seguito hanno inizio una serie di revisioni critiche di questo ruolo.

In effetti i problemi strutturali della società, costringono la scuola ad accollarsi compiti di organizzazione della vita sociale che, prima dell'avvento della società industriale, venivano svolti da altri sotto-sistemi.

La conseguenza più vistosa è la capacità della scuola di fare in modo che i conflitti si sviluppino al suo interno e si chiudano lì, dunque un "istituzionalizzazione della crisi", con conseguente autonomia del funzionamento che consente di ridurre il conflitto interno.

Verso la fine degli anni '80 si inizia a parlare di caduta di centralità della scuola e di qualità dell'istruzione. Bisogna ritrovare nella società contemporanea quelle due funzioni fondamentali della scuola, quella di socializzazione e quella di selezione.

Per uscire da questo sovraccarico di funzioni, occorre recuperare il suo valore cognitivo e il suo riferimento principale che non è altro che la cultura come patrimonio consolidato.

Norberto Bottani, esperto specializzato nella politica di sviluppo della ricerca scientifica sulla scuola, nota come sia cambiato il modo di trasmissione delle conoscenze. La prima cosa è avere piena consapevolezza che siamo immersi in una difficile fase di transizione, e che non si può stare ancora a lungo in mezzo al guado. Occorre scegliere cosa si vuole fare. Si vuole contribuire a tenere in piedi questo sistema, oppure si vuole operare per trasformarlo in profondità, perché si ritiene che non sia più emendabile e che i cambiamenti sociali, culturali, tecnologici siano tali da costringerci a cambiarlo? Difendere il tempio oppure esplorare nuovi orizzonti? Questo dilemma deve essere sciolto e va affrontato su vasta scala. Bisogna essere in molti.

La scuola in Italia non è mai assunta a rilevante questione nazionale. In fondo, non è mai stato acquisito il fatto che il *capitale umano*, di cui l'istruzione è parte fondamentale, sia un fattore imprescindibile della crescita di un Paese. Per questo occorre agire in tutti i modi per ripristinare la fiducia dell'opinione pubblica nella scuola, aggregare forze attorno all'importanza dell'istruzione. Questo significa costruire un ampio *capitale sociale* dentro e fuori la scuola. Occorre oggi più che mai gettare ponti: i legami sociali con i genitori sono importantissimi, ma non bastano. Bisogna operare per il coinvolgimento dell'intera comunità.

Non va taciuta poi l'esigenza di avere docenti e dirigenti scolastici che siano veri professionisti, portatori di un ruolo di specialisti ed esperti dell'apprendimento. In Italia, come è dimostrato dal persistere di tristi dibattiti sulla formazione degli insegnanti, si sottovaluta l'esigenza di sviluppare una specifica precisa competenza in questo campo. Le speranze che questo avvenga attraverso scelte politiche nazionali sono da tempo infrante. Pare più realistico pensare che possano crearsi comunità professionali, capaci di fare crescere idee ed esperienze, appropriarsi delle ricerche diffonderle ed ampliarle attraverso quel mezzo potentissimo che è oggi la rete.

Un atteggiamento ancora diffuso considera il fenomeno della dispersione scolastica come un fenomeno fisiologico. In sostanza viste le domande della scuola, avviene in questo processo una sorta di selezione naturale (non è detto che tutti gli studenti siano in grado di conseguire anche i minimi livelli richiesti). Il nostro sistema scolastico è caratterizzato dall'inadempienza e dall'evasione dell'obbligo scolastico (problematiche diverse rispetto a quelle degli altri paesi).

Per esaminare l'insuccesso e l'abbandono scolastico, occorre prendere in considerazione due aspetti: uno qualitativo e l'altro quantitativo. Bisogna a monte di ogni analisi distinguere tra i

diversi livelli di scolarità, perché ovviamente questi processi, si presentano in misura diversa indipendentemente dal fatto che si verifichino durante la scuola dell'obbligo o durante la scuola secondaria superiore. La dispersione scolastica nella scuola dell'obbligo, vede tra gli anni 1960/1970 una quantità rilevante di giovani che non concludevano neppure il ciclo della scolarità obbligatoria.

È agli inizi degli anni '80 che la situazione muta, anche se c'è tutt'ora una differenza tra scuole elementari e scuole medie: nella scuola elementare, gli abbandoni praticamente scompaiono e le ripetenze sono quasi inesistenti e nella scuola media, gli abbandoni diminuiscono gradualmente mentre, soprattutto nel primo anno c'è un crescente numero di ripetenti.

Bisogna tenere presente che, stando alle statistiche, le ripetenze e gli abbandoni coincidono con l'inizio di ogni ciclo scolastico. Dunque il problema per lo studente non è costituito dall'esame finale quanto dalle difficoltà iniziali, dallo scoraggiamento e dalla paura di un futuro insuccesso. Per quanto riguarda gli abbandoni, esistono dei tratti ricorrenti di questo fenomeno: l'abbandono avviene di solito in concomitanza con il compimento del quattordicesimo anno di età, questo fenomeno tocca più i maschi delle femmine e questo perché i ragazzi hanno maggiori possibilità di inserimento nel mondo lavorativo.

I drop-outs hanno di solito un curriculum caratterizzato da un forte insuccesso; c'è spesso, infatti, un legame fra l'abbandono scolastico e la povertà della famiglia d'origine e i ragazzi che abbandonano lo fanno perché interiorizzano le loro incapacità e si sentono inadeguati all'interno di un sistema scolastico. I tassi di passaggio dalla scuola media inferiore, a quella superiore è aumentato dagli anni '70 ad oggi, ma con questo è aumentato anche il numero di abbandoni.

Negli anni '80 c'è una ripresa della selezione, un ritorno al rigore, esigenza di serietà nella scuola. Ripetenze e abbandoni tuttavia si diversificano all'interno della scuola superiore secondaria, a seconda dell'indirizzo scelto e del sesso dello studente.

Alcuni indirizzi di scuola secondaria superiore, come l'istituto magistrale o gli istituti professionali, accolgono un'utenza proveniente da status sociali bassi e questo ha un'incidenza sulla riuscita e sulla decisione dell'abbandono. È eclatante una migliore riuscita delle ragazze nel sistema della scolarizzazione e questo è riconducibile al fatto che l'accesso generalizzato è recente e ovviamente è maggiore la voglia di rimanere dentro questo sistema.

Lo status sociale d'origine coincide spesso con l'abbandono della scuola media inferiore, mentre questo non è quasi mai legato all'abbandono della scuola media secondaria.

I motivi che spingono gli adolescenti a lasciare la scuola media secondaria sono la mancanza di voglia di studiare, ricerca dell'indipendenza economica, accorgersi di aver sbagliato scelta, maturazione di un rifiuto verso la scuola.

L'abbandono della scuola secondaria superiore si presenta dunque in termini più complessi e dunque la scuola e gli insegnanti devono intervenire in modo diverso rispetto all'abbandono nella scuola dell'obbligo.

Comunque bisogna tener presente che l'abbandono non è solo un insuccesso per lo studente ma anche per l'insegnante e più in generale per l'istituzione scolastica. Infatti è difficile credere che tutt'oggi, la scuola dell'obbligo non sia in grado di garantire un'istruzione di base a tutti.

Da questo trapela che il sistema scolastico italiano, non è tutt'ora efficiente e non è migliorato col passare del tempo, anzi tende a deteriorarsi, sprecando risorse, e rinnegando se stesso.

Ma per dar vita ad un'analisi del funzionamento dell'istituzione scolastica, non si può non considerare la professione e il ruolo degli insegnanti, perché è solo attraverso questa considerazione che si riesce a comprendere il rapporto tra educazione e società sotto il profilo della trasmissione della cultura e dei modelli di conoscenza.

Lo studio del ruolo dell'insegnante si sviluppa abbastanza presto anche nel nostro paese. Le prime ricerche in Italia sono state condotte intorno al 1965. È intorno a questa data che si inizia ad avvertire la carenza di conoscenza riguardo alla figura dell'insegnante e al ruolo degli insegnamenti.

Già dalle prime ricerche condotte nel 1962-1963 viene messo in luce una forte resistenza al cambiamento da parte degli insegnanti, che condurrà a ritenere per molto tempo gli insegnanti come individui polarizzati fra tradizione e rinnovamento. Verso la fine del '60, la protesta giovanile e la scolarizzazione di massa mettono in questo periodo in forte crisi il ruolo della scuola e degli insegnanti. La preoccupazione in questi anni è, rispetto alla formazione ed al consolidamento del ruolo dell'insegnante, considerata la consapevolezza della centralità del suo ruolo.

La ricerca sociologica è stata condotta soprattutto a fronte di cambiamenti importanti come le riforme attuate, il modificarsi del contesto socio-culturale, il cambiamento delle domanda-offerta di formazione. La ricerca tende ad analizzare tutti quei problemi connessi all'esercizio della professione: disaffezione, livelli di stress, meccanismi di presa di distanza dal ruolo da parte degli insegnanti. Tutti questi fattori sono emersi perché le riforme non hanno mai favorito una ridefinizione del ruolo docente.

