

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 2 – 2021



Scuola
Adleriana di
Psicoterapia del
CRIFU



Direzione Scientifica: Enrico Bocciolesi (Università UNED – Spagna / Direttore IELIT – International Educational Literacy Institute), Silvio Bolognini (Università eCampus / Direttore CE.DI.S. – Centro studi e ricerche sulle politiche del diritto e sviluppo del sistema produttivo e dei servizi), Daniela Bosetto (Università eCampus / Direttrice Centro di Ricerca in Psicologia Applicata eCampus / Direttrice Scuola di Specializzazione in Psicoterapia del CRIFU)

Comitato Scientifico: Alessandro Bolognini (Università eCampus), Henry Chero-Valdivieso (Universidad Católica Los Angeles de Chimbote, Perú), Claudio De Luca (Università della Basilicata), María Concepción Domínguez Garrido (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Adria Velia González Beltrones (Universidad de Sonora, México), Maria Cristina Guzmán Juárez (UOC – España), Barbara A. Juárez Reynoso (Universidad de Guadalajara – Mexico), Marco Marinacci (Università eCampus), Thomas P. Mackey (State University of New York Empire State College, USA), Eloy Martos Nuñez (Universidad de Extremadura, RIUL, España), Eufrasio Pérez Navío (Universidad de Jaén – España), Antonio Medina Rivilla (Universidad Nacional de Educación a Distancia – España), Roberto Montanari (Università Suor Orsola Benincasa, Napoli), Miguel Angel Moreno S.J. (University of North America), Maria Verónica Nava Avilés (Escuela Normal Superior de México), Silvia Ester Orrú (Universidad de Brasilia, Brasil), Michele Petrocelli (CE.DI.S. – Università eCampus), Patricia Rosas Chávez (Universidad de Guadalajara, México), Giacinto Rosso (Accademia di Brera – Milano), Elias Said Hung (UNIR – España), Giuseppe Sartori (Università di Padova), Marina Simeone (Università eCampus), Martha Vergara Fregoso (CUCSH-Universidad de Guadalajara, México)

Comitato Tecnico-editoriale: Attilio Cristiano Vaccaro Belluscio, Roberta Simeone, Luca Siniscalco

Segreteria di redazione: Anna Cattaneo

Per l'invio dei contributi originali, non inviati ad altre riviste (il testo, corredato di un *abstract* in inglese e nella lingua di stesura del saggio, ciascuno di non più di 500 caratteri, spazi inclusi, e di 5 *key words*, deve essere privo di indicazioni relative all'autore; in un *file* a parte va spedita un documento con nome/cognome, titolo, istituzione di appartenenza, email; vanno seguite le norme redazionali disponibili online al seguente *link*: <https://www.educationandlearningstyles.it/normativa-editing>), inviare una mail a: in.educationlearning@libero.it

I contributi destinati alla pubblicazione nelle sezioni “Autori e Idee” e “Tendenze e dibattiti” vengono preventivamente sottoposti a procedura di *double-blinded peer review* (revisione a “doppio cieco”). Il Comitato tecnico-editoriale e scientifico si avvale di esperti esterni nel processo di revisione tra pari. La Direzione editoriale può in ogni caso decidere di non sottoporre ad alcun *referee* l’articolo, perché giudicato non pertinente o non rigoroso né rispondente a standard scientifici adeguati. I contributi non pubblicati non saranno restituiti.

Il Codice Etico di *Education & Learning Styles* è consultabile al seguente *link*:
<https://www.educationandlearningstyles.it/codice-etico>

Proprietà: CRIFU – Centro Ricerche e Formazione UNITRE
Via Ariberto 11 – 20123 Milano (MI)
www.unitremilano.education.it

Editore: Armando Editore
Via Leon Pancaldo 26 – 00147 Roma
www.armandoeditore.it

Sito della rivista: www.educationandlearningstyles.it
unitremilano.education/course/view.php?id=11

Direttore responsabile: Silvio Bolognini

ISSN: 2724-492X

SOMMARIO

PRESENTAZIONE	4
AUTORI E IDEE	6
Tecnointrusività: riflessioni sul tema di <i>Alessandro Bolognini</i>	8
La cattedra rovesciata. Mercedes Ruiz Paz, Ricardo Moreno Castillo, Inger Enkvist e la critica delle nuove pedagogie di <i>Massimo Maraviglia</i>	28
Les approches pédagogiques dans la découverte d'une nouvelle langue di <i>Nathalie Zingraff</i>	74
Costellazione familiare. Meccanismi di comunicazione e giochi di potere di <i>Stefania D'Ambrosio</i>	95
Pensiero antitetico e protesta virile. Il percorso psicoterapeutico di una donna adleriana di <i>Bianca Maria de Adamich e Giulia Maria Antonietti</i>	113
TENDENZE E DIBATTITI	130
La musica come linguaggio. Riflessioni sul concetto di competenza musicale e orizzonti della didattica di <i>Piero Scarpelli</i>	132

Presentazione

La rivista *Education & Learning Styles. Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica*, esordita nel 2020 con il nr. 1, è ormai, con questo fascicolo nr. 2 (2021) al secondo anno di pubblicazione.

Scopo primario della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* intende adottare una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere. Al contempo verranno considerati tanto i fondamenti storici e teoretici delle questioni considerate, quanto i nuclei concettuali e metodologici fondamentali, toccando il dibattito attuale e vagliando le nuove prospettive di ricerca, nonché rapportandosi alle attività culturali – pubblicazioni, convegni e seminari – che possono dialogare con il progetto.

I numeri della rivista trimestrale si presenteranno caratterizzati da una struttura bipartita: la sezione “Autori e Idee” raccoglie i saggi più corposi, contraddistinti da un impianto critico rigorosamente scientifico e dedicati all'approfondimento di autori e/o percorsi tematici che permettano di gettare nuova luce sulla macrotematica di volta in volta affrontata; la sezione “Tendenze e dibattiti” include contributi che, mantenendo la medesima configurazione accademica, affrontano questioni più specifiche, spesso tramite “sconfinamenti” interdisciplinari, sempre toccando questioni di estrema rilevanza e centralità nel dibattito culturale contemporaneo.

L'intenzione è, in ultima istanza, quella di gettare uno sguardo originale sul mondo dell'apprendimento, mostrando come l'impellenza di talune questioni di stretta attualità – dall'*e-learning* come strumento didattico ai nuovi linguaggi di comunicazione in genere, dal dibattito sulla riforma del sistema scolastico all'educazione permanente, dalla conoscenza di metodologie pedagogiche e psicologiche alle problematiche di sviluppo organizzativo e manageriale di ambito scolastico – possano trovare interpretazione esaustiva ed elaborazione programmatica efficace soltanto nel dialogo con il sapere umanistico nella sua totalità, sulla base di una antropologia olistica e integrale, oltre il mero soluzionismo tecnologico.

Autori e Idee

Tecnointrusività: riflessioni sul tema di *Alessandro Bolognini**

ABSTRACT (ITA)

Il saggio rinvia nel processo epocale di tecnologizzazione della società contemporanea, a fianco dei lati positivi dello stesso, un insieme di pericoli, connessi all'utilizzo invasivo degli strumenti tecnologici per il controllo e il condizionamento umano, che viene rappresentato nella nozione di "tecnointrusività". Di tale concetto l'articolo offre una definizione organica, ripercorrendo in termini esemplificativi alcune delle principali declinazioni ed espressioni. Il principale intento del contributo è offrire un'analisi rigorosa di un tema spesso considerato riduzionisticamente, mostrandone l'attualità e intravedendo i rischi che gli scenari *tech driven* futuri comportano.

Parole chiavi: tecnointrusività, digitalizzazione, mente, controllo, cospirazionismo

Some considerations on tecnointrusivity by *Alessandro Bolognini*

ABSTRACT (ENG)

The essay finds in the historic process of technologization of contemporary society, alongside its positive sides, a set of dangers connected to the invasive use of technological tools for controlling and moulding human, which is expressed in the notion of "techno-intrusiveness". The article offers an organic definition of this concept, retracing some of its main declinations and expressions in some exemplary directions. In conclusion, the main purpose of the essay is to establish a rigorous analysis of a topic that has often been considered through a reductionist approach, showing its relevance and highlighting the risks that future tech-driven scenarios entail.

Keywords: tecnointrusivity, digitalization, mind, control, conspiracy theories

* Università eCampus

1. Tecnologizzazione e tecnointrusività emotiva

La penetrazione della tecnologia in tutte le dimensioni del quotidiano rappresenta verosimilmente, nell'immaginario collettivo, la cifra della contemporanea società dell'informazione e della conoscenza: il fattore abilitante un mutamento di paradigma che abbraccia la Pubblica Amministrazione, la sanità, traghettata attraverso la digitalizzazione delle cartelle cliniche e la telemedicina verso la cd *smart health*, i modelli di consumo, con l'avvento dell'*e.commerce*, e quelli di organizzazione del lavoro, riletti secondo le logiche dello *smart working*, la mobilità, la socializzazione, le interazioni sociali e la gestione del tempo libero.

In tutti questi ambiti la tecnologizzazione dischiude sostanzialmente possibilità inedite di emancipazione dai vincoli spazio temporali, con un impatto positivo attuale o atteso sulla qualità della vita individuale.

Il concetto di intrusività, associato all'idea della tecnologia, ne coglie invece una valenza negativa, che rimanda a qualcosa che si subisce. La tecnologia che intrude è verosimilmente quella che invade spazi vitali, intimi, che si vorrebbero preservare dalla "condivisione" tipicamente implicata dall'utilizzo del *device* tecnologico.

Ciascuna delle dimensioni richiamate sopra, ridefinite dal rapido processo di contaminazione tecnologica, contiene in effetti una zona opaca in cui la presenza della tecnologia, quale strumento a servizio dell'individuo, e l'intrusione della tecnologia nel senso prefigurato sopra diventano concetti parzialmente sovrapponibili. Si pensi, ad esempio, agli imponenti flussi di dati che scorrono lungo le infrastrutture virtuali delle contemporanee *smart cities* creando possibilità inedite di gestione della sicurezza, della viabilità urbana o dei consumi energetici ma che nel contempo tracciano i movimenti individuali, abilitando forme capillari di controllo. Analogamente alcune ricerche hanno esplorato l'impatto sulla *privacy* e la libertà individuale delle più avanguardistiche coniugazioni delle tecnologie *smart home* e del modello denominato *ageing in place* all'interno del paradigma emergente della *smart health*: sistemi, tipicamente pensati per l'anziano e per la cd "*peace of mind*" dei suoi *care givers*, che monitorano contestualmente parametri fisiologici e ambientali restituendo, quindi, informazioni sullo stato di salute che tengono conto della posizione del soggetto monitorato e della sua collocazione all'interno dell'appartamento.

È altresì noto come i dati generati navigando in rete nel nostro tempo libero abilitino la mappatura dei nostri comportamenti come consumatori e fruitori di informazioni, utilizzata spesso senza che possiamo rendercene conto per orientare le nostre ricerche e le nostre scelte. È del resto nota la redditività del mercato emergente dei dati, per il cui monopolio competono i giganti del *web*.

Lo sviluppo accelerato dell'intelligenza artificiale ha tuttavia traghettato, in pochi anni, queste forme che potremmo definire intrusive dell'utilizzo della tecnologia oltre un ulteriore confine, quello dell'interiorità stessa dell'individuo o, meglio, delle sue emozioni, cui si tenta di accedere tramite la rilevazione e il processamento di dati afferenti alle loro manifestazioni esterne, come le espressioni facciali o il tono della voce, con applicazioni diverse, a valenza diagnostica e terapeutica, ma anche e crescentemente in ambiti non clinici, come la sicurezza, la formazione, il lavoro o il mondo del *business*: dalla valutazione delle domande di ingresso al *tutoring* formativo, dalla creazione di campagne di *marketing* personalizzate alla selezione del personale.

Nel rapporto annuale 2019 l'Istituto di ricerca *AI Now* della *New York University* richiama studi che, a fronte di un valore del mercato del rilevamento e del riconoscimento delle emozioni pari a 12 miliardi di dollari nel 2018, stimano una crescita dell'industria di riferimento fino a oltre 90 miliardi entro il 2024. Basti pensare ai massicci investimenti in questo segmento da parte dei giganti dell'industria tecnologica: dall'*AI startup Emotient* di Apple nel 2016 alle applicazioni di *Facebook* e *Amazon*, il cui popolare assistente vocale "Alexa" è già proiettato verso sviluppi che prevedono la decodificazione degli stati d'animo dell'utente per una interazione che bypassa la comunicazione verbale.

L'orizzonte di commercializzazione delle nuove applicazioni è esteso quasi all'intero settore delle vendite di prodotti e servizi. Lo stesso Rapporto *AI Now* richiama altresì la sperimentazione crescente del riconoscimento emozionale, come anticipato, nel mondo del lavoro.

Nel 2016 Thomas Heath, *reporter* del *Washington Post*, riferiva di un'azienda di Boston che, sviluppando applicativamente una tecnologia messa a punto dal MIT, ha realizzato un *badge* che misura i dati biometrici per fornire ai datori di lavoro informazioni finalizzate a valutare le prestazioni dei dipendenti. Ogni *badge*, appeso al collo del lavoratore mediante un cordino, è dotato di due microfoni che eseguono analisi vocali in tempo reale e di sensori che monitorano gli spostamenti in ufficio mediante rilevatori di movimento. Per quanto l'imprenditore ponga l'utilizzo del *device* al di sotto della soglia dell'intrusività tecnologica, in forza della richiesta del consenso e di una analisi vocale basata su algoritmi che lavorano sul tono di voce piuttosto che sui contenuti del parlato, una banale riflessione sulle pressioni psicologiche cui è verosimilmente sottoposto il lavoratore candidato ad indossare il *badge* solleva in proposito qualche perplessità. Come sempre, tuttavia, quando ci si interroga sull'impiego di tecnologie emergenti è opportuno porre la questione con riferimento a un orizzonte di medio periodo, che tenga conto degli sviluppi già prefigurati, nel caso specifico, nell'ambito dell'analisi della *performance* del lavoratore basata su rilevazioni biometriche: "*We are only scratching the surface right now*" (Heath, 2016), commentava l'AD della società produttrice del *software* per la "*people analytics*", ispirato due anni prima dall' esperimento organizzato da un professore di finanza del MIT che aveva attrezzato

una sala conferenze per monitorare le rilevazioni in tempo reale dei dati biometrici di 57 volontari *traders* di azioni e obbligazioni durante la loro attività lavorativa. Come riferisce un rapporto di Bloomberg, l'esperimento, finalizzato a cogliere le caratteristiche vincenti dei soggetti monitorati, rivelò che i *traders* più “performanti” erano “atleti emotivi”, in grado cioè di reagire rapidamente alle situazioni stressanti e di rilassarsi altrettanto rapidamente, pronti per la sfida successiva e che, di contro, quelli cui erano ascrivibili le *performance* peggiori erano individui che tendevano a restare emotivamente carichi a causa degli errori commessi, come misurato dalla loro frequenza cardiaca e da altri indicatori oggetto di misurazione, come i livelli di cortisolo. Da qui l'idea dei fondatori della società di Boston di sviluppare una tecnologia che, abilitando il monitoraggio degli operatori o di candidati operatori, mettesse i datori di lavoro nelle condizioni di valutarne immediatamente il potenziale. “*Imagine if all your traders were required to wear wristwatches that monitor their physiology, and you had a dashboard that tells you in real time who is freaking out*” – aveva osservato il professore di finanza di cui sopra intervistato da Bloomberg (Heath, 2016).

Qualcosa di analogo è in effetti già attuale nell'ambito specifico della selezione del personale, per misurare caratteristiche come “la grinta” o l'inclinazione al sorriso fino all'onestà dei candidati, come sostenuto dalla *start up* London-based *Human*, che analizza *video-based job applications*. *Businessinsider* fornisce un rapporto approfondito sull'applicazione, sperimentata con successo dalla multinazionale *Unilever*, che ha innovato le proprie metodologie di reclutamento delle risorse umane sostituendo l'individuazione e il colloquio personale con i migliori studenti uscenti dalle università di eccellenza con piattaforme e interviste da remoto, ausiliate dalle nuove tecnologie: “*They then spend about 20 minutes playing 12 neuroscience-based games on the Pymetrics platform – leggiamo nell'articolo richiamato –. If their results match the required profile of a certain position, they move on to an interview via HireVue, where they record responses to preset interview questions. The technology analyzes things like keywords, intonation, and body language, and makes notes on them for the hiring manager. All of this can be completed on a smartphone or tablet*” (Felsoni, 2017).

Se tale accesso presuntivamente diretto all'interiorità dell'individuo possa effettivamente considerarsi una forma di intrusione tecnologicamente mediata è tuttavia – in ciò analogamente alla tecnologia che monitora i nostri movimenti, a quella che promette serenità a chi abbia un parente anziano da accudire o a quella che racchiude in una sorta di bolla la nostra navigazione nel web – una questione di sensibilità personale e forse anche, almeno in certa misura, di sensibilità generazionale: un articolo pubblicato sul *The Guardian* riporta le evidenze di una ricerca realizzata in UK nel 2015 secondo cui, a fronte di un 50,6% della popolazione generale che esprime disaccordo rispetto all'utilizzo dei sistemi di riconoscimento delle emozioni, e di una percentuale di poco superiore al 30% che lo tollera se privo di identificazione personale, solo il

31,2% dei giovani, avvezzi all'interazione digitalmente mediata, manifesta preoccupazione, una preoccupazione che si concentra invece particolarmente nella fascia degli over 65 (Lewis, 2019).

È in ogni caso opportuno menzionare la copiosa letteratura che mette in discussione non solo l'attendibilità dei sistemi di riconoscimento emozionale, ad esempio dal punto di vista della capacità di emancipare l'algoritmo da pregiudizi razziali responsabili di errori rilevanti di valutazione, ma anche la loro stessa valenza scientifica: partendo dalle evidenze di ricerche e di migliaia di studi dedicati il rapporto di *AI Now* sottolinea, in particolare, criticità come l'astrazione dell'informazione operata da questi sistemi concludendo che, in mancanza di riscontri che ne attestino la validità scientifica, essi siano da ritenersi strumenti meramente in grado di rilevare i movimenti facciali dei soggetti, restando invece inaccessibile lo stato emotivo individuale ad essi sotteso, a fronte della variabilità delle modalità espressive con cui le persone manifestano le proprie emozioni in forza di retaggi culturali, elementi di contesto e caratteristiche personali che determinano reazioni diverse a situazioni simili (Vincent, 2019).

Ciononostante, come anticipato, il mercato delle applicazioni in questione è in crescita, rendendo verosimilmente ancora più urgente la riflessione sul loro grado di intrusività, a maggior ragione se si pensa all'introduzione del riconoscimento emotivo in ambiti sensibili in cui lo strumento tecnologico non si limita a decidere dell'accesso, ovvero della preclusione di opportunità al soggetto valutato, come nel caso della selezione del personale, bensì contribuisce a decidere della eventuale limitazione delle libertà e dei diritti di questo stesso soggetto. *AI Now* richiama l'esempio dell'utilizzo del *software* di riconoscimento delle emozioni (mediante la lettura delle espressioni facciali o i movimenti e le alterazioni degli occhi) nella valutazione del rischio come strumento della giustizia penale. Leggiamo così nel Rapporto:

For example — police in the US and UK are using the eye-detection software Converus, which examines eye movements and changes in pupil size to flag potential deception. Oxygen Forensics, which sells data-extraction tools to clients including the FBI, Interpol, London Metropolitan Police, and Hong Kong Customs, announced in July it also added facial recognition, including emotion detection, to its software, which includes 'analysis of videos and images captured by drones used to identify possible known terrorists' (AI Now, 2019, p. 51).

Brent Mittelstadt, filosofo specializzato nell'etica dei dati presso l'*Internet Institute* dell'Università di Oxford, mettendo in luce la mole significativa di casi problematici di identificazione delle emozioni *AI-enabled*, richiama un ulteriore ambito critico di applicazione, quello della sicurezza in rapporto al fenomeno dell'immigrazione, in cui l'utilizzo sperimentale delle tecnologie in questione è già stato avviato (Lewis, 2019) e i cui sviluppi trovano riscontro nei contratti stipulati ad esempio da *Amazon* con agenzie governative statunitensi come l'*ICE Immigration and Customs*

Enforcement e la *Border Patrol*, che hanno suscitato per altro diffuse contestazioni da parte delle associazioni per la difesa dei diritti civili.

2. Tecnointrusività per monitorare prestazioni specifiche

In altri contesti la tecnologia intrude non per accedere allo stato emotivo dell'individuo cui si applica bensì per monitorarne prestazioni specifiche: è il caso della formazione, in cui l'utilizzo dell'AI è già stata largamente sperimentata, dalla Cina agli USA fino all'Europa, per la rielaborazione di immagini video realizzate in aula, ovvero provenienti dalle telecamere dei pc utilizzati dagli studenti nella didattica a distanza, per misurarne l'attenzione e monitorarne il processo di apprendimento, giustificata come strumento di valutazione e autovalutazione nonché come strumento propedeutico ad interventi attivi di tutoraggio dei formandi (Goldberg et al., 2019).

Come ogni forma di intrusione anche questa, posto che possa legittimamente considerarsi tale, è suscettibile tuttavia di determinare strategie “difensive” da parte del soggetto che la “subisce” invalidando parzialmente, come è stato osservato, i risultati della *data analytics*. Si pensi all'inganno messo in atto dai più abili fra i soggetti consapevolmente monitorati, cui si aggiunge il paradossale adeguamento delle espressioni facciali alla semplificazione imposta dall'algoritmo da parte di coloro che, pur non volendo ingannare il sistema, sarebbero tuttavia incoraggiati a rendere più facilmente interpretabili, enfatizzandole e/o adattandole agli *standard*, le proprie espressioni. Il controllo da parte del soggetto monitorato perde però di efficacia se l'intrusione avanza ulteriormente: il Rapporto *AI Now* 2019 riferisce della produzione da parte della *start up BrainCo*, fondata da due dottori di ricerca cinesi ma con sede a Boston, di fasce sensorizzate da applicare alla testa per la misurazione dei livelli di attenzione degli studenti attraverso il rilevamento diretto dell'attività cerebrale, realizzate con il supporto scientifico dell'Università di Harvard. La prima sperimentazione è stata condotta in Cina, favorita dalla nota attenzione esasperata delle famiglie alla *performance* scolastica dei propri figli e da un sistema educativo tradizionale, basato su disciplina e studio mnemonico in un contesto esteso di scarsa attenzione al tema dei diritti.

L'ultimo ritrovato di questo Grande Fratello dell'educazione è comparso in una elementare di Hangzhou, provincia centrale dello Zhejiang – informa un articolo pubblicato da *La Repubblica* nel 2019 –. Una foto pubblicata nei giorni scorsi, e diventata subito virale sul *web* in lingua mandarina, ritrae i bambini dell'istituto di eccellenza in uniforme, ordinatamente seduti sui banchi, mentre indossano una fascia nera intorno alla testa. Mentre seguono la lezione, o fanno

finta, i sensori leggono le onde cerebrali, elaborando i dati e rivelando in tempo reale all'insegnante il loro livello di concentrazione (Santelli, 2019).

Nonostante la scarsa attenzione del governo cinese per la questione della *privacy* l'esperimento è stato in effetti sospeso e rileva la reazione "virale" innescata dalla sperimentazione: in base ai dati di un'indagine realizzata *online* dall'*Economic Daily*, quotidiano di riferimento per l'informazione economica del Governo cinese, l'88% di 3.362 internauti riterrebbe non necessario o inaccettabile l'uso di tecnologie per monitorare gli studenti in classe.

Come spesso accade, però, ciò che è prematuro avallare in settori particolarmente sensibili come l'istruzione trova legittimazione e aggrega il consenso di chi detiene le leve del potere quando in gioco ci sia la ricerca di un vantaggio competitivo nella spietata arena del mercato globale: sempre in Cina, due anni prima della sperimentazione scolastica, il governo aveva finanziato lo sviluppo di una tecnologia per l'efficientamento della produzione basata sull'analisi delle onde cerebrali, messa a punto dal gigante dell'elettronica *Hangzhou Zhongheng Electric*, che utilizzava – come riportato in un articolo pubblicato da *Focus* – speciali sensori annegati nel tessuto di cappelli e cuffiette indossate dai dipendenti: "I dati raccolti verrebbero trasmessi in modalità wireless a un sistema di intelligenza artificiale che, in base allo stato mentale delle persone, riorganizzerebbe in tempo reale la lunghezza e la frequenza delle pause" (Mantovani, 2018), leggiamo nell'articolo richiamato. Stando alla testimonianza del *South China Morning Post* il sistema era già in uso nel 2018 da parte di diverse aziende private ed enti governativi tra cui la polizia, l'esercito e il personale delle ferrovie. "Zhao Binjian, manager di un'impresa specializzata nella logistica – leggiamo ancora nell'articolo pubblicato da *Focus* – spiega a Stephen Chen come la sua azienda, grazie a questa tecnologia, sia riuscita a ridurre gli errori commessi dai dipendenti, aumentando l'efficienza complessiva" (Mantovani, 2018).

Vale la pena in questo contesto riportare la reazione della comunità scientifica del MIT, avanguardia statunitense della ricerca sperimentale in materia di tecnologie applicate al quotidiano nel *framework* delle moderne delle *smart cities*, che – al di là della perplessità espressa sulla valenza scientifica dello strumento – sottolinea le implicazioni inquietanti di una forma di sorveglianza di questo tipo, suscettibile di essere utilizzata, coerentemente con gli obiettivi di efficientamento dichiarati, per decidere della sorte dei lavoratori, dal riposizionamento al demansionamento fino al licenziamento: "If it's just an attempt to talk up a technological 'breakthrough', that's one thing. But if it really is being relied upon, is it being used to reassign workers – or potentially even terminate them – because of their perceived emotions? In that case, China is indeed leading the way in workplace surveillance in a way that stands to benefit no one" (Winick, 2018).

Nemmeno il settore economico sembra quindi pronto, per lo meno nel mondo occidentale, ad avallare sistemi intrusivi la cui applicazione, quantomeno se non regolamentata, possa ledere gli interessi individuali.

3. Controllare la mente umana, fra spionaggio e politica

In effetti, plausibilmente nella consapevolezza della sensibilità della pubblica opinione in materia, il tentativo di utilizzare la tecnologia per accedere, ma anche per controllare e condizionare la mente umana, notoriamente perpetrato per decenni nella zona grigia di collaborazione fra ricerca, governo e servizi segreti, con l'appoggio del sistema industriale, soprattutto in Russia e negli Stati Uniti, è sempre stato rigorosamente oggetto di segretezza. Negli anni della Guerra Fredda il movente non era primariamente economico bensì politico, con applicazioni immaginate e presuntivamente sperimentate nell'ambito dello spionaggio internazionale. Sono del resto noti i progetti avviati già negli anni '50 del secolo scorso, come il programma *MkUltra*, divenuto drammaticamente di dominio pubblico nel 1975 grazie al lavoro della Commissione *Church* del Senato americano sulle operazioni illegali condotte da Cia, Nasa e Fbi.

Per quanto il progetto esplorasse in larga parte gli effetti dell'utilizzo di sostanze psicotrope, già i programmi precursori di quest'ultimo *Bluebird* e *Artichoke*, la cui documentazione è stata almeno parzialmente decodificata, tentarono di utilizzare la tecnologia, in particolare l'esposizione a campi magnetici e onde sonore, per mettere in atto tecniche di decondizionamento e di condizionamento mentale, con la rimozione dei ricordi e la creazione di nuove identità. Le sperimentazioni furono successivamente riprese all'inizio degli anni '60 dal sottoprogetto 119 di *MkUltra*, affidato a due medici specializzati nella ricerca sul cervello umano e dopo pochi anni da un altro progetto sostenuto con finanziamenti governativi, denominato "Pandora", autorizzato da Kennedy in risposta al fenomeno noto come "Moscow Signal", l'irradiazione dell'ambasciata americana di Mosca messo in atto dai sovietici fra il '53 e il '79. Nel decennio successivo il medesimo ambito applicativo fu esplorato dalla ricerca sull'elettromagnetismo realizzata dall'*equipe* attiva presso lo *Stanford Research Institute* nella cornice del progetto *Stargate*.

Come noto tutti questi progetti fallirono, per lo meno nella ricostruzione degli eventi istituzionalmente avallata, il proprio, ambizioso tentativo di controllo della mente umana. Esiste in effetti, come altrettanto noto, una contro-narrazione, solitamente derubricata a teoria del complotto, secondo la quale gli USA, ma anche l'Unione Sovietica, avrebbero invece effettivamente messo a punto tecnologie in grado di condizionare il comportamento umano nonché, in alcune ricostruzioni, di leggere il flusso dei pensieri e le avrebbero sperimentate su presunti nemici politici, dissidenti, persone ritenute una minaccia per la segretezza stessa delle

operazioni illecitamente condotte ma anche su inconsapevoli cittadini, di fatto utilizzati come cavie.

Per quanto non si registrino ammissioni esplicite da parte dei governi responsabili, qualcosa di molto simile è contenuto nella relazione finale dell'ACHRE (*Advisory Commission on Human Radiation Experiments*) creata da Clinton nel 1994, che raccolse le drammatiche testimonianze delle presunte vittime degli eterogenei esperimenti condotti dai servizi segreti, a fronte della cui rilevanza numerica e delle proteste delle molteplici associazioni che sostenevano i “sopravvisuti” il Presidente chiese, ricordiamo, pubblicamente scusa al Paese e ai cittadini americani: “*Although there is no indication from this document that radiation was explored on humans directly* – leggiamo nel testo del rapporto – *it makes clear that CIA did ‘explore’ radiation as a possibility for the defensive and offensive use of brainwashing and other interrogating techniques.*” (Advisory Committee on Human Radiation Experiments, 1994, E-1.2 E-1.3).

La narrazione cosiddetta cospirazionista poggia su molteplici fonti documentali e su un sostrato esteso di testimonianze rese in alcuni casi da ex esponenti del “sistema”, in particolare agenti segreti e collaboratori di agenzie di Stato fra i quali anche esponenti della comunità scientifica, i cui racconti trovano puntuale riscontro in quanto riferito dalle presunte vittime di attacchi condotti con armi psicotroniche, i cd *Target Individuals*, gli appelli dei quali sono stati raccolti dalle molteplici organizzazioni impegnate a livello mondiale a combattere ciò che definiscono, utilizzando le parole di Renee Pittman (2015), autrice di sei libri dedicati al fenomeno e alle storie delle vittime, il più grande crimine contro l'umanità. Solo in Italia l'Associazione Vittime Armi Elettroniche-mentali (AVae-m, oggi ACOFOINMENEF) si dichiarava nel 2006 in possesso di almeno 28 casi validati come casi certi di tortura elettronica.

4. Telepatia *tech driven*, usi militari e cospirazionismo

Per quanto vasta sia la letteratura in rete e per quanto inquietanti siano le ricostruzioni fornite, come anticipato, da soggetti autorevoli, come quelli aggregati intorno al sito <http://www.biggerthansnowden.com> (dal nome dell'ex tecnico della CIA e collaboratore di un'azienda consulente dell'NSA che nel 2013 rivelò pubblicamente i dettagli di diversi programmi governativi e di *intelligence top secret* statunitensi e britannici), censurato nel 2019 e riproposto come *blog* da Renee Pittman¹, la veridicità di fenomeni come quello noto ad esempio come *voicetoskull*, basato sull'utilizzo di armi cd psicotroniche, sconta l'impossibilità, acclarata dalla comunità scientifica, di riprodurre i presunti effetti dell'irraggiamento.

¹ <https://youarenotmybigbrother.blog/20...>

Basti pensare alle sperimentazioni condotte in anni recenti dalle eccellenze della ricerca su scala intercontinentale nell'ambito di quella che viene chiamata “telepatia *tech driven*” ed ai limiti significativi dei risultati conseguiti, se comparati con la trasmissione di “comandi” da remoto di cui sarebbero stati presuntivamente vittime i TI delle armi psicotroniche.

Ricordiamo in particolare la collaborazione geograficamente estesa dalla *Harvard University* al *Beth Israel Deaconess Medical Center* realizzata nel 2014 coinvolgendo attori europei come lo *Starlab* di Barcelona e l'azienda francese *Axilum Robotics*: il primo esperimento riuscito di “telepatia *high tech*” a livello intercontinentale. La sperimentazione ingaggiò quattro soggetti volontari di età compresa tra i 28 e i 50 anni in due esperimenti successivi. Sul primo volontario, situato in India, si utilizzò una BCI non invasiva (elettrodi posti sul cuoio capelluto) per la traduzione dell'elettroencefalogramma (*wireless*) in codice binario e la successiva trasmissione dell'informazione – il messaggio mentalmente elaborato era rappresentato nel caso specifico da semplici parole come “ciao” – via internet a un secondo computer connesso, sempre in modo non invasivo, attraverso stimolazione magnetica transcranica al cervello del destinatario, dal quale la comunicazione veniva percepita nella forma di fosfeni, cioè lampi di luce improvvisi nella visione periferica in sequenze numeriche che rendevano possibile, previo addestramento, decodificare il messaggio. Un secondo esperimento fu condotto, in termini analoghi, con altri due volontari comunicanti dalla Spagna alla Francia.

Così commentavano i ricercatori sulla rivista americana *PLoS ONE* (Grau et al., 2014):

The main differences of this work relative to previous brain-to brain research are:

- a) the use of human emitter and receiver subjects,*
- b) the use of fully non-invasive technology and*
- c) the conscious nature of the communicated content. Indeed, we may use the term mind-to-mind transmission here as opposed to brain-to-brain, because both the origin and the destination of the communication involved the conscious activity of the subjects.*

L'avanzamento rispetto allo stato dell'arte stava dunque nel passaggio di informazioni da essere umano a essere umano e nel carattere consapevole della comunicazione, diversamente dalla comunicazione subliminale che, come noto, rappresenta nella narrazione cospirazionista un altro dei metodi tecnologicamente abilitati (radiofrequenze) di condizionamento mentale la cui *leadership* è attribuita, almeno inizialmente, all'Unione Sovietica, con la tecnologia della cd “Psicocorrezione acustica”, messa a punto negli anni '70 e '80 dal KGB e dal Dipartimento di Psico-correzione dell'Accademia Medica di Mosca. La dinamica di funzionamento si baserebbe sulla trasmissione di infrasuoni (frequenza molto bassa, inferiore ai 16Hz, quindi non udibili dall'orecchio umano); il messaggio di psico-correzione acustica verrebbe quindi trasmesso tramite

conduzione ossea, senza alcuna possibilità di interrompere la ricezione se non proteggendo l'intero corpo del ricevente. Stando a quanto riferito da fonti russe questo dispositivo abilitava la trasmissione di comandi specifici tramite bande di rumore statico o bianco nel subconscio umano senza alterare altre funzioni intellettuali; un'apparecchiatura le cui dimostrazioni ne avrebbero confermato la capacità di condizionare il comportamento di soggetti inconsapevoli con meno di un minuto di esposizione.

Stante il fatto che larga parte della comunità scientifica misconosce ancora oggi l'efficacia dei messaggi subliminali in termini di modificazione dei comportamenti, eccedendo sugli aspetti metodologici e sull'attendibilità dei sistemi di misurazione utilizzati nelle sperimentazioni, sarebbe verosimilmente poco utile una discussione sull'intrusività dell'utilizzo di queste tecniche nella musica e nel *marketing* pubblicitario (ricordiamo per inciso che la pubblicità subliminale è vietata in quasi tutti i Paesi del mondo).

Lo stato attuale della ricerca scientifica consente tuttavia di prefigurare scenari di medio-lungo o forse medio periodo in cui l'accesso alla mente umana e il suo condizionamento saranno effettivamente possibili, se non in termini di lettura del pensiero di un soggetto inconsapevole, quantomeno in termini di trasferimento di messaggi senza passare dal sistema uditivo.

Già nel 2009 il progetto *Silent Talk* della DARPA mirava a mettere a punto un sistema che consentisse la comunicazione tra utenti su un campo di battaglia senza l'uso della voce, attraverso l'analisi dei segnali neurali, mediante l'utilizzo di elmetti dotati di *speakers* e sensori EEG connessi *wireless*.

Sono ormai realtà i prototipi di protesi ortopediche e sedie a rotelle comandate con la mente, così come i sistemi che permettono di comporre frasi attraverso una tastiera senza il bisogno di toccarla. Ma il progetto 'Silent Talk', per avere successo, richiede ben altri progressi: prima di tutto, bisogna trovare il modo di estrarre parole e concetti da un elettroencefalogramma. Poi bisogna capire se tra i segnali neurali di individui differenti esistano pattern comuni o generalizzabili – leggiamo in un articolo dedicato al lancio del programma che richiama la criticità, quella della variabilità soggettiva, già messa in evidenza da Pinneo decenni prima –. Infine, c'è da costruire un sistema in grado di decodificare questi segnali e trasmetterli a breve distanza. In prospettiva, il sistema immaginato dalla Darpa potrebbe servire anche al contrario, cioè per intercettare i pensieri del nemico direttamente alla fonte (Balbi, 2009).

Dopo un decennio di ricerche, a riscontro della complessità degli obiettivi perseguiti, il rapporto *Cyborg Soldier: Human / Machine Fusion and the Implications for the Future of DOD*, studio del Dipartimento della Difesa basato sui progressi conseguiti dalla scienza e sul grado attuale e proiezionale dello sviluppo tecnologico, stimava come probabile, entro il 2050, lo sviluppo di tecnologie cibernetiche in grado di trasformare il militare, mediante il posizionamento di elettrodi

sul cuoio capelluto o più invasivamente nel cervello (impianti neurali che si prevede possano essere disponibili entro il 2030), in un super soldato, potenziato con riferimento a quattro caratteristiche base:

- *ocular enhancements to imaging, sight, and situational awareness;*
- *restoration and programmed muscular control through an optogenetic bodysuit sensor web;*
- *auditory enhancement for communication and protection; and*
- *direct neural enhancement of the human brain for two-way data transfer*

Although each of these technologies will offer the potential to incrementally enhance performance beyond the normal human baseline – riferisce ulteriormente il Rapporto – the BHPC study group analysis suggested that the development of direct neural enhancements of the human brain for two-way data transfer would create a revolutionary advancement in future military capabilities. This technology is predicted to facilitate read/write capability between humans and machines and between humans through brain-to-brain interactions. These interactions would allow warfighters direct communication with unmanned and autonomous systems, as well as with other humans, to optimize command and control systems and operations (Emanuel, 2019, p. v).

Con riferimento alla comunicazione tecnoguidata basata su impianti invasivi ricordiamo la sperimentazione realizzata nello stesso anno (2019) dagli scienziati dell'Università della California (UCSF) sul primo “decoder” cerebrale in grado di sintetizzare frasi pensate con un ritmo paragonabile alla velocità del linguaggio naturale:

120-150 parole al minuto, a fronte di performance dei precedenti sistemi BCI e non (...) che difficilmente hanno superato la soglia delle 10 parole al minuto. Tecnicamente – riferisce un articolo di *Ingegneria Biomedica* – i ricercatori della UCSF, hanno utilizzato un nuovo ‘espedito’ per accedere al contenuto comunicativo del pensiero: sono stati usati infatti i segnali cerebrali che governano l’atto stesso del parlare, anche se semplicemente mimato senza emettere alcun suono, in particolare i segnali elettrici (parliamo di milionesimi di Volts) provenienti dalla corteccia somatomotoria ventrale. Per registrare i segnali i ricercatori si sono avvalsi di un’*array* di elettrodi chirurgicamente impiantati sulla corteccia cerebrale (ElettroCorticoGrafia – ECoG) in cinque soggetti che per necessità medica di monitoraggio intracranico dell’epilessia erano stati sottoposti appunto all’intervento di impianto. Il sistema elaborato dai ricercatori americani si basa sullo sfruttare e interpretare, con apposite tecnologie di intelligenza artificiale, i segnali elettrici che si manifestano nel nostro cervello ogni qualvolta articoliamo un pensiero e lo enunciamo o mimiamo i movimenti necessari senza emettere voce – spiega ulteriormente l’autore –. La zona del cervello della corteccia motoria si attiva con pattern specifici per governare e movimentare le parti del nostro corpo, compresa la lingua. Addestrando quindi degli algoritmi di machine learning, nello specifico reti neurali ricorrenti di tipo LSTM (*Long Short-Term Memory*, una tipologia di rete neurale artificiale particolarmente indicata per l’analisi di serie temporali e sequenze), su di un certo insieme di segnali

cerebrali relativi alla pronuncia di una serie di suoni necessari a pronunciare le frasi di una lingua parlata, ecco che è stato possibile realizzare un vero e proprio decodificatore che prende in input i segnali della corteccia motoria e restituisce in output il suono che questi segnali genererebbero se fossero opportunamente ricevuti dai muscoli della lingua, della mascella e della trachea (Tedesco, 2019).

Da qui la sottolineatura, in conclusione dell'articolo richiamato, della necessità di agganciare lo sviluppo tecnologico prefigurato al "rigore bioetico" (Demetriades, 2010, pp. 267-269).

Ulteriori applicazioni futuribili delle BCIs ad elevato potenziale di intrusività riguardano le interfacce cervello-computer del tipo *Affective BCI*, che consentono il rilevamento e la stimolazione degli stati affettivi - fenomeni esperienziali come emozioni e stati d'animo, che abbiamo già visto sopra essere oggetto di specifico interesse nel mondo del *business*, nella selezione e nella gestione delle risorse umane.

Stefen Steinert e Orsolya Friedrich approfondiscono la questione etica specificamente sollevata da questo tipo di interfacce in rapporto al monitoraggio, al condizionamento e alla stimolazione diretta dello stato interiore del soggetto. Dal punto di vista clinico la possibilità di estrarre le emozioni individuali ha una applicazione significativa nelle persone che soffrono di disordini affettivi e in tutti i casi in cui gravi patologie neurodegenerative inibiscano nel soggetto la possibilità di esprimere le proprie emozioni. In generale, tuttavia, l'interfaccia apre la strada ad una modulazione customizzata dell'interazione fra uomo e macchina. Gli autori richiamano ad esempio un sistema in grado di rilevare lo stato affettivo individuale e di influenzarlo mediante la riproduzione mirata di musica emotivamente evocativa (Daly et al., 2016): un tipo di dispositivo che, riferiscono gli stessi autori, è già disponibile sul mercato, come nel caso di "Mico", un sistema di cuffie messo a punto dalla società giapponese *Neurowear* che seleziona e riproduce la musica in base all'umore di chi lo indossa.

Analogamente alle interfacce che abilitano una inedita *tech driven telepathy* fra due soggetti, anche questi dispositivi intrudono nell'intimità dell'individuo, sollevando un evidente problema di violazione della *privacy*. Tralasciando in questa sede altri aspetti meritevoli di approfondimento, che attengono alle implicazioni etiche, giuridiche e filosofiche dell'intrusione nell'individualità altrui (Bolognini, 2020, cap. 3), così come la discussione, rilevante sia sul piano psicologico che filosofico, sul tema di una autoregolazione esternalizzata della gestione del vissuto emotivo, ci limitiamo qui alla più intrusiva fra le modalità di utilizzo delle *affective BCIs* indicate dai due autori: la stimolazione diretta degli stati affettivi, come nel caso della stimolazione elettrica dell'amigdala per indurre emozioni negative (ad es. paura) o positive (euforia). Sebbene la stimolazione cerebrale a circuito chiuso sia ancora in fase iniziale di sviluppo, osservano gli autori, è concepibile, ed è già stato sperimentato con riferimento a specifiche dinamiche emozionali,

mettere a punto un sistema BCI affettivo di questo tipo, basato sulla DBS (*Deep Brain Stimulation*), che riceve un *feedback* continuo dal cervello stimolando in risposta aree cerebrali specifiche, al fine di provocare o sopprimere determinati stati affettivi. Da qui il rischio già paventato da Goering et al. (2017) di una destabilizzazione dell'identità personale.

“It has been argued that deep brain stimulation (DBS), that is a technique for sending electrical impulses to the brain via implants, may potentially undermine agency and personal identity and that DBS could also lead to self-estrangement” (Steinert & Friedrich, 2019, p. 12) commentano i ricercatori, che richiamano in particolare il caso delle cosiddette emozioni recalcitranti, vale a dire emozioni che non trovano riscontro nella razionalizzazione del vissuto generando, pertanto, nel soggetto una lacerazione che induce un senso di disagio, come nel caso della gelosia o di paure incontrollabili: la paura di volare o quella provata di fronte a un cane pur a fronte delle rassicurazioni del padrone. Non essere in grado di distinguere se uno stato affettivo di questa natura abbia avuto origine nel proprio sé ovvero se sia stato indotto dal mediatore tecnologico sarebbe suscettibile, per gli autori, di condizionare il senso personale di identità, anche in relazione al ruolo fondamentale delle emozioni nella creazione dei ricordi autobiografici, a loro volta determinanti nella costruzione del sé e del senso di sé: *“Recalcitrant emotions can be a somewhat confusing experience. Further, not being able to differentiate whether an affective state originated from oneself or was triggered by the affective BCI system may be very disturbing (...). Emotions are important for a sense of self and personal identity. For instance, emotions play a crucial part in the constitution of autobiographical memories (Holland and Kensinger 2010). In turn, autobiographical memories are crucial for the constitution of the self and the sense of self”* (Steinert & Friedrich, 2019, p. 13).

L'elemento minacciato, il sé e il senso di identità personale, si declina in modo differente nel caso delle BCI affettive ma è in effetti il medesimo minacciato da qualsiasi tipo di interferenza abilitato dalle BCI, sia essa di tipo uditivo o motorio, come nel caso – già oggetto di sperimentazione – dell'induzione di movimenti tecnologicamente mediata, con *input* proveniente da un cervello esterno (Passarello, 2013).

L'*empowerment* perseguito in campo militare prevede espressamente l'impiego di interfacce che agiscano per smorzare determinate emozioni nei soldati (rimorso, empatia o paura) in modo che siano più aggressivi e determinati. Steinert e Friedrich che, ricordiamo, approcciano la questione sul piano etico, sottolineano il nesso fra la manomissione dei meccanismi emozionali e il processo decisionale di ordine morale sotteso all'azione, che pone altresì – ancora una volta – il problema dell'attribuzione di responsabilità: *“Altering the emotions of soldiers in this way raises crucial questions of responsibility ascription and how much this interference affects moral decision-making”*, concludono gli autori (Steinert & Friedrich, 2019, p. 13).

