

Apprendere ad essere persona

Mario Ferracuti

Cari Amici del Nodo,

il tema di questo numero è di grande attualità ed importanza: la motivazione.

È una emergenza sociale, personale ed educativa che tento esprimere attraverso un ricordo.

“Tanti anni fa mi è capitato di leggere un rapporto scientifico americano basato su un esperimento riguardante la vita dei *ratti*. Questi sono stati messi, per vivere liberamente, in un ambiente ideale per luce, cibo, possibilità di movimento, di incontro fra loro, di attenzioni da parte degli scienziati sempre pronti a rimuovere le difficoltà che ostacolassero la loro felicità. Ebbene i *ratti* in simili condizioni esprimevano il meglio della loro esistenza. Correavano negli ampi spazi a loro destinati, si riunivano in gruppi, amoreggiavano e si riproducevano, esprimendo gioia anche nei loro occhi. Era bello osservare questa numerosa nidiata snodare la propria giornata nel pieno delle loro attività e di una palese felicità.

Ma dopo qualche settimana i *ratti* ingrassano e ritardano i loro spostamenti e non riescono più a muoversi e correre come prima, raffreddano lo slancio erotico, hanno gli occhi spenti, fino alla tristezza.

Gli scienziati che seguivano l'esperimento raccontano dettagliatamente il declino dei *ratti*, che vivendo nella piena abbondanza, ingrassavano sempre più e, contemporaneamente, ritardavano il loro movimento, estinguevano ogni desiderio erotico, non si riproducevano più. Non amavano più la vita fino ad abbandonarsi alla morte, per inedia.

Ho ripensato spesso a questa lontana lettura e l'ho sempre legata al problema della motivazione.

Quando sento di giovani che non vogliono né lavorare né studiare, di altri che si trascinano stancamente giocando con la vita, di altri ancora che ricorrono a droghe per darsi una carica, allora penso a quella “*crassitudo mentis*” (e spesso anche “*corporis*”), che ha anestetizzato la nostra gioventù, infarcita non solo di cibi eccessivi ma di nozionismi, di curiosità, di cose inutili a rafforzare la personalità il cui sviluppo non è un rapporto di peso corporeo o di nozioni telematiche ingurgitate, ma il risveglio di energie sopite, di fascinazione, di esperienze limite che conducono l'alunno alle soglie della personalità. Questo rappresenta la ricompensa più efficace e più motivante perché l'obiettivo fondamentale della scuola è quello di sollecitare gli alunni ad apprendere a diventare persona”.

Come per ogni fine anno, questo Nodo è arricchito dal Calendario 2013.

Un saluto augurale per il Natale, per il Capodanno e ... per la vita nella consapevolezza che, tutti insieme, navighiamo verso orizzonti nuovi e sconosciuti.

Angela Granata e Mario Ferracuti

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE
DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA

Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata
Direzione Generale

42 il nodo SCUOLE IN RETE

anno 16

Ritorno alla motivazione

Circolare Prot. n. 91099/A39 - 18 Dicembre 2012

21

S.S. MACCHIETTI, Per riscoprire il coraggio di educare

23

C. COGGI - P. RICCHIARDI, Motivare all'interno di un orizzonte di senso

27

G. SERAFINI, Educazione e significato

31

O. ROSSI CASSOTTANA, Riprogettarsi per rimotivarsi: nuovi 'spazi mentali' per la professione docente

33

M. BORTOLOTTO, Il problema della motivazione in adolescenza

37

A. ANNINO, La motivazione educativa e la formazione alla cittadinanza contro il particolarismo

42

C. COSTA, La motivazione dell'insegnante

sommario

1

M. FERRACUTI, A. GRANATA
Apprendere ad essere persona

Editoriale

4

G. MOLLO, Il recupero della motivazione

dalle Università di...

8

G. MARI, La sfida della motivazione allo studio

12

L. SANTELL BECCEGATO, Dinamiche motivazionali: significati, letture pedagogico-educative, problemi aperti

16

S. CHISTOLINI, Accesso all'esperienza e ragionamento sui fini dell'educazione

Dall'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

47

F. FASOLINO, Rassegnazione e rasserenamento

49

G. PEPE, L'orizzonte educativo della motivazione

56

G. COVIELLO, L'importanza della motivazione nella scuola del XXI secolo

All'Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata - Direzione Generale

Dalle Istituzioni scolastiche

58

G. CORSI, La "motivazione": un invito alla "musica"

Editoriale

GAETANO MOLLO
Ordinario di Pedagogia

Facoltà di Lettere e Filosofia - Università di Perugia

Il recupero della motivazione

Stiamo, oggi, assistendo – in alcune parti e settori del nostro mondo – a un apparente arresto di crescita morale e sociale, effetto anche dei fenomeni della corruzione e dell’alienazione. Si deve innestare un processo di cambiamento, che non può iniziare che da noi stessi, accettando con le nostre potenzialità anche i nostri limiti. Ciò richiede di liberare il flusso delle nostre sensazioni più intime e dei nostri pensieri più belli. Alexander Lowen sostiene, in tal senso, che quando si costruisce un castello per proteggere la propria libertà, si finisce per diventarne prigionieri¹.

Per Bernard Lonergan, il processo degenerativo è da considerarsi anche sotto l’aspetto intellettuale, quale distorsione del senso della formazione. Il processo formativo, quando si riduce a erudizione intellettuale, senza che ciò incida nel carattere sociale e morale della persona, porta all’incapacità di discernere e valutare, di fronte ai casi che la vita può presentare². Di tali distorsioni, il gesuita canadese ne individua quattro: la deformazione della motivazione inconscia, la motivazione dell’egoismo individuale, la motivazione dell’egoismo di gruppo e quella del senso comune.

La mentalità del consumismo ha prodotto un’enfaticizzazione dei desideri, istigando il cittadino della “*città dalle mille vetrine*” a proiettare i desideri in oggetti e cose, dimenticando la dimensione del desiderabile: il giusto, il buono, l’adatto e il pertinente.

C’è attorno a noi una realtà sociale demotivante. Si è spesso indotti ad ottenere qualcosa senza meritarselo e esserselo conquistato. Si fa credere, illudendo nella maggioranza dei casi, che si possa gratuitamente ottenere qualcosa. Così pure, s’impedisce ai giovani di trovare un lavoro, per il complesso culturale del disvalore del lavoro manuale e per l’incapacità e inefficienza di una politica culturale volta a incentivare lo spirito d’intraprendenza e l’iniziativa lavorativa.

Il valore della passione

Vivere è un’avventura, cui appassionarsi. Un bambino va in estasi con una fiaba o giocando con un cucciolo; un adolescente si entusiasma ascoltando musica, leggendo un racconto o seguendo un film. Le ali dell’immaginazione e il cuore dell’immedesimazione sono il motore

¹ Cfr. A. Lowen, *Paura di vivere*, tr. it., Astrolabio, Roma 1982, p. 37.

del grande viaggio dell'anima. Le storie di un Salgari o di un Mark Twain, i romanzi di Hermann Hesse o i racconti di Richard Bach – per citarne solo qualche esempio – sono stati in tal senso, per molti di noi, alimento d'immaginazione etica, come pure la lettura e la meditazione dei Vangeli o la saggezza di tanti pensatori, sino alla filosofia orientale e alla teosofia.

Nell'intimo ogni ragazzo sogna di scalare le montagne degli ideali. Nel profondo ogni uomo anela a perseguire il giusto e il buono. È questo il senso di quella passione per la vita che ispira i nostri atti migliori, nei momenti salienti della nostra esistenza. L'essere umano, come organismo, è sempre motivato, perché sempre in ricerca di qualcosa che lo appaghi e di qualcuno, con cui condividere valori e vita.

Il vertice della nostra soggettività – come ha evidenziato anche Kierkegaard – è per questo la passione: l'aspirazione a divenire sempre di più, tale che il nostro “io” sia ciò che deve sempre sorgere, come il sole ogni giorno nel cielo dei nostri pensieri d'amore e di giustizia. Rousseau sostiene, per questo, che non ci può essere alcuna verità senza un po' d'entusiasmo e che per ricercarla ci si deve liberare dalle “passioni sociali”.

La voglia di scoprire di un bambino è mossa sempre dalla motivazione ad apprendere. Da qui la curiosità e la voglia di competenze – come rileva Bruner – ma anche il bisogno di *modelli d'identificazione* ed essenzialmente di *reciprocità*. L'educazione deve poter spingere un bambino a esplorare, com'è naturale nel suo voler scoprire tutto ciò che lo circonda e lo attrae. Da tutto ciò l'importanza di ambienti sollecitanti e intenzionali, come Eduard Spranger ci ha ben dimostrato.

Ciò che va alimentata è la tensione ad apprendere, che è innata nell'essere umano: poter osservare, toccare, smontare, ricostruire, ideare e sperimentare ne sono le condizioni. Il “*proprio*” di ciascuna persona – come Allport sostiene³ – è costituito dalla personalità, che è una struttura in sviluppo, affascinata da mete a lungo termine e da ciò che appassiona l'animo e attrae la mente.

Kierkegaard c'invita ad andare oltre le passioni effimere e contingenti, per perseguire la “*passione per l'infinitezza*”, l'unica che possa farci superare la disperazione di un'esistenza senza senso, componendo finito e infinito, equilibrando possibilità e necessità, coniugando tempo ed eternità⁴.

L'uomo non è una “*passione inutile*”, come ha affermato Sartre: è fatto di passione per la vita e per tutto ciò che la rende affascinante. È fatto per ardere attraverso il *logos* e ardere di quel fuoco che è il *pathos*. Da qui l'ispirazione della poesia e dell'arte, l'inquietudine e la ricerca della filosofia, l'anelito dell'amicizia, la passione dell'amore, l'energia di svolgere un'attività e d'impegnarsi nel lavorare.

Le motivazioni intrinseche

La tentazione che hanno molti genitori ed anche molti insegnanti, è quella di sollecitare le *motivazioni estrinseche*. Queste sono quelle che restano estranee a ciò che motivano. Così, si

² Cfr. B. Lonergan, *Il metodo in teologia*, tr. it., Queriniana, Brescia 1985 p. 246.

³ Cfr. G. W. Allport, *Divenire*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze 1963, pp. 127-129.

⁴ Cfr. G. Mollo, *Al di là dell'angoscia. L'educazione etico-religiosa in Soeren Kierkegaard*, Porziuncola, Assisi 1988, pp. 88-107.

può indurre a fare qualcosa per paura di un castigo o per la speranza di una ricompensa. Di minore gravità, ma sempre estrinseche, sono quelle che spingono a far qualcosa per imitazione di ciò che si fa o per identificazione con chi propone qualcosa.

Diversamente, si può sollecitare ciò che può interessare o proporre attività aventi un significato e valore per chi è chiamato a svolgerle. Queste ultime sono le *motivazioni intrinseche*. Si basano su tutto ciò che è interiormente alimentato, producendo soddisfazione personale e senso della conquista. Da qui il valore e la funzione della curiosità, come sprone all'apprendimento e il piacere dell'acquisire competenze. Tutto ciò è facilmente percepibile nello sport o nelle diverse attività artistiche, dove la difficoltà superata rappresenta fonte di soddisfazione. Così pure, si deve considerare motivazione intrinseca – come rileva Olivier Reboul⁵ – la gioia di creare qualcosa e la cooperazione con altre persone. In tal senso, *“l'arte dell'insegnante consiste nel condurre l'allievo dalle motivazioni estrinseche alle intrinseche, dall'interessato all'interessante”*.

Il pericolo – evidenziato anche da Heidegger⁶ – è che la curiosità, in quanto tale, non si prenda cura di comprendere ciò che vede, rinviando sempre alla ricerca di altro nuovo. Bisogna aiutare gli allievi a sapersi concentrare, trattando ogni esperienza come qualcosa di unico e individuale, esaminandola in maniera diretta e soprattutto vivendola come un'esperienza di fine, ripetendola solo per il piacere della capacità acquisita, come ci indica Maslow⁷. Ciò che non deve essere uccisa è la meraviglia e lo stupore: *“Lo stupore deve elevarsi a problema. L'episodio come meraviglia deve risorgere come problema, da cui ha veramente inizio la conoscenza”*⁸.

Lo sforzo e il merito

Nella prospettiva della motivazione intrinseca gli ostacoli e le difficoltà rappresentano delle opportunità, da prendere in considerazione in ogni attività che s'intenda intraprendere e svolgere. D'altronde, il godere di ciò che non si è meritato svalorizza la persona e riduce la sicurezza interiore. Aristotele assegnava all'attività grande importanza per la felicità, considerando che dalle derivanti sensazioni e intenzioni scaturisce il *“divenire”*, non sussistendo come un qualcosa che sia acquisito una volta per tutte. Don Bosco motivava i suoi giovani interessandoli e invogliandoli a giocare, correre, apprendere, studiare e acquisire competenze lavorative. Il nemico, per lui, era la noia.

Per recuperare la funzione della motivazione bisogna attribuire valore allo sforzo e alle difficoltà. Senza sforzo non può esserci la soddisfazione della conquista, passando anche per il sacrificio e la sofferenza. La legge del merito – secondo Pietro Ubaldi⁹ – considera che l'abituarsi a vivere senza sforzo, rende inetti alla lotta e al confronto, distruggendo la capacità di resistenza e affievolendo la forza dell'insistenza e della perseveranza.

Ciò che deve essere sollecitata e promossa, impegnando ogni persona in tale direzione, è la *“tendenza attualizzante”* di cui parla Allport: si tratta di perseguire le *esigenze fondamentali*,

⁵ Cfr. O. Reboul, *Apprendimento insegnamento competenza*, tr. it., Armando, Roma 1983, pp. 107-109.

⁶ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, tr. it., UTET, Torino 1969, p. 275.

⁷ A. Maslow, *Motivazione e personalità*, tr. it., Armando, Roma 1973, pp. 332-334, 353-371.

⁸ S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, tr. it., Armando, Roma 1961, vol. II, p. 130.

⁹ Cfr. G. Mollo, *Pietro Ubaldi biosofo dell'evoluzione umana*, Mediterranee, Roma 2006, pp. 47-56.

che sono quelle di relazioni autentiche e cordiali con le persone del proprio cerchio vitale, avere comunicazioni reali, interessarsi profondamente a ciò che si fa¹⁰.

La nuova civiltà, che si sta prefigurando, non è incentrata sull'individuo, ma sulla solidarietà fra persone e popoli. Dostoevskij – ne *I fratelli Karamazov* – afferma che la vera garanzia della personalità non consiste nello sforzo individualistico, bensì nella solidarietà generale degli uomini. Da qui la motivazione forte della costituzione di una nuova umanità della cooperazione.

La realizzazione e la cooperazione

L'essere umano è fatto per desiderare senza sosta. Da qui la necessità di rinnovare sentimenti, pensieri e relazioni. Maslow – sollecitando a dar valore all'apprendimento del cuore –, sostiene che le “*persone sane*” hanno rapporti profondi solo con poche altre persone, sanno apprendere da tutti, hanno modelli etici ben definiti e una creatività simile a quella dei bambini. Inoltre, pur essendo socialmente aperti, preferiscono vivere appartati, a contatto con la natura e con cose semplici e familiari. Per loro l'ignoto non è spaventoso¹¹.

Ciò che deve oggi rimotivare tutta l'umanità a cooperare fra persone, fra gruppi, fra nazioni, fra popoli e fra continenti è la consapevolezza di essere tutti interdipendenti, parte dello stesso pianeta, sotto lo stesso cielo, governato da leggi divine di ordine, giustizia e amore. Da tale consapevolezza la coscienza di appartenenza e partecipazione, collaboratori tutti, attraverso il proprio lavoro e il proprio compito di vita, all'evoluzione di tutta l'umanità. Da tale atto empatico di decentramento culturale e di superamento dell'egocentrismo individuale e collettivo, può scaturire la costituzione progressiva di una civiltà della cooperazione: cooperazione fra tutti i popoli, nelle diversità di costumi e usanze, nella similarità di esigenze di vita e d'amore.

Il recupero della motivazione a far parte di questo mondo, con tutta la volontà di parteciparne e di goderne, deve trovare nella coscienza planetaria il suo scopo. Il modello cooperativo ne deve essere il mezzo, costruttore di una mentalità compartecipe e corresponsabile. La cura ne deve essere il modo. Si tratta di riuscire a volgere l'attenzione e la preoccupazione, oltre che a se stessi e ai propri parenti e amici, anche agli altri e alle situazioni della vita, rendendosi disponibili a farsi coinvolgere, ascoltando, aiutando e supportando¹².

Il riuscire a decentrarsi, incentrandosi in ciò che costituisce il bene comune in ogni situazione di vita, deve costituire l'orizzonte di senso della nuova motivazione etico-sociale. La “*civiltà dell'empatia*” – prospettata da Jeremin Rifkin – deve confluire nella “*civiltà della cooperazione*”, frutto questa di tensione etica, guidata da una *leadership* corresponsabile, ispirata dal desiderio di partecipazione e dai criteri dell'equità, intenzionata a estendere il principio della trasparenza in ogni ambito sociale e politico¹³.

¹⁰ Cfr. C. R. Rogers, *Potere personale*, tr. it., Astrolabio, Roma 1978, pp. 218-220.

¹¹ Cfr. A. Maslow, *Motivazione e personalità*, ed. cit., pp. 255-290.

¹² Cfr. G. Mollo, *La consulenza filosofica: finalità e modalità*, in G. Mollo - C. De Santis, *Universi confusi*, Cesvol, Perugia 2011, pp. 22-53.

¹³ Cfr. G. Mollo, *La civiltà della cooperazione. Un modello di rinnovamento per una leadership etica*, Morlacchi, Perugia 2012.

Dalle Università di...

La sfida della motivazione allo studio

GIUSEPPE MARI

Ordinario di Pedagogia generale,
Università Cattolica del Sacro Cuore



Gli insegnanti sono concordi nel rilevare la scarsa motivazione allo studio degli studenti man mano che s'innalza il grado scolastico. Dal punto di vista pedagogico questa osservazione ispira sorpresa e sollecita a reagire. Infatti, meraviglia che il progresso negli studi, il quale – in teoria – dovrebbe rafforzare e alimentare l'interesse per l'apprendimento, non infrequentemente si risolva in apatia e disimpegno. Specularmente la riflessione pedagogica è sfidata dalla esigenza – per corrispondere a ciò che connota l'*Homo sapiens sapiens* – di rendere apprezzabile e fruibile la cultura, e di alimentare la passione per lo studio.

Come mai la generazione, a cui lo studio è reso più accessibile rispetto a ogni altra che l'ha preceduta, mostra di non apprezzare sufficientemente l'opportunità che le viene offerta? Non possiamo cavarcela dicendo che la pigrizia è una eventualità a cui l'essere umano è sempre esposto. Certamente c'è anche questo, ma – accanto a questo – ci deve essere qualcosa che accentua e purtroppo asseconda questa cattiva disposizione. Ci sono almeno due fattori da mettere in conto ed è su di essi che ora mi soffermo.

1. Incertezza del futuro e scarsa stima di sé

Negli anni scorsi una coppia di psichiatri ha condotto un'analisi di ampio respiro che ha destato un diffuso interesse attorno al volume *L'epoca delle passioni tristi*.

M. Benasagat e G. Schmit – i due autori – all'interno di un'ampia riflessione antropologica e culturale, osservano che, negli ultimi decenni, siamo passati dal "futuro promessa" al "futuro minaccia". In effetti, la crisi delle ideologie ha significato il venir meno non solo di sistemi di senso chiusi e intolleranti, ma anche di visioni del mondo che motivavano all'impegno perché orientavano verso un futuro preciso e diverso rispetto al presente. Esempio, in proposito, è l'aspirazione rivoluzionaria, gravida di violenza, ma anche portatrice di un progetto sociale rinnovato.

Oggi nulla di tutto questo resiste. Gli autori osservano: "Crisi nella crisi: la nostra epoca sarebbe passata dal mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia a un altro mito simmetrico e speculare, quello della sua totale impotenza di fronte alla complessità del mondo. Si sta ormai affermando l'idea che l'uomo non possa fare altro

che subire le forze irrazionali della storia”¹. In questo clima “depresso”, avanza una disposizione assai critica nei confronti dell’alterità perché la rinuncia (quando non la paura) rispetto al futuro volge alla autoreferenzialità totale. Lo aveva già osservato Ch. Lasch in studi che hanno avuto un’ampia circolazione²; lo ha ricordato più recentemente L. Zoja, parlando di “morte del prossimo”. Questo studioso riconduce la deriva soggettivistica ed egocentrica alla crisi dei “contenitori universali”, come li chiama: “Da dove ci siamo allontanati, se tutti siamo lontani? Ci siamo allontanati dai contenitori universali. Non siamo più protetti da pareti. Il rapporto Io-Tu era la parete più vicina di una serie di fortezze, una interna all’altra. Se non ci sono più bordi, né le mani di Dio e del prossimo, forse stiamo tutti cadendo. La differenza è che non sappiamo da dove, né verso dove”³. C’è una indubbia attinenza tra queste parole e il vissuto diffuso tra adolescenti e giovani, la cui progettualità non è solo scarsa, ma effimera. Il richiamo che sull’immaginario dei più giovani esercitano calciatori e veline è indice di uno sguardo sul futuro che punta a coniugare successo ed exteriorità. La cosa non sorprende se la mettiamo in collegamento con una spiccata disposizione alla ricerca pura e semplice della soddisfazione, possibilmente raggiunta con il minimo sforzo. Questo spiega perché Andreoli – con espressione azzeccata – definisca questo tipo di soggetti “titani del nulla”⁴.

Il motivo di questa tendenza è collegato alla scarsa stima di sé: la qual cosa spiega anche le condotte irresponsabili. Chi ha autostima è attento a custodirsi: chi ritiene di valere poco o niente, perché dovrebbe farlo? Sorge spontaneo il quesito: donde proviene questa scarsa stima di se stessi? La risposta è semplice. La propensione dei genitori a corrispondere passivamente ai desideri/bisogni dei figli, alimenta in questi ultimi la disposizione a non conquistare mai nulla. Il problema è che la stima di sé è collegata alla capacità di raggiungere una meta. Evidentemente, se tutto viene dato, talvolta ancora prima che sia richiesto, viene a mancare l’opportunità – conseguendo intenzionalmente e fattivamente qualcosa – di dimostrare il proprio valore a se stessi.

L’incertezza sul futuro demotiva rispetto all’impegno, la scarsa autostima non invoglia a fare la fatica di conquistare qualcosa perché non si ritiene di essere all’altezza della sfida.

2. *Sapere e sapore*

Sicuramente gli elementi evocati incidono negativamente sulla motivazione allo studio, ma non si può limitare la considerazione del problema a questi unici fattori. C’è qualcosa da dire anche rispetto al sapere che viene offerto dallo studio scolastico e a come viene assunto (meglio: spesso purtroppo non assunto) dai suoi destinatari.

Ho già ricordato che l’essere umano appartiene alla specie dell’*Homo sapiens sapiens*. Il richiamo al verbo *sapio* è ricco di implicazioni perché questo termine rimanda sia al “sapere” sia al “sapore”. Quale nesso ci può essere tra espressioni apparentemente così diverse?

Il sapore rimanda ad una percezione anzitutto soggettiva. Non si tratta però di una esperienza esclusivamente del singolo perché – nel caso di prodotti “protetti” e coperti da marchio DOC – esiste anche un connotato “tipico” che, ad esempio tra le varietà enologiche, identifica un vino associandolo a un sapore più delicato oppure più deciso, più amabile oppure più aspro: le diverse produzioni sono catalogate in questo modo e raggruppate coerentemente. Questo significa che – in realtà – la soggettività del “sapore” può essere raccolta all’interno di una gamma nella quale viene riconosciuto un tratto comune.

Del resto, qualcosa di analogo avviene anche a proposito dell’arte. Che cosa distingue un manufatto qualunque da un’opera d’arte? Certamente non l’investimento di lavoro che ha comportato la sua esecuzione: è possibile metterci molto tempo a fare qualcosa che non desta alcun interesse in alcuno. Piuttosto un’opera d’arte ha la sua originalità nel fatto che suscita emozioni, sentimenti e idee in più persone e in maniera continuativa lungo lo scorrere del tempo. Anche in questo caso – accanto alla singolarità – appare la condivisione: il “sapore” non si lascia ri(con)durre alla pura e semplice soggettività.

D’altro canto, è questo il significato del “lógos” che rimanda alla intrinseca disposizione comunicativa dell’essere umano. La sua derivazione dal verbo “léghein” (che significa “raccolgere”) identifica la disposizione – tipica dell’essere umano – non solo alla comunicazione, ma anche alla condivisione. La dimensione del “sapore” rimanda a questo e la stessa cosa accade a proposito del “sapere”. La conoscenza, come osserva già Eraclito, sempre a proposito del “lógos”, crea “koinonía” ossia comunanza. Infatti, la conoscenza avviene attraverso la comunicazione, ma quest’ultima –

sul piano etimologico – rimanda a “cum”, “munus” e “actio” cioè configura un’azione che avviene attraverso un dono, quindi che crea un legame.

Gli studi antropologici hanno mostrato l’implicazione tra dono e umanità. A differenza del “regalo”, che è collegato all’azione di colui che ha un potere (il “re”) e permette che qualcuno in parte lo condivida in cambio della sua fedeltà (corrisponde al “beneficium” correlato all’“officium”), il “dono” è totalmente gratuito ed esprime una comunione che si specchia nell’offerta fatta senza alcun tornaconto. Per questa ragione il dono ha una grande valenza antropologica e simbolica, come hanno mostrato – ad esempio – gli studi di Malinowski sullo scambio “kula” che, tra i mercanti delle isole del Pacifico, esprimeva la consuetudine e il rapporto di amicizia.

La comunicazione risponde alla stessa logica. Certamente ha anche una valenza strumentale, ma il suo principale significato è testimoniale: attraverso la comunicazione si esprime l’intrinseca natura relazionale dell’essere umano. La dimensione del “gusto” (evocata, sui piani filosofico e pedagogico, da Pascal, da Gracián e dal Kant della *Critica del giudizio*) rimanda allo stesso atteggiamento, cioè attinge a ciò che nell’essere umano è profondo e strutturale. In questo senso aiuta a focalizzare il “sapere” come “sapore” evitando l’appiattimento sia sulla pura e semplice strumentalità sia su una soggettività autoreferenziale e immatura. Ma è proprio questa la dimensione che più corrisponde all’educazione in quanto sfida della libertà: ed è su questo che, in sede conclusiva, concentro l’attenzione affrontando esplicitamente il tema della motivazione allo studio.

3. *Il “conoscere” come “conoscersi”*

Perché l’essere umano conosce? Aristotele sostiene che questo accade in seguito alla “meraviglia”. Ma che cosa suscita lo stupore della persona? Il fatto che la realtà non è opaca allo sguardo indagatore dell’uomo che scopre di avere una strutturale corrispondenza con essa come – dicevano gli antichi – un microcosmo che si specchia nel macrocosmo. È interessante questa immagine perché costituisce una delle più antiche espressioni della intrinseca relazione esistente tra essere umano e mondo. Del resto, questa non è l’unica testimonianza in tal senso. Quando gli antichi interpreta-

no la dinamica dell’apprendimento come “farsi tutte le cose” dell’anima, esprimono la loro sorpresa di fronte alla capacità umana di spaziare in ogni campo del sapere, da quello umanistico a quello scientifico, da quello pratico a quello tecnoproduttivo.

Si tratta di un comportamento spontaneo? Solo in parte. Certamente l’uomo mostra una prodigiosa apertura conoscitiva sull’esistente, ma – se non c’è un’intenzionalità esplicita – questa disposizione rimane limitata, rischia di atrofizzarsi. Del resto, l’essere umano è caratterizzato dalla libertà il cui esercizio richiede responsabilità cioè un’intenzionalità coerente con la dignità personale. A questo punto entra in scena la motivazione che ha una ricaduta diretta sull’apprendimento e sull’esercizio della intenzionalità e della libertà che lo accompagna.

Da tempo la pedagogia si interroga su questa parte della teoria della conoscenza e dell’apprendimento. Per restare al solo Novecento, occorre evidentemente anzitutto evocare l’attivismo che ha puntato a motivare gli studenti attraverso la considerazione dei loro bisogni e dei loro interessi. La stagione successiva ha spostato l’attenzione sull’originalità dei singoli saperi. Con la stessa aspirazione ha dato vita alle didattiche disciplinari che, ispirandosi soprattutto allo strutturalismo, hanno inteso favorire la motivazione allo studio offrendo le conoscenze in modo coerente con il peculiare profilo delle discipline. La programmazione curricolare ha preferito fare leva sulla razionalizzazione dei contenuti e sulla organizzazione degli apprendimenti. Ultimamente si è avvalorata la dimensione emozionale per favorire una comunicazione “profonda”, connotata dalla condivisione empatica.

Si tratta di strategie che meritano considerazione e apprezzamento. Accanto ad esse – ciascuna con pregi e limiti – accosto una riflessione conclusiva, tesa a identificare un’ulteriore modalità, collegata al nesso tra “sapere” e “sapore”. Questo riferimento associa l’apprendimento alla alimentazione: del resto, è comune affermare che i contenuti vanno “assimilati” esattamente come ci si esprime a proposito dei cibi. L’assimilazione configura l’incorporazione ossia ciò che viene assunto non è trattato come se configurasse qualcosa di estraneo alla persona: al contrario, la va a costituire dall’interno. È almeno dalla dottrina di Anasagora circa le cosiddette “omeomerie” che questa concezione è entrata nel pensiero occidentale.

Sul piano degli apprendimenti ne dà una bella

attestazione il giovane Montini, al tempo assistente dei Laureati cattolici: “ho capito che cosa finalmente era conoscere: rifare in me tutte le cose e quasi nutrirme della mia spirituale sostanza l’immagine loro; e con questo prodigare di me, indefinitamente arricchirmi”⁵. Questa riflessione non ha perso smalto e ci pone di fronte alla sfida di rendere il sapere “appetibile” perché l’alunno ne coglie l’attinenza con la sua vita. Del resto, la lamentazione circa l’estraneità dello studio rispetto all’esistenza è antica, già proferita da Seneca quando osserva che “impariamo non per la vita, ma per la scuola”⁶. Rispetto ai problemi di motivazione allo studio odierni, suona profetico quello che un grande filosofo e pedagogista osservava a metà Novecento: “Ogni *sapere* è un *sapersi*, ma, nelle condizioni umane del sapere, non c’è *sapersi* senza un *sapere*”⁷ – o quello che noi conosciamo riusciamo ad assimilarlo, quindi diviene un “conoscerci” che ci fa diventare “qualcuno”, oppure restiamo quello che siamo, ingombri di tante nozioni che in ultima analisi sono insignificanti –.

Da parte degli insegnanti, degli educatori in generale, occorre non lasciare nulla d’intentato allo scopo di fare in modo che gli studenti riconoscano come la cultura non sia estranea alla loro vita, ma anzi possa favorirne la piena espressione incrementando la conoscenza di se stessi insieme a quella del mondo.

¹ Cfr. M. Benasagat, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli, 2004, p. 22.

² Cfr. Ch. Lasch, *L’io minimo*, Milano, Feltrinelli, 2004; *Id.*, *La cultura del narcisismo*, Milano, Bompiani, 2001.

³ L. Zoja, *La morte del prossimo*, Torino, Einaudi, 2009, p. 43.

⁴ V. Andreoli, *Giovani*, Milano, Rizzoli, 1995, p. 121.

⁵ G. B. Montini, *Meditazione sullo studio* [1928], in *La missione di educare*, Brescia, La Scuola, 2009, p. 35.

⁶ Seneca, *Lettere a Lucilio*, CVI, 12.

⁷ L. Stefanini, *Personalismo filosofico*, Brescia, Morcelliana, 1962, p. 80.



FRANCESCA DI LEO, III B, ISIS “EINSTEIN” - POTENZA

Dinamiche motivazionali: significati, letture pedagogico-educative, problemi aperti

Dipartimento di Scienze Pedagogiche
Università di Bari

La cosa più difficile al mondo
è mettersi al diapason dell'essere
e afferrarne il tono.

E. CIORAN, *Il funesto demiurgo*,
trad. it., Adelphi, Milano 1986

1. Significati

Per cercare di comprendere significati e aspetti delle dinamiche motivazionali, possiamo – sulla scorta di alcune recenti teorie interpretative – considerare le motivazioni come *forze*, pulsioni, energie del soggetto; come espressione dei bisogni di base primari e secondari (quali competenza e autonomia). Altre teorie considerano invece l'incidenza delle *esperienze* che veniamo facendo connesse agli standard e alle aspettative di prestazione e quindi valorizzano l'importanza del nostro vissuto e del passato (le cosiddette teorie del controllo e dei sistemi di autoregolazione). Altre ancora, di matrice socio-cognitiva, enfatizzano il ruolo delle capacità di *anticipazione*, l'importanza delle credenze nei confronti del futuro e delle nostre capacità di investimento.

Comunque, pur in queste articolazioni interpretative, possiamo riconoscere alcuni punti forti di convergenza che è opportuno tener presente.

Il primo riguarda il riconoscimento che le nostre azioni sono sostenute in modo sostanziale dalle credenze e dai sentimenti relativi alla propria individualità, al proprio sé, all'immagine che costruiamo di noi stessi¹.

Il secondo è la valorizzazione del contributo proveniente dai processi affettivi. Sappiamo come l'affetto influenzi non solo le nostre motivazioni, ma anche i processi cognitivi sulla base dei quali le persone regolano il loro comportamento. Gran parte del nostro pensiero quindi è, a sua volta, gui-

dato dalla motivazione.

E, infine, l'avvertenza che le tendenze all'azione delle persone variano nel tempo, da un periodo della vita a quello successivo, da una situazione all'altra. Quindi c'è una dinamica nella nostra vita motivazionale.

Elementi assolutamente cruciali per le motivazioni sono le convinzioni delle persone sulla propria capacità di *controllare* gli eventi delle loro vite. Indipendentemente da quale sia la posta in gioco, è molto improbabile che qualcuno metta in atto un'azione se non ritiene di avere il potere di controllare in qualche modo il corso degli eventi.

Convinzioni di controllo, strettamente connesse ai sentimenti di *fiducia in se stessi*, hanno un ruolo importante nel determinare se le persone continueranno o meno a perseguire i loro obiettivi.

Più che di fiducia in se stessi, di autostima, molti studi di psico-pedagogia preferiscono trattare di *autoefficacia percepita*. L'autostima corrisponde al senso globale del proprio valore e sembra in grado di predire debolmente i comportamenti. L'autoefficacia percepita invece non è globale, ma riguarda particolari prove o 'sfide' con cui l'individuo si sta confrontando e diviene forte predittore del comportamento².

Molto sinteticamente possiamo dire che le persone si impegnano in compiti per i quali giudicano se stesse efficaci ed evitano le attività che ritengono di non riuscire a compiere. Gli effetti di questi processi decisionali si combinano nel tem-

po. Quando un giovane evita situazioni che potenzialmente avrebbe potuto sfruttare perde le opportunità di acquisire nuove, importanti abilità. E la mancanza di abilità, a sua volta, diventa un ulteriore ostacolo per perseguire risultati.

Le variazioni nel livello di specificità, di difficoltà e di prossimità dell'obiettivo influenzano le motivazioni tramite vari effetti sul sistema del sé.

Su queste basi molti studi, di diversa impostazione teorica, hanno evidenziato l'incidenza di esperienze positive, esperienze di successo.

Ma come gestire l'esperienza del fallimento che non possiamo ritenere estranea nel corso della nostra vita (in quella privata e in quella sociale e professionale)?

2. Una lettura pedagogico-educativa

La paura del fallimento è un fattore fortemente demotivante e fa parte della nostra cultura personale, scolastica, professionale e sociale. È interessante richiamare a questo punto la distinzione tra obiettivi di *apprendimento* e obiettivi di *prestazione*: i primi rispetto ai secondi influenzano significativamente in termini positivi le reazioni individuali anche nei confronti del fallimento.

Quando invece si cerca di massimizzare la valutazione delle prestazioni, il fallimento ha significative implicazioni negative per il sé. I fallimenti attestano l'assenza di particolari qualità personali cui viene attribuito valore. Quando invece si sta cercando di imparare, quando siamo sostenuti e interessati da obiettivi di apprendimento i fallimenti possono essere vissuti senza drammi, anzi addirittura in maniera positiva in quanto segnalano che non si posseggono ancora in maniera sufficiente determinate abilità e, per perseguirle, ci si impegna ulteriormente.

Ritenere che un compito riguardi il nostro miglioramento o piuttosto la formulazione di un giudizio su di noi ha importanti implicazioni non solo per gli stati motivazionali, ma anche per quello che possiamo chiamare il nostro benessere psicologico non solo a breve, ma anche a lungo termine. Molti studi hanno messo in evidenza come le persone prevalentemente orientate a ottenere conferma del proprio valore sono più predisposte alla depressione dopo l'accadimento di eventi negativi, rispetto a quelle il cui obiettivo primario è di acquisire competenze, di elaborare saperi, migliorare se stesse.

Distinzioni, peraltro, che non devono mai far

trascurare la complessità e multidimensionalità dei modi in cui le persone effettivamente pensano ai loro scopi di vita.

Nell'ambito dei processi di formazione e d'insegnamento/apprendimento gli educatori e gli insegnanti dovrebbero puntare sul desiderio di comprendere e la volontà di fare come tratti stabili della personalità. Sono questi tratti che portano a vivere le situazioni problematiche come una sfida, ad accoglierle con interesse, ad impegnarsi in esse a fondo fino a raggiungere le possibili soluzioni, fino al momento in cui si proverà il gusto della piena comprensione e della opportunità di agire.