Due fra le ultime ricerche condotte a livello nazionale, sembrano riattivare un interesse per l'analisi della condizione professionale degli insegnanti. Una di queste ricerche è di carattere quantitativo, analizza le condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, mentre l'altra è di carattere qualitativo, in quanto è svolta tramite interviste in profondità. Emerge, da questi studi, un ritorno all'omogeneità del corpo docente, ma anche un senso di diffuso malessere, cioè un bisogno da parte degli insegnanti di definire la propria identità professionale.

Chi vive l'insegnamento sa bene che non basta 'fare l'insegnante' o 'sentirsi un insegnante'. Competenze, motivazioni, riconoscimento, capacità innate o acquisite, se agite separatamente o incoerentemente rispetto alla propria identità, incontrano difficoltà a lasciar traccia nell'apprendimento dello studente. Il quale, grande o piccolo che sia, percepisce prima "essere" che "insegnante". Oggi, poi, in una scuola in cui insegnare significa sempre più prepotentemente comunicare e confrontarsi non solo con i saperi, ma anche con i comportamenti, non solo con gli studenti, ma anche con i colleghi, appare sempre più utile la lezione della 'metafora dell'orchestra' di Winkin: si apprende in relazione, verbale e non verbale, come uno spartito che per essere ben eseguito necessita dell'apporto coordinato di tutti gli attori, con le loro singole potenzialità, e di un direttore d'orchestra, che le armonizzi.

In conclusione, occorre *"cercare e trovare il modo per cui i docenti insegnino meno e i discenti imparino di più; nelle scuole ci siano di meno chiacchiere, meno noia e lavori inutili, più tempo libero, più diletto e un profitto più solido"*; parole antiche di 500 anni, quelle con cui Comenio definiva la sua idea di didattica. In prospettiva, considerando che oggi il problema non è tanto l'accesso ai saperi, ma la cernita di quelli più validi, in un mondo molteplice e frammentato, sempre più fatto di reti che di comunità, l'auspicio è che ogni docente possa attualizzare quel provocatorio *"insegnare meno/imparare di più"*, in una formula universalmente accettabile e che dà spazio alla ricerca di senso: *"insegnare meglio per apprendere meglio"*.

La scuola: disuguaglianze e differenze nei processi formativi.

La disuguaglianza nei confronti dell'istruzione è uno dei temi principali per fare una buona analisi sull'educazione. All'interno dell'istituzione scolastica si verifica un paradosso: più una scuola è d'élite, meno si apprezza la disuguaglianza che per contro è evidente nella scuola di massa, dove è possibile farne esperienza concreta.

Il problema dell'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione, diventa tale quando l'istruzione si configura come un'esigenza espressa da un lato dal mercato del lavoro e dall'altro da gruppi sempre più ampi di popolazione; è crescente il numero di persone che ambiscono al conseguimento di un titolo di studio. L'istruzione diventa dunque un concetto di disuguaglianza.

Esistono due concezioni della società ugualitaria, ed entrambe hanno un'implicazione per l'istruzione, l'uguaglianza formale, cioè uguali possibilità di accesso per tutti a posizioni di potere, inegualmente distribuite (concezione integrazionista); e l'uguaglianza sostanziale con libero accesso ad uguali posizioni (concezione conflittualista).

Queste due concezioni considerano in modo diverso il concetto della stratificazione sociale, che è una delle principali forme di differenziazione tra i gruppi e gli individui: la stratificazione sociale come continuum dove si verifica un'uguaglianza formale fra gli individui, e la stratificazione sociale di tipo conflittuale, con l'individuazione di due classi contrapposte (versione marxista).

Max Weber, invece, ci propone una visione intermedia della stratificazione sociale, considerandola come il risultato di una pluralità di fattori che contribuiscono a definire i mutevoli rapporti tra gli individui. Egli considera la distribuzione sociale come qualcosa di strettamente connesso con l'agire individuale oltre che all'aggregazione di individui.

Le diverse concezioni della stratificazione sociale, ovviamente fanno considerare diversamente anche il tema dell'uguaglianza delle opportunità di fronte all'istruzione. Bisogna tener presente che secondo i teorici del conflitto sulla riuscita scolastica grava molto il background culturale di ogni singolo allievo. La scuola dunque è secondo loro, nient'altro che un'istituzione finalizzata alla riproduzione culturale e sociale.

Fortunatamente, il concetto di uguaglianza delle opportunità educative, ha avuto un'evoluzione nel tempo, con conseguente caduta delle barriere che ne impedivano l'accesso ai diversi livelli della scolarità. Prima della rivoluzione industriale, questo problema non esisteva, visto e considerato che l'unica produzione dell'educazione era la famiglia e la mobilità territoriale, professionale e sociale era ridotta al minimo.

Il problema della scolarizzazione nasce in contemporanea con la rivoluzione industriale che considera l'istruzione come indispensabile per tutti, ma si crea tuttavia in Europa un sistema scolastico a due vie, una percorribile da tutti, mentre un altro, riservato a coloro che dovevano poi in seguito diventare dei dirigenti.

Si apre a questo punto dibattito sull'uguaglianza delle opportunità educative, e facendo riferimento alla storia della scuola italiana, ci sono due dilemmi che hanno accompagnato le vicissitudini del nostro sistema d'istruzione: il primo è quello che Besozzi (2006) chiama: il dilemma selezione – socializzazione, e il secondo è il dilemma uguaglianza-selezione. La scuola, in quanto *istituzione formale acquisitiva*, si inserisce pertanto in modo significativo, tra famiglia e mondo del lavoro, con un ruolo fondamentale di educazione e anche di collocazione delle risorse umane.

Alla scuola, le vengono chiaramente assegnate due funzioni fondamentali, quella di *socializzazione* e quella di *selezione*. La funzione di socializzazione si delinea lungo due dimensioni: quella cognitiva e quella morale. E' il sociologo Talcott Parsons (1972) a mettere in evidenza quale sia il criterio fondamentale attraverso il quale opera l'insegnante, quello che egli definisce *achievement* (successo), che rappresenta una categoria discriminante messa in atto dalla scuola per promuovere l'apprendimento degli allievi, premiando le loro prestazioni e, quindi, differenziandoli a vari livelli di riuscita che, in futuro, corrisponderanno a una distribuzione diversificata di ruoli e di posizioni sociali. Ed è proprio Parsons a sottolineare come due siano le componenti fondamentali dell'*achievement* : la prima costituita dall'apprendimento più propriamente "cognitivo" delle informazioni, delle capacità e degli schemi di riferimento associati alla conoscenza empirica e alla competenza tecnologica. La seconda componente può essere definita in via generale "morale" e fa quindi riferimento al comportamento, alla capacità di sottostare alla disciplina scolastica, alle sue regole di buona educazione. Parsons nota una cosa a prima vista sorprendente e cioè come, nella scuola elementare, queste due componenti - cognitiva e morale - in realtà non siano differenziate, tanto che l'allievo viene valutato in base a criteri molto generali in base a una fusione delle componenti cognitiva e morale, con la predominanza ora dell'una o dell'altra. I migliori *achievers* nella scuola elementare sono sia gli allievi intelligenti sia gli allievi "più responsabili", che "si comportano bene". Questo fatto ha una conseguenza importante, in quanto la scuola elementare, o scuola primaria, in realtà sembra costituire un'agenzia che differenzia la classe scolastica lungo un unico *continuum di achievement*, il cui contenuto è rappresentato dalla superiorità relativa nel corrispondere alle aspettative poste dall'insegnante in quanto agente della società adulta.

La scuola è pertanto un ambito di apprendimento vario ed articolato, non solo un luogo di istruzione delle nuove generazioni e la dimensione morale è tutt'altro che irrilevante, piuttosto

incide sullo stesso complesso di valutazione che l'insegnante esprime rispetto al singolo alunno. In queste considerazioni emerge anche la seconda funzione della scuola, quella di selezione, strettamente connessa ai processi di insegnamento-apprendimento. Attraverso la funzione di selezione, la scuola prova le capacità degli individui e li orienta verso percorsi di formazione e sbocchi lavorativi diversificati.

Fin dalla sua individuazione, questa funzione di selezione ha mostrato il suo diretto legame con una delle caratteristiche intrinseche del processo di apprendimento scolastico, quello della *valutazione* dei suoi esiti. Il compito di valutazione degli apprendimenti sviluppa quindi una funzione di selezione dei capaci, dei meritevoli, dei "migliori", cioè di coloro che esprimono una corrispondenza piena con le aspettative dell'insegnante. In questa direzione, si coglie chiaramente il fatto che *la scuola non può non valutare*, ma, al contempo, emerge in tutta evidenza il dilemma insito nello stesso processo valutativo: come valutare? In relazione a standard di apprendimento o in relazione ai progressi compiuti dal singolo alunno? Il richiamo ad un dibattito annoso e complesso è qui del tutto evidente. Com'è noto, è nella metà del secolo scorso, a fronte dei processi di democratizzazione dell'istruzione e di un approccio diffuso e condiviso alla scolarizzazione intesa come diritto fondamentale e realizzazione dei principi di uguaglianza, che si sostiene da più parti che la funzione di selezione della scuola debba essere eliminata, una posizione che contiene un'esplicita denuncia delle disuguaglianze diffuse all'interno delle classi e delle quali la scuola non tiene conto.