Sebbene questo tipo di applicazione sia implementata prevalentemente nell'ambito della ricerca clinica, le questioni poste non mancano di generare inquietudine a fronte della crescente permeabilità del quotidiano alla tecnologia, accelerata – come evidente dagli studi di agenzie governative come la DARPA o da quanto riferito sopra in merito alle sperimentazioni in corso nel mondo del lavoro e del *business* – quando agiscono le potenti leve dell'interesse economico e dell'interesse di Stato. Ciò, a maggior ragione, quando i potenziali *users* non siano messi nelle condizioni di comprendere chiaramente la natura specifica dell'interazione abilitata dalle BCIs, dischiudendo allarmanti scenari di “*misuse and abuse*”: “*To prevent misuse and abuse, the workings of the affective BCI should be as transparent as possible to the user* – raccomandano Steinert e Friedrich (2019, p. 14) –. *Unfortunately, if the past is any indication, making the workings of devices and systems transparent to people is not very high on the list of priorities of technology companies. To the contrary, new opportunities for the manipulation of people, either by companies or governments, are one of the greatest worries regarding affective BCP*”.

5. Vittime della tecnointrusività e distopie future

Emerge qui ancora una volta la consapevolezza del pericolo rappresentato dall'uso distorto e dall'abuso vero e proprio delle tecnologie emergenti il cui fantasma non può, verosimilmente, non essere evocato pensando a oltre mezzo secolo di ingenti investimenti sostenuti dalle forze governative in programmi finalizzati, come abbiamo ricordato sopra, ad abilitare forme di accesso a, condizionamento e controllo della mente umana, nonché alle connivenze documentate e denunciate dalle organizzazioni della società civile che hanno contribuito a fare luce su crimini almeno parzialmente ammessi.

Per quanto, come già ribadito, l'esistenza di armi psicotroniche generanti gli effetti descritti dalle sedicenti vittime dell'*electronic harassment* non sia scientificamente e giuridicamente dimostrabile, e per quanto si possano di conseguenza mettere legittimamente in dubbio i contenuti delle testimonianze che alimentano le tesi cospirazioniste, resta tuttavia aperto il problema della sperimentazione diffusa documentata anche da fonti istituzionali, che sottende una trama opaca e inquietante di relazioni fra politica, ricerca, sistema sanitario e *players* del mondo industriale. Si pensi ad esempio al caso svedese riferito all'impianto di microdispositivi su soggetti ignari, socialmente liminali: un documento pubblicato nel *dossier*, aggiornato al 2007, dell'Associazione Vittime delle Armi Elettroniche-Mentali riferisce che nel 1985 il presidente Olof Palme (successivamente ucciso a coltellate da un ex detenuto) aveva autorizzato esperimenti di controllo mentale nelle carceri della Svezia (AVae-m, 2007).

In realtà nel libro *Say Hello to Big Brother*, pubblicato nel 2011, Andrew Curtis antepone tale autorizzazione al 1973, menzionando altresì le rivelazioni dell'ex direttore generale del *Data*

Inspection svedese in merito alla sperimentazione diffusa di impianti, nella metà degli anni '80, nei pazienti delle case di riposo (Curtis, 2011, p. 318).

“*In response to your most recent letter regarding the roentgen films, I can only confirm that some foreign objects, most likely brain transmitters, have been implanted at the base of your frontal brain and in the skull*” – questo è l'esito dell'analisi del professor Petter Aaron Lindstrom, comunicato a uno dei suoi pazienti svedesi e riportato nel documento di *Mediaeko* già precedentemente richiamato (*Mediaeko*, 1996, p. 69). L'innesto daterebbe 25 anni prima della valutazione del professor Lindstrom, aggiungendo in tal modo un nuovo elemento alle prove esaustive, come le definisce il Rapporto *Mediaeko*, che gli ospedali di Södersjukhuset, Karolinska, Nacka e Sundsvall avrebbero impiantato trasmettitori cerebrali per molti decenni senza il consenso e senza consapevolezza alcuna da parte dei pazienti. Ulteriormente i ricercatori svedesi riportano le evidenze di cinquanta interviste mirate a pazienti ricoverati in diversi ospedali psichiatrici del Paese, un numero considerevole dei quali si riteneva vittima di esperimenti clinici analoghi a lungo termine. La stessa denuncia di essere stati sottoposti ad operazioni per l'impianto di neurotrasmettitori, nell'ambito di interventi antecedenti ovvero contestuali all'accesso in ospedale, sarebbe stata per molte di queste persone causa dello stesso internamento. Tali soggetti sarebbero stati successivamente controllati con dispositivi elettronici – riferisce ancora *Mediaeko* – che avrebbero puntualmente confermato la presenza di onde radio provenienti dai loro corpi.

A prescindere da quest'ultimo aspetto, le evidenze del Rapporto trovano altresì riscontro nelle testimonianze di alcuni medici dell'ufficio dell'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) ed in altre provenienti da dipendenti dell'ufficio informazioni delle Nazioni Unite a Copenaghen che denunciano tutte la rilevanza quantitativa degli appelli ricevuti da svedesi sedicenti vittime di esperimenti clinici, la maggior parte dei quali presuntivamente inerenti all'impianto di dispositivi nel cranio avvenuto in contesto ospedaliero. Rende l'idea della portata del fenomeno o, per lo meno, della sua percezione a livello nazionale, la campagna di comunicazione avviata nel 1985 dal Movimento per i diritti dei cittadini con oltre trenta pubblicazioni giornaliere e settimanali in cui si accusavano i medici degli ospedali più grandi del Paese di impiantare trasmettitori cerebrali nei pazienti anestetizzati durante le operazioni. Contestualmente una petizione fu inviata al procuratore generale e da qui a quello distrettuale, la cui reazione negazionista destò comprensibilmente lo sconcerto delle organizzazioni di tutela delle vittime. Nello specifico, tuttavia, sorprende che la negazione non fosse riferita ai fatti denunciati bensì all'identificazione della condotta dei medici come condotta criminosa.²

Muovono verosimilmente anche da una proiezione critica di questa consapevolezza storica sulla consapevolezza dei progressi in atto della ricerca negli ambiti di convergenza fra neuroscienze e

² Rif. Decisione del 15 maggio 1985, Överåklagaren AD II 76-85.

neurotecnologie le istanze di un maggiore controllo sul tema delle *mental weapons* espresse all'interno di documenti istituzionali – come gli emendamenti legislativi presentati tanto all'interno del parlamento americano quanto di quello russo – così come gli ammonimenti lanciati dagli organismi dell'UE relativamente allo sviluppo di armi “non letali” (Bolognini, 2020, cap. 2), che prefigurano un pericolo latente o, quantomeno, futuribile per la tutela dei diritti umani.

Le implementazioni esperienziali in atto e di dominio pubblico in ambiti che vanno, come abbiamo ricordato sopra, dagli assistenti vocali di nuova generazione alle tecnologie *smart home*, con particolare riferimento a quelle collegate con l'*ageing in place*, dal mondo del lavoro a quello dell'istruzione e formazione e gli scenari avallati da studi governativi sull'evoluzione attesa della sicurezza esterna ed interna sono plausibilmente già sufficienti a legittimare una riflessione sul tema del potenziale di intrusività delle neurotecnologie emergenti e delle sue possibili implicazioni: un confronto interdisciplinare che, stante la complessità della materia, dovrebbe opportunamente coinvolgere scienziati e neuroscienziati, tecnici, operatori economici, politici, epistemologi, filosofi e psicologi.

In questo contesto la narrazione “cospirazionista” potrebbe fungere da stimolo nella sua rappresentazione di uno scenario che, se non attuale, può comunque verosimilmente prefigurare una futuribile distopia, in cui l'abuso di potere tecnologicamente abilitato non fa però più leva su tecnologie scientificamente delegittimate, bensì sui risultati attesi della ricerca sperimentale contemporanea in tema di telepatia sintetica, “fusione di cervelli” e *teaming* uomo-macchina. Del resto diventa difficile discriminare, se non per la presunta collocazione temporale nel presente in un caso e nel futuro nell'altro, la distopia complottista da quella che emerge dalla rappresentazione del futuro *post 2010* proposta ad esempio da Metz e Kievit, dello *US Army War College*, nel 1994 in *The Revolution in Military Affairs and Conflict Short of War*. A partire dall'inizio del terzo millennio e nei successivi dieci anni gli autori prefigurano un mutamento di paradigma, culturale, etico e politico, che renderà effettivamente possibile una definitiva svolta *tech-driven* nella gestione delle risorse e degli “affari” militari: “Non è una previsione e non certo una preferenza ma una possibilità” (Metz & Kievit, 1994, p. 9), specificano gli autori, che descrivono una procedura digitalmente abilitata di individuazione dei soggetti suscettibili di rappresentare una minaccia cui rivolgere con un impiego estremamente mirato, *customized* potremmo dire, l'arma tecnologica.

Leggiamo nella narrazione riferita all'ipotetico anno 2010:

Potenziali o possibili sostenitori dell'insurrezione in tutto il mondo venivano identificati utilizzando il database condiviso fra le diverse agenzie, integrato e completo. Venivano classificati come ‘potenziali’ o ‘attivi’ con sofisticate simulazioni computerizzate della personalità utilizzate per sviluppare, personalizzare e focalizzare campagne psicologiche mirate per ciascuno di essi (Metz & Kievit, 1994, p. 13).

La manipolazione della mente si configura in questo scenario come elemento chiave della gestione della sicurezza interna post RMA (Rivoluzione negli Affari Militari): “*In the pre-RMA days – sottolineano gli autori – psychological operations and psychological warfare were primitive. As they advanced into the electronic and bioelectronic era, it was necessary to rethink our ethical prohibitions on manipulating the minds of enemies (and potential enemies) both international and domestic*” (Metz & Kievit, 1994, p. 12).

Il ripensamento della morale pubblica, abilmente promosso dalla politica, funge nella narrazione da necessaria premessa per l'applicazione sistematica delle armi psicotroniche per manipolare la mente del nemico, esterno ed interno, in una accezione decisamente estesa della sicurezza pubblica.

Vale la pena notare in tutto ciò l'anno di stesura di questo testo, che prefigura scenari non inverosimili se si pensa alle possibilità di comunicazione da cervello a cervello e di sinergia uomo-macchina proiettate in un futuro più lontano solo di qualche decennio dal rapporto *Cyborg Soldier* del Dipartimento statunitense della Difesa richiamato sopra: il 1994, anno che rimanda la memoria a un'altra distopia – magistralmente rappresentata da George Orwell – che ha segnato l'immaginario collettivo cogliendo senza dubbio una direzione evolutiva o, meglio, involutiva delle libertà e dei diritti individuali cui la nuova visione offre ulteriori e se possibile più inquietanti strumenti.

Bibliografia

Advisory Committee on Human Radiation Experiments. (1994, 21 ottobre). *Interim Report*. <https://www.osti.gov/opennet/servlets/purl/10109489/10109489.pdf>

AI NOW. (2019, dicembre). *2019 Report*. https://ainowinstitute.org/AI_Now_2019_Report.pdf

AVae-m. (2007). Il controllo mentale: origini di un oramai vecchio strumento fatto passare permanentemente per futuribile. *Controllo mentale e torture tecnologiche: il nazismo-soft (Dossier)*. <http://www.associazionevittimearmielettroniche-mentali.org/d07-8-9.htm>

Balbi, A. (2009, 17 maggio). Silent Talk nei campi di battaglia la nuova arma è la telepatia. *La Repubblica*. <https://www.repubblica.it/2009/05/sezioni/tecnologia/telepatia-militare/telepatia-militare/telepatia-militare.html>

Bolognini, A. (2020). *Tecnointrusività tra ricerca, etica e diritto*. Giuffrè Francis Lefebvre Ed.

Curtis, A. (2011). *1984 Redux: Say Hello to Big Brother*. USA.

- Daly, I., et al. (2016). Affective brain–computer music interfacing. *Journal of Neural Engineering*, 13, 4.
- Demetriades, A.K., Demetriades, C.K., Watts, C. & Ashkan, K. (2010). Brain-machine interface: the challenge of neuroethics. *The Surgeon*, 8, 5. doi: 10.1016/j.surge.2010.05.006
- Emanuel, P., et al. (2019, 24 ottobre). *Cyborg Soldier 2050: Human / Machine Fusion and the Implications for the Future of DOD, The U.S. Army Combat Capabilities Development Command - DEVCOM, CCDC CBC-TR-1599, SPONSORING / MONITORING AGENCY Office of the Under Secretary of Defense for Research and Engineering, Alexandria, VA, USA.*
- Feloni, R. (2017, 28 giugno). Consumer-goods giant Unilever has been hiring employees using brain games and artificial intelligence – and it’s a huge success. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.com.au/unilever-artificial-intelligence-hiring-process-2017-6>
- Goering, S., Klein, E., Dougherty, D.D., Widge, A.S. (2017). Staying in the loop: Relational agency and identity in next-generation DBS for psychiatry. *AJOB Neuroscience*, 8(2), 59-70.
- Goldbrg, P., et al. (2021). Attentive or Not? Toward a Machine Learning Approach to Assessing Students’ Visible Engagement in Classroom Instruction. *Educational Psychology Review*, 33, 27-49. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09514-z>
- Grau, C., et al. (2014, 9 agosto). Conscious Brain-to-Brain Communication in Humans Using Non-Invasive Technologies. *PLoS ONE*. 9(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105225>
- Heath, T. (2016, 7 settembre). This employee ID badge monitors and listens to you at work – Except in the bathroom. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/business/wp/2016/09/07/this-employee-badge-knows-not-only-where-you-are-but-whether-you-are-talking-to-your-co-workers/>
- Lewis, T. (2019, 17 agosto). AI can read your emotions. Should it?. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/technology/2019/aug/17/emotion-ai-artificial-intelligence-mood-realeyes-amazon-facebook-emotient>
- Mantovani, R. (2018, 6 maggio). Entra in fabbrica il controllo emotivo. *Focus*.
- Mediaeko. (1996). *Brain Transmitters: What They Are and How They Are Used*. <https://sites.google.com/site/mcrais/brain6>
- Metz, S. & Kievit, J. (1994). *The Revolution in Military Affairs and Conflict Short of War*. US Army War College.
- Passarello, M. (2013, 28 agosto). La prima «fusione mentale» tra due uomini. *Il Sole 24 ore*. <https://st.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2013-08-28/prima-fusione-mentale-uomini-153721.shtml?uuid=AbisGBRI>
- Pittman, R. (2015). *The Targeting of Myron May: Assistant DA Pushed Over the Edge (Mind Control Technology Book 5)*. Mother’s Love Publishing and Enterprises.

- Santelli, F. (2019, 9 aprile). Cina, impossibile distrarsi a scuola: una fascia cerebrale per controllare gli alunni. *Italian Tech*. https://www.italian.tech/2019/04/09/news/cina_impossibile_-distrarsi_a_scuola_una_fascia_cerebrale_per_controllare_gli_alunni-223636513/
- Steinert, S. & Friedrich, O. (2019). Wired Emotions: Ethical Issues of Affective Brain–Computer Interfaces. *Science and Engineering Ethics*. 26, 351-367.
- Tedesco, Y. (2019, 10 agosto). Un “decoder” cerebrale per leggere il pensiero e dargli voce. *IngegneriaBiomedica*. <https://www.ingegneriabiomedica.org/news/neuroscience/decoder-cerebrale-leggere-pensiero-dare-voce/>
- Vincent, J. (2019, 25 luglio). AI ‘emotion recognition’ can’t be trusted. *The Verge*. <https://www.theverge.com/2019/7/25/8929793/emotion-recognition-analysis-ai-machine-learning-facial-expression-review>
- Winik, E. (2018, 30 aprile). With brain-scanning hats, China signals it has no interest in workers’ privacy. *MIT Technology Review*. <https://www.technologyreview.com/2018/04/30/143155/with-brain-scanning-hats-china-signals-it-has-no-interest-in-workers-privacy/>

La cattedra rovesciata. Mercedes Ruiz Paz, Ricardo Moreno Castillo, Inger Enkvist e la critica delle nuove pedagogie di *Massimo Maraviglia**

ABSTRACT (ITA)

L'articolo procede all'analisi dell'opera di alcuni ricercatori di area ispanica, M. Ruiz Paz, R. Moreno Castillo, I. Enkvist, per offrire un quadro critico delle nuove pedagogie, quelle che dagli anni Novanta del Novecento hanno, con il loro successo, decretato l'ingresso nelle legislazioni scolastiche di approcci "liberal" concernenti l'obiettivo di una radicale democratizzazione dell'insegnamento e di concetti come competenza, digitalizzazione, *hard and soft skills*, inclusività, *learning by doing*, *peer education*, etc. Gli autori citati sono significativi perché, a fronte delle trasformazioni rapide avvenute in ambito spagnolo, dovute alla transizione democratica a partire dagli anni Ottanta, hanno colto in modo chiaro la natura dei processi in corso, sviluppandone una decostruzione circostanziata sia sotto il profilo dell'interazione tra ideologia politica, sociologia dei gruppi e pedagogia, sia sotto quello del complessivo abbassamento del livello culturale dell'offerta formativa venutosi a creare per effetto di detti orientamenti teorici. La loro riflessione viene ritenuta altresì facilmente trasferibile in ambito italiano dove la pervasività delle sperimentazioni pedagogiche richiede altrettanta oculatezza critica per difendere la residua qualità delle istituzioni scolastiche del Paese e, se possibile, invertire le dinamiche degenerative.

Parole chiavi: nuove pedagogie, competenze, digitalizzazione, inclusività, decostruzione

The overturned chair. Mercedes Ruiz Paz, Ricardo Moreno Castillo, Inger Enkvist and the critics to new pedagogies by *Massimo Maraviglia*

ABSTRACT (ENG)

The article analyzes the work of some authors belonging to the Spanish speaking world: M. Ruiz Paz, R. Moreno Castillo, I. Enkvist. The aim is to offer a critical overview of the new pedagogies, the ones that since the 1990s, through their success, have decreed the entry into school legislation of "liberal" approaches aiming at a radical democratization of teaching and of concepts such as competence, digitization, hard and soft skills, inclusiveness, learning by doing, peer education, etc. The above mentioned authors are relevant because, thanks to the rapid transformations in Spain due to the democratic transition dating back to the 1980s, they have clearly understood the nature of the current processes, developing a circumstantiated deconstruction both from the point of view of the interaction between political ideology, group sociology and pedagogy, and from the point of view of the global lowering of of the educational cultural level offer resulting from the effect of such theoretical views. Their considerations are moreover easily applicable to the Italian school system, where the pervasiveness of pedagogical experimentation requires as much critical analysis to preserve what remains of the quality of the school institutions of the Country and, when it is possible, to reverse the degenerative dynamics.

Keywords: new pedagogies, competences, digitalization, inclusiveness, deconstruction

* Istituto Gonzaga – Milano

Introduzione

Il corpo malato è grande, i sintomi possono essere locali, sistemici, più o meno acuti, più o meno dolorosi, ma tutti sono ugualmente preoccupanti. Il corpo è la scuola, o meglio, ciò che chiameremmo il “sistema educativo”, qualcosa di più vasto, che tiene insieme tutti gli istituti che formano, compresi quelli che si occupano dei formatori. I sintomi sono diversi e se ne può sviluppare un lungo elenco. Ultimi in ordine di tempo, alla stesura delle presenti note, sono i provvedimenti che hanno cancellato il voto numerico nelle scuole primarie e quelli per la riorganizzazione dell’esame di Stato in funzione dell’emergenza Covid-19. Da un lato si sono privati i bambini (con le famiglie) di un riscontro chiaro e preciso del loro andamento scolastico, preferendo la formula del giudizio esteso che scioglie le briglie all’eufemismo, alla fumisteria *didattichese*, alla circonlocuzione oscura e alla perifrasi obliqua; dall’altro, nelle scuole superiori, si procede spediti sulla strada del semplicismo e della superficialità *interdisciplinare*, della facilitazione a oltranza che finisce per svuotare di senso l’esame di Stato e per produrre un ingiusto appiattimento della valutazione, a beneficio dei meno capaci e con disprezzo dell’impegno e dell’eccellenza.

A tale ultimo proposito vale aggiungere che, come spesso accade nelle geniali invenzioni del Miur, la moda dell’interdisciplinarietà si è esposta a una peculiare eterogenesi dei fini dovuta alla pretesa di trasformare i malcapitati liceali diciannovenni in piccoli “Leonardi”, geni multi e transdisciplinari. Nell’impetoso incontro con la realtà, tuttavia, non si è potuto evitare di ricadere nel più prosaico festival dell’*argomento a piacere*. I candidati, sottoposti a un certo materiale-stimolo (un’immagine, un testo poetico o in prosa, un grafico, etc.), avrebbero dovuto trarvi in pochi secondi un discorso organico, in grado di sintetizzare conoscenze provenienti da diverse materie, cercandone i nessi anche laddove non ve ne fossero stati di evidenti e immediati. Siccome si trattava di un compito superiore alle loro possibilità, sono stati aiutati con alcune linee-guida, cioè macro-argomenti (per es. natura, libertà, progresso, scienza, etc.) da *approfondire*. Sono stati messi loro a disposizione alcuni cavalli di battaglia che, diversamente assimilati a seconda degli stili di studio di ciascuno, hanno permesso di preconfezionare discorsi e articolazioni concettuali riconducendo a posteriori il materiale presentato al colloquio. Dato l’atteggiamento giocoforza morbido dei commissari quanto a pertinenza dei nessi e alla plausibilità della sussunzione di una data immagine, testo, schema, frase etc. nel corrispondente macro-argomento, il discorso difficilmente poteva risultare inadatto o inaccettabile e, se accompagnato da un pizzico di domesticità disciplinare, ha potuto sempre funzionare. Naturalmente i nessi sono stati considerati plausibili se, almeno alla lunga, evocativi o suggestivi.

Per esempio, una frase inseribile nel macro argomento *tempo* poteva suggerire in fisica la scelta del tema della relatività. Di lì si poteva partire a spiegare, al livello affrontato dalle lezioni in classe, la scoperta einsteiniana. Ma la questione del senso del mutamento relativistico per una concezione generale del tempo, legato alle coeve e successive riflessioni filosofiche, letterarie o artistiche, non poteva essere richiesto a nessun alunno liceale. Pertanto il tutto si è risolto nell'illustrazione manualistica di diversi argomenti, solo esteriormente collegati, senza che lo studente potesse confezionare un intervento complessivamente sensato e cognitivamente attrezzato. Questo è il risultato di un esame pensato, come spesso accade, da chi in classe è stato poco o per niente, un esame pretenzioso nelle finalità, banale fino alla soglia del ridicolo nella sua strutturazione pratica e tale per cui tutto va risolversi nell'ennesima facilitazione, nell'ennesimo binario privilegiato per lo studente, nell'ennesimo tentativo di trasformare questo passaggio importante alla vita universitaria o lavorativa in una procedura semplificata e quasi *pro forma*.

Certo, si diceva, l'esame è un sintomo che accompagna altri segnali preoccupanti provenienti da tutti i gradi dell'istruzione. Sono precisamente gli indizi di un abbassamento generale del livello dell'insegnamento, di una richiesta sempre più generica di competenze sempre più generiche, accompagnate il più delle volte da una preoccupante sottovalutazione delle conoscenze.

In tutto ciò ha un ruolo assai rilevante la recezione italiana, provincialmente entusiastica, delle nuove pedagogie provenienti dal mondo anglosassone che la fanno da padrone nelle nostre facoltà universitarie. Ogni tanto qualche voce critica si alza. Ricordiamo per esempio quelle di Giorgio Israel e Paola Mastrocola (Maraviglia, 2015), più recentemente quella di Giovanni Carosotti et al. (2017) che ha avuto il merito di far emergere i dubbi e le opposizioni che gli orientamenti alla moda suscitano nel corpo insegnanti e (2010) di aver fornito un quadro teorico di un certo spessore a fondamento delle sue posizioni.

Nondimeno sembra che il ministero faccia ancora orecchie da mercante e prosegua nella via indicata dalla *Weltanschauung* pedagogicamente dominante. Ciò accade anche in diversi Paesi europei, dove parimenti gli insegnanti si trovano ad avere a che fare con l'introduzione surrettizia della nuova pedagogia da parte dei responsabili politici e istituzionali e con i danni a essa correlati. Anche in detto contesto, però, nascono per fortuna voci dissonanti di un certo spessore. È importante, a mio parere, che tali orientamenti critici approdino a una conoscenza reciproca per generare un vicendevole arricchimento che, registrando la diversità degli approcci e delle culture di riferimento, operi nel comune intento di opporsi alla crisi e alla distruzione della scuola e della cultura che si va delineando in questi anni.

A nessuno è chiesta una conversione, a tutti l'affilamento delle armi della critica, l'attenzione agli argomenti, il rispetto del principio di realtà e la messa in gioco delle proprie capacità professionali e della propria esperienza sul campo. A ciò vorrebbe contribuire questo intervento, partendo

dalle riflessioni di tre importanti ricercatori dell'ambito linguistico spagnolo: Mercedes Ruiz Paz, Ricardo Moreno Castillo e Inger Enkvist. Il loro pensiero e i loro studi¹ segnano a mio parere una tappa importante nel cammino per riorientare il mondo dell'istruzione ai fini formativi e culturali che gli sono propri superando ideologismi, costruttivismi e ingegnerie sociali che non rispondono a un progetto di valorizzazione del patrimonio inestimabile della tradizione umanistica e scientifica euro-occidentale.

La prospettiva sociologica di Mercedes Ruiz Paz: l'articolazione settaria del sapere pedagogico contemporaneo

Sappiamo chi sono i *maîtres à penser* della pedagogia internazionale: essi appartengono per lo più alla tradizione deweiana e, a partire dalla psicologia dei costrutti di G. Kelly, dalle correnti cognitivo-comportamentiste della seconda metà del Novecento o dalla classificazione delle intelligenze di H. Gardner, sviluppano le loro riflessioni con la scuola di J. Bruner, con i più diversi costruttivismi (da S. Papert a M. Lipman) e con le ultime diramazioni della didattica delle competenze di S. Meghnagi, G. Le Boterf e altri, compreso il nostro G. Bertagna. È tuttavia assai interessante il fatto che molti lavori manualistici di introduzione alle ultime tendenze pedagogiche riportino, più che riferimenti bibliografici alla ricerca e alla produzione accademica in tale campo, documenti di istituzioni internazionali e riferimenti normativi. Ciò si può interpretare come effetto dell'evidente stretta interazione tra il piano dell'elaborazione e quello della ricezione pubblica e legislativa, una relazione che conduce a un peculiare accorciamento dei tempi di trasferimento degli orientamenti teorici nella prassi, tale da suscitare più di una perplessità.

Di tutto ciò si rende perfettamente conto Mercedes Ruiz Paz, docente da anni impegnata sui diversi fronti dell'insegnamento e della ricerca universitaria, e autrice del testo *La secta pedagógica* (2003) che analizza, come detto, il caso spagnolo, per molti versi esemplare e utile a capire alcune dinamiche più vaste, italiane e continentali. La peculiarità spagnola è di carattere storico: nessun Paese europeo – a parte quelli dell'est che però partivano da condizioni assai diverse – ha vissuto una transizione a forme di governo liberal-democratiche tanto vicina nel tempo. Notevole rapidità vi è stata anche nell'assunzione dei presupposti culturali ed etici di tale ordinamento politico, spesso con l'entusiasmo del convertito a volte venato di una forte tinta utopica. Qui si inserisce una dinamica che la Ruiz Paz nota e descrive efficacemente: il rapporto di progressiva simbiosi tra sistema politico e cultura pedagogica in vista della trasformazione e democratizzazione del sistema dell'istruzione.

¹ Qui citati sempre in italiano con traduzione mia.

La pedagogia degli anni Settanta e Ottanta proclamava di stare al di sopra delle categorie di bene e male e proponeva un'asettica neutralità etica per i diversi gradi dell'istruzione pubblica e privata, poiché riteneva che la 'trasmissione di valori' fosse la fonte di tutto il male e un modo surrettizio di imporre un'ideologia. Siccome quando sosteneva tale posizione, la pedagogia si collocava al margine del sistema, finalmente dovette accettare i nuovi venti politici e sociali e proclamare, adesso sì, la necessità di educare gli alunni 'ai valori'. Così il discorso pedagogico finì per prescindere vergognosamente dalla sua ipotetica ma sbandierata neutralità ideologica (cosa che rendeva tale posizione a sua volta un'ideologia) per proporsi come veicolo di trasmissione dei valori che la gerarchia politica e amministrativa avrebbe voluto trasferire al sistema dell'istruzione. La pedagogia si collocava in una situazione singolare, quella di cedere a un ricatto che essa stessa aveva proposto, ossia posti di lavoro e influenza sul sistema in cambio della trasmissione di valori. Il patto fu siglato (Ruiz Paz, 2003, pp. 40-41).

Si trattava evidentemente di qualcosa di estremamente spurio, che ebbe il suo naturale sbocco nella LOGSE – Legge Organica dell'Ordinamento Generale del Sistema Educativo – dell'ottobre 1990, la riforma complessiva dell'istruzione spagnola che ha introdotto massicciamente i dogmi della nuova pedagogia nell'ordinamento legislativo, in cui tale commistione è del tutto evidente. Dove stanno le impurità? Direi che risiedono nell'intreccio di interessi secolari e di prospettive etiche *fondamentali*, nel fatale assoggettamento dell'insegnamento e delle sue finalità anzitutto culturali a ciò che finisce per diventare una forma di indottrinamento. Qui i cosiddetti *valori* non scaturiscono più da un percorso attraverso la storia della civiltà, del proprio popolo e della sua forma specifica e al tempo stesso universale di conoscenza della realtà – specifica perché opera di un concreto gruppo umano, collocato in uno dato spazio-tempo, universale perché capace di contribuire con la propria originalità al cammino di un'umanità più ampia e di essere da tutti accolta per la grandezza e validità del proprio sapere e delle proprie intuizioni –, ma da una posticcia, artificiale e costruttivistica imposizione. I valori non sgorgano più dalla fontana della storia e della vita, ma sono inoculati per fleboclisi, a seconda della disponibilità e della convenienza delle *élites* che ne hanno bisogno per consolidare il proprio potere.

In tale contesto, a leggere la Ruiz Paz, stanno le radici dell'involuzione settaria del mondo pedagogico. Se vogliamo, il difetto della riflessione dell'Autrice è quello di soffermarsi molto sui processi e poco sugli ingranaggi, cosa che avrebbe richiesto ulteriori e dispendiose ma fruttifere indagini. Vorremmo qualche nome e qualche caso, soprattutto nel primo e decisivo capitolo sulle dinamiche tipicamente settarie del mondo pedagogico. Ma non bisogna nemmeno essere ingenerosi con la nostra ricercatrice. Infatti, nei capitoli successivi ella ci offre sufficienti approfondimenti per comprendere meglio la fecondità del suo approccio. Sono proprio le considerazioni su quella che chiamerei *pedagogia politica* ad essere fondamentali, poiché lì si comprende quale tipo di commistione innaturale tra ciò che dovrebbe riguardare un cammino

disinteressato di verità e più prosaiche dinamiche di egemonia sociale determini le derive settarie di cui parla la nostra Autrice. I successivi rilievi sulla pesante ipoteca che il nazionalismo regionale spagnolo ha posto sull'istruzione, in una logica di progressiva ideologizzazione della scuola in chiave artatamente multiculturalistica e antinazionale, hanno dato ulteriori motivi di riflessione. L'analisi infine dell'impovertimento dell'offerta culturale della scuola a motivo dell'introduzione politicamente corretta dei motivi dell'inclusione, dell'introduzione di figure alternative al docente e dunque della marginalizzazione dei contenuti della didattica, della medicalizzazione delle difficoltà scolastiche e della trasformazione dei processi di apprendimento in processi terapeutici, conclude il quadro. Infatti, la setta anzitutto offre valori, solo superficialmente approfonditi, perché per gli iniziati è a disposizione una dogmatica *ad hoc*, sufficientemente consolante *ad intra* e in grado di assicurare un efficace proselitismo *ad extra*. Ma la sua funzione è anche essenzialmente protettiva e terapeutica, anche qui *ad intra* e *ad extra*: essa protegge nei circoli chiusi delle sue conventicole, ma in più si propone l'obiettivo di promuovere la nascita di una grande istituzione medica e protettiva – la scuola – a sua volta modello e riflesso, a seconda dei casi, di un'intera società medica e protettiva (Illich, 2010).

Per portare a termine un compito per certi versi così vasto la setta pedagogica, costituita da un gruppo abbastanza omogeneo di cattedratici e specialisti – in stretto contatto con i loro colleghi europei e soprattutto americani –, supportati da una cintura esterna di giornalisti, divulgatori, e da una interna di burocrati del ministero, non ha potuto avvalersi solo di un'esteriore complicità con il mondo politico. Le dinamiche osmotiche e di contaminazione dovevano essere più vaste e comprensive. Anzitutto è stato necessario il consenso dei diretti interessati: prima di tutto degli insegnanti, poi delle famiglie e, nelle scuole secondarie, in certa misura anche dei ragazzi, laddove, dato il primo, gli altri sarebbero sopraggiunti in modo quasi automatico.

I pedagoghi pertanto si sono presentati anzitutto alla classe docente in generale con l'affascinante offerta del Metodo che avrebbe risolto i problemi dell'insegnamento:

Autoproclamatosi esperti in didattica universale e metodologia per tutto, finirono per installarsi nell'ambito dell'istruzione, dapprima in un regime di simbiosi, per un breve periodo alimentando l'illusione di offrire ai professori le (supposte) migliori tecniche e metodi più efficaci per sviluppare il loro lavoro. Così si produsse la prima fase dell'indottrinamento settario, ossia il processo di smantellamento dell'identità della classe docente e la sostituzione delle sue credenze, dei suoi comportamenti, dei suoi modi di pensare e dei suoi universi emotivi con altri nuovi (Ruiz Paz, 2003, p. 10).

Ciò aveva a che fare con le finalità stesse della professione docente, che progressivamente furono reindirizzate dalla formazione culturale all'intrattenimento, dalla trasmissione della conoscenza alla seduzione eudemonistica, nella quale il sapere doveva risultare alla fine una sorta di effetto

collaterale di un tempo di socializzazione, serenità e benessere nel quale l'acquisizione di notizie sarebbe alla fine risultata scarsamente rilevante, giacché "il sapere sta nei libri e in internet e gli alunni vi possono accedere quando ne abbiano necessità" (Ruiz Paz, 2003, p. 11).

A ciò va aggiunta la tendenza a trasformare lo strumento in scopo, mediante l'enfasi esagerata sulla digitalizzazione e sull'aggiornamento tecnologico della scuola. Qui la pedagogia ha mostrato la sua specifica funzionalità al mercato e alle sue esigenze, accolte oltre ogni misura legittima con la scusa della modernizzazione e dell'obiettivo di "rimanere al passo coi tempi".

Infine la pedagogia è entrata nella carne stessa della vita scolastica proponendo le sue specifiche istanze etiche e

offrendo ai docenti un nuovo catechismo da seguire che [anda]va oltre i passi intermedi (riflessione, interiorizzazione, convinzione) per dirigersi subito a esigere obbedienza a confuse parole d'ordine e a discutibili luoghi comuni che parla[va]no della felicità come conseguenza diretta di una permissività estrema e dell'assenza di sforzo nei compiti educativi e della vita (Ruiz Paz, 2003, p. 12).

L'obiettivo dei nuovi pedagoghi della sostituzione di una formazione saldamente fondata sulle radici storico-linguistiche della cultura nazionale e tradizionale con l'elaborazione di apparati metodologici epistemologicamente neutri, la proposta di un azzeramento tecnoscientifico degli usuali canali di comunicazione e la formulazione di dogmi astratti come surrogati della lenta acquisizione di una sensibilità etica per via epistemica e critica, in vario modo esprime altrettante preoccupanti derive totalitarie:

L'eliminazione del vecchio, la censura dell'antecedente e dell'esistente, la valorizzazione dell'innovazione per se stessa [...], la pagina bianca [sono] temi favoriti del Capo che ha la smania della *'tabula rasa'*, dell'individuo senza esperienza, né memoria, né storia, dell'essere collettivo e anonimo, nudo e disponibile come nell'infanzia (Rosúa 2001, in Ruiz Paz, 2003, p. 13).

Questi ultimi processi – che sono parimenti ravvisabili nell'intento di ogni setta di ricostruire *ab initio* l'identità dell'adepto, favorendone la fidelizzazione cieca e irrazionale alle proprie dottrine – assumono una coloritura ulteriormente settaria quando si affacciano alla sfera del linguaggio. Il sistema di controllo delle credenze è infatti un sistema anche linguistico, orientato alla selezione attenta di ciò che si può dire e di ciò che si può pensare. La Ruiz Paz ne è perfettamente consapevole e sottolinea come la tecnicità e autoreferenzialità dei linguaggi pedagogici – il famoso *didattichese* – abbiano lo scopo di isolare i membri del corpo insegnante dal senso comune e introdurli in un *nuovo mondo*, dove la realtà è ricostruita e manipolata dal gruppo dei *sapienti*. Noi osserviamo che tale neo-lingua tecnica, pur non apparendo priva di una certa esoticità che

preluderebbe a chissà quali arcane profondità, in verità restringe le possibilità descrittive del linguaggio, azzerando le sedimentazioni di senso della tradizione scientifico-umanistico-letteraria, la capacità di cogliere la sfumatura mediante la ricchezza lessicale, la coscienza della ricorsività dei concetti mediante la frequentazione della loro storia e genealogia linguistica. E allora tutto può essere nuovo, mai visto, originale, affascinante: anche la ripetizione ideologica e semplificata di dottrine antiche e forse già anticamente confutate.

Il nuovo non può essere tuttavia privo di una certa legittimazione. Ci deve essere un'aura di rispettabilità scientifica e accademica, tale anche da procurare nuove adesioni e da confermare le precedenti. Qui interviene ulteriormente la ristrutturazione linguistica che assume un ruolo assai importante nel validare le *sperimentazioni* pedagogiche, occultando mediante apposite riformulazioni alcuni aspetti fallimentari come il calo del rendimento scolastico degli alunni e l'abbassamento del loro livello culturale.

Una volta ottenuto un consenso sufficientemente vasto presso la classe docente, la setta pedagogica ha proceduto a consolidarlo. Anche in tale opera ha messo in atto una procedura squisitamente settaria agendo sui sentimenti della colpa e paura. Come nella società civile “qualsiasi proposta di revisione del funzionamento di un aspetto parziale del sistema democratico è stata sistematicamente stigmatizzata con accuse private e pubbliche di intolleranza e regresso” (Ruiz Paz, 2003, p. 17) e i critici sono stati considerati a priori come personaggi nostalgici del passato e del potere assoluto, allo stesso modo nella scuola “il professore che ha espresso il suo disaccordo su alcuni aspetti del sistema educativo ha ricevuto pressioni e ritorsioni” (Ruiz Paz, 2003, p. 19), magari con ispezioni da parte dei provveditorati trasformati in commissariati politici, magari attraverso l'assegnazione di orari peggiori e condizioni peggiori di lavoro. Ciò è avvenuto non solo in virtù del controllo da parte degli organi dirigenti, ma, come tipicamente accade nelle sette, mediante la delazione proveniente dal basso in virtù di un sistema capillare di reciproca *revisione* da parte dello stesso corpo insegnante ormai totalmente permeato dalle nuove ideologia pedagogiche. E può capitare, ancora secondo uno stile da lungi consolidato nelle dinamiche settarie, che colui che si allontana dal pensiero dominante, il reprobato, riceva avvertimenti obliqui e osservazioni non del tutto disinteressate come per esempio:

‘I tuoi alunni si annoiano con te’; ‘spieghi troppo le cose e non lasci che i ragazzi le scoprano da sé’, ‘c'è troppa disciplina nella tua classe e si nota un'importante mancanza di libertà’; ‘a che serve insegnare agli alunni? ciò che devi fare è educarli’; ‘vediamo se programmi per obiettivi comportamentali e metodologici, che sono ciò che è veramente importante’; ‘devi cambiare metodo e optare per qualcosa di più attivo e ludico’; ‘devi essere il miglior amico dei tuoi alunni, un componente della classe’; ‘saprà molto della tua materia ma sei un cattivo professore’ (Ruiz Paz, 2003, pp. 19-20).

Se a qualcuno sorge un dubbio, o peggio, se si riscontrano problemi nell'attività promossa dalla setta, essa tende a suggerire che il difetto non sta nella dottrina o nel metodo, ma nel soggetto, instillando dapprima un'attitudine all'autocritica conformistica e via via un sempre più marcato senso di colpa per le proprie mancanze, unito alla paura per le eventuali conseguenze, all'interno del sistema ideologico-relazionale in cui si è inseriti, delle proprie difficoltà e del mancato raggiungimento degli obiettivi. Al contrario l'adesione totale ai principi della setta, implica la pronta offerta di tutta l'assistenza possibile per trasformare manipolativamente gli insuccessi in successi.

Quanto accade sul piano individuale, dove ogni difficoltà può essere compensata da un'adeguata ristrutturazione delle programmazioni, dei loro fini, degli strumenti e dei sistemi di valutazione, si riproduce anche su più vasta scala, con una serie di statistiche, elaborate da appositi *think tank* – in Spagna vi sono per esempio organismi *ad hoc* come l'INCE o l'IDEA per la valutazione del sistema educativo – che forniscono notizie tendenziose sui risultati del sistema scolastico, per esempio sottolineando come il 90% degli studenti ottenga successo negli esami, ma tacendo sul carattere incredibilmente facilitato dei quesiti proposti. Gli stessi organismi, impegnati nella valutazione della qualità dell'insegnamento e della programmazione da parte dei professori, propongono i seguenti criteri: “convenzionale; esperienziale (con utilizzo di propri appunti); basato sulla riforma; basato sul rifiuto della riforma” (Ruiz Paz, 2003, p. 28). In tal maniera al vaglio non vengono sottoposti tanto la prassi didattica e gli indirizzi di studio offerti dai docenti, quanto la loro aderenza alle metodologie pedagogiche implementate nella riforma della scuola, trasformando un test oggettivo in un esame di conformità ideologica.

A completare il processo di assimilazione dei docenti alle dottrine pedagogiche, si mette in atto un altro usuale meccanismo settario: l'assorbimento dell'individuo nel gruppo. La produzione dell'omologazione generale alla dottrina della setta per trasformare la scuola da luogo di studio e di cultura in “spazio di incontro per la convivenza della comunità educativa [...] di natura ludica, dove qualsiasi errore deve essere compreso e tollerato” (Ruiz Paz, 2003, p. 23), si avvale di tale meccanismo attraverso l'istituzione di un numero esorbitante di commissioni, gruppi, luoghi istituzionali di riunione, interazione, programmazione. Lo scopo è quello di ricomprendere l'attività individuale dell'insegnante nel più vasto e controllato ambito della “comunità” dove si produce quella che chiamerei “sovietizzazione” dell'insegnamento (non a caso i decreti delegati italiani della scuola prevedono la parola “consiglio” per molti dei suddetti organismi e *consiglio* è l'esatta traduzione del russo *soviet*), cioè la sua aderenza sempre più stretta alla dogmatica del gruppo stesso.

Per offrire alla setta il necessario sostegno delle forze materiali, cosa in cui peraltro essa materialisticamente confida in modo esagerato, la Ruiz Paz sottolinea come un posto rilevante

abbia sempre nei suoi ordini del giorno la questione finanziaria. L'esigenza di denaro propria di ogni setta, trova esatto riscontro nella costante tendenza del mondo pedagogico a sottolineare quanto l'investimento nella scuola sia fondamentale per il successo della sua missione formativa, che naturalmente si identifica con gli scopi della setta stessa in stretta osmosi con le autorità politiche con cui essa ha siglato il suo patto di reciproco favore e assistenza. Così è confermato il suo carattere pedagogico-politico che, tuttavia, non ha solo un risvolto economico: il bassopiano crematistico è accompagnato sistematicamente da un altipiano spirituale.

Così la Ruiz Paz può introdurre il tema della vocazione mistico-politico della nuova pedagogia. Su tale livello, a mio parere, si delinea in modo chiaro e conclusivo la sua dimensione settaria. La pedagogia contemporanea ha presentato anche in Italia questa curiosa singolarità di oscillare come un pendolo dalla pretesa neutralità e oggettività tecnica – confermata dal tentativo di una sua fondazione nella psicologia sperimentale, nella sociologia e ultimamente nelle neuroscienze – alla finalità dichiaratamente politica di produrre mediante la sperimentazione scolastica il germe di una società nuova, dove evidentemente l'utopia ricevesse dalla scienza la conferma della sua bontà oggettiva e la scienza dalla pedagogia politica la prospettiva di una sua realizzabilità etico-pratica. *L'exkursus* che ci presenta il manuale di G. Chiosso (2015) sulla storia della pedagogia contemporanea è a tal proposito assai significativo, proprio nel suggerire l'idea che il progresso della pedagogia sia essenziale al Progresso e, viceversa, quest'ultimo ponga nel primo molte delle sue speranze di trasformazione effettiva del mondo.

Dal canto suo la Ruiz Paz rileva che in Spagna il tentativo del governo Aznar nel 2002 di rivedere la LOGSE mediante una nuova *Ley de Orgánica de Calidad de la Educación* (Legge Organica di Qualità dell'Educazione – LOCE), che rivalutava alcuni aspetti contenutistici dell'istruzione, suscitò l'immediata levata di scudi *mistica* da parte del mondo pedagogico.

Qualsiasi modificazione contraria alla via unica era considerata [...] come antisolidale e in opposizione all'ecologia mentale e sociale. In tipico stile apocalittico [si] annunciava che la modificazione prevista dalla nuova Ley de Calidad avrebbe coinvolto i valori più profondi dell'essere umano e della struttura sociale, come l'uguaglianza delle opportunità, la compensazione delle disuguaglianze di provenienza sociale, la partecipazione e gestione democratica della vita comune, l'integrazione sociale, l'autonomia educativa, la difesa della scuola pubblica, etc. (Ruiz Paz, 2003, p. 113).

L'affermazione di valori che non hanno bisogno di alcuna giustificazione razionale e, men che meno, di rivisitazione critica, ma hanno una vigenza assoluta in un iperuranio accessibile per visione intuitiva delle Essenze è tipica di una prospettiva mistica, sempre più caratteristica della sinistra *liberal*, di cui la Ruiz Paz (2003, pp. 114-119) analizza la variante ecologista e che oggi si sviluppa invece nel suo filone antropologico-sessuale. Quanto più essa diventa egemone nel

campo dell'istruzione e contemporaneamente nella società, tanto più genera reazioni immunitarie nei riguardi dei tentativi di una sua messa in discussione. E la reazione immunitaria quanto più è virulenta, tanto più manifesta una qualità mistica. La politica, in simbiosi con la pedagogia, diviene portatrice di valori insindacabili e deve far sì che la società divenga lo specchio limpido degli assoluti morali, ai quali viene immolata, alla bisogna, la realtà effettuale della vita concreta, così come il Regno secolarizzato dei fini deve sacrificare il mondo spurio delle cause seconde: "Se i fatti ci contraddicono, diceva Hegel, seguito da Ernst Bloch e, a quanto dicono, da Lenin, "tanto peggio per i fatti". Il costruttivismo sociale, che nega ogni valore all'effettività, va sempre di pari passo con il misticismo che ritrova in questa negazione una via all'assoluto, una via purgativa, dove il sacrificio è richiesto anzitutto al singolo cittadino in nome del magnifico *mondo nuovo* che si costruirà nel futuro.