Le interpretazioni relative ai processi formativi – con tutta l'incidenza delle storie personali, dei contesti sociali e culturali – portano verso una conoscenza che si costruisce attraverso interazioni complesse, mediazioni che si attuano fra elementi numerosi e compositi – corporei, emotivi, affettivi, operativi, cognitivi, simbolici – capaci di dar forma a strutture ricche e interessanti. In questa prospettiva, le dinamiche formative vengono liberate dal peso di una visione semplicisticamente (vorrei dire rozzamente) valutativa, cui immancabilmente affiancare una 'esperienza' del successo o del fallimento. Quest'interpretazione non libera certamente gli educatori (genitori, insegnanti...) dalla responsabilità di 'accompagnamento', se mai li impegna ulteriormente a prendersi cura dei processi formativi in cui il soggetto si ritrova interpretando le sue potenzialità e predisponendo per quanto possibile le opportune esperienze in grado di sostenerle e svilupparle.

Un'operazione, questa, certo non semplice. In effetti, lasciati gli ormezzi rassicuranti della tradizione, oggi abbiamo davanti ampi spazi di libertà: il successo o il fallimento di ognuno di noi è fatto dipendere dalle nostre capacità e dalle nostre scelte. Tutte le paure sembrano allora confluire nella paura dell'inadeguatezza; non l'inadeguatezza 'vecchio stile' misurata in base a un criterio definito e immutabile a cui ci si deve per forza uniformare, ma una forma nuova e progredita che rimanda all'incapacità di realizzare l'immagine desiderata, qualunque essa sia; alla difficoltà di rimanere sempre in movimento e di doversi fermare al momento della scelta, di essere flessibile e pronto ad assumere modelli di comportamento differenti.

Se una persona è demotivata ci si deve interrogare sui perché di questo stato delle cose. Per le ragioni che ho cercato sinteticamente di richiamare le responsabilità non sono certo solo della per-

sona in questione, ma è necessario risalire all'insieme delle esperienze, dei contesti e delle relazioni in cui la persona è vissuta e vive e cercare di attivare e promuovere nuove dinamiche in cui sia possibile realizzare esperienze costruttive.

3. Problemi aperti

La nostra identità si esprime e si realizza in un dato contesto culturale, in luoghi e tempi attraversati dal gioco degli eventi, vivendo esperienze in cui la presenza dell'altro svolge un ruolo significativo, sia pure a diversi livelli di intensità e incisività, ma mai irrilevante. Le esperienze incidono su di noi, anche se non esauriscono tutte le nostre possibilità di realizzazione.

La presenza dell'altro entra nei nostri processi di crescita e può aiutarci ad acquisire e far acquisire la consapevolezza di *quanto* possiamo fare e soprattutto *cosa intendiamo* fare, sostenerci nel nostro itinerario esistenziale, ma può anche agire in senso drammaticamente opposto chiudendoci dentro spirali devastanti che perseguono non la vita e il suo arricchimento ma la sua distorsione e negazione, coinvolgendoci in esperienze distruttive.

Il riconoscimento dell'altro, la dimensione relazionale, il senso della 'prossimità', il ruolo dell'adulto in quanto educatore e del gruppo dei pari sono ampiamente valorizzati nelle riflessioni pedagogico-educative e l'avvertenza della loro importanza e della delicatezza e complessità di queste dinamiche è certamente diffusa.

Si sviluppano su queste assunzioni processi che si realizzano nelle forme della comunicazione e del dialogo, nelle dimensioni del contatto e dell'incontro, della testimonianza, della partecipazione e della cura. Tematiche sulle quali la letteratura pedagogica-educativa è vastissima sempre nell'avvertenza che siamo di fronte non a soluzioni, ma alla loro continua, inesauribile elaborazione.

Questioni che sono ad alto livello di complessità progettuale e interpretativa. In effetti è da considerare come la nostra stessa interiorità sia di difficile accesso e l'altro a volte si ponga, nelle diverse età della vita, non come aiuto e supporto, ma come possibile punto di resistenza e di rifiuto, di ostilità e di attacco o, addirittura, di sfruttamento, di mercificazione, di violenza.

L'approfondimento che porta ad avvertire in ognuno di noi il senso della propria presenza e nell'altro un'analoga, intangibile, inviolabile dignità

consente di impostare costruttivamente la dimensione relazionale in termini di reciprocità, di rispetto, di cura non solo della nostra vita, ma anche della vita altrui.

Sempre nelle nostre discipline è necessario andare oltre l'apparenza, la superficie dei diversi soggetti, delle diverse esperienze per entrare nel merito della connotazione *qualitativa* di quanto avviene, degli specifici contesti relazionali e approfondire significati e dinamiche delle situazioni che intendono porsi come educative.

Quando cerchiamo di comprendere quali siano i significati di motivazione, quali le dinamiche per sostenere motivazioni di apprendimento e di sviluppo, quali le figure maggiormente rappresentative e incisive entriamo in un territorio di confine tra pedagogia, psicologia e sociologia non semplice da interpretare. Ma è certamente uno sforzo che dobbiamo fare per cercare di comprendere la complessità del problema e i rischi diffusi di interpretazioni falsanti e di scelte operative erranee.

In questo nostro tempo siamo in grado di studiare sempre meglio l'educazione come struttura sistemica, ma in essa la persona umana continua ad aprire degli interrogativi a cui difficilmente si riesce a dare chiare, soddisfacenti e costruttive risposte.

Per questo abbiamo bisogno di una pedagogia che continui a riflettere su se stessa. Abbiamo bisogno di continuare la ricerca pedagogica non solo per maturare un'idea "sempre più ricca di persona"³, ma per riuscire a progettare e sostenere un'educazione, nei suoi diversi luoghi, sempre più capace di rafforzare il senso del proprio apporto.

La consapevolezza di come sia certamente necessario chiarire i riferimenti di fondo e sciogliere ambiguità di tipo critico e teorico, si affianca al riconoscimento dell'inevitabile perdurare di difficoltà di tipo pratico-operativo.

Abbiamo purtroppo frequenti conferme di questo stato di cose. Disorientamenti e insicurezze, aggressività e violenze sono esperienze gravi e diffuse e alimentano la crescita opaca di individualità povere, deboli, indifferenti o addirittura ostili nei confronti dell'altro, alla ricerca di un'affermazione di sé che va oltre il rispetto di ogni regola personale e sociale.

Il lavoro di chi assume compiti educativi è diventato oggi un lavoro di frontiera sempre più difficile: supplire a famiglie spesso purtroppo inesistenti o angosciate, rompere la tendenza all'isola-

mento e all'adattamento stanco e passivo di molti giovani, aiutare a elaborare competenze per raggiungere una propria autonomia, riconoscere e contrastare il potere seduttivo dei mass media e dei linguaggi informatici e telematici.

Per sostenere motivazioni di sviluppo e di apprendimento nel contesto di dinamiche relazionali positive è necessario soprattutto cercare di rianimare desideri, progetti, slanci, visioni in grado di superare "modelli identificatori iperedonisti, conformistici o apaticamente pragmatici"⁴ e ciò comporta riabilitare dimensioni etiche e sociali, valorizzare modi d'essere attenti e rispettosi di sé e dell'altro.

Le derive in corso sono preoccupanti, ma non inarrestabili. Il continuo riesame dell'intreccio costante tra la persona e i suoi contesti (micro e macro) si configura come importante punto di forza per impostare un percorso formativo che non si riduca ad essere di superficie e per richiamare come non ci sia processo educativo senza miglioramento di sé e cura dell'altro.

Al di fuori di queste dimensioni c'è arrivismo, cinica prevaricazione, corruzione.

È una pedagogia impegnata, responsabile e intelligentemente operosa quella che si rende necessaria in questa particolare difficile fase della nostra storia, dove – ancora una volta – risultano strettamente connessi il sapere e l'azione. È quindi il richiamo a istituzioni educative, competenti e consapevoli dei propri ruoli, che può aiutare ad affrontare il nuovo.

Gli adulti – in particolare genitori, insegnanti, educatori – hanno la responsabilità di impostare percorsi educativi e di lavorare sull'arricchimento e la diffusione dei significati e delle modalità per cercare di sostenere livelli di autostima senza egocentrismi e narcisismi.

Senza nessuna arroganza di considerarci 'esperti del bene e del male', ma con la consapevolezza della grande e complessa responsabilità dell'educare, cerchiamo di essere in grado di sollecitare l'altro a divenire soggetto attivo e collaborativo, au-

tore della propria storia nel rispetto della storia dell'altro.

Se queste considerazioni hanno una loro legittimità, allora possiamo riconoscere che assumere impegni educativi è un'operazione importante non solo e non tanto per i destinatari a cui è rivolta ma per lo stesso educatore che se ne fa carico impegnato a leggere innanzitutto dentro se stesso, a decifrare con autenticità le proprie stesse motivazioni. Chiediamoci se davvero nei diversi ambienti familiari, professionali, sociali cerchiamo di impostare i nostri rapporti con l'altro (figlio, alunno, compagno...) sostenendo motivazioni di sviluppo e non di carenza, valorizzando obiettivi di apprendimento e non di prestazione.

In questa prospettiva, pare sempre più necessario affiancare il processo educativo come sforzo e impegno del singolo con un agire educativo che sia anche espressione del concorso di forze e competenze molteplici dove possa esserci un aiuto reciproco e un'effettiva collaborazione, dove ci si impegni per la preparazione di un ambiente costruttivo, nell'avvertenza della complessità dei fattori interagenti e delle necessarie competenze necessarie per l'impostazione, realizzazione e sviluppo di progetti comuni⁵.

Da qui l'importanza, la necessità di lavorare insieme, di trovare il modo di realizzare alleanze disciplinari e interdisciplinari e di convergere verso obiettivi condivisi. È soltanto attraverso queste intese, complesse e a volte fragili, che possiamo confidare di riuscire a contribuire al raggiungimento di qualche esito positivo.

¹ Su tali questioni v. G. V. Caparra, D. Cervone, *Personalità*, trad. it., R. Cortina, Milano 2003, p. 387.

² Ibidem, p. 412.

³ P. Ricoeur, *La persona*, trad. it., Morcelliana, Brescia 1997, p. 48.

⁴ M. Recalcati, *Lettera a un professore. Come insegnare ai ragazzi il desiderio di mondi nuovi*, in *Repubblica* 2011, 29 aprile, p. 48.

⁵ V. della scrivente, *Educare non è una cosa semplice*, la Scuola, Brescia 2010.



Accesso all'esperienza e ragionamento sui fini dell'educazione

SANDRA CHISTOLINI
Università degli Studi "Roma Tre"

Vuolsi così colà dove si puote ciò che si vuole, e più non dimandare

Il titolo di questo contributo riassume il discorso che cerchiamo di condividere con il lettore. Parliamo di accesso all'esperienza nel senso di possibilità di scelta da parte della persona di fronte a varie situazioni, simbolicamente Dante sceglie di compiere un viaggio verso i luoghi deputati ad accogliere coloro che passano dalla vita alla morte, vuole avere una esperienza che ad altri è sconosciuta e la comunica in forma poetica. Il Poeta ha bisogno di una guida sapiente e capace. Virgilio lo aiuterà nei momenti difficili con argomenti che ben comprendono i suoi interlocutori. Il rapporto tra accesso all'esperienza e ragionamento sui fini dell'educazione è lo stesso di quello che si pone tra discepolo e maestro. Esaminiamo quindi il tema della motivazione dal punto di vista dello sviluppo nel bambino della dimensione morale e religiosa, riprendendo alcune teorie classiche per porre degli interrogativi alla luce della fenomenologia contemporanea sulla condizione dell'infanzia.

Concludiamo rilevando che nella elaborazione del significato da dare alla propria vita risiede la ricerca del senso ultimo verso il quale orientare le proprie azioni. L'esperienza propria ed altrui non è altra cosa rispetto a quella ricerca nella quale la motivazione coincide con il bisogno superiore di non perdersi nella materia.

Legittimità e limiti del bisogno

La motivazione è una delle tematiche più dibattute quando ci si pone di fronte al problema di dover giustificare una azione e di voler spiegare un

comportamento. Elencate le motivazioni del perché si è agito in un certo modo, rispetto ad un altro, entra in campo il giudizio su quei perché. Gli argomenti che sostengono il giudizio dipendono direttamente dagli argomenti che tendono a dare le ragioni del pensiero e del comportamento. Un esempio può meglio illustrare il processo. Poniamo che si desideri diventare ricchi in breve tempo e che per soddisfare questo bisogno-desiderio si abbiano varie possibilità, tra le quali: ereditare una somma ingente, giocare, investire in borsa, ricorrere a mezzi come il furto, la frode, la violenza. Alcuni mezzi sono legittimi altri sono contrari a tutte le norme etiche, civili, sociali, giuridiche. Volendo cercare il bandolo della matassa, si comprende come il mezzo sia un aspetto secondario, rispetto al problema principale che va immediatamente discusso prima di scendere alla ricerca dei mezzi. Vale a dire: il bisogno-desiderio di diventare ricchi in breve tempo ha consistenza etico-sociale? Per giustificare la tesi si potrebbe dire che la consistenza sia data da esigenze inalienabili: procurare beni e servizi alla famiglia, aiutare i poveri e i bisognosi, creare una fondazione senza fini di lucro, uscire da condizioni di sofferenza psicologica come la noia e la depressione. Questi argomenti potrebbero a prima vista condurre a giustificare la ricerca del guadagno repentino. Le carenze delle istituzioni, i messaggi di corruzione pubblica, l'invasione dei fattori economici incontrollati che creano disoccupazione e povertà contribuiscono a dare delle spiegazioni che potrebbero essere lette come causa motivante il comportamento addotto come esempio per questa riflessione. Di fatto, le situazioni di vita non sono quasi mai così lineari come quelle qui descritte. Più spesso ci troviamo a ragionare su processi che di lineare hanno ben poco. Il figlio benestante uccide i geni-

tori per entrare in possesso dell'eredità; il marito abbandona la moglie attratto da un'altra donna; la madre non accompagna i figli minori a scuola perché dimentica di alzarsi in tempo; l'adolescente assume stupefacenti per noia e conformismo di gruppo. Di fronte all'eziologia della motivazione che cosa può dire la pedagogia e quale progetto educativo traspare dalla scuola e dalle istituzioni sociali?

La predestinazione verso la perfezione

Sin dai primi versi dei canti dell'Inferno di Dante si trova una descrizione dell'origine della motivazione e del conflitto provocato dallo scontro tra volontà. Perché il Poeta possa compiere il suo viaggio, è necessario che a chi si oppone si diano le ragioni giuste per permettere il cammino verso i regni dell'aldilà. Scopriamo che ben oltre la contingenza c'è una volontà superiore che risiede in un luogo conosciuto e rispetto alla quale si piegano docilmente quelli che esercitano controllo, potere, forza, autorità. Anche chi normalmente incute paura e repulsione in chi si avvicina loro, finisce per piegarsi, senza chiedere altro. Questa motivazione che Virgilio presenta per primo a Caronte, apre la strada al viaggio di Dante. Un viaggio che va compiuto perché così è stato deciso dall'alto. La simbologia che si racchiude in questo famoso testo mantiene la sua efficacia. Dato un desiderio per perseguirlo possiamo trovare degli ostacoli da rimuovere anche con l'aiuto di chi sa svelare quella ragione alla quale nessun impedimento può resistere. La vera fonte della motivazione sta nella ragione a sostegno del comportamento, ed in seconda battuta, nell'azione in sé. Se la ragione è valida per chi l'ascolta, il comportamento diventa conseguente. Come ricorda M. Laeng in *Nuovi lineamenti di pedagogia* (1987, p. 253), a proposito del pensiero medievale di San Tommaso d'Aquino, l'educazione è *promotio prolis usque ad perfectum statum hominis, quod est virtutis status* non è quella della forza ma quella della convinzione a raggiungere lo stato di perfezione connaturato agli uomini. Nell'educazione contemporanea l'accento è posto sulla formazione al pensiero critico e alla collaborazione sociale; vale a dire, si materializza l'obiettivo della perfezione con mete più alla portata di tutti, quasi eludendo il fatto che i due fattori formativi interno alla persona, il pensiero, ed esterno alla persona, la collaborazione, possano sussistere senza una ragione ul-

teriore che sostenga l'uno e l'altro: perché pensare e collaborare? Si potrebbe rispondere come Virgilio nell'inferno di Dante, e si potrebbero anche cercare ragioni meno remote che nel bambino assumono la forma della fiducia nell'adulto che gli indica la strada verso la quale orientare le sue risposte, dalle più semplici alle più complesse.

Contestualizziamo il discorso partendo dall'infanzia

Rileggendo la teoria dello sviluppo di Erikson, ricordiamo come alla fase del senso di fiducia propria della prima infanzia, segua la fase della acquisizione del senso di autonomia con la lotta contro il senso di dubbio e di vergogna, corrispondente all'età che va dai diciotto mesi ai tre anni circa. Man mano che il bambino acquista fiducia nella madre, nell'ambiente che lo circonda e nel proprio modo di vivere, scopre di poter controllare il proprio comportamento, cerca *autonomia* e scopre di avere una *volontà*. Allo stesso tempo, la dipendenza dalla madre e dagli altri adulti significativi, fa crescere il dubbio circa la propria reale capacità di autonomia. Al dubbio si affianca la vergogna per il desiderio di indipendenza.

Di fronte alla volontà del bambino di mostrare di potercela fare e al dubbio di non farcela, ci si aspetta che gli adulti intervengano con comprensione ed affetto in modo da aiutarlo a volere ciò che è realizzabile. In questa epoca, si rende difficile il rapporto di equilibrio tra i processi dell'Es e quelli dell'Io, ora messi in discussione anche dai processi del Super Io che lentamente vanno comparando e si fanno più evidenti con la crescita dell'autonomia e della sua utilizzazione. Per Erikson a questo punto è fondamentale la strutturazione dell'Io. Tra genitori e figli inizia un mutuo scambio di concessioni e molto dipende dalla capacità dei genitori di accordare progressiva indipendenza al bambino. Al genitore si richiede la fermezza necessaria a proteggere il bambino dalla sua ancora informe e non educata capacità di giudizio. Si pongono i confini ed i limiti al comportamento del bambino. Sappiamo che il senso di autonomia ha a che fare anche con l'ambiente sociale. Per il bambino che esprime pensieri e sentimenti attraverso il comportamento non vi è nessun senso definito di "bene" o di "male". I valori del bene e del male sono piuttosto legati alla cultura. Infatti ogni società ha i propri metodi educativi e le proprie misure del bene e del male. Tutti i modelli

educativi fanno nascere nel bambino il dubbio e la vergogna, ciò che varia è il valore positivo o negativo che adulti, cultura, società attribuiscono ai comportamenti, incoraggiandone alcuni e scoraggiandone altri. Il comportamento consentito, i limiti del consenso ed il controllo del comportamento stesso influiscono sul modo di porsi del soggetto adulto verso le istituzioni e gli ideali della società. Nell'infanzia si dice che vanno predisposti gli atteggiamenti dell'età adulta attraverso l'educazione. Al dubbio e alla vergogna fa seguito il senso di iniziativa: il bambino assume la responsabilità di se stesso e di ciò che costituisce il suo mondo; vale a dire il suo corpo, i suoi giocattoli, gli animali domestici, i fratelli. Acquista un ruolo diventa "genitore di se stesso". Il Super Io si costruisce con i divieti ed i permessi assorbiti dagli adulti ed ora divenuti parte integrante della sua coscienza. Il Super Io dei genitori è diventato Super Io del bambino con gusti, tradizioni, cultura, valori che vengono così trasmessi da una generazione all'altra.

Quando il bambino scopre di avere un ruolo definito nel gruppo familiare sviluppa un attaccamento particolare per il genitore di sesso opposto. In questo senso, la psicoanalisi parla di complesso di Edipo che si manifesta soprattutto intorno ai cinque anni di età con l'amore per il genitore dell'altro sesso e la conseguente gelosia e rivalità per il genitore dello stesso sesso. Di fatto, anche senza arrivare alle forme patologiche più estreme, è da tutti verificabile come i maschietti tendano a rivolgere le proprie attenzioni alla madre che assicura il benessere, ma si identificano con la figura paterna quale simbolo di virilità. Le femminucce viceversa sono attratte dal padre per il quale nutrono fiducia e dal quale ricevono sicurezza, ma si identificano con la madre per il ruolo affettivo ed emotivo che la donna esercita soprattutto nella famiglia. Abbiamo richiamato questa teoria classica per porre la questione di quanto lo sviluppo in sé lineare, descritto dalla letteratura, attraversi sempre più una fase di rischio psico-socio-antropologico. I bambini anticipano gli adulti e talvolta sono l'autorità dei genitori, la famiglia acquista nuove configurazioni, i valori sono confrontati avendo come riferimento culture diverse che invitano a scegliere tra la competizione e la solidarietà.

La moralità e le sue regole

Altra riflessione va avanzata in merito alla definizione del giudizio morale nell'infanzia. Secondo

Piaget la moralità consiste nella formazione di un insieme di regole che la persona rispetta una volta che le ha fatte proprie. È dunque necessario esaminare come il bambino apprenda le regole e le osservi avendo coscienza della loro importanza. Il bambino si impadronisce di un giudizio morale che lo guiderà una volta divenuto adulto. L'esempio dell'adulto è sempre presente anche se con diversa intensità.

Sin dalla fase sensomotoria il bambino deve confrontarsi con delle regole che appaiono sotto la forma di movimenti, di abitudini, di giochi individuali (0-2 anni circa). Successivamente (2-6 anni circa) entrano nella sfera dell'infanzia le regole sociali che hanno un carattere quasi sacro, di inviolabilità, il bambino imita gli altri, è egocentrico. Con la scuola elementare (6-11 anni circa) il bambino esce dal suo prevalente egocentrismo e comincia a codificare le regole: sa quali sono e guarda se tutti le rispettano, è un controllore attento e severo. Durante la scuola media (11-12 anni circa) le regole vengono ad assumere un loro significato particolare e possono essere cambiate all'interno del gruppo nel quale vengono condivise.

In sostanza, secondo la teoria dello sviluppo cognitivo, il bambino cresce con una morale che si modella progressivamente passando, dalla regola assorbita passivamente e totalmente, alla regola creata in modo autonomo ed indipendente grazie al ruolo attivo assunto dalla persona nella società.

Non dimentichiamo tuttavia che lo sviluppo morale non è qualcosa di automatico e di computerizzabile: esso va seguito con attenzione e responsabilità dagli adulti. Non sono rari i casi di adulti che restano allo stadio dell'egocentrismo e hanno difficoltà a creare una condotta matura intesa alla collaborazione.

Per realismo morale Piaget intende la tendenza del bambino, fino verso i sette anni, di considerare le regole come assolute, senza tener conto delle intenzioni di chi le pone e delle circostanze di applicazione. Il bambino non si interroga sulla consistenza della regola e sul suo significato, l'osserva perché gli adulti hanno stabilito che così avvenga, e se si trasgredisce le conseguenze sono inevitabili.

Fino verso gli otto anni per i bambini è giusto ed ingiusto ciò che corrisponde al dovere e all'obbedienza. Prevala l'obbedienza all'autorità ad ogni altro senso di giustizia. Solo verso gli undici anni il ragazzo comincia a costruire le proprie valutazioni autonome capaci di criticare le regole poste

dagli adulti e di cercare forme più convincenti di uguaglianza basate sulla considerazione dei bisogni differenti delle persone e sulla reciprocità.

Le ricerche condotte dallo statunitense Kohlberg, con la collaborazione di Selman (1972), hanno evidenziato lo stato adulto dello sviluppo del giudizio morale. Ogni persona, a partire dalla sua prima giovinezza deve affrontare grandi problemi morali che spesso provocano un conflitto, particolarmente forte nel periodo dell'adolescenza, tra l'obbedienza alle leggi e il benessere individuale. Di conseguenza, la decisione da prendere in certe situazioni non è facile. Il conflitto che si pone è quello dei valori: da un lato vi sono i valori che la società offre come mete giuste da perseguire, dall'altro vi sono valori personali, che sono altrettanto giusti e che nel caso del conflitto non coincidono con gli scopi sociali.

La persona può considerare il problema secondo il suo modo abituale di pensare e scoprire che tale modo non si adatta alla situazione. Allora la persona cerca di accomodarsi alla situazione per risolvere il problema e cercare nuove soluzioni al conflitto. Talvolta questa operazione porta alla costruzione di una nuova gerarchia di valori.

Secondo Kohlberg una persona è matura dal punto di vista morale quando orienta la sua condotta secondo il principio della giustizia. Tale principio riguarda la distribuzione dei diritti e dei doveri che fanno appello all'uguaglianza e alla reciprocità. È morale la condotta di chi agisce secondo giustizia e la giustizia è determinata dalla propria coscienza e dai principi etici.

A questo punto la considerazione pedagogica che avanziamo riguarda i problemi: della condotta dell'adulto di fronte al bambino; del riconoscimento interculturale dei valori di riferimento di bambini che appartengono a famiglie con stili di comportamento da decifrare; della definizione di nuove tipologie antropologico-sociali non ultima la situazione della famiglia composta da più genitori; la concettualizzazione di termini come giustizia, uguaglianza, reciprocità che vanno compresi secondo paradigmi non assoluti e pur sempre condivisi.

L'esperienza della religione nello sviluppo della motivazione ad essere

Abbiamo iniziato questa riflessione con i ben noti versi di Dante che sottolineano la indiscutibilità del volere divino quale premessa ad una concezio-

ne nella quale l'idea di Dio assume una rilevanza propria nello sviluppo della personalità. Avere una concezione di Dio significa maturare una esperienza della religione nella propria vita e significa manifestarla attraverso pensieri e comportamenti che si spiegano entro un quadro di valori rapportabile ad una visione della vita e delle cose. Sin dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso, Allport studia a fondo il problema. Egli, riprendendo la definizione di Mouroux, intende per esperienza religiosa tutti quegli atti con i quali la persona diventa cosciente di se stessa in rapporto a Dio. In tale contesto, l'esperienza è integrante, è esperienza del sacro e/o del divino, è esperienza dinamica.

La religione è una *esperienza integrante* nel senso che in essa vi è la partecipazione totale della persona che vive l'esperienza dal punto di vista intellettuale; nello specifico, ci si riferisce all'idea di Dio e ai comportamenti conseguenti che sono sul piano affettivo, la gioia, il timore, l'adorazione, la sottomissione e sul piano sociale, la fratellanza, la corresponsabilità, l'alleanza.

La religione è una *esperienza del sacro e del divino* nel senso che Dio è percepito come mistero, onnipotenza, è distante e presente sempre e dovunque, eterno ed immortale.

La religione è una *esperienza dinamica* in quanto richiede una risposta attiva della persona che si pone al servizio di Dio e che rinnova costantemente la sua adesione di fede.

In Sant'Agostino Dio è considerato come la risposta alla ricerca intellettuale ed ascetica dell'uomo, e risponde ai problemi dell'esistenza; per Bovet in Dio si trova la spiegazione dell'universo; per Malinowski il desiderio di credere nell'immortalità dell'uomo porta senz'altro a Dio.

L'educazione interviene in misura preponderante nella formazione del sentimento religioso del bambino e l'esperienza della religione contribuisce a far elaborare le ragioni che sottendono a determinati comportamenti rispetto a se stessi e rispetto agli altri.

I casi di persone areligiose cresciute in ambienti religiosi e viceversa di persone religiose cresciute in ambienti non religiosi porta a riflettere maggiormente sulla questione: non si può affermare che si pratica la religione solo perché si è stati educati in ambienti religiosi.

La stessa religione, sia come tradizione che come esperienza, è influenzata da più fattori ambientali e soggettivi e condiziona i comportamenti della persona che agisce nella società, sin nella sua infanzia. Allport sostiene la tesi secondo la

quale, con ogni probabilità, in nessun altro settore della personalità è possibile trovare così tanti residui infantili quanti se ne rinvenivano negli atteggiamenti religiosi degli adulti.

Nelle famiglie con un credo religioso dichiarato ed osservato, i bambini maturano la religiosità proposta dagli adulti sia nella forma dell'apprendimento dei comportamenti da seguire, sia nella forma strumentale dei regali, sia nella forma della rappresentazione antropomorfa dell'immagine di Dio, sia anche secondo una propria autentica spontaneità.

L'idea di Dio e l'esperienza della religione fa parte dell'educazione dell'infanzia e l'incontro multiculturale ripropone vivacemente la problematica connessa all'apprendimento di quelle ragioni per le quali avvicinarsi agli altri, volere il bene dei propri cari, impegnarsi perché la società persegua la giustizia, dare un senso alla vita dopo la morte, assumere le proprie responsabilità sono insieme un bisogno esistenziale e una proposta concreta all'essere della persona umana in cerca di perenne miglioramento.

Bibliografia

Agostino A. (s.), *De Magistro*, tr., intr. e note di O. Todisco, Roma, Anicia, 2000.

Allport G. W., *Personality. A psychological interpretation*, London, Constable and Co., 1959.

Bovet P., *Le sentiment religieux et la psychologie de l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1925.

Corradini L., *Competizione e solidarietà. Da solo o con gli altri?*, Roma, Fondazione Italiana per il Volontariato, 1998.

D'Aquino T. (s.), *De Magistro*, a cura di Ducci E., Roma, Anicia, 2009.

Erikson E. H., *Infanzia e società*, Roma, Armando, 1966.

Ferracuti M., *Amarcord pedagogico. incontri e frammenti*, Padova, CLEUP, 2002.

Kohlberg L., Selman R. L., *Preparing school personnel relative to values. A look at moral education in the schools*, Washington, ERIC clearinghouse on teacher education, 1972.

Laeng M., *Nuovi lineamenti di pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1987.

Malinowski B., *Magic, Science and Religion and other essays*, with an introduction by Robert Redfield, reprinted by arrangement with the Free Press, Garden City, New York, Doubleday e Co., 1948.

Martin J. -M., *Pierre Bovet, l'homme du seuil: sa position par rapport à la pédagogie, à la psychanalyse et à la psychologie religieuse*, Cousset, Delval, 1986.

Montessori M., *I bambini viventi nella Chiesa. La vita in Cristo. La Santa Messa spiegata ai bambini*, Milano, Garzanti, 1970.

Piaget J., *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1972.



Per riscoprire il coraggio di educare

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Ordinario di Pedagogia

Università Siena-Arezzo

Oggi possiamo agevolmente constatare la presenza di una diffusa e premurosa attenzione degli insegnanti e di altri educatori per la motivazione ad apprendere dei bambini, dei fanciulli, dei giovani ed in particolare per la conquista delle conoscenze alla quale non sempre corrisponde una pari attenzione per la formazione integrale delle giovani generazioni.

Questo contributo propone alcune riflessioni sulla motivazione educativa degli adulti, facendo tesoro di alcuni pensieri sull'educazione di Benedetto XVI e sui suoi messaggi di speranza.

Relativismo e demotivazione educativa

Il Beato Giovanni Paolo II nella *Veritatis Splendor* ha affermato che «Le tendenze soggettiviste, relativiste e utilitariste, ... ampiamente diffuse, si presentano non semplicemente come posizioni pragmatiche, come dati di costume, ma come concezioni consolidate dal punto di vista teoretico che rivendicano una loro piena legittimità culturale e sociale»¹.

Condividendo il pensiero del Suo predecessore Benedetto XVI ha affermato che «dentro» all'attuale «orizzonte relativistico» «prima o poi ogni persona è ... condannata a dubitare della bontà della sua stessa vita e dei rapporti che la costituiscono» ed anche «della validità del suo impegno per costruire con gli altri qualcosa in comune»².

Questa mancanza di fiducia nella vita induce non raramente gli educatori a rinunciare ad assolvere i loro compiti educativi e la loro azione si riduce spesso «alla trasmissione di determinate abilità, o capacità di fare, mentre si cerca di appagare il desiderio di felicità delle nuove generazioni colmandole di oggetti di consumo e di gratificazioni effimere. Così sia i genitori sia gli insegnanti sono facilmente tentati di abdicare ai propri compiti educativi e di non comprendere nemme-

no più quale sia il loro ruolo, o meglio la missione ad essi affidata»³.

Oggi pertanto possiamo constatare che a causa del loro scoraggiamento e della loro demotivazione gli adulti non riescono a proporre ai giovani... i valori che «danno fondamento» all'esistenza umana. Nella scuola talvolta anche i docenti sono demotivati, fanno fatica a comprendere quale è il loro ruolo e rischiano di essere vittime della diffusione di una cultura che subdolamente li esorta ad essere insegnanti e non educatori e che identifica tutta l'azione scolastica con l'attività di insegnamento-apprendimento. Inoltre il loro scoraggiamento li induce ad adottare «modelli» didattici pensati, elaborati e sperimentati da altri piuttosto che ad impegnarsi per costruire e realizzare progetti educativi adeguati alle situazioni in cui operano ed a personalizzare il loro insegnamento.

Rischia quindi di essere banalizzato anche il significato dell'«apprendimento» perché si dimentica che le discipline insegnate a scuola sono contesti organici di conoscenze che facilitano la «lettura» della realtà e la conquista di strumenti necessari per diventare capaci di procedere in modo autonomo alla sua interpretazione e di impossessarsi progressivamente delle strategie, dei metodi, dei linguaggi della scienza e di assimilare conoscenze funzionali ai processi cognitivi di natura scientifica. Quando ciò accade la scuola non assolve completamente il suo compito educativo perché si impegna soltanto per far conquistare agli alunni le conoscenze e la cultura e rinuncia ad impegnarsi per promuovere la loro educazione integrale e la maturazione della capacità «di vivere in pienezza e di dare il proprio contributo al bene della comunità»⁴.

La prospettiva della speranza

Benedetto XVI nella *Lettera ai fedeli di Roma*⁵ offre una testimonianza della comprensione delle

reali difficoltà che gli educatori incontrano per educare, della sua passione educativa e del suo amore per le giovani generazioni e propone un vigoroso messaggio di speranza.

In questa *Lettera*, dopo aver scritto che non possiamo «non essere solleciti per la formazione delle nuove generazioni, per la loro capacità di orientarsi nella vita e di discernere il bene dal male, per la loro salute non soltanto fisica ma anche morale...», ricorda che «educare però non è mai stato facile...» e riconosce che oggi è sempre più difficile «trasmettere da una generazione all'altra, qualcosa di valido e di certo, regole di comportamento, obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria vita». Precisa inoltre che i valori del passato non possono essere ereditati e debbono essere coscientemente conquistati, interiorizzati, rinnovati, vissuti e testimoniati anche se le loro fondamenta sono state scosse.

Ma, dopo aver espresso questa considerazione, esclama «Non temete!» perché tutte queste difficoltà possono essere superate anche se a differenza di quanto avviene in altri campi, ad esempio in quello tecnico o economico in cui i progressi di oggi possono aggiungersi a quelli realizzati nel passato, «nell'ambito della formazione e della crescita morale delle persone non esiste una simile possibilità di accumulazione».

Successivamente rileva che la necessità di promuovere un'educazione che sia veramente tale è avvertita ormai da tutti e infatti è richiesta dai genitori, dagli insegnanti e dalla «società nel suo complesso, che vede messe in dubbio le basi stesse della convivenza...», e dagli stessi ragazzi e dai giovani, «che non vogliono essere lasciati soli di fronte alle sfide della vita». Pertanto il Papa invita tutti coloro che hanno a cuore il futuro dell'umanità ad impegnarsi per soddisfare questa richiesta, ricordando che «chi crede in Gesù Cristo ha ... un ulteriore e ... forte motivo per non avere paura: sa ... che Dio non ci abbandona, che il suo amore ci raggiunge là dove siamo e così come siamo...».

Inoltre scrive che l'azione educativa «ha bisogno anzitutto di quella vicinanza e di quella fiducia che nascono dall'amore» e che «ogni vero educatore sa che per educare deve donare qualcosa di se stesso e che soltanto così può aiutare i suoi allievi a superare gli egoismi e a diventare a loro volta capaci di autentico amore».

A questo proposito sottolinea che l'amore "pedagogico" chiede agli educatori di non limitarsi a

soddisfare «il grande desiderio di sapere e di capire» e soprattutto di non trascurare la «grande domanda riguardo alla verità, soprattutto a quella verità che può essere di guida nella vita».

Infine, il Papa, con tono paterno e confidenziale, invita gli educatori e non nascondere ai giovani l'esperienza del dolore e di cercare di instaurare un giusto equilibrio tra la libertà e la disciplina. Poi aggiunge che «il rapporto educativo» è anzitutto «l'incontro di due libertà» e che «l'educazione ben riuscita è formazione al retto uso della libertà» e raccomanda la disponibilità, la comprensione, la fermezza e di non assecondare mai i giovani... negli errori, senza fingere di non vederli, senza dividerli e senza considerarli come «le nuove frontiere del progresso umano».

L'educatore è quindi chiamato a proporsi come testimone (forse non perfetto) della verità e del bene, a non rinunciare mai all'esercizio della sua responsabilità ricordando che «è responsabile chi sa rispondere a se stesso e agli altri».

A conclusione della *Lettera* il Papa propone una riflessione sulla speranza, constatando che essa «è insidiata da molte parti» e che proprio dalla mancanza di speranza «nasce la difficoltà forse più profonda per realizzare una vera opera educativa».

La speranza che il Papa propone trova il suo fondamento in Dio. È pertanto una «speranza affidabile» che costituisce «l'anima dell'educazione» e dell'intera vita. Inoltre «la speranza che si rivolge a Dio non è mai speranza» individuale, «è sempre anche speranza per gli altri». È una speranza che «non ci isola, ma ci rende solidali nel bene» e «ci stimola ad educarci reciprocamente alla verità e all'amore...».