Fino agli anni '70 ci si è chiesto se fosse giusto accogliere il massimo numero di allievi possibile, per garantire l'integrazione delle nuove generazioni o operare una forte selezione per formare una futura classe dirigente. Dunque scuola aperta o scuola chiusa? Con la riforma Gentile 1923 si ebbe una svolta nel senso della chiusura del sistema. Il 31 dicembre del 1962 un provvedimento legislativo sancisce formalmente un'apertura del sistema scolastico; da scuola d'élite si passa a scuola di massa. Con il 1969 si ratificò anche la legge di liberalizzazione degli accessi alle diverse facoltà universitarie.

A partire dalla fine degli anni '70 dunque il problema si sposta progressivamente sulla problematizzazione dell'uguaglianza delle opportunità intesa come riuscita. La liberalizzazione dell'accesso all'istruzione era stata accompagnata da un ottimismo ugualitario, ma con la scuola di massa, nasce un dibattito verso un'analisi del legame sempre più evidente che è quello tra selezione e origine sociale.

Tra gli anni '50 e gli anni '60, si sviluppa negli stati Uniti la teoria del capitale umano, visto che l'istruzione ve assumendo sempre di più il significato di investimento per il singolo e per la società per lo sviluppo economico e per il progresso sociale.

Si cerca di capire quale sia il legame tra origine sociale e riuscita scolastica, perché comunque sia i fatti dimostravano che i ragazzi appartenenti alle classi meno agiate, non continuavano gli studi ed i loro risultati erano inferiori rispetto alle loro possibilità.

Nello stesso periodo, dei sociologi inglesi elaborarono a riguardo la teoria della deprivazione culturale. Questa mette in luce come la motivazione dello scarso rendimento dei ragazzi sopra citati, dipenda dal fatto che la famiglia, non fornisce loro né i valori, né le capacità linguistiche che la scuola richiede. Il linguaggio è un aspetto importante di questa deprivazione culturale.

Bernstein, ha fornito il più importante contributo esplicativo della relazione esistente tra linguaggio e riuscita scolastica. Egli distingue fra linguaggio formale, tipico degli appartenenti alla classe medio/superiore, e linguaggio pubblico, tipico degli appartenenti alle classi inferiori.

Dunque chi non possiede un linguaggio formale, non può che rispondere al dato immediato senza entrare nel merito delle implicazioni di una matrice di rapporti. L'educazione compensatoria che poggia sulla convinzione che sia possibile rimuovere i fattori ascritti e rendere dunque meno influenti le cause esterne alla scuola (teoria elaborata sia negli Stati Uniti che in Europa).

Purtroppo tali programmi non hanno avuto successo dunque non è stato possibile ridurre le disuguaglianze di partenza. Si pensa a questa punto che ci sia bisogno di motivare il successo. Anche Parsons mette in luce questo *need for achievement*, ma egli evidenzia come questo sia frutto della socializzazione primaria e che dunque viene sviluppato in ambito familiare.

Bernstein ed altri "nuovi" sociologi inglesi sostengono invece che la scuola sia una specie di scatola nera dentro cui occorre entrare per capire come avvengono i modi di trasmissione della conoscenza, perché di fondo c'è il sospetto che questa operi tutt'ora a favore di chi è già avvantaggiato.

I lavori di Bourdieu sul peso dei fattori extrascolastici hanno avuto una forte influenza, non solo sulla società dell'educazione ma anche sulle immagini pubbliche dell'istruzione in Europa. Bourdieu e Passeron individuano due concetti fondamentali: il capitale culturale, come insieme dei beni simbolici trasmessi dalle agenzie educative (buone maniere, buon gusto, informazioni e conoscenze) ethos di classe, come insieme dei valori che contribuiscono a definire anche gli atteggiamenti verso la scuola.

Questi concetti sono stati sviluppati per dimostrare come la scuola non riconosca le disuguaglianze di partenza degli allievi ma non faccia altro che riprodurre le gerarchie sociali, ed unendo questi due concetti si forma pertanto l'eredità culturale. I bambini provenienti da classi sociali medio/alte ricevono in eredità stili di comportamento che fruttano nella scuola e sono spesso scambiate per doti naturali.

Boudon, opponendosi alla tesi di Bourdieu che considera i fenomeni sociali anche come conseguenza dell'agire individuale, avanza una diversa teoria della scelta scolastica, per cercare di spiegare perché ci si debba attendere un risultato inferiore da un ragazzo appartenente ad una classe sociale inferiore e perché le scelte in campo scolastico dipendano debolmente dall'origine sociale quando la resa scolastica è buona e invece perché ne dipendano fortemente quando la resa scolastica è cattiva.

Con la teoria di Boudon si esce dalle secche del determinismo, visto che egli colloca la sua analisi in una prospettiva che delinea una dialettica tra funzionamento dei meccanismi sociali e le aspettative individuali.

Nella società capitalista, l'istruzione viene considerata come quel requisito che consente di raggiungere un'occupazione congruente. Fino alla fine degli anni '70 questa tesi dell'istruzione come investimento prevale anche in Italia. Boudon mette in luce come il titolo di studio rappresenti solo una chance ma non una garanzia che un determinato obiettivo venga raggiunto. Ultimamente si è arrivati alla conclusione che fino agli anni '70, il rapporto tra origine sociale, istruzione e occupazione è stato eccessivamente semplificato. In questi anni, infatti, l'attenzione era rivolta al conseguimento di un'omogeneità dei risultati, ed era dunque sottovalutato il tema delle "differenze" che invece emerge intorno agli anni '80 quando riemerge in educazione il tema della "scelta" legato ad un interesse per il "soggetto" dell'azione.

Quando si parla di scelta, si mette in luce le dimensioni dell'intenzionalità. Dunque il soggetto prende in esame i condizionamenti sociali e considera liberamente i vincoli e le aspettative.

Negli anni '80, si evidenzia un mutamento in atto nella realtà del lavoro, con una richiesta di itinerari formativi personalizzati, che porta i soggetti a costruire percorsi intrecciati di scuola e lavoro. E si sottolinea come un tratto culturale emergente riguardi proprio l'enfasi sulla soggettività, che evidenzia, come abbiamo detto, una personalizzazione degli itinerari formativi. L'approccio funzionalista e quello conflittualista hanno appiattito il tema della differenza. È solo distinguendo i due termini, disuguaglianza e differenza, che è possibile, capire i meccanismi e i motivi che regolano le scelte scolastiche individuali.

Di fronte a questa distinzione siamo oggi posti a trattare un altro dilemma: "omogeneità-differenza" intese come possibilità di conseguire risultati scolastici omogenei nel rispetto della differenza delle singole carriere di vita. Il dibattito moderno sarà appunto questo, visto che nei paesi Occidentali, sembrano in via di superamento tutti quegli elementi di disuguaglianza legati alla chiusura dei vari accessi ai sistemi scolastici.

Tutt'ora comunque permangono le disuguaglianze, ma i singoli attori non vanno considerati solo come vittime dei condizionamenti, ma come individui in grado di elaborare un progetto di vita indipendentemente della provenienza sociale. Questo però non significa che tutti i soggetti hanno le stesse possibilità di scelta.

È a questo punto giusto cogliere l'input di quei sociologi che ritengono giusto entrare in quella "scatola nera" che è la scuola, perché al suo interno è possibile trovare molti elementi di chiarificazione di come i soggetti vivono e si comportano, e anche perché ci si renderebbe conto di come questa non sia automaticamente legata alla strutture sociali esterne e alle loro pressioni.

È attraverso i meccanismi interattivi interni alla realtà scolastica che la struttura sociale si genera.

La dinamica del gruppo-classe e l'insegnante

Il gruppo classe si differenzia sia dai gruppi tendenzialmente *fusionali* (gruppi-psicoterapeutici in cui prevalgono i rapporti di tipo emotico-affettivi) che da quelli *economicismi* (gruppi industriali in cui prevalgono obiettivi di efficacia). È un gruppo di apprendimento caratterizzato da un'organizzazione molto complessa in cui operano in forma connessa due gruppi: quello con finalità strettamente didattiche e quello informale o sub-istituzionale con finalità relazionali e di socializzazione.

Il gruppo formale e quello informale spesso entrano in conflitto tra di loro, essendo il processo di apprendimento nelle istituzioni scolastiche valutato in base a prestazioni rigorosamente individualizzate. Il gruppo classe è quindi caratterizzato da contraddizioni interne.