Molti autori hanno offerto decisivi approfondimenti su tali questioni: dalle riflessioni filosofiche, politiche, giuridiche e sociologiche di C. Schmitt, E. Voegelin e A. Del Noce a quelle letterarie di I. Zamjatin, G. Orwell, A. Huxley, V. Solov'ëv. Sotto il profilo squisitamente pedagogico risultano di assoluta rilevanza le notazioni di Thomas Molnar (2019), il quale, assieme a Russel Kirk, sin dagli anni Cinquanta ha denunciato l'effetto catastrofico che ha avuto la pedagogia deweiana sul sistema scolastico statunitense. Tale catastrofe, precisa l'Autore, passa esattamente per l'affidamento alla scuola di scopi esclusivamente sociali secondo lo slogan: "Non abbiamo bisogno di cervelli, ma di buoni cittadini". Lo scopo non dev'essere la cultura, bensì la socializzazione in chiave di integrazione nel meccanismo della produzione ma soprattutto nel grande circolo edonistico del consumo e del benessere, secondo l'assunto utopico/materialistico della felicità finale come totale eliminazione del bisogno e l'altrettanto cogente implicito che tale fine richiede il sacrificio di ogni altro aspetto della vita sociale, non ultimo la libertà. Sorprende come siffatte analisi risultino attualissime non solo negli Stati Uniti, ma nell'Europa contemporanea e si attaglino perfettamente sia alle considerazioni sul caso spagnolo della Ruiz Paz, sia ad altre realtà come quella italiana.

A ben vedere, tuttavia, lo sgomento non è del tutto giustificato: l'evoluzione e la divulgazione delle pedagogie anglosassoni in Europa hanno seguito il ritmo della progressiva integrazione dei due mondi nel cosiddetto Occidente. Parallelamente, i meccanismi di egemonia culturale posti in atto dalla sinistra *liberal* americana fin dal dopoguerra, e consolidati negli anni Settanta, hanno interagito con i coevi processi egemonici sviluppatasi in Europa e ricalibrati in chiave propriamente socialdemocratica dopo la caduta del comunismo. Così i due mondi, le due sponde della sinistra, hanno potuto finalmente riavvicinarsi e sostenere a vicenda le proprie ragioni e i propri interessi nella società post-moderna. Di qui il naturale travaso dei temi della pedagogia politica americana nel Vecchio mondo, nel quale in particolare la Spagna diviene caso esemplare

per la velocità ed evidenza delle trasformazioni dovute, dagli anni Ottanta, alla rapida uscita dal lungo isolamento franchista. Qui la genesi e la struttura della setta pedagogica sono risultate di più facile osservazione e la sua articolazione sociologica di più chiara delineazione. Il compito della Ruiz Paz ha raggiunto l'importante risultato di evidenziarne le matrici culturali e le conseguenze giuridico-sociali, in modo localmente determinato ma globalmente significativo.

La presentazione del testo della Ruiz Paz a questo punto può lasciare il campo agli altri due autori, consentendoci di passare dal piano sociologico a quello più propriamente contenutistico con Ricardo Moreno Castillo che si sofferma su alcune tematiche cardine della nuova pedagogia e Inger Enkvist che promuove un istruttivo confronto dei sistemi internazionali dell'istruzione per consentirne senza paraocchi e pregiudizi una serena valutazione.

Ricardo Moreno Castillo e il *Panfleto antipedagógico*

Ricardo Moreno Castillo è un insegnante di liceo nato a Madrid nel 1950, laureatosi prima in matematica e poi in filosofia, successivamente approdato alla facoltà di matematica dell'Università Complutense della capitale come professore associato. Come il suo collega italiano Giorgio Israel, egli ha colto tutti gli elementi critici e dissolutivi della nuova pedagogia. Non si è però limitato a denunciarne i rischi mediante articoli e interventi estemporanei, ma ha voluto affrontare organicamente le questioni sollevate dalle innovazioni pedagogiche in un testo, il suo *Panfleto antipedagógico*, che ha avuto gran successo editoriale e, una volta immesso nel circuito di internet, ha parimenti goduto di vastissima diffusione. In effetti, lo stile piano, la chiarezza, l'abbondanza di esempi e quella che potrei definire la *filosofia del senso comune* propria dell'Autore rendono il suo successo pienamente giustificato, malgrado egli non tema di scagliarsi contro quelle opinioni che ad oggi appaiono essere degli autentici *passepartout* per la rispettabilità intellettuale. Potremmo dire che la semplicità del testo sta nel rispondere alle domande più ricorrenti non solo presso gli addetti ai lavori, ma anche presso il pubblico di quella società che non smette di chiedere tantissimo alla scuola, accettando contraddittoriamente la sua svalutazione progressiva e il depauperamento incipiente del prestigio della classe insegnante a favore di ruoli ritenuti più efficaci, produttivi e in grado di generare maggiore ricchezza e benessere. E allora vediamo di affrontare assieme queste domande.

La prima potrebbe essere: "Che cosa si insegna a scuola?". Malgrado la nuova pedagogia suggerisca insistentemente che sia necessario insegnare non contenuti ma metodi, malgrado si vada dicendo che l'importante non è apprendere *qualcosa* ma *apprendere ad apprendere*, Moreno Castillo non può non notare che

forma e contenuto, come la testa e la croce di una moneta, sono cose concettualmente distinte che però non possono farsi reali come separate, nello stesso modo in cui non si può mettere ordine in una casa completamente vuota. Le cose che ci sono in una stanza sono qualcosa di distinto dall'ordine nel quale esse sono collocate, questo è certo, però sarebbe assurdo progettare di ordinare le cose di una stanza dove non ci sono cose da ordinare (2006, pp. 4-5).

A questa solidarietà oggettiva tra metodo e contenuto corrisponde una solidarietà soggettiva tra intelligenza e memoria. L'intelligenza è come il gioco degli scacchi, dice il nostro Autore, e per giocare agli scacchi c'è bisogno di muovere dei pezzi. I pezzi sono le idee. Le idee sono custodite in un *cassetto*: la memoria. Tutti gli strumenti di rammemorazione, come lo sono i libri e la parola scritta, ma anche i più moderni contenitori come internet, rappresentano dei prolungamenti della memoria, non dei sostitutivi. Quindi è assurdo rinunciare a trasmettere ai ragazzi contenuti e ad esercitare la memoria con la scusa che v'è a disposizione un immenso serbatoio di informazioni sul web ... Se non c'è ricordo, non c'è gestione delle informazioni e se le informazioni non sono state gestite e "digerite" non c'è modo di formare capacità critiche tali da permettere di "sapere che cosa cercare". Il web rimarrà dunque uno strumento inservibile (Moreno Castillo, 2006, pp. 6-7).

A questa tematica, affrontata nel primo capitolo, è legata la questione della valutazione. Se si devono insegnare contenuti, alla domanda: "Come valutare?", si dovrà rispondere come Moreno Castillo fa nel capitolo intitolato *Le buone intenzioni*, ponendo l'attenzione sui risultati piuttosto che sull'impegno soggettivo. Certo, per studiare bisogna avere l'intenzione migliore di farlo, e tuttavia se la scuola deve dare una formazione e non la sua apparenza, è necessario che i contenuti proposti siano acquisiti. D'altronde "quando chiediamo a un conoscente le referenze di un avvocato, di un dentista o di un idraulico, ci interessiamo che esse siano effettive e veritiere, non delle loro buone intenzioni" (Moreno Castillo, 2006, p. 27).

Anche da un punto di vista squisitamente pedagogico, insistere sui risultati, soprattutto quando è difficile ottenerli, induce lo studente a superare i suoi limiti e le sue debolezze, costringendolo a misurarsi con la *res dura* di una realtà che non cambia al mutare dei suoi desideri o delle sue manchevolezze. Superare se stessi è un meta essenziale, anzi, se vogliamo, *la* meta della persona umana e la scuola non può esimersi dal sottolinearlo né rinunciare al compito di aiutare i ragazzi a farlo. Così, solo su questa base essa potrà divenire realmente *inclusiva*.

La prassi dell'inclusione, risponde alla domanda "A quanti si insegna?" in modo chiaro e inequivocabile: a tutti!. Questo è un tema particolarmente caro ai fautori della nuova pedagogia che hanno fatto breccia nelle istituzioni e nella fattispecie spagnola hanno ispirato gli interventi legislativi sulla scuola che si sono succeduti dal 1990 cioè dalla fondamentale e già citata Legge Organica dell'Ordinamento Generale del Sistema Educativo – LOGSE. Tali provvedimenti

vanno però esattamente nella direzione contraria a quella auspicata da Moreno Castillo che lo fa notare in diversi luoghi del suo *Panfleto*, ma in particolare laddove tratta della cosiddetta *fallacia dell'uguaglianza*. Lì egli constata amaramente che “quasi sempre quando si parla della necessità di elevare il livello delle richieste nello studio, arriva qualcuno che sostiene che ciò rappresenterebbe un attentato contro la uguaglianza di opportunità” (Moreno Castillo, 2006, p. 13). Ecco dunque l'equazione: qualità dell'insegnamento = discriminazione dei meno dotati = scuola esclusiva. Contro un simile grossolano errore, si fa notare che “chiedere meno non livella le differenze ma le aumenta” (Moreno Castillo, 2006, p. 13). Infatti, in una scuola esigente tutti, anche i più poveri e svantaggiati, potranno fruire di un insegnamento che consenta loro di ottenere una valida preparazione. Al contrario, qualora si esiga poco, la scarsa preparazione svantaggerà coloro che non hanno altra risorsa oltre la scuola pubblica per formarsi e per essere competitivi nella società, mentre i figli dei ricchi, delle famiglie acculturate e già collocate in alto nella piramide sociale potranno altrove ricevere ciò che è necessario per la vita adulta e lavorativa.

La confutazione di tale svista falsamente egualitaria dei pedagoghi alla moda è stata ampiamente ripresa nell'interessante conferenza *Contro la scuola inclusiva*, tenuta a Barcellona presso un sindacato della scuola nel 2017. L'Autore vi ribadisce che

l'educazione inclusiva ed egualitaria di cui soffriamo vive a spese di una legittima libertà: la libertà di coloro che vorrebbero e potrebbero accedere a un lungo e rigoroso percorso di scuola superiore, la libertà di coloro che vorrebbero andare a scuola per imparare le cose e non per ‘essere felici’ o ‘controllare le emozioni’, la libertà di coloro che vogliono davvero imparare e non ‘imparare ad imparare’. Il nostro sistema educativo limita, schiaccia e rimuove questa libertà, e le vittime più vulnerabili di questa soppressione sono gli studenti delle famiglie più svantaggiate che se non imparano a scuola, non imparano da nessuna parte (Moreno Castillo, 2017).

Certo la critica di Moreno Castillo all'egualitarismo si appunta su una sua particolare interpretazione che insiste sul dovere di includere gli svantaggiati per portarli a ottenere i medesimi risultati di coloro che non lo sono. Ciò finisce per diminuire le richieste e svantaggiarli ancora di più. Il professore spagnolo non è assolutamente contrario all'idea di una parità delle condizioni di partenza, cioè dell'uguaglianza, diremmo, *in entrata*. Il problema è che tale uguaglianza determina una maggiore disuguaglianza *in uscita* perché “l'uguaglianza di opportunità [...], malgrado sia una gran cosa, inciampa a sua volta in un limite: la libertà di tutti noi di approfittare o meno delle opportunità, una libertà che inevitabilmente genera disuguaglianze” (Moreno Castillo, 2017). Tale argomento non riguarda solo le disuguaglianze sociali, bensì anche quelle date da peculiari condizioni fisico-mentali.

Sul tema delicatissimo dell'inclusione delle persone disabili, con una disabilità che influisce sulle capacità conoscitive, non è possibile tacere. Ma anche qui Moreno Castillo dà prova di delicatezza e buon senso, entrambe doti provenienti dall'esperienza. Innanzitutto bisogna partire dal riconoscimento di un dato di fatto: la disabilità non è affatto una sorta di *diversa abilità*. L'approccio politicamente corretto a tal proposito, in modo tipico, mistifica la realtà: per quanto una persona cieca possa compensare il suo svantaggio in mille modi e debba essere aiutato a farlo, a lei saranno sempre precluse alcune attività che dovranno essere affidate ad altri, per esempio un cieco non potrà mai essere un pilota d'aereo. Detto ciò, Moreno Castillo ritiene che un percorso speciale riservato a chi ha specifiche e gravi difficoltà aiuterebbe a calibrare l'insegnamento elaborando metodologie *ad hoc*, per esempio in matematica il calcolo con le mani per gli alunni con sindrome di Down, o per i ciechi la geometria dello spazio che valorizza il tatto piuttosto che la vista. Egli si diffonde sulle descrizioni dei risultati ottenibili elevando la sua esperienza – fatalmente rapsodica, benché suggestiva e interessante – al livello di una professionale e sistematica dedizione a tali categorie di allievi. Tutto ciò a patto di superare il pregiudizio per il quale sarebbe ingiusto riconoscere il dato di fatto di uno svantaggio per trattare chi è svantaggiato allo stesso modo di chi non lo è, magari abbassando il livello delle richieste per non fare emergere le differenze. Ma, come detto, tale mistificazione priva gli svantaggiati di una possibilità, quella fruire di un insegnamento altamente specializzato, mentre toglie agli altri il diritto di riceverne uno che sviluppi e incrementi le capacità di cui già dispongono.

Se la scuola non ha come primario scopo quello di includere tutti, ma quello di realizzare le potenzialità cognitive di tutti coloro che vi partecipano, allora è parimenti da rifiutare l'idea della scuola dell'obbligo fino a sedici anni (l'età prevista dalla legislazione spagnola). La domanda cui l'Autore risponde potrebbe essere in questo caso così formulata: "Come si insegna?". Non si deve insegnare in modo obbligatorio e costrittivo. Il paradosso di costringere le persone a studiare fino a sedici anni, impedendo loro di puntare a una formazione professionale direttamente orientata all'attività lavorativa, è quello per cui si esercita una violenza nei confronti di coloro che non si sentono portati per lo studio, i quali a loro volta assumono un atteggiamento antisociale all'interno delle aule scolastiche. L'abbassamento delle richieste disciplinari fa il resto. La scuola superiore si riempie allora di persone che non hanno alcuna intenzione di seguire il percorso di studi e che con il loro comportamento – non sanzionato, in nome di una malintesa tolleranza e della continua psicologizzazione del rifiuto della disciplina – impediscono agli altri di godere del loro diritto all'istruzione. L'elevazione dell'obbligo ha quindi prodotto un doppio danno, sia ai soggetti che non vogliono studiare sia a quelli che vogliono farlo (Moreno Castillo, 2006, pp. 20-25). Questo perché alla fine si arriva a costringere dove non si deve, cioè quando si tratta di scegliere se andare a scuola o no, non facendolo quando è in gioco il rispetto delle regole

della convivenza scolastica. Qui c'è una chiara consonanza di vedute con quanto alcuni insegnanti hanno già rilevato e con ciò che Paola Mastrocola (2011) ha definito molto appropriatamente “la libertà di non studiare”. Ai ragazzi va garantita la possibilità di godere di tale libertà mediante un'adeguata formazione lavorativa, distinta da quella riservata a coloro che invece preferiscono dedicarsi agli studi.

Così si raggiungerebbe in modo naturale lo scopo di valorizzare le motivazioni individuali, evitando di porre l'insegnante di fronte al problema di giustificare il proprio lavoro agli occhi dei ragazzi. Alla risposta alla domanda: “Perché studiare?” non devono provvedere, infatti, gli insegnanti. Essi non hanno il fine di diventare dei pubblicitari della propria materia: “È certo che si possono presentare le materie agli alunni in modo più o meno attraente, però ciò significa rendere i contenuti più leggeri, non evitarli. D'altra parte ci si deve rassegnare al fatto che ci sono conoscenze indispensabili, la cui utilità è difficile da intendere e la cui attrattiva è quasi nulla” (Moreno Castillo, 2006, p. 11).

A ciò si aggiunga che trattare gli alunni come soggetti sistematicamente bisognosi dello “zuccherino” per “addolcire la pillola” vuol dire pregiudicarsi la possibilità di responsabilizzarli e dunque di orientarli verso la vita adulta nella quale è normale fare cose difficili che si *vorrebbe* evitare ma che *non si possono* tralasciare.

Di qui è facile passare al nostro successivo quesito cui Moreno Castillo dà risposta: “Qual è il presupposto dell'insegnamento?”. Indubbiamente la buona educazione. Nel capitolo omonimo è chiaramente detto: senza la capacità di autocontrollo è impossibile che i ragazzi riescano ad affrontare le condizioni dell'apprendimento che implicano la convivenza con persone che non si sono scelte, l'esecuzione di compiti che non sempre piacciono, l'ascolto degli altri e il passaggio in secondo piano delle proprie esigenze, l'obbedienza all'autorità dell'insegnante, la necessità di sforzarsi per portare a termine le attività assegnate e così via. Queste abilità vanno acquisite in famiglia e vanno date per scontate a scuola, dove eventualmente si provvede a completare e a limare il lavoro fatto a casa: “Si parla molto della collaborazione tra genitori e professori, ma la cosa più importante di questa collaborazione si suole tacere. Essa riguarda ciò che i genitori devono fare *prima* che il figlio sia affidato ai professori” (Moreno Castillo, 2006, p. 33). E non si deve nemmeno dimenticare che la loro acquisizione deve avvenire per via gerarchica e mediante l'autorità: potremmo integrare quanto sostiene il professore spagnolo dicendo che vale in questo caso l'adagio hobbesiano “*auctoritas non veritas facit legem*”. Infatti per Moreno Castillo (2006, p. 32) “è inutile ragionare con coloro che si pretende educare, perché diventare una persona ragionevole è precisamente la meta dell'educazione, non il suo strumento”. Le norme fondamentali, pertanto, non possono essere soggette a negoziazione e i limiti posti al comportamento non devono essere spiegati come *veri*, ma devono essere imposti come *obbligatori*, poiché sono la *conditio sine qua non*

della possibilità che i ragazzi giungano alla meta di comprendere, mediante l'apprendimento dell'esercizio della ragione, alcuni contenuti come *veri*.

Dunque, se vogliamo farci un'idea di quale debba essere il rapporto tra insegnante e allievo, dobbiamo rispondere che si tratta di una relazione asimmetrica. Ciò esclude tutta una serie di capisaldi della nuova pedagogia relativi al cosiddetto “insegnamento partecipativo”, cui Moreno Castillo dedica un capitolo del suo *Panfleto*. Il rapporto gerarchico tra insegnante e alunno è dato dal ruolo di entrambi nell'istituzione scolastica e dallo scopo della stessa istituzione che è quello di consentire agli alunni di giungere ad acquisire certe conoscenze. Si tratta quindi di trasmettere quello che gli alunni non sanno e *di conseguenza* di portarli a fare ciò che essi non sanno fare. Sarà pertanto una pura “assurdità” l'idea che essi possano “scoprire le cose da sé” e diventare “protagonisti” del processo di apprendimento (Moreno Castillo, 2006, p. 47). Anche perché per scoprire cose, bisogna conoscerne molte altre e la disposizione alla ricerca, con il rigore che richiede e le difficoltà che comporta, non è qualcosa di facile e veloce. Non si può allora *utopizzare*, come fa la legge spagnola, sostenendo che gli insegnanti hanno il dovere di promuovere una “metodologia attiva che assicuri la partecipazione degli allievi ai processi di insegnamento e apprendimento” (Moreno Castillo, 2006, p. 47), se non si vogliono squalificare tali processi, riducendoli alla farsa delle novità superficiali, del *gossip* parascientifico e delle ricerchine copiate dal sito per studenti.

Ovviamente, tale ultimo orientamento, squalificando l'attività scolastica proprio per chiederle qualcosa che non può dare e per esigere dagli studenti ciò che non possono fare, al tempo stesso sottrae sostanza, peso, prestigio e profondità all'operato degli insegnanti, cui non verrà chiesto: “Come ti sei formato nella tua materia?”, ma: “Quanta pedagogia hai introiettato?”, trasferendo l'onere dell'autoformazione dai contenuti, dalla ricerca e dallo studio all'aggiornamento pedagogico generale, secondo le linee che chiedono agli stessi insegnanti di non trasmettere la loro materia ma semplici attitudini ad apprendere. Così, se la materia di studio diviene un pretesto, sarà inutile tutto quello sforzo continuo di approfondimento che è indispensabile per far sì che l'insegnante rimanga al tempo stesso uno studente giacché “il professore che continua ad apprendere possiede una maggior capacità di mettersi nei panni degli studenti” (Moreno Castillo, 2006, p. 51).

Ancora una volta Moreno Castillo insiste meritoriamente sui contenuti disciplinari, volendo restituire alla scuola il suo ruolo migliore, evitando il suo ridursi a luogo di addestramento, riprendendo piuttosto quella funzione di stimolo alla serietà della ricerca e della cultura che devono essere anzitutto un patrimonio degli insegnanti per poi divenire oggetto di condivisione, “per contagio”, da parte degli alunni. Coerentemente il nostro professore si impegna a esemplificare il suo approccio affrontando direttamente i *contenuti* e individuando due materie,

una il cui insegnamento è da prescrivere e allargare il più possibile, l'altra il cui insegnamento sarebbe da evitare (benché la legge spagnola ancora lo prescriva ed egli, come vedremo in seguito, è lontanissimo da ogni idea di *disobbedienza civile*).

Pertanto, come ultimo argomento vorrei trattare due capitoli del *Panfleto* che potrebbero rispondere alla seguente domanda: “Che cosa insegnare?”. La risposta è che bisogna insegnare filosofia e tralasciare religione cattolica, eventualmente sostituendola con storia delle religioni. Sulla filosofia c'è poco da obiettare: la disciplina filosofica ci riconduce al cospetto dei nostri antenati greci da cui vengono “i lumi che ci insegnano il cammino per migliorare le cose buone ed eliminare le cattive” (Moreno Castillo, 2006, p. 36). La Grecia, infatti, rispetto alle altre civiltà ha il vantaggio di aver condotto una costante metariflessione sui propri saperi e sulle proprie vicende, dimodoché ha promosso l'attitudine critica propria della cultura occidentale, che è il presupposto di tutto il successivo sviluppo della nostra civiltà. Giustamente Moreno Castillo ribadisce che non esiste un *filosofare* distinto dalla *filosofia*, e che non si può insegnare a filosofare senza insegnare la filosofia, poiché non si impara a pensare se non gestendo il pensiero che altri hanno elaborato prima di noi, verso il quale non solo abbiamo un debito di gratitudine, ma dobbiamo anche nutrire un atteggiamento di umiltà. Noi siamo “nani sulle spalle di giganti” e non possiamo progredire se non “dialogando con i greci” in un rapporto di giusta e sana imitazione, attraverso il quale impariamo a filosofare con la filosofia greca e, *grazie* ad essa, *oltre* la filosofia greca. Così si fa giustizia di tutti i costruttivismi che aspirano a elaborare una conoscenza da zero, da una supposta esperienza, da una supposta modellizzazione del reale che è impossibile senza un sapere pregresso e che, in sua mancanza, si limiterà a produrre cose già dette con la presunzione di compiere grandi scoperte (Moreno Castillo, 2006, pp. 35-38). Nulla da dire: mi sembra questa una posizione del tutto condivisibile; la riflessione di Moreno Castillo sulla religione, *dulcis in fundo* o *in cauda venenum*, merita, invece, una riflessione a parte.

L'insegnamento della religione cattolica

Confesso che quando ho letto il titolo del capitolo “Perché non si deve studiare religione nella scuola pubblica” sono rimasto spiacevolmente colpito. Mi sembrava che, dopo una serie di riflessioni assolutamente condivisibili e di prim'ordine sotto il profilo argomentativo, e dopo una proficua presa di distanza dalla mentalità comune, l'Autore fosse tornato, in campo religioso, indietro al *si dice, si fa*, cioè al *si* inteso come luogo comune irriflesso e ingiustificato. Come se il *Panfleto* avesse dovuto pagare il pedaggio alla cultura dominante, che tanto aveva contribuito a decostruire, per non finire all'indice e subire la congiura del silenzio. Ma lasciamo perdere le mie impressioni, e veniamo agli argomenti.

Per Moreno Castillo il problema si articola in due questioni essenziali:

- 1) “Se è cosa buona educare i bambini in una religione”;
- 2) “Se lo Stato vi deve contribuire” (Moreno Castillo, 2006, p. 40).

Allora: posto che “tutta l’educazione consiste nel prendere decisioni per il bambino, perché da adulto possa decidere meglio, [tali decisioni prese in suo nome] devono essere il minimo indispensabile” (Moreno Castillo, 2006, p. 40). Vi si deve escludere, per esempio, la professione del futuro, le sue scelte politico-partitiche, o il matrimonio. Perché mai, allora, dice l’Autore, si ammette che i genitori scelgano la religione al posto dei figli? Non sarebbe meglio che conoscessero le religioni più importanti prima di decidersi per una di esse, nel caso si decidessero? E se qualcuno obiettasse che anche l’ateismo o l’agnosticismo o la neutralità religiosa è una scelta, egli contesta che allora anche evitare di educare il figlio a un’appartenenza partitica, aspettando che possa autonomamente scegliere, sarebbe come instradarlo all’indifferenza politica.

Inoltre, fa notare Moreno Castillo, anche i genitori non avrebbero alcun diritto a educare i figli nei propri pregiudizi, sui quali gli uomini mai raggiungeranno un accordo, prima che gli stessi figli abbiano un bagaglio intellettuale per esaminarli. Se si agisce in questo modo si manipola, non si educa (Moreno Castillo, 2006, p. 41).

Il terzo argomento del nostro professore riguarda il fatto che esistono materie obbligatorie come latino e matematica, ma tali materie riguardano cose comprovatamente vere, mentre non è così per la religione. Pertanto se non vi è alcuna manipolazione nell’insegnare le scienze, ve n’è quando si insegnano dottrine che presuppongono prese di posizione non corrispondenti a verità effettive (Moreno Castillo, 2006, p. 42).

Per questi motivi, se sarebbe inaccettabile un intervento dello Stato nel rapporto genitori-figli e configurerebbe un’invasione di campo più dannosa che utile, è del tutto plausibile che lo Stato impedisca che nelle proprie scuole si insegni religione. Ciò per tre ragioni:

- 1) Lo Stato non deve insegnare cose contrarie ai diritti fondamentali che esso si propone di difendere e che invece le religioni conculcano, come sarebbe evidente nel caso del rapporto uomo-donna per i musulmani, della contraccezione, che per i cattolici è immorale, o delle trasfusioni sanguigne, vietate dai testimoni di Geova (Moreno Castillo, 2006, p. 42). Ci si troverebbe nella singolare situazione, nel caso del cattolicesimo, di uno Stato che mentre finanzia psichiatri per supportare omosessuali a disagio con se stessi, contemporaneamente accoglie nella scuola i sacerdoti che, nell’ora di religione, contribuirebbero precisamente a generare tale disagio (Moreno Castillo, 2006, pp. 42-43).
- 2) Come si potrebbero selezionare i professori di religione? A quale confessione/Chiesa dovrebbero appartenere? I selezionati dovranno poi prendere uno stipendio pubblico in funzione

dell'appartenenza a un'associazione privata? Si dovranno allora scegliere distinti professori non solo per ciascuna Chiesa ma per ciascuna tendenza religiosa all'interno della medesima fede, per garantire ai genitori che i figli siano educati nella loro propria tendenza, giacché lo Stato non può farsi teologo e scegliere la religione *migliore* per tutti. Per questo motivo è meglio sostituire l'insegnamento soggettivo di religione con quello oggettivo di storia delle religioni e di fenomenologia del fatto religioso, come materia profana, scientifica i cui titoli all'insegnamento e i cui contenuti non vanno negoziati, per esempio, con la conferenza episcopale (Moreno Castillo, 2006, pp. 43-44).

3) Non può esservi il compromesso al ribasso con l'inserimento di una materia di *alternativa alla religione*: o la materia alternativa è rilevante e degna di essere insegnata, e allora perché privarne coloro che decidono per la religione?, o non lo è, e allora perché insegnarla? Se però si obietta che non si può insegnare tutto e una scelta avviene anche per le altre materie, Moreno Castillo ribadisce che la religione non è una materia come le altre perché impartisce una credenza e non una scienza. Al limite si potrebbe impartire l'insegnamento religioso nella scuola pubblica fuori dall'orario scolastico per chi lo richiede e come un qualcosa di aggiuntivo, senza obbligare o coinvolgere in alcun modo gli altri. Sarebbe al contrario molto conveniente per lo Stato istituire a suo carico facoltà multiconfessionali di teologia, in cui formare le future guide delle varie comunità religiose, costringendole alla mutua convivenza e conoscenza e al mutuo rispetto all'interno di un cammino di formazione comune. Questo rappresenterebbe il miglior antidoto disponibile, sebbene solo parzialmente efficace, contro il fanatismo, una malattia dalla quale tutta la società si deve difendere e la protezione dalla quale vale gli investimenti statali (Moreno Castillo, 2006, pp. 45-46).

Dopo aver passato in rassegna gli argomenti di Moreno Castillo, proviamo a contro-argomentare. Ritengo anzitutto che nella sua tesi alberghi un difetto di visione antropologica. Quando per prima cosa si suggerisce che sia preferibile aspettare l'età in cui il ragazzo sia sufficientemente maturo per scegliere la propria religione, si presuppone che la religione sia una scelta, al pari di quella relativa a un partito politico. Ma chiedere a un uomo se credere o no, se avere una convinzione che abbia i caratteri formali di una credenza religiosa o no è come chiedere di scegliere se pensare o no. Antropologicamente parlando, possedere una credenza appartiene alla sfera dell'umano come, direbbero gli aristotelici, un "proprio", cioè un carattere ineliminabile dell'essere umano che nondimeno non entra nella sua definizione. Tant'è vero che i paleoantropologi riconoscono i reperti appartenenti a esseri non più ominidi ma umani (*homo sapiens*) in base alla testimonianza di una forma pur primitiva di culto (Palanza, s.d.). Tant'è vero che, sotto il profilo formale e comportamentale, l'ateismo militante replica esattamente gli stilemi dell'appartenenza religiosa e talora delle sue forme più fanatiche e degeneri.

Quando Moreno Castillo parla del diritto dei genitori a insegnare i propri pregiudizi, la riduzione della credenza religiosa a pregiudizio può essere indicata a sua volta come un pregiudizio di matrice tipicamente illuminista. In ogni caso, da un pregiudizio bisogna partire. Ogni pre-conoscenza è un pre-giudizio. La cultura ermeneutica ci ha insegnato che avere una pre-comprensione è necessario a ogni forma di interpretazione e di conoscenza, nella quale si realizza sempre una *fusione di orizzonti*, quello del proprio pre-giudizio e quello del testo da interpretare. Popper insegna che il *contesto della scoperta*, ossia ciò che ispira una certa idea su come funzionano i fenomeni, è libero e può essere costituito dai propri pre-giudizi liberamente generatori di pensieri, ipotesi, progetti, immagini del mondo. L'unico pregiudizio chiaramente falso è pertanto quello secondo il quale si possono eliminare tutti i pregiudizi e, tra questi, quello religioso.

La religione, poi, secondo Moreno Castillo non riguarda conoscenze comprovatamente vere, ma dottrine oggetto di una fede che egli presume cieca. Se la fede fosse cieca non avrebbe prodotto tanta e tale filosofia e scienza... Sarebbe ben strano che una fede cieca – che di conseguenza abitua al costume epistemologico della cecità – fosse stata abbracciata da tali e tanti scienziati, da Copernico a Galilei (che malgrado tutto fu e rimase cattolico), da Lavoisier a Volta fino a Enrico Fermi.² Peraltro Kant ha illustrato come l'indimostrabilità scientifica di Dio, trascendentalmente motivata, non ne esclude la sua assoluta indispensabilità in campo morale. L'intera tradizione occidentale, dal canto suo, insegna che la credenza religiosa è sempre una fede che domanda l'intelligenza (*fides quaerens intellectum*) e la domanda cui approda l'intelligenza della fede è divenuta nella storia della nostra cultura la domanda circa il mondo, inteso come creazione la penetrazione delle cui leggi ha costantemente rappresentato una forma di cammino verso Dio, un percorso nel quale al libro rivelato, la Bibbia, si affianca il cosiddetto *libro della vita*, cioè l'analisi e lo studio della realtà nella quale Dio ha lasciato traccia della sua infinita razionalità. Tale prospettiva produce al tempo stesso l'enorme slancio della curiosità scientifica e la grande umiltà di non considerare la verità un proprio esclusivo possesso. Ciò è certamente stato ed è tuttora una componente fondamentale del successo del sapere e della civiltà europea nella storia mondiale.

In ultimo bisogna ricordare a Moreno Castillo che anche la scienza non insegna dottrine comprovatamente vere, ma, più umilmente, congetture non ancora falsificate. Anche la scienza, come spiega Popper, è *doxa* e non *episteme*, umile opinione e non tronfio sapere che giudica e disprezza tutte le altre fonti di conoscenza. In questo porsi forzatamente al centro e in questo tentativo di esaurire tutte le forme possibili di penetrazione del senso della realtà, riducendole alle strutture ideali geometrico-matematiche, sta precisamente, secondo E. Husserl (2015), la *crisi delle*

² Si veda un interessante elenco di scienziati e studiosi cristiani, cattolici o, comunque, aventi fede religiosa riconducibile a matrici giudaico-cristiane al seguente indirizzo web: <https://www.uccronline.it/2010/-12/08/scienziati-credenti-cristiani-e-cattolici/>.

scienze europee, rese ultimamente incapaci di cogliere quelle verità che derivano dalla nostra immersione quotidiana nel *modo della vita*, secondo i nostri vissuti e le nostre esperienze concrete. Per quanto riguarda l'opportunità che lo Stato promuova l'insegnamento della religione, Moreno Castillo, opponendo tale insegnamento ai diritti che lo Stato è chiamato a difendere, mette assieme cose molto diverse come il rapporto uomo-donna per i musulmani, la concezione della sessualità per i cristiani e la questione delle trasfusioni per i testimoni di Geova. Egli dimentica che l'idea di una parità tra uomo e donna, pur non essendo stata esplicitamente difesa dalle istituzioni ecclesiali quanto alla sua declinazione sociale, è culturalmente un portato dell'antropologia biblica, tant'è vero che nasce e si afferma nella civiltà cristiana, dove per la prima volta si sente dire "non c'è più giudeo né greco, né schiavo né libero, né uomo né donna poiché tutti voi siete uno in Cristo Gesù" (*Gal 3, 28*). Qui si arriva a una radicalità che neppure il Platone della *Repubblica* (451c ss.), conscio dell'arditezza della sua apertura alle donne in politica, giunge a immaginare.

Nello sviluppo storico-ideologico dell'Europa cristiana si abbandonano progressivamente gli orientamenti che relegano la donna in una condizione di inferiorità, che permangono invece nell'Islam e in Oriente. Ciò non ha nulla a che fare con il complesso di dottrine etico-antropologiche che regolano gli aspetti relativi alla sessualità e alla procreazione nel cattolicesimo. Quando Moreno Castillo entra nel merito chiamandole in causa, si inoltra in un terreno scivoloso, perché a rigore dovrebbe vagliarne i motivi, le radici, la storia e anche il ruolo di sostanziale difesa della dignità femminile in una società tradizionale in cui stabilire obblighi di continenza sessuale per entrambi i sessi, e non solo per le donne, finalizzando l'esercizio della sessualità *anzitutto* alla procreazione, suonava come qualcosa di inaudito e rivoluzionario. D'altronde la simmetria dei diritti e doveri sancita da Gesù, subito scatena la reazione della mentalità etnico-tradizionale: "Se questa è la condizione dell'uomo che si sposa, è meglio non sposarsi" (*Mt 19,10*).

La questione del presunto disagio in cui i preti, insegnando religione cattolica, lascerebbero le persone omosessuali mi sembra poi particolarmente capziosa. Se un certo orientamento morale mette a disagio perché prescrive certi comportamenti e ne vieta altri, allora lo Stato dovrebbe pagare psichiatri per tutte le sue regole, che di fatto limitano la libertà dei suoi cittadini, i quali non si sentono autorizzati a comportarsi come suggerirebbe loro il *principio di piacere*. Ora, la dottrina morale cattolica chiama gli omosessuali a non comportarsi secondo il principio di piacere, a partire da una certa visione dell'uomo, della sua natura e della sua vocazione, peraltro ampiamente argomentata. Se non condividiamo tale visione, siamo liberi di opporci e di chiedere che la scuola dia conto dei nostri argomenti, ma non possiamo chiedere che si censurino preventivamente gli argomenti altrui e le materie in cui essi sono contenuti.

Riguardo all'ipotesi che lo Stato, per essere giusto di fronte all'insegnamento delle religioni dovrebbe insegnare tutte le religioni e tutte le tendenze al loro interno, moltiplicando a dismisura gli insegnamenti e gli insegnanti, Moreno Castillo cade vittima di un pregiudizio tipicamente liberale, quello della neutralità assoluta dello Stato. Lo Stato per lui coinciderebbe con una serie di meccanismi e istituzioni *esterne* rispetto alla vita del popolo sul quale esso esercita le sue prerogative organizzative e la sua autorità. Insomma, sarebbe uno sorta di corpo alieno che, per non essere ingiusto, non deve mischiarsi con la vita e la storia dei cittadini. A questa visione dello Stato come grande apparato *senza qualità*, come grande meccanismo costituito da materiali asettici e anallergici, è assai preferibile la visione classica che fu di Cicerone e che appartiene alla nostra tradizione culturale: lo Stato è *res populi*, "cosa del popolo". È il popolo che si è dato una forma e che non può essere neutrale rispetto alla sua storia, alla sua cultura e alla sua religione.

Se vogliamo uno Stato che sospenda ogni atto riconducibile alle radici cristiano-cattoliche del suo popolo, perché non chiediamo che sospenda ogni atto riconducibile alle radici linguistiche dei suoi cittadini? Perché non si devono discriminare le minoranze religiosamente musulmane in Italia e si possono discriminare le minoranze linguisticamente greco-albanesi? In realtà se non si discrimina insegnando l'italiano, non si discrimina insegnando la religione cattolica, perché si riconosce che la tradizione culturale di un popolo non è neutra, ma comporta un certo orientamento riguardo al mondo e che la realtà non rappresenta alcuna discriminazione di chi tale orientamento non condivide. La visione di Moreno Castillo pensa uno Stato costruito a tavolino, astratto e, nella sua astrattezza neutra, potenzialmente oppressivo verso tutti. Si tratta di un liberalismo pericolosamente inclinante verso il giacobinismo. Da tale neutralità statale alla Vandea il passo è breve. Se lo Stato è *res populi*, esso coincide con il suo popolo nella sua storia. A partire da questa prospettiva, ogni dubbio sull'insegnamento della religione e sulla scelta degli insegnanti in Spagna, Italia, Inghilterra, Russia non crea particolari problemi: si sceglie l'orientamento che appartiene alla tradizione di ciascun popolo, a patto che ovviamente si consenta alle minoranze di svolgere la loro attività educativa in istituzioni private e rispondenti meglio alla loro particolare visione del mondo.

L'idea di un insegnamento astratto di storia delle religioni, per neutralizzare la proposta contenutistica di *una* religione dissolvendola forzatamente nella comparazione presuntivamente oggettiva con tutte le altre, è dunque erronea. Così come è erroneo pensare che ciò favorisca un'ipotetica scelta consapevole della religione a cui aderire: nessuno crede in una *fenomenologia del fatto religioso*, a nessun'anima religiosa importa il confronto di per sé, ma la capacità di una religione di rispondere alle domande più profonde che sorgono nella propria sfera esistenziale-spirituale. L'approccio fenomenologico-comparatistico, nella sua pretesa *neutralità*, sorvola proprio su questo.

Quando dal piano morale si passa a quello legale, è poi chiaro che ogni scelta religiosa che contrasta con le leggi dello Stato, di quello stesso Stato che elabora le proprie leggi a partire da una certa storia e concezione della giustizia, non è accettabile, quanto a quel particolare aspetto (questo vale a livelli diversi per l'uso del *burka* in luoghi pubblici per i musulmani, come per le trasfusioni di sangue con i testimoni di Geova). Se lo Stato non è quindi un corpo estraneo alla società, alla sfera della cultura e della storia dei cittadini – dove evidentemente vale l'adagio crociano *non possiamo non dirvi cristiani* e, per quanto ci riguarda, *cristiano-cattolici* – i problemi sollevati da Moreno Castillo a partire da una posizione laica – che non è neutrale perché rappresenta una precisa presa di posizione rispetto ai (ossia, contro i) valori e alla visione del mondo tradizionale – non hanno reale sussistenza.

Peraltro, la soluzione adombrata alla fine, quasi fosse una concessione alla religione, di promuovere facoltà teologiche finanziate dallo Stato come antidoto al fanatismo religioso, pare attribuire allo Stato non tanto una neutralità, ma una facoltà di intervento sui contenuti religiosi, alla luce dell'eventuale rilevanza sociale e politica (negativa) che avrebbe il fanatismo. Ma, aperto questo spiraglio per un intervento statale al fine di delimitare i confini di una credenza religiosa dentro una cornice di auspicabile non-violenza e pace sociale, si spalanca automaticamente la porta al cesaropapismo. Chi decide, infatti, che cosa è fanatismo e che cosa non lo è? Chi stabilisce i confini delle credenze e delle teologie *lecite*? Chi determina i contenuti della proposizione: “Allo scopo di preservare la pace e la convivenza sociale”? Evidentemente lo Stato. E dove va a finire in questo caso la sua *neutralità*? Insomma quando Moreno Castillo si preoccupa di favorire l'equidistanza statale dalle religioni, prestando molta attenzione ai diritti individuali e ai rischi di manipolazione, senza accorgersene sta consegnando allo Stato, in una maniera che sarebbe certamente piaciuta a Thomas Hobbes, il pastorale, simbolo del suo potere supremo in campo religioso: il potere di decidere e di interpretare quale ultima e inappellabile istanza. Non credo che questo possa rientrare nell'ambito di ciò che il nostro Autore possa considerare accettabile o almeno sopportabile.

Come si vede, dunque, le sue posizioni non mancano di elementi di debolezza e di contraddizioni, derivanti però da un'unica matrice. La grande contraddizione di Moreno Castillo sulla religione risiede nel fatto che su tale tema egli assume un criterio opposto a quello che ha seguito nel resto del suo volume. Sempre pronto a considerare la realtà effettuale, i suggerimenti che arrivano dalla vita concreta, da liberale rispettoso di storia e tradizioni – cioè della saggezza dei secoli – al modo di E. Burke, egli si converte improvvisamente in giacobino costruttivista per il quale il fatto che una civiltà sia nata e cresciuta su una pianta religiosa, e da questa pianta continui ad assumere linfa e nutrimento, è assolutamente irrilevante. Improvvisamente il *factum*, il particolare, l'individuale, il concreto perdono di interesse a favore dell'astratto, del generale-

generico. Il lume di una ragione storica e incarnata dove non vi è scandalo per l'autorità, lo sforzo di autodominio e disciplina, il sapere effettivo, la memoria e i diversi fattori che richiamano a un'antropologia della differenza, della fatica e della laboriosità lasciano spazio all'illuminismo di una ragione *senza presupposti*, pretenziosamente pura, utopista e costruttivista, che nega tutto quanto prima affermato e propone l'ideale di un *mondo nuovo* ricostruito senza residui dalla ragione umana, nel quale naturalmente non c'è spazio per l'oscurantismo delle credenze religiose, sostituite dalla chiara e positiva evidenza razionale.

Qui evidentemente autorità, autodominio, sforzo, memoria, laboriosità e quel sapere della vita costruito dalle generazioni precedenti non trova collocazione perché, nella sfera dell'ideologia, che è indifferente ai fatti, valgono più *valori* come il benessere, l'uguaglianza, l'universale accessibilità, l'universale consumo e il godimento istantaneo. Il tutto inserito naturalmente in quell'umanità orizzontale che non ha più bisogno di trascendenza perché ha trasferito e abbassato le aspettative del Regno divino all'immanenza storica, presumendo di avere così generato il migliore dei mondi possibili. Sembra che la presa di distanza da quest'ultimo approccio culturale, percepibile in ogni riga di Moreno Castillo, venga abbandonato e dimenticato nelle pagine dedicate all'insegnamento della religione, così che esse risultano alla fine meno coraggiose, anticonformiste, interessanti.

La buona e la cattiva educazione³

Quanto detto sulla religione non toglie il valore al resto dell'argomentazione, proprio perché, lo abbiamo testé visto, si configura quasi come un corpo estraneo rispetto alla riflessione complessiva del professore di Madrid. Lo conferma il suo successivo testo, edito per la prima volta nel 2008 e riproposto nel 2011: *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*. Si tratta di una raccolta di articoli sul problema educativo in cui ritornano i temi del *Panfleto*, diversamente approfonditi per necessità polemiche o per la volontà dell'Autore di sottolineare alcuni aspetti della questione non precedentemente o non sufficientemente trattati.

Subito si avverte un'aria di famiglia rispetto al *Panfleto*: i primi articoli trattano del tema della disciplina a scuola, quale condizione di possibilità dell'insegnamento. Si comincia immaginando una riforma del codice della strada che elimini le sanzioni, con la scusa che certamente alcune di esse erano state ingiustamente comminate non tanto per una scorretta applicazione del codice, quanto perché la medesima sanzione inflitta a una persona ricca, che usa la macchina per divertimento, e ad una povera, che la usa per necessità e lavoro, ha effetti diversi e finisce per

³ Traduco così il termine *educación*, consapevole che il suo significato primario è "insegnamento", per attribuire al concetto lo spettro semantico più vasto possibile, nello spirito dell'Autore.

assumere un connotato classista e discriminatorio. Quindi, per evitare tale deriva, si immagina un'eliminazione indiscriminata delle sanzioni e, in seguito, come reazione all'inevitabile aumento dei reati stradali, il tentativo di costruire ipotesi *ad hoc* per difendere la decisione assunta a prescindere dal fatto che abbia sensibilmente peggiorato la situazione, favorendo coloro che non rispettano il codice e svantaggiando tutti gli altri. Tutto ciò diviene una simpatica immagine degli effetti del permissivismo scolastico che favorisce chi a scuola disturba e rovina il clima delle lezioni, e svantaggia quelli che invece vorrebbero trarre dalle lezioni il massimo giovamento possibile in termini di crescita culturale e morale (Moreno Castillo, 2008, pp. 37-39).