¹ Cfr. Lettera Enciclica *Veritatis Splendor* del Beato Giovanni Paolo II, Roma, presso San Pietro, 6 agosto 1993, 106.

² Cfr. Benedetto XVI, *Discorso ai partecipanti al Convegno Ecclesiale della Diocesi di Roma su "Famiglia e Comunità cristiana: formazione della persona e trasmissione della fede"*, 5 giugno 2006.

³ Cfr. Benedetto XVI, *Discorso di apertura del Convegno della Diocesi di Roma su "Gesù è il Signore. Educare alla fede, alla sequela, alla testimonianza"*, 11 giugno 2007.

⁴ Cfr. Benedetto XVI, *Discorso di apertura del Convegno della Diocesi di Roma...*, cit.

⁵ Cfr. *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla Diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*, Dal Vaticano, 21 gennaio 2008.



Motivare all'interno di un orizzonte di senso

CRISTINA COGGI - PAOLA RICCHIARDI¹

Ordinaria di Didattica - Università di Torino
Ricercatrice confermata - Università di Torino

La motivazione è una preoccupazione sempre più diffusa in ambito scolastico, in quanto le strategie didattiche tradizionali faticano attualmente ad ottenere il coinvolgimento degli studenti e la loro persistenza nelle attività di apprendimento. La ricerca sulla motivazione scolastica si sta dunque focalizzando sugli ambienti digitali, perlopiù con approfondimenti sull'efficacia di singole tecniche (es. il digital story telling, l'invio di sms per sostenere l'apprendimento autoregolato², l'uso di tecnologie interattive per la cooperazione...). D'altra parte le strategie di insegnamento innovative, come quelle che si avvalgono delle tecnologie o della costruzione sociale delle competenze, hanno spesso un effetto immediato di attivazione degli studenti, ma non necessariamente ne garantiscono la costanza. Le motivazioni suscitate da un approccio innovativo necessitano infatti di essere adeguatamente accompagnate e fondate. Occorre che l'adulto, a partire dall'interesse suscitato dalla novità, riesca ad agire più in profondità, approfittando delle esperienze positive per ancorare la percezione di competenza, per favorire l'interiorizzazione del valore di ciò che si apprende, per promuovere un sistema attributivo interno, centrato su fattori controllabili. In altri termini occorre portare il ragazzo a credere nelle sue possibilità, a includere l'apprendimento nei suoi obiettivi personali e a responsabilizzarsi rispetto ai compiti da svolgere. Si rileva inoltre un problema di transfert: la singola esperienza motivante può rimanere chiusa in se stessa, senza consentire al soggetto di trasferirne gli effetti benefici al resto dell'apprendimento. Gli insegnanti necessitano dunque di modelli motivazionali più generali, da adottare nella pratica didattica corrente.

Diversi filoni di studio hanno indagato la natura della motivazione e ne hanno descritto le dinamiche, mettendo in luce i fattori incidenti e le strategie educativo-didattiche utili per favorirne il potenziamento. Nel presente contributo definire-

mo i principali fattori di contrasto della demotivazione, partendo da una chiarificazione concettuale sul tipo di motivazione da assumere come traguardo degli sforzi educativi.

Quale motivazione? Motivazione intrinseca o estrinseca?

Numerosi autori hanno focalizzato l'attenzione sulla motivazione intrinseca, contrapponendola a quella estrinseca. La ricerca condotta da studiosi come E. L. Deci, R. Koestner e R. M. Ryan (2001)³ ha infatti individuato nell'essere umano una naturale curiosità epistemica, che rischia di essere spenta da una progressiva sostituzione dei motivi intrinseci con quelli proposti dall'esterno. Secondo questo approccio, i due tipi di motivazione non potrebbero convivere. Le ricadute educative di tale posizione sono evidenti: risulta necessario fondare la motivazione intrinseca, stimolando il coinvolgimento spontaneo e l'interesse personale, senza attribuire al compito premi contingenti, strettamente connessi con il livello di prestazione (es. il regalo della promozione, l'attribuzione di riconoscimenti per il comportamento positivo, l'acquisto di figurine per il bel voto...). Questi premi tenderebbero infatti a ridurre la motivazione interna, rendendola dipendente dall'incentivo esterno. Si rischia così che l'alunno smetta di impegnarsi quando viene tolto il rinforzo. Le ricerche di meta-analisi mettono in luce però gli effetti differenziali degli incentivi, distinguendo i premi concreti dai feed-back verbali (controllanti e non controllanti) e i premi contingenti da quelli non contingenti. Il rinforzo concreto è quello che maggiormente inficia la motivazione intrinseca, specie se previsto in anticipo e strettamente vincolato ad una buona prestazione (contingente). Al contrario il feed-back verbale è positivo quando fornisce al soggetto informazioni per migliorare la sua pre-



Gli insegnanti possono facilitare tale processo attribuendo valore a ciò che insegnano, proponendo attività non frammentate, ma procedendo per unità di senso, privilegiando la valutazione formativa e graduando adeguatamente i carichi di lavoro. Studi interessanti hanno messo in luce infatti che curricula molto frammentati e pesanti tendono a indurre gli studenti ad assumere uno stile efficientista, caratterizzato da motivazione estrinseca (Gibbs, 1992)⁴. È sconsigliato analogamente un carico di compiti eccessivo,

non adeguatamente motivante per l'alunno, in quanto lo induce ad eseguire meccanicamente gli esercizi, senza coinvolgersi in un apprendimento autentico. Lo stesso effetto provoca una valutazione ansiogena e su contenuti non chiaramente definiti, che toglie al soggetto la sensazione di poter controllare la propria preparazione.

stazione e per fondare la sua autostima (es. "Oggi ti sei comportato bene, perché hai prestato i penarelli alla tua compagna, hai lavorato in maniera autonoma..."; "Hai buone capacità nella scelta dei colori"). Al contrario il feed-back è negativo se la lode ha il fine di controllare il comportamento (es. "Sei bravo quando fai quello che ti dico", "Mi piace molto quando disegni con i colori tenui!"). Si stimola così la motivazione estrinseca invece di quella intrinseca. Tali lodi inducono infatti il bambino a cercare l'approvazione dell'adulto, piuttosto che ad interiorizzare i criteri per autovalutarsi.

Secondo approcci recenti i due tipi di motivazione, intrinseca ed estrinseca, devono necessariamente convivere all'interno del sistema scolastico e sociale in cui viviamo. L'esigenza di coinvolgersi attivamente e di portare a termine anche compiti verso i quali non si nutre curiosità o interesse spontaneo, richiede l'adozione di motivi diversi, quali il senso di responsabilità e il valore delle azioni quotidiane in vista del conseguimento di traguardi futuri. Quello che si propone è un equilibrio tra motivazione intrinseca ed estrinseca, con una prevalenza di quella intrinseca, per quanto possibile. D'altra parte la motivazione intrinseca, intesa come autoregolazione che porta all'autonomia (sia nelle decisioni che nella capacità di mantenerle), è un obiettivo educativo a cui si arriva, grazie ad un lavoro di interiorizzazione progressiva dei motivi, che devono evolvere dalla curiosità epistemica al senso di responsabilità. Tale processo richiede lo sviluppo di una personalità matura, che ancora le sue azioni su valori condivisi, liberamente conquistati.

Motivazione: su quali fattori agire per potenziarla?

Gli approcci teorici che hanno affrontato il tema del potenziamento della motivazione sono numerosi e hanno messo in luce i diversi fattori che incidono sulla stessa, quali: la soddisfazione dei bisogni fondamentali; le aspettative, i desideri e gli obiettivi personali; le rappresentazioni di sé, degli altri, del contesto e del compito; il progetto di vita e la fiducia nella possibilità di realizzarlo; le interazioni con l'ambiente, i suoi vincoli, le sue richieste e il suo sostegno.

Gli interventi educativi che si propongono di favorire la motivazione, devono dunque innanzitutto provvedere a fondarla, creando le condizioni perché il soggetto possa avere una sufficiente fiducia in sé e nelle proprie possibilità di riuscita, attraverso la pianificazione di opportune esperienze di successo. Un altro aspetto fondamentale è il lavoro sull'attribuzione corretta degli esiti positivi e degli insuccessi (secondo l'*Attribution Theory*). Occorre infatti che l'alunno apprenda ad interpretare i risultati scolastici attribuendoli a fattori regolabili (es. tempo dedicato allo studio, strate-

gie impiegate, attenzione in classe, persistenza nell'impegno...) e non a cause persistenti e ingestibili (es. intelligenza, attitudini...). L'insegnante può agire sull'attribuzione causale soprattutto attraverso una gestione adeguata della valutazione in classe. Questa deve fornire informazioni utili al soggetto per poter migliorare le prestazioni, attraverso l'impegno e strategie adeguate.

L'insegnante dovrebbe inoltre progressivamente aiutare l'alunno ad inquadrare i compiti quotidiani in un *orizzonte di senso*, interpretando le singole attività alla luce di un progetto più ampio, in cui il soggetto vede una possibilità di realizzazione di sé, in armonia con gli altri. Gli interventi devono dunque favorire la capacità di porsi *obiettivi personali* (*goal setting*) con livelli di difficoltà adeguata e progressivi. Tali obiettivi individuali vanno però composti con quelli collettivi e messi in relazione con quelli previsti dal curriculum.

L'insegnante dovrebbe infine creare un contesto di apprendimento produttivo, con un *clima accogliente*, dove tutti gli studenti sono riconosciuti, valorizzati e rispettati e dove possono imparare a interagire positivamente gli uni con gli altri. Una classe inclusiva è inserita in una scuola pensata come una comunità educante, in cui gli alunni percepiscono gli insegnanti e gli operatori come supportivi. Dovrebbe trattarsi di una scuola percepita come una "palestra" di crescita, ricca di opportunità differenziate, dove è facile creare reti amicali. Il clima positivo e supportivo è infatti fortemente correlato con la motivazione individuale. Le azioni devono essere specifiche per fascia d'età. Nella scuola primaria, per esempio, i progetti di rimotivazione possono riguardare anche solo la gratificazione che si sperimenta nell'applicazione di quanto appreso in gruppo o nel gioco. I progetti di rimotivazione rivolti agli adolescenti devono invece essere di più ampio respiro e riguardare anche aspetti orientativi del progetto di vita generale.

Motivare e orientare attraverso narrazioni e storie di vita

Secondo la ricerca, un veicolo importante di motivazione e orientamento è l'esposizione, diretta e indiretta, a modelli che risultano significativi per il soggetto. L'incontro con un modello, anche mediato, che esercita un fascino sul soggetto può infatti influenzarne il progetto di vita e le scelte a breve e a lungo termine. Secondo le ampie indagi-

ni⁵ condotte da McClelland (1961)⁶ tali modelli possono avere addirittura effetti a lungo termine su un'intera società. Lo studioso ha infatti individuato una relazione tra le letture effettuate a scuola in un Paese, in un certo periodo di tempo, e indicatori di produttività della stessa nazione, a distanza di 25 anni. Gli stati in cui venivano proposti ai bambini modelli che inducevano una forte spinta motivazionale verso il successo, presentavano una crescita significativa della produttività quando il campione considerato diventava adulto. La ricerca evidenzia dunque come l'induzione di motivazioni nella prima infanzia abbia nel tempo delle conseguenze rilevanti sui comportamenti collettivi in età adulta. Oggi, più che dalla lettura, i ragazzi traggono i loro modelli dai giocattoli e dai media (personaggi dei cartoni animati, dei telefilm, del talk show...). Occorrerebbe dunque un'analisi attenta dei prodotti rivolti all'infanzia e all'adolescenza per mettere in evidenza eventuali disvalori e al contrario le potenzialità educative degli stessi.

L'esporre intenzionalmente i ragazzi a modelli positivi di impegno sociale, scientifico e familiare può favorire infatti un riappropriarsi da parte dei giovani di orizzonti di senso, che possono diventare il motore di attivazione di comportamenti prosociali, di impegno scolastico e poi professionale e politico. Occorre dunque creare le condizioni perché i ragazzi possano incontrare figure di adulti autorevoli, in forma diretta o mediata (es. visione di filmati sulla biografia di grandi personaggi; lettura di narrazioni; interviste) che li attivino a vivere sfide personalmente e socialmente rilevanti, impegnandosi in un progetto di realizzazione di sé che si proietta in un futuro di solidarietà globale.

Favorire la motivazione nei soggetti a rischio

Un problema particolare è rappresentato dalla demotivazione delle fasce più a rischio della popolazione scolastica, che vivono in condizioni di marginalità o svantaggio.

In questi casi la demotivazione ha radici in complesse situazioni familiari e contestuali. Molte ricerche hanno evidenziato una relazione tra l'appartenenza a contesti socio-culturali svantaggiati e lo scarso sviluppo della motivazione (Ambrose, 2003)⁷. I fattori incidenti possono essere molteplici: la scarsa rilevanza data alla scuola da genitori con basso livello culturale e deboli aspettative,

l'ipostimolazione che ritarda non solo i processi cognitivi e lo sviluppo del linguaggio, ma porta anche ad uno scarso coinvolgimento emotivo nelle esperienze di apprendimento. L'esposizione prolungata a fattori di rischio può generare nei bambini il rifiuto delle attività scolastiche, aggressività e iperattività, o apatia, difficoltà di coinvolgimento fino a manifestazioni di depressione. Il coinvolgimento attivo delle capacità cognitive e creative del soggetto, l'attivazione di emozioni positive e l'orientamento al futuro risultano per questi soggetti fattori essenziali, se adeguatamente integrati, per stimolare la motivazione e quindi indirettamente la resilienza. In condizioni difficili, l'intervento che agisce su un singolo fattore diventa invece un'azione con scarsa speranza di successo. Occorre dunque che la scuola introduca interventi articolati di rimotivazione, facendo leva anche sulle opportunità di coinvolgimento attivo dei ragazzi offerte da altre agenzie educative del territorio (oratorio, sport...) in una sinergia positiva.

Conclusioni

La motivazione ad apprendere va oggi costruita nei ragazzi, che presentano spesso orizzonti di senso relativisti o nihilisti e stili di vita legati alla fruizione di gratificazioni contingenti; che appaiono saturi di stimolazioni emotive e di esperienze, ma spesso mancano di traguardi a lungo termine. Diventa dunque condizione indispensabile per educarli, restituire loro il desiderio di conoscere e di strutturarsi un quadro di valori attivante. Si



possono così creare nei giovani le dinamiche che trasformano il mondo.

¹ A C. Coggi vanno attribuiti l'introduzione e i primi due paragrafi. A P. Ricchiardi vanno attribuiti gli ultimi due paragrafi e la conclusione.

² Tiong-Thye G., Boon-Chong S., Nian-Shing C., "The Impact of Persuasive SMS on Students' Self-Regulated Learning", *British Journal of Educational Technology*, vol. 43, n. 4, pp. 624-640, 2012.

³ Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (2001), "Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again", *Review of Educational Research* Spring, n. 71, pp. 1-27.

⁴ Gibbs G., *Improving the Quality of Student Learning*, Bristol, Technical and Educational Services, 1992.

⁵ La prima indagine (1920-29) ha coinvolto 23 Paesi, mentre la seconda (1946-55) ha preso in esame 40 Nazioni.

⁶ McClelland D., *The Achieving Society*, Van Nostrand, Princeton, 1961.

⁷ Ambrose D., "Barriers to aspiration development and self-fulfillment: interdisciplinary insights for talent discovery", *Gifted Child Quarterly*, 47, 4, 2003, pp. 282-294.



Educazione e significato

GIUSEPPE SERAFINI

Ordinario di Pedagogia Università di Arezzo-Siena

Si può aver netta e immediata la sensazione che il titolo scelto per questa breve riflessione sia poco adatto a questa stagione e che ci riporti indietro di cinquanta o sessanta anni: a quando, cioè, da un ambito della ricerca psicologica – quella umanistica particolarmente – emergeva forte l'esigenza «di studiare e capire la *persona come un tutto*»¹, un tutto che non si limita a comportamenti solo reattivi o adattivi ma mostra, in non pochi casi, di assumerne pure di quelli che sono sollecitati «in modo caratteristico da ciò che è misterioso, da ciò che è ignoto, da ciò che è caotico, non organizzato, non spiegato»². C'è nell'essere umano, infatti, un desiderio di conoscere e di capire, che è vero e proprio bisogno e che è altrettanto primario di quelli fisiologici, di sicurezza, di affetto, di stima, ecc.³. I «bisogni di conoscenza, di comprensione, di una filosofia della vita, di una trama teorica di riferimento, di un sistema assiologico, sono essi stessi conativi ed appartengono alla nostra natura primitiva ed umana (noi siamo animali molto particolari)»⁴. Le tesi di Maslow non trovano smentite nella ricerca di Nuttin di due decenni più avanti, il quale elabora una concezione relazionale della motivazione umana – dove le relazioni sono quelle tra individuo e ambiente –, che porta a evidenziare come il «canale più importante che, funzionalmente, collega l'uomo al mondo» sia «quello delle funzioni cognitive in tutta la loro diversità»⁵. E sono proprio queste che generano nell'uomo «il bisogno di comprendere, non solamente gli avvenimenti concreti, ma anche il contesto globale nel quale l'essere umano si trova collocato», comprensione, questa ultima, che inevitabilmente spinge a costruire «un mondo ideale, una concezione globale della realtà, nella quale si conferisce un posto»⁶.

Questo «bisogno di realtà e di spiegazione integrale» non è, per lo psicologo, «una tendenza puramente teorica». All'essere umano non basta di essere semplice spettatore nel mondo, le sue «funzioni cognitive non si accontentano di *conoscere* le cose come sono; esse costruiscono anche dei progetti di

cambiamento, progetti che guidano le azioni del soggetto. L'uomo è capace di *valutare* queste azioni. Non gli basta essere competente ed efficiente nel perseguimento dei fini che si propone; egli pretende di giudicare e valutare questi fini, in riferimento, ancora una volta, ad una concezione generale dell'ordine delle cose che egli costruisce»⁷.

Il fatto che nell'uomo sembrino esserci spinte tanto fondamentali non significa che esse lo sollecitino e muovano verso certe direzioni e soltanto verso quelle. Se questo è vero, pare però altrettanto vero che non ogni direzione sembra essere equivalente a qualunque altra, nel senso, cioè, che non qualunque quadro di riferimento, non qualsiasi nucleo di significato (per utilizzare un'altra fonte che proviene da quell'area della ricerca psicologica), sembra poter costituire, in modo conveniente e congruo, l'ossatura di quel mondo ideale e di quella concezione globale, a cui sopra accennavo.

Il riferimento all'altra fonte è alla ricerca di Frankl che molto ha indagato sul bisogno di significato che urge dal profondo dell'uomo e che lo spinge a dare un senso al proprio vivere. Un senso che pare dover essere altro rispetto a quelli che offrono le società del benessere, le quali hanno permesso a molti di avere a disposizione mezzi di sussistenza più che adeguati, di poter soddisfare senza particolari problemi e ansie certi bisogni di base, ma pure non pochi sembrano non riuscire «a vedere uno scopo, un significato per vivere»⁸.

Il rilievo sembra quasi banale ma così non è. Tutta una vasta letteratura degli ultimi decenni, risultato di indagini assai serie ed approfondite, non smentisce i disagi, soprattutto tra i giovani, che Frankl descrive e ai quali riconduce fenomeni – che pongo più d'un interrogativo e che non possono non inquietare – quali la ricerca del piacere e del godimento per se stessi, l'abuso di alcool e di droghe, la sessualità spesso «disumanizzata», ecc. I giovani di oggi mostrano stati di malessere che non sono profondamente diversi da quelli dei giovani degli anni settanta e ottanta anche se è vero che la gioventù attuale non è quella se non altro per il fatto di

poter vivere in una dimensione, virtuale ma realissima, per effetto di quel che la rete è venuta a costruire e costituire negli ultimi quindici/venti anni mettendo a disposizione di tutti possibilità di esperienze, conoscenze, rapporti sconosciuti alle giovani generazioni di trenta o quaranta anni fa. Ma le nuove condizioni, occasioni e possibilità non hanno reso meno acuto quel bisogno che ho descritto con Frankl e non hanno reso più agevole la ricerca e il ritrovamento di risposte congrue.

Quanto a quel bisogno, non si può non tener conto come, probabilmente, proprio l'esplosione della rete abbia reso più difficile avvertirlo come parrebbero dimostrare, da un lato, «la caduta delle aspettative progettuali dei giovani» che paiono tendere «a far crescere la loro relazionalità con il gruppo dei pari, a dispetto di un rapporto con il mondo adulto che li aiuti ad avere una visione prospettica, proiettata in avanti», e, dall'altro, la crescita, in non pochi di essi, di una sorta di autosufficienza formativa⁹, alla quale non può non esser dato tutt'altro significato rispetto all'idea, carica di promesse, di autoeducazione che la pedagogia del Novecento e certe esperienze educative di grande rilievo ci hanno consegnato.

Non è facile per il mondo adulto sentire e raccogliere le provocazioni che provengono da questi rilievi – e non lo è perché proprio questo mondo mostra di avere non meno incertezze riguardo a ciò che vale e vale sul serio, a ciò che dà senso al vivere, ad una vita autenticamente umana – mentre di adulti capaci di essere all'altezza delle necessità delle generazioni che salgono non ce ne è meno urgenza di qualche decennio addietro.

C'è bisogno di famiglie che siano in grado di indicare e testimoniare significati autentici e c'è bisogno di educatori ed insegnanti di ogni ordine e grado di scuola (e non è da dimenticare l'asilo nido, ma non andrebbe neppure scordato quel che potrebbe esser fatto in molte altre istituzioni che hanno o potrebbero avere importanti funzioni educative) che non immaginino di essere disobbligati dinanzi a questo, come ci sarebbe urgente bisogno che tutta la società ripensasse agli obblighi che la riflessione di pedagogia sociale ha a lungo sottolineato (ma il discorso a questo riguardo sembra oggi, più di sempre, quasi una grande illusione). È alla scuola che va qui la mia attenzione e in modo particolare ai testi delle indicazioni per i differenti ordini e gradi di essa, per verificare quanto delle necessità di cui mi occupo si facciano davvero carico.

Le “Indicazioni per il curriculum per la scuola

per l'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione” non sono sicuramente prive di sollecitazioni importanti ma non mi pare che emergano con forza quelle grandi tensioni ideali e valoriali, che pure ci sono (ma non con l'evidenza che a me parrebbe indispensabile), che sono necessarie a stimolare il *nuovo umanesimo* che si auspica. Lo stesso richiamo alla Costituzione – nella quale esplicita e fondante (negli articoli 2 e 3) è la presa d'atto del valore e della dignità d'ogni essere umano, che esigono comportamenti privati e pubblici di inequivocabile segno –, che è nelle pagine iniziali, non è così chiaro come avrebbe dovuto (e che ci sia bisogno di chiarezza non c'è chi non lo veda se conosce un po' la scuola e le incertezze di non pochi docenti) e come lo è, per esempio, nel discorso sulla “cittadinanza” nel testo per la scuola del primo ciclo. E che non sia così inequivoco lo dimostra lo stesso titolo d'apertura (delle indicazioni) che si è scelto.

Perché “Cultura scuola persona”? Perché non mettere la “persona” – l'essere umano in quanto persona, che vale assolutamente – al primo posto dal momento che la cultura ha valore solo nel riferimento all'essere umano che dall'incontrarla può trarre sollecitazione per valorizzarsi? Più puntuale, a questo riguardo, è la lettera del ministro che accompagna le indicazioni.

L'attenzione delle indicazioni, e lo si intuisce anche nei rilievi precedenti, è in larga misura focalizzata, come pare giusto, sulla dimensione culturale, che è tutt'altro che irrilevante dall'ottica dei problemi che vado analizzando perché ideali e valori, per essere apprezzati davvero, esigono conoscenze non superficiali riguardo all'essere umano e ai suoi grandi sforzi per trovare significati appaganti e autentici. I differenti universi culturali sono fonti uniche alle quali chi cresce deve potersi accostare per coglierne anche tutta la ricchezza umana che nascondono e possono sprigionare, tutte le preoccupazioni, le ansie, gli affanni degli uomini di tutti i tempi, tutto il loro bisogno di dar senso alla loro esistenza. Nelle indicazioni non mancano attenzioni, come traspare dalle sottolineature precedenti, all'educazione morale e sociale. Di questa c'è più che traccia nel capitolo introduttivo (“Cultura scuola persona”) e specifiche indicazioni nei successivi paragrafi su “Il sé e l'altro” e “La cittadinanza”. Quel che lascia perplessi è, proprio pensando ai problemi di cui mi occupo, perché non si siano chiamati (quei paragrafi) chiaramente con il loro nome – educazione morale e sociale – dal momento che la stessa edu-

cazione alla cittadinanza, che non trovi i propri fondamenti nell'educazione morale e sociale, non si vede che cosa possa essere. Che poi l'educazione morale e sociale in una scuola di uno stato democratico debba richiamarsi ai principi che regolano la nostra convivenza è inevitabile se vuole essere scuola di tutti e per tutti (scuola laica). Ma nel caso della nostra scuola questo è tutt'altro che di scarso rilievo come costatavo sopra a proposito degli articoli 2 e 3 della nostra Costituzione.

Averli chiamati con il loro nome (educazione morale e sociale), al quale si sarebbe potuto tranquillamente aggiungere quello di educazione alla cittadinanza, sarebbe stato un segnale forte per insegnanti spesso distratti, timorosi, perplessi, dubbiosi. Capisco che il termine "moralità" possa generare in molti non pochi sospetti, però forse occorrerebbe convincersi che «il problema morale si pone a tutti con ineludibile coerenza, per il fatto stesso della vita». Dalla «morale non è possibile il disimpegno; ogni tentativo di una sua negazione si riconverte nella riproposizione: si dà cioè semplicemente una sostituzione, il passaggio da una fondazione ad un'altra»¹⁰.

Ho sopra fatto cenno ad una scuola che non può non essere laica in quanto scuola di una società pluralistica. Qui mi preme soltanto sottolineare l'evidente strettissimo legame tra laicità e moralità. Una laicità autentica, infatti, è risposta autenticamente morale: cioè mentalità, atteggiamento, comportamento, che muovono dal riconoscimento dell'altro, del suo valore, della sua libertà e dell'attenzione che meritano i suoi sforzi alla ricerca della verità. Il testo del quale mi occupo non affronta, se non per qualche fugace cenno, i problemi di quel grande universo che è quello religioso e quello delle ragioni di chi a nessuna religione sente di poter aderire.

Non ritengo che gli accordi con le differenti chiese risolvano per intero e senza equivoci la questione. A nessun giovane, infatti, dovrebbe essere consentito di ignorare quelli che sono i nuclei essenziali almeno delle grandi e principali religioni e le ragioni vere degli atei perché con tutto questo non si può non fare i conti (da sempre gli esseri umani ce li hanno fatti) pensando ad un progetto di vita non banale e ad una vita vissuta in autenticità.

Gli elementi di problematicità colti nelle indicazioni per il primo ciclo divengono addirittura macroscopici nei testi relativi al secondo ciclo del nostro sistema educativo ed istruttivo.

Non c'è molto da eccepire sul DL n. 226 del-

l'ottobre 2005, che istituisce questo secondo ciclo. Sin dall'art. 1, infatti, si ricorda, opportunamente e puntualmente, come in questo ciclo si perseguano la «formazione intellettuale, spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla collettività nazionale ed alla civiltà europea».

Della crescita morale, con i principi che dovrebbero ispirarla, non c'è più traccia nei successivi "profili" relativi ai licei, mentre invece la si ritrova in quelli per gli istituti professionali e per gli istituti tecnici dove si sottolinea la necessità che gli studenti siano in grado di agire nel riferimento ad un sistema di valori, coerenti con i principi della Costituzione, sulla base dei quali essere in grado di valutare situazioni, vicende avvenimenti e orientare i propri comportamenti personali, sociali e professionali.

Il richiamo negli ultimi due testi è ben poco rispetto a quel che sarebbe stato necessario, ma è pur sempre qualcosa anche se probabilmente passerà inosservato. Il silenzio del testo dei licei pare davvero grave come se adolescenti e giovani non avessero più bisogno di adulti capaci d'essere testimoni autorevoli e guide significative. Tutto questo, oltretutto, impoverisce non poco le proposte culturali delle diverse scuole perché non chiara e non esplicita è la ragione ultima di un'esperienza: essere su misura di chi la compie, rispondere al suo diritto inalienabile di trovare le condizioni per valorizzare a pieno la sua umanità.

¹ C. Bühler - M. Allen, *Introduzione alla psicologia umanistica*, tr. it., Roma, Armando, 1976 (1972), p. 40.

² A. H. Maslow, *Motivazione e personalità*, tr. it. Roma, Armando, 1973 (1954), p. 103.

³ *Ivi*, p. 83 e seg.

⁴ *Ivi*, p. 180.

⁵ J. Nuttin, *Teoria della motivazione umana. Dal bisogno alla progettazione*, tr. it., Roma Armando 1983 (1980), p. 147.

⁶ *Ivi*, p. 155.

⁷ *Ivi*, pp. 157-158.

⁸ V. E. Frankl, *Un significato per l'esistenza, psicoterapia e umanesimo*, tr. it., Roma, Città Nuova, 1983 (1978), p. 97.

⁹ F. Colombo, *Media, giovani, modernità*, in AA. Vv., *Maestro, maestri, nuovi maestri*, atti del XL convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2002, pp. 9-11.

¹⁰ A. Poppi, *Il problema morale nella civiltà tecnologica*, Padova, Liviana, 1973, p. 11.

Riprogettarsi per ri-motivarsi: nuovi 'spazi mentali' per la professione docente

OLGA ROSSI CASSOTTANA
Professore Associato Università di Genova
Pedagogia generale e sociale

Se la pedagogia del '900 è stata attraversata dal tema della motivazione, nell'ultimo decennio del Novecento e nel nuovo millennio abbiamo assistito al diffondersi e all'esplosione da parte della classe docente di un profondo stato de-motivazionale, accentuato da una vera e propria crisi di ruolo e di status. Potremmo affermare sia da parte dei docenti, sia da parte degli alunni. Il nostro approfondimento riguarda *la tematica della demotivazione degli insegnanti e l'ipotesi di ripensare e di ri-progettare una nuova motivazione verso l'insegnamento*.

Non possiamo tuttavia tralasciare di focalizzare il portato degli studi sulla motivazione da parte di entrambe le componenti principali della scuola. È un quadro di sfondo verso il quale dobbiamo porgere lo sguardo. Dal motivo di una pedagogia e di una didattica incentrate sull'interesse da parte dell'alunno secondo l'impostazione dell'attivismo abbiamo assistito in successione al riaffermarsi di un *focus* sugli stati motivazionali degli educandi e quindi sulla capacità degli insegnanti di sapere suscitare propensioni e inclinazioni positive nei confronti dei diversi saperi e nel far germinare l'autentico gusto dell'apprendere. Le scuole di pensiero che hanno focalizzato l'attenzione su tale dimensione appartengono sia alle aree psicologica e sociologica sia all'ambito della ricerca pedagogico-didattica. Secondo tali prospettive il problema della motivazione degli studenti appare l'ambito privilegiato di attenzione e nel contempo la "panacea" di tutti i mali dell'istruzione in tutti gli ordini e gradi scolastici. Il comportamentismo di grado più evoluto, la stessa psicoanalisi, le teorie curriculari, lo strutturalismo, la psicologia sociale, la psicologia umanistica e il cognitivismo più elaborato e, tuttora considerato vincente nel quadro delle impostazioni di ricerca e di ricerca-azione, hanno – tutte – posto sotto il microscopio investigativo la motivazione.

Come sottolinea Ira Vannini "dalla seconda metà degli anni '70 che negli Stati Uniti e in tutto l'ambi-

to anglosassone ha inizio un vero e proprio movimento di ricercatori interessati allo studio dei processi cognitivi e decisionali che gli insegnanti mettono in atto nelle loro prassi didattiche" (VANNINI, 2012, 51). Tali studi investigano la complessità che è alla base dei processi motivazionali secondo la prospettiva innovativa della perlustrazione delle molteplici convinzioni degli insegnanti. Con gli anni Novanta si affaccia il tema di un progressivo stato de-motivazionale da parte della classe docente, dapprima appena avvertito per poi diventare intenso e dirompente. Nella prima metà degli anni Settanta alcune indagini significative avevano offerto i primi segni di sovraccarico emotivo da parte degli insegnanti. In particolare R. Luccio aveva colto talune difficoltà nel mondo della scuola derivanti dai rapporti problematici, seppure allora improntati alla reciprocità, tra le famiglie e il corpo docente. Quest'ultimo a volte appariva sovraccaricato di compiti educativi da parte delle famiglie secondo due tipologie di aspettative contrapposte e polari: di "delega" o di "controllo esasperato" (LUCCIO, 1974, 74). Sovente i genitori sembravano ricercare una sorta di prosecuzione del "maternage" familiare nella scuola, contrastando di fatto i processi di autonomia e di emancipazione dei ragazzi. A. Riva mise in luce l'anelito da parte del nucleo familiare del ritrovare nell'insegnante una "figura genitoriale" (RIVA, 1972). Attualmente assistiamo ad atteggiamenti da parte delle famiglie nei confronti dell'istituzione scolastica e degli insegnanti, profondamente diversificati rispetto ad un passato anche recente. I dati delle ricerche non lasciano scampo per la situazione italiana e – ciò in forma decisamente più elevata rispetto ai dati europei e internazionali – evidenziando uno stato di disaffezione degli alunni, in particolare quelli della secondaria di primo grado, e degli insegnanti. Il *Rapporto sulla Scuola in Italia 2011* della Fondazione Giovanni Agnelli, dedicato alla scuola secondaria di primo grado segnala il venir meno del patto di alleanza famiglie-scuo-

la (FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI, 2011, 83). Viene messo in luce nell'articolato studio, dedicato particolarmente alla "crisi di mezz'età della scuola media" (come s'intitola il II capitolo), un atteggiamento genitoriale che dal disinteresse sfocia addirittura nell' "ostilità" nei confronti degli insegnanti. Le attese dei genitori nei riguardi della scuola e degli insegnanti sembrano essere sviate, riponendo in secondo piano anche l'obiettivo considerato "storicamente" primario: del raggiungimento di finalità apprenditive. È chiaro che il sistema delle reciproche attese e la specularità degli atteggiamenti giocano un ruolo di primo piano nel suscitare e acuire sempre più uno stato di demotivazione degli insegnanti di ogni ordine e grado. Effettivamente "la difficoltà a relazionarsi con le famiglie investe, invece, i docenti di ogni grado della scuola italiana, tant'è che non vi sono differenze significative tra secondarie di primo grado (35%) e primarie. La situazione si aggrava ulteriormente alle scuole superiori (+3,5%)" (ID., 84).

Dalle ricerche sulla motivazione e sulle convinzioni educative degli insegnanti verso il traguardo di una rivalutazione della professionalità docente

Il rafforzamento dell'immagine della professionalità docente e la conseguente auto-percezione più favorevole da parte degli insegnanti, da noi già prospettati tra le sfide per una scuola in prospettiva europea, costituisce un punto di grande rilevanza e presenta le preminenti caratteristiche di una complessità crescente. Le ricerche più recenti nell'ambito della pedagogia sperimentale offrono segni di difficile e, a volte, contrastante lettura e interpretazione. Il filone degli studi sulle modalità di svolgere la docenza e gli effetti sui risultati degli studenti rivelano una pluralità di convinzioni e di atteggiamenti da parte degli insegnanti, derivanti anche dalle complessive esperienze di vita del personale docente. Lo studio di Ira Vannini *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*, alla luce degli "studi empirici che cercano di modellizzare le principali connessioni causali tra insegnamento e risultati degli studenti" (VANNINI, 2012, 49), considerati dall'autrice tuttora "linee vitali di ricerca", individua la complessità del "costrutto mentale" di cui gli insegnanti sono portatori. Alla luce dello scandaglio delle convinzioni e delle idee degli insegnanti sul senso dell'educare, potremmo riaffermare che la motivazione

ovvero la spinta realizzativa a superare ostacoli e soddisfare interessi e le sottostanti inclinazioni profonde rappresenta un costrutto complesso, al di là di facili "riduzionismi". Certamente lo sfondo socioculturale e la dimensione etica che una società viene realizzando esercita un'influenza considerevole, anzi diremmo decisiva.