La teoria psicanalitica di Wilfred Ruprecht Bion, psicanalista britannico (1897-1979) sostiene che in ogni gruppo interagiscono due livelli: quello *razionale e manifesto*, il gruppo di lavoro, dove i membri cercano razionalmente di cooperare tra loro, individuare e sviluppare competenze per la realizzazione del compito, e quello *emotivo e inconsapevole*, il gruppo di base, dove prevalgono i vissuti emotivi inconsci che entrano in conflitto con gli obiettivi espliciti del gruppo di lavoro.

In altre parole secondo Bion, i processi di gruppo sono caratterizzati da spinte progressive: crescita personale, creatività e spinte regressive di tipo psicotico che sono quelle che di volta in volta vengono attivate nell'assunto di base.

Gli assunti di base sono di tre tipi: il primo è la *dipendenza* che viene utilizzato quando prevalgono i bisogni di sicurezza. Si caratterizza nello stadio iniziale del lavoro di gruppo. Il gruppo, cioè, cerca di raggiungere un livello ottimale di sicurezza attraverso l'appoggio di un leader ritenuto onnipotente, al quale si chiede "nutrimento". Ansia e frustrazione si verificherà ogni qualvolta che il leader non saprà soddisfare aspettative così radicali. Il secondo è l'*accoppiamento* dove i singoli membri cercano di superare la delusione provocata dal fallimento del leader ricreando una leadership duale a cui viene delegato il compito di partorire un'idea "messianica", è un eroe, un mistico che dovrà svolgere un ruolo salvifico. Il terzo il gruppo sposta l'attenzione dal presente al futuro. Infine l'*attacco-fuga* dove prevalgono le componenti aggressive che vengono dirette o verso un nemico

L'insegnante viene ad assumere la funzione di un oggetto-sé significativo e quindi non può esimersi da un impegno nella relazione educativa, pena il fallimento di ogni intervento formativo. In altre parole l'apprendimento rappresenta una sfida che implica un atto di fiducia che consiste nel coraggio di tuffarsi nell'ignoto.

Compito fondamentale dell'insegnante diventa allora quello di creare un *setting di apprendimento* in cui la scelta e l'utilizzazione delle strategie didattiche più idonee al raggiungimento dei vari obiettivi pedagogici avvenga sempre nell'ambito di una "relazione d'aiuto" e di "incoraggiamento".

A tal fine si richiedono tre tipi di competenza: la capacità di ascolto attivo, la capacità di comprensione delle dinamiche di gruppo, la capacità d'introspezione e di autotrasformazione (mettere in discussione se stessi). La capacità di ascolto attivo è prioritaria perché offre la possibilità di osservare in modo approfondito e non episodico e costituisce un'efficace modalità di sostegno affettivo e quindi rappresenta di *per sé un valido agente terapeutico*.

Ma perché l'ascolto sia veramente attivo deve configurarsi come realmente empatico. L'empatia, da Rogers a Bettelheim fino a Winnicot rappresenta l'*alfa e l'omega* della relazione terapeutica. Ma cos'è veramente l'empatia? L'empatia è un sentimento diverso dalla simpatia (che ci permette di essere con l'altro) e dalla commozione (ci permette di nutrire sentimenti profondi di solidarietà); attraverso l'empatia ci sentiamo nello stesso modo in cui si sente l'altro. Non può esserci empatia senza simpatia e commozione, ma perché ci sia reale empatia ci deve essere un'introspezione che ci consente di avere gli stessi sentimenti dell'altra persona.

L'empatia è eterocentrica in quanto, pur attingendo in via introspettiva dalle nostre esperienze interiore, ci consente di *condividere le emozioni e i pensieri di un'altra persona*. Un ambiente educativo che sappia agire in questo senso integra e sostiene la fragile struttura del sé della persona in difficoltà e, dall'altro, crea un clima di fiducia per alcuni aspetti simile a quello che si sviluppa nel setting analitico.

Analizzare i processi comunicativi propri della scuola risulta alquanto complesso, ma veramente molto importante per la qualificazione della relazione educativa e per il sostegno di tutta l'attività dei processi di insegnamento-apprendimento. Forse potremmo affermare che tale attività non potrebbe avvenire senza una adeguata possibilità comunicativa.

La comunicazione della disciplina passa attraverso la comunicazione di sé all'altro e ciò è un *sine qua non* della professionalità docente. Dall'ingresso in classe ad ogni azione svolta in aula, solo per delimitare uno fra gli ambienti ecologici dell'insegnamento, la comunicazione verbale e non verbale esprime l'essenza dell'umanità che contraddistingue ogni docente. La comunicazione è la condizione che ci costituisce in rapporto agli altri significativi. Afferma Rogers: "Provo un senso di soddisfazione quando posso arrischiarmi a comunicare la mia reale essenza ad un altro. La cosa è tutt'altro che facile, anche perché ciò che sto sperimentando è in costante fase di trasformazione. Di solito vi è un ritardo, talora di pochi istanti. Qualche volta di giorni, settimane o mesi, tra il momento dell'esperienza e quello della comunicazione; sperimento qualcosa, provo qualcosa, ma

solo in un secondo tempo oso comunicarlo. Ma quando posso comunicare ciò che in me è autentico nel momento in cui accade, allora mi senti genuino, spontaneo, vivo” (Rogers, 1993, pg. 20). Rogers esprime in maniera particolarmente efficace l’importanza della comunicazione per i processi di apprendimento, tanto da dedicare a questo fine parte dei suoi scritti. Si preoccupa, soprattutto, della creazione di un ambiente scolastico dove l’accettazione dell’altro, la comprensione e il rispetto sono le forme più immediate per il sostegno degli apprendimenti. Non si apprende impegnando solamente la parte cognitiva o razionale della mente, si apprende con l’impegno del corpo, della mente, delle emozioni e degli affetti.

L’attenzione ai processi comunicativi globali, quindi, significa attenzione per la persona umana nella sua globalità: l’allievo arriva a scuola con il proprio bagaglio di ansie e angosce, si siede nel proprio banco carico delle emozioni della sua crescita. La scuola è, forse, rimasto uno dei luoghi dove ancora il soggetto, l’adolescente, viene riconosciuto per la manifestazione delle proprie capacità e non del proprio *sentire*.

L’attenzione ai processi di apprendimento e insegnamento come processi comunicativi implica la comprensione del soggetto nella sua essenza più profonda, più piena, più radicale. L’adolescente, come ogni bambino e ogni ragazzo, porta a scuola il proprio compito evolutivo di crescita emozionale e di crescita cognitiva: l’uno non si dà senza l’altro, l’uno non procede di pari passo all’altro. Tuttavia, l’uno si accompagna sempre all’altro. Un allievo, prima di essere tale è una persona umana che *sente*, che *prova amore*, che *prova odio* e attraverso i sentimenti comprende l’altro, il proprio insegnante, le discipline, i saperi. Nel precedente paragrafo veniva richiamata l’attività della mente che dispiega credenze, intenzioni, volontà; la mente pensa i sentimenti e *sente* le emozioni, comunica attraverso il corpo gli affetti e le passioni.

In primo luogo, attraverso la comunicazione il docente deve saper interpretare il proprio disagio o la propria gioia nella classe. Deve saper raggiungere la propria conoscenza di sé se desidera attivare un clima di classe dove la comunicazione possa essere veicolo di benessere e solidale relazione educativa. In secondo luogo, attraverso la comunicazione può raggiungere un sapere dei propri allievi che lo collochi accanto e non di fronte o contro ciascuno di loro. In terzo luogo, deve saper riconoscere le dinamiche di gruppo che tante volte ostacolano il lavoro di classe.

La comunicazione in classe può essere letta attraverso due processi che la rendono profonda e autentica, tramite i quali è possibile svelare gli aspetti più reconditi del sé dei soggetti interlocutori. L’ascolto, da una parte e l’empatia, dall’altra, sono gli aspetti della comunicazione che ci permettono di costituirli come un prezioso strumento per la professione docente. Rogers è stato uno dei primi autori che ha applicato l’attività di ascolto comunicativo all’attività di insegnamento. “Il primo semplice sentimento che vorrei parteciparvi è la gioia che provo quando posso realmente

ascoltare qualcuno. [...]. Quando dico che gioisco nell'ascoltare qualcuno, intendo naturalmente un ascolto profondo. Voglio dire che presto attenzione alle parole, ai pensieri, ai toni sentimentali al significato personale e anche al significato che è sotteso all'intenzione cosciente di colui che parla. Inoltre, qualche volta sento, in un messaggio che superficialmente non è molto importante, un profondo lamento umano che giace sconosciuto e sepolto molto al di sotto della superficie della persona" (Ivi, pg. 13).