Su questo tema, il secondo articolo, quasi a commento della storia appena raccontata, sostiene che è inutile promuovere una maggiore scolarizzazione se a scuola si impara sempre di meno e se questa diminuzione del livello dell'apprendimento ha nella mancanza di un minimo di rispetto delle regole una delle sue ragioni principali. Infatti, a nulla serve togliere i ragazzi dalla strada per mandarli a scuola se costoro in classe ripropongono la legge della strada nella più totale inerzia delle autorità scolastiche. Il guaio è che il sistema educativo spagnolo (e non solo, purtroppo), quando esclude la possibilità di espellere chi non vuole studiare e rispettare le regole della convivenza, fa violenza a tutti gli altri. Ma, sottolinea l'Autore, anzitutto fa violenza a quegli stessi ragazzi che non vogliono continuare a studiare, costringendoli nei banchi, senza offrire loro l'alternativa di una seria formazione professionale. Dunque, il tasso di violenza scolastica non può essere contenuto se si disprezza la conoscenza abbassando il livello delle richieste, si rifiutano tutte le contromisure finalizzate a responsabilizzare i ragazzi, rinunciando a chiedere loro conto di ciò che fanno e infine ci si trova a trasformare la colpa morale in patologia, medicalizzando i difetti e la cattiva volontà degli alunni.

Moreno Castillo cita un racconto di Gogol', inserito nel suo romanzo *Le anime morte*, in cui precisamente si descrive il fallimento degli insegnanti *innovativi* che preferiscono tralasciare il sapere e insistere sui metodi e sull'atteggiamento degli alunni in classe. Il risultato è il peggioramento dell'atteggiamento dei ragazzi nei confronti della scuola, del loro comportamento e del loro impegno come effetto dell'abbassamento delle richieste in termini di sapere e di nozioni. Ciò conferma da un lato che la tentazione cui soggiace la pedagogia contemporanea ha radici antiche (Gogol' scrive nella prima metà del XIX secolo), dall'altro che il cammino compiuto lungo la china dell'immiserimento della qualità del sistema educativo è stato lungo e ha potuto radicare i propri difetti.

Perciò è necessaria un'inversione di marcia fondata su alcuni punti che Moreno Castillo così elenca:

- 1) disciplina e protezione di chi vuole studiare;

- 2) eliminazione dell'insegnamento obbligatorio fino a 16 anni, sostituito a partire dai 12 anni da percorsi distinti per chi vuole continuare a studiare e per chi vuole lavorare;
- 3) valorizzazione del sapere e dell'eccellenza;
- 4) punizione severa della mancanza di disciplina (Moreno Castillo, 2008, pp. 43-46).

Ciò si oppone alle grandi fallacie del sistema educativo spagnolo che vengono così sintetizzate:

- 1) considerare l'educazione un diritto, ma non punire chi lo conculca;
- 2) rendere la scuola obbligatoria, ma non rendere obbligatorio studiare a scuola;
- 3) giustificare l'insegnamento obbligatorio fino a sedici anni, dicendo che prima di quell'età nessuno sa scegliere il percorso per il proprio futuro, lasciando nella scuola ragazzi che, con il loro comportamento decideranno il futuro degli altri, impedendo loro di fruire di un insegnamento decente;
- 4) non considerare che gli insegnanti che vogliono *includere* tutti devono per forza abbassare il livello;
- 5) voler risolvere contemporaneamente due problemi: determinare l'ambiente migliore per lo studio e al contempo insistere nel volervi inserire chi non vuole studiare e disturba (Moreno Castillo, 2008, pp. 49-52).

È evidente che nessun salto di qualità è possibile se prima non si risolvono tali distruttive incoerenze che producono effetti facili da constatare, ben al di là di quei test⁴ che pure fotografano una situazione preoccupante per l'istruzione spagnola (la Spagna comunque si colloca ad un livello ben superiore all'Italia). Ci sono una serie di evidenze come la presenza di alunni che arrivano al corso di laurea senza saper operare con i decimali, l'aumento del teppismo giovanile nelle scuole, il difetto di autonomia di molti studenti quasi maggiorenni, che ancora si fanno accompagnare dai genitori per svolgere compiti burocratici semplicissimi. Stupisce che i responsabili politici della riforma scolastica (la famigerata LOGSE) di fronte a questa situazione non riconoscano che i fatti stanno falsificando le loro teorie, cosa che già avrebbero dovuto notare in sede di implementazione dei loro progetti, quando, nel periodo di transizione era già evidente che i risultati dei nuovi ordinamenti si collocavano a un livello sensibilmente inferiore a quelli del vecchio. Cionondimeno si è sentito parlare di immigrazione o di ignoranza dei genitori quali cause delle difficoltà degli alunni nel conseguire risultati decenti. La qualità di argomenti *ad hoc* di simili considerazioni emerge solo gettando uno sguardo sulle condizioni di vita enormemente più difficili delle vecchie generazioni e sugli obiettivi indubabilmente più elevati che esse hanno conseguito... (Moreno Castillo, 2008, pp. 54-60).

⁴ Si tratta del noto "Programma per la valutazione internazionale dello studente" (*Programme for International Student Assessment – PISA*) che, somministrando test nelle materie linguistiche, matematiche e scientifiche, misura i risultati dei sistemi educativi di diversi paesi per ragazzi di 15 anni di età.

Le contraddizioni e gli esiti estremamente negativi della nuova pedagogia, nelle articolazioni che abbiamo appena considerato, comportano ulteriori aspetti da non sottovalutare.

Anzitutto la rinuncia a una concezione della scuola come *ideale regolativo della società* in funzione di quella che la considera come semplice *riflesso della società*. “La scuola, afferma Moreno Castillo, non deve essere uno specchio che riflette ma un faro che illumina [...] Nella scuola bisogna insegnare precisamente quelle cose che non si apprendono per strada o a casa” (Moreno Castillo, 2008, p. 64) e se nella società prevalgono disvalori o valori frivoli, la scuola deve assumersi la responsabilità di criticarli e non accoglierli al proprio interno. Insomma, noi potremmo chiosare “...se il sale perde il sapore, con che cosa lo si renderà salato?” (Mt 5,13), ossia, se il luogo da cui proviene la cultura, la ricerca, la formazione, il senso, si adegua a quello che cultura, ricerca, formazione e senso non possiede e dovrebbe ricevere, che ne sarà della sua funzione e del suo ruolo?

E poi, si potrebbe domandare: chi ha detto che la società debba essere un modello a-storico e inemendabile (Fusaro, 2014)? Chi ha detto che bisogna adeguarsi alle sue pur vistose imperfezioni? Chi impedisce di *pensare altrimenti*? È singolare che la società che si vuole organizzata in funzione dell’utopia, romanticamente esaltata, ponendo al centro l’individuo contro l’istituzione, come sottolinea lo stesso Eduardo Mendoza nella prologo al nostro testo (Mendoza, 2008, p. 11), cada nella contraddizione di eludere ogni possibile alternativa a se stessa. Una contraddizione che si risolve semplicemente tenendo conto che il meccanismo psicologico dell’utopia trasforma i più radicali rivoluzionari nei più spietati reazionari quando si ritiene che l’utopia stessa sia in via di definitiva realizzazione. Ecco allora che la società dell’utopia quasi-realizzata diventa modello anche della scuola, che si deve limitare a riprodurre il paradigma sociale al proprio interno. Di qui l’idea che i problemi di tale società, dalla quale sarebbe un crimine discostarsi *proprio nel momento in cui si è così vicini a raggiungere la vetta*, costituiscano una novità assoluta per affrontare la quale il passato è inservibile. La società, e di conseguenza la scuola, non deve guardare al passato, ma al futuro. L’utopia stessa riguarda il progresso. Non solo vuole progredire, ma ha stabilito sin dall’inizio che il Progresso è un valore e, se è un valore, il passato corrisponde a una fase dello sviluppo che è stata ormai superata.

Moreno Castillo, pur non disdegnando a volte l’uso ormai invalso del concetto di progresso, termine pregno di ideologia, si oppone radicalmente al pregiudizio contro il passato, proprio in nome di quel liberalismo burkiano cui si faceva riferimento a proposito del *Panfleto* e che noi crediamo rappresenti la cifra culturale della sua ricerca. Ecco allora il capitolo intitolato *Elogio della nostalgia*. Qui egli afferma ciò che il senso comune riconosce immediatamente: “Non tutte le idee nuove, per essere nuove, sono buone come non tutte le idee antiche, per essere antiche, sono cattive” (Moreno Castillo, 2008, p. 93). Grandi scoperte scientifiche e sistemi innovativi, anzi,

sono stati nient'altro che la rielaborazione di idee del passato, mentre grandi danni sono venuti da intellettuali o politici che imposero le loro idee come una novità assoluta. Guardare al passato è allora del tutto ragionevole e non comporta alcun rimpianto dei difetti di una società (e di una scuola) classista, come affermato da alcuni pedagoghi. Contro le loro sterili polemiche si deve ribadire che non

rimpiangiamo i tempi in cui studiavano solo gli appartenenti alla classe media e alta [bensì] i tempi in cui i figli di operai, marinai e lavoratori, trovavano nella scuola superiore l'ambiente di studio che non potevano avere a casa, i tempi in cui si poteva dare aiuto agli alunni in difficoltà perché i più piantagrane venivano controllati, i tempi in cui non si ingannavano i ragazzi promuovendoli con otto materie insufficienti, i tempi in cui i diritti di chi voleva apprendere stavano al di sopra di quelli di chi boicottava la lezione, e i diritti dell'alunno aggredito al di sopra dell'aggressore (Moreno Castillo, 2008, pp. 96-98).

Si tratta di questioni che la nuova pedagogia non ritiene importanti, derubrica a residui del passato, al più problemi di transizione che l'*uomo nuovo* in via di costruzione potrà agevolmente superare. Chi ne sottolinea la rilevanza si sta sotto sotto opponendo alla forza progrediente della storia e le sue motivazioni sono da tenere in gran sospetto (classismo, autoritarismo, ingiustizia sociale, violenza, e addirittura franchismo-fascismo). La scuola deve invece conformarsi a una società, certo ancora imperfetta, ma indubitabilmente superiore a tutte le altre, e la nuova pedagogia è lo strumento di tale adeguamento contro i nemici delle sue "magnifiche sorti e progressive".

Da tale assunto viene un altro tema cruciale: l'uomo nuovo è certamente l'individuo atomizzato che sta assieme agli altri in una relazione che Zygmunt Baumann ha connotato con la qualificazione di *liquidità*. Moreno Castillo non cita il famoso sociologo, ma, affrontando uno snodo rilevante della pedagogia contemporanea, quello della *diversità*, in certa misura lo presuppone.

La nostra società, soprattutto nelle sue generazioni scolari, è la società delle differenze nazionali, razziali, culturali, individuali, della diversità dei progetti personali e naturalmente delle capacità di realizzarli. È questa una molteplicità irrelata, legata debolmente dall'appartenenza al mondo e al presente, altrettanto deboli fattori di identità. La vera uguaglianza, dicono i suoi ideologi, sta nel riconoscimento radicale di tale irrelata e incomunicabile diversità, solo integrabile nel rapporto personale, anch'esso fluido, liquido, poliarchico, senza impegni duraturi, nella estemporaneità della relazione economica. L'insegnamento dovrebbe riconoscerlo: "La scuola contiene oggi una diversità culturale inaudita [...] oggi non ci sono bambini identici. Gli alunni che si rivolgono ai centri scolari si dividono in due grandi gruppi: gli inclassificabili e quelli di difficile classificazione". Così si esprime Miguel Ángel Santos Guerra, professore emerito di Didattica e

Organizzazione Scolastica all'Università di Malaga, sostenendo un'opinione tipica nel mondo pedagogico.

A fronte di quella che appare o un'affermazione ovvia (le differenze tra persona e persona non sono di oggi né di ieri, ma di sempre, o esagerata (mai hanno costituito un problema didatticamente insormontabile), Moreno Castillo fa notare che le differenze citate da Santos Guerra sono accidentali rispetto all'umanità che accomuna tutti, alle modalità di conoscenza e di apprendimento, alle difficoltà e contemporaneamente al piacere nel compiere un lavoro e nel farlo bene, al bisogno di relazioni di amicizia, al dovere di vedersi rispettati nel diritto a ricevere una buona formazione, al dovere della buona educazione e di mantenere un comportamento decente. Tutto ciò accomuna le persone in un dato ambito, la scuola, e con un determinato scopo, crescere culturalmente, molto al di là delle loro *infinite* differenze. Allora ha buon gioco Moreno Castillo nell'affiancare alla citazione di Santos Guerra una di Montaigne che così recita: "Ciascun uomo contiene in sé la forma intera della condizione umana" (Moreno Castillo, 2008, p. 82). Egli giustamente non accetta quella idolatria della complessità che emerge spesso nella nuova pedagogia: *complesso* cioè inintelligibile, irriducibile a un senso definito. In realtà, fa notare Moreno Castillo, a volte per problemi complessi esistono soluzioni semplici (2008, p. 73), mentre comunque non tutti i problemi e le situazioni sono complesse (2008, p. 74). Il difetto della nuova pedagogia consiste precisamente nel rendere complesso ciò che è semplice, sembra, talora per giustificare le cattedre dei suoi sostenitori.

A conferma di quel che sostiene il Nostro si potrebbe citare un testo estremamente sintomatico del clima culturale della nuova pedagogia: Edgar Morin (2014) nel suo *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* elabora un elogio della complessità e di un sapere transdisciplinare che eviti ogni indebita *reductio ad unum*. Questa è l'anima del post-moderno recepito dai pedagoghi *à la page*. Le scienze e i loro sviluppi contemporanei costringono a questo esercizio di collegamento continuo tra diversi ambiti e sfere della realtà e della cultura. Nulla di male, per carità, nell'offrire un'immagine non riduzionistica, semplificata e perciò mistificata della realtà, laddove effettivamente la realtà mostra segni della complessità di cui si dice. Il problema è che la *pedagogia della complessità*, per riflettere sin dall'inizio la *complicazione* del reale, sembra rifiutare, benché non espressamente, quella gradualità cui ogni insegnante deve piegarsi per promuovere l'accessibilità dei suoi contenuti agli alunni. "Considerare gli oggetti non più come cose, chiuse su se stesse, ma come sistemi comunicanti fra loro e con il loro ambiente" (Morin, 2014, p. 86), potrebbe essere anche interessante a patto di presupporre che anche i sistemi sono sistemi-di-cose, e la loro conoscenza richiede capacità di analisi e sintesi molto sviluppate che chi ha esperienza di una classe sa che non si ottengono in poco tempo e facilmente. Insomma anche qui pare affacciarsi una sorta di *complesso di Leonardo*: si chiede allo studente ciò che egli non può dare, misconoscendo

la sua condizione di ignoranza. Così si producono i mostri didattici che ci somministrano i ministeri dell'Istruzione europei, di cui è esempio fulgido il recente esame di maturità italiano.

In questa involuzione dell'istituzione scolastica – meritoriamente denunciata da Moreno Castillo contro le pretese e l'invasione della pedagogia – si produce una babele difficilmente gestibile. Una confusione dei comportamenti nel permissivismo dilagante si associa all'indeterminazione delle finalità (il famoso e fumoso *apprendere ad apprendere*) e all'inintellegibilità dei contenuti, da un lato ritenuti secondari e irrilevanti rispetto ai metodi, dall'altro presi nel vortice di un intreccio irrisolvibile che dalla complessità sfocia spesso nella più totale oscurità, secondo l'immagine post moderna del *patchwork*, del *collage* causale dove tutto può essere messo indifferentemente in relazione con tutto, e infine secondo l'immagine più classica della *notte in cui tutte le vacche sono nere*.

Allora bisogna dire che i rimproveri ai professori che non si *modernizzano*, come ha rilevato anche la Ruiz Paz, non sono del tutto innocenti. Colui che resiste a tali derive è considerato un retrogrado che non riesce a stare al passo con i tempi e con le altre discipline. È del tutto evidente che la post-modernità, contro cui Moreno Castillo pur implicitamente polemizza, ha in uggia tutto ciò che è duro, non liquido, costante, mentre l'insegnamento, come lo stesso essere umano, secondo la già citata considerazione di Montaigne, è colmo di costanti.

A solo titolo di esempio l'Autore cita alcune circostanze che un ipotetico viaggiatore nel tempo che fosse catapultato dai secoli passati ad oggi subito riconoscerebbe: “Vedendo due persone che parlano allegramente in un bar”, capirà che sono amici; “Vedendo una coppia che fa l'amore”, intenderà subito quanto sta succedendo; “Comprenderà subito la relazione tra un malato e il suo medico” e “certamente capirà quello che succede in una scuola: la relazione tra maestro e alunno attraverso la parola, la creazione più antica e bella dell'umanità” (Moreno Castillo, 2008, pp. 101-103). Ecco una delle principali costanti dell'insegnamento: un rapporto umano in cui si trasmette un sapere attraverso cui si promuove l'inserimento dell'alunno nella corrente di una storia, di una civiltà, di una vita più vasta e universale, fatta delle vite di chi ci ha preceduto grazie alle quali alla fine l'alunno può prendere coscienza di essere parte di una grande tradizione che da lui va ripresa e rilanciata nel futuro.

In tale relazione si avvertirà la presenza di un'altra costante, già in precedenza segnalata da Moreno Castillo: una certa gerarchia in cui le cose all'inizio vanno imposte, per poi essere comprese pienamente; un'asimmetria in cui il dialogo e la negoziazione sono limitate e, lungi da essere strumenti dell'educazione, ne costituiscono eventualmente i fini (Moreno Castillo, 2008, pp. 110-117); si conosce per imparare a dialogare e a negoziare, non viceversa. Perciò chiedere che l'autorità dell'insegnante, esercitata nell'interesse specifico dell'alunno, venga eliminata perché altrimenti si genererebbero cittadini sottomessi e acritici è semplicemente assurdo perché il suo rispetto fa parte dei doveri che consentono all'alunno di crescere e di conseguire quello spirito

critico e autocritico che è invece precluso agli ignoranti. Il senso autocritico che implica riconoscere le proprie responsabilità per gli errori commessi, ammettendo assieme ad essi anche la limitatezza del proprio sguardo, tale per cui è poco realistico pretendere da sé risultati e produzioni di particolare profondità e originalità, come invece esigerebbero gli utopisti della pedagogia e dei ministeri dell'istruzione (Moreno Castillo, 2008, pp. 121-129), è *conditio sine qua non* per il raggiungimento di uno dei fini fondamentali e degli obiettivi antropologici più seri dell'esperienza scolastica: l'acquisizione di un'umiltà colta, consapevole e curiosa, capace di impegno, di miglioramento e di ulteriore feconda trasmissione di idee e cultura.

Infine l'ultima costante che si deve riconoscere oltre e al di là della babele post-moderna è il mostro della competitività. I pedagoghi esprimono verso questa idea una particolare avversione. Sembra proprio che la competitività sia il residuo di un passato in cui una parte dell'umanità rimaneva sconfitta ed esclusa. Sia essa un aspetto ineliminabile della natura umana o non invece un prodotto di determinate condizioni ambientali o sociali (come, si dice, è più probabile), la scuola si deve preoccupare comunque di rimuoverla. Si deve a ciò la lotta contro le valutazioni chiare, nette e pubbliche, che consentono confronti reciproci fra i ragazzi, in cui fatalmente qualcuno ottiene risultati migliori degli altri. Questo livellamento è esiziale quanto alle motivazioni per lo studio e alla ricerca di riconoscimento per la fatica e lo sforzo fatto dai ragazzi; inoltre impedisce loro di valutare i propri progressi ed eventualmente farsi aiutare da quelli più bravi; infine li induce a occultare i fatti e la realtà, il cui riconoscimento, viceversa, dovrebbe essere l'obiettivo di ogni sforzo educativo. Per ultimo, se lo scopo dei nostri pedagoghi amanti della diversità è quello di rispettarla, la prassi da loro promossa, lungi dal farla apprezzare ai ragazzi, li porta a non individuarla nemmeno: siamo ancora nella più oscura *notte in cui tutte le vacche sono nere* (Moreno Castillo, 2008, pp. 133-137).

Si tenga altresì conto che, come esistono differenze tra gli studenti, ne esistono allo stesso modo tra gli insegnanti. Ridurre la loro funzione a quella di *facilitatori*, come si vorrebbe in omaggio a un presunto superamento del concetto di autorità, tende a sottostimare la loro centralità e a livellare le differenze, in particolare tra quelli il cui sapere è solo *supposto* e quelli il cui sapere è reale e può essere trasmesso. A farne le spese, ancora una volta sono gli alunni che vogliono imparare (Moreno Castillo, 2008, pp. 138-144).

Vi sono dunque costanti dell'essere umano, costanti dell'insegnamento, costanti della cultura; c'è un passato da riconoscere, ci sono ruoli da rispettare, c'è autorità, c'è necessità di sforzo, ci sono risultati da raggiungere e valutazioni da ricevere: tutto questo è la realtà che la nuova pedagogia non vuole riconoscere perché più in generale è refrattaria al riconoscimento della realtà nelle forme chiare e distinte che permettono chiare e distinte prese di posizioni.

Vi è, d'altra parte, una particolare forma di violenza nell'impedire che un patrimonio immane di imprese, ricerche, valori, sforzi, successi e fallimenti giunga alle soglie della coscienza dei ragazzi d'oggi e degli uomini di domani. Come nelle distopie più raffinate la violenza si esprime nella forma più sadica e radicale, quella della carezza. La carezza, che cela la forza demoniaca della seduzione, è la grande arma postmoderna la cui denuncia emerge dalle pagine appassionate di Moreno Castillo. Fate quello che volete, esprimete la vostra *creatività*, nessuno è escluso, siete tutti bravi, vi vogliamo bene, voletevi bene, siamo tutti uguali e anche i vostri professori sono uguali a voi, nessuno educa, ma tutti ci educiamo l'un l'altro, nessuno fallisce perché alla fine il mondo è complesso, ma anche facile per chi è bravo, e voi, l'abbiamo già detto, siete bravi e quelli che non lo sono è perché non sono stati rispettati nei loro diritti, infatti tutti abbiamo diritti inalienabili, e nessuno ha doveri, tutti possiamo guadagnare, ma nessuno rischia di perdere, state tranquilli la realtà è un grande cantiere e ci siamo quasi, abbiamo tutti insieme quasi finito di costruire la grande Disneyland della vostra vita. La grande Disneyland, cioè la grande violenza, l'infinita violenza del falso!

Educazione alla cittadinanza

Come è accaduto nel *Panfleto*, anche nella sua successiva fatica il professore madrileno ha inserito alcune considerazioni squisitamente contenutistiche, relative alle materie di insegnamento, riferendosi in particolar modo, ma non solo, alla scuola superiore. Se nel *Panfleto* aveva parlato di filosofia e religione, qui parla, di storia della scienza e di educazione alla cittadinanza, concludendo il testo con una bellissima perorazione della lettura.

Riguardo alla storia della scienza, egli è convinto che possa servire a evitare che i contenuti scientifici siano considerati dei prodotti nati già con la loro confezione odierna, un po' come se il pesce in scatola fosse pescato già nella sua latta. Conoscere la genesi delle teorie può quindi aiutare a imparare la modestia, prendendo consapevolezza degli innumerevoli sforzi, tentativi, errori, correzioni e fatiche che hanno determinato il perfezionarsi di una certa legge scientifica. Infine, ritornare indietro al gesto iniziale che ha dato luogo alle nozioni scientifiche più comuni aiuta a ritrovare la parentela tra le diverse discipline, che solo recentemente si sono rese indipendenti e che sono discese da un comune ceppo di sapere, di matrice essenzialmente filosofica (Moreno Castillo, 2008, pp. 157-160). È un ottimo modo, questo del nostro Autore, di concepire la multidisciplinarietà: essa può essere la ricerca rapsodica di relazioni più o meno estrinseche tra discipline diverse in idolatrico omaggio al presupposto della complessità, come purtroppo sembrano immaginarla i burocrati del MIUR, oppure può concepirsi come già data nella trama storica della ricerca scientifica, che va ripercorsa per capire quando e come la scienza

ha preso i connotati che ha ora, dove è diretta, se la sua strada è produttiva e feconda, se lo può essere ancor più (è la strada che ha suggerito Husserl nella *Crisi delle scienze europee*, tanto per capirci) contribuendo, insieme con il resto del sapere, a generare quell'immagine della vita, quel senso delle cose che rappresentano l'obiettivo individuale, comunitario e storico dell'essere umano.

Moreno Castillo ha perfettamente ragione a insistere su questa tematica e a dedicarle il giusto spazio. Meno condivisibile mi sembra invece la sua riflessione sull'educazione alla cittadinanza. Secondo lui, la materia si risolve in una proposta di riflessione sui diritti e doveri che una persona deve aver conosciuto e interiorizzato molto prima di poterli capire. Come avviene per la biologia, che spiega processi fisiologici in modo che noi a posteriori possiamo comprendere alcune prescrizioni di prudenza, relative per esempio all'alimentazione, che pure dovremmo aver già acquisito, allo stesso modo l'educazione alla cittadinanza dovrebbe renderci coscienti del perché noi già ci comportiamo secondo alcune regole di convivenza e dei motivi per i quali le regole sono promosse, difese e garantite dalla società e dai suoi codici.

La dimensione *a posteriori* è molto rilevante per il nostro Autore: "Per chi non sa trattare con i suoi simili a pochissimo serve l'educazione alla cittadinanza" (Moreno Castillo, 2008, p. 148). Egli poi rileva che alcuni critici – tra cui i vescovi spagnoli riuniti nella conferenza episcopale nazionale – sostengono che questa materia espone a manipolazioni di tipo politico. "Ciò è certo, come anche si possono manipolare gli alunni attraverso la filosofia, la letteratura o la storia [...]. La soluzione in questi casi è nell'evitare la manipolazione, rivedendo i testi e raggiungendo un consenso sui programmi, non nel sopprimere la materia" (Moreno Castillo, 2008, p. 148). Altri sostengono che l'educazione alla cittadinanza, essendo una materia con risvolti filosofici, ma con meno peso specifico e difficoltà, serve solo a *diluire* la filosofia (Moreno Castillo, 2008, pp. 148-149). Tutto ciò, replica Moreno Castillo, è facilmente risolvibile inserendone i contenuti all'interno di filosofia con adeguati accorgimenti tecnici.

È invece da rigettare l'idea, accampata dai vescovi, secondo la quale si dovrebbe contemplare il rifiuto di recepire la materia come un'*obiezione di coscienza*. L'obiezione di coscienza si dà solo in due casi: quando una legge entra indebitamente nell'ambito del privato; quando i poteri pubblici pretendono di sostituire una professionalità negli atti che sono di sua pertinenza e responsabilità.

Evidentemente ciò non ha nulla a che fare con l'educazione alla cittadinanza, e invece potrebbe riguardare, non rinuncia alla sua stoccata anticlericale Moreno Castillo, la religione cattolica, perché la religione è un fatto privato e per sua natura non deve essere oggetto di insegnamento pubblico (2008, pp. 150-152) al contrario "delle relazioni di considerazione e cortesia che devono mantenere i cittadini gli uni con gli altri e del rispetto per la legge" (2008, p. 152). Cortesia e

rispetto nelle relazioni e per le leggi civili avrebbero una ricaduta positiva anche in campo religioso, perché promuoverebbero, fra l'altro, quel riguardo che anche gli atei devono ai credenti. Circa quest'ultimo tema, non ci sarebbe alcuna controindicazione se la medesima tolleranza che eventuali genitori atei inadempienti non avessero insegnato in famiglia ai loro figli, fosse insegnato a scuola (Moreno Castillo, 2008, p. 152), così pure se un figlio di testimoni di Geova fosse nella scuola invitato a riflettere sulle ragioni a favore delle donazioni di sangue, cosa sulla quale il professore di Madrid è convinto che i vescovi non avanzerebbero nessun sospetto di manipolazione (Moreno Castillo, 2008, p. 153).

Sul complesso di questi ragionamenti, come precedentemente accaduto, avanzerei parimenti alcune considerazioni critiche. Anzitutto devo rilevare la contraddizione tra l'idea, espressa all'inizio del capitolo, secondo la quale l'insegnamento di educazione alla cittadinanza ha un valore a posteriori, riguardo a diritti, comportamenti e regole già acquisite dai ragazzi, e la fiducia finale nell'utilità di tale insegnamento per coloro che in famiglia non hanno potuto ricevere alcune indicazioni di comportamento. Forse il nostro Autore è indeciso. Da un lato egli vorrebbe depotenziare la materia, cui sarebbe attribuita una funzione di approfondimento razionale di un bagaglio di criteri già posseduto, allo scopo di sottrarla alla denuncia dei pericoli di manipolazione: se la materia ripete il senso comune morale e legale, nessuno potrà accusarla di promuovere un indottrinamento. Dall'altro, in fondo egli sembra credere e auspicare che sia qualcosa di più, che la sua utilità sia maggiore, e finisce per affidarle il compito di integrare il suddetto bagaglio, promuovendo attivamente comportamenti più corretti e socialmente razionali. Ma allora non è tutto scontato e aprendo la porta alla novità si spalanca (come era accaduto per religione cattolica) un abisso: chi decide quali comportamenti promuovere o vietare? Saranno le forze politiche o sociali, tra le quali si auspica il raggiungimento di un consenso? Saranno le università e le loro avanguardie culturali, magari quelle stesse che diffondono i dogmi della nuova pedagogia? Saranno i docenti stessi con la loro *scienza e coscienza* articolata nelle miriadi di diverse interpretazioni che ciascuno legittimamente offre?

Alla fine ci troveremmo di fronte all'insegnamento di una sorta di morale pubblica che manca assolutamente di una oggettività scientifica condivisa, molto di più della religione, a meno che non si arrivi a trovarla, con una mostruosa curvatura giuspositivistica (*bonum quia iussum*, ciò che è buono lo è perché è comandato) nelle leggi vigenti e nella loro etica implicita. Il tutto si trasformerebbe nel migliore dei casi in una banale precettistica sociale, superficiale perché il lavoro di ritrovarne i fondamenti giuridici e filosofici sarebbe giocoforza troppo impegnativo ed esorbiterebbe dai confini della materia stessa, dovendo coinvolgere branche specialistiche della filosofia (filosofia morale, filosofia politica, filosofia del diritto, antropologia) e del diritto (diritto civile, penale, costituzionale), con l'aggiunta di elementi di storia delle dottrine politiche e

sociologia. Nei casi peggiori diventerebbe occasione per uno sfruttamento intensivo del tempo a disposizione per inculcare presunti valori, quelli magari cari alla socialdemocrazia mondiale, e accelerare il processo di omogeneizzazione del pensiero e del comportamento a un sistema economico, di potere, di convivenza sociale che non è per nulla detto che faccia l'interesse dei ragazzi.

A riprova di ciò, basti vedere come alcuni testi dedicati alla scuola superiore stanno già affrontando la materia qui da noi in Italia. L'esempio più lampante con cui per motivi professionali ho avuto a che fare è il libro intitolato *Agorà* (Cotena & Valeri, 2019). La presentazione già propone un significativo programma culturale: "Presupposto di un atteggiamento responsabile e costruttivo, non può altresì ignorare il rispetto dei diritti umani, base della democrazia, il sostegno della diversità sociale e culturale, della parità di genere e della coesione sociale, di stili di vita sostenibili, della promozione di una cultura di pace e non violenza, nonché della disponibilità a rispettare la *privacy* degli altri e a essere responsabili in campo ambientale" (Cotena & Valeri 2019). La scelta dei temi e il linguaggio non sono per niente *neutrali*, ma sono il risultato di un ben preciso schieramento nel campo di una cultura politica *liberal*, pregna di ideologia e densa di presupposti. Ciò viene confermato da come vengono trattati alcuni temi delicati, per esempio relativi a famiglia, affettività, diritti. Dal festival del politicamente corretto nella breve citazione qui sopra, si passa al festival del più deteriore *genderismo*, associato alla svalutazione della famiglia che viene equiparata ad altre forme privatistiche di convivenza. L'elogio di altre associazioni private, come *Amnesty International*, e la mancanza di prese di posizioni se non critiche, minimamente oggettive, sul problema migratorio, concludono un quadro preoccupante in cui l'obiezione di coscienza non solo diventa un diritto, ma un dovere.

Certo, a qualcuno potrà andare bene insegnare taluni contenuti che nella loro dimensione squisitamente di parte sconfessano peraltro, nell'unico caso in cui sarebbe bene accettarlo, il concetto di prevalenza e neutralità del metodo. A me sembra che, come insegnanti, non ci si debba rassegnare a un così sfacciato indottrinamento, anche nel caso in cui si sia d'accordo con l'impostazione ideologico-politica di un libro, ma, al contrario, si debba risalire ai motivi, alle *rationes*, ai criteri e ai fondamenti di quella sorta di manifesti che vi vengono proposti. Ma per far questo, come già illustrato, bisognerebbe impiegare tempo e approfondire sforzi che non sono alla portata e nelle corde di insegnanti e studenti.

Allora il buon senso indurrebbe a pensare che è forse meglio soprassedere. Non si tratta però di una sconfitta educativa, quasi che fosse fatalmente obbligatorio privare i ragazzi di un insegnamento di qualità o tralasciare le questioni fondamentali relative alla convivenza umana. No non lo è affatto. Il problema è che la necessità di inserire un'educazione alla cittadinanza nel *curriculum* scolastico, se vogliamo escludere la malafede di qualche militante di partito, intendeva

rispondere a un bisogno reale, come avviene spesso per le altre “educazioni” che di volta in volta vengono evocate per risolvere un qualche problema la cui radice stia presuntivamente nella sfera della formazione. Il bisogno era ed è quello di far fronte al “politeismo dei valori” che oggi nelle nostre società si è radicalizzato diventando puro nichilismo. È un nichilismo che ha chiari risvolti nelle relazioni, che le ha rese anodine, superficiali, banali quando non ipocrite e violente; un nichilismo che ha distrutto il senso di appartenenza comunitario, indebolendone i riferimenti simbolici forti, i riti, i miti, e ha prodotto disgregazione, anomia, indifferenza quando non sospetto per tutto ciò che è pubblico o civile... e nessun sistema politico-sociale sopravvive a lungo in tali condizioni.

La medicina a questo male della post-modernità, a questa malattia endogena dell'Occidente liberaldemocratico, opulento, pieno di buoni sentimenti e di sadismo, è stato il patriottismo costituzionale e il costruttivismo linguistico, etico e sociale del politicamente corretto: scimmie totalitarie dell'appartenenza e dell'eticità. Ancora una volta si è preferito offrire scatole vuote per riempire vuoti di senso, come se fosse sufficiente dire al malato: “Devi guarire!”. Esattamente l'educazione alla cittadinanza, in quanto coincide con la proclamazione di imperativi costruiti a tavolino e conditi con qualche spruzzata di utilitarismo sociale e di assiomatica egualitaria, non può non ridursi a un galateo delle banalità che cela una più profonda mancanza di fondamenti, ragioni e motivi del vivere comune. Ma quello che è più grave è che esso vorrebbe sostituire i contenuti veri, le suggestioni profonde, la bellezza antica e la difficile verità della cultura. Infatti, da dove può venire l'autentico criterio del vivere civile se non dalla storia, dalla letteratura, dall'arte, dalla filosofia e dalla scienza di un popolo? Da dove si impara a rispettarci, a tollerarsi, ad aiutarsi, a configgere, a collaborare, a edificare monumenti civili se non dalle provocazioni della cultura e del sapere, dalla sua bellezza e dalla sua difficoltà?

Allora non si può, per dirla con la già citata Flannery O'Connor, sostituire il mistero con le buone maniere, non si può ridurre la ricerca delle ragioni che diano conto dei legami antropologici irrinunciabili, perché siamo uomini e non possiamo fare a meno di chiedere conto anche di ciò a cui non possiamo rinunciare, al moralismo del precettino di educazione stradale, o all'esortazione ecologista a usare la bicicletta, o, peggio ancora, alla vendita al minuto di identità personali, religiose, sessuali, familiari, con la garanzia *soddisfatti o rimborsati*. E allora nemmeno si può drogare l'offerta formativa con questi libretti rossi socialdemocratici, seri e innocenti come lupi travestiti da agnelli.

Inger Enkvist e la *setta pedagogica*

Ho scoperto la locuzione *setta pedagogica* nel testo di Inger Enkvist, *La buena y la mala educación* (2011), che a sua volta la riprende dal libro di Mercedes Ruiz Paz, affrontato all'inizio. Inger Enkvist è docente emerito di lingua e letteratura spagnola all'Università svedese di Lund, è profonda conoscitrice della cultura ispanica avendo studiato a fondo, tradotto e scritto su Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, María Zambrano, Fernando Savater, Eugenio Triás, Mario Vargas Llosa e Juan Goytisolo. La sua produzione si dipana lungo una luminosa carriera che l'ha portata dalle cattedre dei licei svedesi, quale insegnante di francese e inglese, fino alla docenza universitaria e alla consulenza per il ministero svedese dell'educazione. Infatti, accanto agli interessi linguistici, letterari, filosofici, l'Autrice ha sempre appassionatamente coltivato le questioni educative. Per questo tra le sue numerose opere si contano molti interventi di carattere pedagogico o, per meglio dire (anti)pedagogico. Eccone un piccolo elenco solo per limitarci all'ambito spagnolo: *La educación en peligro*, Grupo Unisón Ediciones, Madrid 2000; *Educación, educación, educación: aprender de las reformas escolares inglesas*, EM La suma de todos, Madrid 2006; *Repensar la educación*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid 2006; *Aprender a pensar: Simposio Internacional en la Universidad de Lund*, Romanska Institutionen Lund University, Lund 2006; *Educación: guía para perplejos*, Encuentro, Madrid 2014.

Nel testo di cui vorremmo rapidamente dare conto, la Enkvist, dopo aver parlato di Ricardo Moreno Castillo, riprende Mercedes Ruiz Paz per delineare precisamente i contorni sociologici dell'avversario culturale e politico che ella ritiene importante affrontare e contrastare. L'accento cade sui temi della povertà dei contenuti culturali proposti dalle nuove pedagogie, sul rifiuto del passato, sull'innovazione per l'innovazione, sull'idea che la conoscenza disciplinare per i docenti sia meno importante della dimestichezza con le strategie psicologiche di *accudimento*, sul rifiuto della valorizzazione dell'eccellenza e degli esami che la comprovano.

Come gruppo – osserva l'Autrice in perfetta consonanza con la Ruiz Paz – i pedagoghi non funzionano in maniera scientifica né democratica bensì come una setta con una fede speciale che non mette mai in questione le basi della sua credenza. Autoproclamatisi esperti dell'insegnamento, si presentano come un'istanza superiore alla maggior parte dei professori che 'solo' insegnano la loro materia [...] Come è tipico delle sette, disprezzano i più [e si ritengono] i 'buoni', coloro che sanno la verità, e hanno introdotto un nuovo linguaggio per iniziati. Oltre a un credo e a un linguaggio proprio, una setta necessita di denaro e in questo caso il gruppo ha saputo installarsi nelle strutture del servizio pubblico in ruoli dirigenziali e vivere del denaro del contribuente (Enkvist, 2011, pos. 4078-4083).

I suoi adepti si distinguono per un uso direi terroristico della parola *democrazia*, come clava contro ogni forma di distinzione e strumento di generale livellamento; promuovono l'introduzione sempre più massiccia di altre figure nella scuola, in sostituzione, almeno parziale, dell'autorità del professore (per esempio i rappresentanti dei genitori che riproducono le divisioni della società in partiti e sindacati, oppure i vari animatori e terapeuti); mostrano sospetto per la famiglia in funzione di una sempre maggiore collettivizzazione dell'educazione; sono i *pasdaran* dell'inclusione e del multiculturalismo, promuovono una sorta di mito del buon selvaggio per connotare lo *status* incontaminato della studente, a fronte della corruzione dell'essere umano in generale (Enkvist, 2011, pos. 4083-4110 – io aggiungerei: adulto, maschio, bianco, europeo).

Ancora accogliendo le tesi della Ruiz Paz, ella nota che la flessione dei risultati scolastici ottenuti implementando le politiche dell'istruzione suggerite dalla setta non l'ha scoraggiata, ma al contrario l'ha stimolata a un più meticoloso impegno per costruire un'adeguata cintura di ipotesi *ad hoc* (la colpa o in verità non esiste o è della società, delle famiglie, dei docenti, delle istituzioni etc.) a difesa dei propri dogmi.

Ebbene, a fronte di un avversario così specificamente delineato, la nostra professoressa svedese ha voluto sviluppare un quadro argomentativo molto particolareggiato, che si avvale dell'analisi comparata di diversi sistemi educativi e delle esigenze che da essi emergono.

La confutazione dei pregiudizi pedagogici avviene sul piano molto concreto dell'analisi di diversi mondi scolastici, nei loro pregi e difetti, sulla base di quella esattezza statistica che è richiesta per completare la bontà ma anche la parzialità di altri approcci più dialettici. La comparazione si determina sullo sfondo di alcuni presupposti esplicitati nelle pagine iniziali e successivamente ripresi e argomentati. Si tratta di fattori fondamentali, come

- 1) la critica all'idea dell'autonomia dell'alunno che, in nome di un malinteso concetto di autoeducazione, marginalizza il ruolo della docenza e sottovaluta la difficoltà delle materie;
- 2) la critica delle nuove tecnologie, che non generano sapere, ma lo presuppongono;
- 3) la critica alla fobia degli esami;
- 4) la promozione delle materie umanistiche e della conoscenza linguistica.

Questi criteri diventano punto di partenza per l'analisi internazionale dove vengono verificati sul campo e alla luce di una vasta mole di studi e documentazione.

Ecco allora la Francia e la questione della rilevanza della lettura. Sin dalla primaria, alcuni docenti insistono sul fatto che “non insegnare la lettoscrittura in modo sistematico agli alunni rappresenta una forma di violenza istituzionale esercitata contro gli attori sociali più deboli” (Enkvist, 2011, pos. 638). Per fare ciò bisogna ottenere una situazione tranquilla in classe, per la quale conta tantissimo il cosiddetto *pudore scolastico* che fa della scuola un luogo a parte, con i suoi riti e i suoi moduli comportamentali consacrati all'apprendimento, che comportano la necessità del rispetto

delle regole della convivenza (Enkvist, 2011, pos. 728). Poi si deve procedere offrendo insegnamenti che abbiano come obiettivo determinati contenuti e non solamente metodi. Non sono sufficienti *assaggi*, episodi, pretesti, ma “nella lettura per ottenere qualità ci deve essere quantità. Se il bimbo ha letto tanto, saprà leggere bene, se ha letto poco, vacilla, non riconosce le parole e non comprende il significato dei vocaboli” (Enkvist, 2011, pos. 680).

La constatazione delle difficoltà che vivono gli alunni la cui scolarizzazione *soft* non ha prodotto le conoscenze linguistiche necessarie, e soprattutto il caso dei più poveri e disagiati, abbandonati nei loro ghetti sociali alla violenza urbana, senza gli strumenti per gettare lo sguardo oltre l'orizzonte limitato del loro disagio, induce l'autrice a sottolineare quanto sia importante mediante il linguaggio offrire strumenti al pensiero, perché i ragazzi strutturino un proprio mondo interiore e si dispongano a partecipare allo scambio sociale. Ecco allora emergere con chiarezza il valore rilevante di strumenti come la lettura a voce alta di testi di altre epoche e Paesi, che “aiutano gli alunni a pensare invece che reagire automaticamente e con *clichés*” (Enkvist, 2011, pos. 970). Ecco la *scrittura di resoconto* su ciò che si è letto, che aiuta a riflettere e fissa i temi nella memoria. Grazie a tali pratiche e al loro insegnamento diventa possibile acquisire nella lettura modelli di vita e paradigmi alternativi alla subcultura e ai pregiudizi di quartiere, in cui altrimenti i giovani rimarrebbero rinchiusi. Insomma: una tappa fondamentale per passare dall'“egocentrico al generale” (Enkvist, 2011, pos. 1000), che si avvale infine dello strumento della discussione per ampliare ulteriormente gli orizzonti dei ragazzi. Sono questi spunti e modelli che contrastano le metodologie al ribasso della nuova pedagogia, totalmente impotente di fronte al fallimento scolastico di 158.000 ragazzi nel 2002 e all'impoverimento generale dell'offerta educativa nella scuola francese, anche d'*élite*.

Una situazione, per molti versi positivamente esemplare, è quella finlandese, ai massimi livelli nelle classifiche europee e mondiali dei sistemi educativi. Tra i motivi del successo v'è certamente l'approccio tradizionale e contenutistico alla scuola orientato sostanzialmente alla trasmissione del sapere acquisito dalle generazioni precedenti, con uno speciale ruolo per la lingua che occupa la metà delle pagine del curriculum scolastico. Ma un ruolo non indifferente hanno gli insegnanti. “La professione attira giovani intelligenti e ambiziosi, con un buon salario, benché non eccessivo” (Enkvist, 2011, pos. 1209) associato al prestigio e alla rispettabilità sociale che l'insegnamento comporta. Maestri e professori sono obbligati a proporre il contenuto dei programmi nazionali – che riportano descrizioni dettagliate di ciò che uno studente deve sapere – e lo fanno in modo abbastanza tradizionale, avvalendosi della classica lezione frontale (Enkvist 2011, pos. 1324). È considerata molto importante la formazione del personale scolastico che nelle diverse materie arriva a possedere una conoscenza superiore al resto dei colleghi di area nordica e peraltro non risulta soggetta a eccessivi controlli dato che il sistema fondamentale si fida (Enkvist, 2011,

pos. 1333-1337). La sua formazione universitaria deve comprendere laurea e master, durante i quali gli aspiranti possono fruire dell'orientamento promosso da professori specialisti e con esperienza. Alla fine della formazione, la selezione dei futuri insegnanti è severa, essendoci molti più candidati alla professione che posti disponibili (Enkvist, 2011, pos. 1383). Ciò fa sì che “i giovani che sono accettati nella formazione docente siano intelligenti, abbiano buona cultura generale, posseggano buona dimestichezza con la lingua e siano molto motivati” (Enkvist, 2011, pos. 1385-1385).