Le esperienze di cultura e di politica della scuola e le alte cariche espletate da Antonio Augenti gli consentono di cogliere interpretazioni più generali e nel contempo mirate nel volume *Libertà e professionalità dei Docenti*. Nel denso saggio la figura dell'insegnante è colta in tutto il proprio spessore e non sembra subire svalutazioni nonostante risulti la più esposta all'incerto futuro che incombe (Augenti, 2009). L'autore sottolinea nel rivedere gli esiti travagliati del Novecento: "Tra le categorie messe a dura prova ... quella degli insegnanti e degli educatori risente in modo del tutto particolare di quanto andava accadendo, non altro che per le ragioni di senso e di forte significato valoriale riconoscibili in una professione intimamente legata al sapere, alla curiosità da destare nelle menti e, quindi, bisognosa di essere esercitata in condizioni di credibilità, di sicurezza; bisognosa di esprimersi con accentuato protagonismo in una società del rischio..." (ID., 17). L'insegnante, dunque, percepito come figura che deve dare sicurezza in una realtà insicura e a rischio della propria stessa sopravvivenza. Sulla dinamica complessa della motivazione ci richiamava già Leonardo Ancona, sottolineando i pericoli di interpretazioni di tipo intellettualistico, o di "determinismo inconscio", attribuibile secondo l'autore agli psicoanalisti di prima formazione secondo la visuale, certo desueta, di determinismo inconscio di natura soltanto istintuale (ANCONA, 1972, 915). Ancona si riferiva alla ormai nota genesi autonoma dell'Io, non giunta a rielaborazione da parte di Freud, per condividere l'impostazione di Hartmann con la preminente finalità di "cogliere in una prospettiva unitaria la dinamica della motivazione umana". Egli giungeva a porre in luce e sviscerare il conflitto e il nesso tra le dimensioni psicologiche e le prospettive morali che occorre tenere sempre presenti nell'affrontare i temi riguardanti i processi della natura umana. Numerose volte è accaduto di vedere riconosciuto da brillanti docenti universitari di ambito umanistico il valore della cosiddetta "scuola della motivazione", sia da parte degli alunni, sia da parte dei docenti, semplificando tuttavia secondo tale accezione e denominazione le variabili in gioco nei processi di insegnamento-

apprendimento. Giuseppe Bertagna negli studi scaltriti e approfonditi sulle dimensioni della professionalità docente oltre all'elaborazione condivisa dei lungimiranti documenti che hanno portato alla riforma della scuola incentrata sulla tutorialità del docente, sul rapporto scuola-lavoro, sull'educazione civica, ripensata e nel *continnuum* della condirezione di «Nuova Secondaria», rinvigorisce il concetto di apprendimento da parte della persona dell'alunno, rispetto a quello dell'insegnamento, considerando al tramonto la stagione dell'insegnante trasmettitore di conoscenze (BERTAGNA, 1993, 2004, 236). Bertagna peraltro mette oggi, sempre più, in dubbio il ruolo della scuola nella formazione, guardando alla formazione-lavoro, quale momento di svolta verso il futuro.

Nonostante le crisi economico-sociali, culturali, le incertezze sul futuro ci pare opportuno riguardare a una rinnovata motivazione verso l'insegnamento come chiave di volta dello stesso vivere in una comunità che si riproponga come educante. La centralità di un'auto-percezione più positiva, dalle molteplici, differenti sfaccettature, deriva innanzitutto dall'immediata constatazione che ogni evoluzione, ogni modifica migliorativa del sistema scolastico, ogni revisione pedagogico-didattica di orientamenti, istanze progettuali, di veri e propri programmi, strutture e sperimentazioni non possono compiersi, se non vi è diretta, consapevole compartecipazione (e nella migliore delle ipotesi una vera e propria promozione) della classe docente, in un ruolo di coprotagonisti.

È una questione sostanziale, identificabile con la sapienza pedagogica degli insegnanti, Vertecchi la definisce una «professione sapiente» (VERTECCHI, *Introduzione* VANNINI, 2012, 11), (quale fusione tra formazione scaltrita e compartecipata ed esperienza ripensata), con l'irrinunciabile funzione sociale del loro compito, tanto da divenire un'imprescindibile meta, attraverso la quale potrà realizzarsi qualsiasi posta in gioco del sistema scolastico. Può richiedere in via ipotetica la modifica parziale o addirittura totale di modelli sociali e di prospettive valoriali, partendo dall'assunto che la nitidità o lo sfuocamento dell'immagine docente costituiscono l'espressione immediata di una società che voglia delinearli di alto o basso profilo, rappresentando altresì il risultato di una pedagogia, che abbia la forza critica e la prorompente propositività di tradursi in politica scolastica ed economica e in metodologia-didattica pedagogicamente fondate. L'argomento per i sempre più evidenti segni di conflittualità emergenti nella clas-

se docente, per i sempre più marcati segni di disagio, malessere, depressione, che sembrano caratterizzare l'universo insegnante nei diversi rami della scolarità, per l'affermarsi nella società di valori di piccola portata, molto esteriori e a ridotto potenziale umano, per le note addirittura caricaturali, che sembra assumere in talune circostanze il sistema scuola, merita un approfondimento particolare. È un obiettivo poliedrico, in cui convergono fattori vari e diversificati, difficilmente isolabili tra di loro, da quelli di ordine socioculturale, a quelli prettamente personali che attengono alla sfera della persona e della morale, da quelli della politica scolastica che sfociano nei riconoscimenti economici e negli incentivi nella carriera, a quelli che più incisivamente riguardano la formazione iniziale e in servizio e i sistemi di reclutamento e quindi l'accertamento delle competenze specialistiche che direttamente dovrebbero innestarsi sul concetto stesso della professione insegnante.

Sembra altresì che tra le più giovani generazioni si sia diffusa sempre più tale visione svalutativa della docenza, alimentata certo da fonti massmediatiche ma anche dagli stereotipi delle stesse famiglie, attratte sempre più spesso da aspirazioni "economicistiche". Quali possono essere dunque le condizioni per gli insegnanti per trovare nuova motivazione verso una professione multiforme, complessa e tuttavia poco ambita? Nel titolo ci riferiamo al pensare di progettare "spazi mentali", ovvero modi di essere della personalità docente che riesca ad essere se stessa nell'autenticità e nella capacità di comunicare il valore e il portato della propria attività. Certo, una nuova generazione di insegnanti in formazione non potrà tralasciare i punti di forza di un passato recente che hanno gettato le basi della scuola unica, della scuola dell'orientamento, della scuola promozionale-orientativa, dell'alternanza scuola-lavoro, sempre più necessaria e sotto l'egida formatrice dei docenti. È auspicabile il generalizzarsi di una componente di tutorialità nei confronti delle nuove generazioni, eventualmente in alternanza tra colleghi, ma con una compartecipazione condivisa da tutti, potremmo dire corale.

L'interculturalità può rappresentare altresì un banco di prova per ri-motivare gli insegnanti. La pedagogia interculturale ha rappresentato secondo riflessioni condivise (ROSSI CASSOTTANA, 2011) l'ancora di salvezza per la sopravvivenza del nostro sentire secondo « pedagogicità ». Entro il campo d'azione dell'integrazione culturale si gioca la "par-

tita” forse più importante per la sopravvivenza di esperienze focali per l’umanità, in cui gli insegnanti possono “giocare” in vari ruoli, esercitando anche la posizione di un autorevole “arbitraggio”.

Nell’ambito di questa cornice prospettica, una prima direzione da seguire è certamente quella di sensibilizzare le persone e in particolare i docenti affinché possano esercitare un ruolo di primo piano per fronteggiare la paura di una realtà sempre più complessa, quale quella della società globalizzata. Certo chi esercita il ruolo di insegnante può vincere la difficile scommessa, sollecitando tra l’altro l’attitudine, quasi scomparsa, negli scolari e nelle loro famiglie della “memoria storica”, così

da non diventare, come segnalava Julia Kristeva, «stranieri come coloro che appartengono ad un altrove che non hanno saputo conservare» (Kristeva, 1988).

Da ultimo, ma non certo secondario, risulta il portato imprescindibile del ruolo dell’insegnante quale «operatore di conoscenza» (BENTLEY, *Apprendere e innovare*, Cap. V, 2011, 94), per avviare a una conoscenza profonda, quale è richiesta da una società in evoluzione. L’innalzamento del ruolo sociale della docenza richiede la compartecipazione e il ruolo attivo degli insegnanti, quali interpreti di una cultura che affonda le proprie radici nel passato, ma guarda al futuro.



Il problema della motivazione in adolescenza

MELANIA BORTOLOTTO
Università degli studi di Padova

Premessa

L’adolescenza si lega oggi ad uno stato di preoccupazione sociale che si risolve nello spirito di denuncia degli adulti in rapporto al modo di essere e di comportarsi degli adolescenti stessi. Secondo l’analisi critica di Charmet, la cultura degli adulti ritrae gli adolescenti come soggetti apatici, indifferenti, viziati, passivi, annoiati a livello cronico, privi di slanci e di iniziative, scarsamente impegnati dal punto di vista politico e sociale¹. Affetti dalla “sindrome del disinteresse” che li ha battezzati come la “generazione boh”, i ragazzi e le ragazze del nostro tempo sembrano trascinarsi dentro uno “sciopero delle motivazioni senza una reale rivolta”². La demotivazione diventa causa giustificativa ed insieme effetto collaterale della loro età, a seconda dell’asse di discorso che si predilige: l’uno “sensazionalista ed emergenzialista”, in cui i comportamenti a rischio e la devianza sono gli attrattori argomentativi; l’altro “generalista ed omologante” che uniforma il mondo giovanile sotto il segno di un’anestesia emotivo-progettuale o di una sorta di incapacità appresa³. Le ricadute di queste visioni dell’adolescenza si rivelano sul piano educativo ed, in particolare, sulla difficoltà di in-

staurare e mantenere una relazione educativa efficace e motivante per entrambi i soggetti coinvolti, educatore ed educando. Nei contesti educativi, famiglia e scuola⁴ *in primis*, il problema fondamentale con gli adolescenti diventa quello di saperli gestire, trattenere e quasi corteggiare, di poterli raggiungere dal punto di vista comunicativo, di riuscire a mobilitare il loro interesse e ad attivare il loro impegno. Quando non siano già subentrate la rinuncia e la rassegnazione, l’autorità dell’adulto nei confronti dell’adolescente finisce per coincidere con la sua capacità di motivare il giovane. Questa capacità si traduce il più delle volte in una creatività metodologica dell’educatore che, pur nella sperimentazione di nuove attività, strumenti e linguaggi, rischia di svincolarsi da una consapevolezza pedagogica più profonda rispetto alla struttura dell’esperienza motivante in adolescenza.

1. Lo statuto motivazionale dell’adolescenza

L’adolescenza inaugura un nuovo statuto motivazionale rispetto all’infanzia. Questa età permette,

infatti, l'emergere dei presupposti e delle condizioni di sviluppo della motivazione stessa.

Il concetto di motivazione racchiude in sé l'idea di mozione, di movimento. Questo dinamismo che ordina il comportamento e la condotta umana, si rivela in una duplice forza tensionale: 'ciò che motiva' equivale a 'ciò che spinge' verso una determinata direzione e, nello stesso tempo, a 'ciò che attrae'⁵. Il processo trasformativo adolescenziale investe la totalità della persona e mette in discussione simultaneamente le sue dimensioni costitutive, a partire dalla realtà corporea, fino alla capacità di pensare, di sentire e di relazionarsi; a sintesi di tutto questo, si impone la definizione di sé. I compiti evolutivi dell'adolescente sono in fondo le espressioni di un unico processo centrale che rappresenta il vero problema e, in fondo, l'essenza di questa età: il processo di costruzione della propria identità personale, ossia il raggiungimento di una idea unitaria e coerente di sé, di ciò che si vuole essere e diventare. Questa idea deve raccogliere i diversi aspetti di sé che il soggetto ritrova in se stesso ma che, fino a quel momento, non ha assolutamente sentito l'esigenza di porre l'uno in rapporto all'altro, l'uno in coerenza con l'altro⁶.

Il cambiamento adolescenziale è accompagnato, quindi, da un grado di consapevolezza che prima non c'era: è la prima volta che l'individuo si guarda dentro mentre avviene la trasformazione della sua realtà personale. "La fiducia nelle cose e nelle persone svanisce, non perché le cose e le persone siano diventate diverse da quello che erano, ma semplicemente perché il rapporto tra l'adolescente ed esse viene a mutare. Tale mutamento di rapporti è dovuto ad una trasformazione che si opera nell'individuo stesso, o piuttosto nella coscienza che egli ha di se stesso"⁷. L'adolescente sperimenta desideri opposti che si configurano come paradossi necessari di questa età: il bisogno di autostima e di riconoscimento, il bisogno di autonomia e di dipendenza, di distinzione e di appartenenza, di conformismo e di unicità personale⁸. Tutti questi bisogni che Maslow definirebbe "superiori"⁹, convergono in un unico punto: la 'motivazione ad essere' dell'adolescente.

La natura paradossale di questi bisogni determina uno stato di incertezza¹⁰ di cui il disorientamento motivazionale rappresenta un sintomo inequivocabile che rientra così nella fisiologia del processo adolescenziale. "Nessuno potrà mai sperare di comprendere la mentalità dell'adolescente, come pure di dirigerne lo sviluppo, se non è pienamente cosciente del fatto che il tratto più

fondamentale di questa età è l'incertezza che nel giovane è doppiamente più grave per il fatto che non solo il mondo oggettivo, ma anche il mondo soggettivo sono ignoti e sconcertanti"¹¹.

La risposta allo stato di disordine e di incertezza dell'adolescente è rappresentata, secondo l'analisi suggestiva di Sennett, da una specifica struttura della crescita adolescenziale: il desiderio di purificazione. Questa struttura, attivata dalla paura dell'ignoto, si traduce nel bisogno di neutralizzare il nuovo e nell'evitamento delle esperienze dolorose e di disagio con l'esito di uno stato di dipendenza dalla sicurezza. Essa si manifesta "nel tentativo di dare una spiegazione onnicomprensiva del futuro con l'obiettivo di conseguire il controllo sulla nuova vita e le nuove possibilità che essa gli offre. (...) Il giovane cerca di prendere su di sé le lezioni dell'esperienza senza sottoporvisi direttamente"¹². Questa forma di difesa non può essere pedagogicamente confusa con l'assenza di motivazione. Essa fa parte di quello stato di esitazione che si traduce per l'adolescente nello sperimentare soluzioni e comportamenti che rispondono al senso di mancanza, al deficit creato da quel "bisogno di essere" che la sua età gli impone. Si tratta di una fase caratterizzata spesso da una indeterminatezza dei motivi ma che prepara e anticipa il vero e proprio esercizio di autonomia, quello che discende dalla progettazione esistenziale¹³. Di fronte al futuro, l'adolescente sperimenta, più di qualsiasi altra persona, l'incertezza biografica¹⁴, ossia il disorientamento di fronte alla gamma di possibilità che il domani offre, congiunto alla difficoltà di trovare le strategie corrette per perseguirle; l'esito può essere un diffuso malessere motivazionale e/o la mancata strutturazione di un progetto coerente. È questo il momento in cui la 'motivazione ad essere' dell'adolescente si confonde con la 'motivazione ad apparire o a scomparire'. I comportamenti diventano reattivi, segnali esteriori non sempre riconducibili ad una chiara intenzionalità, a volte poco giustificabili anche da colui che li mette in atto perché ancorati a motivazioni estrinseche legate alla propria visibilità sociale. In adolescenza, quella che R. Laing ha chiamato "l'identità per gli altri"¹⁵ può dilatarsi fino a sovrastare l'esperienza del Sé, riducendola ad un mettersi in vetrina per essere visti e guardati da un pubblico spesso immaginario o, al contrario, ad un arroccamento difensivo per ritirarsi dalla scena. "Lo sguardo esterno, a cui viene assegnato un così grande potere di definire l'identità, può essere vissuto come giudizio definitivo sulla propria persona. Per la fragilità del confine che separa il mondo interno da quello esterno, l'adolescente percepisce il

rischio che lo sguardo dell'altro abbia la capacità di penetrare nel suo mondo sconvolto, di percepirne la confusione e la pericolosità¹⁶. La decodifica di molti comportamenti dell'adolescente è filtrata proprio da questa grammatica dello sguardo altrui.

2. L'educazione della/alla volontà

È proprio nel punto di passaggio tra la sperimentazione dell'autonomia e la progettazione esistenziale, che l'azione educativa dovrebbe rintracciare il proprio spazio elettivo nella formazione della volontà¹⁷ dell'adolescente. Il primo passo è la conversione del bisogno in valore: essa permette di operare la qualificazione morale del bisogno attraverso la percezione interiorizzata del bene che è di per sé motivante. I valori conferiscono significati e da qui diventano guida nelle scelte, criterio di giudizio e, nel loro esercizio applicativo, si costituiscono come radicamento ontologico della persona.

Nella crisi, che per noi è segno inequivocabile di ogni adolescenza, P. Ricoeur vede la possibilità per l'uomo di percepire l'intollerabile come sentimento che permette di strutturare la gerarchia dei propri valori:

“non so più qual è il mio posto nell'universo, non so più quale gerarchia stabile di valori può guidare le mie preferenze, non distinguo chiaramente gli amici dagli avversari, *ma c'è per me dell'intollerabile*. Nella crisi, sperimento il limite della mia tolleranza. (...) È in questo sentimento dell'intollerabile che la crisi insinua il discernimento della struttura dei valori (...)”¹⁸.

Oltre la soglia del bisogno, l'adolescenza manifesta così la sua straordinaria riserva motivazionale e, quindi, la sua “potestà progettuale”¹⁹.

La progettazione esistenziale, centro generativo della costruzione di identità, richiede almeno due posture intellettive ed affettive nei confronti della realtà: la speranza e l'attesa²⁰. La speranza è tensione proattiva congeniale al pro-gettare, è già superamento della propria ‘gettatezza’ perché si crede nella possibilità di aspettarsi qualcosa. “La capacità di sperare produce un sottoprodotto mentale e culturale che è fondamentale al termine dell'adolescenza e cioè il progetto futuro, la propria vocazione”²¹. L'esperienza dell'attesa è, invece,



implicita alla speranza perché fornisce la misura del tempo necessario per realizzare il proprio progetto e nel mentre si aspetta, ci si nutre di pazienza, di impegno, di fatica, di responsabilità. L'attesa è prova tangibile della fedeltà alla promessa che si è, della capacità di mantenersi attraverso le scelte compiute. È quindi prima di tutto responsabilità verso se stessi perché l'attesa senza il proprio oggetto, senza l'atteso, diventa noia, immobilismo, passività e si traduce nei termini di una paralisi identitaria. Come sottolinea mirabilmente Ricoeur, l'impegno “non è una proprietà della persona, ma un suo criterio; questo criterio significa che non posso discernere un ordine di valori in grado di interpellarmi – una gerarchia del preferibile –, senza identificarmi in una *causa* che mi trascenda. Qui si scopre un rapporto circolare tra la storicità dell'impegno e l'attività gerarchizzante, rivelante il carattere di debito dell'impegno stesso. Questo rapporto circolare costituisce ciò che (...) si può chiamare una *convinzione*. Nella convinzione m'arrischio e mi sottometto. (...) Prendo posizione, prendo partito e così *riconosco* quel che – più grande e più duraturo e più degno di me – mi costituisce come debitore insolvente. La convinzione è la risposta alla crisi: il mio posto mi è assegnato, la gerarchizzazione delle preferenze mi obbliga, l'intollerabile mi trasforma – da vile o da spettatore disinteressato – in un uomo di convinzioni che scopre creando e crea scoprendo”²².

Nel passaggio dalla crisi alla convinzione, si delinea il cammino verso l'autonomia morale dell'adolescente che “è di certo la più complessa e problematica da raggiungere, ma anche la più importante, perché con essa l'adolescente infonde significato nelle sue condotte e reperisce valori o

virtù da interiorizzare, per poi trasformarli in criteri selettivi per l'azione"²³.

L'educazione della e alla volontà si svolge, quindi, nel movimento progressivo che dal bisogno conduce al progetto e all'impegno, attraverso la forza motivante del valore.

3. Considerazioni conclusive

Come si accorda il nostro modello educativo con il congegno raffinato della motivazione messo in luce dall'adolescenza? In modo asincrono, riteniamo, per almeno tre ordini di motivi che ci limitiamo ad elencare.

a) Il persistere di una lettura della motivazione centrata sull'idea di bisogno, configura una visione educativa depotenziata dal punto di vista ideale e, per questo, contraria alla natura stessa dell'adolescenza.

"Come motivare all'ideale se la nostra azione educativa è mossa da una progettualità di piccolo cabotaggio, circoscritta all'ambito dei bisogni? E se le nostre proiezioni educative non oltrepassano gli standard storico-sociali e le domande del mercato?"²⁴.

b) La debolezza prescrittiva del sapere pedagogico.

Disponiamo oggi di una proposta valoriale chiara e condivisa per l'educazione dell'adolescente?

c) Il debole supporto educativo alle possibilità di azione in adolescenza.

Quali sono gli spazi in cui l'adolescente può fare esperienza e, quindi, agire? Quali sono le condizioni di esercizio della sua autonomia? Educiamo protagonisti o spettatori?

Questi interrogativi appaiono sufficienti a sovvertire i termini con cui si tende a trattare il problema della motivazione in adolescenza.

¹ G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 101-120.

² P. Jeammet, *Cento domande sull'adolescenza* (tit. orig.: *Réponses à 100 questions sur l'adolescence*, 2002), Pendragon, Bologna 2005, p. 70.

³ P. Barone, *Parlati dal mondo adulto: adolescenti tra educazione e prevenzione* in P. Barone (a cura di), *Traiettorie impercettibili Rappresentazione dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Guerini, Milano 2005, pp. 89-90. Si veda anche G. Siri, "Sé, identità, adolescenza nella condizione post-moderna", *Pedagogia e vita*, 5, 1992, p. 50.

⁴ Sul problema della 'motivazione ad apprendere' si veda G. Petter, *Psicologia e scuola dell'adolescente. Aspetti psicologici dell'insegnamento secondario*, Giunti, Firenze 1999.

⁵ Cfr. F. Rheinberg, *Psicologia della motivazione* (tit. orig.: *Motivation*, 1995), il Mulino, Bologna 1997.

⁶ P. Ricci Bitti, *La costruzione dell'identità nell'adolescenza* in G. P. Guaraldi, M. Venuta (a cura di), *Riflettere sull'adolescenza. L'adolescentologia nella sua base multidisciplinare*, Unicopli, Milano 1986, pp. 76-77.

⁷ R. Allers, *L'adolescenza e l'educazione del carattere*, SEI, Torino 1968, p. 5.

⁸ P. Jeammet, *Adolescenza oggi, tra libertà e costrizione* in Alberio D., Freddi C., Pelanda E. (a cura di), *Il corpo come se. Il corpo come sé. Trasformazione della società e agiti autolesivi in adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2008, p. 103.

⁹ A. H. Maslow, *Motivazione e personalità* (tit. orig.: *Motivation and Personality*, 1954), Armando, Roma 1990, pp. 83-117.

¹⁰ S. Vegetti Finzi, A. Battistin, *L'età incerta. I nuovi adolescenti*, Mondadori, Milano 2000, p. 9.

¹¹ R. Allers, *L'adolescenza e l'educazione del carattere...*, cit., pp. 29-30.

¹² R. Sennett, *Usi del disordine. Identità personale e vita nella metropoli* (tit. orig.: *The Uses of Disorder. Personal Identity and City Life*, 1970), Costa & Nolan, Milano 1999, p. 31.

¹³ C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 326-342.

¹⁴ M. Rampazi, *Il tempo biografico*, in A. Cavalli (a cura di), *Il tempo dei giovani*, il Mulino, Bologna 1985, pp. 149-263.

¹⁵ R. D. Laing, *L'io e gli altri. Psicopatologia dei processi interattivi* (tit. orig.: *The Self and Others*, 1961), Sansoni, Firenze 1969.

¹⁶ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 54.

¹⁷ C. Xodo Cegolon, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La scuola, Brescia 2001, pp. 311-352.

¹⁸ P. Ricoeur, *La persona* (tit. orig.: *Lectures 2. La contrée des philosophes sez. La personne*, 1992), Morcelliana, Brescia 2006, p. 30.

¹⁹ C. Xodo Cegolon, *L'occhio del cuore...*, cit., p. 339.

²⁰ Cfr. E. Borgna, *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2006.

²¹ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 212.

²² P. Ricoeur, *La persona...*, cit., pp. 31-32.

²³ N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 305.

²⁴ C. Xodo, *L'occhio del cuore...*, cit., p. 347.

La motivazione educativa e la formazione alla cittadinanza contro il particolarismo

ALESSIO ANNINO
Università degli Studi di Catania

Il tradizionale concetto di cittadinanza, oggi, sulla scia della globalizzazione e della *glocalizzazione*¹, avverte delle pressioni decisive per il cambiamento verso una dimensione planetaria, che lo spinge a travalicare i confini dello Stato nazionale, all'interno del quale è sempre stato concepito come complesso di diritti e doveri reciproci tra cittadini, per giungere alla dimensione di cittadinanza moderna, che oggi è lo spazio puntuale di incontro di vari diritti ed interessi non più genericamente interrelati tra loro su base territoriale, ma che possiedono una marcata interconnessione grazie a saldi fondamenti sulla piattaforma dell'appartenenza *etica*, con una connotazione *identitaria*, multiculturale e morale.

Per usare una felicissima espressione di Pagé, negli anni più recenti la cittadinanza si è delineata come vero e proprio «codice di vita che si applica agli scambi tra gli individui in un mondo in cui la diversità è la realtà»²; il civismo convenzionalmente inteso è arricchito dalla complessità della dimensione planetaria, per cui il *cittadino* contemporaneo affronta quotidianamente diritti, doveri, relazioni con l'alterità, vive l'ampio respiro del concetto di appartenenza ed egli stesso è elemento di congiunzione tra i vari livelli della realtà che lo circonda, locale, nazionale, continentale, globale. Il vortice di cambiamenti tipico di questo scorcio di post-modernità, caratterizzata anche da un senso di sfiducia verso le proprie aspettative di vita personali e lavorative, e verso il futuro più in generale, ci permette di osservare come l'attenzione degli uomini si concentri quasi esclusivamente sulla dimensione *presente*, sulla ricerca dell'ottenimento *immediato* delle gratificazioni economiche o sul raggiungimento sempre più ansioso delle *tappe sociali* previste da un calendario ideale. Inevitabilmente ciò comporta una decisa emersione della dimensione individuale a scapito di quel-

la collettiva, che scaturisce dalla coalescenza di più elementi, tra i quali troviamo una marcata incidenza delle condotte egoistiche e narcisistiche, una ulteriore, chiara diffusione di un largo senso di disagio, che origina dagli stress connessi alle frenetiche attività giornaliere, il senso di disorientamento *politico*, la eccessiva presenza delle logiche finanziarie nei tessuti sociali, e non ultimo, il senso di precarietà economica e lavorativa contemporanea; il tutto si riflette inevitabilmente sui processi educativi e formativi delle nuove generazioni. Ma, non solo, ciò investe la sfera vitale dei giovani e dei giovanissimi, dal momento che, purtroppo, percorrendo molte strade spesso si incontra lo sguardo del prossimo carico di aggressività e forza trattenuta, in un tacito atteggiamento di difesa del proprio spazio esistenziale e vitale contro tutto e tutti; insomma, si susseguono piccoli frammenti di vita quotidiana in cui l'ineducazione, il disprezzo per le regole civili, l'egoismo e il particolarismo emergono senza appello; il fattore-cambiamento, dunque, permea costantemente l'agire umano, in tutte le sue accezioni, e la formazione non è certo impermeabile alla complessità contemporanea, anzi «la disposizione al cambiamento è considerata fattore essenziale ed esaustivo, in grado di connotare il pedagogico nelle rappresentazioni della fenomenologia della formazione umana»³.

Quanto illustrato sembrerebbe rappresentare un breve corollario dei prolegomeni che sottendono alla crisi axiologica della società contemporanea e un diretto riferimento all'antropoentropia che quotidianamente si percepisce, ma, in realtà, lo stesso adombramento del senso civico si avverte in altri contesti di vita, quali quelli lavorativi, in cui la precarietà porta talvolta al sacrificio della *dignità* e dei diritti personali, quelli relativi alle relazioni interpersonali, che sono sempre più dai contorni

sfumati, o *liquide*⁴, per usare un'affermazione di stretta attualità, o quelli appartenenti alla sfera della *politica* in senso stretto, intendendo con questo termine, di stretta derivazione dal verbo greco "politeuo", che tradotto significa *amministrare*, ma, soprattutto, *sono cittadino, vivo da cittadino*, la partecipazione diretta dei cittadini alla *cosa pubblica* contrapposta all'indifferenza di gramsciana memoria, che è alle radici, tra le altre anomalie contemporanee, del forte astensionismo elettorale.

La crisi valoriale è presente inevitabilmente anche nei contesti scolastici, dove la dimensione individuale e la visione egoistica della vita condizionano i rapporti umani e interpersonali, e ovviamente anche i modelli educativi e le relazioni docenti-famiglie. Sempre più spesso accade, infatti, che i genitori dei discenti mostrino fastidio e una certa aria di sufficienza mista a supponenza di fronte ai rimproveri o ai provvedimenti disciplinari presi nei confronti dei propri figli, a causa dello scarso impegno o del marcato disinteresse verso le discipline oggetto di studio, attuando di fatto, con questa condotta, una piena delegittimazione del ruolo educativo e formativo dell'insegnante all'interno dei contesti scolastici.

La riflessione pedagogica, quindi, deve vertere sull'articolazione fondamentale formazione-valore-introiezione-responsabilità per cercare di rispondere all'oblio in cui le motivazioni ad apprendere sembrano confinate da qualche tempo a questa parte da una società all'interno della quale la realizzazione spregiudicata del sé, e la tecnologia con tutti i *new media* interattivi di ultimissima generazione, fanno ormai le veci di molti soggetti tradizionali anche in campo formativo.

Alla luce di queste considerazioni, allargando idealmente quanto sostenuto da Rousseau già attorno al 1762, cioè che «le case fanno l'agglomerato urbano, ma che sono i Cittadini a fare la Città»⁵, si conclude che la responsabilità dell'educazione civica, della formazione della coscienza civile, del sentire comune e della qualità della vita nei tessuti sociali ricada sugli uomini che li compongono quotidianamente e che li vivono con tutte le loro peculiarità. Sicché, la riflessione pedagogica, oggi, deve condurre alla ricerca critica delle ragioni della diffusione di un comune sentire che cerca di posticipare, se non addirittura di cancellare, la responsabilità individuale verso la comunità nella quale le persone vivono, e progettare degli interventi educativi e formativi che siano imperniati sulla forte motivazione alla promozione dei valori in ottica universale e comunitaria.

In questo senso, è opportuno comprendere in una riflessione complessa, quale quella sui processi educativi, il concetto di *motivazione* partendo proprio dall'etimologia della parola, che ci riporta al termine latino *motivum*, motivo, a sua volta derivante da *movere*, muovere o spingere, verbo che denota chiaramente una azione caratterizzata da cause precise, o da obiettivi e scopi determinati; nel caso delle motivazioni educative, le cause o gli scopi sono, ad esempio, la promozione dei valori del vivere civile, della cultura e della solidarietà, la definizione della propria identità in rapporto all'alterità, ed è fondamentale fare emergere il livello motivazionale prima riferito a noi stessi, alla nostra sfera intima e personale, per poi poterlo condividere con gli altri.

Le motivazioni educative costituiscono elemento imprescindibile, quando si voglia migliorare e rendere più effettiva la formazione dei cittadini, verso un'etica profonda e condivisa che possa permettere di migliorare la qualità della vita all'interno di un tessuto sociale. In un certo senso, la motivazione ad apprendere deve contribuire alla costruzione di una *forma mentis* dinamica, aperta e sensibile alla complessità sociale, poiché essa può essere definita «come l'insieme dei fattori o motivi che stanno alla base del comportamento, lo sollecitano e lo orientano in determinate direzioni»⁶.

Riflettendo con obiettività sulla nostra società attuale, da molti definita *post-moderna* o addirittura in una condizione di *surmodernità*⁷, se non di *seconda modernità*⁸, è indubbio che ci si ponga dinnanzi la questione densa e ridondante legata ad una crisi assiologica, all'interno della quale si raccolgono un certo adombramento dell'etica, uno stridente paradosso tra universalismo e particolarismo e l'oblio nel quale sono stati confinati i rapporti umani come si intendevano.

Nella società complessa di oggi molte sono le tematiche che si devono affrontare in ottica educativa per cercare di comprendere *in toto* le problematiche connesse alla dispersione del senso del vivere civile e alla crescita su scala logaritmica delle logiche di realizzazione personale senza scrupoli. Sembra quasi che vi sia stata nel recentissimo passato una diffusione su scala vastissima dei semi dell'individualismo, dell'egocentrismo più ardito e dell'affermazione del sé senza il minimo scrupolo, e che il lassismo *politico* e normativo abbiano rinsaldato tutto ciò all'interno dei tessuti sociali in maniera trasversale, quasi si fosse trattato di una sorta di osmosi cognitiva che ha livellato la morale e l'etica, sacrificandole sull'altare del

nichilismo della contemporaneità, per cui l'uomo ragiona nei termini «oggi, io mi comporto così perché non ho nessuna ideologia se non la mia autotutela. Ciò che più mi interessa è l'oggi, l'immediato, il lavoro, la paga, le mie relazioni del momento. Questo più o meno è il *credo* di parte della cittadinanza assorbita dalla deriva del nichilismo postmoderno. La dimensione sociale interessa solo marginalmente, quando non interessa affatto»⁹.

In questa prospettiva, mutuando proprio il concetto di *seconda modernità* elaborato da Beck, ci colleghiamo idealmente alla nozione di *individualizzazione* che il sociologo tedesco pone in essa come perno centrale, per indicare lo spostamento dell'asse valoriale quasi interamente dalla parte del singolo, anche se, a fondamentale complemento per la nostra ottica, si deve aggiungere che «individualizzazione non è per Beck semplice autoaffermazione di un singolo a scapito della società. [...] Nella sua riflessione con sempre maggiore nettezza l'idea di un'individualizzazione intesa come processo che comprende sia l'autoaffermazione personale che l'acquisizione di un punto di vista universalistico»¹⁰ è molto evidente. In questa sede, si ritiene che sia proprio la dimensione universalistica la base da cui partire per formulare una analisi costruttiva sui processi formativi dell'uomo contemporaneo, in quanto la società complessa in cui tutti viviamo fa sì emergere nettamente l'orientamento particolare, ma nello stesso tempo genera, per reazione delle coscienze, anche una propensione alla solidarietà e alla cultura della riqualificazione valoriale, dal momento che è quanto mai necessario «alla luce di una società complessa, contraddittoria, problematica, insicura, conflittuale che condiziona anche i processi educativi, riflettere criticamente su modelli educativi nuovi, trasferibili in contesti diversi in cui i soggetti personali, sociali, istituzionali, devono essere sensibili al cambiamento, alle riforme, alle alternative, e in grado di rielaborare, sperimentare e di vivere valori nuovi»¹¹.

La tensione diffusa verso il particolarismo e l'affermazione spregiudicata del sé suscitano una doverosa analisi sulle motivazioni educative e sulla motivazione ad apprendere presenti nei discenti, che in una prospettiva più ampia sono poi i *cittadini* del domani; specificamente, in ottica *civica*, è opportuno cercare di intervenire nel processo formativo per caratterizzarne l'efficacia e la determinazione nel processo di interiorizzazione de «il valore dei valori, cioè il discutere dei valori per-

ché i valori valgono, sono fondamentali tanto per la vita sociale, quanto per l'affermazione delle qualità personali»¹².

È senz'altro indubbio che l'insegnante, all'interno del processo formativo, rivesta un ruolo determinante, e, oggi, il suo compito è per di più eterogeneo e sfaccettato in quanto la società contemporanea presenta, nella complessità crescente, una progressiva sequenza di esigenze educative e formative che attendono una serie di risposte opportune ed efficaci. È altresì noto, anche, che «gli insegnanti si trovano di fronte a bambini diversi quanto a motivazioni; ciascuno di loro, poi, può essere diversamente motivato a seconda delle circostanze, dell'immagine di sé rispetto a un determinato oggetto di studio e dell'età»¹³ e, aggiungeremo noi, a seconda dell'ambiente familiare e dell'educazione in esso impartita.

Uno degli aspetti su cui bisogna lavorare intensamente in ottica motivazionale è chiaramente il connubio scuola-famiglia, ed in una duplice prospettiva: la prima, in entrata, che riguarda strettamente gli insegnanti e la loro formazione, mentre la seconda, in uscita, è connessa al supporto alle famiglie in materia di educazione al vivere civile delle nuove generazioni. Infatti, gli insegnanti, vivono in prima persona all'interno dei contesti educativi la crisi culturale che genera inevitabilmente delle emergenze educative, ed è abbastanza chiaro che essi fronteggino soprattutto «una cultura che non aiuta a costruire percorsi educativi perché nega all'altro la sua soggettività e lascia che si vanifichi tutto in un egocentrismo e in una massificazione che sono le due facce della stessa medaglia: l'annullamento del soggetto. Nasce di qui la prima urgenza, e se volete, la prima sfida da raccogliere: aiutare a ritrovare ciascuno il proprio sé e costruire soggetti consapevoli e critici»¹⁴.

Gli stessi docenti sono consapevoli del proprio ruolo all'interno dell'istituzione educativa, e, al di là delle carenze strutturali o economiche croniche, essi fanno emergere sempre la necessità di nuove motivazioni per la loro attività, connesse principalmente con la passione per la disciplina, la ricerca e l'approfondimento, il comunicare ed il prendersi cura delle altre persone ed aiutarle nel loro percorso di crescita; ne consegue che il rivestire «una funzione educativa è un fattore indicato da tutti i docenti come prioritario a cui sono connesse la volontà di porsi come risorsa per favorire la crescita altrui e la possibilità di coltivare la passione per una disciplina»¹⁵.

Alla luce di questa problematica, la formazio-

ne degli insegnanti è necessario che venga orientata oltre il nozionismo ed i concetti, cioè che arrivi a rivestire anche un fondamentale aspetto meta-cognitivo, che permetta loro, nell'interazione quotidiana con i discenti, di stimolare la propria dimensione spirituale, di far comprendere ed interiorizzare anche un concetto di *cura di sé*, per rapportarsi meglio agli altri, e conseguentemente relazionarsi al meglio con il mondo.