Le parole di Rogers sono emblematiche proprio del significato e della modalità attraverso cui poter imparare ad ascoltare. L'ascolto profondo necessita di predisposizione autentica verso l'altra persona che possa far risuonare i significati del sentire, nascosti anche a colui che li prova. L'ascolto profondo implica una donazione di sé nel momento in cui ci si predispone verso l'altro, non necessariamente con il silenzio, ma anche con la parola. Ascoltare gli allievi vuol dire dargli la possibilità di essere riconosciuti come esseri umani, degni di attenzione. Tutti noi proviamo una gioia viva quando siamo ascoltati dagli interlocutori. Tanto più ciò avviene nel caso di un rapporto comunicativo dove la disparità del potere implica che la comunicazione non sia mai simmetrica, ma sempre complementare. L'ascolto profondo permette di accantonare i problemi che l'ansia spesso attiva nei confronti della relazione con il docente. Se il tono dell'ansia accenna a diminuire, allora la mente è più libera per avviarsi ad apprendere. L'ascolto conduce ad una condizione di libertà nei confronti dell'altro, dove altre energie possono essere messe in campo per il lavoro intellettuale.

Creare un clima di classe dove è possibile ascoltare significa far circolare una comunicazione autentica, congruente ed empatica. Il richiamo a questi tre gradi della comunicazione significa, per Rogers, il richiamo all'ascolto della persona nella sua globalità, significa il riconoscimento dell'essere con i problemi e le manchevolezze che lo contraddistinguono. In un fortunato testo del 2001, Crepet richiamava gli adulti alle proprie responsabilità educative affermando la nostra più totale incapacità all'ascolto dei ragazzi. E' difficile ascoltare i nostri ragazzi, poiché ciò implica ascoltare soprattutto noi stessi, implica dar-*si* all'altro nella comprensione più totale, mettendo da parte, il nostro *io*.

In un bel testo di critica letteraria Bachtin traccia alcuni utili appunti per la comprensione dell'ascolto profondo di contro all'ascolto passivo. Alla base dell'ascolto attivo c'è il principio dialogico della circolarità comunicativa. Non è il parlante che determina il significato dell'enunciazione, ma è l'ascoltatore che orienta la comunicazione profondamente autentica nella libertà della parola. La dimensione dell'ascolto profondo è polifonica poiché attiva sempre un'interazione di reciprocità fra soggetti che hanno una medesima dignità e un medesimo accesso all'utilizzo della parola dialogata. Ascoltare profondamente non significa "andar d'accordo" con l'interlocutore, significa aver la capacità di gestire creativamente anche il più aspro conflitto.

Ascoltare profondamente non implica seguire delle regole, implica aprirsi al mondo della possibilità e ai mondi del possibile, cioè del pensiero che diverge e si allontana dai sentieri della consuetudine. Ascoltare è un'arte che si può imparare ad esercitare a partire da un cambiamento interiore. Implica l'esercizio dell'attenzione e del *sentire* l'altro al posto di *sentire solo se stesso*. Con l'ascolto ci si predispone ad esercitare anche l'empatia che da esso non è mai disgiunta.

L'empatia è quello stato della comunicazione interpersonale tramite il quale possiamo raggiungere la conoscenza dell'emozione altrui attraverso un recupero della nostra personale memoria della medesima emozione. Arduo è l'esercizio dell'empatia che ci fa raggiungere nella comunicazione cognitiva, affettiva ed emotiva, la consapevolezza di noi stessi e dei nostri interlocutori. L'empatia implica, innanzitutto, l'esercizio dell'*attenzione* alle emozioni altrui, ai tratti del volto dell'altro che tradiscono i sentimenti più intimi, ma non è però la violazione dello spazio di libertà, anzi implica proprio la conservazione del territorio di sacralità dell'altro. In classe, il docente deve attivare un atteggiamento empatico se desidera che la situazione educativa promuova apprendimenti significativi, per questo infatti è necessario che il clima di classe sostenga i bisogni nascosti di ogni allievo.

Comportamento interpersonale e abilità sociali a scuola

Le dinamiche che regolano il nostro stare in mezzo agli altri sono numerose e complesse e gli psicologi sociali si propongono di studiare i legami sociali degli individui nella loro complessità.

Fin dal momento della nascita l'uomo dipende da chi gli sta vicino per la sua sopravvivenza (atteggiamenti di attaccamento innati). Il bisogno di affiliazione significa attaccamento reciproco (madre-bambino) inteso come bisogno di una qualche forma di contatto umano. Tale contatto si ricerca per motivi diversi: stimolazione (non essere soli), appoggio (bisogno di conferma o di approvazione).

Ognuno di noi ricerca la compagnia delle persone con cui si trova meglio, che ci forniscono delle ricompense (compagnia, aiuto, comprensione), sulla base della vicinanza (lavorano con noi o hanno interessi comuni), della somiglianza (stessa posizione demografica), dell'attrazione fisica (aspetto gradevole), della reciprocità (contraccambiare l'affetto che gli altri hanno per noi).

Negli studi sulle radici dell'intersoggettività emergono le straordinarie capacità dei bambini ad interagire fin dai primi giorni di vita. Si parla quindi di una socialità di partenza e non di una socialità di arrivo. Pensiamo ai bambini piccoli e alla loro preferenza di fissare il volto oppure al meccanismo dell'*intermodalità*, il movimento dell'adulto che viene riprodotto dal bambino anche con le braccia. Questi esempi dimostrano come i ricercatori hanno ampliato il punto di vista degli psicanalisti e pongono molta attenzione alle prime sequenze dell'infanzia, almeno fino al primo anno di vita.

I rapporti del bambino con i coetanei forniscono un contributo importante e specifico allo sviluppo fin da un'età precoce. Le prime ricerche sull'argomento risalgono agli anni '20-'30. Tuttavia nonostante l'interesse dimostrato da parte di diversi studiosi, l'utilizzazione di una metodologia troppo restrittiva nella rilevazione dei comportamenti osservabili portò a risultati poco confortanti circa l'importanza sociale del coetaneo. Le ricerche sottolineano infatti l'incapacità dei bambini sotto i 2-3 anni di età di reagire socialmente gli uni agli altri e di realizzare giochi in comune, concludendo a favore del prevalente interesse e orientamento del bambino piccolo verso l'oggetto inanimato piuttosto che il coetaneo.

Nel periodo compreso tra gli anni '40 e '60 l'interesse stesso per questo filone di ricerca viene a cadere completamente. In questo periodo si affermano teorie come quella comportamentista e quella psicanalitica che assegnano all'adulto un ruolo prioritario nello sviluppo sociale e affettivo del bambino, vedendolo come modello da imitare o con cui identificarsi.

La situazione resta invariata nel decennio successivo, in cui il predominio della teoria dell'attaccamento stimola ricerca centrate sull'analisi della relazione del bambino con la madre, che

viene considerata come l'unico legame significativo della prima infanzia e prototipo dei legami successivi.

Bisogna pertanto attendere la metà degli anni '70 per assistere a una ripresa di interesse degli psicologi dello sviluppo per questo tema e alla conclusione di ricerche interessate a conoscere ciò che i bambini possono fare tra loro piuttosto che ciò che non possono fare.

Lev Vygotsky (1896-1934), psicologo sovietico, padre della scuola storico-culturale, ha una visione della costruzione del concetto di sé partendo dal contesto sociale. Se Vygotskij si riferisce a un "*bambino culturale*" per il suo essere immerso in un universo storico-culturale e delle trasformazioni che ne conseguono, Jean Piaget lo definisce "*bambino epistemico*" considerando le conoscenze un fenomeno mentale-psicologico e indagando le forme che questa assume durante la crescita. Mentre per Piaget, nelle prime fasi di sviluppo, il pensiero e il linguaggio sono egocentrici, cioè non adattati alla realtà e non comunicabili agli altri, per Vygotskij il primo uso del linguaggio è di tipo *sociale-comunicativo*, in seguito attraversa una fase *egocentrica* e infine si trasforma in *linguaggio interiore*.

Un apprendimento significativo viene generato dall'elaborazione attiva delle informazioni che giungono al soggetto, dalla comprensione, confronto, valutazione e interazione di più fonti informative. E' meglio se il ragazzo non si trova da solo ad affrontare tale processo, ma è supportato da un gruppo al quale si sente di appartenere e sul quale può contare per essere aiutato a raggiungere obiettivi apprenditivi comuni.

L'importanza dell'interazione sociale nell'apprendimento ha ricevuto un nuovo impulso con l'introduzione del concetto di *area di sviluppo prossimale*. Questo concetto si rifà alla teoria dell'apprendimento sociale della conoscenza di Vygotskij. *La zona di sviluppo prossimo* definisce la distanza tra il livello di sviluppo effettivo e il livello di sviluppo potenziale, consente cioè di valutare la differenza tra ciò che il bambino è in grado di fare da solo e ciò che è in grado di fare con l'aiuto e il supporto di un individuo più competente.

Mirare bene la proposta didattica nell'area dello sviluppo prossimale e organizzare in modo efficace gli aiuti e la riflessione metacognitiva, diventa uno degli aspetti cruciali dell'apprendimento.