Malgrado anche in Finlandia abbia fatto breccia il linguaggio della nuova pedagogia, i formatori degli insegnanti, “consapevoli che la pratica tende a non corrispondere alla teoria pedagogica [...] si attengono al concreto” (Enkvist, 2011, pos. 1395) sicché molti suoi entusiasti sostenitori “sembrano lamentarsi di non poter mostrare una Finlandia caratterizzata da metodi pedagogici moderni” (Enkvist, 2011, pos. 1391). In effetti non sono poche le critiche che i successi finlandesi hanno suscitato presso i nuovi pedagoghi: essi passano dalla sorpresa nel constatare risultati complessivamente migliori, tanto da considerarli “enigmatici” (Enkvist, 2011, pos. 1461), al considerare passivi gli alunni finlandesi perché semplicemente *ascoltano* le lezioni, fino al ritenere lacunosa la formazione pedagogica dei docenti, così come pure l'atteggiamento verso i *bisogni educativi speciali*. Complessivamente accusano la società finlandese di essere “conservatrice e autoritaria” con una cultura dell'obbedienza e dell'autorità che fa funzionare qualsiasi modello educativo (Enkvist, 2011, pos. 1462-1476). Insomma è chiaro che siamo in presenza di un'analisi che di fronte alla falsificazione delle teorie pedagogiche, risponde con ipotesi *ad hoc* per non mettere in questione i propri pregiudizi.

All'esempio positivo finlandese che rende così perplessi i sacerdoti delle nuove pedagogie, la Enkvist subito fa seguire il caso diverso della California. Non si tratta di un caso buono o cattivo, ma *speciale*, perché la comparazione tra diverse etnie presenti nel territorio (dal 1985 al 2000 gli alunni appartenenti a una minoranza etnica sono passati dal 46 al 62,1% – Enkvist, 2011, pos. 1681), afferenti tutte al sistema di istruzione pubblico, consente di sottolineare il ruolo importantissimo non tanto del sistema educativo quanto del contesto familiare e dello stesso atteggiamento dei ragazzi nei confronti dello studio. La differenza dei comportamenti tra le minoranze ispaniche o afroamericane, europee e asiatiche diventa fondamentale per comprendere le diverse percentuali di successo scolastico. Nelle prime l'atteggiamento invalso è il disprezzo dello sforzo e dell'impegno nello studio, cui vengono opposte vie più o meno oblique: dalla fortuna al favore e alla simpatia dei professori. Comunque al successo scolastico non viene attribuita grande importanza, a fronte dei casi mediatici di persone senza formazione che sono diventate ricche o famose in diversi campi (immagino musica e sport). In sostanza si propugna uno stile di vita anti-intellettuale (Enkvist, 2011, pos. 1690-1697). Per gli alunni europei il

problema fondamentale è “il fatto che si dedicano a tante attività che non lasciano il tempo per lo studio” (Enkvist, 2011, pos. 1703), abbassando il livello dell’apprendimento e aumentando contemporaneamente lo stress da prestazione (Enkvist, 2011, pos. 1705-1714). Al contrario, gli studenti asiatici, giapponesi, nordcoreani o vietnamiti, vivono in famiglie che preferiscono che gli studenti non facciano altre attività e si concentrino nello studio, pretendono che ottengano risultati ottimi e attribuiscono la causa dei fallimenti a un mancato sforzo. Aspirano altresì a far frequentare ai figli università di alto livello e sono disposti a far di tutto per offrire loro l’ambiente migliore di studio, sacrificando per tale obiettivo, tempo, lavoro e denaro. Così i giovani in queste famiglie ottengono risultati molto positivi: “Quasi non c’è fallimento scolastico tra loro, non c’è differenza tra ragazzi e ragazze, non c’è differenza tra classi sociali, non c’è polemica intorno alla lingua (d’insegnamento, n.d.r.)” (Enkvist, 2011, pos. 1809). Dunque si segnala, come spiegazione di tale successo, “la valorizzazione dello studio, la coesione della famiglia e la cultura dello sforzo” (Enkvist, 2011, pos. 1810), fattori la cui efficacia “a volte genera risentimento contro [gli stessi studenti asiatici] per esempio da parte di afroamericani o latinoamericani” (Enkvist, 2011, pos. 1803).

Nell’indagarne in modo approfondito le ragioni, la Enkvist incontra la questione del multiculturalismo, un approccio che suggerisce di avvicinare la proposta culturale della scuola alle diverse etnie di riferimento, costruendo un *curriculum* dal quale nessun gruppo o *lobby* etnica possa sentirsi discriminato o giudicato. I risultati di queste attenzioni, non richieste dai ragazzi ma da conenticole universitarie e editoriali ideologicamente orientate, è stato solamente l’abbassamento del livello della proposta didattica. Ciò è avvenuto soprattutto all’interno della sfera linguistica e letteraria dove il criterio del politicamente corretto “esclude l’uso di testi scritti prima del 1970” (Enkvist, 2011, pos. 1934) e con essi una ricca tradizione letteraria, a favore di artificiose composizioni, linguisticamente e stilisticamente assai povere, in cui si ricostruisce una realtà *à la carte* dove l’eroe sempre appartiene a una minoranza discriminata, il cattivo è sempre bianco (Enkvist, 2011, pos. 1900-1902) oppure, quanto alle materie storiche, si riscrivono e falsificano gli avvenimenti e le loro dinamiche in modo intellettualmente disonesto (Enkvist, 2011, pos. 1945). Il tutto secondo il pregiudizio che se uno può riflettere se stesso in ciò che apprende, lo apprenderà meglio; pregiudizio quanto mai erroneo, poiché la cultura è essenzialmente esperienza straniante, incontro con l’imprevisto, con l’inusuale, con quanto appare incomprensibile a prima vista. Ciò stimola i ragazzi a uscire dal guscio della propria ignoranza, ammesso che essi lo vogliano, con una fatica che esclude il ricorso a semplificazioni seduttive e attraenti ma senza la carne e il sangue della realtà.

A conclusione della sua disamina l’Autrice può affermare grazie ai dati, alle ragioni e agli argomenti che

le esperienze statunitensi mostrano che né l'immigrazione, né le differenze in sé sono problematiche per la qualità dell'educazione. Ciò che è veramente nocivo è rifiutare di lavorare. In tutti i paesi sviluppati c'è un'offerta educativa ampia e il problema non è l'accesso bensì la capacità di sfruttare quello che non solo viene offerto in modo gratuito, bensì obbligatorio secondo la legge (Enkvist, 2011, pos. 2020-2025).

A maggior ragione l'esempio dell'Asia è di fondamentale importanza, non solo quanto all'immigrazione negli USA, ma relativamente ai sistemi educativi dei paesi d'origine, di cui la Enkvist offre un interessante approfondimento. Il capitolo dedicato alle scuole asiatiche, soprattutto cinesi e giapponesi, pone l'attenzione non solo sulla qualità dell'apprendimento e sull'importanza sociale e culturale che riveste la scuola nell'Estremo oriente, ma anche sulla qualità dell'insegnamento. Ciò che consente ai sistemi cinesi, giapponesi o di Singapore di ottenere risultati di altissimo livello e di primeggiare nel mondo è la simbiosi tra il corretto atteggiamento degli studenti e delle famiglie,⁵ da un lato, e una solida formazione degli insegnanti dall'altro. Questo consente di superare i problemi connessi all'alto numero di alunni per classe, alla pulizia delle strutture – alla quale presiedono gli stessi studenti – alla mancanza di un adeguato equipaggiamento scolastico (Enkvist, 2011, pos. 2065). Il confronto è calibrato con gli Stati Uniti, rappresentanti del mondo occidentale e della nuova pedagogia. Qui, rispetto agli *States*, sono da evidenziare alcuni fattori:

- 1) il curriculum è uguale per tutto il Paese e gli obiettivi, soprattutto nelle materie scientifico-matematiche, chiaramente delineati;
- 2) i manuali sono poco densi, ma da apprendere integralmente;
- 3) l'insegnante dirige senza negoziazioni la didattica, ma molto è lasciato all'impegno dei ragazzi a casa;
- 4) infine l'insegnante deve essere molto preparato nelle sue materie (tale differenza è visibile somministrando compiti simili a insegnanti cinesi e americani e valutando i preoccupanti buchi neri nella conoscenza disciplinare di questi ultimi), deve riservare ore all'aggiornamento assieme ai colleghi che insegnano la stessa materia allo stesso livello (Enkvist, 2011, pos. 2149-2198), in cambio riceve la possibilità di tralasciare la pianificazione del contenuto, che è già decisa centralmente, e di concentrarsi invece sulle modalità migliori della sua spiegazione e chiarificazione, mediante l'uso di un vocabolario appropriato e l'esercizio costante del pensiero (Enkvist, 2011, pos. 2202).

⁵ Alcuni hanno sovrastimato gli effetti della pressione familiare sui ragazzi affinché ottengano buoni risultati, arrivando a collegarla addirittura con fenomeni depressivi e suicidari. Ciò è negato recisamente, dati alla mano, da Stevenson, Stiegler (1992), in Enkvist (2011, pos. 2086).

Se i risultati scolastici manifestano la superiorità della scuola asiatica e le analisi dei valenti studiosi citati dalla Enkvist ne sviscerano le motivazioni, è del tutto evidente che in Occidente è necessario correre ai ripari. Certo non tutte le prassi educative asiatiche sono esportabili e in ogni caso esiste un problema di contesto sociale e culturale, di storie e civiltà molto diverse. Nondimeno, come si dice, *cum grano salis*, è possibile utilizzare i modelli orientali per sottolineare alcune direzioni di cambiamento necessarie da noi. La Enkvist le riassume in alcuni semplici notazioni:

- 1) bisogna avere molte aspettative dagli alunni come dai professori. Tutti devono essere stimolati a superare se stessi. Perciò la scuola deve essere luogo di lavoro e non solo di convivenza;
- 2) non si deve tollerare alcun assenteismo da parte degli studenti;
- 3) si deve creare un ambiente tranquillo, caratterizzato dall'attività ordinata degli alunni;
- 4) è bene stimolare la competizione tra gli alunni e anche con altre scuole;
- 5) l'ambiente fisico della scuola, pulito, ordinato, bello, deve riflettere l'importanza che si assegna all'educazione;
- 6) pur prevedendo appoggio psicologico, medico e sociale per chi è in difficoltà, bisogna limitare il più possibile la quantità del personale non docente;
- 7) bisogna sempre diagnosticare e valutare ciò che lo studente già sa;
- 8) bisogna formulare chiari obiettivi;
- 9) è importantissimo dare all'alunno riscontri sul suo rendimento per stimolarlo ulteriormente;
- 10) si deve sottolineare la responsabilità dell'alunno circa il suo apprendimento;
- 11) è essenziale offrire un insegnamento di buona qualità, reclutando buoni professori e dando loro la possibilità di migliorare senza occupare il loro tempo con la burocrazia;
- 12) è opportuno completare l'insegnamento dei professori con altri strumenti, per esempio una buona biblioteca ed efficienti programmi informatici;
- 13) è auspicabile dare appoggio a tutti gli alunni: certamente a quelli in difficoltà, ma senza dimenticare quelli più bravi per stimolarli a migliorare (Enkvist, 2011, pos. 2223-2254).

Conclusioni: una filosofia del senso comune... ma non troppo

Queste soluzioni, per la maggior parte si evincono dal senso comune e dall'esperienza. Sia la Ruiz Paz sia la Enkvist, sia Moreno Castillo, partono dall'assunto che l'arte di insegnare richiede un ancoraggio al concreto, alla storia, alla tradizione. C'è un sapere che è un patrimonio superindividuale, costruito dalle generazioni nei secoli, un sapere che non ha evitato grandi errori, ma che si sforza di farne tesoro e di riflettervi praticando le soluzioni possibili. In tale corrente le giovani generazioni devono inserirsi perché essa, lungi dall'essere una forma di costrizione e un

ardello da eliminare, è la condizione perché possa esprimersi la loro creatività. Ma dalla *Repubblica* platonica (479d) ai *Canti pisani* di Pound (LXXX) suona lo stesso ritornello: “La bellezza è difficile”. Di qui la necessità di dare giusto valore allo sforzo, all’impegno, all’abnegazione, riconoscendo che la parità dei punti di partenza non può tramutarsi in uguaglianza dei risultati, un’uguaglianza giacobina e violenta che finirebbe per svantaggiare coloro che possono raggiungere mete più alte.

Una società che sistematicamente frustra e svilisce l’eccellenza è condannata a morire. Al contrario la scuola deve formare, per quanto possibile e con il sostegno delle famiglie e dei ragazzi, autentiche aristocrazie, in cui tuttavia la selezione delle *élites* sia avvenuta nell’attenzione alla parità di condizioni. Non aristocrazie del censo, però, né del sangue, ma dello spirito, costituite da uomini che innanzitutto sanno governare sé stessi prima di ottenere il consenso per il governo degli altri. Certo si tratta di un compito esistenziale immane, ma nessuno ne è esentato: dalla sua esecuzione dipende la qualità propriamente umana, cioè libera, della vita di ciascuno. È questo l’implicito non scontato della filosofia del senso comune che sta alle spalle della proposta della Ruiz Paz, da Moreno Castillo e dalla Enkvist così finemente argomentata e articolata, di un’inversione di rotta rispetto alle derive della nuova pedagogia. Ci sono un’antropologia e una filosofia politica, cioè una visione dell’uomo e della civiltà, la cui pregnanza supera le supposte ovvietà del senso comune, senza negarle. Il senso comune è valorizzato nella sua *ratio*, nelle sue motivazioni profonde. Tutti cogliamo i primi principi:⁶ la loro verità circola fra gli uomini e costituisce lo sfondo sul quale germina la possibilità di comunicazione e di intesa tra le persone. A volte, tuttavia, non sappiamo far affiorare a coscienza il loro contenuto più reale, impegnativo e luminoso. A ciò servono la cultura e il suo insegnamento. Dobbiamo ringraziare Mercedes Ruiz Paz, Ricardo Moreno Castillo e Inger Enkvist per il contributo che hanno dato a questa opera di rigenerazione e di riappropriazione del senso e degli scopi della scuola, e fare di tale opera tesoro e progetto nella nostra particolare situazione italiana.

⁶ Si veda il concetto di *sinderesi* in Tommaso (2014, I, I q. 94 art. 1).

Bibliografia

- Carosotti, G. (2010). La didattica delle competenze. *Carosotti.it*. <http://www.carosotti.it/wp-content/uploads/2017/08/La-didattica-delle-competenze-2.pdf>
- Carosotti, G. et al. (2017). *Appello per la scuola pubblica*. <https://sites.google.com/site/appelloperlascuolapubblica/>
- Chiosso, G. (2015). *La pedagogia contemporanea*. La Scuola.
- Cotena, S. & Valeri, E. (2019). *Agorà. Cittadinanza e Costituzione per la scuola di II grado*. Simone.
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación. Ejemplos internacionales*. Encuentro.
- Fusaro, D. (2014). *Il futuro è nostro. Filosofia dell'azione*. Bompiani.
- Husserl, E. (2015). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Il Saggiatore.
- Illich, I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*. Mimesis.
- Maraviglia, M. (2015). *La caccia divina, forma e contenuto dell'insegnamento. Un progetto (anti) pedagogico*. Il Cerchio.
- Mastrocola, P. (2011). *Togliamo il disturbo. Saggio sulla libertà di non studiare*. Guanda.
- Mendoza, E. (2008). Prologo. In R. Moreno Castillo, *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*. Los libros del lince.
- Molnar, Th. (2019). *Il futuro della scuola*. Oaks.
- Moreno Castillo, R. (2006). *Panfleto antipedagogico*. El lector universal. ed. digitale: https://www.ugr.es/~fjperez/textos/Panfleto_Antipedagogico_RMoreno.pdf
- Moreno Castillo, R. (2008). *De la buena y la mala educación. Reflexiones sobre la crisis de la enseñanza*. Los libros del lince.
- Moreno Castillo, R. (2017). En contra de una escuela inclusiva. *Foro sociedad civil*. <http://www.forosociedadcivil.org/wp-content/uploads/2017/11/EN-CONTRA-DE-UNA-ESCUELA-INCLUSIVA.pdf> (tr. it.: <https://vendemmietardive.blogspot.com/2019/06/ricardo-moreno-castillo-contro-la.html>).
- Morin, E. (2014). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Palanza, P. (s.d.). *Evoluzione dell'uomo* (appunti del corso di biologia applicata alle scienze odontoiatrica, presso la facoltà di Odontoiatria dell'Università di Parma). <http://odonto.biol.unipr.it/Evoluzione-Ominidi.htm>
- Rosúa, M. (2001). *El archipiélago Orwell*. Grupo Unisón.
- Ruiz Paz, M. (2003). *La secta pedagógica*. Grupo Unisón.
- Tommaso. (2014). *Somma teologica*. ESD.
- Stevenson, H. & Stiegler, J.W. (1992). *The learning gap. Why our schools are falling and what we can learn from Japanese and Chinese Education*. Touchstone.

Les approches pédagogiques dans la découverte d'une nouvelle langue présenté par *Nathalie Zingraff**

ABSTRACT (FR)

Une langue n'est pas qu'un système de signes organisés ; elle est la somme de différents éléments dans laquelle la linguistique n'est que l'un d'entre eux. Si connaître la grammaire d'une langue, sa syntaxe, son lexique permet la communication, la question qui se pose est de savoir de quel type de communication il s'agit.

Mots-clés: innovation pédagogique, acquisition, communication, interaction

Pedagogical approaches in the discovery of a new language by *Nathalie Zingraff*

ABSTRACT (ENG)

A language is not only a system of organized signs; it is the sum of different elements. And linguistics is only one of them. If knowing the grammar of a language, its syntax, its lexicon allows communication, the question that arises is what kind of communication it is.

Keywords: pedagogical innovation, acquisition, communication, interaction, learning

* Politecnico di Milano

Introduction

Dans une Europe multilingue et élargie, l'apprentissage des langues étrangères dès le plus jeune âge est indispensable pour la découverte d'autres cultures et la préparation à la mobilité professionnelle. L'apprentissage et l'enseignement des langues ont considérablement évolué au cours des vingt dernières années, l'accent étant mis davantage sur les apprenants et l'apprentissage que sur les enseignants et l'enseignement. Enseigner c'est transmettre un savoir. Enseigner une langue c'est transmettre le savoir mais aussi le savoir-faire et savoir communiquer dans la langue en contexte. L'enthousiasme des enfants pour d'autres langues et cultures doit activement être encouragé et ne peut pas être laissé au hasard. La didactique des langues a pour objet la relation entre les actions d'enseignement et celles d'apprentissage et la transformation des premières en secondes. Celles-ci se passent généralement dans le cadre d'une institution de formation, dans un espace et à des moments donnés. Dès lors que la didactique considère la connaissance de l'apprenant comme élément fondamental de l'enseignement/apprentissage, l'attention portée aux stratégies d'apprentissage devient la clé d'un apprentissage signifiant et d'une grande autonomie de l'apprenant.

La référence aux stratégies d'apprentissage en didactique des langues étrangères n'est pas nouvelle. Les stratégies d'apprentissage peuvent être définies comme des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà à la disposition de l'apprenant. Le terme fait référence à la fois aux comportements réels des apprenants, à ce que les apprenants savent sur l'utilisation des stratégies (Wenden & Rubin, 1987), dit que les stratégies d'apprentissage sont des connaissances métacognitives qui permettent de savoir quand et comment utiliser des processus et des données déjà disponibles pour l'apprenant.

Le terme de "stratégie" apparaît depuis un certain temps dans le domaine de l'éducation et de la didactique des langues comme dans beaucoup d'autres domaines. Les stratégies de production, stratégies de communication, stratégies d'enseignement, stratégies d'apprentissage, etc., sont des concepts entrés dans le discours des théoriciens et des praticiens de l'éducation et de la didactique des langues. Grâce aux apports de la psychologie cognitive, on peut aujourd'hui remettre en cause la question des stratégies d'apprentissage. On se demande quelle est leur nature et si elles sont apprenables et enseignables. Nous nous efforcerons de savoir si les apprenants, quel que soit leur niveau de langue, utilisent ce qu'on appelle dans la littérature "les stratégies d'apprentissages", si oui, est-ce qu'ils utilisent les mêmes stratégies ou non?

Dans la sphère des enseignants de langue comme matière, il est communément admis que la langue joue un rôle particulier dans le développement personnel et social de l'apprenant. Ainsi, elle n'est pas seulement considérée comme un outil de communication mais comme un axe clé

pour le développement de la réflexion, la construction de l'identité et le développement personnel.

L'acquisition de compétences en langues et le développement de l'enfant vont donc de pair dans ce qui est souvent perçu comme un processus naturel.

Apprendre une langue, c'est forcément s'imprégner de cultures différentes. Les étudiants piochent des éléments culturels associés à la langue pendant les cours, mais aussi au fil de leurs expériences d'immersion. Une langue, aussi bien étrangère que maternelle, fait appel à une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ; de ce fait, un cours de langue étrangère donnée ne peut s'échapper à la culture de cette langue.

Blanchet (2007) nous en dit davantage: "La culture est un ensemble de données, de principes et de conventions qui guident le comportement des acteurs sociaux et constituent la grille d'analyse sur la base de laquelle ils interprètent les comportements d'autrui".

La langue est donc plus que le "véhicule" d'une identité: en permettant l'avènement du "soi" dans la sphère sociale, elle participe intimement de la construction identitaire du sujet individuel.

Les outils pédagogiques

Un outil pédagogique ou support pédagogique est un moyen éducatif utilisé par l'enseignant afin de permettre l'acquisition d'un apprentissage dans un domaine de connaissances particulier (Baron & Bruillard, 2001). Un outil pédagogique rend une formation plus efficace et favorise les échanges avec et entre les apprenants. Les outils pédagogiques doivent être adaptés et choisis en fonction du projet pédagogique. Ils ont différents objectifs:

- ➔ Informer
- ➔ Acquérir des compétences

Avec l'émergence des formations à distance et des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le nombre de supports pédagogiques a considérablement augmenté.

L'activité d'enseigner, la pédagogie choisie sont aussi étroitement à relier à la conception de l'apprentissage du pédagogue qui les met en œuvre. Elles se déroulent toujours, entre un enseignant et des élèves, dans les microsystèmes d'une classe par le biais du discours pédagogique, dans le but de faire acquérir des savoirs ou de les faire construire. Enseignement et apprentissage forment un couple indissociable: car si les enseignants enseignent, ce sont les élèves qui apprennent.

"La fonction enseignante n'est plus uniquement définie par l'institution comme une fonction d'enseignement, de transmission des savoirs mais comme une fonction de médiation dans les

apprentissages, d'organisation de situations d'apprentissage actives pour l'apprenant, une fonction d'aide à l'apprentissage" (Altet, 2018).

L'expression "apprendre à apprendre" (Zakhartchouk, 2015) n'a jamais été aussi importante que de nos jours. Les apprentissages essentiels communs, et en particulier l'apprentissage autonome, visent à encourager l'apprentissage et la prise de décision autonome.

L'enseignant ou l'enseignante doit créer un climat dans lequel les élèves n'hésitent pas à prendre leurs propres décisions et à réfléchir aux conséquences de ces décisions.

L'apprentissage autonome a des implications dans le domaine de la prise de décision, car les individus sont censés analyser des problèmes, réfléchir, prendre des décisions et agir selon l'objectif qu'ils se seront fixé. Pour pouvoir prendre la responsabilité de leur vie à une époque de changements sociaux aussi rapides, les élèves ne devront jamais cesser d'apprendre. Les élèves doivent pouvoir continuer à apprendre après avoir quitté l'environnement pédagogique structuré qu'est l'école.

Des ressources suffisantes sont indispensables. L'enseignant ou l'enseignante qui veut aider ses élèves à devenir des apprenants autonomes doit les rendre capables d'extraire et de manipuler l'information dont ils ont besoin. Il est important d'évaluer les capacités que les élèves possèdent déjà. Ces capacités varient souvent beaucoup au sein d'un groupe.

Un bon enseignant s'efforce de créer un environnement éducatif fructueux et de rendre les groupes plus participatifs. Les élèves doivent acquérir des habiletés de groupe et des habiletés de discussion s'ils veulent obtenir souvent de meilleurs résultats, car une interaction positive renforce le concept de soi. Si l'enseignant ou l'enseignante remarque que les élèves s'intéressent tout particulièrement à un sujet lors d'une présentation, il peut alors les entraîner dans une discussion.

Une discussion collective peut contribuer à créer un climat positif et susciter l'intérêt des élèves pour une matière. La discussion doit aboutir à un consensus, à une solution, à un meilleur aperçu d'une situation ou à un résumé. Il faut aussi que les élèves qui y répondent s'adressent non seulement à l'enseignant ou à l'enseignante mais aussi à leurs pairs. C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qu'émerge le concept d'interculturel.

La dimension culturelle de la langue

"Apprendre une langue étrangère c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle, différente, c'est entrer dans un monde mystérieux au début, comprendre les comportements individuels, augmenter son capital

de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension" (*Le Français dans le Monde*, 1984, p. 52).

La langue et la culture sont en étroite corrélation, la langue est à la fois un élément qui compose la culture d'une communauté et l'instrument à l'aide duquel l'individu va verbaliser sa vision du monde. Elle porte en elle tous les éléments et les traces culturels d'une société, c'est à travers les mots qu'on découvre les valeurs des peuples et c'est la langue qui concrétise la pensée.

C'est dans la confrontation avec une autre culture que les apprenants vont mieux prendre conscience de leur identité tout en réactualisant leurs connaissances de leur propre culture.

Il est utile de souligner qu'avant d'être un instrument de communication, la langue est le vecteur privilégié de la culture.

Pédagogie active en langues vivantes

Peut-être faut-il commencer par définir ce que l'on entend par ce mot: "pédagogie". On peut pour cela reprendre à notre compte la définition de Jean Houssaye: "La pédagogie est l'enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne"¹. La pédagogie, c'est donc cet entre-deux, ce va-et-vient entre la théorie (comment apprend-on?) et la pratique (que font l'enseignant et donc l'élève?), mais aussi l'idée d'échange, de dialogue.

L'éducation des enfants est un sujet sensible qui touche la société dans son ensemble.

Nous avons tous, dans notre entourage proche ou plus élargi, un enfant ou un adolescent qui est toujours sur les bancs de l'école. Le bien-être des enfants dans l'institution scolaire est devenu un sujet primordial.

La pédagogie dans son ensemble considère l'enfant comme un agent actif. Les apprenants prennent donc une place active en classe et font partie intégrante de leur éducation. Cette approche permet aux élèves de travailler ensemble, de produire un travail collaboratif sur un sujet ou une matière donnée. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, la qualité de ce qui sera enseigné et appris dépendra en grande partie non seulement de la

¹ Jean Houssaye définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle: l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation: la matière, le programme à enseigner. L'enseignant est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir. Quant à l'étudiant, il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir... Les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique: la relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'ENSEIGNER, la relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus FORMER, enfin la relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour APPRENDRE.

motivation de chaque enseignant pour enseigner et de chaque étudiant pour apprendre mais aussi de la façon de transmettre et d'acquérir l'instrument linguistique.

Les étudiants s'impliquent de façon plus motivée dans les processus d'apprentissage si la conception de l'enseignement favorise un rapport étroit entre ce qu'ils réalisent dans leur formation académique et ce qu'ils feront dans leur vie professionnelle future. En premier lieu, il est nécessaire de garder à l'esprit que la dimension affective et la motivation de l'étudiant sont des clés pour qu'il ait une relation permanente avec le contenu de la langue qu'il apprend.

De plus, il est important de mentionner que la dimension affective dépend de certains facteurs externes qui lui permettent d'améliorer la qualité de sa réponse aux obstacles présentés par la langue seconde. De cette façon, chaque étudiant doit essayer d'éviter ces barrières, souvent imprégnées par le contexte, par la création consciente de nouveaux modèles et stratégies d'apprentissage.

Quelle est l'importance des langues étrangères aujourd'hui?

C'est à partir du XVIII^e siècle, appelé "Le Siècle des Lumières" que les langues ont fait leur apparition dans les écoles.

Aujourd'hui, il est important d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères. D'ailleurs, l'anglais ne permet plus aujourd'hui de faire à lui seul la différence, et de plus en plus d'écoles supérieures et/ou de recruteurs demandent aux candidats de connaître une ou plusieurs autres langues. Elles favorisent les échanges et la mobilité internationale. Ce sont également de vrais "plus" pour un CV, qui peuvent aider à accéder à certains postes ou faire la différence lors d'un recrutement. Enfin, l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères est source d'enrichissement personnel et de satisfaction.

L'étude de l'évolution des méthodes didactiques nous a permis de constater que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a besoin de modifications pédagogiques destinées à faire acquérir aux apprenants une compétence langagière et notamment à l'utiliser correctement et proprement dans une situation donnée à un moment donné. En outre, cette évolution nous a fait comprendre une idéologie didactique qui s'est cristallisée depuis des années de recherche scientifique. Chaque méthode d'enseignement a ses avantages et ses inconvénients et par conséquent l'enseignant, en classe de langue, ne peut pas utiliser une seule méthode didactique tout au long de ses cours. Au contraire, il doit faire appel à des pratiques pédagogiques variées pour aboutir au but prédéfini et surtout pour répondre aux besoins langagiers diversifiés des apprenants. L'enseignement/apprentissage des langues étrangères est donc transdisciplinaire. Une classe de langue est un endroit où se croisent des variations rituelles et didactiques, variations

auxquelles les participants doivent prêter une attention particulière afin que la situation didactique s'améliore et parvienne efficacement au but recherché.

Par contre, il va de soi que connaître toutes les langues est impossible et que certaines d'entre elles comme l'anglais, l'espagnol, le français, le mandarin ou l'allemand jouent un rôle capital puisqu'elles sont majoritairement parlées sur tous les continents ou essentielles dans le cadre économique, scientifique ou artistique.

La communication

L'un des aspects les plus enrichissants de l'expérience humaine est notre capacité à communiquer avec les autres. Pouvoir communiquer dans une autre langue nous expose et favorise l'appréciation des traditions, des religions, des arts et de l'histoire des personnes associées à cette langue. Une meilleure compréhension, à son tour, favorise une plus grande tolérance, une plus grande empathie et une plus grande acceptation des autres. Des études montrent que les enfants qui ont étudié une autre langue sont plus ouverts et expriment des attitudes plus positives envers la culture associée à cette langue. Pour s'ouvrir au monde, il faut une capacité communicative efficace, c'est-à-dire des compétences actives plutôt qu'une connaissance passive. Il ne s'agit pas de réussir à parler correctement une langue comme une personne de langue maternelle, mais d'atteindre une capacité adéquate pour lire, écouter, parler, écrire et interagir, combinée avec des compétences interculturelles qui permettent de se déplacer dans le monde pour satisfaire des exigences personnelles et professionnelles. Roman Jakobson (1963) conçoit la communication comme un transfert d'information d'un émetteur à un récepteur, via un canal, au moyen d'un code. En didactique de langues, l'évolution des conceptions de la communication implique de s'intéresser aussi à l'interprétation et aux effets produits sur le récepteur. On insiste dorénavant sur le rôle actif du récepteur, car la communication dépend largement de son activité interprétative. À son tour, il peut devenir émetteur et c'est donc finalement la conception de la communication comme un aller-retour, un échange, que l'on retient.

Le futur professeur de langues doit maîtriser la communication pédagogique, développer son niveau culturel, apprendre à résoudre les problèmes d'enseignement en prenant en considération les différences d'âges, de types d'apprenants étant placés dans des situations pédagogiques variées, être capable d'appliquer divers formes, méthodes et moyens de travail, de connaître bien les principes de base de la didactique moderne, etc. La communication pédagogique est possible seulement si le professeur sait mener à bien la communication en général. En même temps, il doit posséder des savoir-faire communicationnels spécifiques, permettant de résoudre les problèmes d'enseignement.

La communication pédagogique présente quelques traits généraux:

- Elle se déroule entre deux partenaires comme: professeur – étudiant, étudiant – professeur, étudiant – étudiant;
- Elle génère l'apprentissage, l'éducation et le développement par l'implication active de l'étudiant dans l'acte de la communication;
- Elle est complexe, en intégrant divers types de communication: verbal, non verbal, écrit, visuel, à fonction de stimulation de la pensée indépendante, de l'esprit d'observation et de la créativité.

Description des principes pédagogiques

L'approche communicative² est sans aucun doute celle qui a le plus contribué à l'émergence d'une nouvelle réflexion sur l'enseignement d'une langue et sur la culture qu'elle véhicule.

Le terme "approche" communicative, de l'anglais *approach*, peut renforcer le caractère flou et mal défini de cette méthodologie. De fait, durant ces dernières années, le terme "approche communicative" a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses.

Pour situer l'approche communicative dans la chronologie des méthodologies en français langue étrangère, on peut estimer qu'elle s'est développée à partir de 1975. Associée immédiatement à un renouvellement des contenus et des procédures d'enseignement, elle entretient des liens étroits avec l'enseignement fonctionnel d'une langue étrangère ayant des objectifs spécifiques.

"Ce qui importe dans la pédagogie ce n'est pas de mieux comprendre comment le langage est structuré mais de mieux comprendre comment le langage est utilisé" (Hymes, 1991, p. 196).³

L'apprentissage des langues est devenu dans l'actualité du monde globalisé un outil indispensable: la communication c'est information, et l'information c'est pouvoir. Or, apprendre une langue étrangère n'est pas tout à fait équivalent à apprendre d'autres matières mnémotechniques comme peut être l'histoire. D'habitude, on présente une tendance à considérer que le fait d'étudier une langue est équivalent à considérer que le fait d'étudier une langue est équivalent à étudier la grammaire et le vocabulaire. Pour maîtriser une langue, il en va de même, il est nécessaire de la parler, de l'écrire, de l'écouter, de la lire, de faire mille et une erreurs, car les termes apprentissage et pratique vont de pair.

² L'approche communicative est une méthodologie qui depuis les années 70 a suscité un réel renouvellement dans le domaine de la didactique des langues et son avènement réside particulièrement dans ses caractéristiques telles l'acquisition d'une compétence de communication, le centrage sur l'apprenant, l'usage de documents authentiques, la motivation de l'apprenant.

³ Dell Hymes: la notion de compétence va au-delà de la grammaire: "Un membre normal d'une communauté possède un savoir touchant à tous les aspects du système de communication dont il dispose. Il manifeste ce savoir dans la façon dont il interprète et évalue la conduite des autres, tout comme la sienne propre" (1984, p. 89).

Les élèves se trouvent dans une période de changement profond: l'adolescence, le passage d'enfant à adulte. Une période d'instabilité de sentiments, de pensées ou d'émotions. Une étape où a lieu une transition cognitive, physique et sociale ayant des conséquences directes sur les résultats académiques. Pour assurer cet entourage, le professeur est le responsable de garantir une ambiance confortable, tranquille et relaxée en classe de la même manière que le rapport entre l'élève et le professeur doit être positif pour promouvoir la participation et la communication, ainsi que le rapport entre élèves.

L'approche communicative a pour objectif de développer chez les élèves des capacités à comprendre mais aussi à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. Quand on utilise l'approche communicative, on ne fait jamais un cours uniquement de grammaire, mais on met ce cours en relation avec des situations de communication dans lesquelles les éléments de grammaire seront utiles pour pouvoir comprendre ou s'exprimer. Ces situations de communication peuvent être:

- des vraies situations de communication, par exemple quand l'enseignant demande aux élèves de raconter un événement qu'ils ont vécu;
- des simulations (qu'on appelle aussi des jeux de rôles).

La langue a toujours été abordée comme un système avec des codes et des règles, oubliant souvent la fonction réelle de la langue: la fonction pragmatique de la communication. La langue dispose d'une double nature: elle est objet d'étude et outil de communication, et le problème a été que la langue comme objet d'étude a toujours été privilégiée dans un contexte scolaire, mais dans un milieu naturel, le but de la langue c'est de communiquer et d'agir.

Les stratégies de communication de l'apprenant sont importantes, et encore plus si nous remarquons que les séances se développent en français: les phrases doivent être claires et simples, et il est nécessaire de laisser les élèves prendre leur temps pour assimiler. Plus simple est l'idée, plus claire est la compréhension.

L'oral doit avoir une place centrale et majeure lors des processus d'apprentissage, le but premier d'une langue étant de la pratiquer et de pouvoir avec son niveau se l'approprier. Bien entendu, l'écrit ne doit pas être perdu de vue puisqu'il permet la mémorisation et l'apprentissage de la langue. Il est donc nécessaire d'adapter et d'articuler sa pédagogie de manière raisonnée et intelligente. La fréquence d'exposition à une langue a de forts effets quant à son apprentissage, c'est pourquoi les élèves doivent utiliser, l'entendre, la découvrir le plus que possible. En effet, d'une manière générale, la langue est un système vivant, c'est pourquoi l'oral tient une part si importante lors des processus d'apprentissage. L'enseignement doit donc privilégier les moments d'écoute, de dialogue et doit s'exprimer au maximum dans la langue vivante. Il doit également veiller à la progression des apprentissages.

La langue devient une source d'intérêt pour l'élève lorsqu'elle peut se nourrir d'autres enseignements. Le fait de considérer la langue vivante comme la mobilisation de plusieurs compétences et aptitudes peut permettre de dénouer des situations problématiques rencontrées par les élèves. Enseignants et enseignement des langues vivantes doivent donc être tous deux polyvalents.

C'est en prenant conscience qu'il vit dans un environnement plurilingue que l'élève pourra tirer le meilleur parti des apprentissages. En enseignant les langues vivantes, le professeur doit permettre aux élèves de pouvoir mieux apprendre et comprendre cette nouvelle langue et enfin l'aborder sur différents supports.

Enseigner et apprendre

Enseigner, c'est choisir, c'est sélectionner, c'est trier. C'est poser soi-même, en fonction des apprenants. C'est déterminer avec eux les moyens les plus adaptés pour les atteindre. C'est évaluer avec eux cette atteinte et les perspectives de progression. Maîtriser, même manipuler une ou plusieurs langues étrangères permet à l'enfant de développer une conscience métalinguistique, c'est-à-dire être capable de réfléchir sur le fonctionnement de la langue. C'est la prise de conscience des fonctionnements différents des langues, qui amène l'enfant à développer des stratégies d'analyse comparative. Aussi il est essentiel que les élèves puissent découvrir cette nouvelle langue avec plaisir et curiosité: c'est le plaisir qui est source de leur motivation, et par conséquent de leur participation. Plus l'enfant sera motivé, plus il aura tendance à s'investir dans l'activité.

La communication en langue étrangère est prioritaire dans le cours de langue vivante. Il est indispensable de passer le plus de temps possible à parler dans la langue plutôt que de parler de la langue. La communication doit être au service de l'apprentissage de la langue. C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.

Enseigner ou apprendre à écrire en langue étrangère représente un grand défi, de l'école primaire jusqu'à l'université.

Pour être efficace, l'enseignement des langues étrangères a besoin d'enseignants qualifiés. En plus des qualifications appropriées, les enseignants de langues étrangères ont besoin de ressources d'enseignement suffisantes et adéquates ainsi que de lignes directrices claires en matière de pédagogie. Enfin, la motivation est un facteur essentiel de succès dans l'apprentissage et une exposition importante aux langues étrangères facilite l'acquisition des compétences langagières.

Proposer un apprentissage des langues étrangères à l'école, c'est offrir à tous les élèves, quelle que soit leur situation familiale, la chance de découvrir une autre langue, mais aussi une autre culture.

L'enseignement des langues étrangères se doit d'être profitable pour tous, adapté aux capacités cognitives et aux ressources à disposition, ludique, créatif et attrayant. L'objectif est de stimuler la curiosité et les capacités d'apprentissages, d'éveiller l'intérêt de l'enfant par le biais de la découverte et du plaisir, de permettre de s'exprimer et communiquer, d'ouvrir l'esprit et de préparer à l'avenir car le multilinguisme est un atout indispensable dans notre société.

Et dans nos écoles, les cours sont-ils assez ludiques?

La méthode d'enseignement est la base de l'ensemble du processus d'apprentissage dans lequel les élèves sont en classe. Il est important de souligner que dans d'autres domaines, l'éducation, de manière générale, est en constante évolution et qu'il faut une réévaluation périodique de tout le système pour comprendre et appliquer les meilleures options pour l'enseignement et l'évaluation des étudiants.

Par exemple, le remplacement de l'ordinateur portable par le Tablet PC est appliqué par servir non seulement comme un lieu d'écriture, ainsi que dans le livre, mais aussi pour être connecté à internet, le plus grand média dans le monde. Avec celui en cours, les étudiants et les enseignants peuvent, par exemple, avoir accès à tous les documents nécessaires facilement en un seul endroit, ainsi que la liberté des enseignants propres à innover leur méthode d'enseignement et puis intégrer le moment ludique avec l'ajout de ces appareils mobiles au sein de la classe. Donc s'il y a des changements dans une méthodologie d'enseignement. Cette raison n'est pas difficile à trouver, l'évolution est présente dans tous les aspects de la vie humaine, qu'elles soient sociales ou pas. Donc, l'idée de renouvellement en apprentissage doit toujours se concentrer sur le présent et l'avenir; les enfants doivent apprendre aujourd'hui pouvoir changer l'avenir des autres. Il est essentiel que les écoles aujourd'hui profitent de la technologie, plus spécifique comme un soutien de l'éducation. Dans un enseignement des langues qui se veut communicatif, l'objectif doit être double: faire acquérir un contenu, la langue en tant que telle, avec sa phonologie, son lexique et sa grammaire, mais aussi faire acquérir des compétences de communication. Il s'agit à la fois de savoirs et de savoir-faire. Enseigner de façon communicative, c'est rendre les élèves acteurs dans les situations de communication de la vie.

Mais pour l'aider dans l'acquisition d'une autre langue, il faut que les élèves parlent et communiquent dans des situations de communication les plus authentiques possibles. L'enseignant doit donc présenter la langue dans des situations de communication simples, variées, motivantes.

L'apprentissage direct conscient encourage, semble-t-il, le souci de la précision. L'apprentissage indirect inconscient encourage la spontanéité et donc la facilité de parole. Dans l'idéal, on

souhaiterait que la précision et la facilité de parole se développent toutes deux. Par conséquent, dans la classe, il faut favoriser la coexistence de ces deux démarches.

Apprendre une langue : qu'est-ce que cela implique ?

Le langage structure tout de la relation inter-humaine (Jacques Lacan)

C'est à travers le langage que l'homme exprime ce qu'il est, et qu'il établit des liens avec ceux qui l'entourent. L'enseignement d'une langue vivante se complique davantage du fait que cette langue n'est pas maternelle.

“Apprendre une langue étrangère ne signifie plus simplement acquérir un savoir linguistique, mais savoir s'en servir pour agir dans cette langue” (Porcher, 1987, p. 10).

La diffusion du Français langue étrangère est un champ parce qu'il est possible d'y identifier des agents (institutions, personnes), des biens, matériels et symboliques, des enjeux, qui entretiennent entre eux des rapports systématiques, des logiques propres, donc relativement autonomes. Le champ de la diffusion du Français langue étrangère entretient également des relations, que l'on peut assigner, avec d'autres champs (celui de la production économique, par exemple, mais aussi le champ politique, le champ culturel, etc.). On s'interdit cependant de comprendre, d'en comprendre le fonctionnement, si on le considérait comme une pure dépendance de ces champs (Porcher, 1995, p. 10).

Apprendre à communiquer se fait donc, comme apprendre à conduire, en deux étapes: on commence par acquérir des connaissances – puis on acquiert la capacité de se servir de ces connaissances. La communication orale, évidemment, précède toujours l'écrit. Les enfants apprennent à parler la langue maternelle bien avant d'apprendre à écrire et possèdent une bonne maîtrise de l'oral avant même d'aller à l'école. Pareillement, les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et donc acquérir une compétence de compréhension et d'expression. L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre: bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien comprendre et s'exprimer. Toutefois, le langage oral diffère du langage écrit, les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression sont également différents. De ce fait, dans la communication en classe de langue étrangère, on essaie de reproduire les traits authentiques de la communication de la vie de tous les jours. Cette distinction entre l'oral et l'écrit et entre la production et la compréhension permet de mettre en place des objectifs de formation en fonction des besoins langagiers des apprenants.

Ils ont besoin d'apprendre à bien communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à un niveau plus large (communication dans l'entreprise, relations internationales).

Par rapport à l'écrit, la première particularité de l'oral est son caractère éphémère. Lorsqu'on est devant un texte écrit, on a toujours la possibilité de relire ou de modifier. Concernant l'oral, lorsqu'on est en situation de communication de la vie courante, on peut demander à l'interlocuteur de répéter toutefois il est impossible de le faire tout le temps. Par contre, s'il s'agit de comprendre une information diffusée à la radio ou à la télévision, il est impossible de recourir à la répétition.

Apprendre à parler une langue implique, d'abord, un travail sur l'écoute. En fait, on apprend une langue en développant évidemment, d'abord, une écoute importante. L'écoute, qui est évidemment une activité de la vie quotidienne, occupe une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, on ne saurait apprendre efficacement une langue sans dialoguer.

Le rôle de la culture dans l'apprentissage des langues

Ce ne sont pas seulement les mots qui diffèrent d'une langue à l'autre, ce sont aussi des idées qu'ils traduisent, les façons de penser et de dire
(François Bizot, 1996).

Apprendre une langue étrangère ce n'est pas uniquement maîtriser les règles de grammaire et connaître énormément de vocabulaires et les modèles phonétiques de la langue, c'est-à-dire tout ce qui est réuni sous la partie linguistique de la langue.

Apprendre une langue étrangère, c'est aussi avoir des notions de la partie socioculturelle de la langue. Donc si nous voulons apprendre à nos apprenants la langue étrangère il faut la leur présenter en prenant en compte la culture de ce pays.

En définitive, les apprenants devront découvrir qu'au-delà du simple sens des mots, la langue est révélatrice d'attitudes et de comportements. Il leur faudra aussi prendre conscience qu'il existe plusieurs variétés langagières et que celles-ci varient selon la situation de communication ainsi que l'âge, le sexe, l'origine sociale, régionale ou nationale du locuteur.

Cet apprentissage de la pratique sociale de la langue relève de la compétence culturelle (Cuq, 2003).

Le français qui est présenté aux élèves doit être un français authentique, une langue de fonction,

utile aux apprenants, dès le début.

On considère souvent le langage comme le moyen d'exprimer une idée et un point de vue; il serait donc non seulement un instrument de la connaissance, mais un instrument de la pensée et de la culture. En assimilant une autre langue, on apprend parallèlement la culture du pays où la langue est parlée. L'oral doit avoir une place centrale et majeure lors des processus d'apprentissage, le but premier d'une langue étant de la pratiquer et de pouvoir avec son niveau se l'approprier. Bien entendu, l'écrit ne doit pas être perdu de vue puisqu'il permet la mémorisation et l'apprentissage de la langue. Il est donc nécessaire d'adapter et d'articuler sa pédagogie de manière raisonnée et intelligente.