Educare e formare, in ottica democratica di cittadinanza attiva e partecipata, sono processi complessi e delicati che raccolgono quanto è stato vissuto dalle generazioni precedenti attraverso la storia familiare, personale, della comunità o del luogo in cui si vive, e cercano di conferire ad esso una dimensione valoriale il più possibile condivisa, grazie ad una piena riscoperta transgenerazionale che permetta successivamente di proiettarlo nel futuro delle giovani generazioni, con lo scopo di fronteggiare in maniera efficace la diffusione di un sentire apotropaico nei confronti della vita armonica in comunità, e di opporre validi modelli alla moderna forma di tecnolatria che scaturisce da una pervasività dei media mai riscontrata fino a questo momento. La scuola è senz'altro il luogo, più di ogni altro, all'interno del quale si dovrebbe concretizzare l'olorama educativo, di largo respiro formativo transdisciplinare e orientato ad una nuova *Bildung*, deputata a questo scopo di riscoperta in chiave assiologica e motivazionale tanto del vissuto quanto del futuro, dal momento che la scuola, tradizionalmente, «è luogo di saperi e di relazioni, di saperi integrati dalle relazioni, di relazioni motivanti ai saperi, anzi al sapere»¹⁶.

La famiglia è il primo *luogo* nel quale i bambini ricevono i precetti educativi, osservano i modelli di comportamento e li assimilano secondo la propria sensibilità e lo stimolo ricevuto dagli stessi genitori, in quanto «vivere in famiglia significa essere sottoposti a incessanti stimoli e provocazioni per la formazione del proprio sé, ma anche essere a propria volta da stimolo vivente per il progressivo delinearsi della storia identitaria degli altri componenti del sistema-famiglia. Le dinamiche e le interazioni tra i membri della famiglia sottopongono i soggetti a una perenne, spesso faticosa ridefinizione di se stessi»¹⁷.

Il contesto familiare, inoltre, è il cuscinetto tra il mondo esterno e il bambino o l'adolescente, e la sua funzione fondamentale si ritrova anche nel «dovere di fare intendere» quali siano le condotte ed i valori appropriati in ottica relazionale all'interno della comunità, e di analizzare criticamente

quelli che, per converso, non sono affatto orientati al rispetto reciproco, all'osservazione delle norme giuridiche e sociali ed alla solidarietà; alla famiglia spetta principalmente il compito di infondere nei giovanissimi il linguaggio, la cultura elementare, il rispetto per la *cosa pubblica*, per i ruoli istituzionali, cominciando proprio da quello degli insegnanti, e per l'alterità, con cui ci si confronta quotidianamente.

La famiglia, proprio perché «assolve sempre una funzione imprescindibile nella costruzione dell'identità personale in tutte le età della vita»¹⁸ deve, in sinergia con la scuola, fornire la motivazione fondamentale all'introiezione dei valori cardinali per la definizione del profilo del *cives* attivo e responsabile, e soprattutto partecipe, combattendo in questo senso l'indifferenza rispetto agli orientamenti valoriali, alla spiritualità, all'armonia con se stessi e con gli altri, affrontando in buona sostanza la deriva nichilistica ed i modelli egocentrici proposti dai media e da parte dei coetanei; la famiglia ha il ruolo complesso di elemento motivante *in toto* nella formazione e nell'educazione dei bambini e dei giovanissimi, in quanto deve fornire i giusti stimoli per il confronto aperto, reciproco, per la conoscenza, la valutazione delle scelte e per l'approfondimento critico in ottica civica.

La scuola e la famiglia si trovano, dunque, a dover affrontare le stesse problematiche legate ai discenti della contemporaneità, e le tematiche in questione sono il risultato di una fusione sincretica tra condotte apprese per mimesi o modello diretto dai *media* e dai *new media*, tra l'indifferenza di parte delle famiglie verso l'educazione civica che rispecchia una scarsa se non nulla fiducia nel futuro, ed è evidente che solo attraverso il dialogo costante e determinato, tanto la scuola quanto la famiglia potranno programmare e realizzare interventi motivazionali ed educativi efficaci verso le nuove generazioni.

La prospettiva dialogica è fondamentale e necessaria, proprio in quanto «l'educazione familiare costituisce un presupposto di cui le altre strutture non possono non tenere conto; di qui l'insistenza sul necessario legame della scuola con l'ambiente sociale prossimo in senso specificamente familiare. Genitori e maestri sono collaboratori alla stessa impresa: non possono quindi rimanere reciprocamente estranei ed indifferenti»¹⁹.

La vera scossa motivazionale può nascere solo nell'interiorità, ma tanto la scuola quanto la famiglia hanno l'onere di suscitare ed, in seguito, sostenere con grande forza l'emergere della motiva-

zione ad apprendere nei bambini e nei giovanissimi, ed a questo proposito sarebbe molto utile ad anche assai opportuno un sempre maggiore coinvolgimento diretto delle famiglie dei discenti per fare emergere direttamente le problematiche e i dubbi, nonché le aspettative, connesse all'emersione delle motivazioni nei figli, proprio in quella prospettiva dialogica famiglia-scuola che permetta di superare l'unidimensionalità di una certa educazione familiare con pretese di esclusività, all'interno della quale «v'è un familismo deterioro che nasce dall'egoismo e non va confuso con la legittima difesa dei diritti familiari. La famiglia ha sempre, del resto, una funzione indiretta di stimolo e di controllo in senso largo sulla scuola, che ne viene richiamata al più delicato senso di responsabilità»²⁰.

¹ Con questo termine utilizzato da Bauman si indica nella società postmoderna attuale il processo di adeguamento del panorama della globalizzazione alle singole realtà locali, così da poter analizzare le loro relazioni con gli ambienti internazionali. (Cfr. Z. Bauman, *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005).

² Pagé M., *Citoyenneté et pluralisme des valeurs*, in Gagnon F., Mc Andrew M., Pagé M., a cura di, *Pluralisme, citoyenneté, éducation*, L'Harmattan, Paris 1996, p. 172.

³ R. Fadda, *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002, p. 165.

⁴ Cfr. Z. Bauman, *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2010.

⁵ J.J. Rousseau, *Il contratto sociale*, RCS, Milano 2005 (1762), p. 68.

⁶ A. Ceriani, *La formazione: agire la conoscenza*, in A. Bobbio, C. Scurati, a cura di, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma 2008, p. 93.

⁷ M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 2009, p. 44.

⁸ Cfr. U. Beck, *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma 2009; U. Beck, *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma 2000.

⁹ A. Annino, *La cittadinanza attiva nella ricerca educativa*, Cooperativa Sociale Ragazzi in Volo, Vittoria 2012, p. 27.

¹⁰ W. Privitera, *Tecnica, individuo e società. Cinque lezioni sulla teoria di Ulrich Beck*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004, p. 67.

¹¹ P. Mulè, *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005, p. 125.

¹² M. Baldacci, *Convegno Siped. Abstract Progetto Generazioni. I giovani, il mondo e l'educazione*, Cosenza 3-4 giugno 2010, p. 4.

¹³ S. Kanizsa, *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimen-*

to, Mondadori, Milano 2007, p. 13.

¹⁴ D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 55.

¹⁵ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 142.

¹⁶ R. Cerri Musso, *La crisi della scuola: ipotesi di lavoro*, in M. Baldacci, M. Corsi, a cura di, *Sistema educativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid, Napoli 2010, p. 57.

¹⁷ M. Amadini, *Diventare nonni: una transizione identitaria*, in L. Pati, a cura di, *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami. Coltivare i legami tra nonni, figli e nipoti*, Effatà editrice, Cantalupo 2010, p. 118.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ M. Laeng, *Lineamenti di pedagogia*, Editrice La Scuola, Brescia, 1975, p. 154.

²⁰ *Ibidem*.

Riferimenti Bibliografici

Annino A., *La cittadinanza attiva nella ricerca educativa*, Cooperativa Sociale Ragazzi In Volo, Vittoria 2012.

Augé M., *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 2009.

Baldacci M., Corsi M., a cura di, *Sistema educativo ed emergenze dell'educazione*, Tecnodid, Napoli 2010.

Bauman Z., *Modernità liquida*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Bauman Z., *Globalizzazione e glocalizzazione*, Armando, Roma 2005.

Beck U., *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma 2009.

Bobbio A., Scurati C., a cura di, *Ricerca pedagogica e innovazione educativa: strutture, linguaggi, esperienze*, Armando, Roma 2008.

Fadda R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.

Gagnon F., Mc Andrew M., Pagé M., a cura di, *Pluralisme, citoyenneté, éducation*, L'Harmattan, Paris 1996.

Kanizsa S., *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano 2007.

Laeng M., *Lineamenti di pedagogia*, La Scuola, Brescia 1975.

Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Vita e Pensiero, Milano 2005.

Mulè P., *Il docente in Italia tra pedagogia, scuola e società*, Anicia, Roma 2005.

Pati L., a cura di, *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli e nipoti*, Effatà, Cantalupo 2010.

Pennac D., *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano, 2008.

Privitera W., *Tecnica, individuo e società. Cinque lezioni sulla teoria di Ulrich Beck*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2004.

Rousseau J.J., *Il contratto sociale*, RCS, Milano 2005 (1762).

La motivazione dell'insegnante

COSIMO COSTA

Collaboratore della LUMSA Roma

Perché si è scelto di fare quello che si fa? Perché si continua a farlo?

Subito e spontaneamente approdo a quella parte dell'uomo, la motivazione, ormai abbastanza alterata e manipolata da analisi e ricerche, nei vari settori delle scienze umane. In senso lato, dovrebbe riguardare il *perché* del comportamento, nonché le cause, le ragioni, i motivi, i fini. Infatti, parlare di motivazione è far riferimento a "qualche cosa che fa da interfaccia tra l'organismo e l'ambiente e da cui dipende l'innescio, l'ampiezza, l'intensità, la durata, la cessazione di una condotta"¹. La ricerca sulla motivazione ha visto il passaggio dall'ambito prettamente biologico, legata al concetto di istinto, a quello psicologico, costruito dall'intreccio tra processi mentali e rapporto con la realtà. Si osserva inizialmente e per un lungo prosieguo, l'impiego dell'istinto per descrivere e spiegare l'intensità, la varietà e la direzione dei comportamenti². Con il tempo, la ricerca comincia a strutturarsi tramite gli studi sui bisogni e sui motivi, che progressivamente sostituiscono le liste di istinti. I contributi di Murray³ e Maslow⁴ sono, in tal senso, i più rappresentativi ed evidenziano il mutamento di impostazione nello studio della motivazione che va ad intrecciarsi con quello dello sviluppo della personalità e delle differenze individuali.

Ma sia nella prospettiva più generale che nel tentativo particolare di rintracciare le radici della motivazione dell'insegnante, non posso evitare la premessa intorno alla *responsabilità* che caratterizza tale aspetto dell'essere uomo, oltre che dell'essere insegnante. Per tale motivo, vorrei inizialmente premettere il senso forte della prima formulazione del verbo *paideuo*, fatta dai greci, dove tale termine assume il significato di nutrire, allevare. Sotto questo angolo visuale, quindi, *educativo* come *camminare insieme* e *nutrire*, come percorso e crescita. Diciamoci subito che la pluralità di sensi di *educativo* ha sempre costretto a una riflessione molto attenta quelli che si sono occupati del pro-

blema, e se ne sono occupati piccoli e grandi; e tra loro per affrontare e rafforzare la presente premessa, ho deciso di scegliere i grandi pensatori: senza Platone è impossibile parlare dell'educativo e senza Epitteto è impossibile parlare di scelta.

Per il percorso che vorrei fare mi avvalgo inizialmente di un testo: il VII libro della *Repubblica*. Mi fermo sul verbo *costringere*⁵: l'educatore, anzitutto, deve sapere che il soggetto si avvia e persevera nel percorso se qualcuno lo *costringe*. Si tratta di uno dei verbi più inquietanti, c'è il pericolo di fermarsi alla prima sensazione che può dare questo verbo, cioè qualcosa di estrinseco, qualcosa di forzato; invece, va riscoperta la necessità che il verbo *costringere* contiene. Il movimento iniziale: fare avvertire al soggetto una vera necessità interiore. Non è un movimento estrinseco che viene da fuori, è un render possibile il movimento interiore, è provocare l'avvio, far sì che il soggetto avverta tutto il bisogno di attivare dinamismi che lo portino ad essere quell'*io* che può e che, dunque, deve essere. È un movimento che si radica su un bisogno, forse il bisogno per eccellenza, diventare quell'*io* che possiamo e quindi dobbiamo essere; è render possibile un salto di qualità nel vivere: non è più un vivere piatto, comincia ad essere un vivere qualificato, un dirigersi verso l'alto.

La definizione del *costringere* platonico fa balzare immediatamente alla mente l'importante *responsabilità* che l'educatore insegnante si ritrova ad assumere nel campo dell'educativo. Quindi, il verbo *paideuo*, non è soltanto fare insieme il percorso, ma anche nutrire; però, per nutrire l'anima l'educatore ha bisogno di coraggio e per avere coraggio bisogna rimuovere la paura. Ancora una volta vorrei rifarmi alla *Repubblica*, ora al IV libro. La paura impedisce di camminare, impedisce di crescere e soprattutto impedisce l'atteggiamento giusto per assimilare le verità. Bisogna rimuovere la paura, e le paure son sempre tante. Contemporaneamente alla paura, va rimossa l'ignoranza e l'incapacità

valutativa. Mi pare che in questo modo Platone, da grande educatore, in grazia, forse, di tutto quel costringimento che Socrate aveva operato su di lui, ci porta ad un insegnamento molto evidente: sapere quali sono le cose da temere e quali sono le cose da non temere. Il coraggio non è un'iniziativa sporadica, non è un piccolo esercizio, perché ci vuole una formazione mentale, un convincimento completamente assimilato, la chiarezza circa le cose da temere, perché arrecano danno, e circa le cose da non temere, perché anche se sembrano paurose, non arrecano danno. Ma si tratta anche dell'invogliamento. Non soltanto devo mostrare la positività del coraggio, deve grandeggiare la bellezza di esser liberi dalla paura, cosa fondamentale per la libertà interiore e per la libertà esteriore: ci vuole un nutrimento molto robusto circa il positivo. È per tale motivo che potremmo dire il coraggio come una mentalità valutativa circa la realtà e soprattutto circa la qualità, la bellezza del vivere, come un aver stabilito cosa è da temere e cosa è da non temere, avendo chiarito a sé il problema della qualità del proprio vivere, e soprattutto del vivere relazionale, perché il temere e il non temere mi porta nel cuore della convivenza.

Ed Epitteto subito interviene con le sue *Diatribe*. Nelle pagine di Epitteto ritorna sempre, dal primo capitolo del I libro⁶ fino in fondo, la famosa espressione: distinguere “cosa dipende da noi” e “cosa non dipende da noi”. Questa istanza di Epitteto è fondamentale nel contesto della responsabilità dell'educatore. Epitteto induce il suo ascoltatore a discernere prima di tutto ciò che nella vita dipende da noi da ciò che nella nostra vita non dipende da noi. In tutto il raggio del nostro agire, del nostro essere, cosa dipende da noi e cosa non dipende da noi? L'elenco può essere molto lungo da tutte e due le parti e il discernimento prezioso, ma nella presente questione poco conta, ciò che ci interessa è che l'educatore, per aiutare il soggetto a discernere ciò che dipende da lui e ciò che non dipende da lui, deve aver avuto per il suo vivere questo discernimento, e deve continuarlo. È un prezioso criterio che deve diventare fattivo: perché quando avrò individuato cosa dipende da me e cosa non dipende da me, sarò in grado di direzionare gli sforzi e i desideri, di evitare lo spreco di energie per realizzare quello che non dipende da me e invece impiegarle tutte per realizzare quello che dipende da me. Indubbiamente è importante avere una certa chiarezza (una chiarezza fondamentale non ce l'avremo mai) sì da dare il senso all'agire. E la valutazione è fatta in base a quell'io

che ho scelto di essere, dal quale scaturisce la mia volontà a valutare e a contestualizzare i vari settori di appartenenza.

Esempi provenienti dall'antichità, testimoni della scelta, fatta sulla base di una matura presa di coscienza intorno alla grande responsabilità dell'educativo, input al motivarsi per poter successivamente motivare.

Dopo tale premessa, proviamo brevemente, a riportare tutto quanto detto nell'ambiente scuola, analizzando la figura che più ci interessa, quella dell'insegnante.

Ma chi è l'insegnante? Secondo l'etimologia l'insegnante è colui che imprime il segno nella mente del discente. Secondo una concezione pragmatica, l'insegnamento consiste in ciò che gli insegnanti fanno, ed essi, nota Clayton⁷, fanno molte cose: «l'insegnante fornisce oralmente delle nozioni; dà istruzioni agli scolari; organizza il materiale con cui lo scolaro ha a che fare; si propone delle mete; ha preoccupazioni, timori, frustrazioni e soddisfazioni connesse al proprio lavoro; prova reazioni emotive di fronte agli scolari e ai colleghi; valuta il progresso degli scolari; spiega, insomma, molteplici attività caratteristiche di quell'istituzione chiamata scuola».

L'insegnante, quindi, è colui che concorre al processo di autoformazione dell'alunno, mediante l'istruzione che egli programma, organizza, guida, valuta ed orienta.

L'istruzione, come l'ha definita Bruner⁸, è una «invenzione umana la quale conduce colui che apprende al di là dell'apprendere puro e semplice». L'uomo, infatti, nasce entro una cultura, «la quale ha tra le sue principali funzioni quella di conservare e trasmettere gli apprendimenti del passato», giacché, date le caratteristiche fisiche dell'uomo, «sarebbe non soltanto uno spreco ma probabilmente a lui fatale dover reinventare di bel nuovo anche soltanto quel minimo di procedimenti tecnici e di conoscenze necessari per sopravvivere nella zona temperata». Ciò significa che l'uomo non può fare assegnamento su un processo di apprendimento puramente casuale e che, quindi, deve ricevere un'istruzione»; deve «evitare ciò che trova chiaramente distinto e a portata di mano, in favore di cose che esistono in maniera indistinta in un avvenire a lui spesso incomprensibile» e deve fare ciò in un particolare ambiente: la scuola. Lo sviluppo dell'allievo, quindi, coadiuvato dall'esterno, dipende «dalla maniera in cui una data cultura aiuta il singolo individuo a utilizzare le doti intellettuali di cui dispone»⁹.

La funzione dell'insegnante nasce quando, in seguito all'evoluzione, la cultura della specie umana è diventata di gran lunga superiore a quella dei singoli individui e quando, in conseguenza, l'apprendimento, che è un'attività naturale dell'uomo, si è trasformato in istruzione e, cioè, in un apprendere non occasionale ma dipendente da esigenze esterne. Nel mondo moderno le nuove urgenze hanno istituzionalizzato la scuola, che è divenuta l'organo giuridico riconosciuto per la trasmissione culturale. L'istituzionalizzazione della scuola ha professionalizzato le funzioni dell'insegnamento trasformandolo, a partire dal secolo scorso, in un'occupazione stabile, che richiede una particolare forma di preparazione e che tende a categorizzarsi come le altre in ordine ed associazione professionale o in sindacato. Tralasciando ora il dibattito¹⁰ che si è venuto a creare sulla professionalità dell'insegnante, di non competenza per questo spazio, vorrei invece evidenziare la matrice che caratterizza questa classe professionale.

Presto detto! L'autentica fonte della professione è il bisogno di azione, che investe ogni aspetto e tratto della personalità. Ma in cosa consiste l'azione? Mi avvalgo di Derbolav, secondo cui l'azione umana assume il carattere di comportamento o condotta nei confronti degli altri o degli oggetti verso cui si rapporta, sia che si tratti di oggetti naturali o di essenze razionali. Comportarsi significa per l'uomo formare ed elaborare l'oggetto naturale secondo principi finalistici, grazie ai quali l'oggetto si trasforma in bene o «mezzo» utilizzabile per i bisogni umani. Però, l'azione nei confronti di altri soggetti non si compie come mera realizzazione di scopi imposti alle cose o agli oggetti, ma come un agire nei confronti dell'altro nell'ambito della comunicazione comprensibile di significati, anche quando non si tratti di cooperazione amichevole, ma di contrasto o conflitto polemico¹¹. È azione che si manifesta, anzitutto, come energia: all'inizio già fissata sulla soddisfazione immediata di altri bisogni e motivi segmentati che non tengono conto della totalità della persona e del suo futuro; successivamente rivolta a conservare la struttura e ad assicurare, come evidenziato precedentemente tramite Platone e Epitteto, l'integrità del soggetto per il futuro, proiettata verso le mete da raggiungere, implicite nella struttura stessa della persona.

Ma l'azione ha un suo contenuto (l'intenzione che la fa nascere e la consuma) ed una sua struttura: la motivazione che ne costituisce l'avvio; la scelta con cui si fa propria la motivazione; la realizzazio-

ne che è il concreto configurarsi dell'azione nella realtà. A tal proposito, sempre Derbolav parlando di *posizione del fine* evidenzia che le motivazioni assegnanti uno scopo all'azione, non cadono più nell'ambito della dimensione tecnica del fare, ma in quello della *dimensione etico-pratica*. Questa dimensione si comunica da una parte insieme al ruolo regolato istituzionalmente, cioè a dire in quella particolare prospettiva dei compiti che designiamo come professione, dall'altra nel riferimento al sistema di norme della coscienza morale in generale. Il postulato cui bisogna riferirsi è quello della *doverosità*. I doveri sono imposti, nell'ambito della produzione, dalla tradizione e dall'*ethos professionale*, mentre nel campo dell'azione si manifestano come esigenze che emergono da determinate situazioni, alle quali l'uomo cerca di rispondere nella forma di abituali virtù. La qualità morale dell'azione si lascia acquisire anche mediante l'esercizio ma non completamente in esso: sono piuttosto le esigenze molteplici della situazione che pongono l'uomo di volta in volta di fronte a decisioni che richiedono l'impegno morale e possono anche facilmente indurre in errore¹².

Quindi, si può affermare che la motivazione profonda dell'azione è l'attuazione di sé: l'uomo agisce per attuarsi sotto tutti gli aspetti. Mediante la funzione conoscitiva elabora gli elementi della realtà propria e del proprio ambiente in un progetto di vita; mediante la funzione volitiva attua il progetto elaborato. La scelta è l'atto di libertà con cui l'individuo orienta il proprio progetto di vita in un senso o in un altro: nel senso del condizionamento al proprio passato o in quello dell'apertura verso il futuro. La realizzazione è l'oggettivarsi dell'azione nella duplice direzione: interna o della incorporazione di tutti i tratti della persona in un sistema unitario; esterna o della canalizzazione dell'azione in un'attività concreta e socialmente significativa. La professione è appunto il risultato di questo duplice processo di realizzazione, per cui rappresenta la sintesi dell'esplicazione interiore della persona e della sua interazione sociale. La professione soprattutto rivela la capacità di agire dell'uomo, espressa sia nell'atteggiamento di dedizione responsabile ad un'attività concreta e definita che è diretta al perfezionamento dell'attività stessa e con essa all'arricchimento della propria persona, sia nella tendenza a contribuire al benessere della società.

Ed è su quest'ultimo punto, il benessere della società, che ora vorrei, sempre tramite l'aiuto di Derbolav, guardare alla disponibilità educativa

come ad uno specifico *ethos professionale*.

Derbolav, parla di sindrome di virtù pedagogiche da rendere definibili mediante il collegamento al concetto di *areté* in Aristotele. Concetto in cui confluiscono per un verso la componente naturale (condizionata dal temperamento e dall'inclinazione), e per un altro verso la componente mediata culturalmente. Ciò significa precisamente, che senza la coltivazione dei presupposti naturali il mestiere educativo non potrebbe essere affatto esercitato con senso di responsabilità oggettiva. A tal punto Derbolav, tramite Aristotele, espone quelle che si definiscono *virtù pedagogiche* e che in tale sede rappresentano elementi indispensabili per definire la spontaneità della professione insegnante. Li elenco di seguito: l'*autorevolezza*, una superiorità potremmo dire naturale, determinata oggettivamente, che gli procura autorità nei confronti del partner e gli consente di comportarsi autorevolmente; l'*eros*, visione intuitiva del processo di formazione, che si lascia cogliere solo al di là di ciò che è dato come dono naturale, e quindi solo attraverso l'esercizio; il *tatto*, anello di congiunzione del tutto spontaneo fra la teoria e la prassi educativa; lo *humor*, che si accorda con l'allegria, ma anche con la malinconia, avendo in sé, se inteso rettamente, l'esperienza del tragico¹³.

Da quanto detto, si evince che la scelta della professione, e in particolare la scelta della professione insegnante, costituisce un problema fondamentale della vita umana, perché collegata al proprio progetto di vita. Questa scelta, perciò, dovrebbe escludere qualsiasi predeterminazione non derivante dall'autentica natura di colui che la compie allo scopo di impedire la nascita di conflitti tra l'uomo e il proprio agire. La scelta professionale è una decisione esistenziale: un libero atto che pone l'individuo di fronte a se stesso e alla società per individuare come la sua persona possa oggettivarsi mediante un'attività sociale dando a se stesso ed alla società, l'apporto originale della sua individualità. La professionalità insegnante, quindi, costituisce una «categoria della personalità» ed ha come matrice «l'attitudine pedagogica della personalità»¹⁴. Più di ogni altra professione, infatti, quella dell'insegnamento è particolarmente collegata alla persona responsabile dell'insegnante: ossia alla sua maturità affettiva ed al suo equilibrio morale; alla sua apertura mentale; alla sua sensibilità sociale e, quindi, alla sua capacità di interazione e comunicazione sociale. Ma quale il motivo profondo su cui gli insegnanti dovrebbero effettuare la propria scelta?

Da quanto si può desumere, il motivo è presto

detto: ricerca di "benessere" e potenziale felicità. Ma è un motivo che tradotto in scelta, secondo Maslow¹⁵, diviene fortemente condizionato da vari fattori: da un bisogno di sicurezza che ne condiziona l'agire; da un bisogno di affiliazione che dovrebbe riflettere il desiderio di comprensione e di interagire con altri; da un bisogno di affetto, come rifugio nella relazione "intima" con gli studenti per fuggire e resistere al rapporto difficoltoso con il contesto sociale e politico che gli insegnanti subiscono; da un bisogno di stima che si traduce in autostima (fiducia in sé stessi, indipendenza, realizzazione) ed "eterostima" (status, riconoscimento, apprezzamento e rispetto mediato dagli altri); da un bisogno di autorealizzazione corrispondente al desiderio di realizzare le proprie potenzialità; da un bisogno cognitivo in cui l'elemento di curiosità e di novità che caratterizza ogni forma di indagine e di crescita sembra smarrirsi o, meglio, fatica a ritrovarsi nella pratica dell'insegnare. Sono bisogni relativi alla scelta della professione docente che non vanno letti in chiave gerarchica bensì in chiave interagente tra loro e di concatenazione, essendo tra loro interconnessi. Non è detto che questi bisogni siano contemporaneamente presenti nel momento in cui una persona decide di divenire insegnante. Alcuni nascono (o si rendono espliciti) nel corso delle prime esperienze, quando il contatto diretto con la realtà scolastica, con gli allievi e con i colleghi sviluppa nuove consapevolezze relative al ruolo dell'insegnamento, al piacere che ne deriva, alla possibilità che offre. È possibile, forse, considerare il ruolo giocato da ciascun bisogno e lavorare sulla forma equilibrativa evidenziata dal singolo docente, al fine di accompagnare la scelta e promuovere traiettorie di sviluppo della professionalità. Comunque sia, il primo obiettivo socialmente definito dell'insegnamento è di far apprendere, vale a dire far nascere conoscenze, competenze, pensieri. La modifica del soggetto in formazione riguarda "formatore" e "formato", insegnante e studente, poiché entrambi partecipano ad un processo che, attraverso conoscenze nuove, attese o inattese, si inserisce nella traiettoria di ciascuno. Oltre a trasformazioni di tipo cognitivo, il soggetto forma il sistema di pensiero e di azione in cui si inserisce e in cui si muove il processo di apprendimento stesso. Inoltre e allo stesso tempo, quello che interviene sul piano dei modi di pensare e di agire del soggetto è strettamente legato a trasformazioni in corso su altri piani: «La traiettoria biografica del soggetto, vale a dire il corso degli avvenimenti che

si producono nella sua vita, e la sua traiettoria identitaria, vale a dire l'economia dell'immagine di sé e la sua evoluzione»¹⁶. È questa una motivazione che non può essere realmente compresa se non si tiene conto della sua dimensione diacronica, come momento trasformativo, iscritto in una temporalità e in interazione con le trasformazioni in corso nel sistema relazionale del soggetto.

Al tempo attuale però è molto difficile non solo trovare insegnanti che abbiano scrutato in sé tali requisiti ma anche farne un elenco completo e, soprattutto, indicare i mezzi che contano agli aspiranti di conseguirli. Oggi, ciò che spesso accade per gli insegnanti è la ricerca della possibilità professionale (e quindi dell'individuazione della scelta motivazionale) solamente nelle proprie caratteristiche (nel proprio carattere) o, comunque, nelle caratteristiche individuali dei soggetti, tralasciando l'impatto della rete sociale di appartenenza sulle motivazioni della propria scelta o non riuscendo a distinguerlo, se non nell'influenza familiare (e nell'eredità professionale) o sociale in genere; quando invece, individuare la natura e le coordinate delle motivazioni che danno origine alla scelta potrebbe consentire di lavorare sulla formazione degli anticorpi alle situazioni "patogene", potenzialmente stressanti e demotivanti. Secondo l'autore americano Maslow, nasce un malessere psicofisico dell'insegnante (solitamente sintetizzato in una cornice di matrice psichiatrica che focalizza la lettura in termini di *burnout*¹⁷), costruito attraverso un processo di depauperamento o spoliamento degli elementi identitari, derivante dalla difficoltà di rispondere in modo chiaro alla domanda: «che cosa significa oggi insegnare ed essere insegnante?». Cambiamenti importanti, riguardanti la funzione sociale, la popolazione scolastica, le abitudini educative, i comportamenti degli allievi, con cui la scuola si deve confrontare, hanno comportato (e comportano) una mutazione delle condizioni nelle quali il mestiere di insegnante si può e si deve realizzare. Il sentimento di identità professionale è fortemente coinvolto nel cambiamento, e la possibilità di vedere soddisfatti i bisogni motivazionali rappresenta un momento chiave nel processo di costruzione identitaria degli insegnanti.

¹ G. V. Caprara, *Emozioni e motivazioni*, in P. Legrenzi (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Il Mulino, Bologna 1994, pp. 75-110 (p. 96).

² W. James, *The Principle of Psychology*, Holt, New York 1890 (trad. it. *Principi di psicologia*, Editrice Libreria, Milano 1901); W. Mc Dougall, *An Outline of Abnormal Psychology*, Methuen & Co. Ltd., London 1926;

K. Dunlap, "The identity of instinct and habit", *Journal of Philosophy*, 19, 1922, pp. 85-94; L. L. Bernard, *Instinct: a Study in Social Psychology*, Holt, New York 1924.

³ H. A. Murray, *Explorations in Personality*, Oxford University Press, New York 1938.

⁴ A. Maslow, *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1974.

⁵ Platone, *Repubblica*, 521c.

⁶ Epitteto, *Le Diatribe e i Frammenti*, a cura di R. Laurenti, Laterza, Bari, 1989, pp. 5-8.

⁷ T. E. Clayton, *Insegnamento e apprendimento*, Milano, Martello, 1967, p. 2.

⁸ J. S. Bruner, *La sfida pedagogica americana*, Roma, Armando, 1969, p. 79; J. S. Bruner, *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando, 1967, p. 177.

⁹ Cfr. *La sfida pedagogica americana*, pp. 92-95.

¹⁰ Per il dibattito sulla professionalità degli insegnanti: V. Cesareo, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero, 1968, pp. 116 e segg.

¹¹ Cfr. Derbolav J., *Schizzo di un'etica pedagogica*, in Derbolav J., Flitner W., *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 47-48.

¹² Cfr. *Schizzo di un'etica pedagogica*, pp. 49-50.

¹³ Cfr. Derbolav J., *Struttura e orizzonte della responsabilità pedagogica*, in Derbolav J., Flitner W., *Problemi di etica pedagogica*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 67-79.

¹⁴ J. S. Bruner, *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando, 1964, p. 19.

¹⁵ Si veda: Op. Cit. A. Maslow, *Motivation and Personality*, Harper & Row, New York 1954; trad. it. *Motivazione e personalità*, Armando, Roma 1974.

¹⁶ E. Bourgeois, *Apprentissage et transformation du sujet en formation*, in J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J. C. Ruano-Borbalan (dirs.), *Encyclopédie de la formation*, Presses Universitaires de France, Paris 2009, p. 33.

¹⁷ La sindrome del *burnout* negli insegnanti è stata oggetto di attenzione da parte di molti autori internazionali: M. B. Anderson, E. F. Iwanicki, "Teacher motivation and its relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 1984, pp. 109-132; C. L. Beck, R. M. Gargiulo, "Burnout in teachers of retarded and nonretarded children", *Journal of Educational Research*, 76, 1983, pp. 169-173; P. A. Belcastro, R. S. Gold, L. C. Hays, "Maslach Burnout Inventory: Factor structures for samples of teachers", *Psychological Reports*, 53, 1983, pp. 364-366; Y. Gold, "The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers", *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1984, pp. 1009-1016; E. F. Iwanicki, R. L. Schwab, *A cross-validation study of the Maslach Burnout Inventory*, *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1981, 1167-1174; R. L. Schwab, E. F. Iwanicki, "Who are our burned out teachers?", *Educational Research Quarterly*, 7, 1982, pp. 5-16; C. Kyriacou, "Teacher stress and burnout: an international review", *Educational Research*, 29 (2), 1987, pp. 146-152.



Sul sito www.istruzionebasilicata.it è disponibile questo periodico

Rassegnazione e rasserenamento

FRANCESCO FASOLINO
Dirigente MIUR

“U

n paese meno rassegnato e più rasserenato”. La frase di Mario Monti assume una dimensione ed una valenza che, per molti aspetti, possono entrare nel dibattito pedagogico.

Qualcuno si chiederà “Che c’entra Mario Monti con la pedagogia e con una rivista scientifica, che analizza i grandi temi del pensiero moderno?”

Partiamo da una considerazione. Spesso è necessario coniugare aspetti ed elementi diversi, per approdare alla definizione unitaria delle cose.

¹¹ Così, espressioni ricavate dal mondo dell'economia, della psicologia e della sociologia, possono naturalmente riferirsi e confluire, poi, in quello della pedagogia. Non vi è nulla di strano, anzi!

Se esiste una globalizzazione, bene, questa vale in primo luogo nel mondo della cultura e dei saperi, anche nella prospettiva della trasversalità dei contenuti e dei rapporti tra le diverse discipline. È un discorso aperto, dal quale potranno derivare anche i superamenti delle “epistemologie di-

sciplinari”.

Rassegnazione e rasserenamento (per ritornare alle parole di Mario Monti), quindi, sono termini che possono riferirsi, senza difficoltà alcuna, a mondi diversi.

Sono utilizzabili nel campo della psicologia e della sociologia; indicano fenomeni e dimensioni della sfera individuale e collettiva delle persone.

Ugualmente vanno bene nel mondo dell'economia. Indicano le pulsioni e le tensioni dei mercati, dinanzi ad un sistema globale, difficile a governarsi con gli strumenti e le logiche del passato. E ne danno anche una interpretazione ed una colorazione più umane, riscattando, pur in parte, quel mondo dalla sua spietata crudezza.

Ma vanno bene, allo stesso modo, per il mondo della pedagogia e dei valori, che in senso ampio governano il complesso sistema delle persone e delle relazioni interpersonali.

Tentiamo di capire un po' di più. È difficile; questo è un mondo, che non si legge e si decodifica

in tempi brevi o con semplici battute.

La pedagogia e la società (ci riferiamo al panorama italiano, ma il senso è estensibile a larga parte della cultura e civiltà occidentale) sono malate di logoramento e stanchezza.

Ormai del vecchio mondo, di quel secondo millennio in parte, per fortuna, concluso ed in parte ancora drammaticamente aperto, abbiamo consumato e logorato parole, idee, principi, persino illusioni e speranze.

Ora occorre ripartire con uno spirito nuovo, Giacomo Leopardi direbbe “cuore nuovo”.

Non è il caso di fermarsi, però, ad immagini ed espressioni retoriche o convenzionali. Abbiamo già detto che il rituale delle parole è concluso.

Bisogna pensare e ritenere tutti insieme, comunque, che non ci si potrà ancora comportare con i termini, sistemi e metodi, cui eravamo abituati.

Le forze centrifughe della pedagogia, come un universo compiutamente complesso, tendono a prendere il sopravvento, a scompaginare i concetti stessi di aule e sedi scolastiche. Espressioni come plessi, succursali, edifici scolastici, fanno parte di una geografia mentale, non più proponibile, e di una struttura sistemica, che ha completato del tutto, senza appelli e malinconie, il proprio tempo.

Questa categoria del “tempo finito” ci dice che un lungo “interregno della mente” ha funzionato da soporifero del sistema, generando “una perdita di motivazione”.

La malattia proviene da lontano, si è radicata molto, e non solo nel nostro paese, ha provocato, in alcune più rilevanti fasi, una crisi epocale.

I sistemi pedagogici, ed ancor più quelli sociali, non possono sopravvivere ed esistere in un contesto, ove la motivazione è stata completamente perduta.

La pedagogia, per sua natura, ha bisogno di guardare avanti, di costruire continuamente. Ecco le ragioni, per cui è effimera, non universale.

I sistemi educativi procedono di pari passo con lo sviluppo sociale.

Una società ferma può produrre solo sistemi pedagogici immobili. Se avvenisse una simile ipotesi, avremmo semplicemente una diserzione della mente, rispetto ai suoi obblighi strutturali e funzionali.