Fondamentale, quindi, per lo sviluppo apprenditivo, diventa il contesto, che può essere di aiuto o di freno. Se gli insegnanti lanciassero le sfide cognitive a coppie di ragazzi o a piccoli gruppi di alunni, si potrebbe concretizzare quello che Vygotskij chiama l'apprendimento socializzato nella zona di sviluppo prossimale. I ragazzi, poi, riflettendo insieme o da soli sulle difficoltà incontrate, su cosa hanno fatto per superarle, quali aiuti sono stati decisivi e quali

fuorvianti, svilupperebbero la consapevolezza metacognitiva che permette loro di assimilare nuove abilità e conoscenze a quelle già possedute in memoria a lungo termine.

L'acquisizione delle abilità sociali, condiziona pesantemente il successo formativo: più i ragazzi riescono ad esprimere i propri pensieri in modo chiaro, a condividere risorse e spazi comuni, a gestire positivamente i conflitti, a incoraggiare gli altri, rispettare i turni nella comunicazione, a parlare a voce bassa e in modo pacato e più imparano e hanno successo a scuola. L'apprendimento cooperativo non esclude un insegnamento diretto, frontale da parte dell'insegnante, anzi è importante che prima di un lavoro cooperativo il docente mostri direttamente alla classe come utilizzare le strategie più adatte ad affrontare e risolvere i vari problemi.

Dobbiamo però essere consapevoli che un insegnamento diretto insegnante-alunni può presentare almeno tre rischi soprattutto con gli alunni disabili o meno competenti. L'insegnamento diretto dell'insegnante è più diretto ad alunni con medie competenze, ma può risultare scarsamente efficace con alunni in difficoltà, che hanno bisogno di un insegnamento più individualizzato. L'attenzione dei ragazzi, in situazioni che coinvolgono tutta la classe, può essere intermittente, quindi hanno bisogno di situazioni più coinvolgenti dal punto di vista motivazionale e dell'attenzione. L'insegnamento diretto coinvolge, inoltre, i ragazzi in modo "cognitivamente superficiale"; c'è bisogno quindi di un coinvolgimento maggiore affinché le nuove conoscenze si integrino con quelle già acquisite, ci vuole quello che nel modello vygotskijano viene definito come "sviluppo della consapevolezza metacognitiva".

Anche nella prospettiva di Jerome Bruner (1915), psicologo statunitense, l'intera attività mentale è resa possibile dalla *partecipazione* a una cultura. La cultura "plasma la mente" e al contempo ne rende possibile l'attività fornendoci la "cassetta degli attrezzi" mediante i quali costruiamo le nostre conoscenze e le nostre abilità e mediante i quali collochiamo le nostre attività conoscitive. Pensiero e processi dell'apprendimento appaiono sempre "situati" in un preciso contesto storico e sociale e distribuiti nelle risorse culturali e umane messe a disposizione da quel contesto.

Per Bruner l'intelligenza non è qualcosa che si trova nella testa ma riflette una *microcultura* di tipo pratico: i manuali adoperati da una persona, gli appunti che prende abitualmente, i programmi per il computer. Nella stessa prospettiva precisa l'ulteriore carattere *costruttivo e collaborativo* del pensiero; quest'ultimo fin dalla tenera età produce un approccio attivo alle sollecitazioni provenienti dall'ambiente: la mente formula ipotesi, opera selezioni, prende decisioni, adotta strategie euristiche. Per Bruner la specie umana è quella più dotata di una predisposizione all'*intersoggettività* e per questo la specie umana è l'unica a predisporre processi di "insegnamento

intenzionale”, processi cioè in cui la trasmissione di conoscenze e di abilità avviene in situazioni diverse da quelle in cui tali conoscenze e abilità verranno usate.

Insegnare il presente, il passato e il possibile: lo studio di Bruner

Jerome Bruner parte da un importante interrogativo: il ruolo e la funzione della scuola nella società. Quale scuola dobbiamo attenderci? una scuola che riproduca la cultura sociale oppure una scuola che prepari i giovani ad un pensiero critico, in grado di affrontare il mondo in evoluzione?

Per rispondere a questo interrogativo, Bruner parte dallo studio della mente umana e del suo funzionamento, con i suoi vari modelli, convinto che l'educazione e la scuola non si riducono solo ai problemi relativi al curriculum, ai voti e alle verifiche. Molto vicino al pensiero di Vygotskij, Bruner pensava che se la cultura è una creazione dell'uomo è anche vero che è la cultura che plasma e influenza la mente. "Non posso certo definirmi un seguace di Vygotskij in senso stretto, ma questo nuovo approccio si rivelò di enorme utilità per le mie riflessioni sull'educazione" (J. Bruner, 2009, pg.11).

Le nostre maggiori attività mentali: parlare, ricordare, immaginare sono possibili dall'inserimento e dalla partecipazione a una cultura. Quindi l'attività della nostra mente non avviene in modo solipsistico (da soli) ma perché immersi nelle relazioni sociali. Ecco perché Bruner, alla teoria "computazionale" (la mente umana funziona come un computer che a partire da regole precise stabilisce che cosa si deve fare degli input, ingloba i dati, li elabora e opera associazioni) risponde con la teoria del "culturalismo" dove l'evoluzione della mente è legata ad un modo di vivere in cui la "realtà viene rappresentata mediante un sistema simbolico condiviso dai membri di una comunità culturale" (Ivi, pg. 17). Quindi la cultura modella la mente degli individui ed ecco che l'apprendimento è sempre situato in un contesto culturale.

Non è contrario ideologicamente alla teoria computazionale, sostiene soltanto che pensare la mente come un computer con regole comuni, standard, significa non riuscire a spiegare invece i "processi disordinati" del fare significato. Le regole computazionali infatti non possono comprendere le contingenze imprevedibili. Il limite di questa teoria è dato dalla decontestualizzazione, l'impossibilità di codificare e interpretare tutti i contesti che potrebbero meglio definire il significato.

Il culturalismo guarda, invece, alla cultura come un sistema di valori, di diritti, di scambi, di obblighi e si concentra sul modo in cui gli individui "costruiscono" (interpretano) la realtà e significati per adattarsi al sistema. In questo senso il culturalismo deve essere annoverato fra le "scienze del soggettivo", in quanto siamo nel campo della psicologia culturale, che non esclude la realtà, e che sostiene che la realtà esterna e "oggettiva" può essere conosciuta solo attraverso la proprietà della mente (Ivi, pg. 26).

Per l'autore la psicologia culturale si annovera di alcuni principi, che ci fanno capire come per Bruner occorre porre l'accento sul valore della "coscienza", della riflessione, del dialogo e della negoziazione. Intanto, rispetto al fare significato, Bruner spiega che comprendere qualcosa in un modo (*principio della prospettiva*) non preclude la possibilità di capirlo in altri modi. Si tratta di valorizzare il lato interpretativo del pensiero umano che si forma sotto l'influsso del clima istituzionale dominante e le versioni che sono il prodotto delle storie individuali. È chiaro quindi che l'educazione, in questo ambito, può correre il rischio di sponsorizzare una certa visione del mondo rispetto alle altre, ma è un rischio che deve correre se vuole mantenersi vitale e promuovere la flessibilità.

Una buona educazione sarà sempre anche un po' pericolosa, nel senso che cercherà di ampliare la sua portata interpretativa, aumentando la capacità di una cultura di trasformarsi e adattarsi ai cambiamenti. Esistono però delle limitazioni intrinseche alla nostra capacità di interpretazione (*principio delle limitazioni*) che possono ridurre la portata del principio della prospettiva. "Non riusciamo - per esempio - ad accettare una versione della nostra stessa vita che neghi l'influenza causale degli stati precedenti su quelli successivi" (Ivi, pg. 29). Però Bruner cita Vygotskij e la sua "area di sviluppo prossimale" confidando nella capacità di riconoscere altre possibilità non riconducibili a quella dotazione.

Di conseguenza se il compito dell'educazione è quello di mettere in condizione gli esseri umani di superare se stessi e le loro predisposizioni innate, allora deve trasmettere tutti gli strumenti che la cultura ha elaborato per questo fine. Lo stesso vale per le limitazioni imposte dai diversi sistemi simbolici o dai linguaggi, che possono essere superate grazie ad una maggiore consapevolezza linguistica, con l'aiuto, quindi, di una prassi educativa qualificante che promuova la "riflessione sul pensiero". Ma ogni trasmissione di conoscenza e acquisizione di abilità necessita, sostiene Bruner, di una interazione (*principio dell'interazione*); è proprio con lo scambio, con il rapporto con gli altri che i bambini scoprono la cultura e la concezione del mondo.

Purtroppo, secondo lo psicologo americano, la cultura occidentale non valorizza molto l'intersoggettività nella trasmissione della cultura. Invece una educazione efficace dovrebbe mettere al centro il principio secondo il quale l'apprendimento è un processo interattivo fra studenti e insegnante-studente, in cui ognuno impara dall'altro. Si prospetta, quindi, un modello d'insegnamento, in antitesi al modello della "trasmissione" a senso unico, che pensi a creare una sottocomunità di discenti che si stimolano a vicenda. Ed è proprio dalla creazione di questa sottocomunità, una comunità interattiva improntata a una reciprocità di apprendimento, che si realizzano le opere comuni (*principio di esternalizzazione*).