La fréquence d'exposition à une langue a de forts effets quant à son apprentissage, c'est pourquoi les élèves doivent utiliser, l'entendre, la découvrir le plus que possible. Aujourd'hui donc, cet enseignement doit préparer les enfants au secondaire en leur permettant d'acquérir au préalable des savoirs linguistiques et culturels, mais également, pousser les élèves vers la réussite scolaire. Les langues sont désormais perçues comme un pilier essentiel à la réussite scolaire et l'ouverture culturelle des élèves.

Entre langue et littérature: une analyse méthodologique

Le terme "littérature" est attesté vers 1495 dans *le Miroir historial* de Vincent de Beauvais, continué par Jean de Vignay. Le mot est emprunté au latin *litteratura*, utilisé tant par Cicéron que par Quintilien pour donner un équivalent au grec *grammatiké*, qui désigne l'ensemble des caractères de l'alphabet et de la grammaire. Pour Cicéron, la littérature est l'état de l'homme qui "a des lettres". Lorsque, au Moyen Âge, on se préoccupe de la "littérature" des clercs, on entend les voir acquérir des connaissances approfondies en langue latine. La littérature désigne alors un ensemble de connaissances, la possession d'un savoir particulier, ce que recouvre aujourd'hui le mot "culture". Dans l'Antiquité grecque, la littérature est la langue des dieux.

Concernant le mot "littérature" lui-même nous pouvons donc situer son apparition vers le milieu/fin du XVIIIe, avec le terme "Belles-Lettres" qui regroupait tout le champ du savoir, contenant aussi bien ce que nous appelons aujourd'hui les lettres que les sciences. Puis, vers la fin du XVIIIe siècle, le mot Littérature prend petit à petit le sens que nous lui connaissons aujourd'hui.

Quand on parle la langue on dit la littérature. La littérature est faite de la langue et une langue sans littérature est un produit sans effet.

L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.), représenter et regarder ou

écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

Les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme "une ressource commune appréciable qu'il faut protéger et développer". Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles et pas seulement esthétiques.

Que la littérature française soit pleine de grands noms et que sa richesse soit d'une certaine manière, incomparable c'est un fait établi.

Le professeur de littérature en langue étrangère reste un professeur de communication. Il est celui qui va créer une immersion en permettant à l'élève de plonger dans un livre et d'y nager avec plaisir.

Enseigner la littérature en langue étrangère, c'est donner les clés qui permettent d'entrer en dialogue et en amitié avec une nouvelle identité, une nouvelle communauté. Et c'est au bout du compte par un effet de miroir répondre à la célèbre injonction socratique: "Connais-toi toi-même".

Depuis deux siècles, la littérature adressée aux enfants est riche de chefs-d'œuvre.

Elle s'est constituée comme un univers où les thèmes, les personnages, les situations, les images ne cessent de se répondre. L'objectif poursuivi n'est pas seulement de conduire l'élève à lire, accompagné de son enseignant et de ses camarades, en situation de classe, il est tout aussi décisif qu'il devienne un lecteur autonome et passionné, et que l'exercice de la lecture personnelle soit pour lui familier. À cet égard, l'enseignant a la responsabilité de conduire tous ses élèves à la lecture personnelle.

Le rôle de la littérature dans le cadre de l'enseignement de la langue varie considérablement du primaire au secondaire, notamment au niveau du lycée.

Plus les étudiants sont avancés, plus l'enseignement de la littérature conserve des traces explicites des études littéraires et s'intéresse aux différentes approches universitaires. Au niveau du lycée, la littérature sert souvent de propédeutique aux études littéraires à l'Université. Faire un résumé ou présenter les idées principales d'un texte revient à communiquer les informations essentielles d'un texte à quelqu'un qui ne l'a pas lu. Pour la compréhension du texte, le rôle de l'enseignant est de guider les apprenants. Il les aide à saisir le sens véhiculé par le support.

Après la lecture du texte proposé, il doit procéder par une sorte de "maïeutique",⁴ procédé pédagogique qui consiste à «accoucher les esprits», suscite la réflexion intellectuelle par une série de questions-réponses. Ainsi, l'enseignant va aborder, avec les apprenants l'exploitation du texte littéraire, à travers une série de questions auxquelles ils devront répondre.

⁴ La maïeutique selon Socrate est donc l'art du questionnement dont l'objectif est de montrer à celui qui se croit ignorant, qu'il est en réalité savant.

La langue doit être neutre et objective, il faut reprendre en somme les principaux points/arguments de l'auteur ainsi que les détails les plus importants.

Comment la grammaire s'apprend-elle dans une langue seconde?

Une grammaire ne se limite pas à la description, la plus rigoureusement, la plus scientifiquement conduite d'une langue, c'est-à-dire les principes et règles qui en expliquent l'usage. Une grammaire a aussi pour objectif de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue, qu'elle soit parlée ou écrite (Vigner, 2004, p. 15).

“L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes” (Conseil de L'Europe, 2000).

Entre les composantes de la langue, on trouve la composante grammaticale. On peut, alors, repérer que la grammaire joue un rôle important.

La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées.

La grammaire, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue quelconque, a et doit avoir une place privilégiée car elle est le mécanisme à travers lequel un interlocuteur véhicule son message, pour que les idées auxquelles il a pensées correspondent à ce qu'il transmet en faisant usage des formes dont il a besoin pour parvenir à son objectif communicatif. Il est important que les enseignantes et les enseignants prêtent attention aux différences et aux similitudes entre les langues que ces derniers connaissent. Les apprenants de langue seconde doivent savoir en quoi les règles grammaticales en français diffèrent de celles de leur langue maternelle, par exemple, en illustrant des différences marquantes, comme la forme adjectivale, ou le concept du genre grammatical. Le mot “grammaire” vient du grec *gramma* qui signifie “lettre”.

Pendant longtemps, le terme “éducation” désignait la transmission de savoir d'un professeur à son élève. De nos jours, l'importance du savoir – omniprésent et accessible par tous sur Internet. Ce changement profond à l'ère de la transformation digitale de notre société a également un grand impact sur l'enseignement et nous oblige à revoir nos pratiques pédagogiques et nos méthodes ainsi que notre rôle d'enseignant. Cela d'autant plus que les élèves d'aujourd'hui n'ont rien en commun avec les élèves qui ont grandi avant l'arrivée d'Internet et du smartphone dans nos vies. L'apprentissage d'une langue étrangère fait nécessairement appel à la mémoire étant donné qu'il s'agit essentiellement d'une pédagogie de l'oral. L'élève apprend d'abord à parler puis à analyser. L'analyse semble plus accessible lorsque les fonctions langagières sont acquises. C'est la condition d'un apprentissage réussi. L'enseignant doit développer la capacité de

compréhension des élèves, les entraîner à écouter, percevoir, reconnaître, reproduire rythme et sonorités, les amener à s'approprier les différents éléments langagiers dans le but de s'exprimer à titre personnel, de favoriser une première prise de conscience du fonctionnement de la langue.

Le passage par la langue écrite (lecture) est une étape difficile et une concrétisation.

Effectivement, l'enseignant représente le modèle des élèves qui devront répéter derrière lui afin d'acquérir la prononciation la meilleure. C'est dans cet objectif que l'enseignant doit être le plus compétent possible et favoriser les méthodes transversales d'enseignement.

Afin d'améliorer les compétences de l'enseignant, il serait intéressant d'envoyer les professeurs à l'étranger ou de proposer des formations insistant particulièrement sur la prononciation et l'accentuation. C'est souvent dans ce domaine que nos compétences sont insuffisantes.

N'oubliez jamais que la grammaire est le point de départ de toutes les compétences linguistiques

Le domaine *Langues*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères.

Les élèves ont besoin de participer à des activités qui les intéressent dans une atmosphère propice à la participation et à la réussite. Plus ils s'intéressent à ce qu'ils font, plus ils font des progrès.

La grammaire est à la base de toutes les compétences linguistiques. La connaissance de la grammaire permet aux étudiants de mieux parler, d'écrire correctement, et d'acquérir davantage d'assurance.

La grammaire est un élément de langage tout aussi fondamental que la communication. L'une ne peut exister sans l'autre. Il faut savoir maintenir un équilibre entre elles pour bien enseigner une langue et s'assurer que les élèves apprennent avec plaisir tout en faisant des progrès. Plus on apprend et plus on pratique une langue, plus on arrive à la parler couramment. C'est particulièrement vrai pour l'acquisition d'une langue. Pour renforcer l'apprentissage en classe il faut sans cesse revoir la grammaire, réviser le vocabulaire et travailler la prononciation.

Des activités récréatives telles que chanter, remplacer des mots manquants ou utiliser la mémoire pour associer des mots et des images sont autant d'exercices utiles.

La grammaire est un élément de langage tout aussi fondamental que la communication. L'une ne peut exister sans l'autre. Il faut savoir maintenir un équilibre entre elles pour bien enseigner une langue et s'assurer que les élèves apprennent avec plaisir tout en faisant des progrès.

La connaissance de la grammaire permet aux étudiants de mieux parler, d'écrire correctement, et

d'acquérir davantage d'assurance.

L'autonomie des apprenants est essentielle pour un travail réussi en classe de français. Pour cette raison, l'auto-évaluation et l'auto-correction sont des outils indispensables pour le travail individuel. Les élèves doivent donc apprendre à considérer leurs résultats d'un point de vue critique et à les évaluer afin de faire ensuite les démarches nécessaires pour améliorer leurs compétences linguistiques.

La progression de l'apprentissage

“Enseigner c'est, à chaque fois qu'on donne une information nouvelle, s'assurer que les élèves ont bien les repères permettant de l'intégrer, de ‘faire le point’” (Reboul, 2010).

L'être humain fait de nouvelles acquisitions en se fondant sur ses connaissances et acquis antérieurs.

Les connaissances qu'un jeune acquiert lui permettent de mieux comprendre l'univers dans lequel il évolue. Depuis son tout jeune âge, à l'intérieur de sa famille et par ses contacts avec ses amis et les médias, notamment, celui-ci accumule et utilise une quantité toujours croissante de connaissances, et ce sera le rôle de l'école de l'amener progressivement à les élargir, à les approfondir et à les organiser.

Comme le revendique Chiss (2000, p. 70), si la progression doit privilégier un point d'ancrage, c'est le “savoir de l'enseignant”, car il est nécessaire “d'avoir déjà construit pour construire avec les élèves”.

Décrire, c'est présenter le quoi ou le comment d'un élément du monde réel, par exemple: faire voir comment s'est passé un événement (compte rendu), présenter des éléments d'un univers poétique, narratif, dramatique, faire connaître les caractéristiques de quelque chose ou de quelqu'un. Chaque année, l'élève est appelé à explorer différents genres narratifs pour découvrir progressivement les caractéristiques de chacun et construire des connaissances sur la littérature. Il constate que la séquence narrative constitue l'essentiel des genres narratifs, mais que d'autres séquences (par exemple, la séquence descriptive) contribuent à construire l'univers ou à dévoiler le point de vue du narrateur. Il se constitue ainsi des repères culturels utiles, tant en lecture qu'en écriture.

Après avoir quitté l'école, les élèves ont une connaissance de ce qui peut être lu en littérature et ils possèdent les compétences pour aborder adéquatement les différents genres. Ils doivent aussi pouvoir formuler et fonder un jugement de valeur sur un texte et être disposés à, et capables de, comparer ce jugement à celui des autres.

Tous les apprenants sont différents. L'enseignante ou l'enseignant de la salle de classe reconnaîtra

que la diversité des élèves s'exprime par leur diversité d'intérêts, d'expériences de vécu, de capacités, de styles d'apprentissage, d'attitudes, etc. Ainsi, lorsqu'elle ou il présente un nouvel élément d'apprentissage, avant même d'avoir dit un mot ou fait un geste, l'enseignante ou l'enseignant sait que ses élèves feront preuve d'une approche différente en montrant des intérêts et des attitudes, ainsi que l'impression de capacités différentes.

Si nous avons notamment pour but d'aider les élèves à devenir plus responsables et à devenir des apprenants autonomes, il est important que nous leur donnions une idée générale de l'unité et du genre d'activités prévues.

Cet objectif prioritaire ne peut être atteint qu'à condition d'améliorer durablement l'enseignement et l'apprentissage des langues en général et, par voie de conséquence, la formation des enseignants et enseignantes dans ce domaine.

Lorsque la langue fait obstacle à l'apprentissage disciplinaire, elle reçoit une attention particulière. Des formes et règles nouvelles sont alors proposées, expliquées et élaborées afin que les objets de connaissance deviennent compréhensibles et accessibles à tous. La langue française est une langue alphabétique qui exige la correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. Néanmoins, pour orthographier correctement les mots, il faut non seulement connaître les règles de cette correspondance, mais également maîtriser la forme écrite de ces mots. On appelle la langue française "langue opaque", puisqu'une même configuration sonore s'écrit de différentes manières. À titre d'exemple, le phonème [s] peut se transcrire comme s (bonsoir), ss (classe), c (cinéma), ç (leçon), tion (attention), et sc (scier), ce qui montre que la correspondance phonème/graphème n'est pas biunivoque (Fayol & Jaffré, 2008, p. 18).

La connaissance de plusieurs langues s'avère, dans la société actuelle, une nécessité pour la communication et les échanges.

Étudier le fonctionnement des langues et réfléchir à leur sujet, c'est permettre aux élèves: de mieux comprendre les règles de fonctionnement de la langue française (grammaire, orthographe, conjugaison, lexique...) et de les maîtriser pour elles-mêmes et dans le cadre de la compréhension et de la production de textes.

L'entrée dans les langues étrangères se fait surtout par l'oral et, au début, par la compréhension. La production est travaillée au moyen de comptines, de brefs dialogues, de chansons, etc. Le travail sur le fonctionnement et les aspects formels de la langue est introduit progressivement: il ne doit en aucun cas inhiber la communication, car il importe avant tout que l'élève prenne confiance dans ses capacités à communiquer dans une langue étrangère. Les élèves apprennent à parler d'eux-mêmes et de leur environnement proche.

Les difficultés rencontrées par des élèves italiens pour apprendre le français

Tout le monde affirme que la langue italienne et la langue française sont les mêmes, et qu'il n'y aura pas de problèmes pour un italien d'apprendre le français, et vice-versa. Rien de plus faux! Naturellement, les italiens sont avantagés parce que les deux langues sont néo-latines et il y a plusieurs ressemblances.

Bien que les temps et modes verbaux en italien et en français soient les mêmes, leur morphologie est évidemment différente. Apprendre des temps verbaux plus compliqués, comme le subjonctif ou le conditionnel, est vraiment problématique, et il faut un bon niveau de langue (surtout à l'oral) pour les utiliser correctement.

L'italien et le français sont deux langues romanes issues du latin et/ou du grec.

Ainsi, il y a de fortes similarités entre vocabulaire italien et vocabulaire français qui facilitent l'apprentissage de son vocabulaire. Beaucoup de mots disposent d'une racine proche, quelques exemples? Il suffit de regarder du côté des jours de la semaine: lundi: lunedì; mardi: martedì; mercredi: mercoledì. La France est championne lorsqu'il s'agit d'exprimer des formules de politesse. "Bonjour" ainsi que "salut" ne se destinent pas à tout le monde. Le premier est formel et le second s'utilise lorsque la personne nous est familière. En Italie, c'est un peu la même chose, du moins à la base. Un "buongiorno" vaut pour tout le monde et un "ciao" est censé être plus familier.

Le Français use une langue de consonnes, la tonalité est brève, contrairement à l'italien dont la langue est faite de voyelles.

Toutefois, pour atteindre un bon niveau linguistique, également pour un italien, il faut étudier, pratiquer, apprendre et... faire des erreurs.

Conclusion

Je souhaite que les langues vivantes étrangères contribuent à la formation de futurs citoyens dans un monde qui évolue de jour en jour en raison des avancées technologiques. Pour ce faire, il est essentiel de s'insérer dans des réseaux d'échanges de pratiques entre professeurs au niveau national et international. Il faut avant tout tenir compte de certaines spécificités dans l'enseignement des langues, des réalités biologiques qui font que l'être humain les apprend mieux le plus tôt possible, que la pratique régulière, est désormais possible grâce aux outils dont nous disposons. Il reste encore quelques pas à faire pour que l'apprentissage des langues d'autrui se fasse davantage, tout comme celui de la langue maternelle, dans le cadre d'une ambiance de confiance et de plaisir.

Bibliographie

- Altet, M. (2018). *Les pédagogies de l'apprentissage*. PUF.
- Baron, G.L. & Bruillard, E.T. (2001). Une didactique de l'informatique. *Revue française de Pédagogie*, n. 135, 163-172.
- Bizot, F. & Lagirarde, F. (1996). *La pureté par les mots*. EFEO.
- Blanchet, Ph. (2007). *L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique*. <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>
- Chiss, J.-L. (2000). La progression: un problème typiquement didactique. *Notions en questions* (pp. 67-70). ENS éditions.
- Conseil de L'Europe. (2000). *Cadre commun de référence pour les langues*. Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Fayol, M. & Jaffré, J.-P. (2008). *Orthographe*. PUF.
- Hymes, D.H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Crédif.
- Jakobson, R. (1963). *Linguistique et poétique. Essais de linguistique générale* (t. I). Minuit.
- Le Français dans le Monde*. (1984). n. 188, Hachette Larousse.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence et enseignement d'une discipline*. Hachette.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. PUF.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Hachette ELE.
- Wenden, A.L. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall.
- Zakhartchouk, J.-M. (2015). *Apprendre à apprendre*. Canopé.

Costellazione familiare. Meccanismi di comunicazione e giochi di potere

di *Stefania D'Ambrosio**

ABSTRACT (ITA)

L'argomento principale di questo saggio è il tema delle dinamiche familiari. Il suo principale scopo consiste nell'aumentare la consapevolezza di alcuni meccanismi di interazione e di comunicazione, appresi nel contesto familiare, che possono continuare ad influenzarci anche in età adulta. Il lavoro parte dalla Costellazione Familiare, così come è stata introdotta nelle prime formulazioni adleriane, per poi passare ad una breve rassegna di alcuni contributi di ricerca più recenti. Vengono presentati il modello di analisi di Shulman e Mosak (1990) e il "Birth Order Research Questionnaire" (BORQ) di Eckstein, Sperber e Miller (2009). Dall'analisi generale delle dinamiche relazionali nella costellazione familiare, si passa infine all'approfondimento di alcune forme comunicative disfunzionali, come il ricatto affettivo e il doppio legame alla base dei conflitti relazionali.

Parole chiave: costellazione familiare, ordine di nascita, ordine di posizione, doppio legame, ricatto affettivo

Family constellation. Communication mechanism and power games

by *Stefania D'Ambrosio*

ABSTRACT (ENG)

The main topic of this essay is the theme of family dynamics. Its aim is to increase awareness of some mechanisms of interaction and communication, learned in the family context, which can continue to influence us even in adulthood. The work starts from the Family Constellation, as it was introduced in the first Adlerian formulations, and then moves on to a brief review of some more recent research contributions. The article presents the analysis model of Shulman and Mosak (1990) and the "Birth Order Research Questionnaire" (BORQ) by Eckstein, Sperber and Miller (2009). From the general analysis of relational dynamics in the family constellation, the article eventually moves to a deeper study of some dysfunctional forms of communication, such as emotional blackmail and the double bind that stands at the relational conflicts basis.

Keywords: family constellation, birth order, position order, emotional blackmail, double bind

* CRIFU – Scuola Adleriana di Psicoterapia del CRIFU

1. Introduzione alla psicologia adleriana

La Psicologia Individuale Comparata si inquadra nell'ambito delle teorie psicodinamiche; essa è la matrice del filone socioculturale della psicologia del profondo ed assume oggi un ruolo rilevante, nel confronto con gli sviluppi della Psicoanalisi, della Psicologia del Sé e di altri modelli teorici (Shulman & Mosak, 1990; SIPI).

Il termine “individuale”, dal latino *individuum*, vale a dire indivisibile, rimanda all'immagine dell'essere umano come un'unità *bio-psico-sociale* inscindibile, irripetibile, unica; l'aggettivo “comparato” mette l'accento sulla necessità di porre in connessione il soggetto con altri individui in una dimensione socioculturale.

Queste tre dimensioni – somatica, psichica e sociale – costituiscono il presupposto, anche epistemologico, perché la Psicologia Individuale si proponga quale “modello aperto”, complesso e interdisciplinare, in continua interazione con l'ambiente. Il filone conduttore consiste in una perenne ricerca del senso dell'individuo, inteso nella sua unità diversificata biologica-psicologica-sociale e culturale. Ogni gesto, ogni atto, ogni sintomo psicopatologico e/o psicosomatico sono inseribili in una linea direttrice, in un movimento verso un fine attraverso dinamismi consci e inconsci. Del sistema uomo si cerca di studiare non solo gli aspetti causali ma anche gli scopi, tenendo presente che sia i concetti di determinismo sia quelli di finalismo non assumono quei significati di tipo “sostanzialistico” (cioè rivolti ad una causalità rigida o ad una causalità dei fini), ma si propongono come causalismo e finalismo morbidi: cioè “come se” gli individui potessero scegliere delle mete e programmare le azioni opportune per realizzarle (SIPI).

Francesco Parenti, che in Italia è stato uno dei maggiori divulgatori del pensiero di Adler, prospetta un modello psicodinamico relazionale aperto alla dimensione biologica e sociale. La Psicologia Individuale è una visione del mondo relazionale e socioambientale nel quale l'uomo vive e, al contempo, è anche uno strumento psicoterapeutico (Maiullari, 2017).

2. La Costellazione Familiare nel Modello Adleriano

2.1 Definizione

La costellazione familiare fornisce un'immagine del microcosmo nel quale il bambino si sviluppa. La teoria della costellazione familiare rappresenta uno dei maggiori contributi adleriani alla psicologia individuale (Shulman & Mosak, 1990).

Per Adler non è possibile studiare un essere umano in condizioni di isolamento, ma solo all'interno del suo contesto sociale e, in accordo al suo orientamento ambientalista, il modello

adleriano attribuisce un'importanza basilare, ai fini di un'esauritiva psicodiagnosi, alla raccolta dei dati sulla costellazione familiare. Si tratta della raccolta accurata di informazioni e dell'analisi delle dinamiche di interazione e comunicazione della prima cerchia sociale con cui il paziente, dalla nascita in poi si è relazionato. Ogni bambino nasce in una certa situazione familiare, definita da un dato clima caratteristico, da determinati valori, dagli altri membri, dagli schemi di interazione e di comunicazione che intercorrono tra di loro, prima, dopo e in relazione all'arrivo di ogni bambino nella famiglia. Si tratta di situazioni mutevoli nel corso della vita, contraddistinte da nuove nascite, separazioni, matrimoni, lutti, ecc.

Nell'ambito della stessa famiglia ogni bambino occupa una posizione differente da quella degli altri e da tale posizione osserva e vive tutte le circostanze della propria infanzia.

Ogni bambino risponde poi alla situazione secondo la sua percezione soggettiva. L'ambiente a sua volta risponde alle reazioni del bambino restituendogli dei feedback che egli utilizza per affinare i suoi comportamenti.

Questi schemi di interazione sono specificatamente ciò che i teorici adleriani chiamano *Costellazione Familiare: un raggruppamento di membri che agiscono vari ruoli sociali nella relazione reciproca*. Allo stesso tempo il termine Costellazione Familiare si riferisce ad una *tecnica* che gli psicoterapeuti di matrice adleriana utilizzano nella *diagnosi dello stile di vita*.

All'interno di questo dispositivo diagnostico vengono presi in considerazione il ruolo che ogni bambino ricopre all'interno del sistema familiare, il comportamento dei genitori verso i figli – e tra di loro –, le dinamiche tra fratelli e sorelle, i valori e il clima familiare.

A queste dimensioni di analisi, si aggiunge una linea di indagine ulteriore che si concentra sull'attenzione a come il bambino ha affrontato le dinamiche familiari, mettendo in luce la direzione caratteristica del suo movimento di risposta. Questa direzione segue una legge fondamentale, il bambino coltiva in sé quelle qualità con le quali spera di acquisire significato nell'ambito della struttura familiare (Dreikurs, 1968).

2.2 La Fratria

La fratria, termine caro ad Adler, si riferisce all'insieme dei fratelli e delle sorelle all'interno del sistema familiare. L'infanzia e la famiglia sono centrali nella storia del comportamento umano perché forniscono il contesto per comprendere le linee di sviluppo dell'individuo. Adler, che per primo ha focalizzato il campo di indagine sulla fratria, ha attribuito molta importanza ai seguenti concetti:

Ordine di nascita: la sequenza cronologica della nascita dei bambini all'interno della famiglia.

Ordine di posizione: il modo in cui il bambino interpreta la propria "posizione" o "status" all'interno delle dinamiche familiari. Attiene specificamente alla "posizione psicologica".

Quando si studia l'ordine di nascita, la premessa fondamentale è che esso rappresenti soltanto una tendenza generale e non va inteso come una determinante assoluta. Infatti, dal punto di vista di Adler ciò che conta è la posizione psicologica, come vedremo più avanti.

Ogni deduzione relativa all'influenza dell'ordine di nascita sulla personalità, va conciliata necessariamente con la considerazione che ogni bambino che nasce nella stessa famiglia, si trova a confrontarsi con un sistema diverso, in quanto nel corso del tempo cambiano gli eventi, le relazioni ed i rapporti tra i membri del sistema famiglia.

Dall'analisi sull'"ordine di posizione", Adler ha distinto cinque diversi status relazionali dei bambini all'interno della gerarchia familiare:

- Primogenito: aveva tutto per sé e vorrebbe continuare a essere il primo; si sente autorizzato ad avere la precedenza e spesso è orientato all'affermazione.
- Secondogenito: parte in ritardo e deve cercare di mettersi in pari; un'altra persona è in testa, un antagonista con cui deve misurarsi.
- Figlio di mezzo: ha un antagonista davanti a lui e un inseguitore dietro di lui; è accerchiato, si sente con le spalle al muro.
- Figlio più giovane: per lui la traccia è segnata e le linee guida sono chiare; non sarà mai detronizzato; ha più strada da percorrere per riguadagnare terreno.
- Figlio unico: non ha mai rivali; i coetanei tendono a destare in lui più curiosità che competizione; può essere stato viziato e non aver mai imparato a condividere; ha alcune caratteristiche del primogenito o del figlio più giovane.

Nessuna posizione è migliore di un'altra, ciascuna ha i suoi vantaggi e svantaggi. Adler si è focalizzato sulle esperienze precoci e specifiche di ciascuna di esse. Ogni posizione pone i suoi compiti o sfide caratteristiche a cui il bambino risponde in un determinato modo. I tratti adulti rifletteranno le modalità con cui nell'infanzia si è risposto a tali compiti (Shulman & Mosak, 1990).

Queste posizioni, nel corso del tempo, possono anche mutare: se, ad esempio, il bambino più grande è considerato cognitivamente debole, il secondo può assumere il ruolo di primogenito; il figlio unico può diventare primogenito; un figlio più vecchio, a causa di fragilità o malattie fisiche, può essere trattato come se fosse il più giovane. Queste posizioni valgono anche per famiglie numerose, poiché si tende a raggruppare i bambini in più vecchi e più giovani.

Nel modello adleriano la competizione tra i membri del sistema familiare viene intesa alla stessa stregua dei meccanismi di costruzione della gerarchia sociale all'interno di alcune specie animali, dove la lotta tra membri della stessa cerchia è finalizzata a determinare le logiche di rango e dominanza. I fratelli possono gareggiare tra loro per conquistare l'attenzione dei genitori, per ottenere determinati privilegi, per guadagnarsi un posto di rilievo nella famiglia; tale competizione si manifesta il più delle volte con l'espressione di comportamenti, interessi e caratteristiche nettamente differenziate tra i diversi fratelli e sorelle, ognuno secondo la propria unicità.

Il successo di uno dei fratelli in un determinato campo, può avere un effetto di scoraggiamento sugli altri nel perseguire il medesimo settore di interesse. Così se uno eccelle nello studio, l'altro può essere un amante delle pratiche artigianali o artistiche, per non dover rischiare di essere al secondo posto. In una logica darwiniana, ogni membro del gruppo seleziona un territorio da padroneggiare che sembra garantirgli le migliori probabilità di successo.

Il risultato della lotta tra il primogenito ed il secondogenito dipende dall'appoggio che ciascuno riceve dagli altri familiari. Quello che ha i genitori dalla sua parte è in una posizione più forte. Il figlio che esce vittorioso in questa competizione ha maggiori probabilità di successo anche nelle fasi successive dello sviluppo, mentre l'altro avrà la tendenza ad accettare troppo facilmente le sconfitte. In questa competizione ognuno cerca di scoprire i punti deboli dell'altro e di compensare con una buona riuscita proprio in quei campi di attività dove l'altro è carente.

Spesso inoltre il bambino cerca di acquisire le caratteristiche del genitore che si è dimostrato suo alleato nelle liti di famiglia per raggiungere il traguardo della superiorità manifestando, proprio come il suo alleato, un carattere definito e differente rispetto agli altri membri della famiglia. Sempre al fine di ottenere potere, il bambino, al contrario, può imitare il genitore che è più severo con lui, ma che rappresenta l'immagine stessa del potere, in quanto il suo obiettivo è acquisire importanza nell'ambito della costellazione familiare.

2.3. Lo schema di analisi di Shulman e Mosak

La costellazione familiare, intesa come strumento diagnostico, dovrebbe aiutarci a comprendere in che modo la persona ha risposto alle situazioni di vita precoci, come queste risposte sono state elaborate in uno stile di comportamento, che si esprime attraverso la personalità e, infine, come esse vengono utilizzate tutt'ora dal soggetto nella vita adulta.

Shulman e Mosak (1990) suddividono il contenuto della costellazione familiare in *categorie*: l'ordine di nascita, il genere, la costituzione, i modelli, gli atteggiamenti dei genitori, i comportamenti e le interazioni dei fratelli, i valori familiari e il clima della famiglia.

A queste categorie si aggiunge un ulteriore livello di analisi indagando sulle cosiddette *categorie di risposta*: i territori dei fratelli, il ruolo sociale, il significato della vita.

Ciascuna categoria costituisce: 1) un insieme di sfide a cui il bambino deve rispondere; 2) un insieme di modelli a cui attingere per scegliere uno stile di risposta; 3) un insieme di fattori contingenti che influenzano la risposta; 4) un insieme di risposte *tout court*.

Per ciascuna categoria si cerca di comprendere la risposta data dal bambino e l'insieme delle risposte dovrebbe aiutare a comprendere il ruolo scelto dal soggetto in relazione alle domande poste dall'ambiente.

La relazione tra il dato e la risposta dovrebbe avere implicazioni sia eziologiche sia predittive. La costellazione di tali risposte dovrebbe portarci a capire il ruolo scelto dal bambino in risposta alle domande poste. Il nostro sistema analizzerà il ruolo, i processi di gruppo, ossia come la risposta viene fuori, come viene rinforzata e come si inserisce nell'ecologia della famiglia (Shulman & Mosak, 1990, p. 153).

Il processo di interpretazione dei dati della costellazione familiare in questo modello di analisi procede attraverso diverse fasi:

- In primo luogo si ascolta l'esposizione fornita dal soggetto, prestando attenzione ai termini, alle preferenze, ai paragoni che egli mette in evidenza. Suscitando descrizioni spontanee emergono le aree a cui il soggetto presta attenzione e vengono individuate le risposte emotive che egli ha fornito agli eventi. In questo modo si cerca di formarsi una visione d'insieme di come la persona costruisce la vita e le persone.

- In secondo luogo si cercano le correlazioni, come ad esempio quella tra il comportamento nell'infanzia e il modello genitoriale di tale comportamento; si cercano inoltre le relazioni complementari, i raggruppamenti dei tratti di carattere, i territori prescelti dal soggetto e quelli invece evitati.

Eventuali incongruenze significative nello schema di vita generale del soggetto possono a volte rappresentare un tassello chiave che aiuta ad interpretare lo stile di vita nel suo insieme.

“In questo processo gli elementi descrittivi vengono trasformati in termini dinamici. Si giunge alla fine del procedimento alla descrizione di un comportamento adattivo pianificato in una situazione psicologica specifica, un modo per affrontare i compiti vitali” (Shulman & Mosak, 1990, p. 175).

Nella tabella seguente si fornisce un esempio di come la raccolta dei dati, seguendo il flusso di processo appena descritto, consenta di giungere a una sintesi finale della costellazione familiare che, partendo da dati descrittivi, sviluppi una visione dinamica per comprendere le linee generali e la direzione del comportamento passato, presente e futuro del soggetto.

Tabella di sintesi della CF (Shulman & Mosak, 1990, p. 173)

Inga è la più giovane di quattro figli, per certi aspetti la più giovane di tre ragazze, per certi altri una femmina che segue un fratello maschio più vecchio [**ordine di nascita**]. Ogni membro della famiglia è ambizioso a modo suo [**valori familiari**].

I modelli adulti erano un padre autoritario “malato”, che dettava legge in modo oggettivamente sbagliato e una madre giusta e competente, ma sottomessa al padre [**modelli genitoriali**]. Le intimidazioni del padre coinvolgevano tutta la famiglia [**clima familiare**]. La ragazza più vecchia imitava l'atteggiamento quieto della madre e i suoi comportamenti femminili. L'altra ragazza e l'unico maschio erano più ribelli ed egocentrici [**ordine di nascita e risposte legate al genere sessuale**].

Inga si confrontava sull'aspetto fisico, l'abilità sociale e il talento e si sentiva inferiore [**valutazione tra fratelli**]. Trovò un posto attraverso l'accondiscendenza e la disponibilità [**valutazione tra fratelli**] e sperava che se fosse piaciuta abbastanza e avesse ottenuto abbastanza [**ruolo sociale**], tutto le sarebbe andato bene. Comunque, a prescindere da ciò che lei fece, non riuscì a soddisfare appieno le sue elevate ambizioni [**significato della vita**].

I valori importanti della famiglia erano trovare la propria strada e il binomio guerra-pace [**valori familiari e clima familiare**]. Il conflitto sembrava distruggere ogni cosa, così esisteva all'interno della famiglia un clima di infelicità e fallimento [**clima della famiglia**].

Inga si sentiva arrabbiata e ferita e soffriva silenziosamente, percependosi vittima dell'ingiustizia [**significato della vita**].

Si noti che questa sintesi poteva essere più completa; ogni lettore potrebbe aggiungere ulteriori informazioni. Comunque quest'esempio è sufficiente per dimostrare come si possa costruire una sintesi del genere.

3. Alcuni contributi di ricerca nella letteratura internazionale sulla costellazione familiare

3.1 The Birth Order Research Questionnaire

In *A couple's Activity for Understanding Birth Order Effects: Introducing the Birth Order Research Questionnaire (BORQ)*, del 2009, Eckstein e colleghi presentano un lavoro di ricerca che si pone l'obiettivo di esplorare gli effetti, sulle relazioni di coppia, delle dinamiche legate alle rispettive famiglie di origine.

Sebbene Adler abbia portato alla ribalta l'importanza del considerare l'ordine di nascita nell'analisi dello sviluppo dello stile di vita dell'essere umano, lo stesso autore invita alla cautela quando afferma che la regola d'oro della Psicologia Individuale è che "tutto può essere diverso". Le influenze dell'ordine di nascita sulla personalità e sulle scelte individuali, vanno considerate come delle variabili da integrare con le altre dimensioni che influenzano lo sviluppo della personalità, compresi i valori familiari, l'appartenenza a un determinato genere, l'etnia ed i valori della comunità.

Nello studio sopra citato, gli autori presentano il BORQ, somministrato alle coppie, di cui si fornisce di seguito un breve estratto, in una traduzione dalla versione pubblicata in lingua originale.

Questionario basato sulla ricerca sull'ordine di nascita [BORQ]

Scegliere una delle seguenti categorie di ordini di nascita per ciascuna delle dichiarazioni (1-30):

(a) più anziano (b) figlio unico (c) medio (d) più giovane (e) nessuna differenza significativa rilevata

- 1) Massimo interesse sociale / gradevolezza _____
- 2) Elevati sentimenti di non appartenenza alla famiglia _____
- 3) Massimo successo accademico _____
- 4) Maggior bisogno di riconoscimenti _____
- 5) Membro della famiglia più socievole _____
- 6) Molto probabile che cerchi supporto sotto stress _____
- 7) Più empatico _____
- 8) Meno probabilità di mettersi nei guai _____

- 9) Molto probabilmente andrà al college _____
- 10) È molto probabile che venga indicato come preferito dai genitori _____
- 11) Molto probabilmente avrà successo negli sport di squadra _____
- 12) È molto probabile che sia un alcolizzato _____
- 13) Molto probabile che abbia problemi di comportamento _____
- 14) Molto probabilmente conforme ai valori dei genitori _____
- 15) Molto ribelle _____
- 16) Molto probabilmente avrà una visione negativa dell'infanzia _____
- 17) La maggior parte delle volte ha ritenuto che fossero i preferiti dai genitori _____
- 18) Paura in nuove situazioni _____
- 19) Più cooperativo _____
- 20) Più artistico, meno scientifico _____
- 21) Più resiliente _____
- 22) È più probabile che sia egoista _____
- 23) I più popolari _____
- 24) Più dipendente dall'approvazione degli altri _____
- 25) Molto probabilmente finalista in American Idol _____
- 26) Molto cauto _____
- 27) Identità di genere più forte _____
- 28) Molto probabilmente nuota _____
- 29) Più vulnerabile allo stress _____
- 30) Molto probabilmente l'editore di un annuario _____

Le risposte al questionario, valutate su apposite griglie dei punteggi, vengono integrate da alcune interviste sottoposte ai soggetti per valutare gli effetti dell'ordine di nascita sulla relazione di coppia. Si riporta un sintetico estratto di alcune delle domande previste dagli autori:

1. Quali sono alcuni dei tratti principali che ritieni siano caratteristici di te?
2. Nomina alcuni specifici esempi comportamentali nella tua relazione attuale.
3. Quali ritieni siano alcuni tratti importanti caratteristici del tuo partner?
4. Fornisci alcuni esempi specifici di come il tuo partner ha dimostrato questo nella tua relazione.
5. Fate un brainstorming insieme: pensate ad alcuni suggerimenti per consentire a voi due di comprendere in modo collaborativo e rispettare, reciprocamente, le caratteristiche della personalità dell'altro. Ad esempio, cosa vorrebbe cambiare dentro di sé ciascuno di voi per

migliorare la relazione? In che modo la consapevolezza e l'apprezzamento dei diversi stili possono aiutarti a essere più rispettoso nella relazione?

Lo scopo del questionario è che le coppie esplorino le implicazioni relazionali delle dinamiche relative all'ordine di nascita delle rispettive famiglie di origine.

3.2 Influenza sugli stereotipi di carriera

La teoria adleriana è l'unico dei tre modelli psicodinamici classici ad aver trattato come elemento fondante dell'equilibrio psichico il tema del lavoro, all'interno della triade dei tre compiti vitali: amicizia, amore, lavoro.

Per gli adleriani, il lavoro è una categoria mentale, prima di essere una categoria sociale. Il lavoro non è cioè soltanto appannaggio della sociologia e della politica, ma rientra a pieno titolo nel campo psicoterapeutico, in quanto mette in gioco la dinamica inferiorità-compensazione, il senso di identità ed il senso di responsabilità dell'individuo nei confronti della società (Maiullari, 2017).

Herrera et al. (2003) hanno trovato differenze nell'ordine di nascita rispetto agli stereotipi di carriera. Sia in uno studio incentrato sul Wisconsin che in uno studio della Stanford University in California, hanno scoperto che i primogeniti avevano maggiori probabilità di lavorare come contabili, avvocati, astronauti (interessante riportare, ad esempio, che i primi sedici astronauti furono tutti i maschi più anziani della famiglia o primogeniti), architetti, agenti di polizia, chirurghi o professori universitari.

Al contrario, i nati successivamente rispetto al primogenito erano stereotipati in occupazioni come pompieri, insegnante di scuola superiore, musicista, fotografo, assistente sociale e stuntman.

Gli autori hanno scoperto che il prestigio medio delle professioni attribuite ai primogeniti era significativamente più alto rispetto agli ultimi nati.

Tendenze simili sono state riconosciute in un quarto studio che confrontava il reale prestigio professionale e raggiungimento accademico dei vari gradi di nascita.

Herrera et al. (2003) hanno concluso il loro studio sull'ordine di nascita osservando che le convinzioni delle persone rispetto alla realtà di tali differenze mostrano modelli forti e coerenti, replicabili su popolazioni diverse.

È del tutto possibile che le convinzioni delle persone sulle differenze di rango dell'ordine di nascita possano indurre differenze nelle aspettative dei genitori per i propri figli e sulle altre persone in generale. Possono anche indurre differenze nelle attribuzioni sulle capacità e sul comportamento dei loro figli. Di conseguenza, le persone possono reagire in modo diverso ai primogeniti e ai bambini nati più tardi.

4. Approfondimento di alcune modalità di comunicazione nell'ambito della famiglia

4.1 Giochi di potere

Adler attraverso il costrutto del *Sentimento Sociale* ha aperto la Psicologia Individuale agli aspetti relazionali, ponendo questo concetto al centro dello sviluppo della personalità che matura a contatto con le figure adulte che, fin dalle fasi iniziali della vita, sono vicine al bambino.

In base alle relazioni che s'instaurano questo sentimento può evolvere seguendo strade sane e funzionali, predisponendo l'individuo all'accoglimento e al rispetto della diversità, oppure può seguire strade problematiche caratterizzate da intolleranza, rigidità e rifiuto.

Il sentimento sociale che evolve in direzioni sbagliate può condurre a forme di disagio caratterizzate da mancanza di fiducia nelle relazioni, sospettosità, rifiuto di accettare la logica della comunità e ripiegamenti esclusivi su interessi personali ed egoistici.

Al contrario, la fiducia nella bontà delle relazioni interpersonali e nelle proprie risorse consente la percezione di una positiva autostima, indispensabile per progettare e attuare progetti di vita che siano di utilità per il contesto in cui l'individuo è inserito. L'autostima si costruisce sui rinforzi sociali, si rinnova sul sentimento dell'essere accolto, approvato, apprezzato e si consolida di fronte ai successi delle proprie azioni.

Il territorio primario in cui si sviluppa il sentimento sociale è la famiglia.

La famiglia è un sistema ecologico nel quale i membri cercano sicurezza, accettazione, riconoscimento, affiliazione, risorse e linee guida per vivere. È un sistema sociale con la sua struttura gerarchica, alleanze, competizioni e guerre di potere. È, insomma, una rete di relazioni che si autogoverna attraverso regole che si costruiscono nel tempo in base a tentativi ed errori. Ogni gruppo, sia esso di natura familiare, professionale, comunitaria, si costruisce nel tempo attraverso dei tentativi che sperimentano ciò che è permesso o che non è permesso nella relazione, fino a diventare un'entità unica con le sue peculiari regole.

I membri della famiglia possono essere considerati come gli elementi di un sistema in cui il comportamento di uno influenza tutti gli altri. L'individuo agisce sul sistema, ma ne è a sua volta influenzato.

Il potere non appartiene a un membro del gruppo. Il potere è nelle regole del gioco che si sono stabilite nel tempo nel contesto di cui gli individui fanno parte (Selvini Palazzoli et al., 1975).

Nei paragrafi che seguono vengono analizzate alcune modalità di comunicazione e di interazione all'interno della cerchia familiare che, se sistematicamente poste in atto, possono essere fonte di sofferenza fino allo sviluppo di vere e proprie patologie.

4.2 Il ricatto affettivo

Il ricatto affettivo è una forma di manipolazione in cui una persona fa leva su sentimenti di colpa e di vergogna per assoggettarne un'altra. Il principio non detto alla base delle relazioni basate sul ricatto affettivo è il seguente: l'amore dev'essere meritato. Al posto di un interesse genuino ed incondizionato, l'amore viene centellinato, sottoposto a delle condizioni.

La madre che ricorre a questa modalità relazionale non è in grado di amare il bambino per quello che è e pretende a livello inconsapevole una ricompensa per le cure che gli offre. Oppure gli rinfaccia la sofferenza della gravidanza o i sacrifici fatti per accudirlo.

Se il genitore chiede che il bambino faccia qualcosa in cambio di un favore o di un regalo, introduce la regola del baratto: "Se fai quello che io mi aspetto da te sei degno di attenzione, di amore, di considerazione". In questa logica, tutto ha una contropartita, si arriva a mercificare l'affetto che viene concesso "ma solo alle mie regole" ed "in cambio di qualcos'altro" (Vernocchi, 2018).

In questo schema relazionale ciò che viene scambiato attiene problematicamente alla sfera affettiva, a quella dimensione che dovrebbe riguardare l'amore incondizionato, ciò che qui invece il bambino si abitua a subordinare alla regola dello scambio.

Alla base di queste psico-trappole vi è il presupposto della dipendenza fisica e/o emotiva del soggetto più debole. Se questi si evolve, il gioco finisce.

Il ricatto affettivo è un fallimento della relazione educativa. Alla base di molte situazioni di questo tipo vi può essere la madre che in qualche modo subisce la maternità e pretende dal figlio un risarcimento. Il rapporto sarà improntato sul merito, in una logica in cui qualsiasi cosa, persino l'amore dev'essere guadagnato.

Sia lo stile educativo punitivo che quello performante non accettano i limiti naturali del bambino. Qualsiasi bambino ha bisogno di essere accettato per ciò che è, compresi gli errori, i limiti, i fallimenti. Ma in queste famiglie, qualsiasi fallimento anche minimo, rispetto alle aspettative grandiose prima dei genitori e, successivamente interiorizzate e fatte proprie, determina vergogna, imbarazzo, inadeguatezza.

Nel ricatto affettivo si generano, in colui che lo subisce, due stati affettivi prevalenti, il senso di colpa e la vergogna. Il senso di colpa è legato all'angoscia per aver agito o desiderato di agire, in contrasto con le aspettative genitoriali interiorizzate. Lo ritroviamo nel soggetto adulto come comune denominatore delle sue esperienze di vita: concedersi una vacanza, un regalo e simili. La vergogna riguarda invece il timore di essere messi in ridicolo.

4.3 Il Doppio legame

Bateson (1988) per primo ha definito il doppio legame. Si tratta di un paradosso che si verifica in un rapporto che per natura richiede cooperazione, come quello tra genitore e figlio. Si manifesta quando il genitore dà una direttiva verbale (fa una richiesta) al figlio e poi la contraddice con il comportamento non verbale (contro-richiasta). Il figlio tenta di ottenere l'approvazione del genitore, ma si sente intrappolato nella situazione. Alla fine il figlio si scoraggia e smette di collaborare, o semplicemente fa qualsiasi cosa pur di sfuggire alla disapprovazione del genitore. (Shulman & Mosak, 1990, p. 56).