Per carità, non è detto che ipotesi simili non si possano verificare o non si siano già materializzate nella lunga storia dell'uomo.

Quando lo hanno fatto, davvero il pensiero e la civiltà hanno subito danni ingentissimi.

È capitato negli ultimi venti anni, quando il

paese è precipitato in una spirale involuzionistica, rinunciando anche a difendere quel ruolo, che l'aveva negli anni precedenti posizionato tra le prime potenze industriali del mondo.

Le motivazioni della pedagogia e della società, in quegli anni cruciali, crearono pagine irraggiungibili del dibattito culturale. Penso alle grandi tesi della scuola di Barbiana, le intuizioni di don Milani, le innovazioni degli Organi Collegiali, le sperimentazioni.

Quell'enorme cantiere, che nello scenario del dopo Maastricht avrebbe dovuto ricevere nuova linfa (e respiro europeo), incomincia a fermarsi. Da quinta potenza siamo precipitati più giù, da scuola di tradizione nobile siamo caduti agli ultimi posti delle classifiche internazionali. Un popolo demotivato sta subendo ogni forma di violenza e sopraffazione.

Nella vita e nella pedagogia, come in ogni altra forma di manifestazione dell'attività umana, non basta pensare ad una cosa o semplicemente volerla, perché essa si realizzi. Non basta pensare ad un mondo motivato, perché esso si materializzi dinanzi ai nostri occhi.

Occorre definire, in primo luogo, cosa si intenda per motivazione. È necessario, poi, verificare la compatibilità tra la nostra definizione ed il quadro storico, in cui essa si cala. Infine si devono individuare metodi, strumenti e risorse per consentire il recupero e la rivitalizzazione della motivazione.

È un problema di metodo in primo luogo, perché a monte di ogni obiettivo scientifico, che si vuole raggiungere, il metodo è elemento fondamentale.

Parlare, oggi, di ritorno alla motivazione significa costruire il percorso (e ciò vale non solo per la società e la cultura italiana), attraverso il quale gli uomini, perduta la terra promessa del piacere cinetico, aspirino a recuperarla e riconquistarla.

È operazione che ha bisogno di un capo, di una società che sappia il senso dei comandamenti. E questo aprirebbe un altro fronte di dibattito.

Non è di certo impresa semplice, quando la stessa vista, tra l'altro, ha perso molto della sua acutezza e non è capace di cogliere le cose, appena esse si allontanano, anche se di poco.



L'orizzonte educativo della motivazione

GIUSEPPE PEPE
Dirigente MIUR

Non accade troppo di rado che i rudimenti di un'arte ci vengano insegnati in modo sgradevole e penoso. La convinzione che questo metodo fosse molesto e nocivo, fece nascere, in seguito, quell'altro principio di pedagogia che vuole insegnare tutto in un modo facile, piacevole e comodo; ma anche in questo metodo non tutto è oro, e vari mali ne furono la conseguenza.

W. GOETHE

È stato acutamente osservato che quello della «motivazione allo studio» è uno dei problemi sempre uguali e sempre nuovi della scuola¹, «l'argomento più cruciale e difficile da affrontare per la maggior parte degli insegnanti»². Qualche studioso sostiene la tesi che si possa trattare di un «vero falso problema», ovvero un problema mal posto, perché quando si dice che gli alunni non sono motivati si evita di «cercare le vere ragioni» dell'insuccesso. La motivazione (dal latino *motus*, movimento) non è una causa, ma una conseguenza³. Poiché implica sempre un'emozione (positiva o negativa), c'è chi ritiene che le due sfere costituiscano un binomio inscindibile. La «motivazione» è «emozione»: una *somma di paure* (l'ansia da prestazione, il senso di insicurezza, la frustrazione, il senso di colpa e di vergogna) e di *speranze* (la soddisfazione, la gioia, talvolta l'entusiasmo)⁴.

Per la sua ambivalenza il termine «motivazione» non ha trovato un'accoglienza benevola in campo pedagogico, se ancora nel 1979 in un prestigioso dizionario di scienze dell'educazione⁵ leggiamo:

L'insieme formato dal trio «bisogno-desiderio-interesse» riceve spesso la denominazione di motivazione. Questo termine presenta l'inconveniente di coprire parecchie nozioni che hanno dei caratteri – soprattutto a livello di consapevolezza – differenti. Di più il suo impiego ha spesso designato delle pratiche pedagogiche che confondono il «rendere interessante e divertente» con «l'autentico interesse». Ci sembra più giusto parlare di interesse e di pedagogia fondata sull'interesse.»⁶

Paradossalmente questa critica sottile che non riconosce alla «motivazione» il diritto di cittadinanza pedagogica, trova la sua ispirazione ideale in due grandi Maestri del Novecento, Decroly e Claparède, per i quali il problema educativo dell'«interesse» non esclude la più ampia dimensione emozionale.

Lo studioso belga, avendo constatato che gli «interessi e le tendenze affettive» sono fattori determinanti dell'attività del fanciullo, ritiene indispensabile superare la nozione di programma della scuola tradizionale basato su discipline separate e di creare «i centri di interesse» fondati sul concetto «di bisogno vitale»⁷. È uno dei primi a sollevare il problema dell'insuccesso scolastico nelle scuole del tempo. Severo il suo giudizio sul «rendimento dell'insegnamento», del quale profitano solo il 15% dei fanciulli, mentre del rimanente 85% una buona parte «non solamente non trae che un vantaggio limitato ... dalla scuola dal punto di vista delle cognizioni dette indispensabili, ma subisce persino sotto certi aspetti un danno più o meno considerevole, rappresentato da cognizioni incomplete, mal coordinate, mal assimilate e soprattutto da abitudini di disinteresse per l'attività intellettuale, di disgusto per lo studio, spesso di pigrizia e ciò che è peggio ancora, di avversione per il lavoro in generale, senza contare i fermenti di ribellione, di scoraggiamento, che sono il risultato delle offese all'amor proprio, dei disinganni subiti nel corso della vita scolastica»⁸. Un approccio ai problemi educativi che riceve un autorevole riconoscimento da parte di Claparède, il quale tiene ad evidenziare l'originalità della personalità scien-

tifica di Decroly. Il quale, psicologo e pedagogista insieme, riesce a vedere «nell'interesse non solo un mezzo d'insegnamento, ma un aspetto dell'evoluzione individuale di ogni fanciullo, di cui l'educatore con esperienza di psicologo potrà ritrovare le fasi»⁹. Per lo studioso svizzero infatti il fanciullo non è un «uomo in miniatura», «un essere umano imperfetto in rapporto all'età che seguirà», ma un soggetto con una specifica realtà psicologica di «interessi e di bisogni» secondo le varie età. Questa «specificità psicologica» rappresenta il riferimento costante per una nuova concezione dell'«educabilità del fanciullo» di cui egli traccia le linee essenziali nella sua opera pedagogica più importante:

«Il fondamento dell'educazione deve essere non il timore del castigo, né il desiderio di una ricompensa, ma l'interesse profondo per la cosa che si tratta di assimilare o di eseguire. Il fanciullo non deve lavorare, comportarsi bene per obbedire ad altri, perché questo modo di comportarsi è sentito da lui come desiderabile. Insomma la disciplina interiore deve sostituire la disciplina esteriore.

L'educazione deve tendere a sviluppare le funzioni intellettuali e morali, più che a riempire la testa di una massa di cognizioni che (quando non sono subito dimenticate), rimangono molto spesso delle cognizioni morte, trattenute nella memoria come dei corpi estranei, senza riferimento alla vita.

La scuola deve essere attiva, cioè mettere in moto l'attività del fanciullo. Essa deve essere un laboratorio più che un uditorio.

La scuola deve fare amare il lavoro. Troppo spesso essa insegna a detestarlo, creando intorno ai doveri che impone delle associazioni affettive sgradevoli. È dunque indispensabile che la scuola sia per il fanciullo un ambiente piacevole, nel quale egli lavori con entusiasmo.

In questa nuova concezione dell'educazione la funzione del maestro è completamente trasformata. Egli non deve essere più un onnisciente incaricato di impastare l'intelligenza e di riempire la mente di cognizioni. Deve essere uno stimolatore di interessi, un risvegliatore di bisogni intellettuali e morali. Deve essere per i suoi scolari ben più un collaboratore che un insegnante *ex cathedra*.

In luogo di limitarsi a trasmettere loro delle cognizioni che egli possiede, li aiuterà ad acquistarli da loro stessi con un lavoro o con ricerche personali. La sua principale virtù sarà l'entusiasmo, non l'erudizione¹⁰.

In questa efficace sintesi noi ritroviamo i principi psicologici della scuola attiva che «ha la sua

naturale origine dalla legge fondamentale dell'attività degli organismi, che è la legge del bisogno o dell'interesse: l'attività è sempre suscitata da un bisogno, bisogno di sapere, bisogno di cercare, bisogno di guardare, bisogno di lavorare.

In aperta polemica con chi ritiene questi fondamenti psicologici della scuola attiva oscuri, Claparède ribadisce che non vi è nulla di più facile, a condizione di rimanere sul terreno della psicologia, dei fatti e di non sollevarsi tra le nuvole della metafisica. Questo spostamento sul terreno filosofico di un problema di natura esclusivamente psicologica ha delle conseguenze estremamente spiacevoli: gli educatori, i maestri, non accordano la loro fiducia a ciò che a loro sembra essere un ammasso nebuloso e oscuro di affermazioni campate in aria. Sull'esigenza di chiarire i rapporti tra conoscenze psicologiche e scelte didattiche qualche anno prima si era espresso W. James: «Si commette un grande errore, un grandissimo errore pensando che la psicologia sia qualcosa da cui si possano dedurre programmi definitivi, e schemi e metodi di insegnamento di utilità immediata per gli usi della scuola». La psicologia è una scienza e l'insegnare è un'arte; e le scienze non esprimono mai dai loro fianchi direttamente le arti. Ci vuole come intermediario una mente inventiva, la quale servendosi della propria originalità, faccia le necessarie applicazioni. Non è mai avvenuto che la scienza della logica facesse ragionare bene un uomo, né che la scienza dell'etica facesse sì che egli si conducesse onestamente. Bisogna porre l'allievo in un tale stato di interesse rispetto a ciò che si sta per insegnare, da bandire dalla sua mente ogni altro oggetto di attenzione, »quindi rivelargli cose così impressionanti, che egli se ne ricordi fino all'ultimo giorno della sua vita; ed infine, ispirargli una curiosità ardente di sapere che cosa verrà dopo...»¹¹.

E contro «le idee portentose della scienza psicologica «gettate addosso agli insegnanti in un'atmosfera di indeterminatezza fuorviante», prende una posizione decisa anche l'allievo più famoso di Claparède, Piaget, quando mette in guardia il mondo della scuola da un uso distorto delle sue teorie: «Io so che certi pedagoghi, avendo letto nei miei libri che tutto viene dall'azione e che tutte le operazioni mentali, tutta l'intelligenza nasce da un interiorizzazione dell'azione (perché in principio tutta l'intelligenza è essenzialmente sensomotoria e parte dall'azione sugli oggetti), hanno l'idea luminosa di non offrire all'alunno gli oggetti, ma per facilitare il compito di offrirgli dei film

delle azioni che si svolgono sugli oggetti, senza che l'alunno non abbia niente da fare che guardare questi films.

Una distorsione formidabile. Tutte le volte che si insegna qualche cosa a un bambino, gli si impedisce di scoprirla. Quando egli scopre qualcosa, questa resta molto più solida come conoscenza. Dal mio punto di vista, io non considero la scuola come il luogo dove gli alunni possono fare tutto ciò che vogliono senza che vi sia la minima direttiva o la minima organizzazione. Uno dei ruoli dell'educatore in una scuola realmente attiva, sarà quello di fornire dei contro-esempi di esperienze in cui si possono trovare delle soluzioni che contraddicono l'ipotesi precedente del soggetto e che conducono ad altre soluzioni. Vi è poi il lavoro di gruppo che mi sembra fondamentale attraverso gruppi che si formeranno tra alunni della stessa età, della stessa classe, gruppi tali che si possano ricercare insieme soluzioni comuni a un problema. Ma anche gruppi, in cui possa esserci critica reciproca, contraddizione da parte di uno dei membri del gruppo dell'ipotesi di un altro membro del gruppo. Ovunque sono utilizzati questi metodi di lavoro di gruppo, io penso che questo lavoro di gruppo è utile a quelli che incontrano difficoltà nell'apprendimento, perché il compagno che ha meglio compreso si fa spesso meglio comprendere di un adulto.

Ma è utile soprattutto a colui che spiega, perché – tutti i professori lo sanno – è solo spiegando qualcosa, che si finisce per comprenderla veramente. Il problema è evidentemente il fine dell'educazione. Si tratta di formare degli individui conformisti che apprendono tutto ciò che le generazioni precedenti sapevano, che ripetono ciò che già è acquisito, o meglio il fine dell'educazione è di formare delle personalità che sappiano prendere iniziative, che siano innovatrici? Perché ci sia comprensione di ciò che viene appreso, e non semplicemente ripetizione verbale in occasione degli esami, apprendere è sempre riscoprire». ¹²

Negli scritti di James, Decroly, Claparedè, Piaget (come nell'opera di altri illustri protagonisti del rinnovamento educativo del Novecento) non ricorre il termine «motivazione» che solo agli inizi degli anni sessanta è al centro del dibattito pedagogico per opera di J. S. Bruner. Infatti «la Motivazione dell'apprendimento» è uno dei cinque problemi ¹³ che egli si trova ad affrontare nella famosa conferenza di Woods Hole sul Capo Cod nel 1959, alla quale furono invitati trentacinque scienziati, uomini di cultura e pedagogisti per tro-

vare più efficienti sistemi riguardo all'insegnamento scientifico nelle scuole primarie e secondarie. Il suo rapporto finale, che egli è chiamato a redigere in qualità di Presidente del Convegno, è incentrato su una revisione critica dell'«Attivismo sfrenato» e dell'ottimismo pedagogico» di J. Dewey ¹⁴: «Il principio deweyano, secondo il quale l'educazione «deve partire da un'introspezione pedagogica delle capacità, degli interessi e delle abitudini dei fanciullo», può costituire un punto di partenza, non un itinerario ...

Sacrificare l'adulto al fanciullo non è errore diverso da quello di sacrificare il fanciullo all'adulto; ed è pia illusione o vuoto sentimentalismo ritenere che l'insegnamento a vivere possa sempre essere adattato agli interessi del fanciullo, così come è un vuoto formalismo sforzare il fanciullo a ripetere pedissequamente le formule della società degli adulti. D'altronde, poiché è possibile creare e destare interessi nel fanciullo, in questo ambito si può bene dire che l'offerta crea la domanda ¹⁵ e che la sfida costituita dalla raggiungibilità di un fine suscita la risposta; si debbono fornire al fanciullo mezzi più prensili, più efficaci, più sottili, per aiutarlo a conoscere il mondo e se stesso». ¹⁶

Un mondo che il progresso tecnico ha profondamente trasformato in un villaggio globale (Marshall McLuhan), in cui la scuola si confronta con la cultura «orientata sugli svaghi e sulla comunicazione di massa». In questo scenario complesso, il lavoro scolastico costituisce soltanto «una parte della vita intensa del fanciullo che cresce», e significa una cosa diversa per ogni ragazzo. Di qui la necessità che tutti i soggetti implicati, alunni, genitori, insegnanti, decisori politici si ritrovino nella ricerca del significato dell'educazione. Bruner individua nelle discipline di studio il terreno specifico, sul quale sviluppare «l'interesse e le motivazioni per ciò «che è degno di essere appreso». Soprattutto dando al fanciullo il senso della scoperta, che sviluppando «la motivazione intrinseca», rende l'apprendimento fonte di soddisfazione. La ricompensa non può essere esterna, ma legata al felice compimento dell'attività stessa. La «volontà di apprendere è un motivo intrinseco che trova la sua sorgente e la sua ricompensa nell'esercizio di sé». Contro i compiti imposti dalla scuola, Bruner individua in almeno cinque punti le condizioni che possono favorire la nascita e la crescita della motivazione intrinseca e quindi della volontà di apprendere che è la più «singolare caratteristica umana»:

– la curiosità disciplinata e orientata verso sem-

pre più importanti occupazioni intellettuali;

- la competenza come espressione di raggiunta capacità;¹⁷
- i modelli di identificazione all'interno delle varie culture;
- la motivazione della reciprocità, che si ricollega al profondo bisogno umano di rispondere agli altri e di cooperare con essi in vista di un obiettivo comune;
- la natura interdipendente della conoscenza e la reciprocità del sapere.

Il problema della motivazione non può prescindere da una rinnovata concezione dei processi culturali ed educativi: «Una cultura, nella sua natura intrinseca, è un insieme di valori, di capacità e di modi di vita che nessun membro riesce a dominare completamente. La conoscenza, in tal senso, risulta simile ad una fune, in cui ogni filo ha la lunghezza di pochi centimetri, ma tutti intrecciati formano una solida e lunga corda. Il nostro sistema educativo è rimasto stranamente cieco di fronte a questa natura interdipendente della conoscenza. Noi abbiamo *insegnanti e discepoli, esperti e profani*, ma la *comunità di apprendimento* è in qualche modo ignorata...».

Di tale prospettiva troviamo un interessante sviluppo in un'opera «didattica» rivolta agli insegnanti, con la quale il suo autore, Jere Brophy professore all'Università di Chicago¹⁸, si propone di «identificare le parti della vasta letteratura sulla motivazione che sono più importanti» per la scuola e di riassumere utilizzando un vocabolario essenziale i «concetti e i principi di strategie motivazionali praticabili nella classe». Egli non cede alla tentazione di rivisitare le teorie e ricerche più diffuse, perché, a suo parere, «gran parte della letteratura accademica sulla motivazione non è significativa per gli insegnanti perché riguarda gli animali e non gli esseri umani». Dopo un rapido accenno all'evoluzione del concetto di motivazione, dalle teorie del rafforzamento al modello gerarchico dei bisogni di Maslow, focalizza la sua attenzione sulle teorie degli obiettivi che le persone adottano in situazioni *achievement*¹⁹, ed in particolare su due grandi categorie:

- obiettivi di apprendimento (chiamati anche obiettivi di padronanza oppure obiettivi di coinvolgimento nel compito);
- obiettivi di prestazione (chiamati anche obiettivi di coinvolgimento dell'io rispetto ai quali gli studenti si concentrano più su se stessi che sul compito con maggiori rischi di fallimento).²⁰

E pur considerando le strategie della motivazione intrinseca (dell'autodeterminazione e di flusso) stati motivazionali ideali, da sviluppare anche in classe quando è possibile, lo studioso americano non ritiene che possano costituire un obiettivo di motivazione permanente, «per tutto il giorno e giorno dopo giorno, perché l'apprendimento di classe chiede agli studenti di cercare di padroneggiare contenuti ampiamente imposti dall'esterno mentre spesso sono osservati dai compagni e dagli insegnanti». Dopo aver respinto l'idea della scuola come «campeggio o centro ricreativo diurno», ritiene di dover chiarire il concetto di «motivazione ad apprendere» che richiede sforzi intensi orientati allo scopo:

«La motivazione ad apprendere si distingue sia dalla motivazione estrinseca, sostenuta dal rafforzamento, sia da quella intrinseca, spinta dal piacere, anche se può verificarsi una certa sovrapposizione di una all'altra. La differenza tra motivazione ad apprendere e motivazione estrinseca è strettamente connessa alla differenza tra apprendimento e prestazione. L'*apprendimento* ha a che fare con l'elaborazione delle informazioni, con l'attribuzione di senso alle cose, con lo sviluppo della comprensione e della padronanza che si verifica quando si acquisiscono conoscenze e abilità. La *prestazione*, invece, si riferisce alla dimostrazione che quelle conoscenze o abilità dopo che si sono acquisite. Le strategie per stimolare la motivazione degli studenti si applicano non solo alla prestazione (lavori su compiti assegnati o prove), ma anche all'elaborazione delle informazioni presupposta innanzitutto nell'apprendimento di contenuto o abilità.

La differenza tra motivazione intrinseca e motivazione ad apprendere è strettamente connessa alla differenza tra esperienze di coinvolgimento affettivo e cognitivo nel compito. La motivazione intrinseca si riferisce principalmente all'esperienza *affettiva* – piacere dei processi coinvolti quando ci si impegna in un'attività. Al contrario la motivazione ad apprendere è soprattutto una risposta *cognitiva* che implica tentativi di dare senso alle informazioni che un'attività comunica, di collegare queste informazioni alle conoscenze pregresse e di padroneggiare le abilità che l'attività sviluppa.

Gli studenti possono essere motivati ad apprendere indipendentemente dal fatto che trovino il suo contenuto interessante o i suoi processi piacevoli. La motivazione ad apprendere si riferisce principalmente alla qualità dell'impegno cognitivo degli studenti in un'attività di apprendimento, non all'intensità dello

sforzo fisico, né al tempo che vi dedicano».

«In questo senso è utile considerare la motivazione ad apprendere come uno *schema* – una rete di intuizioni, di abilità, di valori di disposizioni interconnessi che mette gli studenti in grado di comprendere ciò che significa impegnarsi in attività scolastiche con l'intenzione di realizzare i loro scopi di apprendimento e con la consapevolezza delle strategie che utilizzano nel tentativo di riuscire. Non si può insegnare in maniera diretta lo schema totale, sebbene si possano insegnare alcune sue componenti concettuali e di abilità. Inoltre, il suo valore e le sue componenti disposizionali possono essere stimolati e sostenuti attraverso il modellamento, la comunicazione delle aspettative e la socializzazione degli studenti in una solida comunità di apprendimento».²¹

La «comunità di apprendimento», come mezzo e come fine, costituisce l'orizzonte ideale dei principi e dei metodi educativi, che Jere Brophy, prende in esame come linee guida in questa operazione riuscita di «chiarezza concettuale». Uno dei concetti cardine, che egli richiama senza citare il suo autore, è «*la zona di sviluppo prossimale*», la quale si riferisce a quell'area che si trova tra il *livello attuale* (ciò che l'alunno sa fare da solo) e il suo *livello potenziale* (ciò che può fare con l'aiuto di qualcuno).

Un'idea geniale del grande psicologo russo L. S. Vygotskij che indica lo spazio entro il quale «gli studenti riescono a compiere uno sforzo ragionevole e a progredire per quanto lo consentano le loro abilità». Lo spazio in base al quale definire il livello di difficoltà di un compito affinché possa rappresentare una sfida motivante e non causa di confusione o di noia. Il concetto di «zona di sviluppo prossimale» ha implicazioni importanti per «la motivazione ad apprendere» e per il ruolo dell'insegnante che, come sottolinea L. Dixon-Kraus, comporta tre livelli di responsabilità:

- *L'insegnante media e aiuta l'apprendimento del bambino.* Egli dà sostegno ai bambini attraverso l'interazione sociale nel momento in cui essi costruiscono cooperativamente consapevolezza, conoscenza e competenza.

- *Il ruolo mediazionale è flessibile.* Ciò che egli dice o fa dipende dal feedback che danno i bambini mentre sono realmente impegnati nell'attività di apprendimento.

- *L'insegnante si concentra sulla quantità di sostegno necessaria.* Il suo aiuto può variare all'interno della gamma che va da direttive molto esplicite a vaghi accenni.

La mediazione dell'insegnante, nel sostenere l'alunno all'interno dell'area di sviluppo prossimale, non consiste nella rigida scomposizione del compito per difficoltà, ma nel «risvegliare e portare alla luce quelle funzioni che sono in corso di maturazione».²²

Al grande psicologo russo, oltre l'idea di sviluppo prossimale, dobbiamo almeno altre due grandi idee rilevanti per i processi educativi. La prima è relativa al ruolo della cooperazione nello sviluppo linguistico e cognitivo:

«Ciò che il bambino può fare in cooperazione oggi, può farlo da solo domani. Perciò l'unico tipo di educazione efficace è quello che precede lo sviluppo e lo guida; deve essere diretto non tanto alle funzioni mature quanto a quelle in fase di maturazione. È necessario determinare la soglia minima superata la quale un certo insegnamento (per es., quello dell'aritmetica) può incominciare, poiché è stato raggiunto un certo grado di maturità delle funzioni che sono implicate in tale insegnamento. Ma dobbiamo considerare pure la soglia superiore; l'insegnamento deve essere orientato verso il futuro, non verso il passato.»²³ La seconda concerne il rapporto del pensiero con la sfera emotiva: «Il pensiero è mediato non soltanto esteriormente, dai segni, ma anche interiormente dai significati. Lo stesso pensiero non ha origine da un altro pensiero, ma dalla sfera delle motivazioni della nostra coscienza, che contiene le nostre passioni e i nostri bisogni, i nostri interessi e impulsi, i nostri affetti e le nostre emozioni. Dietro il pensiero si schiude la sfera delle tendenze affettive e volitive, che sola, può dare risposta all'ultimo «perché» nell'analisi del pensiero. Se prima abbiamo paragonato il pensiero a una nuvola che rovescia giù un acquazzone di parole, dovremmo allora paragonare se volessimo persistere in questa immagine, la sfera delle motivazioni del pensiero al vento che mette in movimento la nuvola».²⁴

Questi tre temi vygotiskiani (sviluppo prossimale, cooperazione, rapporto pensiero/emozioni), introducono ulteriori elementi per avvalorare la tesi, condivisa da tutti gli autori citati, che «il problema della motivazione ad apprendere» presuppone una visione sistemica dell'educazione e della scuola. Non un obiettivo come tanti altri, ma un «meta-obiettivo», necessario per la realizzazione di tutti gli altri obiettivi di apprendimento. La motivazione, come sottolinea Petter, ha un significato più ampio del concetto di interesse. Jacques Lévine ha scritto che un alunno felice è un alunno che trova un senso in ciò che fa a scuola. È stato, però, osservato che affidarsi al senso non è

sufficiente, ma è necessario costruire un senso.²⁵

Il senso del lavoro, dei saperi e degli apprendimenti scolastici non è dato in anticipo, ma, come precisa Perrenoud²⁶ si costruisce:

– a partire da una cultura, da un insieme di valori e di rappresentazioni;

– in situazione, in un'interazione e una relazione.

Il capitale culturale rappresenta una risorsa per la scuola, un riferimento ineludibile per costruire quella «*cultura comune*» che il docente e i suoi allievi, in base a un contratto pedagogico e didattico²⁷, elaborano sul senso da dare al lavoro scolastico, ai saperi, alla ricerca, al dialogo, alla soluzione di problemi, all'interdisciplinarietà, al lavoro di gruppo, all'organizzazione, alla valutazione.

Il paradigma «costruttivista socio-culturale» dell'apprendimento inteso come «costruzione comune di significati» è il più indicato per trasformare la classe in «comunità di apprendimento», in cui allievo e insegnante sperimentano un rapporto di collaborazione-negoziazione, «un luogo dove gli studenti vengono innanzitutto per apprendere e ci riescono attraverso la collaborazione con l'insegnante e con i compagni».

Un ambiente in cui l'alunno, come ci ha insegnato Dewey, è costruttore del proprio sapere, protagonista della propria formazione. Un ambiente nel quale l'insegnante, mostrando entusiasmo²⁸ per l'insegnamento e per la disciplina, rende se stesso e la propria classe attraenti per gli studenti.²⁹ In questo orizzonte ideale della comunità di apprendimento, l'insegnante – la sua personalità e il suo comportamento quotidiano in classe – «può diventare lo strumento motivazionale più potente». Per rendere effettiva questa possibilità Jere Brophy ha voluto innanzitutto compiere un'operazione di «chiarezza concettuale: «Solo dopo aver definito i termini del rapporto tra conoscenze psicologiche e scelte didattiche, ha proposto metodi ed esperienze d'avanguardia, quali il programma TARGET, Cooperative Learning, il Mastery Learning, come termini di riferimento per le strategie motivazionali da promuovere in classe in una visione «costruttivista-socioculturale». Un contributo di chiarezza che conferma la sorprendente attualità dei grandi Maestri, e non solo di quelli citati, la cui lezione si dimostra una straordinaria risorsa professionale per il lavoro quotidiano dei docenti che «imparano insegnando» in «un'autentica comunità di apprendimento».

¹ Romei, P. (2002), *Guarire dal mal di scuola*, Firenze, La Nuova Italia, p. 130.

² Comoglio, M. (2003) (prefazione all'edizione italiana *Motivating Students to Learn*, Roma, LAS).

³ DeVecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1999), *Aiutare a costruire le conoscenze*, Firenze, La Nuova Italia, p. 18.

⁴ Moè, A. (2012), *Motivarsi e motivare*, Firenze, Giunti p. 42.

⁵ Mialaret, G. (1979), *Vocabulaire de l'éducation*, Paris, Presses Universitaires de France.

⁶ Da un punto di vista psicologico Guido Petter afferma che il termine motivazione sia da preferire agli altri due perché ... mette in moto processi i quali possono portare sì a riequilibri momentanei (corrispondenti al conseguimento di obiettivi parziali), ma ... generano di solito altre situazioni di squilibrio e mantengono pertanto in moto un processo che è di cambiamento continuo. Ha un significato più ampio del concetto di interesse, e lo comprende in sé. Con il termine «motivazione» egli indica, oltre a tensioni presenti in forma consapevole, anche tensioni che possono essere presenti in forma inconsapevole, e considera «l'interesse» una motivazione in cui vi è, per chi la vive, piena consapevolezza sia della sua presenza sia dell'obiettivo verso il quale essa ci orienta. Petter, G. (1994), *La valigetta delle sorprese*, Firenze, La Nuova Italia, pagg. 6-7.

⁷ Decroly parla di quattro bisogni fondamentali: 1. il bisogno di nutrirsi; 2. il bisogno di lottare contro le intemperie; 3. il bisogno di difendersi contro i pericoli e i nemici diversi; 4. il bisogno di agire e operare in maniera solidale, di ricrearsi, conoscere e di elevarsi.

⁸ Decroly, O-Boon G. (1952), *Verso la scuola rinnovata*, Firenze, La Nuova Italia p. 5.

⁹ Valeri, M. (1953), *Nota introduttiva a Decroly O., La funzione di globalizzazione dell'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia.

¹⁰ Claparède, E. (1952), *L'educazione funzionale*, Firenze, Marzocco, p. 156-157.

¹¹ James, W. (1918), *Gli ideali della vita*, Milano, Bocca.

¹² Jean Piaget, *L'art de l'éducation est comme l'art médical*, in «*les cahiers de l'environnement*», Geneve 1979.

¹³ Gli altri sono: 1. Ritmo e svolgimento del programma; 2. Mezzi dell'insegnamento; 3. Ruolo dell'intuizione nell'apprendimento e nel ragionamento; 4. Processi conoscitivi nell'apprendimento. Bruner J. S. (1961), *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando. p. 37.

¹⁴ J. Dewey tratta la problematica dell'interesse, che

considera una forma di emozione alla base dell'apprendimento, in uno scritto specifico: *Interest and Effort in Education*, Boston, Houghton Mifflin Company.

¹⁵ Sottolineatura nostra.

¹⁶ Bruner, J. S. (1961). *Dopo Dewey*, Roma, Armando p. 17.

¹⁷ Fondamentale per Bruner il concetto di competenza in educazione: «Vi sono competenze variamente stimolanti e adeguate, a seconda dell'età, del sesso e della classe sociale. D'altra parte esistono, nell'aspirazione alla competenza, alcuni aspetti che trascendono tutte queste circostanze particolari. Uno di essi è il seguente: un'attività deve avere una struttura significativa, se richiede una capacità superiore a quella attualmente posseduta da un individuo, deve cioè richiedere fatica e sforzo per essere appresa. Probabilmente è la combinazione dei due aspetti che è essenziale» (Bruner, 1967, p. 186).

¹⁸ Brophy, J. (2003), *Motivare gli studenti ad apprendere*, Roma, L. A. S. (l'edizione originale *Motivating Students to Learn* è del 1998).

¹⁹ Delle «situazioni di *achievement*» dà la seguente definizione: «si è in presenza di tali situazioni quando le persone esguono un qualche compito orientato all'obiettivo che può essere valutata riferendosi a standard assoluti di eccellenza o a norme di prestabilite da un gruppo di riferimento». Ne consegue che i concetti di aspettativa sono particolarmente rilevanti per le situazioni di *achievement* che richiedono alle persone di eseguire un compito orientato all'obiettivo sapendo che la prestazione sarà valutata (p. 105).

²⁰ Brophy, J. (2003) p. 33-34.

²¹ Brophy, J. (2003) p. 42-43.

²² Dixon-Krauss, L. (1998), *Vygotskij nella classe*, Trento, Erickson.

²³ Vygotskij, L.S. (1969), *Pensiero e linguaggio*, Giunti pag. 130.

²⁴ Vygotsky, L.S. (1969) p. 225-226.

²⁵ DeVecchi, G., Carmona-Magnaldi N, (1996), p. 15.

²⁶ *Sens du travail et travail du sens à l'école*, in Cahiers pédagogiques, 1993 n. 314-315.

²⁷ Per Postic «Il contratto ha lo scopo di stabilire le posizioni di ognuno, di far conoscere le posizioni dell'insegnante, e di ridurre ogni margine di incertezza,

in merito alle aspettative, ai comportamenti reciproci dei due contraenti nei ruoli di professore e allievo». Postic, M (1979), *La relazione educativa*, Roma, Armando p. 131.

²⁸ Non sono rari gli esempi di «educatori entusiasti», come l'italo-americano Angelo Patri (1876-1965), insegnante e scrittore di successo, direttore della famosa Public School 45 di New York, nel cui testamento spirituale leggiamo: «Mi piaceva il mio lavoro. Cosa potevo chiedere di più alla vita? Sono pienamente soddisfatto e convinto che l'insegnamento sia stata la via verso la felicità... La scuola è più di un edificio. È più di un team di docenti e di una moltitudine di allievi. Essa è spirito di vita. È il luogo dove essi sono ben voluti, dove essi sono importanti per coloro ai quali sono affidati. La scuola è più di un edificio, più di uno staff di docenti, più di una moltitudine di alunni. Essa è un'idea. È la fonte della gioventù, la promessa di una vita eterna per coloro che passano attraverso la sua porta».

²⁹ Significativa la testimonianza del premio Nobel per la Medicina 1975 Renato Dulbecco il quale, dopo aver sollevato il problema dell'insegnamento scientifico a scuola, evoca la figura dell'insegnante ideale: «... lo studio delle materie scientifiche è isolato dalla vita degli studenti che imparano a conoscerle solo attraverso i libri di testo, con lo scopo esclusivo di superare gli esami; non c'è l'eccitazione della scoperta di cose sconosciute, che è la parte più importante della scienza... L'essenziale è che gli studenti facciano gli esperimenti con le loro mani seguendo il detto «Se sento dimentico; se vedo ricordo; se faccio capisco» Bisogna dare agli studenti l'opportunità di apprezzare la scienza facendo delle vere ricerche, in modo da essere interessati e possibilmente divertiti. Il problema più grave è la mancanza di docenti adatti, in parte perché non sono cresciuti con queste nuove idee, e in parte perché non sono stimolati dal tipo di insegnamento che praticano, che ripete ciò che è scritto sui libri, e perciò non può condurre allo sviluppo di idee originali. Per essere efficace l'insegnante deve essere esso stesso un ricercatore, e imparare insegnando. La figura di tale insegnante ideale è molto chiara nella mia mente, avendo io avuto un mentore di questo tipo: il professore Giuseppe Levi, che insegnava all'università di Torino, e che diresse tre dei suoi studenti verso il premio Nobel: Salvador Luria, Rita Levi Montalcini e il sottoscritto».



L'importanza della motivazione nella scuola del XXI secolo

GIUSEPPE COVIELLO

Componente del gruppo regionale di
"Educazione alla Cittadinanza"

Se la motivazione rappresenta la causa che determina il comportamento di un individuo, ma anche di una collettività, parlare di "ritorno alla motivazione" significa riconoscere l'esigenza di riconsiderare modi di essere e di comportamento nella società, all'interno dei nuclei familiari e del sistema scolastico, al fine di ottenere risultati più soddisfacenti e adeguati alle esigenze della società del ventunesimo secolo.

Apparentemente dovrebbe risultare, oggi, tutto più agevole e facilitato nel delicato processo dell'attività di insegnamento-apprendimento, rispetto al passato anche recente. Le condizioni di vita, sono, infatti, progressivamente migliorate, almeno nel mondo occidentale. È stato eliminato lo svantaggio di chi viveva nelle periferie o distante dalle grandi realtà urbane, in quanto viviamo tutti, in un vero e proprio villaggio globale, dove tutto viene diffuso e può essere conosciuto in tempo reale, grazie all'utilizzo e alla diffusione dei mezzi informatici, che consentono di avere il mondo a portata di mano, o meglio di "mouse", con innegabili vantaggi nei diversi settori della vita economica, sociale e culturale.

Nonostante questi oggettivi vantaggi, non si ottengono, però, risultati soddisfacenti e proporzionati alle risorse finanziarie, professionali ed umane investite nel settore dell'istruzione e formazione delle nuove generazioni.

Il sistema scolastico compie con fatica la sua funzione istituzionale e viene frequentato sempre più da giovani disorientati e senza saldi punti di riferimento nella società e nelle famiglie. Una generazione di giovani che non sa e non ha idea di come si potesse vivere in una società senza internet, senza le community, senza i videogiochi e senza il cellulare. Una generazione che senza alcun insegnamento utilizza le nuove tecnologie in

modo diverso dalla generazione precedente e che risulta diversa anche nel modo di pensare, ma che appare sempre più demotivata verso un impegno adeguato ed approfondito, in quanto distratta da un vero e proprio bombardamento di informazioni e messaggi fuorvianti.