L'educazione ha il compito di promuovere un pensiero frutto di negoziazione che possa essere esternalizzato in *œuvres* comuni, proprio perché l'esternalizzazione libera l'attività cognitiva, rendendola pubblica, negoziabile e solidale. Si annuncia, quindi, una educazione che influenza profondamente chi ne usufruisce (*principio dello strumentalismo*).

Bruner non si nasconde e chiama questa modalità "educazione politica", proprio perché non è mai neutrale, non è mai priva di conseguenze sociali ed economiche. "Uno dei più importanti principi educativi di una psicologia culturale è indubbiamente quello che la scuola non può mai essere considerata culturalmente indipendente" (Ivi, pg. 41). L'educazione esiste in una cultura, non è a se stante e questa forte istituzionalizzazione rende i sistemi educativi prigionieri dei loro stessi valori (*principio di istituzionale*).

Gli educatori hanno le loro idee su come coltivare e classificare la mente umana. Come tutte le istituzioni anche l'educazione perpetua se stessa. Occorre invece rivolgersi a quella che Bruner chiama "antropologia dell'educazione", che dovrebbe considerare la posizione che l'educazione ha all'interno della società, prendendo però in considerazione anche i problemi critici. In sostanza dovrebbero esserci degli studi approfonditi, e non solo qualche sporadico ricercatore, che si interrogano su quale ruolo può avere l'educazione nell'ambito di alcuni problemi, povertà, razzismo, quella che James Clifford chiamava il "disagio della cultura".

L'educazione, infatti, è troppo importante perché si lasci al controllo dei soli educatori; quest'ultimi dovrebbero essere aggiornati e preparati in previsione delle riforme necessarie. Ma la necessità di ripensare il sistema istruzione, in collegamento e in funzione della società, nasce dalla convinzione che l'educazione è essenziale alla formazione del sé (*principio dell'identità e dell'autostima*). "Un sistema educativo, una teoria pedagogica, un indirizzo politico di ampio respiro che sottovalutino il contributo della scuola allo sviluppo dell'autostima degli alunni fallisce in una delle sue funzioni primarie" (Ivi, pg.51).

Ciò che insieme distingue e qualifica la sua proposta per la prospettiva pedagogica è lo spostamento del baricentro dell'indagine psicologica che egli promuove: dall'analisi delle rappresentazioni mentali a quella delle pratiche dialogiche come spazio originario e costitutivo dei processi di costruzione del Sé. L'analisi delle implicazioni di tale assunto è centrale per le teorie della formazione.

Il coinvolgimento degli alunni nelle attività scolastiche e organizzative, le cosiddette "comunità dei discenti", sono per Bruner la strada in grado di favorire capacità di azione e autostima dei futuri cittadini. Costruzione di una personalità che passa anche dalla maturazione del pensiero narrativo (*principio narrativo*). Senza negare il valore del pensiero logico-scientifico, in quanto non esiste una cultura che sia priva di uno dei due, Bruner si sofferma sulla narrazione, che

aiuta i bambini a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico, un posto per sé, un mondo personale. Una sensibilità narrativa che si aiuta a maturare facendo conoscere ai bambini, i miti, le storie e le fiabe, stimolando così l'immaginazione, motore importante per trovare il proprio posto nel mondo. In sintesi emerge l'idea di un'educazione efficace quando aumenta il senso della possibilità, e fornisce un ambiente dove l'alunno si possa sentire sempre incoraggiato a mettersi alla prova, anche sviluppando senso critico, capacità di giudizio e maggiore impegno sociale.

Lo studio di Bruner si sposta quindi dall'interesse per le prestazioni e la valutazione, tipiche del nostro modo di fare scuola, ai mezzi con i quali l'insegnante e l'allievo si dedicano al processo dell'insegnamento e apprendimento.

Utilizzando le quattro idee fondamentali emerse nei capitoli precedenti: *la capacità d'azione*, per un maggior controllo sulla propria attività mentale; l'idea di *riflessione*, che permette di capire e dare un senso a ciò che si acquisisce; l'idea di *collaborazione*, la condivisione con gli altri del nostro apprendere; l'idea di *cultura*, lo stile di vita e di pensiero che costruiamo, Bruner avvia un nuovo modo di pensare l'insegnamento-apprendimento associato alle tre grandi P: Presente, Passato e Possibile.

La grande sfida dell'educazione, per lo psicologo statunitense, è quindi quella di cominciare a studiare con rigore, e quindi con abilità diverse e diversa sensibilità, le materie umanistiche come gli studi sociali (il Presente), la storia (il Passato) e la letteratura (il possibile dell'Umanità).

Partendo dall'analisi dell'idea di *riflessione*, Bruner apprezza la svolta dei primi del '900 che ha portato il passaggio dall'ideale della scienza a quello della interpretazione come comprensione. "La comprensione - dice - è il risultato dell'organizzazione disciplinata e della contestualizzazione di proposizioni essenzialmente contestabili e non completamente verificabili" (Ivi, pg. 103). L'interpretazione di un fatto, a differenza della spiegazione scientifica, non esclude, infatti, altre interpretazioni. Del resto, se pensiamo alla storia, si scopre che non è vero che la storia accade e basta: essa viene sempre costruita dagli storici. È dunque una disciplina che si propone di comprendere alcune vicende piuttosto che come un semplice resoconto di ciò che è avvenuto. Cosa comporta tutto questo se pensiamo all'educazione? Per Bruner è chiaro, come il metodo esplicativo adottato dalla scienza può e deve essere insegnato con cura e con rigore, lo stesso vale per i metodi interpretativi e narrativi. I bambini da questo punto di vista sono abilissimi. Non si limitano ad essere semplici consumatori di storie già "predisposte" per loro ma possono e devono essere stimolati a riflettere, ordinare, organizzare i fatti secondo la loro interpretazione. Insomma i bambini possono diventare degli storici.

E qui il passaggio è all'idea bruniana dell'*agire*. Mentre l'empirismo di Locke concepiva la mente come una tabula rasa dove si registravano solamente dei messaggi e il razionalismo si aprì al riconoscimento da parte degli uomini delle relazioni logiche e in particolare delle contraddizioni, Bruner si rivolge alla visione che concepisce un intervento attivo della mente. Quello che entra nella mente nasce da decisioni e strategie per raggiungere degli scopi, ma non lo facciamo da soli. "Non impariamo un modo di vivere e dei modi di dispiegare la mente senza assistenza, senza aiuti, nudi davanti al mondo" (Ivi, pg. 106), ma è nel discorso con gli altri, nell'ambito dialogico, che siamo chiamati ad agire.

I bambini, nell'ambito scolastico, non solo formulano delle ipotesi ma le confrontano e le negoziano con gli altri, insegnanti compresi. Lo strumento d'azione è proprio ciò che si acquisisce con la *collaborazione*, la terza idea bruniana. Ci muoviamo verso uno scopo dopo che siamo passati da rotture, da violazioni delle nostre aspettative, grazie al confronto con gli altri. Produrre senso insieme non deve comportare necessariamente l'egemonia del più forte sul più debole, ma garantire coerenza interpretativa e dibattiti che creano un clima democratico più ricco. Infatti la "collaborazione e una partecipazione attiva e competente nello studio della condizione umana non hanno come obiettivo il raggiungimento dell'umanità ma di una maggiore consapevolezza. E una maggiore consapevolezza implica sempre maggiore diversità" (Ivi, pg. 109).

Ma Bruner, e qui sta la sua grandezza, non ritiene che il risultato di questo processo di ricostruzione corretta e collettiva debba servire per elaborare una lista di "valori americani" incisi nel granito. La *cultura*, quarto tema di Bruner, non è un modo di credere, agire e giudicare irreversibile. Le culture sono in continua trasformazione, evoluzione e la velocità del cambiamento aumenta quanto più i nostri destini si intrecciano con altri popoli. I bambini non conoscono le ingiustizie e le disuguaglianze del mondo dalla scuola. È la cultura di strada, il vivere nelle periferie residenziali, che permette loro di essere informati sulla vera "realtà". Certi argomenti sono lasciati fuori dalla scuola, con il rischio che questa istituzione sia un luogo che produce una visione estranea dal mondo.

Occorre, invece, cominciare ad affrontare le grandi questioni dell'umanità proprio dentro le mura scolastiche. La scuola del resto, dice Bruner, non è solo luogo di preparazione per la cultura, la scuola è cultura e la cultura è una cassetta degli attrezzi di tecniche e di procedure per capire e gestire il proprio mondo. Ecco perché lo psicologo apre al metodo della struttura narrativa, perché è lo strumento che può aiutare gli studenti a capire le storie che costruiscono il proprio mondo. Le stesse tecnologie innovative aiutano questo approccio: Cd-rom o strumenti come gli ipertesti, possono aiutare gli studenti a padroneggiare le attività interpretative. Il punto, però, è la metodologia di ricerca di uso della mente. Per mantenere una cultura democratica e quindi una

collettività interpretativa, è fondamentale che la scuola si faccia garante di un nuovo modo di affrontare i problemi del mondo: occorre scegliere i problemi cruciali, quelli che provocano cambiamenti, e su questi far riflettere, discutere e indagare i ragazzi. Domande centrali ad esempio: come abbiamo fatto nonostante l'affermazione che "tutti gli uomini sono stati creati liberi ed uguali" ad arrivare alle ingiustizie, disuguaglianze e allo squilibrio nel nostro pianeta?