Affinché si possa parlare di doppio legame occorrono almeno tre attori di cui una vittima, generalmente il figlio, una persona che agisce costantemente la modalità di comunicazione paradossale-patogena, ad esempio la madre ed infine uno spettatore, ad esempio il padre che con il suo silenzio non supporta il figlio, ma al contrario rafforza e conferma la posizione della schizofrenogena, il messaggio implicito è “è pur sempre tua madre”.

Questo schema viene interiorizzato dal soggetto che dà luogo ad una riedizione di questo modello nella maggior parte delle interazioni significative della sua vita da adulto.

Watzlawick ha descritto quattro modelli relazionali che si basano sullo schema del doppio legame:

1. Il primo modello, il più comune, è esemplificato dal paradosso “Sii spontaneo”, dove l'adulto chiede al bambino che venga eseguito a comando qualcosa che per sua natura dovrebbe essere spontaneo.
2. Nel secondo modello viene messa in discussione la percezione del mondo esterno del bambino. Quest'ultimo imparerà a diffidare delle sue percezioni a favore delle valutazioni suggerite dalla madre. Ad esempio la madre può dire “non ti senti bene, so che non ti senti bene” condizionando il modo di sentire del bambino.
3. Nel terzo modello si evidenzia una manipolazione dei sentimenti, delle emozioni e delle intenzioni del bambino. Ne sono esempi “andiamo dalla nonna, sicuramente hai voglia di vederla”; oppure “vai a dormire, senza dubbio hai sonno”. La madre in questi esempi trasferisce sul figlio i propri desideri, quest'ultimo non riesce a strutturare in maniera autonoma dei desideri propri e si adegua.
4. Nel quarto modello si esige e si proibisce al tempo stesso: “Dimmi che non è così, dimmi la verità”. Nella seconda parte della frase si pone una richiesta, nella prima si ingiunge la risposta.

In tutti e quattro i modelli la comunicazione viene squalificata e la percezione della realtà da parte del bambino viene disattesa e messa costantemente in dubbio. Le emozioni e i sentimenti sono disconfermati in un rapporto madre-figlio simbiotico e patogeno.

È patogena la situazione di colui che vive in un contesto nel quale la comunicazione è interamente intessuta di doppi legami. In questi casi il soggetto può essere bloccato a livello dell'agire, del pensare, del sentire. È questo uno dei punti in cui il modello adleriano trova una possibilità di articolazione con la Pragmatica della Comunicazione Umana (Rovera, 1983).

Nella costellazione familiare, l'individuo più debole può andare incontro a uno scoraggiamento sistematico, spesso preludio di una patologia mentale (Rovera, 1983).

Il paradosso non è presente soltanto nella *rete della comunicazione*, ma rappresenta la causa di una trasformazione nella *rete intrapsichica*. Più precisamente i paradossi sono delle strategie tanto mentali quanto relazionali: processi del pensiero e modalità di interazione vanno di pari passo (Rovera, 1983). In genere tali contesti sottendono scenari di gravi e protratti situazioni di scoraggiamento sistematico, laddove il soggetto era stato inchiodato dai genitori o da altre persone significative, durante la sua infanzia.

Gli studiosi adleriani che hanno approfondito tale aspetto propongono di utilizzare il paradosso non solo a livello della rete delle interazioni, ma anche a livello della rete intrapsichica (Rovera et al., 1982).

Il doppio legame è una struttura di relazione, oggetto di numerosi studi poiché presente nelle famiglie di pazienti borderline, schizofrenici e nei più svariati disturbi di personalità.

Una persona imprigionata in un doppio legame vive in una situazione in cui non può vincere; vive uno stato costante di messa in discussione e di senso di colpa pervasivo. Le uniche vie di fuga sono rappresentate dal rimanere in una situazione di dipendenza dalla famiglia d'origine o dal passaggio da una situazione di dipendenza ad un'altra.

Nel doppio legame, l'altro è del tutto indifferente nei confronti della mia intenzionalità, la corregge sistematicamente, disconfermandola. È questa la ragione per cui dal doppio vincolo non ci si può staccare, perché "io, che non sono io, dico questo che è altro, in questa situazione, che è un'altra, a te, che non sei tu". L'Altro è diventato la mia Ombra, mi legge nel pensiero e, quando non c'è, si fa sentire con le sue voci. Io non esisto come corpo discontinuo, separato, sono parte del corpo dell'Altro (Barbetta, 2007, p. 16).

Secondo Barbetta (2007) la teoria del doppio vincolo ha un debito con la teoria del vincolo psichico, così come la psicoterapia sistemica ha un debito con la psicoanalisi. Se con Freud il vincolo ha un'origine incestuosa, con Bateson il doppio vincolo è un "incesto sintattico", la violazione è su un piano diverso, ad essere violata è l'intenzionalità del soggetto che nella situazione di doppio legame non possiede altra intenzionalità di quella che l'altro gli attribuisce.

La scena primaria della teoria del vincolo psichico è la scena dell'incesto. La bambina oggetto delle attenzioni sessuali del padre si trova in una condizione in cui la relazione affettiva di filiazione si presenta nel contesto di una relazione di sopraffazione, di abuso. A loro volta queste due dinamiche sovrapposte accadono nel contesto di una situazione di indifferenza: il silenzio distratto o consenziente della madre. [...]. La prima formulazione della teoria del doppio vincolo propone una nuova scena. Non si tratta di una scena primaria, ma di una scena ricorrente: il figlio riceve un messaggio positivo nel contesto di un messaggio negativo e questi due messaggi accadono nel contesto di una situazione da cui non si può uscire. L'astrazione è maggiore, ma le caratteristiche della scena primaria ipotizzata da Freud possono essere un caso particolare di questa scena ricorrente. Se nella scena primaria il carnefice è il padre, mentre la madre appartiene alla *zona grigia*, qui il carnefice è anzitutto la madre, il padre appare perlopiù un *bystander* (Barbetta, 2007, pp. 14-15).

5. Una chiave di lettura dei meccanismi sottostanti al conflitto: il modello di *Conflict Solving* di Rudolph Dreikurs

Secondo Dreikurs (1970), il punto che accomuna tutti i tipi di conflitto, tra genitori e figli, tra partners, tra datori di lavoro e dipendenti, e così via, risiede nel fatto che le parti in causa non sanno come risolvere i conflitti di potere.

I conflitti sorgono spontaneamente in tutte le situazioni in cui le persone vivono insieme poiché le differenze di opinioni e di interessi sono inevitabili. I conflitti non sono necessariamente negativi. Al contrario, oggi sappiamo che tutti i progressi avvengono come frutto di un processo dialettico. Ovunque vi sia un progresso esso emerge dalla tensione tra tesi e antitesi in una nuova sintesi.

Quando due persone hanno idee e intenzioni differenti, abbiamo una situazione dialettica. Questa differenza non necessariamente deve portare a ostilità e conflitto. Al contrario quando la differenza di opinioni porta a una sintesi ci può essere la possibilità di progresso.

Ciò che è importante riconoscere, secondo la prospettiva di Dreikurs, è che esistono degli *step* per arrivare alla soluzione di un conflitto.

Esistono quattro *step* basilari nel processo di *conflict solving*:

- Primo: non è possibile risolvere alcun problema se non partendo dal rispetto reciproco.
- Secondo: occorre individuare il nodo del problema. Ciò su cui confliggono le parti in causa, non è il vero nodo del problema. In ogni campo, educazione, lavoro, relazioni di coppia e via discorrendo, il nodo del problema riguarda sempre i problemi relazionali, relazioni disturbate.
- Terzo: è possibile risolvere i conflitti solo attraverso un mutuo accordo.

- Quarto: non è possibile risolvere alcun conflitto, eccetto che facendo ricorso ad una responsabilità condivisa delle parti in gioco che entrambe devono partecipare al processo di *decision-making*.

Questi quattro *step* sono i prerequisiti essenziali per essere capaci di risolvere i conflitti a prescindere dal contesto in cui essi si verificano.

Per la comprensione della conflittualità, il punto di partenza è la famiglia.

Quando si litiga con un bambino, si viola il rispetto verso il bambino; quando il genitore si arrende al bambino, viola il rispetto verso se stesso. Molti genitori ed insegnanti in una situazione di conflitto conoscono solo queste due strade. Se si diventa invece in grado di comprendere qual è lo *scopo* di un bambino che mette in atto dei comportamenti disturbanti, non ci sarà bisogno di “fargli la predica” o di punirlo, poiché l’attenzione si sposterà dal livello della comunicazione a quello della relazione che è la dimensione su cui bisogna lavorare per uscire dal conflitto.

Nel modello di Dreikurs, che ogni volta che si ha a che fare con un bambino occorre una combinazione di gentilezza e fermezza.

Quando l’adulto esprime gentilezza, mostra rispetto per il bambino; quando l’adulto esprime fermezza, ottiene il suo rispetto.

Ci sono molte persone che sono gentili, ma non ferme; molte altre sono ferme ma non gentili; molte persone sono ferme e gentili, ma mai allo stesso tempo.

La domanda è: il bambino deve prima migliorare per ottenere il rispetto dell’adulto, o l’adulto deve prima mostrargli rispetto affinché il bambino possa migliorare?

Possiamo risolvere il conflitto solo sulla base di un accordo reciproco. La natura del problema risiede nella sovrapposizione logica di due livelli diversi. Secondo Dreikurs nel conflitto il punto chiave non è risanare la frattura nella *comunicazione* ma lavorare sulla dimensione della *cooperazione*.

Il termine cooperazione in genere viene inteso in senso positivo. Ma ci può aiutare a comprendere l’errore il fatto che in qualsiasi litigio le premesse sono che il soggetto A invia dei segnali di combattimento al soggetto B, che li accoglie ed ha inizio il conflitto.

Non è possibile combattere con nessuno se prima non si sia stabilito ad un qualche livello un accordo tra i due soggetti, una reciproca collaborazione sulla definizione del contesto, sul significato dei messaggi e sull’assunzione di rispettivi ruoli che poi vengono agiti sulla scena conflittuale.

In un conflitto, leggere solo il copione di un attore, omettendo quello dell’altro non ha senso.

“Perché il bambino si comporta in questo modo?” si chiede la maestra. “Perché la maestra si comporta in quel modo?” si chiede il bambino. “Perché mio marito non presta attenzione?”. “Perché mia moglie mi critica sempre?”.

Ognuno in qualsiasi situazione di conflitto immediatamente focalizza ciò che l'altro sta facendo. Il focus sulla pretesa di cambiamento dell'altro è proprio ciò che toglie potere alla persona.

6. Conclusioni

Le intuizioni e le esperienze cliniche che ruotano intorno all'area della *Costellazione Familiare* rappresentano un bagaglio di conoscenze di estremo interesse, sia sul piano della ricerca teorica che sul versante dei risvolti clinici.

Nella famiglia convergono problematiche che riguardano tutte le fasi del ciclo di vita, dai bambini agli adolescenti, dagli adulti agli anziani e al suo interno si vivono dimensioni problematiche che, a seconda di come sono state vissute, affrontate e superate, lasciano un'impronta sull'individuo anche nelle fasi successive dello sviluppo.

Lo studio delle dinamiche familiari può essere sia alla base di un percorso psicoterapeutico individuale, inteso nel senso più classico del termine, che il fulcro di progetti terapeutici in diverse aree dove lo psicoterapeuta può intervenire in équipe multidisciplinari.

Bibliografia

- Barbetta, P. (2007). *Figure della relazione. Digressione intorno al doppio legame*. EDS Editore.
- Bateson, G. (1988). *Verso un'ecologia della Mente*. Adelphi.
- Dreikurs, R. (1968). *Lineamenti della Psicologia di Adler*. La Nuova Italia.
- Dreikurs, R. (1970). Conflict solving. An address by Dr. R.Dreikurs, Nanaimo, B. C. In A.M., Dunn, *An Introduction to Adlerian Psychology for the School Counsellor* (pp. 6-13). Paper presented at the Annual Convention of Canadian Guidance and Counselling Association (Toronto, Ontario).
- Eckstein, D., Sperber, M.A. & Miller, K.A. (2009). A Couple's Activity for Understanding Birth Order Effects: Introducing the Birth Order Research Questionnaire (BORQ). *The Family Journal*, 17(4), 342-349. <https://doi.org/10.1177/1066480709347356>
- Herrera, N.C., Zajonc, R.B., Wiczorkowska, G. & Cichomski, B. (2003). Beliefs about birth rank and their reflection in reality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(1), 142-150.
- Maiullari, F. (2017). Il Principio di Potere. Impotenza, onnipotenza, ripudio, dall'Antigone alla clinica. *Rivista di Psicologia Individuale*, 81, 29-56.

- Pagani, P.L. (2001). L'utilità diagnostica delle notizie raccolte nel corso del "primo colloquio" e nelle sedute dedicate alla "costellazione familiare" e ai "primi ricordi" d'infanzia. *Rivista di Psicologia Individuale*, 50, 5-26.
- Pagliaro, A. & Vernocchi, S. (2018) *Il ricatto affettivo: una modalità di relazione nella famiglia normale e patologica*. Istituto Europeo di Scienze Forensi e Biomediche – eFBI.
- Parenti, F. (1983). *La Psicologia Individuale dopo Adler*. Astrolabio.
- Rovera, G.G. (1983). Paradox and double bind. *Rivista di Psicologia Individuale*, 19, 44-49.
- Rovera, G.G., Scarso, G., Fassino, S. & Munno, D. (1982). Considerazioni sul doppio legame e sul messaggio paradossale in psicoterapia. *Atti Congr. It. Psicoter. Med.*, Parma, 1981, Sinchetto e Massaza, Torino, 199-206.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Cecchin G. & Prata, G. (1975), *Paradosso e controparadosso*. Raffaello Cortina Editore.
- Shulman, B.H. & Mosak, H.H. (2008). *Manuale per l'analisi dello stile di vita*. Franco Angeli.
- SIPI (Società di Psicologia Individuale), sito ufficiale: <http://www.sipi-adler.it/>
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1971). *Pragmatica della Comunicazione Umana*. Astrolabio.

**Pensiero antitetico e protesta virile.
Il percorso psicoterapeutico di una donna
adleriana
di Bianca Maria de Adamich*, Giulia Maria
Antonietti*¹**

ABSTRACT (ITA)

L'articolo descrive lo svolgimento e i risultati di un percorso di sostegno psicologico della durata di due anni. Il caso è contestualizzato nei termini di alcuni costrutti cardine della Psicologia Individuale: ermafroditismo psichico, pensiero antitetico, protesta virile e bisogno di tenerezza. L'interazione tra teoria adleriana e clinica è risultata particolarmente interessante e si è concretizzata nel raggiungimento di obiettivi da parte della paziente e nella risposta alla domanda iniziale.

Parole chiave: pensiero antitetico, ermafroditismo psichico, protesta virile, Binge Eating Disorder, creatività

**Antithetical thinking and masculine protest.
The psychotherapeutic path of an Adlerian
woman
by Bianca Maria de Adamich, Giulia Maria
Antonietti**

ABSTRACT (ENG)

The article describes the development and the results of a two-year psychological support path. The case is contextualized in terms of some cornerstones of Individual Psychology: psychic hermaphroditism, antithetical thinking, masculine protest and need for tenderness. The interaction between Adlerian theory and clinical practice was particularly interesting and resulted in the achievement of goals by the patient and in the answer to the initial question.

Keywords: antithetical thinking, psychic hermaphroditism, masculine protest, Binge Eating Disorder, creativity

* CRIFU – Scuola Adleriana di Psicoterapia del CRIFU

Introduzione

Lo scopo del presente lavoro è descrivere i movimenti osservati nell'ultimo anno del percorso di sostegno psicologico svolto con una paziente, che chiameremo T.

Nel primo capitolo verranno tematizzati i concetti di pensiero antitetico, ermafroditismo psichico e protesta virile, che interagiscono nella definizione dello stile di vita e costituiscono alcuni degli spunti più interessanti forniti dalla Psicologia Individuale al panorama antropologico.

Il secondo capitolo approfondirà la rabbia, intesa come un'emozione spesso censurata quando vissuta nell'ambito di relazioni significative.

Nel terzo capitolo verrà presentato nel dettaglio il caso della paziente T., con un accento ai risultati ottenuti nell'ultimo anno di terapia, primo tra tutti l'apertura all'altro, che ha determinato la maturazione di una nuova forma di sentimento sociale, non più sperimentato esclusivamente all'interno del nucleo familiare o nel ruolo di insegnante.

Significativi sono stati anche i risultati relativi alle domande iniziali: la progressiva riduzione dei comportamenti disfunzionali relativi al disturbo alimentare, la presa di consapevolezza da parte di T. di un aumentato compiacimento nella cura del sé e, infine, una ripresa attiva dei propri spazi e delle proprie esigenze.

Il percorso di sostegno psicologico ha coinvolto le seguenti aree: un fondamentale lavoro sul passato, che T. ha progressivamente accolto e approfondito; il lavoro sul riconoscimento emotivo e sulla gestione dei vissuti emozionali; la gestione del presente, della cura di sé, della presa di spazio e della gestione alimentare; la prospettiva rivolta al futuro, all'individuazione delle traiettorie di vita, alla definizione e al perseguimento degli obiettivi della paziente.

T. è stata incoraggiata ad accedere ad una dimensione profonda, che ha progressivamente esplorato, giungendo a far proprio lo strumento del diario personale; nel quaderno, su cui inizialmente venivano annotate diete e risultati legati al dimagrimento corporeo, sono gradualmente comparse riflessioni personali legate al proprio vissuto emotivo e suggerimenti per il futuro.

Tale esplorazione si è rivelata fonte di arricchimento per T., nonché motore per il raggiungimento di un maggior benessere psicofisico, che lei per prima ha percepito e rivendicato orgogliosamente.

1. Il pensiero antitetico e l'ermafroditismo psichico

1.1 Il pensiero antitetico

Ad inizio Novecento, Paul Julius Möbius pubblica il testo *L'inferiorità mentale della donna*, in cui constata l'inferiorità fisiologico-mentale del femminile, influenzando alcuni aspetti di una forma culturale giunta – purtroppo – fino a noi, nel nuovo millennio.

Ci chiediamo se il giovane Adler fu influenzato da tale pubblicazione, vista la sua presa di posizione, qualche anno dopo, sul tema ermafroditico, sulla protesta virile, sul tema del potere a livello sociale.

La Psicologia Individuale pone il pensiero antitetico quale primo irrinunciabile fondamento della costruzione dell'essere umano. L'umano interpreta la realtà soggettiva e oggettiva sulla base di quello che Adler chiama il “principio di opposizione”, un metodo che la persona utilizza nel suo orientarsi finalisticamente, per perseguire la propria meta ideale, il suo ideale di personalità, quindi il proprio stile di vita. L'incertezza delle sfumature viene affrontata dall'essere umano attraverso il pensiero antitetico, che è più semplice, comprensibile e rassicurante.

Ecco in che senso si collocano i concetti di sentimento d'inferiorità e di tensione alla perfezione: sono costruzioni finzionali (Hillman, 1983). Costruiamo finzioni per controllare i sentimenti d'inferiorità e d'insicurezza e per alimentare il senso di onnipotenza, e tali finzioni ci guidano nell'interagire con il mondo. La mente stabilisce e costruisce finzioni guida che ci indirizzano nel nostro modo di vivere e di sentire e che sono strutturate in polarità opposte, quali forte-debole, maschile-femminile.

Il pensiero antitetico è così la più essenziale delle protezioni costituite dalle finzioni guida (Adler, 1912) ed è in sé una protezione dalla realtà, caratterizzata da differenziazioni sfumate (Adler, 1931); percepire la realtà come organizzata per antitesi è nevrotico in quanto legato ad un'illusione di potenza su quest'ultima, derivata dalla spinta protettiva rispetto all'insicurezza esperita.

Le antitesi rimandano alla costruzione di potere superiore-inferiore, che nella società è costituita dal binomio maschile-femminile – tematica cara alla Psicologia Individuale (Adler, 1927) (Cavandoli Roncoroni, 1993). Tali costruzioni finzionali sono dunque difensive rispetto all'esistenza dell'ermafroditismo psichico, inteso come dinamica di ambivalenza.

1.2 L'ermafroditismo psichico

Parliamo di aspetti difensivi perché Ermafrodito è una creatura mitologica, ambigua e mostruosa ai suoi propri stessi occhi: Ermafrodito vive la stessa angoscia di una mente che fatica a integrare nella propria identità il bisogno di dominare, con il bisogno di vedere riconosciute e accettate le proprie fragilità. È quindi già nella caratterizzazione mitologica che si riscontra la fatica dell'accettare la compresenza, l'ambivalenza, l'incertezza.

Così scrivono De Dionigi e Cattich (1998, pp. 52-53):

Nel bambino, quindi, futuro paziente, si forma ben presto la paura minacciosa del mostro Ermafrodito che cova dentro di sé; la compresenza della difficoltà nel fronteggiare il mondo e dell'illusione dispotica di essergli superiore, la seconda originata dalla prima, verrà vissuta ad oltranza come non integrata e ciò assicura una sofferenza psichica costante. La stessa sofferenza che colse Ermafrodito dopo l'incontro con la ninfa Salmacide. Eppure sia prima che dopo questo evento Ermafrodito era comunque ambiguo.

Nel concettualizzare l'ermafroditismo psichico, Adler muove dall'osservazione che molte persone con disturbi nevrotici presentano in misura prevalente caratteristiche psicofisiche del sesso opposto. Secondo Adler, ciò costituisce un handicap organico che può dar luogo ad un sentimento d'inferiorità. I bambini che presentano tale handicap organico possono apparire poco virili, dal momento che la società riconosce forza e aggressività come caratteristiche maschili, mentre debolezza e inibizione dell'aggressività come femminili.

Dunque, per compensare tale sentimento di inferiorità, le donne utilizzano maggiormente risorse "morbide" e desiderio di notorietà e ammirazione, per via del maggior adattamento sociale rispetto al desiderio di potere degli uomini.

Il bambino maschio che, scoraggiato, ricorre a tali forme "morbide", sentendosi "effeminato", può sviluppare una protesta virile come supercompensazione del sentimento di inferiorità. Diviene cioè un maschio ipertrofico. L'obiettivo di tale movimento è però esagerato e irraggiungibile e la persona, già "svantaggiata" dall'handicap organico, non riesce a raggiungere le proprie mete fittizie, ritrovandosi destinato al fallimento.

È nell'articolo intitolato *L'ermafroditismo psichico nella vita e nella nevrosi* (1910) che Alfred Adler introduce il concetto di protesta virile come forza dinamica più importante dell'essere umano. Tale concetto – rifiutato da Freud, che considerava invece la libido come forza motrice – è di fondamentale importanza dell'analisi della vita psichica dell'essere umano.

Alla base di ogni attività umana c'è una forza fondamentale, una spinta da una situazione di *minus* a una situazione di *plus*, da un sentimento d'inferiorità a uno di superiorità, perfezione, completezza (Ansbacher & Ansbacher, 1956).

Nel capitolo dedicato all'ermafroditismo psichico e alla protesta virile, Adler scrive (1920, pp. 26-27):

Ma ben presto, presso questi bambini che hanno una disposizione alla nervosità, si vede che la caratteristica di primo piano è un senso di umiliazione. [...] Bambini siffatti [...] vogliono superare tutti e fare tutto da soli. [...] Così si crea la base di un orgoglio scottante ed insaziabile, di cui si può predire con sicurezza il fallimento.

1.3 La protesta virile (I)

In tale ottica si colloca anche il concetto di protesta virile, una dinamica psichica reattiva, una scelta di compenso (Pagani, 2000). Nel caso in cui, illustra Pagani, tale scelta sarà indirizzata in senso individualmente e socialmente positivo, si otterrà l'effettivo appagamento lungo la linea del fine ultimo prescelto; in caso contrario, la protesta si radicalizzerà, dando origine a compensazioni abnormi, orientate nel senso della non accettazione di sé e dell'opposizione al mondo.

Il concetto di protesta virile sembra in realtà superato (Oberst, Ibarz & León, 2004): Adler, infatti, alcuni anni più tardi, lo applicò solamente alle donne che protestano con mezzi inadeguati (disturbi psicologici) contro il proprio ruolo nella società (invece di farlo con mezzi più adeguati, come ad esempio la lotta democratica per l'uguaglianza). A latere, Adler introdusse il concetto di aspirazione alla superiorità come una forza compensativa dinamica. Tale scelta è considerata dagli Ansbacher come progressista; gli autori congetturano che Adler scelse la metafora della "protesta virile" perché si adattava bene ai pregiudizi della superiorità maschile e dell'inferiorità femminile di quel tempo.

Contrariamente a Freud, Adler adotta una posizione rivolta alla società e "femminista": ciò che per Freud era l'espressione di invariabili tendenze biologiche (invidia del pene), per Adler era solamente una metafora della discriminazione sociale delle donne in quell'epoca.

Secondo Adler, il disprezzo per le donne è una forma di entusiasmo per la superiorità degli uomini che temono di perdere la loro posizione privilegiata; è però proprio questo disprezzo che fa soffrire l'uomo anche emotivamente, poiché gli impedisce di relazionarsi in modo soddisfacente al sesso opposto e può portarlo addirittura al fallimento coniugale.

Ed è proprio nel 1911, in occasione della conferenza *Critica della teoria sessuale freudiana della vita psichica* (Adler, 1911), che Adler rompe definitivamente con Freud. Adler ritiene che la sessualità sia un'espressione di quello che in seguito avrebbe denominato "Stile di vita" e considera le fasi dello sviluppo sessuale postulate da Freud alla stregua di artefatti educativi, anziché caratteristiche

del naturale sviluppo autonomo. Adler spiega così la freudiana invidia del pene in termini di potere: la femmina non invidia l'organo sessuale del maschio, ma piuttosto la sua posizione di potere, i suoi privilegi e livello sociale. Inoltre, secondo Adler, la sessualità sta in funzione dell'obiettivo della nevrosi, anziché esserne la causa.

“Adler si rese conto che, oltre alla sessualità, erano i modi di esercitare il potere nella società e nella famiglia, tra classi sociali, generazioni e sessi, che influenzavano la vita psichica delle persone” (Oberst, Ibarz & León, 2004, p. 35, trad. nostra).

Dunque, secondo Adler il pensiero antitetico è un pensiero primitivo, caratteristico del temperamento nervoso. È con questo presupposto che affronta una questione di cui poi si occuperà anche Lewin, affermando che il criterio che contraddistingue una buona teoria è quello in cui il posto delle dicotomie è preso da transizioni sempre più fluide.

2. Protesta virile, rabbia e bisogno di tenerezza

2.1 La protesta virile (II)

Il concetto di protesta virile si rende utile nella tematizzazione di altre due aree interessanti ai fini della comprensione dell'essere umano: la rabbia e il bisogno di tenerezza.

Laddove, nei suoi scritti giovanili, Adler accetta come unica pulsione quella aggressiva, negli scritti più maturi egli amplia l'orizzonte concettuale, sostenendo che sarebbe riduttivo ricondurre il comportamento dell'uomo adulto alla mera attuazione di pulsioni o di istinti.

Non si può escludere che, nell'enunciare la prima ipotesi, Adler abbia subito l'influenza del pensiero di Freud (Pagani, 2006), ma, allontanatosi dalla sua ingombrante figura, abbandona il concetto di pulsione aggressiva: i comportamenti dell'individuo non possono essere solamente ricondotti a istinti biologici (costanti e identici in ciascuno), ma sono inevitabilmente influenzati sia dalla psicologia e dalla cultura, sia dal finalismo, nel senso del quale ogni individuo orienta il proprio agire (Pagani, 2006).

La psiche diventa quindi un organo compensatorio del sentimento di inferiorità, grazie a cui affrontare la realtà che ci circonda per raggiungere un soddisfacimento, una condizione di sicurezza e benessere completo (Canzano, 2006).

Abbandonare il concetto di pressione e di aggressività, a favore della protesta virile, ha significato anche porre al centro dell'attenzione la libertà e la responsabilità dell'individuo, oltre alla sua personalità. Dunque, la vita psichica di un individuo non è più controllata da una pulsione aggressiva, ma viene guidata attraverso lo strumento della protesta virile, che attribuisce la

sicurezza necessaria per adeguarsi a un modello che permetterà di raggiungere l'obiettivo prestabilito (Pagani, 2006).

2.3 La rabbia

Quando accade che l'individuo, nel tentativo di raggiungere gli obiettivi prefissati, incontra ostacoli che mettono alla prova la sua volontà di potenza, l'emozione più comune è la rabbia, alla base della quale è imprescindibile la presenza di un legame che l'individuo vive come importante. Risulta dunque fondamentale la capacità di riconoscere quest'emozione, di concentrarsi sul disagio che l'ha scatenata e di confrontarsi con l'altro soggetto della relazione (Rota Surra, 1999, p. 85).

Certamente la rabbia può essere stigmatizzata, per esempio attraverso la condanna sociale (proprio perché l'ira è un'emozione che tende a separare e viene censurata in quanto negativa); nell'ottica di un percorso psicoterapeutico, però, è più importante concentrarsi sul ruolo finzionale della negazione della rabbia: il paziente potrebbe negare tale emozione per non essere obbligato ad affrontare il legame affettivo che l'ha causata (Rota Surra, 1999).

La dinamica aggressività-censura è stata per anni caratterizzante per la nostra paziente, la quale sopiva un'aggressività latente, che non esplodeva mai, se non nell'incontinenza alimentare. All'inizio del percorso terapeutico, T. non riusciva a riconoscere pienamente e ad integrare la propria aggressività, a causa di un'ambivalenza tra l'esplosione rabbiosa e l'aderenza ad un conformismo sociale.

È interessante sottolineare come la gestione dell'emozione della rabbia fosse emersa chiaramente nel test di Rorschach, in cui alla presenza di alcune risposte dal contenuto aggressivo si accompagnava il bisogno inconscio di mascherare tale aggressività non gradita dalla paziente.

Di fatto, l'aderenza della paziente alla realtà è anche aderenza al conformismo, che in alcuni casi cerca di esplodere: T. vuole uscire dal conformismo, grazie alla propria volontà di potenza, ma tende a restare nell'ambito della norma e del conosciuto.

Il percorso terapeutico si è quindi concentrato sulla dimensione della rabbia: dapprima "coperta" dal cibo ingerito, è progressivamente giunta alla coscienza di T., che si è approcciata a comprendere la connessione tra l'emozione e l'agito compensatorio. Tale presa di consapevolezza e accettazione è stato il primo passo verso un'espressione più "pulita" dell'aggressività e l'inserimento di tale energia all'interno della dimensione relazionale, con i modi e il controllo necessari nelle interazioni, ha favorito una maggiore tranquillità della paziente.

2.4 Il bisogno di tenerezza

Nell'adulto che fatica ad affrontare la rabbia, per paura di ripercussioni sulla relazione che la scatena, potrebbe essere in atto una lotta tra la volontà di potenza e il bisogno di tenerezza verso l'altro protagonista della relazione.

Secondo Adler, il bisogno di tenerezza è un evento psichico che appare chiaramente già dalla nascita. Adler, in un suo articolo pubblicato nel 1914 (tradotto da C. Canzano e adattato da G. Ferrigno, 2006), tratta del fondamentale bisogno di tenerezza che contraddistingue lo sviluppo infantile e in base alla cui considerazione possono delinearsi alcune traiettorie di sviluppo della persona.

Il bisogno di tenerezza è un precursore dell'empatia e del sentimento sociale, e corrisponde all'esigenza di ricevere tutto ciò che è delicato e tenero negli scambi con il *caregiver*; in questo senso, il bisogno di tenerezza “anticipa i concetti di *holding* e di *handling* di Winnicott, la teoria della *capacità di rêverie della madre* di Bion, la concezione del *campo e del traffico intersoggettivo* di Stern” (Ferrigno, 2006).

Soddisfare tale bisogno prescinde da alcuni sforzi che il bambino deve mettere in atto, come per esempio assecondare le cure del *caregiver*. Crescendo, tale bisogno sarà soddisfatto anche dagli insegnanti e poi dalla società, nelle relazioni significative, amicali e amorose, trasformandosi per l'appunto in sentimento sociale (una potenzialità che dev'essere sviluppata a livello cosciente).

“È chiaro che una gran parte dello sviluppo dipende da un buon orientamento di questo *complesso affettivo*” (Ferrigno, 2006, p. 9).

Nello sviluppo di questo importante bisogno, rivestono un ruolo importante (Ferrigno, 2006, p. 11)

le opinioni soggettive del bambino relativamente alla quantità di tenerezza che gli manca o che gli è dovuta. Se si conosce questo fattore essenziale, fattore che comprende le infinite fonti d'errore dell'intelligenza umana e tutte le sue possibilità di smarrimento, allora potremo prendere atto che la tentazione di un'esigenza e di un bisogno di tenerezza particolarmente esagerati può provenire sia da una mancanza che da un eccesso di soddisfazione.

Laddove la soddisfazione del bisogno di tenerezza venga negata, tale frustrazione “non deve distruggere l'equilibrio psichico, ma solo risvegliare l'energia perché si attui una posizione d'aggressione culturale” (Ferrigno, 2006, p. 9). Se, però, il bambino è “dispensato dalla svolta verso la cultura, se ottiene solo soddisfazioni elementari e senza attese, allora i suoi desideri resteranno sempre orientati verso piaceri immediati e sensuali” (Ferrigno, 2006, pp. 9-10) e, di conseguenza, non si svilupperà l'energia necessaria all'indipendenza e all'iniziativa, bensì

fioriranno dipendenza e inibizione (quindi ansia, paura e tratti nevrotici). Laddove, ancora, il bisogno di tenerezza sia negato, in una privazione affettiva, il bambino non sviluppa in modo adeguato il proprio sentimento sociale e può sviluppare tendenze narcisistiche o aggressive. In particolare, la tendenza aggressiva non necessariamente verrà rivolta all'ambiente, ma potrà anche ripiegarsi sull'individuo stesso.

La rabbia, e il bisogno di censurarla, racchiudono in sé l'ermafroditismo: se da un lato nel costruire la relazione con l'altro è imprescindibile riconoscere e condividere le proprie esigenze, nel momento in cui queste non vengono rispettate si prova rabbia e desiderio di rivendicazione. Quando, però, prevale bisogno di tenerezza e l'individuo non si sente disposto a mettere a rischio la relazione, allora la rabbia non è vissuta apertamente, ma piuttosto viene censurata, con il rischio che si manifesti attraverso comportamenti disfunzionali e dannosi anche per la relazione che si era intenzionati a tutelare.

3. Riferimenti clinici al caso

Nel presente articolo sono illustrati i risultati dell'ultimo anno di un percorso di sostegno psicologico, che ha avuto avvio oltre due anni fa con una paziente quarantenne.

Il percorso si è svolto presso la Scuola Adleriana di Psicoterapia del CRIFU e, in linea con le normative vigenti in materia di Covid-19, anche in modalità telematica. La cadenza è transitata da settimanale, a quindicinale, a periodica. Le sedute sono avvenute in co-conduzione da parte di una psicologa e di un medico, entrambe specializzande in psicoterapia.

Dal punto di vista clinico, il lavoro con la paziente sulla cura di sé, sulla presa di spazio e di valore e sul disturbo alimentare BED (*Binge Eating Disorder*) è proseguito secondo le indicazioni teorico-metodologiche proprie dell'orientamento adleriano (Adler, 1920; Adler, 1935; Oberst & Stewart, 2003; Parenti, 1987; Parenti, 1983).

Durante il primo anno sono stati somministrati due importanti test proiettivi: il Thematic Apperception Test e il test di Rorschach.

3.1 I compiti vitali

Nell'ultimo anno si sono osservati cambiamenti in ciascuno dei tre compiti vitali adleriani: famiglia, relazioni sociali e lavoro.

Per quanto riguarda il compito vitale dell'attività lavorativa, T. è riuscita a conciliare la sua professione di insegnante di sostegno con le ripetizioni private di inglese, attività per lei da sempre molto gratificante. In proposito, abbiamo assistito a un episodio inaspettato: durante

l'interrogazione di una sua alunna in DAD, T. si è prestata a ruolo di suggeritrice. Tale episodio è significativo in quanto ha visto la paziente inserire, all'interno della relazione docente-alunno, un'altra figura: la complice; non solo la paziente è stata in grado di scardinare una *forma mentis* basata su due polarità, ma abbiamo anche assistito a due transizioni: quella da un ruolo ben definito (l'insegnante) a un ruolo meno chiaro (la complice) e, soprattutto, la transizione ad un rapporto asimmetrico.

Anche all'interno della vita familiare, si sono osservati importanti cambiamenti. Nel rapporto con l'attuale compagno, la rabbia, scaturita dalla frustrazione della sua volontà di potenza quando pretendeva, per i propri impegni, la stessa importanza riconosciuta a quelli del compagno, ha lasciato spazio a una decisa determinazione nel pretendere tale riconoscimento. Gli aspetti caratteriali del compagno a lei non congeniali, inevitabilmente ancora presenti, vengono vissuti con accettazione, anziché con rassegnazione. La paziente appare progressivamente più sicura all'interno della relazione affettiva e vi è alternanza tra vissuti di maggior complicità e un movimento di affermazione da parte della paziente, di cui si sta progressivamente rendendo conto e rispetto a cui ha sviluppato un pensiero critico. T. si è cioè accorta che i movimenti da lei intrapresi potrebbero non essere graditi al compagno, che è invece statico. Tale aspetto era stato preventivamente tematizzato all'interno del percorso, proprio per tutelare la dimensione di coppia che risulta fondamentale per la paziente; nei momenti di dubbio, quindi, è stata rinforzata positivamente tale dimensione.

Per quanto riguarda il compito vitale dell'amicizia e delle relazioni sociali, si segnala uno dei più importanti movimenti messi in atto da T.: se precedentemente lamentava la difficoltà nel costruire una complicità con estranei, annoiata e spazientita nell'ascoltare discorsi che non fossero di stimolo per i propri interessi, già durante il *lockdown* dello scorso anno, T. aveva iniziato un movimento di apertura al di fuori del proprio nucleo familiare. Durante i lunghi pomeriggi in isolamento, aveva dapprima telefonato a cugine lontane, con cui aveva perso i contatti e di cui non ci aveva mai parlato, e successivamente aveva contattato le ex colleghe, conosciute durante gli anni di supplenza, scoprendo che anche con loro aveva interessi in comune. Spesso queste telefonate si concludevano con un prevedibile invito ad incontrarsi di persona una volta terminata la pandemia.

A percorso avviato, T. ha inoltre manifestato il proprio interesse per l'idea di intraprendere un'esperienza di volontariato, sia per potersi dedicare al prossimo, sia al fine di conoscere persone con un'attitudine simile alla sua, a prescindere dagli interessi. Sebbene le restrizioni legate alla pandemia non abbiano permesso l'attuazione del suo programma, è importante sottolineare l'apertura fiduciosa della paziente verso ciò che è esterno al nucleo familiare e la ricerca di un confronto/scambio con qualcuno di simile a lei con cui costruire un rapporto paritario.

3.2 Il sentimento sociale

Fino all'anno scorso, il tempo libero di T. era suddiviso tra l'accudimento dei cani e la partecipazione alle lezioni proposte da un ente di formazione. In continuità con lo stile di vita fino ad allora adottato, T. investiva molto sull'aspetto cognitivo-culturale, a discapito dell'aspetto emotivo-relazionale. La partecipazione ad alcune lezioni di psicologia può essere letta come una prima apertura verso il mondo dell'emotività e della relazione con gli altri.

Nell'ultimo anno, pur mantenendo attivi gli interessi di natura culturale, la paziente ha avvertito, come già accennato, l'esigenza di un'apertura all'altro, nella forma del volontariato. Come riconosciuto dalla stessa T., il volontariato avrebbe potuto rappresentare un'occasione per creare nuovi legami, ma anche per mettere le proprie risorse al servizio degli altri. In tal senso, la paziente ha preso in considerazione diverse attività di volontariato; la prima ipotesi, che consisteva nell'idea di offrire lezioni gratuite di lingue a ragazzi in difficoltà, è stata accantonata, sia perché avrebbe precluso un confronto con altri volontari, sia perché la paziente ha scelto, con consapevolezza, di rinunciare al rassicurante ruolo di insegnante. Tra le altre possibili occasioni, T. è apparsa particolarmente interessata alla possibilità di svolgere volontariato presso le RSA; in tale contesto, esisteva la possibilità di confrontarsi con altri volontari e di costruire legami. Abbandonare la relazione alunno-docente a favore della relazione con l'anziano avrebbe avuto il vantaggio di creare in T. la sensazione di legame con il passato e con le precedenti generazioni a cui ha dovuto rinunciare alla prematura morte dei genitori.

L'attività di volontariato ha assunto per T. un potenziale significato di investimento sulla sfera emotiva, per la prima volta al di fuori del nucleo familiare.

Abbiamo quindi assistito alla ricerca da parte di T. di un nuovo gruppo a cui appartenere, in stretta connessione con una stimolazione del suo sentimento sociale.

3.3 Le domande iniziali

Si ricordano le due domande esplicite portate dalla paziente ad inizio percorso: gestione del proprio disturbo alimentare e progettazione di vita.

Per quanto riguarda la gestione del proprio disturbo alimentare (*Binge Eating Disorder*), fin dai primi mesi si è assistito a una riduzione della frequenza delle abbuffate (da 1-2 a settimana a 1 ogni due mesi). Gli aspetti principali che hanno caratterizzato l'ultimo anno di terapia sono stati: la cessazione degli episodi di abbuffata, la diminuzione del peso corporeo, l'ulteriore aumento di attenzione verso la qualità dei cibi assunti e la percezione dell'alimentazione come cura.

In uno degli ultimi colloqui svolti in presenza, la paziente ci ha mostrato alcuni alimenti sfiziosi da lei cucinati, elencando con compiacimento gli ingredienti accuratamente selezionati. L'idea di ricorrere, come strategia contro gli attacchi di fame, a preparazioni preziose (in quanto cucinate con cura) è apparso un comportamento agli antipodi rispetto alle abbuffate, in cui ingurgitava abbondanti quantità di carboidrati, che nella sua famiglia d'origine erano considerati alimenti più accessibili in grande quantità.

Questo comportamento indica sicuramente una volontà di potenza orientata verso la cura di sé. T. sta concretamente sperimentando verso se stessa ciò che per tutta la vita aveva dedicato soltanto agli altri: la cura, che è accudimento e, in ultima analisi, anche tenerezza.

Grazie all'impegno con cui ha adottato uno stile di vita più sano, T. ha avuto riscontri oggettivi della sua perseveranza: dall'inizio del percorso, ha infatti avuto un calo ponderale di oltre 10 kg.

Anche per quanto riguarda l'altra domanda iniziale, la progettazione di vita, abbiamo osservato interessanti cambiamenti. Durante il primo anno di psicoterapia, T. ha indirizzato la propria volontà di potenza verso il riconoscimento delle proprie esigenze e la pretesa che tali esigenze venissero considerate importanti tanto quanto quelle del compagno. Negli ultimi mesi, abbiamo assistito all'interno della coppia a un'accettazione di tale rivendicazione, in parallelo alla progressiva acquisizione di consapevolezza da parte di T. dell'importanza del proprio benessere.

Ecco che, durante una seduta, la paziente cita con orgoglio una frase riportata nel suo diario (dedicato originariamente alla dieta e alle ricette e trasformatosi in uno spazio per sé e per le proprie riflessioni): "Ho capito che, per aiutare gli altri, devo prima stare bene io". Se da un lato non stupisce l'attenzione all'altro, che ha da sempre contraddistinto il suo ruolo all'interno della famiglia, rappresenta invece una novità il fatto di considerare il proprio benessere come punto di partenza.

Non riteniamo che tale atteggiamento possa trasformarsi in un allontanamento egoistico, in quanto proprio la succitata affermazione ci ricorda che il benessere di T. è funzionale a quello che è sempre stato un aspetto importante del suo stile di vita: prendersi cura dei familiari.

3.4 Creatività di una donna adleriana, tra protesta virile e bisogno di tenerezza

Il supporto ad un atteggiamento creativo ha favorito lo sviluppo di diverse azioni intraprese dalla paziente, che si è sperimentata nella cucina, ha ampliato i propri confini relazionali in famiglia e nel contesto sociale e ha coltivato le proprie curiosità, reagendo in definitiva in modo resiliente, anche in occasione dell'emergenza pandemica dello scorso anno.

Un risultato concreto di tale movimento del Sé creativo è riscontrabile nell'utilizzo del diario personale come strumento di autoterapia: la scrittura, inizialmente suggerita dalle dottoresse al

fine di monitorare l'area alimentare, è divenuta uno strumento che T. ha voluto fare proprio. La paziente ha infatti proseguito autonomamente con la scrittura delle proprie riflessioni, che alle volte ha voluto condividere in seduta, ma che più spesso ha conservato per sé.

È rimasta una fatica, da parte di T., nel riconoscere l'emozione della rabbia, intrinsecamente legata alla violazione di un proprio spazio, o tempo, o in generale di un proprio diritto; ha preferito infatti denominarla "amarezza", poiché in quest'ultima, oltre alla rabbia, compare anche la delusione: ammettere di essere delusa riduce le aspettative verso l'altro, e ridurre le aspettative è un modo per indebolire la pretesa di un cambiamento. Nel momento in cui T. ha preso consapevolezza della propria rabbia, abbiamo visto vacillare la sua volontà di potenza.

Un passaggio importante del percorso è avvenuto quando, dopo un lungo lavoro su di sé, la paziente ha espresso la consapevolezza di aver trascurato la propria femminilità, per dedicarsi ai ruoli che aveva selezionato. Ha infatti raccontato di un'occasione in cui, passando di fronte a una vetrina, si era sorpresa nel chiedersi quale degli indumenti potesse starle bene; se fino ad allora T. aveva scelto i vestiti al fine di essere consona a ruolo sociale di insegnante, davanti a quella vetrina, si è concessa di guardarsi.

Forse, T. sta riuscendo ad indirizzare quella rabbia, che fatica a riconoscere, che mette in discussione, e su cui abbiamo tanto lavorato, concedendosi di aver "bisogno di tenerezza", di essere degna di cura.

La paziente sembra infatti essersi svincolata dai ruoli, anche da quello di cardine familiare, e appare maggiormente incline ad un pensiero rivolto anche a se stessa, in risposta alla sua domanda iniziale di acquisizione/costruzione di spazio.

T. ha dunque ammesso un bisogno di tenerezza/accudimento e lo ha preteso prima di tutto da se stessa: il cibo non è più un mezzo per alimentarsi, né per sfogarsi ai danni del proprio corpo, ma piuttosto un'attenzione alla propria salute. I vestiti non sono solo strumenti per coprirsi, o per rivestire dignitosamente un ruolo agli occhi della società, ma divengono l'ornamento di una professoressa e di una madre che inizia a vedersi come donna.