Accade così che la realtà virtuale si sostituisce alla realtà dei fatti, a vantaggio dell'illusione di un successo e arricchimento facili, conseguiti senza impegno e sacrificio personale, che conducono, spesso, a vere e proprie devianze e rappresentano, oltre che una sconfitta individuale, una sconfitta e un danno per l'intera società.

Occorre pertanto, ad ogni livello opporsi e contrastare i rischi rappresentati da una cultura superficiale, tendente a massificare stili di vita e comportamenti individuali e collettivi, rafforzando e valorizzando le radici della propria cultura e riscoprire il fascino dell'impegno personale rivolto al perseguimento del "bene comune", in una società dove possano prevalere lo spirito di tolleranza e di solidarietà.

In quest'ottica le istituzioni hanno il dovere di operare per la valorizzazione dell'insostituibile funzione docente, che è andata progressivamente scemando nel corso degli ultimi decenni. Risulta, inoltre, di primaria importanza il ruolo della famiglia nella valorizzazione delle motivazioni di fondo, che sono alla base di un proficuo processo di insegnamento-apprendimento. In particolare dovrebbe diventare patrimonio di ogni nucleo familiare:

– La consapevolezza che in una società tecnologicamente avanzata risulta indispensabile una approfondita acquisizione dei saperi per la costruzione e realizzazione del proprio progetto di vita, adeguato alle capacità individuali e ai bisogni di una moderna società;

– La piena convinzione di assicurare una fattiva

e costante collaborazione alla scuola, condividendo gli obiettivi e le strategie educative da mettere in essere, per conseguire i migliori risultati, abbandonando l'apparente convenienza della delega e meno che mai porsi in atteggiamento di competizione e/o di contrasto;

- La valorizzazione al proprio interno della cultura dell'impegno, del rispetto della convivenza civile e delle regole che la governano.

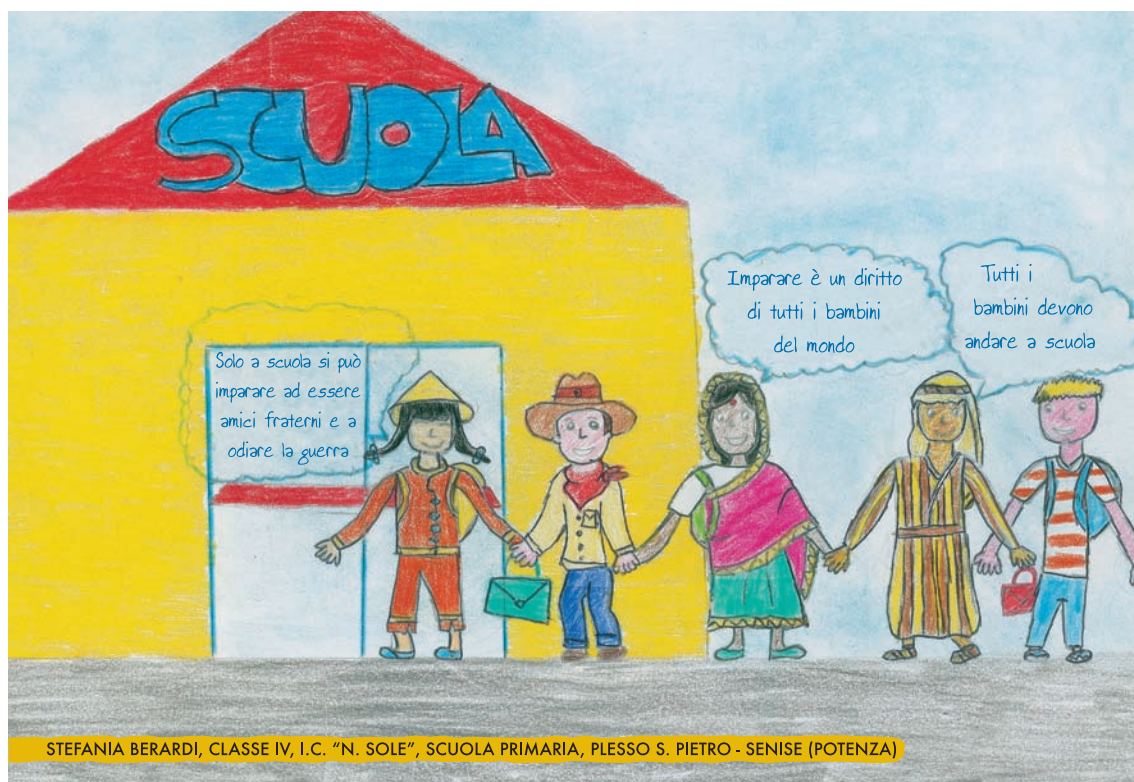
Occorre, anche, ripensare e ridisegnare completamente la complessa e delicata funzione docente, alla luce dei bisogni formativi delle nuove generazioni e della diversa ristrutturazione della società. In sintesi si dovrebbe pensare al docente-educatore capace di:

- Comprendere e porre attenzione alle problematiche psicologiche riguardanti l'apprendimento;
- Operare con profonda convinzione nella

predisposizione di interventi didattici ed educativi, che sappiano mettere nelle migliori condizioni di apprendimento ogni alunno;

- Valorizzare l'attività collegiale, indispensabile in un sistema complesso come quello scolastico. La qualità dell'attività collegiale risulta ancora di più una esigenza nella scuola dell'autonomia.

Il recupero e la valorizzazione delle motivazioni di fondo che sono alla base del processo dell'apprendimento richiede, dunque, la messa in discussione di modelli organizzativi e didattici che appartengono alla scuola del passato e la riscoperta dei valori fondamentali sui quali si poggia la vita di ogni persona, ma anche di una società che vuole continuare a crescere, nel rispetto della qualità della vita. Il ritorno alle motivazioni rappresenta, pertanto, una sfida per la scuola e per la società di questo secolo.



Dalle Istituzioni scolastiche



all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.
all'U. S. R. B.

La “motivazione”: un invito alla “musica”

GIULIA CORSI
Docente musica e violino
ISC - Firenze

Il bene supremo della vita acquista ancor più significato se si tiene conto delle aspirazioni dell'essere umano. Sviluppo, auto-realizzazione, equilibrio, identità, autonomia, desiderio di migliorarsi sono tendenze umane diffuse e universali. Ma, accanto a queste, convivono tendenze regressive che si manifestano attraverso le paure e la sfiducia in sé. Di fatto può accadere che nelle scelte educative si propenda per il peggio, rifiutando o evitando la parte migliore dell'esperienza. Scelte dettate dalla paura delle nostre migliori possibilità ostacolano lo sviluppo e si pongono come barriere di carattere ambientale o come ostacoli che albergano in noi. Infatti nell'essere umano è insita un'ambivalenza riguardo la bellezza, la verità, le virtù. Tale ambivalenza è sentita anche nei confronti della musica e della cultura tutta. Ricordando *Rousseau*, a trecento anni dalla sua nascita, col supporto delle teorie sulla motivazione di Maslow delineiamo un raccordo tra la pedagogia e la musica, tra le scienze umane e l'arte. Lo facciamo ricordando qualche epiteto tra i più significativi, in semplici riflessioni che crediamo possano avere un risvolto di concretezza e di applicazione pratica.

Genitori, sappiate donare beni non deteriorabili
Sia *Rousseau*, che *Maslow*, studioso della motiva-

zione, ravvisano nell'animo umano la presenza di un sistema di valori intrinsecamente buoni, tali da non aver bisogno di giustificazione. Vanno reperiti nella stessa natura umana. Come in uno strumento dall'acustica perfetta, le corde interiori devono risuonare al meglio per scongiurare il pericolo di devianze e patologie. Queste trovano terreno in assenza di motivazione, nella chiusura o povertà di orizzonti. *Il mestiere di vivere è quello che voglio insegnargli* dice Rousseau riferendosi al suo uomo naturale. E prosegue osservando: “*Prima che la vocazione sceltagli dai genitori, la natura lo chiama alla vita umana... E uscendo dalle mie mani egli non sarà, né convengo, né magistrato, né soldato, né prete: sarà prima di tutto uomo.*”

La musica, per la sua carica di espressività è un elemento di attrazione naturale su cui costruire gli apprendimenti di un'intera esistenza. Familiarizzare col linguaggio della musica è dunque compito della famiglia, della scuola, ed anche, un vero e proprio dovere sociale. Come ogni essere ha bisogno di ricevere cure dall'ambiente, dalla terra, così la persona ha bisogno di sicurezza, amore, rispetto; egli può sviluppare una sua vocazione musicale a condizione che il contesto ambientale glielo permetta. Il motivo più naturale del suo agire sarà allora la non motivazione, ossia l'assenza di sforzo, la pura e libera *espressività*. Quest'ultima è determinata dallo stato dell'organismo

e correlata alla sua struttura caratteriale profonda. Tanto è vero che l'espressione trova una motivazione in se stessa ed è pertanto spontanea, non frutto di un comportamento studiato e agito per un fine. Così il violinista *Salvatore Accardo* nella sua recente testimonianza scritta, vuole raccontarci come *Il Miracolo della musica* consista nella spinta interiore a comunicare la bellezza del messaggio. In breve, nel momento in cui si ha il privilegio di salire sul palcoscenico o sul podio, passa in secondo ordine sfoggiare tecniche, esibire virtuosismi. Il miracolo della musica è l'espressione "a portata di mano".¹

Un rischio si affaccia all'orizzonte. La sovrastima dei mezzi tecnici e della tecnologia, la quale ha invaso il nostro pianeta, spadroneggiando ovunque. Ciò può offuscare la sostanza del messaggio musicale primario. Quando la tecnica prevale sulla scienza, l'immagine virtuale sulla formazione della mente, il protocollo sulla sostanza, la forma sul contenuto, il saper fare sul sapere, e così via, la spinta alla motivazione è soffocata sul nascere, perché alla domanda di sapere si risponde con surrogati dei beni richiesti. L'interesse decade, il progetto educativo viene percepito in forma distorta e non raggiunge il fine sperato. Perciò l'autorealizzazione è una condizione fisiologica, conaturata alla crescita. La soluzione dei problemi motivazionali è soltanto premessa perché si realizzino le "promesse". Nel 1762 Rousseau scriveva l'*Emilio*, dove si pronunciava favorevolmente rispetto allo studio dello strumento e della musica, ma a condizione che per essa si fosse ricercato quello "stato di grazia", di gratificazione non concepito dagli accademici.² Anche la sua posizione di teorico non ammetteva ambivalenze. Nella famosa *querelle* del 1755 si era contrapposto fermamente a Rameau il quale parteggiava per una visione educativa ed espressiva fondata sull'ortodossia dei principi musicali, dedotti dalle leggi di fisica acustica. Contro la preponderanza di queste leggi accademiche e relativiste, Rousseau sosteneva invece una musica imitativa dei moti dell'anima, dove l'aspetto melodico si amalgamasse perfettamente con la lingua, dando senso univoco all'opera. Infatti il Rousseau musicista definiva la musica come necessità dell'uomo e consolazione dalle miserie della vita. In linea con questi principi, egli criticava il sistema del solfeggio, così carico di segni da diventare motivo di avversione verso la musica stessa. Perciò si sentì in dovere di inventare un sistema di notazione sintetico che rendesse immediata la lettura ed evitasse esercizi tediosi e ripetitivi.

Il sistema delle scuole e delle orchestre

Da qualche anno a questa parte lo studio dello strumento musicale è entrato nell'ordinamento istituzionale delle nostre scuole. Bambini e ragazzi sono messi in condizione di partecipare all'esperienza madre della musica, ossia suonare insieme, per imparare a seguire, ascoltare, rispettare l'altro, per lavorare su un progetto comune. Se il merito di quanto è stato deciso e di tutto ciò che va ancora definendosi a livello legislativo e istituzionale si deve al pensiero e agli studi di Rousseau, Maslow e altre personalità che si sono avvicendate nel corso dei secoli, all'atto pratico va ancora realizzato quel progetto educativo che offra a bambini e giovani di ogni strato sociale la possibilità di imparare a suonare. Poiché è innegabile che la musica sia uno speciale strumento di riscatto pedagogico, occupazionale, morale dell'infanzia e della gioventù. Seppure cittadini del vecchio continente, terra dove la musica colta ha avuto la sua origine e il suo sviluppo, oggi, di fatto, ci comportiamo come se essa non ci appartenesse tant'è che spesso ci capita di vivere ignari e indifferenti nei confronti del nostro patrimonio musicale. Un esempio di valorizzazione della musica proviene, invece, dal continente sudamericano, in particolare dal Venezuela, dove sono sorti numerosi nuclei di istruzione strumentale diffusi sul territorio, ognuno dei quali possiede una realtà orchestrale come simbolo di appartenenza e identità. Promuovere la musica d'insieme è il punto focale di un buon metodo di lavoro. Tuttavia anche nel nostro paese i tempi sono maturi per un cambiamento metodologico che, speriamo, venga supportato da una volontà a livello politico. Promuovere una partecipazione sentita e festosa all'interno del gruppo e, solo in seguito, un affinamento di tecniche a livello individuale è compito di una scuola musicale al passo con i tempi, che tiene conto della motivazione. Sincronizzare i due momenti significa sviluppare gli ambiti intellettuali, spirituali, sociali, professionali, per educare i giovani all'armonia dei rapporti interpersonali, per creare "bellezza" attraverso i suoni. Solo se consideriamo la musica come parte integrante del nostro curriculum possiamo percepire in noi e nella musica l'importanza e il significato del nostro ruolo, nel fascino del gioco di quella partitura che è la vita.

¹ Accardo Salvatore, *Il Miracolo della Musica, la mia storia*, Mondadori, Milano 2012.

² Visalberghi Aldo (a cura di), *Rousseau, Emilio*, Piccola biblioteca Laterza, Roma-Bari 1999.

Didattica e Tecnologia: la scommessa del nuovo millennio

ALBERTO CONTE
Professore -Ingegnere

La diffusione globale delle nuove tecnologie, spesso trasversale rispetto al contesto socio culturale, pone la scuola del XXI secolo di fronte a una nuova sfida. Gli studenti e le scuole sono immersi in ambienti ricchi di stimoli culturali che richiedono prepotentemente, in modo più o meno esplicito, una riorganizzazione della didattica.

Per decenni i metodi formativi sono stati basati sulla centralità dell'insegnante, spesso insensibile a qualsiasi processo innovativo; ma a fronte dei cambiamenti sociali in atto si è sviluppato un nuovo quadro teorico di riferimento, che pone il soggetto che apprende al centro del processo formativo. In base a questo approccio la conoscenza è il frutto di una costruzione attiva da parte del soggetto che deve essere formato, è strettamente collegata alla situazione concreta in cui avviene l'apprendimento e nasce dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione tra individui.

A partire dagli anni '80 la maggior parte dei paesi avanzati sta introducendo nel sistema scolastico (con ritmi e intensità diversi) tecnologie di informazione e di comunicazione commisurate ai processi innovativi in atto. Parlando di TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) ci si riferisce in modo generale ai media e in modo più specifico al computer. In ambito scolastico invece, le TIC si declinano in risorse didattiche per l'apprendimento e comprendono i software didattici in senso stretto (software nati espressamente per la didattica), gli strumenti software con funzionalità generali (ambienti di scrittura, ambienti autore), le risorse elettroniche (archivi di documenti, immagini), e gli ambienti tecnologici per l'apprendimento (sistemi di rete, piattaforme di e-learning).

Nell'accezione base i software didattici sono programmi che propongono contenuti conformi ai programmi scolastici, contengono spiegazioni, feedback, test di verifica, correzioni e valutazioni

degli errori. In un'accezione più ampia possiamo includere anche software tutoriali ed esercitativi, software espositivi di singoli argomenti, opere di consultazione. Il software didattico è quindi uno strumento utile per migliorare la spiegazione, per far esercitare, far lavorare su tematiche specifiche, consentire approfondimenti specifici, stimolare il recupero di abilità non completamente acquisite o come semplice strumento di consultazione e supporto alla spiegazione del docente. Questo aspetto non può più essere trascurato da docenti ed istituzioni scolastiche, poiché significherebbe concepire un sistema scolastico non al passo coi tempi, in antitesi ai processi innovativi che investono la società e lo sviluppo odierno, con ripercussioni negative in termini di costi, di organizzazione e di modernizzazione del sistema stesso.

Vero è che nei confronti delle nuove tecnologie le posizioni sono spesso contrapposte. Se da un lato vengono annoverati, tra le conseguenze dell'eccessivo utilizzo delle stesse, un impoverimento del rapporto umano docente-discente nonché una facile dipendenza dallo strumento informatico, dall'altro se ne riconosce il merito di favorire alcune modifiche generali del contesto educativo ed essere quindi positivo per l'apprendimento. In particolare, l'uso delle nuove tecnologie nella didattica da un lato accresce la motivazione degli alunni, dall'altro accresce l'autostima e quindi genera una maggiore capacità di sopportare le difficoltà e lo stress. In aggiunta, spostando il focus dall'insegnante allo studente e dall'apprendimento al fare, si ha un aumento della cooperazione tra alunni e si favorisce l'interazione. Uno dei maggiori vantaggi derivante dall'uso delle tecnologie didattiche nella scuola risiede nella possibilità di realizzare e testare materiale didattico innovativo che, se utilizzato in modo integrato con le tradizionali lezioni frontali, riesce a stimolare la partecipazione attiva. In presenza di processi educativi integrati da supporti tecnologici, quello che cam-

bia sostanzialmente è il rapporto insegnante-classe. Infatti, mentre le modalità didattiche tradizionali prevedono il ciclo classico di trasmissione unidirezionale della conoscenza del tipo autore – editore – insegnante/mediatore – studente/lettore, l'utilizzo di supporti informatici assicura un processo di apprendimento di tipo multi direzionale. Inoltre, stimolando in modo nuovo la riflessione e il ragionamento, si ha un miglioramento dei risultati grazie anche al lavoro cooperativo, in un'ottica di *peer tutoring*.

Nel complesso, i migliori livelli di comprensione e assimilazione che ne conseguono sono legati alla personalizzazione dell'apprendimento. I software didattici consentono di scegliere dei percorsi diversi in base alle particolari esigenze dello studente in modo da focalizzare maggiormente l'attività didattica su alcuni aspetti, e al contempo la personalizzazione permette agli studenti di apprendere secondo i propri ritmi ripetendo l'attività fino a quando il risultato è stato raggiunto, cimentandosi anche oltre l'orario scolastico, per esempio a casa o in un'aula informatica. Una tale procedura didattica da un lato incoraggia lo studente all'apprendimento autonomo, dall'altro facilita la memorizzazione e la comprensione dei concetti e consente di rispondere alle esigenze specifiche degli studenti con difficoltà di apprendimento. Questi nuovi materiali didattici, se integrati con opportuni ambienti tecnologici, possono consentire di seguire costantemente i percorsi seguiti da ogni singolo studente e di quantificare i progressi di apprendimento.

In questo contesto cambia sicuramente il ruolo dell'insegnante che diventa colui il quale organizza occasioni di apprendimento, permettendo all'alunno di partecipare alla costruzione del proprio sapere. Anche agli insegnanti viene richiesto un nuovo tipo di lavoro: il materiale didattico di partenza assume forme nuove (semilavorati, tracce di lavoro, frames di riferimento progettate e realizzate da team di esperti) e richiede che gli insegnanti lo modifichino, completino e adattino in base alle esigenze che emergono quotidianamente nelle classi. Tutto ciò richiede un investimento per i docenti in termini di formazione e aggiornamento non sempre quantificabile economicamente, ma di certo orientato a disegnare politiche scolastiche moderne ed efficaci.

Evitando quindi posizioni estreme, sembra emergere che il ricorso a tecnologie informatiche risulti utile soprattutto se messe al servizio di validi modelli educativi, integrando in modo comple-

mentare e non sostitutivo un sistema formativo tradizionale costituito in gran parte da componenti *extratecnologiche*. La formazione tramite strumenti multimediali potenzia così gli effetti delle forme didattiche tradizionali perché consente di sfruttare in modo integrato i diversi canali di comunicazione (testo, audio, video) e di agevolare l'apprendimento che nei discenti è prevalentemente di tipo senso-motorio.

Un sistema scolastico così integrato può rivelarsi un utile strumento di eguaglianza delle varie opportunità cognitive, cambiando nel contempo il concetto di aula tradizionale, nell'ottica sempre più plausibile di portare le lezioni "fuori dall'aula". Talvolta si pensa che aumentare il livello dell'istruzione significa costruire aule, ma spesso non è così o non basta, perché gli studenti hanno sempre più bisogno di acquisire nozioni tecnologiche consone ai tempi, cosa che una scuola moderna deve essere in grado di garantire. In quest'ottica la diffusione capillare dei cellulari, la riduzione dei costi di connessione ad internet e lo sviluppo di mezzi di comunicazione estremamente economici può permettere di seguire le lezioni senza essere fisicamente presenti nel luogo in cui la lezione è tenuta, riducendo notevolmente i costi monetari dell'istruzione. Queste modalità di diffondere conoscenze tende ad essere non più a favore di pochi privilegiati, viceversa garantisce un accesso globale al sapere, consentendo alla popolazione scolastica di utilizzare in modo equo le risorse didattiche disponibili.

Alla luce delle considerazioni fatte, la didattica digitale, nelle sue diverse forme, deve essere vista come un'opportunità (da non perdere) per modificare nel profondo le modalità di apprendimento, per sviluppare nuove capacità cognitive e per ampliare la quota di popolazione che ha accesso all'istruzione.

L'aspetto economico legato al sistema riguarda sia i costi strettamente connessi agli investimenti iniziali concernenti l'adeguamento dei plessi scolastici, che quelli connessi alla formazione di docenti e dirigenti scolastici per l'utilizzo di queste tecnologie che, se tralasciato come spesso avviene, può generare il rischio di risorse tecnologiche fisicamente presenti nelle scuole ma non utilizzate. L'uso di nuove tecnologie richiede che gli insegnanti posseggano nuovi profili professionali che la scuola deve garantire attraverso corsi e seminari di formazione e aggiornamento, e che gli insegnanti devono garantire con il loro impegno e la loro partecipazione. L'offerta formativa per gli inse-

gnati deve essere rapportata agli obiettivi che si prefigge di raggiungere. Alcuni corsi si prefiggono esclusivamente di far acquisire le competenze di base per l'uso del computer e dei suoi applicativi, altri servono a formare insegnanti con competenze più specifiche in grado di sfruttare le potenzialità di supporti informatici particolari con l'utilizzo ad esempio di software didattici riguardanti una specifica disciplina. L'intero processo può apparire alquanto discutibile soprattutto se si prescinde dal valutare il grado culturale delle nuove generazioni e la loro elevata familiarità con i mezzi informatici. Gli studenti appartenenti ad ogni ordine e grado di scuola oggi sono a continuo contatto con le tecnologie informatiche, pur nella consapevolezza che in assenza di una massiccia compartecipazione della scuola queste tecnologie possono talvolta essere utilizzate in modo limitato e distorto.

Concludendo, due ci sembrano le sfide più importanti che il sistema scuola si trova ad affrontare. La prima riguarda il grande sforzo di investimento in termini di risorse economiche ed umane per passare da una scuola "carta e penna" a una "scuola digitale"; la seconda sfida riguarda un'equa distribuzione delle opportunità in gioco, per evi-

tare che alcuni ceti sociali diventano vittime inconsapevoli di un "analfabetismo informatico" capace di creare discriminanti tra soggetti aventi i medesimi diritti ma diverso status sociale. In aggiunta, si devono sfruttare le tecnologie in modo che l'accesso all'istruzione diventi sempre più capillare. Riorganizzare l'offerta formativa, dal punto di vista di una maggiore flessibilità, è reso possibile grazie anche alle potenzialità della rete. Molto di quello che fino a pochi anni fa era considerato locale ora può essere considerato globale, così che la fruizione di alcuni servizi formativi può avvenire nelle stesse località di residenza degli studenti.

In quest'ottica innovativa, la sfida più importante a cui è chiamato l'individuo docente-discente del nuovo millennio è riuscire a coniugare didattica e tecnologia, due fonti del sapere apparentemente ibride, ma in realtà convergenti.

Bibliografia

Ardizzone, P. e Rivoltella, P.C. (2008), *Media e tecnologie per la didattica*.

Mercanti, S., *Le tic in classe* (2005).

Rivoltella P. C. (2001), *Comunicare in Internet*, Edizione Menabò.



Recupero della motivazione per un apprendimento efficace

MARIA AMORIGI

Dirigente Scolastico "ISIS Pitagora"
Montalbano Jonico (Matera)

Recuperare il valore della scuola e di un'azione educativa, improntata ad una valida ed efficace formazione umana e culturale, è uno dei punti-chiave cui deve mirare ogni docente, per recuperare la sua funzione educativa e formativa.

Premesso che l'aula è il luogo in cui si svolge ogni momento dell'azione educativa, è necessario, oggi, di fronte a tanti mutamenti che la società impone, uscire dal chiuso delle aule e proporre un nuovo modo di insegnare, che alletti gli alunni

e li motivi con entusiasmo all'apprendimento.

Di conseguenza, ogni docente, nel rispetto della dignità della persona e della centralità dell'alunno, nell'azione educativa deve cercare di rimuovere qualsiasi ostacolo che possa impedire in maniera agevole l'apprendimento.

Senza motivazione non si crea alcuna premessa per l'acquisizione del sapere e delle competenze trasversali.

Un valido docente deve creare un ambiente sereno e inclusivo, atto a stimolare l'alunno all'im-

pegno, non per il voto, ma per acquisire competenze valide che lo possano condurre, gradualmente, verso una propria realizzazione e gratificazione interiore.

L'insegnamento è valido ed importante, quando non punta solo sulla bravura del docente, ma anche e soprattutto sulla sua capacità di far sentire gli alunni protagonisti delle loro conoscenze.

Non bisogna mai demotivare gli alunni, pervenendo a forme che possano sfiduciarli; ascoltare gli ultimi della classe è compito degli educatori, per aiutarli a superare le difficoltà che incontrano nello studio.

Essere un buon docente, infatti, non significa solo motivare e potenziare le eccellenze, ma mettersi al servizio anche degli ultimi, perché questi trovino la giusta affermazione in un ambiente educativo, qual è la scuola, per avviarli a costruirsi un futuro.

Un docente che riesce a motivare i propri studenti, avvicinandosi al loro mondo e ai loro problemi, comprendendone i bisogni psicologici, sente di accrescere la propria autostima nello svolgimento della propria professione.

Ogni alunno ha bisogno di vedere nel proprio docente un punto di riferimento, la persona che possa trasmettere fiducia, incoraggiamento, sostegno, che possa presentare la propria disciplina in maniera stimolante e coinvolgente, approcciandosi alla realtà ed esplorando il mondo circostante.

Amare lo studio significa essere consapevoli del bisogno di apprendere e di crescere, sul piano formativo e culturale, dando un significato autentico allo stesso, come valore che spinge l'alunno a dare un senso al suo impegno.

Ogni studente è tanto più motivato ed entusiasta quanto più avverte la possibilità di valorizzare le proprie potenzialità, grazie alla disponibilità all'ascolto e al dialogo da parte del docente.

Ogni educatore deve agire in virtù dei bisogni e degli interessi degli alunni e deve essere "mediatore del sapere" e "allenatore emotivo", al fine di far venir fuori da ognuno le intrinseche personalità, far acquisire la consapevolezza delle proprie capacità e la possibilità di riuscire, sulla base di esse, a immaginare e progettare il proprio futuro.

È importante, quindi, dialogare, per ascoltare e valorizzare con empatia i bisogni degli alunni, presentare con entusiasmo la propria materia e potenziare l'intelligenza emozionale.

È sempre l'impegno, però, che conduce alla gra-

tificazione di ogni sforzo; infatti, quando lo studente si sente coinvolto e motivato, diventa costante nello studio e si impegna con interesse ed entusiasmo, trovando dentro di sé la voglia di "imparare ad imparare".

Il docente, per motivare, deve applicare una didattica innovativa e creativa, non solo trasmettendo informazioni, ma suscitando interesse e voglia di apprendere, comprendendo i bisogni degli studenti ed aiutandoli a prendersi cura della loro formazione. Per insegnare in maniera efficace e costruttiva, anche attraverso numerose tecniche didattiche, è necessario costruire insieme agli alunni il sapere, convincendoli a studiare non per la scuola, ma per la vita.

Occorre instaurare, in un rapporto empatico, forme di dialogo e di comunicazione.

La comunicazione, infatti, facilita la motivazione, incoraggia gli alunni a superare eventuali difficoltà e a sostenerli nel percorso di apprendimento verso la conoscenza di sé e del reale circostante.

Una didattica improntata al dialogo, alla motivazione, all'attenzione alla persona-alunno stimola e facilita l'apprendimento e la rielaborazione personale.

Di contro, una didattica impositiva di regole e di tecniche, nega i bisogni e soffoca l'apprendimento, generando uno sterile rapporto gerarchico tra i diversi soggetti dell'educazione.

Il docente ha un ruolo di grande responsabilità, in quanto, come educatore, ha il compito non solo di trasmettere conoscenze, per far acquisire agli alunni competenze ed abilità, ma di infondere fiducia e sostegno psicologico agli stessi, comprendendone gli individuali bisogni.

Il docente deve avere la consapevolezza di essere anche educatore, erudito sul piano didattico, psicologico ed affettivo-emozionale.

Il compito non è semplice; costituisce una sfida da affrontare, nell'ottica della soddisfazione del proprio lavoro, che sarà tanto più valido ed efficace, quanto più creerà le condizioni atte a rimuovere forme di ostacolo e a favorire un apprendimento coerente con gli obiettivi di "E. T. 2020".

Recuperare la "motivazione" è questione alquanto urgente, se si vuole dare alla scuola il ruolo che le è proprio, un ambiente educativo di apprendimento, un luogo di accoglienza e di formazione del Cittadino del domani, proiettato in dimensione europea e globale.



Si ricomincia: problemi e prospettive

MARIA GIOVANNA CHIORAZZO

Dirigente Scolastico

Istituto Comprensivo "Nicola Sole" Senise (Potenza)

Il nuovo anno scolastico si apre all'insegna del cambiamento, che novità! La scuola è di per sé un grande organismo in continuo cambiamento, un'organizzazione complessa in cui convergono umori e forme umane dell'ambiente che la circonda e sono anni che un profondo processo di trasformazione ha investito la società, sono mutati gli scenari e di conseguenza i ruoli degli attori dei processi, con tutto il carico di tensione e di smarrimento che il nuovo comporta. Preoccupazione, timori e incertezze accompagnano anche il dimensionamento delle istituzioni scolastiche che ha delineato situazioni molto variegata al suo interno, e se i docenti lo vivono con ambivalenza, per i problemi organizzativi che pone e per le opportunità di confronto e di dialogo che offre, è innegabile che il nuovo assetto richiede un continuo bilanciamento tra bisogni ed esigenze che man mano vengono avanti all'interno della scuola in rapporto al suo territorio.

Tra i vincoli e le risorse che un dirigente è tenuto a gestire, la risorsa umana è sicuramente una leva strategica di un cambiamento che ci coinvolge tutti e che ci impegna a tracciare tutti insieme le coordinate giuste, a intuire le necessità e a prospettare soluzioni, e se condividere le scelte e creare un terreno comune d'intesa è stata sempre condizione primaria del fare scuola, in questo momento storico in cui si consuma la nostra vicenda educativa diventa una condizione imprescindibile per assicurare l'efficacia degli interventi formativi e l'efficienza della gestione.

Il passaggio dalla comunicazione direttiva in cui si impone la vision del dirigente e dello staff di presidenza a quella dialogica e partecipativa dei vari soggetti coinvolti nel processo insegnamento-apprendimento è d'obbligo, se si vuole dominare il processo in atto nella scuola, anziché subirlo. In quest'ottica, in questa logica si sono svolti i lavori preliminari all'avvio delle attività didattiche nell'Istituto Comprensivo "Nicola Sole" di Senise, organizzati in gruppi misti, in verticale e

per Plessi di appartenenza, per uno scambio di idee e di esperienze, per rafforzare ciò che unisce, confrontare i documenti Progettuali di Istituto e armonizzarli sulla base di scelte pedagogiche e metodologiche comuni, una riflessione ampia e approfondita sulle nuove Indicazioni per il curriculum, su quale sia il compito della scuola oggi, e su ciò che comporta l'assumersi in pieno la responsabilità educativa.

In un clima di dilagante demotivazione, sovente legittimata da difficoltà oggettive e realistiche, è giusto interrogarsi sul senso del nostro essere qui, ora e ritrovare le ragioni dell'orgoglio di essere insegnanti. Questo il filo conduttore della riflessione di seguito riportata, elaborata dalla professoressa Maddalena Marcone, docente di Materie Letterarie, presso la Scuola Secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo "Nicola Sole" di Senise (Potenza).

Professione docente: quale significato?

17 settembre 2012: La prima campanella spalanca le porte dell'aula anche agli 8196 allievi di Basilicata, la più grande squadra che l'Italia dovrà mettere in campo nella sfida globale della società della conoscenza, ancora una volta, è ormai al completo; a noi docenti il compito di allenarla per la partita più importante per il Paese e per il suo futuro.

Peccato che siano in pochi a credere nel valore inestimabile di questo compito, a riconoscere la dignità che merita questo lavoro come impegno culturale forte, serio nei contenuti e nelle azioni, ad avere coscienza dei riflessi che ha sul comportamento giovanile e sulla realtà sociale, dai decisori politici che non esitano a sacrificare la scuola sull'altare della crisi, adottando come linea prioritaria la logica del contenimento dei costi e della razionalizzazione su base numerica, agli stessi addetti ai lavori, che da tempo si dibattono in un interminabile travaglio e che oggi sono un po' ovunque in situazione di fibrillazione. Ogni tanto si apre uno spiraglio, si accende una speranza, ma c'è poco da stare allegri se qualcuno ha

festeggiato il suo sessantesimo compleanno con l'immissione in ruolo...!!!

La gioia del traguardo si è svilita nell'attesa.

C'è da chiedersi: Chi è l'insegnante, oggi?

- 1. Un professionista che fornisce dei servizi sulla base di competenze specialistiche*
- 2. Un funzionario che svolge una funzione pubblica sulla base delle proprie competenze e del proprio impegno professionale*
- 3. Un impiegato come tanti altri*
- 4. Una persona che ha scelto questa professione per svolgere un'importante funzione sociale*

Da tempo si parla di scollamento tra scuola e società e in questa comunione di intenti che sembra essersi spezzata si fa sempre più pressante il dubbio che certe indagini sociologiche non abbiano tutti i torti quando affermano che l'insegnamento costituisce tutt'al più una "semi-professione" dato che alcuni elementi caratterizzanti le professioni, quali una retribuzione dignitosa, un elevato prestigio sociale non sono presenti in molti aspetti di questo mestiere, se non sul piano delle aspirazioni.

Quel che è certo è che si registra una sfiducia generalizzata verso i luoghi dell'imparare che fa retrocedere i docenti nella graduatoria dei ruoli sociali che contano, gli insegnanti sembrano non adatti al mondo velocizzato della globalizzazione, nell'era dell'accesso a internet anche all'allievo più modesto basta un clic per l'arricchimento fulmineo, gli strumenti tecnologici così familiari ai nativi digitali e lo spettacolo mediatico di un falso magistero che cattura l'attenzione e si misura in indici di ascolto vertiginosi contribuiscono ad alimentare questa delegittimazione socio politica, con tutte le frustrazioni umane che conseguono al sentirsi impotenti o marginali.

Sarebbe davvero tragico se anche noi insegnanti giungessimo alle stesse conclusioni, noi sappiamo che non è così, non può essere così, perché il nostro compito esclusivo, finché esisterà la società degli uomini, è quello di creare una relazione di formazione e di educazione che comporta un legame da persona a persona, un legame insostituibile di testimonianza che diventa preziosa eredità per l'altro; in una società sempre più disorientata, dove il relativismo, l'efficientismo e l'attivismo imperano, dove si inseguono gli idoli del denaro e del facile successo, gli studenti cercano una guida che orienti le loro scelte e li aiuti nelle difficoltà. In ogni aula, ogni giorno, siamo chiamati a rispondere alla domanda muta e drammatica di tanti ragazzi che vogliono crescere in una società migliore di quella attuale, siamo chiamati a difenderli dai messaggi truccati in termini di

verità e di valore, ad evitare il rischio della frammentazione ricomponendo in unità ciò che ciascuno apprende a scuola e fuori, nei canali informali e non formali, dando loro orizzonti di senso.

È nella classe che si impara la grammatica della convivenza, l'attenzione al diverso, la sollecitudine per l'altro; dalla nostra generosità, dal nostro lavoro, dalla nostra determinazione dipende il futuro delle giovani generazioni a noi affidate e della nostra società.

Siamo chiamati a lavorare con il più prezioso dei prodotti italiani: i bambini, i ragazzi e gli adulti che non hanno perso la voglia di crescere, a coltivare un buon clima relazionale dove ciascuno possa trovare il respiro della propria anima, a saper rispondere nel tempo e nel modo giusto agli appelli dell'altro, essergli di sostegno nella ricerca del suo essere proprio, ad esercitare, nell'aver cura, una responsabilità non invasiva-non intrusiva per non privare l'altro della responsabilità del proprio divenire.

Lavoriamo per stimolare creatività, per creare pensiero divergente, per illuminare le menti e irrobustire i cuori, educando alla vita buona del Vangelo, spendiamo ogni giorno le nostre energie per strutturare intelligenze, affinare abilità, attualizzare il potenziale cognitivo, favorire l'inclusione, i valori di cittadinanza, la coesione sociale, dotare i soggetti delle competenze utili per governare gli impegni della loro esistenza, in una parola siamo chiamati ad elaborare la vita.