La cultura, soprattutto nella scuola, deve essere il luogo in cui si cerca di capire il senso di alcune domande, di venire a capo di alcuni problemi umani. E l'interpretazione narrativa, per Bruner, si rivela una sfida, un mezzo per collegare fra loro lo studio della società, della natura umana, della storia, della letteratura, del teatro e anche della legge, allo scopo di superare i nostri limiti, le nostre visioni miopi e di allargare, grazie all'interpretazione negoziata, le nostre vedute.

Conclusioni

La scuola assume, allora, un ruolo fondamentale nel contesto delle agenzie educative. Alla scuola spetta il compito arduo, ma elevato, dell'educazione e della formazione dei soggetti *attraverso* e *con* i saperi evocati dalle discipline e trasmessi attraverso di esse. Come Edgar Morin ben attesta nella famosa trilogia, che ha visto giungere a maturazione il pensiero sulla complessità del famoso sociologo francese, il fine della scuola è quello di formare una testa ben fatta anziché una testa ben piena: “La prima finalità dell'insegnamento è stata formulata da Montaigne: è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena” (Morin, 2000, p. 15).

Parafrasando il famoso detto di Montaigne, ripreso anche da un altro insigne pedagogista francese, Gaston Mialaret, la scuola ha di fronte a sé la sfida più importante della contemporaneità: organizzare una riforma dell'insegnamento che conduca ad una riforma delle conoscenze, per giungere ad una riforma del pensiero.

Tuttavia, la riforma del pensiero deve condurre alla riforma delle conoscenze per poter giungere ad una riforma dell'insegnamento. L'educazione è il vettore, il dispositivo, il cardine e il luogo generatore della riforma del pensiero, delle conoscenze e dell'insegnamento. In tutto il testo di Morin il concetto di educazione viene assimilato a quello “continentale” di formazione. Afferma Morin, sulla scorta dell'insegnamento di Durkheim, ma in analogia al pensiero pedagogico tedesco e italiano che si innesta sulla tradizione della *Bildung*, “L'oggetto dell'educazione non è dare all'allievo una quantità sempre maggiore di conoscenze, ma è costituire in lui uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente durante l'infanzia, ma per tutta la vita” (Ivi, pg. 15).

L'educazione trasforma le informazioni in conoscenza e la conoscenza in sapienza. La sapienza, la saggezza, la conoscenza e l'equilibrio a cui deve *tendere* la forma dell'uomo costituiscono la *formazione umana dell'uomo*. Dunque la scuola, luogo del passaggio delle conoscenze, della trasformazione dei saperi, deve farsi centro propulsore per il raggiungimento di quella conoscenza sapienziale che è bagaglio specifico di ogni vita umana che si prepari ad essere vita degna e capace della solidarietà umana, della cittadinanza democratica, della comprensione della natura ecologica. “Si dovrebbe così poter aiutare gli adolescenti a muoversi nella sfera del mondo vivente, virtuale e immateriale, costituito da informazioni, rappresentazioni, concetti, idee, miti che dispongono di una relativa autonomia pur dipendendo dalle nostre menti e dalla nostra cultura; aiutarli a instaurare la convivialità con le proprie idee, senza mai scordare di mantenerle nel loro ruolo mediatore, impedendo loro di identificarsi con il reale [...]. L'allievo deve sapere che gli

uomini non uccidono soltanto nella notte delle loro passioni, ma anche al chiarore delle loro razionalizzazioni” (Ivi, pg. 52-53).

La galassia dell’educazione può essere attraversata e indagata a partire dai concetti di inculturazione, apprendimento, formazione. L’inculturazione permette al bambino di entrare a far parte del gruppo sociale di appartenenza. Le pratiche quotidiane di vita sono pratiche di inculturazione per il bambino che deve imparare a far parte della propria famiglia o del proprio gruppo di amici o della prima classe della scuola materna. L’apprendimento è l’educazione che ogni docente pensa sia in carico al fine dell’esistenza stessa della scuola, per ogni ordine e grado. Per Bruner “tutto può essere insegnato a tutti in qualsiasi età”, purché il contenuto dell’apprendimento sia presentato nelle forme di rappresentazione adeguate all’età e al grado di sviluppo psicologico dell’allievo. E’ dunque possibile accelerare i processi di apprendimento attraverso un insegnamento a spirale, per cui la scuola riprende i contenuti dell’istruzione approfondendoli in itinere e traducendoli “in forme di pensiero congrue all’età, stimolanti perciò, e tali da invogliare il fanciullo ad andare avanti, ad anticipare”.

Naturalmente in questa concezione all’insegnante viene riconosciuta una posizione centrale nel processo di apprendimento: superati i sistemi autoritari, il nuovo profilo professionale del docente consistere nella competenza disciplinare e nelle conoscenze psicologiche, nonché nella capacità di costruire un curriculum di studi e di gestirlo, lavorando in équipe con i colleghi.

Quindi gli apprendimenti non possono esaurirsi nel racconto delle discipline che riassumono il sapere e la conoscenza umana e biologica del mondo della natura. Gli apprendimenti diverranno saperi e questi diverranno sapienza, cioè formazione umana dell’uomo, se e solo l’adolescente avrà l’opportunità di arrivare a comprendere che il proprio percorso scolastico può rappresentare ed essere interpretato come una sorta di apprendistato alla vita, un percorso di formazione umana, dove la capacità di guidare trasmigra dal docente al sé medesimo dell’allievo. La formazione umana dell’uomo è il livello più elevato a cui può tendere l’educazione dell’uomo. Non conformazione ad un modello, ad una legge, ad un decalogo sociale, ma interpretazione e comprensione personale della possibilità di auto-dirigersi, di auto-orientarsi nel mondo, nel cosmo, nella vita.

La necessità della connessione fra le discipline, fine metodologico del lavoro del docente, si associa al fine dell’educazione scolastica: insegnare ad apprendere la capacità di formar-si implica la creazione di un pensiero globale che possa vedere l’uomo come un tutto, olisticamente compreso nell’universo, ma anche eticamente compreso nel proprio ruolo sociale ed umano, appunto. “Un modo di pensare capace di interconnettere e di solidarizzare delle conoscenze separate è capace di prolungarsi in un’etica di interconnessione e di solidarietà tra umani. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a

favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza” (Ivi, p.101). La riforma del pensiero, morenariamente condotta, si stabilisce sulla triplice frontiera della riflessione per l’esistenza umana, per la valenza etica delle scelte morali e per lo spessore politico-civile della responsabilità civica.

Alla scuola è in carico la riforma del pensiero. Non qualcuno fuori dalle mura della classe deve attivare la riforma del pensiero, ma ogni docente che si trovi di fronte ad un singolo ragazzo, come a una classe di trenta allievi, da guidare verso la propria *formazione umana dell’uomo*. Ogni adolescente lasciato indietro, lasciato andare via, abbandonato e messo a disagio rappresenta una sconfitta professionale e umana. I ragazzi non lasciano gli studi, non interrompono i loro percorsi scolastici, non abbandonano le classi e i banchi. Siamo *noi* adulti, genitori, insegnanti che li lasciamo andare. Come Morin afferma: per una riforma della scuola ci vuole una riforma del pensiero. Il pensiero è, però, la capacità critica di osservare i nostri ragazzi, lasciando i nostri saperi di adulti , dislocandoci verso *gli altri*, i ragazzi, assumendo costantemente la *condizione dell’altro*.

Bibliografia

- Bachtin M., *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi, 1988.
- Besozzi E. (2006), *Società, cultura, educazione*, Carocci, Roma.
- Bion, W.R., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971
- Bruner, J. S. (1996) *The culture of education*, Harvard University Press, Mass, Cambridge (tr. it. *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli, Milano, 1997).
- Bruner, J. S. (1983) *In search of mind: Essays in autobiography*, Harper e Row, New York (tr. it. *Autobiografia. Alla ricerca della mente*. Armando, Roma, 1984), p. 23
- Bourdieu P. e Passeron J.C., *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*, Guaraldi, Rimini, 1972
- Franta H., *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, ed. LAS, 1988
- Lutte G., *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Bologna, Il Mulino
- Morin E., *Una testa ben fatta*, (1999), Milano, Raffaello Cortina, 2000
- Parson T., *Famiglia e Socializzazione*, Arnoldo Mondadori Editore, 1974
- Rogers C.R., *Un modo di essere*, (1980), Firenze, Martinelli, 1993
- Rossi B., *Intersoggettività e educazione*, Brescia, ed. La Scuola, 1992
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti editore, 2002
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Roma, Armando, 1974 (ed. orig. 1971).