T. si sta concedendo di piacersi, di curarsi, di truccarsi.

3.5 Verso la conclusione del percorso

È in tal senso che il percorso di sostegno psicologico si è progressivamente indirizzato verso una conclusione, proprio perché la paziente ha acquisito strumenti, riuscendo a farli propri, per far fronte agli accadimenti.

La paziente è visibilmente rafforzata, fisicamente e psicologicamente.

T. ha infatti mostrato una progressiva determinazione nel salvaguardare il proprio spazio: oggi, la paziente riconosce implicitamente che la rinuncia ai propri spazi le ha suscitato in passato una sensazione di colpa, che ad oggi non è più legittima.

T. ha metaforicamente chiuso il cerchio da lei aperto ad inizio percorso circa due anni fa, con la sua domanda iniziale: desiderava spazio per se stessa, e oggi afferma: “Voglio mettermi davanti al resto”; voleva perdere peso e migliorare il rapporto con l'alimentazione, e l'ha risolto, con un significativo calo ponderale; rifiutava la socializzazione, e oggi afferma, al contrario, di voler conoscere nuove persone.

Conclusioni

Abbiamo voluto descrivere i progressi osservati durante l'ultimo anno del percorso di sostegno psicologico a T., che hanno consolidato i risultati ottenuti durante il primo anno di terapia. A favorire i risultati è stato, ancora una volta, l'indirizzamento della volontà di potenza verso la realizzazione del nuovo stile di vita della paziente.

I risultati descritti non sarebbero stati però possibili in assenza di un riconoscimento, da parte della paziente, del proprio bisogno di tenerezza, nei termini dell'accettazione (anche da parte del compagno) dell'importanza dei suoi impegni e di una maggior cura verso la propria alimentazione e verso se stessa.

Inoltre, si è assistito al progressivo ampliamento del campo d'azione del sentimento sociale al di fuori del nucleo familiare, parallelamente alla nascita dell'esigenza di sopperire al più carente dei tre compiti vitali: le relazioni sociali e amicali.

Risulta quindi interessante osservare come, parallelamente all'aumentare del benessere della paziente, che è riuscita a trovare una risposta alle domande con cui ha iniziato un percorso terapeutico, si siano manifestati un'apertura al prossimo e un interesse verso il sociale. Ecco allora che emergono, nella loro preziosa interazione in qualità di motore e direzione dei movimenti della paziente, due concetti cardine della teoria adleriana: volontà di potenza e sentimento sociale. In riferimento al caso descritto, colpiscono alcune parole di Adler: volontà di “posseder tutto” e “saper tutto”, “orgoglio scottante ed insaziabile” (Adler, 1920, pp. 26-27). Tali parole rispecchiano la direzionalità della volontà di potenza della paziente, che ha scelto una professione in cui poteva vedere confermato il proprio potere e che ha scelto, come sintomo, l'ingestione indifferenziata.

L'abbuffata è così interpretabile come una presa di potere sulla realtà, certamente direzionata sul lato inutile della vita e dunque disfunzionale, ma pur sempre una presa di potere, una

concretizzazione della volontà di potenza, che si rivolge a se stessa in modo autoreferenziale ed esclude l'altro, con conseguente depauperamento del sentimento sociale.

Ora, tale potere sulla realtà viene esercitato dalla paziente in un altro modo, ovvero nell'interpretazione dell'alimentazione come cura.

Laddove la volontà di potenza diviene ipertrofica, salta l'equilibrio psicofisico; la paziente da noi seguita, però, ha avuto la capacità di timonare e indirizzare la propria energia in una direzione accettabile, sufficientemente buona, che l'ha tenuta per anni sospesa tra il senso del dovere e la dimensione del desiderio.

È proprio sullo spazio del desiderio che abbiamo lavorato in questi due anni, favorendo lo sprigionamento di un'energia che, tenuta a bada a favore dell'altro e in particolare dei membri familiari, ha ora investito la vita della paziente in senso utile, spostandosi dal cibo al fare, dall'insaziabilità all'attivazione.

Bibliografia

Adler, A. (1910). Der psychische Hermaphroditismus im Leben und in der Neurose. In A. Adler & C. Furtmüller (1973), *Heilen und Bilden* (W. Metzger, ed.) (pp. 42-52). Fischer.

Adler, A. (1911). *Zur Kritik der Freudschen Sexualtheorie des Seelenlebens*. In A. Adler & C. Furtmüller (1973), *Heilen und Bilden* (W. Metzger, ed.) (pp. 94-113). Fischer.

Adler, A. (1912). *Über den nervösen Charakter*. Tr. it. (1971) *Il temperamento nervoso*. Newton Compton.

Adler, A. (1914). *Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes*. Reinhardt. Tr. it. (2006). Canzano, C. & Ferrigno, G., Il bisogno di tenerezza del bambino. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 59, 7-15.

Adler, A. (1920). *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*. Bergmann. Tr. it. (1967). *Prassi e teoria della Psicologia Individuale*. Astrolabio.

Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis*. S. Hirzel. Tr. it. (1994). *La conoscenza dell'uomo*. Newton Compton.

Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. Grosset & Dunlap. Tr. it. (1976). *Cos'è la Psicologia Individuale*. Newton Compton.

Adler, A. (1935). The fundamental views of Individual Psychology. *Int. J. Indiv. Psychol.*, n. 1, 5-8. Tr. it. I concetti fondamentali della Psicologia Individuale. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 33, 5-9.

- Ansbacher, H.L. & Ansbacher, R.R. (1956). *The Individual Psychology of Alfred Adler*. Harper & Row/Torchbooks. Tr. it. (1997). *La Psicologia Individuale di Alfred Adler*. Martinelli.
- Canzano, C. (2006). Aggressività e volontà di potenza. Ipotesi e confronti con la teoria di Antonio Damasio su emozioni e sentimenti. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 59, 57-68.
- Cavandoli Roncoroni, A. (1993). *Uno sguardo storico...* IV Convegno Nazionale S.I.P.I. "Maschilità e stile di vita", Parma 11-12 marzo 1993.
- De Dionigi, S., & Cattich, N. (1998). L'ermafroditismo psichico in attesa di Gilania. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 44, 43-66.
- Hillman, J. (1983). *Healing fiction*. Station Hill Press. Tr. it. (1984) *Le storie che curano*. Raffaello Cortina.
- Oberst, U. & Stewart, A.E. (2003). *Adlerian Psychotherapy. An Advanced Approach to Individual Psychology*. Routledge.
- Oberst, U., Ibarz, V. & León, R. (2004). La Psicología Individual de Alfred Adler y la Psicosisíntesis de Olivér Brachfeld. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, n. 67, 31-44.
- Pagani, P.L. (2000). Discorso sulla Psicologia Individuale e sull'elettismo. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 48, 21-39.
- Pagani, P.L. (2006). Dalla pulsione aggressiva al sentimento sociale: sulle tracce del pensiero di Adler. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 60, 5-36.
- Parenti, F. (1983). *La Psicologia Individuale dopo Adler*. Astrolabio.
- Parenti, F. (1987). Discorso sulla psicoterapia. Definizione, formazione degli operatori e altro ancora. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 15, 26-27.
- Rota Surra, G. (1999). Quando la rabbia non ha le parole per dirlo. *Riv. Psicol. Indiv.*, n. 45, 85-94.

Tendenze e Dibattiti

La musica come linguaggio. Riflessioni sul concetto di competenza musicale e orizzonti della didattica

di *Piero Scarpelli**

ABSTRACT (ITA)

L'articolo propone un'attenta riflessione sugli aspetti che caratterizzano la musicalità dell'uomo e sui processi cognitivi che entrano in gioco nell'esperienza musicale. Grazie ai contributi scientifici della ricerca emergono preziosi suggerimenti e indicazioni per il rinnovamento della didattica della musica. All'interno di questo ricco panorama la formulazione del concetto di competenza musicale, a partire dalla competenza psicolinguistica, e l'analisi della motivazione intrinseca ed estrinseca offrono degli spunti significativi per individuare le tappe fondamentali di un insegnamento che mira ad una completa ed equilibrata formazione musicale. L'indagine è condotta attraverso l'esplorazione di autorevoli studi sugli aspetti specifici dell'apprendimento e vuole rappresentare uno stimolo verso un tipo di didattica frutto dell'integrazione tra le risposte che arrivano dal mondo della ricerca e la competenza specifica dell'insegnante.

Parole chiave: competenza musicale, semiologia musicale, didattica della musica, motivazione intrinseca, psicologia della musica

Music as language. Some considerations on the concept of music competence and didactics perspectives

by *Piero Scarpelli*

ABSTRACT (ENG)

The article proposes a deep reflection on aspects characterizing human musicality and cognitive processes that come into play in the musical experience. Precious suggestions and indications emerge for the renewal of music teaching, thanks to the scientific contributions of research. Within this rich panorama, the formulation of the concept of musical competence, starting from psycholinguistic competence, and the analysis of intrinsic and extrinsic motivation offer significant insights to identify the fundamental stages of a teaching that aims at a complete and balanced musical training. The survey is carried out through the exploration of authoritative studies on specific aspects of learning aiming at representing a stimulus towards a type of teaching coming from the integration between results of research and teacher specific competence.

Keywords: musical competence, music semiology, music teaching, intrinsic motivation, psychology of music

* Fondazione Primato

1. Introduzione

*Per acquisire un repertorio musicale si deve prima imparare
a parlare la musica (Kohut, 1984, p. 61).*

Un'ampia letteratura di studi e ricerche in ambito psicologico, pedagogico, semiologico, antropologico evidenzia che educare alla musica e all'arte di suonare uno strumento significa mettere in moto facoltà cognitive, affettive, senso-motorie e sviluppare una molteplicità di competenze e abilità che conducono all'appropriazione del linguaggio musicale. Oggi la ricerca pedagogica converge sul fatto che il fine specifico della didattica musicale è di far crescere la musicalità degli studenti e, attraverso essa, di apportare un contributo significativo alla formazione generale della persona. Purtroppo, *musicalità* è un termine ambiguo “usato spesso per nascondere la difficoltà a chiarire la natura dell'esperienza e delle abilità musicali” (Deriu, 2000, p. 7). Nella didattica tradizionale dello strumento musicale spesso si privilegia il raggiungimento di un buon livello della tecnica esecutiva e della lettura a scapito della formazione dell'orecchio e della creatività, e in un percorso che punta esclusivamente al grado di soddisfazione immediata si rischia di non gettare le basi per una profonda comprensione del linguaggio musicale.¹

In un quadro così ampio e complesso di scelte didattiche possibili è necessario focalizzare sempre meglio quali siano le tappe fondamentali di un insegnamento che ambisce alla migliore formazione musicale.

Le recenti scoperte della ricerca e i contributi scientifici della SIEM² offrono degli spunti significativi per una riflessione approfondita su quali siano gli aspetti che caratterizzano la musicalità dell'uomo e quali processi psicologici entrino in gioco nella pratica musicale. Da qui è possibile individuare gli elementi irrinunciabili in una progettazione didattica che miri alla formazione musicale complessiva della persona. La riflessione sui principi relativi alla competenza psicolinguistica offre una prospettiva interessante sulla competenza musicale che, similmente alla competenza linguistica, può essere concepita come un complesso di capacità piuttosto che un insieme strutturato di conoscenze e di tecniche. Essa rappresenta un insieme di operazioni mentali strettamente interdipendenti che il soggetto opera sul suono e lo sviluppo di una di queste attività coinvolge tutte le altre. Molte ricerche psicologiche rivelano, inoltre, che il piacere della scoperta del suono come esperienza fisica e la motivazione non rispondono solo a dinamiche di ordine emotivo e attivano processi cognitivi che hanno un risvolto decisivo sulla

¹ Per maggiori approfondimenti sul tema delle pratiche didattiche in relazione agli aspetti specifici dell'apprendimento musicale si rimanda a Tafuri & McPherson, 2007.

² Società Italiana per l'Educazione Musicale.

profonda comprensione del linguaggio musicale e sullo sviluppo dei processi interpretativi e creativi.

Il prezioso contributo offerto da questi studi permette di mettere a fuoco i riferimenti basilari di una progettazione didattica che punta ad una completa ed equilibrata formazione musicale.

2. La competenza musicale

Già da diversi anni il dibattito si incentra sul concetto di competenza, intesa come insieme strutturato e organico di conoscenze e abilità, attorno al quale la didattica della musica ha costruito la propria riflessione teorica e i propri percorsi operativi. A questo proposito i lavori di Stefani (1977; 1982) hanno introdotto, articolato e approfondito questo concetto, mostrandone la straordinaria utilità sia nell'analisi della concreta esperienza musicale sia nella progettazione educativa. Deriu (2000) evidenzia come le sollecitazioni giunte negli anni successivi, dagli ambienti pedagogici alle riformulazioni di tutti i curricula in termini di competenze accertabili, abbiano costituito un'occasione per ripensare il concetto di competenza musicale e per provare a ridefinire il concetto di musicalità all'interno della riflessione sui processi implicati nell'esperienza musicale.

Il concetto di competenza è nato in ambito psicolinguistico per spiegare l'apprendimento e l'uso del linguaggio verbale. La competenza linguistica viene definita come il complesso delle conoscenze e delle abilità che permette ad ogni individuo della comunità dei parlanti di comprendere e formulare un numero potenzialmente infinito di messaggi verbali (Chomsky, 1991).

Deriu (2000, p. 3) sottolinea che partendo dai problemi relativi all'insegnamento e all'apprendimento della musica sono tre gli aspetti interessanti di questa definizione:

- competenza come capacità, con riferimento al patrimonio biologico e ai processi cognitivi propri dell'uomo che sottendono il linguaggio e che determinano l'esistenza stessa della lingua;
- competenza come dotazione sociale, in cui si evidenzia l'aspetto del linguaggio che accomuna tutti gli individui e che permette loro di comunicare a prescindere dal loro livello di consapevolezza (scolarizzazione);
- competenza nei suoi due aspetti, passivo e attivo, ovvero come capacità di capire e produrre infiniti messaggi verbali.

Il primo aspetto pone l'accento sul fatto che la competenza linguistica non consiste solo nell'insieme strutturato delle conoscenze relative ai vocaboli e alla sintassi di una lingua.

Quest'ultima rappresenta più che altro il mezzo culturalmente variabile attraverso cui la competenza vera e propria si esercita. La competenza linguistica, infatti, rappresenta soprattutto il complesso delle operazioni mentali che permettono di agire sulla lingua, cioè di capire e produrre sulla base di elementi noti frasi sempre nuove. In altri termini, a partire da un numero finito di elementi (alfabeto, vocaboli, regole della sintassi, combinazioni di parole realmente udite nel contesto sociale) ogni individuo impara a capire e a produrre infiniti messaggi verbali, operando sugli elementi linguistici e combinandoli in varie e nuove configurazioni per comunicare con gli altri individui. È fondamentale notare che questo processo avviene indipendentemente dalla consapevolezza esplicita che il soggetto può avere dell'insieme strutturato delle regole della lingua. Infatti, come sottolinea Sloboda (1988), "l'uomo della strada parla nel suo linguaggio naturale secondo le stesse regole grammaticali dei linguisti professionisti, anche se ne può avere una conoscenza consapevole molto limitata" (p. 31). Nello stesso senso Deriu (2000) sostiene che "padroneggiare una lingua, cioè il suo codice, non significa essere in grado di esplicitarne razionalmente tutte le regole; significa piuttosto *comportarsi come se* si conoscesse il codice" (p. 3). Per avere un'idea di questa dinamica, basti pensare ai bambini che imparano a parlare molto prima di andare a scuola e che, attraverso il processo di alfabetizzazione, acquisiscono consapevolezza di determinate operazioni mentali. L'alfabetizzazione, in quanto acquisizione di consapevolezza, come si vedrà anche in seguito, esercita un riflesso sullo sviluppo della competenza linguistica stessa del soggetto.

La competenza musicale, come la competenza linguistica può essere concepita come un complesso di capacità piuttosto che un insieme strutturato di conoscenze e di tecniche relative al linguaggio musicale, un insieme di operazioni mentali che il soggetto opera sul suono. Serafine (1986), sottolineando questo aspetto, afferma: "In prima istanza interpreto la musica come un operare a livello di pensiero nel o con il suono. Prediligo quindi la terminologia di *pensiero musicale* rispetto a quella di *musica*" (p. 39). Evidenziando lo stesso aspetto, Deriu (2000) sostiene che "se la caratteristica principale della musica è il suo fluire nel tempo, allora risulta fondamentale la capacità del soggetto di ricostruire l'organizzazione degli eventi musicali percepiti, sulla base di schemi, riferimenti e modelli depositati nella mente" (p. 4). Il soggetto, dunque, deve essere in grado di collegare tra loro i diversi suoni percepiti e inserirli in una cornice cognitiva che dia loro senso.

Esattamente come avviene in ambito linguistico, questo tipo di capacità musicale può esistere indipendentemente da una reale consapevolezza del soggetto delle regole della teoria, ovvero dal suo livello di alfabetizzazione musicale. Secondo Sloboda (1988) la differenza tra un ascoltatore comune ed uno esperto consisterebbe sostanzialmente nella capacità "di rappresentarsi la musica in termini di numero e complessità delle sue caratteristiche strutturali" (p. 29). Anche Deriu

(2000) evidenzia che l'ascoltatore comune è consapevole solo degli aspetti in primo piano e può cogliere soltanto semplici figurazioni, mentre "l'ascoltatore esperto è in grado sia di cogliere elementi in primo piano ed elementi di sfondo sia di collegare diverse configurazioni sonore all'interno di un sistema ampio, gerarchicamente organizzato" (p. 4).

Inoltre, è possibile interpretare le differenze tra ascoltatori comuni e ascoltatori esperti in relazione alla memoria musicale. Infatti, la diversa consapevolezza delle strutture sonore e la capacità di denominarle attraverso l'utilizzo di una terminologia adeguata possono influire in modo determinante sulla capacità di ricordare i diversi aspetti di un brano ascoltato. "La possibilità di accedere a un vocabolario specifico (*glissando, cadenza d'inganno, acciaccatura, ritardi, appoggiature, consonanze, modalità...*) permette di strutturare e ampliare le capacità relative alla memorizzazione di un brano, nel senso che tali vocaboli funzionano come 'appigli' per la memoria" (Deriu, 2000, p. 4).

La riflessione sulla memoria come aspetto decisivo attraverso cui il soggetto espande la sua conoscenza offre, inoltre, una prospettiva interessante sul processo di alfabetizzazione. L'acquisizione di consapevolezza delle strutture di una lingua mette in moto una complessità di fattori che hanno un risvolto, non solo sulla memoria, ma soprattutto sulla vera e propria *produzione di pensiero*. Anche nella musica la consapevolezza data dall'esercizio all'attenzione di determinati aspetti del *continuum* sonoro ha un riflesso sullo sviluppo del pensiero musicale. Ciò non significa che coloro che non hanno ricevuto un'istruzione musicale specifica non abbiano consapevolezza intuitiva di quegli aspetti che il vocabolario musicale denomina. Infatti, come precisa Sloboda (1988) "i dati indicano piuttosto che gli individui non educati hanno una conoscenza implicita di ciò di cui i musicisti specificatamente educati possono parlare esplicitamente" (p. 30).

È evidente, dunque, che l'ascolto musicale si basa sulle capacità del soggetto di attivare processi cognitivi piuttosto complessi. Serafine (1986) sottolinea che tali processi risultano fondamentalmente simili in tutte le diverse attività inerenti alla musica. Ascoltare, eseguire e comporre eventi musicali, al di là delle differenze evidenti che contraddistinguono queste attività, "si radicano in un nucleo comune di processi a carattere musicale-cognitivo" (p. 41). Dunque le abilità musicali, così come quelle linguistiche, si presentano come un complesso di facoltà mentali e strutture cognitive che permettono di operare sugli elementi del linguaggio sonoro, sia per comprenderlo che per eseguire e comporre.

Il secondo aspetto, che emerge dalla definizione della competenza linguistica (competenza come dotazione sociale), è quello del sapere condiviso dagli individui, seppur a diversi livelli, che permette loro di comunicare, ovvero di capire e usare il codice. Anche nella musica possiamo identificare questo livello di sapere socialmente e spontaneamente condiviso. Diverse ricerche

(Francés, 1972; Stefani, 1978 e 1987; Sloboda, 1988) hanno evidenziato con chiarezza che tutti gli occidentali posseggono una competenza tonale, ovvero la capacità di comprendere e produrre messaggi musicali costruiti a partire secondo le regole del sistema tonale. Anche i non esperti di musica sono in grado di distinguere una musica tonale da una musica non tonale, una cadenza perfetta da una d'inganno; sono in grado di riconoscere se una melodia è conclusa o sospesa; sono in grado di valutare la correttezza dell'intonazione nel canto o degli accordi scelti per accompagnare una melodia (Francés, 1972, cit. in Deriu, 2000). I giovani a quattordici anni, in assenza di un'educazione musicale specifica, mostrano di possedere una sensibilità allo stile (Sloboda, 1988), ovvero di riconoscere se due brani appartengono allo stesso periodo, allo stesso autore o alla stessa composizione. A questa età i ragazzi “sono spesso in grado di classificare correttamente e in termini precisi i diversi brani, utilizzando espressioni come *barocco* o *jazzistico*” (Deriu, 2000, p. 5).

Questi studi hanno mostrato la grande penetrazione della musica tonale nella cultura occidentale e hanno suggerito la definizione, proposta da Francés (1972, cit. in Deriu, 2000) ma ripresa anche da altri studiosi, di “lingua musicale materna degli occidentali” intendendo con ciò da una parte, che gli occidentali, pur parlando lingue diverse, condividono lo stesso linguaggio musicale – quello tonale – e dall'altra che l'apprendimento di questa particolare forma comunicativa avviene con modalità che sembrano sostanzialmente simili a quelle attraverso cui si apprende il linguaggio verbale.

In questo senso la competenza musicale che ogni individuo possiede come dotazione culturale si costruisce attraverso un processo di acculturazione spontaneamente acquisito. Sloboda (1988) ha mostrato le caratteristiche salienti di questo processo evidenziando come gli individui acquisiscano durante l'infanzia i meccanismi di funzionamento del linguaggio musicale praticato nel loro ambiente in assenza di un'esplicita intenzione di apprendimento e sulla base di una semplice esposizione ai materiali musicali proposti dalla propria cultura. Ciò rivela che i bambini acquisiscono una competenza musicale in virtù di processi di acculturazione spontanea.

È anche tipica dell'acculturazione l'assenza di sforzo consapevole e di istruzione esplicita. I bambini più piccoli non *aspirano* a migliorare la loro capacità di cogliere una canzone, anche se il miglioramento c'è. E gli adulti non *istruiscono* i bambini nell'arte di memorizzare le canzoni, ma i bambini diventano capaci di memorizzarle (Sloboda, 1988, p. 304).

Per quanto riguarda il secondo aspetto della competenza, dunque, risulta evidente che l'apprendimento informale del linguaggio musicale da una parte è caratterizzato, così come quello linguistico, dall'incapacità di esplicitarne le regole sottostanti e dall'altra viene acquisito come un

insieme di pratiche, di abitudini e di esperienze concrete. “Possedere una competenza musicale significa *comportarsi come se* si conoscesse il codice che dà vita a musiche che vengono riconosciute come facenti parte del proprio sistema musicale” (Deriu, 2000, p. 5). Inoltre, emerge chiaramente il fatto che le abilità musicali informalmente acquisite sono generalmente caratterizzate, oltre che dall’assenza di sforzo programmato e intenzionalmente perseguito, anche dalla mancanza di consapevolezza della loro stessa acquisizione.

Al terzo aspetto, quello che evidenzia le due facce della competenza musicale, viene dedicato il paragrafo seguente.

2.1 Competenza musicale attiva e passiva

Quanto esposto precedentemente mostra come il bambino, nell’interazione con il proprio ambiente, acquisisce l’uso della lingua, impara cioè a capire ciò che gli adulti dicono e ad usare quello stesso linguaggio per comunicare con loro. La competenza linguistica mostra in quest’ottica il suo aspetto legato alla fruizione e quello relativo alla produzione, che appaiono come due facce inscindibili di un’unica facoltà.

Anche nell’esperienza musicale possiamo identificare questa doppia abilità: da una parte la capacità di *capire* i messaggi musicali, cioè di riconoscerli, di memorizzarli e di valutarne la correttezza all’interno del sistema di regole conosciuto; dall’altra la capacità di *produrre* messaggi musicali corretti. Deriu (2000) mette in risalto il fatto che “il bambino costruisce la propria competenza musicale ascoltando i prodotti musicali presenti nel suo ambiente, provando a ripeterli e, almeno fino a cinque o sei anni, inventandone di nuovi sul modello di quelli conosciuti” (p. 6). Nel complesso delle dinamiche che caratterizzano l’apprendimento è significativo prendere atto che competenza passiva e attiva sono interdipendenti e procedono parallelamente rinforzandosi a vicenda.

Per *competenza musicale passiva* si può intendere l’insieme delle conoscenze e delle operazioni necessarie ad ascoltare e comprendere il linguaggio musicale: “Queste conoscenze e operazioni entrano in gioco durante l’ascolto di eventi sonori provenienti da una fonte esterna e prevedono, quindi, che il soggetto assuma il ruolo di chi *ascolta*” (Deriu, 2000, p. 7). La competenza musicale passiva può allora essere definita come l’insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a *percepire* e *comprendere* gli eventi musicali:

Per *percepire* intendo tutte le operazioni relative all’analisi del fatto sonoro in sé: cogliere le caratteristiche di durata, altezza, intensità, così come di ritmo, dinamica, melodia, armonia e forma sono propriamente le operazioni che rientrano in questo ambito. Per *comprendere* intendo invece le operazioni che permettono di

collegare un evento sonoro a un contesto extra musicale: in particolare si tratta qui delle interpretazioni semantiche della musica (il collegamento della musica a significati, immagini, gesti, situazioni emotive...) e delle attività di contestualizzazione della musica, cioè quelle esperienze nelle quali si colloca un determinato brano all'interno di un contesto storico, sociale e culturale (Deriu, 2000, p. 7).

Percepire, dunque, significa cogliere gli aspetti strutturali dell'evento sonoro secondo gli aspetti codificati dalla grammatica musicale; *comprendere* significa cogliere nell'evento sonoro sia i suoi aspetti semantici che quelli storico-culturali.

La *competenza musicale attiva* può essere definita come l'insieme delle conoscenze e delle abilità necessarie a produrre eventi musicali:

Poiché in musica produrre eventi musicali significa sostanzialmente eseguire musiche composte da altri o inventarne di proprie, possiamo certamente affermare che siamo in presenza di una competenza musicale attiva quando l'individuo mette in atto le conoscenze e le abilità utili a *eseguire* e *inventare* eventi musicali. Il termine *inventare* è usato qui in quanto permette di riassumere con un'unica parola tutte le attività creative che sono possibili in musica: comporre, improvvisare, arrangiare, trascrivere rappresentano modi diversi di intervenire creativamente sul materiale sonoro (Deriu, 2000, p. 7).

In questa prospettiva, col termine *eseguire* si intendono tutte le competenze interpretative e le abilità esecutive specifiche per realizzare un evento sonoro; col termine *inventare* si fa riferimento a tutte le attività caratterizzate dalla manipolazione del materiale sonoro per creare nuovi eventi musicali.

Il concetto di competenza musicale, formulato in questi termini, offre un nuovo punto di vista sul concetto di *musicalità* da cui si era partiti e di cui ora si può articolare una definizione più strutturata. Riprendendo quanto evidenziato da Deriu (2000), si può affermare che

è musicale chi possiede “un buon orecchio”, ovvero ha sviluppato buone abilità percettive ed è in grado di comprendere sensi e contesti di un messaggio musicale; chi è capace di suonare e/o cantare correttamente (non necessariamente decodificando uno spartito) e sapendo dotare di senso la propria esecuzione (ovvero sapendo suscitare emozioni in chi ascolta, sapendo rievocare coi suoni ambienti, funzioni, contesti...); è capace di usare il linguaggio musicale per esprimere il mondo interiore (Deriu, 2000, p. 7).

2.2 Leggere e scrivere

La riflessione sul concetto di competenza offre una prospettiva interessante sulle attività legate alla notazione. Infatti, anche in questo ambito vanno tenuti presenti – esattamente come avviene per la scrittura linguistica – i due aspetti, passivo e attivo, in cui si articola la competenza

musicale: “Gli allievi devono imparare a *decodificare* la notazione, cioè ad associare al segno che vedono sulla carta un preciso suono e, contemporaneamente, a *codificare* la notazione, cioè a scrivere il segno corrispondente al suono percepito” (Deriu, 2000, p. 9). *Leggere* la notazione significa, dunque, essere in grado di produrre dei suoni a partire da un segno grafico, mettendo in gioco le proprie abilità *esecutive* e *inventive* (competenza musicale attiva), mentre *scrivere* significa fissare in un segno i tratti dell’evento sonoro ascoltato, utilizzando le proprie capacità *percettive* e *interpretative* (competenza musicale passiva).

In genere la pratica scolastica sviluppa principalmente, se non esclusivamente, la capacità di decodificare la notazione, perché questo risulta funzionale alle abilità esecutive; una riflessione attenta sulla notazione fa però emergere la limitatezza di questa scelta che, penalizzando la codificazione, si ripercuote negativamente sulle abilità percettive (Deriu, 2000, p. 9).

Per scrivere i suoni uditi, infatti, è necessario concentrare l’attenzione sugli eventi sonori e collegarli alle relative immagini uditive, che poi potranno essere trasformate nei segni corrispondenti. È evidente, perciò, come codificare gli eventi musicali sia importante per rafforzare le abilità relative alla percezione e alla comprensione del linguaggio musicale e di conseguenza, vista l’interdipendenza degli ambiti della competenza, quelle legate all’esecuzione e all’invenzione.

Ad esempio, ricostruire ad orecchio un brano conosciuto a partire dalle immagini uditive conservate in memoria, e successivamente scrivere le note, il ritmo o la struttura armonica del brano sono attività preziose per lo sviluppo della competenza musicale. Attività di questo genere hanno una notevole influenza sullo sviluppo del pensiero creativo e non è da trascurare, dunque, il forte contributo che offrono nel quadro generale della formazione della persona. Inoltre, lavori di questo tipo, stabilendo relazioni significative tra il già conosciuto e il nuovo, possono essere molto efficaci per consentire all’allievo in fase di apprendimento una profonda assimilazione dei diversi aspetti del linguaggio musicale. Attraverso la valorizzazione del patrimonio musicale degli allievi, infatti, è possibile offrire da una parte una significativa via d’accesso alla grammatica musicale, e dall’altra un sostanzioso supporto alla loro motivazione che, come si vedrà a breve (par. 3. *La motivazione*), assume un’importanza decisiva non solo a livello affettivo ma soprattutto ai fini di una profonda assimilazione del linguaggio musicale.

In base a quanto esposto, anche relativamente alle attività legate alla notazione, gli ambiti della competenza musicale, come proposto da Deriu (2000), possono essere così articolati:

- Competenza musicale passiva: percepire, comprendere, scrivere;
- Competenza musicale attiva: eseguire, inventare, leggere.

3. La motivazione

Studiare uno strumento musicale e apprendere l'arte di esprimere le proprie emozioni e intuizioni attraverso la musica, sulla base di una solida ed efficace tecnica strumentale, richiede molto impegno, costanza nell'esercizio e determinazione. È chiaro che in questo quadro la motivazione gioca un ruolo fondamentale nel conferire qualità e spessore ad un lungo percorso che di per sé è molto faticoso. Sloboda (2002) ha dimostrato che per l'impegno musicale esistono due tipi di motivazione: una definita *intrinseca* l'altra *estrinseca*. La motivazione intrinseca si sviluppa in seguito ad esperienze intensamente piacevoli in ambito musicale (di tipo sensuale, estetico ed emozionale) che conducono ad un profondo impegno personale in questo settore; mentre quella estrinseca è legata al successo. In questo secondo caso si tende più al raggiungimento di certi obiettivi (approvazione da parte dei genitori, successo nella competizione) piuttosto che a concentrare la propria attenzione sulla musica in quanto tale.

In ogni individuo è presente l'unione di entrambe le motivazioni, ma è stato dimostrato che sottolineare troppo precocemente il raggiungimento del successo può inibire la motivazione intrinseca. In altri termini, i bambini possono divenire molto ansiosi rispetto al giudizio degli altri a proposito della loro esecuzione, e di conseguenza non riuscire a prestare la giusta attenzione alle stimolazioni musicali che permettono loro di attivare profondamente la sensibilità estetica ed emozionale. Tutta la musica diventa quindi fonte di ansietà (Sloboda, 2002, p. 520).

Questa stessa conclusione viene confermata da uno studio sulle memorie autobiografiche (Sloboda, 1990, cit. in Sloboda, 2002) nel quale è stato chiesto a persone adulte – musicisti e non musicisti – di ricordare eventi collegati alla musica relativi ai primi dieci anni di vita. Nello specifico, sono state poste diverse domande, come: in che luogo si era verificato l'evento, di quale tipo di evento la musica faceva parte, con quali persone essi si trovavano, quale significato attribuivano all'esperienza. Le centotredici storie ottenute sono state classificate in due gruppi: uno si ricollegava al significato *interno* dell'evento, attribuito cioè alla musica in sé, l'altro al significato *esterno* attribuibile al contesto. Il valore di ciascuna storia poteva essere positivo, neutro o negativo. Molti dei musicisti hanno riferito esperienze precoci profonde e intensamente positive, legate al fattore *interno* degli eventi musicali "il quale sembrava avere il potere di elevarli oltre il normale stato di coscienza" (Sloboda, 2002, p. 521). Altri, in maggior numero non musicisti, hanno rievocato avvenimenti in cui la musica non tornava alla mente per la sua importanza in sé, ma per il contesto ad essa collegato, spesso connotato da ansia, umiliazione e imbarazzo. L'elemento che accomuna questi racconti è la richiesta di suonare di fronte ad altre persone e, successivamente, l'essere criticato o deriso.

Quasi ovunque, nel pubblico a cui espongo questi risultati, una gran parte di non musicisti riconosce solo le esperienze che ritiene abbiano contribuito ad allontanarli dalla musica persuadendoli che esse non erano 'musicali'. In quasi nessuno di questi casi le persone sono state in grado di sperimentare la musica come fonte di significato positivo (Sloboda, 2002, p. 521).

A conferma di tutto ciò, l'analisi delle esperienze con esito positivo ha evidenziato che in tutti questi casi le condizioni in cui si è verificato l'evento musicale erano collegate all'assenza di aspettative nei confronti del bambino o di valutazione delle sue prestazioni, alla presenza di un ambiente rilassante e non esigente, dove al bambino non si avanzavano richieste particolari.

Questi studi mostrano come tale ambiente sia probabilmente necessario perché la musica manifesti i suoi effetti più influenti sugli individui e come, dunque, le esperienze positive siano fondamentali nello sviluppo delle abilità musicali, non solo perché esse sono tanto piacevoli da fare in modo che spesso i bambini si dedichino ad attività musicali nella speranza di riviverle, ma anche perché sembrano essere strettamente connesse alla comprensione personale delle strutture musicali che rappresentano elementi decisivi per l'espressività dell'esecuzione.

Se durante l'ascolto non si è sperimentata la 'deliziosa' sorpresa di una modulazione enarmonica, è difficile comprendere come aggiungervi efficacemente l'espressività esecutiva appropriata per esaltarne l'effetto sugli ascoltatori (tale espressività può esprimersi validamente con un leggero rallentamento che ritarda e sottolinea l'attacco di un accordo inatteso) (Sloboda, 2002, p. 522).

Risulta evidente come l'esperienza debba precedere l'esecuzione. I bambini che si concentrano emotivamente sull'esecuzione e su altri fattori estrinseci, piuttosto che sulla musica in se stessa, possono non essere in grado di costruire i legami fra struttura ed emozione che rappresentano le basi di una solida comprensione del linguaggio musicale, di uno spontaneo suonare espressivo, dei processi interpretativi e creativi.

Si può desumere, dunque, che l'azione didattica deve concentrarsi sulla motivazione intrinseca e favorire esperienze di scoperta e apprezzamento della musica in sé. È forse necessario rivalutare il principio che nella musica le esperienze emozionali profonde e il piacere non sono meno importanti e validi del duro lavoro e del buon risultato tecnico. Ma qual è il principio del piacere e dell'emozione? Esso risponde veramente solo a fattori di ordine emotivo?

3.1 La dimensione cognitiva del piacere

Molto spesso durante una lezione sentiamo un allievo pronunciare frasi del tipo: “suoniamo questo perché è più bello” oppure “questo pezzo mi piace più dell’altro”. Tuttavia dovremmo chiederci in base a quali parametri viene definito “più bello”. In uno studio pubblicato sui quaderni della SIEM, Ferrari (1996) pone a bambini e studenti proprio questa domanda. Tutti i dati ottenuti possono essere raggruppati in due grandi risposte: “perché assomiglia al brano tal dei tali” e “perché è più facile e mi viene meglio”.

Nel primo caso, è bello ciò che è noto e che ha una sua logica in quanto ha un’aria familiare, una melodia riconoscibile. Nel secondo caso, è bello il pezzo in cui il risultato è conforme alle previsioni che il bambino stesso ha costruito mentalmente su di esso, cioè se il brano *viene come dice lui*.

Questi due termini di riferimento che sembrano essere espressioni puramente emozionali, in realtà lasciano intravedere una valenza concettuale. Infatti, nel primo caso ritroviamo i concetti di *riconoscibilità/familiarità*, nel secondo di *conformità/congruenza* entrambi esperiti in relazione ad un programma mentale già prefigurato (Ferrari, 1996). Il messaggio profondo che si cela dietro la semplice preferenza di un brano potrebbe essere così sintetizzato: “Mi piace questo pezzo perché riesco ad eseguirlo in modo conforme all’immagine mentale che me ne sono fatto, o perché riconosco in esso un’immagine già depositata nella mia memoria”.

Possiamo riconoscere queste dinamiche ad ogni livello. Pensiamo a un musicista professionista che si appresta a studiare una nuova partitura. All’inizio, quando ancora un’idea esecutiva non esiste, il musicista esplora il materiale sonoro e procede interpretando ogni macro e micro indicazione della partitura cercando di dare un senso alla musica. Vaglia ogni piccola informazione e tutte le scelte contribuiscono gradualmente a prefigurare nella sua mente il progetto esecutivo, la sua idea del brano che è in continua mutazione; cerca di creare un disegno. Il grado di maggiore o minore piacere e soddisfazione nell’esecuzione si misura col grado di realizzazione effettiva del progetto esecutivo.

Tutto ciò mostra come un’immagine mentale possa diventare il motore autonomo dell’allievo che può spingere verso un’evoluzione su molteplici livelli. Essa può animare un progetto esecutivo, un processo interpretativo e/o inventivo, un’evoluzione tecnica, ed è compito dell’insegnante trovare di volta in volta le strade per far convergere diversi obiettivi.

Si può dedurre, pertanto, che uno degli aspetti fondamentali dell’insegnamento è riuscire a lavorare in prima istanza sull’idea dell’allievo in relazione ad un determinato brano e ai suoi problemi esecutivi favorendo, così, un momento di costruzione e riflessione; un momento di creazione di un riferimento, di un progetto. Forse, prima di passare alla realizzazione strumentale

di un brano o anche di un semplice esercizio tecnico, è decisivo dare la possibilità all'allievo di ritrovare nell'effetto sonoro il progetto, l'immagine mentale, a cui quella determinata musica deve corrispondere.

4. Conclusioni

L'obiettivo di partenza di questo lavoro era quello di comprendere quali fossero le tappe fondamentali e irrinunciabili di un percorso didattico attento a stimolare un'equilibrata formazione musicale degli allievi. La formulazione del concetto di competenza musicale, alla luce degli stimoli che animano il dibattito pedagogico, ha permesso di comprendere cosa è necessario prevedere in un'azione didattica che miri a sviluppare negli allievi la capacità di vivere l'esperienza musicale nei suoi aspetti fondamentali. *Percepire, comprendere, eseguire, inventare, leggere e scrivere* eventi musicali rappresentano i punti di riferimento significativi nel processo di formazione musicale ed è l'insegnante che definisce in itinere quali abilità e conoscenze sono necessarie per consentire agli allievi di interagire con il materiale sonoro in queste direzioni. Si è potuto osservare, poi, come sia necessario riflettere sul principio che nella musica le esperienze emozionali profonde e il piacere non sono meno importanti e validi del duro lavoro e del buon risultato tecnico. L'analisi della motivazione, infatti, ha mostrato come sia decisivo, non solo ai fini dell'acquisizione degli elementi basilari del linguaggio musicale ma anche ai fini della maturazione di abilità esecutive ed espressive, favorire l'approccio agli aspetti intrinseci della musica e, attraverso essa, alle esperienze di scoperta e apprezzamento della musica in sé. Compito fondamentale dell'insegnante, perciò, è anche quello di incentivare la *motivazione intrinseca* alla musica per favorire un rapporto soggettivo e viscerale col suono. L'aspetto cognitivo del piacere, inoltre, ha evidenziato la grande importanza che può assumere, ai fini della potenziale evoluzione su molteplici livelli, la volontà di ritrovare nell'effetto sonoro un progetto, un'immagine mentale precedentemente elaborata.

Tenendo conto dell'importanza decisiva e delle implicazioni di ogni aspetto qui evidenziato, è opportuno interrogarsi costantemente su come integrare e perfezionare un intervento educativo che ambisce a offrire un contributo significativo alla formazione musicale complessiva degli studenti. Il compito dell'insegnante è essenzialmente quello di facilitare i processi di apprendimento dei propri allievi, predisponendo particolari situazioni che permettano loro di raggiungere un'effettiva padronanza delle discipline proposte. Se da una parte un intervento educativo può risultare efficace in relazione alla capacità di cogliere la realtà cognitiva e affettiva di ogni singolo allievo, è altresì importante la flessibilità didattica dell'insegnante, che può costruirsi solo sulla base di obiettivi chiari del suo intervento.

Alla luce dei principi esposti emerge con evidenza il fatto che un approccio equilibrato alla formazione musicale e strumentale deve includere una grande varietà di attività musicali e non focalizzarsi esclusivamente sul raggiungimento di una buona padronanza tecnica. Ciò non significa certo mettere in discussione l'importanza attribuita dalla didattica tradizionale alle abilità esecutive, ma più che altro rivalutare il ruolo della formazione dell'orecchio, della motivazione, delle attività di interpretazione della musica e di quelle creative che, come si è visto a proposito dell'interdipendenza dei diversi ambiti della competenza musicale, hanno una ricaduta inevitabile anche sulle abilità esecutive.

I temi trattati non esauriscono certamente gli aspetti e i problemi che gli insegnanti affrontano quotidianamente né tantomeno pretendono di offrire soluzioni a tutte le difficoltà che si incontrano lungo il percorso. Il presente contributo vuole essere, invece, uno stimolo verso un tipo di didattica frutto dell'integrazione tra le conoscenze scientifiche sul funzionamento dell'apprendimento, dell'insegnamento e la propria competenza specifica. Un tipo di didattica in cui gli insegnanti, affiancando all'esperienza personale e all'intuito le risposte che arrivano dal mondo della ricerca, possano contribuire maggiormente alla maturazione musicale dei propri allievi.

Bibliografia

- Chomsky, N. (1991). *Linguaggio e problemi della conoscenza* (C. Donati & A. Moro, trad.). Il Mulino.
- Deriu, R. (2000). Intorno al concetto di competenza musicale. *Musica Domani*, n. 116, 3-11.
- Deriu, R. (2004). Progettare con i concetti nell'educazione musicale. *Musica Domani*, n. 132, 31-39.
- Francès, R. (1972). *La perception de la musique*. Vrin.
- Ferrari, F. (1996). Studio dello strumento e identità musicale. *Musica Domani*, n. 100, 18-22
- Kohut, D.L. (1984). *Musical performance: learning theory and pedagogy*. Prentice-Hall.
- Nattiez, J.J. (1989). *Musicologia generale e semiologia* (F. Magnani, trad.). EDT.
- Serafine, M.L. (1986). I processi cognitivi nella musica. In L. M. Lorenzetti & A. Antonietti (a cura di), *Processi cognitivi in musica* (pp. 39-70). Franco Angeli.
- Sloboda, J.A. (1988). *La mente musicale*. Il Mulino.
- Sloboda, J.A. (1990). Music as language. In F.R. Wilson & F.L. Roehmann (a cura di), *Music and Child Development. The biology of Music Making. Proceedings of the 1987 Denver Conference*. MMB Music.
- Sloboda, J.A. (2002). Doti musicali e innatismo. In J.J. Nattiez (a cura di), *Enciclopedia della musica* (vol. II: *Il sapere musicale*) (pp. 509-529). Einaudi.

Stefani, G. (1977). *Insegnare la musica*. Guaraldi.

Stefani, G. (1978). *Capire la musica*. Espresso Strumenti.

Stefani, G. (1982). *Competenza musicale*. Clueb.

Stefani, G. (1987). *Il segno della musica. Saggi di semiotica musicale*. Sellerio.

Tafari, J. & McPherson, G.E. (a cura di). (2007). *Orientamenti per la didattica strumentale. Dalla ricerca all'insegnamento*. LIM.

Education & Learning Styles

Rivista di psicopedagogia e organizzazione scolastica

Rivista quadrimestrale

N. 2 – 2021



Scopo della pubblicazione è offrire ai lettori un panorama ampio e variegato della riflessione pedagogica e psicologia sul tema dell'educazione e dell'apprendimento, unito a un interesse per le tematiche inerenti alla struttura organizzativa scolastica, nei suoi differenti livelli, dall'istruzione primaria a quella universitaria. Per sviluppare un approfondimento conoscitivo di tali traiettorie tematiche e dei conseguenti esiti progettuali e prassistici, *Education & Learning Styles* adotta una prospettiva interdisciplinare agli oggetti del proprio studio, coinvolgendo primariamente le scienze pedagogiche e psicologiche, ma includendo anche approfondimenti di carattere storico, filosofico, culturale in genere.



Con contributi di: *Giulia Maria Antonietti* (CRIFU – Scuola Adleriana di Psicoterapia del CRIFU), *Alessandro Bolognini* (Università eCampus), *Stefania D'Ambrosio* (CRIFU – Scuola Adleriana di Psicoterapia del CRIFU), *Bianca Maria de Adamich* (CRIFU – Scuola Adleriana di Psicoterapia del CRIFU), *Massimo Maraviglia* (Istituto Gonzaga – Milano), *Piero Scarpelli* (Fondazione Primato), *Nathalie Zingraff* (Politecnico di Milano)