Esiste un lavoro più emozionante?

È un lavoro appassionante, ma è anche un lavoro estenuante, non stardizzabile, in cui mai nessun ciclo, nessuna classe, nessun momento è uguale all'altro, e ogni anno, come a nessun altro lavoratore, ci viene chiesto di ricominciare, di rilanciare la sfida di vincere la sensazione di stanchezza e di ripetitività, nonostante l'incedere dell'età.

Insegnare non è mai stata un'impresa facile, oggi che lo è ancor meno ciascuno di noi deve porsi delle domande ineludibili

come favorire la crescita professionale?

Come rilanciare la professionalità docente

come recuperare la centralità educativa che la scuola ha perso nell'immaginario collettivo?

Sì, bisogna partire dalla domanda, dall'ascolto di sé e dei colleghi, per passare poi, attraverso lo studio, la ricerca e la prova, ad un agire riflessivo che accetti il giudizio e il confronto e che sia aperto al cambiamento, in un'azione di accompagnamento reciproco che accolga i consigli e gli aiuti degli altri, nella

certezza che la testimonianza e la vita interiore sono presupposti imprescindibili per uno scambio professionale autentico.

Nessuno può risolvere i problemi sostituendosi agli altri, ma tutti siamo chiamati ad aiutarci a vicenda per trovare le vie della loro soluzione.

La competenza, il talento, le relazioni positive con gli altri sono comuni a tutti i mestieri, ma nel caso dell'insegnamento c'è qualcosa di più, perché abbiamo di fronte dei soggetti che si pongono costantemente innanzi a noi con il loro desiderio di vivere, di conoscere, di comprendere e di comprendersi, con la voglia di fare e la paura di fallire; ci vuole qualcosa di più: "un supplemento d'animo", come sosteneva Maritain.

A noi il privilegio raro e la pesante responsabilità dell'atto di EDUCARE che non è solo offerta di strumentalità tecniche necessarie per l'accesso al mercato del lavoro ma offerta all'altro di contesti esperienziali che possano consentire il pieno sviluppo della sua umanità, non solo guida all'apprendimento di alfabeti culturali per vivere da protagonisti il proprio tempo ma sviluppo di competenze essenziali necessarie per dare senso al proprio tempo. Abbiamo in mano la vita che cambia sotto i nostri occhi momento dopo momento e noi non insegniamo solo questa o quella disciplina ma il rapporto che abbiamo stabilito con quel sapere disciplinare e, soprattutto, può sembrare paradossale, insegniamo ciò che noi siamo. In questa relazione si attua il gesto del dono di sé ma, lo sappiamo bene, in questo gesto riceviamo spesso più di quando offriamo. Ecco perché continuiamo a fare questo mestiere anche quando ci sentiamo soli e controcorrente, quando siamo stanchi, scoraggiati e delusi. Ecco perché siamo sempre pronti a dare ragione dell'orgoglio che c'è in noi!

Per chi ha scelto di "essere insegnante" prima e oltre che "fare l'insegnante" l'ÔI care" di don Milani non può passare di moda, ci importa, ci importerà sempre di tutti quelli che ci sono affidati, perché in gioco c'è il futuro di quelle persone e di altre che incroceranno nel loro cammino, e tutto quello che nell'aula facciamo e diciamo, è seme che segretamente attecchisce e che prima o poi darà i suoi frutti e arricchirà un angolo della terra, senza contare che spesso il non detto, dentro e fuori dall'aula, ha un peso ancora maggiore di quello che usiamo definire curriculum esplicito. Una bella responsabilità, un bell'impegno!

Non c'è che dire, il nostro è un bel lavoro, amiamolo!

"Per fare una buona scuola, non dobbiamo solo agire, ma anche sognare, non solo pianificare, ma anche crederci" (D. De Silvestri)

E allora?

Come non sottoscrivere tutto questo?

Ma cosa può fare, cosa deve fare il dirigente, che ha il compito di organizzare il macro e di gestire la risorsa umana, per rimotivare all'impegno insegnanti affaticati e sfiduciati, sapendo che non c'è iato tra l'organizzazione e la didattica?

Innanzitutto un'azione previa: una presa d'atto della complessità e della fatica quotidiana che il compito esige, tutti ne abbiamo avuto esperienza diretta prima di transitare nei ruoli della dirigenza, riconoscere questo dato, assumere un atteggiamento empatico crea un clima sereno e costituisce un rinforzo positivo anche per coloro che sono animati da un forte senso del dovere, perché nulla è sempre così scontato.

Poi, una volta letta la realtà, unire idee e sforzi perché ogni azione abbia senso e successo, verificandone insieme la necessità e la fattibilità, in ogni fase del processo, creando le condizioni di esercizio.

Tenere vivo il senso di appartenenza all'Istituzione, rimarcare il mandato sociale affidato alla scuola e il rapporto fiduciario che lega l'insegnante alla famiglia che gli affidano il bene più prezioso: i propri figli, fiducia che, in nessun caso, deve essere tradita.

Mettere tutte le forze in campo per instaurare un dialogo aperto, motivando le proprie ragioni e ascoltando quelle degli altri, saper ascoltare significa stabilire un rapporto vero e approfondito con le cose e con le persone, essere in grado di cogliere le sfumature che fanno la differenza.

Favorire una leadership diffusa, valorizzando le diverse intelligenze e le competenze acquisite sul campo; sentirsi (e farlo percepire ad ogni soggetto) di essere dentro un sistema: un insieme di elementi solidali fra loro. Cercare sempre un punto d'incontro tra memoria e progetto, radicando l'agire quotidiano nella storia della realtà scolastica e, nel contempo, proiettandosi nel futuro, accettando le sfide del nuovo che avanza. Promuovere un'azione costante di accompagnamento, di sostegno, con interventi formativi mirati e condivisi.

È quello che cerco di fare ogni giorno perché l'insegnante senta di essere veramente "il cuore pulsante della scuola".

Il “sistema” scuola pubblica italiana alla ricerca della motivazione

MARIO COVIELLO

Dirigente scolastico dell'Istituto Comprensivo di Bella

Grazie alla proposta del Nodo che ci ha invitato a riflettere sul “ritorno alla motivazione”, in questo mese mi sono a lungo interrogato su questo tema alla luce anche della mia esperienza ormai ultraquarantennale di docente prima di scuola primaria e secondaria di primo e secondo grado e da 13 anni di dirigente scolastico.

Mi ha colpito, all'inizio di quest'anno scolastico, un'insegnante che ha scritto al professor Umberto Galimberti questa lettera, pubblicata sul settimanale “D donna della Repubblica” il 29 settembre 2012 “Sono un'insegnante da poco tornata a sedere “in cattedra”, di fronte ai “miei ragazzi”. Molti di loro li conosco bene perché sono miei alunni da quattro anni, altri un po' meno bene, perché più piccoli, ma tutti sono accomunati da uno sguardo che mi ha sempre incuriosito per la loro grande volontà di imparare. Sembrerà strano che un'insegnante dica così, perché noi ci lamentiamo sempre della scarsa volontà degli studenti, della poca attenzione ai nostri discorsi. In realtà, loro sono molto attenti, ma le nostre parole le sentono lontane e distaccate dalla loro realtà e allora non possono far altro che distrarsi e rifugiarsi in un mondo del tutto personale. C'è da chiedersi perché molti di noi non sono in grado di avvicinarsi a loro, di compenetrarsi nei loro disagi, di commuoversi per le loro emozioni, di gioire per i loro successi. Credo che il motivo sia abbastanza ovvio: sono molto ignoranti, nel senso che ignorano che per far avvicinare un ragazzo alla cultura serve entrare in sintonia con il loro cuore. ...Avrebbero bisogno di fare dei “corsi di recupero” per imparare a rapportarsi agli altri senza sentirsi al di sopra di tutti ed essere disponibili ad imparare dagli altri, anche da coloro cui dovrebbero insegnare. Un nuovo anno scolastico comincia, ma i problemi sono sempre gli stessi e, se possibile, sempre più gravi, perché in molti di noi c'è la certezza che il nostro operato sia ineccepibile e non sia responsabile dell'ignoranza delle nozioni dei nostri alunni”.

E il professor Galimberti così risponde: “In cattedra si sale per impartire un'istruzione, ma lei aggiunge ai “miei ragazzi”. E in questo aggettivo possessivo c'è già quel riferimento affettivo, a cui la sua lettera allude come alla condizione essenziale perché l'istruzione possa essere efficace. L'elemento affettivo fa la differenza tra “istruzione” ed “educazione” perché, a differenza dell'istruzione, l'educazione prevede anche la cura dell'emotività dello studente, in quella stagione adolescenziale dove i fattori emotivi sono non solo più potenti di quelli intellettuali, ma soprattutto perché la mente non si dischiude se non si apre quello che lei chiama il “cuore”. Già Platone avvertiva che non si apprende se non per via erotica e ciascuno di noi può aver sperimentato che le materie che più ci interessavano erano quelle impartite da professori che ci avevano affascinato e che avevano coinvolto la nostra emotività. Attraverso questo coinvolgimento, i ragazzi costruiscono la loro identità, che è poi il sentimento che uno ha di sé, base della propria autostima, senza la quale non c'è impegno, non c'è interesse, non c'è motivazione. E di conseguenza non c'è apprendimento.... Senza una partecipazione emotiva non si accede al sentimento che, come l'umanità ha sempre saputo, non è un dato di “natura” ma di “cultura”. Per questo in ogni tempo e in ogni luogo si è provveduto, con racconti mitici e oggi letterari, a segnalare cos'è l'amore, il dolore, la noia, la disperazione, l'entusiasmo, la gioia ... Senza questa cura per la formazione del sentimento, che è la via d'accesso all'apertura della mente, l'istruzione non arriva al cuore e perciò non diventa processo formativo, così importante in quell'età incerta e faticosa che è l'adolescenza, dove la comparsa della sessualità chiede, come ci insegna Freud, il duro lavoro di una riformulazione della propria visione del mondo, e dove la formazione della persona non solo è più importante delle competenze che si possono acquisire, ma è anche la condizione per cui si possono acquisire”.



E ancora ho riflettuto sulle parole di Benedetto Vertecchi che sull'Unità il 6 ottobre 2012 scrive "Quella che stiamo attraversando è una fase critica nello sviluppo del nostro sistema scolastico. Ci troviamo infatti di fronte a cambiamenti capaci di incidere profondamente. Autentiche «mutazioni» che riguardano, non solo il modo in cui la scuola esercita il proprio compito di educazione, ma la stessa interpretazione di tale compito. La motivazione degli allievi nei confronti dell'apprendimento è cambiata, la professione degli insegnanti ha perso molte delle caratteristiche che in altri momenti le avevano conferito credito sociale, le famiglie rivolgono alle scuole una domanda di educazione che non si limita alla sola trasmissione di una cultura organizzata, ma si estende ad aspetti (sia cognitivi, sia affettivi e di relazione) che hanno acquistato rilevanza nella vita sociale. Il fatto è che le scuole si trovano a far fronte alle nuove esigenze in un contesto sempre più difficile. Occorre una vera e propria rifondazione della scuola della Repubblica..."

L'Istituto Comprensivo di Bella ha avviato da oltre una quindicina di anni un percorso di miglioramento dell'offerta formativa lavorando sulle vocazioni che ne hanno costruito, negli anni l'identità:

- la biblioteca scolastica come luogo della "narrazione del sé" attraverso la lettura e il racconto di storie;

- la presenza tra i suoi alunni di quasi il 10% di alunni stranieri di origine marocchina, indiana, rumena, albanese, africana. Vivere in una scuola a colori richiede un continuo sforzo di ripensamento di metodi, contenuti, apertura al confronto e al

dialogo con culture, usi, costumi diversi, ricchi, da conoscere, approfondire, gustare;

- la sfida delle nuove tecnologie: computer, lim e da due anni gli iPad come strumenti per dialogare con le nostre giovani generazioni visive e multitasking.

Sono cinque le condizioni che considero indispensabili per dar vita alla nuova scuola, più giusta e più efficace:

- 1) occorre promuovere una forte integrazione sociale all'interno delle classi e delle scuole, nonché degli indirizzi di studio;

- 2) l'educazione deve essere il risultato di un impegno che coinvolge le scuole e le famiglie, ed al quale concorrano quanti sono in grado di fornire contributi utili;

- 3) le scelte relative a indirizzi di studio che comportano una differenziazione dei percorsi debbono essere effettuate quando gli allievi sono effettivamente in grado di compierle;

- 4) c'è bisogno di migliorare le condizioni di continuità nel percorso educativo che investe il complesso della popolazione (è un impegno, questo, che richiede l'acquisizione da parte degli insegnanti di competenze particolarmente complesse), soprattutto oggi con la generalizzazione nella scuola di base degli istituti comprensivi;

- 5) è indispensabile rivedere l'intero sistema della formazione degli insegnanti e le condizioni per l'accesso alla professione.

Nella scuola, apprendere non può essere un obbligo, e quindi una pena, se non altro perché occorre continuare ad apprendere per tutto il corso della vita. Non basta che oggi, con i premi o con i castighi, gli alunni apprendano, perché le conoscenze di oggi saranno obsolete domani e chi non ha acquisito, non solo la capacità di imparare, ma anche un atteggiamento positivo verso l'apprendimento, domani sarà nella stessa condizione di colui che oggi non ha.

Forse nemmeno a suo tempo è stata pienamente colto il grande significato dell'affermazione contenuta nei Programmi didattici del 1955 «scopo essenziale della scuola non è tanto quello di impartire un complesso determinato di nozioni, quanto di comunicare al fanciullo la gioia ed il gusto di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita». Ciò che maggiormente importa che si ac-

quisisca nella scuola è la gioia e il gusto di imparare. Da una parte, la gioia: imparare con gioia, e non come pena, come condanna, come obbligo. L'apprendere non può non essere filosofia (amore del sapere). Dall'altra, il gusto: la propensione ad imparare (portare dentro di sé la voglia di imparare: sete di sapere). La gioia ed il gusto di imparare, sono questi gli obiettivi prioritari che la scuola, ad ogni livello, deve impegnarsi a perseguire, finalizzando ad essi la sua organizzazione e la sua impostazione educativa e didattica. Come afferma il Freinet, si può portare il cavallo alla fonte e fischiare quanto si vuole, ma se il cavallo non vuole bere non beve.

Bruner afferma che le motivazioni intrinseche, di cui quasi tutti i bambini sono portatori, sono costituite dalla curiosità, dal desiderio di competenza, dal bisogno di identificazione, dalla motivazione della reciprocità.

Due appaiono i criteri fondamentali che al riguardo i docenti dovrebbero tenere presenti:

a) non fare nulla che possa distruggere l'innata curiosità. Prima di dare corso a qualsiasi attività scolastica, occorre domandarsi se essa può in qualche modo recare danno alla innata curiosità. Si pensi a tutte le attività che vengono imposte, a tutte le memorizzazioni che non nascono da un sentito bisogno di ricordare degli alunni, a tutti gli esercizi ripetitivi, noiosi, imposti come una pena ecc.

b) fare tutto quello che può alimentare l'innata curiosità.

Occorre organizzare l'attività didattica in modo che essa risponda sempre ad effettive domande, ad effettivi bisogni di conoscere, a reali interrogativi degli alunni.

In questo impegno volto a suscitare e ad incrementare la curiosità degli alunni, un ruolo determinante può essere giocato dalle tecnologie multimediali, opportunamente e sapientemente utilizzate dai docenti. Immagini, luci e suoni vanno sapientemente utilizzati soprattutto per suscitare domande, motivazioni, interrogativi sempre più profondi e sempre più duraturi. G. Petter offre utili indicazioni a tal fine: "Più che raccogliere le domande, il docente deve saperle provocare, suscitare, promuovere. In tale prospettiva, oltre a muovere dalle curiosità già esistenti, il docente deve sapere presentare inizialmente i compiti da intraprendere in modo che essi suscitino delle motiva-

zioni, degli interessi, delle curiosità".

Tuttavia, le curiosità bisogna saperle, non solo suscitare ed incrementare, ma anche mantenere. Le capacità di attenzione degli alunni vanno sempre più aumentando dalla scuola dell'infanzia alle scuole successive. Il compito dei docenti è quello di fare in modo che le curiosità non vivano lo spazio di un attimo ma durino quanto più possibile. Vi sono diverse strategie per suscitare le domande e per mantenere viva la curiosità. Fa parte della maestria didattica non soddisfare mai appieno le curiosità degli alunni ma fare in modo che al termine di ogni percorso didattico essi abbiano più domande di quante ne avevano all'inizio. È questa la caratteristica dei processi della ricerca scientifica, i quali lasciano sempre più interrogativi di quanti ne abbiano soddisfatti. Per continuare ad apprendere per tutto il corso della vita, occorre che le domande generino domande, giammai risposte esaustive. E il destino dell'uomo non trovare mai risposte definitive alle sue domande. Il bravo docente è colui che, non solo sa far nascere le domande, ma sa farle moltiplicare. In tale prospettiva la metodologia più valida è quella del *problem solving*, non solo perché l'apprendimento nasce dai problemi, dalle domande che ciascun alunno avverte e pone, ma anche perché i problemi vengono risolti dagli alunni, e non dai docenti. I docenti non danno le risposte: non le debbono dare facendo lezioni; non le debbono suggerire agli alunni impegnati a ricercarle. I docenti debbono limitarsi ad aiutare gli alunni a cercarle, a scoprirle, a inventarle, a costruirle da soli.

Sono gli alunni che risolvono i problemi, perché in questo impegno essi attivano le loro facoltà mentali e, non solo arrivano alla scoperta dei concetti, ma sviluppano le loro capacità, acquisiscono competenze, diventano abili, crescono, diventano autonomi.

Dice un proverbio cinese: *se dai un pesce al tuo amico, lo sfami per un giorno, ma se gli insegni a pescare lo sfami per tutta la vita.*

Imparare a pescare: saper imparare è una ineguagliabile conquista, è una gioia, è la gioia di poter fare da solo, di essere indipendente, di non avere più bisogno degli altri, di poter andare avanti da solo per le strade del mondo, di essere diventato autonomo, di essere cresciuto: di essere diventato adulto.



Un nuovo progetto educativo per ri-motivare alunni, docenti e genitori alla vita della scuola

MICHELE PINTO
Dirigente scolastico

a) Uno sguardo al dettato costituzionale

Il progetto costituzionale, quale delineato dalla Carta fondamentale della nostra Repubblica, poggia su tre pilastri: *l'identificazione dei soggetti, la determinazione dei diritti, l'individuazione dei loro strumenti.*

I soggetti sono gli studenti, le famiglie, gli insegnanti che, oltre a formare la comunità scolastica, sono componenti della più vasta comunità sociale, referente ultimo di tutta la funzione scolastica.

Di tale comunità sociale fanno parte non solo i singoli soggetti individuali, ma anche, e a pieno diritto sia costituzionale sia storico, le formazioni sociali, specialmente quelle a forte caratterizzazione e significato culturale, che diventano esse stesse, e talvolta in maniera preponderante, soggetti di rapporto educativo e che partecipano anche al rapporto scolastico.

I loro diritti costituiscono un grappolo di diritti difficilmente isolabili, tanto sono correlati tra loro: *il diritto allo studio e all'istruzione degli alunni, il diritto alla scelta educativa delle famiglie, il diritto alla libera espressione di sé degli insegnanti, il diritto alla testimonianza della propria tradizione culturale.*

La scuola assume in questo contesto il ruolo di "strumento" per la realizzazione di quei diritti. Essa perde quella sorta di marcata "personalizzazione istituzionale" che è venuta acquisendo nel corso dei decenni per articolarsi in "servizio di istruzione", la cui caratteristica principale è quella di organizzarsi in modo da essere disponibile all'espressione della personalità dei soggetti e all'effettiva realizzazione dei loro diritti. In questo senso, la scuola si pone, e si propone, come "servizio" e non esclusivamente come istituzione. Anzi, il suo essere istituzione, e pertanto anche la sua struttura di apparato, si qualificano e si specializzano proprio in funzione del servizio da rendere.

b) La pubblica amministrazione (e la scuola) da apparato a servizio

Nei tempi più recenti questa articolazione del discorso amministrativo, alla luce dell'impianto costituzionale, ha permesso di rivedere l'intero progetto della pubblica amministrazione in conseguenza di una diversa concezione sia del "buon andamento" sia della "imparzialità" (c.f.r. art. 97, Cost.). L'imparzialità è stata letta fondamentalmente come impegno di far aderire il funzionamento della P.A. il più possibile alle esigenze dei cittadini e ai loro diritti: da qui la riscrittura dell'ordinamento delle autonomie locali e soprattutto la reinterpretazione del procedimento amministrativo come rapporto e non come mero adempimento formale.

Il buon andamento della p.a., a sua volta, è stato letto come l'adeguamento del funzionamento della p.a. al contesto istituzionale, politico, economico esistente nel territorio di competenza.

L'impatto con la nuova cultura della p.a. come servizio, con tutto il ripensamento e la riscrittura delle regole istituzionali e organizzative che il legislatore ha voluto introdurre, imponeva il superamento anche formale della struttura tradizionale della scuola: da una struttura accentrata e centralistica a struttura autonoma e decentrata; da una struttura basata sul principio della delega a una struttura imperniata sul principio della responsabilità; da una struttura eterodiretta e di apparato a una struttura partecipata ed autoorganizzata.

In questo quadro di riferimento diventava non più rinviabile una ri-sistemazione del sistema d'istruzione, anche attraverso il conferimento dell'autonomia didattica, organizzativa, di ricerca e sviluppo delle singole istituzioni scolastiche (L. n. 59/1997; D.P.R. n. 275/1999), strumento indispensabile sia per consentire alla scuola di re-in-

interpretare in chiave fortemente innovativa e di attualità il proprio ruolo sia per rendere un effettivo servizio alla persona, garantendole i propri inviolabili diritti (alla libertà di apprendimento, alla continuità di esso e alla propria diversità).

c) Diritto ad apprendere dello studente e diritto alla libertà didattica del docente

Lo studente, dunque, alla luce del dettato costituzionale, ha diritto di acquisire le conoscenze, le capacità, le competenze che consentono la piena e consapevole partecipazione alla vita civile, professionale, politica in un contesto comunitario di persone (studenti, genitori e personale scolastico) che, con funzioni diverse e pari dignità, operano per garantire a tutti il diritto allo studio recuperando eventuali situazioni di svantaggio iniziale.

La comunità scolastica, interagendo con la più vasta comunità civile e sociale di cui è parte, dà contenuto ed attuazione al *contratto formativo*, che si fonda sulla qualità della relazione insegnante-studente e che ha per oggetto il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati e lo sviluppo della personalità, responsabilità e autonomia dell'allievo.

Al diritto ad apprendere dello studente è strettamente correlato il diritto alla libertà didattica del docente, che si attua tanto a livello di singolo insegnante quanto a livello di collegialità tecnica, nella pianificazione del lavoro scolastico e nella predisposizione degli itinerari educativo-didattici proprio per facilitare e soprattutto garantire gli apprendimenti, la continuità degli stessi, nonché la diversità di ciascuno in base a specifici percorsi di studio.

È, quindi, l'oggetto della prestazione didattica che costituisce l'entità per la quale e all'interno della quale trova il suo compiuto svolgimento il diritto "*professionale*" alla libertà di insegnamento. Talché questa diventa criterio regolativo sia per l'elaborazione del POF, sia per la scelta e la selezione dei contenuti culturali da far apprendere allo studente, sia, infine, per l'attività d'insegnamento propriamente detta.

d) Interdipendenza tra scuola e vita

È convinzione piuttosto diffusa ritenere che tra l'opera della scuola e la vita sussista una considerevole frattura difficilmente colmabile, nonostan-

te trattasi di "*mondi*" che si rispecchiano l'uno con l'altro collegati da un rapporto di reciprocità e di interdipendenza.

Da qui la necessità di operare un cambiamento di prospettiva, ri-pensando in chiave innovativa il "*progetto educativo*", soprattutto modificando la consolidata prassi didattica che vede il docente impegnato a decidere e ad imporre quello che gli alunni devono imparare. Si tratta, perciò, di individuare e porre le linee risolutive di un problema di così grande incidenza sulla vita contemporanea e futura, contrassegnata da forti turbolenze, dall'incessante sviluppo della tecnologia, dall'esplosione dei saperi e dalle diversità antropologico-culturali.

Se si esamina, per esempio, l'opera della scuola secondaria superiore è facile riscontrare che essa continua a svolgersi secondo modalità esclusivamente scolastiche e sostanzialmente tradizionalistiche. Gli studenti, a scuola, sono generalmente indotti ad adottare un tipo di comportamento conveniente "*alla situazione*", ad assumere atteggiamenti che, solitamente, non trovano sempre riscontro nella vita che si svolge nei vari ambiti e settori della società.

Sotto questo punto di vista è assai difficile che i giovani possano trovare un rapporto diretto ed immediato tra ciò che imparano a scuola e ciò che rinvergono nella vita di ogni giorno, nei loro rapporti con i familiari, i parenti, i conoscenti, la gente della strada, con quanto propongono i tradizionali e i nuovi strumenti della comunicazione, con i problemi del mondo del lavoro, con quelli della scienza e della tecnica, da quelli energetici a quelli ecologici e così via.

In siffatto contesto, la realtà quotidiana, ricca di sollecitazioni, suggestioni, interessi, curiosità, preoccupazioni, attività, rapporti resta fuori dalla vita scolastica.

e) Motivare l'alunno alla vita della scuola

È, dunque, quanto mai indifferibile ri-disegnare la proposta educativo-didattica, avendo cura per un verso di compiere un'attenta selezione degli "*oggetti*" dell'apprendimento e, per altro verso, di evitare di presentare quegli oggetti mediante schemi astratti e precostituiti, al fine di consentire agli studenti, adeguatamente motivati, di riconoscerne e di coglierne i rapporti con le "*espressioni concrete*" che quotidianamente incontrano nella realtà della vita. È poi altrettanto importante prestare particolare attenzione alla predisposizione dell'ambiente



presentarsi: è quello legato alle situazioni che condizionano negativamente gli alunni provenienti da ambienti culturalmente svantaggiati o, come si è soliti dire, deprivati e che a scuola manifestano scarso interesse verso le proposte formative.

Si tratta di alunni demotivati, difficili, problematici, i quali, oltre a non studiare e a rischiare di rimanere ai margini di un sistema non sempre attento alle problematiche dei più deboli, durante la loro permanenza a scuola assumono atteggiamenti di disturbo che condizionano la vita scolastica e le relazioni interpersonali con i docenti e con

il gruppo dei pari.

Ciò tuttavia non può, né deve essere un pretesto per un disimpegno della scuola nei riguardi di queste persone. Di fronte a simili situazioni la scuola si assume una grande responsabilità: quella di non contrastare adeguatamente il triste fenomeno dell'abbandono degli studi e della dispersione scolastica.

È dovere della scuola e compito dei docenti fare in modo che anche gli alunni demotivati, difficili, svantaggiati possano raggiungere il successo formativo. Accogliendo i contributi più significativi della ricerca sull'apprendimento e sui modi con cui l'uomo apprende, si può ragionevolmente sostenere che l'insegnamento finalizzato all'apprendimento trova il suo impulso sulla principale motivazione ad apprendere che è *l'innata curiosità dell'uomo*.

«Fin quando sarà possibile fare affidamento su questa importante motivazione umana – avverte Bruner – che si presenta come la più efficace e sicura di tutte, sembra ovvio che la nostra istruzione artificiale possa essere resa meno artificiale, dal punto di vista delle motivazioni, impostandola in un primo tempo su forme più superficiali della *curiosità* e dell'attenzione e, successivamente, portando la curiosità a una espressione più sottile e più attiva».

L'insegnamento di Bruner sollecita il docente, e più in generale la scuola, a non soffocare o distruggere l'innata curiosità del soggetto in formazione. Più che imporre attività estranee alla curiosità o agli interessi dell'alunno, più che *«impartire un complesso determinato di nozioni»* occorre trasmettere al discente «la gioia ed il gusto

educativo di apprendimento e alla realizzazione di un *«clima sociale positivo»* nella vita quotidiana della scuola e della classe, in modo da far maturare nello studente la *«volontà di apprendere»*.

È stato da più parti fatto notare che all'osservanza dell'obbligo della frequenza scolastica non sempre corrisponde il rispetto dell'obbligo di apprendere. Riprendendo una nota affermazione di Freinet, non basta portare il cavallo alla fonte per farlo abbeverare; se questo non avverte l'esigenza di bere, non beve.

Ed allora sta soprattutto qui l'abilità, la capacità del docente di esercitare con intelligenza pedagogica e senso pratico il suo compito di accompagnare ogni studente nel suo processo di crescita e di costruzione del sapere.

Prima ancora di spiegare un argomento, il docente accorto ed attento avrà cura di suscitare la volontà di apprendere quel determinato argomento, facendo leva, per dirla con Bruner, sulle *motivazioni intrinseche* dello studente, più che su quelle estrinseche.

Attingendo alla migliore tradizione dell'attivismo pedagogico di fine '800 e dei primi anni del '900, nel processo di insegnamento-apprendimento si potrebbe far leva sugli interessi spontanei degli alunni, che pure facilitano e favoriscono l'apprendimento. Si tratterebbe, però, di un apprendimento *rapsodico ed occasionale*, diverso dall'apprendimento *intenzionale e sistematico*, che consente di perseguire quei traguardi formativi che ogni alunno deve conseguire per sviluppare in modo armonico, equilibrato, integrale la sua personalità.

C'è poi un altro elemento che conviene rap-

di imparare e di fare da sé, perché ne conservi l'abito oltre i confini della scuola, per tutta la vita» (Dalla Premessa ai Programmi didattici della scuola Primaria del 1955).

Sotto questo punto di vista spetta ai docenti aiutare l'alunno a costruirsi *un'immagine positiva di sé*, presupposto per *un'immagine positiva del compito e dell'insegnante*, organizzando l'attività didattica in modo da suscitare la curiosità dell'alunno intorno alle tematiche di volta in volta proposte.

f) Predisporre l'ambiente educativo di apprendimento

La ricerca antropologica, psicopedagogica e didattica, quale è venuta progressivamente costituendosi dagli anni '60 in poi, ha posto in luce l'esigenza di operare in ambito scolastico una *“rivoluzione nell'insegnamento”*, vale a dire nel modo di intendere ed instaurare la *“relazione pedagogica”*, che non si limita al solo rapporto fra docente ed alunno, ma chiama in causa anche il *gruppo*, mettendo in atto delle dinamiche che agevolano la costruzione del sapere ed educano alla cooperazione, al rispetto di sé e degli altri.

Va sottolineato che il passaggio dall'insegnamento all'apprendimento è una scelta rivoluzionaria rispetto al modello tradizionale di scuola funzionale ai programmi da svolgere. Privilegiare la centralità del soggetto richiede necessariamente l'elaborazione di percorsi personalizzati, calibrati sulle esigenze e sui bisogni formativi dell'alunno.

Perché questi diventi *“costruzionista”* del suo sapere, occorre che a scuola sia messo nella condizione di incontrarsi con i problemi.

«La scuola – scrive Cropley – dovrebbe incoraggiare il ragazzo a riconoscere l'esistenza dei problemi e a ricercarne le soluzioni. Diminuisce perciò l'importanza dell'insegnante e del libro di testo come fornitori di soluzioni prefissate e corrette».

Di qui il valore della motivazione nello studente, una molla che sollecita l'azione e la ricerca, che orienta verso l'indagine e che ogni alunno appaga senza limitazioni di tempo, in conseguenza dei differenti stili, ritmi, modi, tempi di apprendimento.

È pertanto compito della scuola, ed in particolare degli insegnati prendersi cura di ciascun alun-

no per aiutarlo a crescere, a fargli prendere coscienza delle sue possibilità e capacità, accompagnarlo lungo quel tragitto che lo conduce ad *“apprendere a vivere”*, che altro non è se non un autentico, vero *“apprendere ad essere e a divenire”*.

g) Conclusioni

La scuola che vuol darsi all'alunno come *“ambiente appagante”*, ricco di sollecitazioni e di stimoli all'apprendimento, più che *“luogo”* triste e noioso, come lamentava Neill, in cui vengono imposte attività, esercizi ripetitivi, memorizzazioni che non scaturiscono da un bisogno di ricordare dell'alunno, è scuola di esperienza, nel senso che in essa si fa esperienza, grazie al dilatarsi dell'offerta formativa che mette in atto; è scuola che, facendo leva sulla motivazione dell'alunno, reagisce alla crisi generalizzata dell'istruzione; che si pone al centro della comunità come *sorgente di animazione sociale e culturale*, gestita da docenti, studenti e genitori in quanto proprio servizio educativo.

Spetta agli operatori scolastici, insegnanti e dirigente scolastico in primo luogo, realizzare l'opera educativa nella quale i compiti e le conoscenze siano contemporaneamente per ogni soggetto in formazione, indipendentemente dalla sua condizione di partenza, occasioni per agire, per provare sentimenti, per contrarre *“abiti”* mentali e comportamentali validi in ogni momento della vita scolastica e di quella extrascolastica.

Anche alla luce dei più recenti provvedimenti legislativi di riforma della scuola italiana (autonomia, nuovi ordinamenti, riordino della secondaria di 2° grado) la scuola ha la possibilità, e quindi il dovere, di accogliere del mondo dei nostri studenti i motivi più vivi, quelli che per loro rivestono un maggiore interesse e significato, al fine di sollecitarli, per un verso, a saper proporre i loro problemi, a saper impegnarsi a risolverli e, per altro verso, di orientarli nella costruzione del loro progetto di vita.

La scuola che si fa pienamente vita, è convinzione unanimemente condivisa, diviene l'istituzione di base che, in linea con il progetto costituzionale, garantisce l'ordinato sviluppo e l'effettivo progresso culturale, etico-sociale e civile di ogni uomo-persona e cittadino.



Le motivazioni concorrenti

ALFONSO FASOLINO

Docente

Se vi è un settore, nel quale la “motivazione” gioca un ruolo determinante, questo riguarda l’articolato e difficile mondo, che gravita intorno al dramma dell’handicap. Qui occorrono molte motivazioni concorrenti; non basta solo quella del docente, chiamato a gestire un rapporto difficile con la classe, i colleghi, le famiglie e, per concludere il già vasto panorama, la stessa società civile.

Nel percorso di costruzione della piramide sociale, stavolta si parte, in modo irrituale e singolare, dalla punta e non dalla base, come sarebbe logico secondo i criteri tradizionali, che regolano le costruzioni e il modo di realizzarle.

Il vertice è rappresentato dal diversamente abile. A lui spetta una evidente posizione di privilegio, perché, anche sotto il profilo egoistico, il suo “star bene” rappresenta un risparmio per la società civile. Dopo di lui, per ragioni di carattere sociale, non viene la famiglia, ma il docente di sostegno. Il suo è un ruolo sociale, prima che educativo.

In genere la famiglia è impreparata a sostenere un impatto tanto traumatico ed un impegno così costante e logorante nel tempo. La società, per queste ragioni, affida al docente di sostegno il compito di supportare anche le famiglie, in una azione costante per interiorizzare il dramma e trasformarlo in una ragione di vita.

È questa la prima motivazione, di carattere etico sociale. È bene non separare i due aspetti, in quanto la ragione morale, comunque creata dal sentire comune della società, va ad intrecciarsi con le esigenze della collettività.

Ma su tale problema è necessario, poi, motivare la scuola, quindi docenti, studenti e personale tutto. È la seconda motivazione.

In maniera crudele bisogna dire che a parole tutti sono sensibili e disponibili verso i diversamente abili. Dopo questo proclama iniziale di intenti, però, si registra in seguito una latitanza quasi assoluta. Vi è un cartello, posto nei luoghi riservati

ai parcheggi per disabili, che spietatamente denuncia lo scontro fisico e psicologico insieme, tra disabile e società. “Se vuoi il mio posto, prendi il mio handicap”. È una espressione brutale, violentissima, che offende e mortifica sia il disabile, sia il corpo sociale. Da un lato sembra un anatema, dall’altro suscita una violenta reazione mentale in chi legge. L’espressione rappresenta un po’ la metafora del confronto tra disabile e comunità. Non è proprio edificante. Anzi sotto il profilo dei valori, mortifica entrambi. In fondo due mondi non sono riusciti a comprendersi.

Ma dei due quello che ha bisogno di profonda e più elevata comprensione, è quello del diversamente abile. La sua personale vicenda va collocata nella capacità e disponibilità sociale di accoglierla e di integrarla, non come elemento che si aggiunge al sistema, ma come aspetto interno allo stesso sistema.

Un percorso così difficile e disarticolato ha bisogno di una profonda motivazione. Probabilmente la società, distratta dai tanti problemi ed abituata a delegare, ha smarrito questo spirito di motivazione. Pensa di aver affidato al mondo del sostegno e delle varie associazioni, che gravitano intorno ad esso, il problema e, forse, se ne costruisce anche una ragione etica.

Allora la terza motivazione è data dal costruire un sistema integrato di rapporti tra i diversi corpi della società, per tenere desta l’attenzione e suscitare la ricerca di forme di intervento e di supporto.

Questo compito, credo, è terreno di azione del docente di sostegno. Egli deve trovare la motivazione, per trasformare il dolore in accettazione convinta, la sofferenza in progetto, l’integrazione in inserimento.

Motivazione significa, allora, dar vita ad un profondo e severo percorso morale.



Non c'è motivazione senza senso

MARIA DE CARLO

Docente all'I. I. S. "Einstein-De Lorenzo"
e al Liceo "Pasolini" - Potenza

Dobbiamo partire credo da questa domanda: che significato ha per me studiare, venire a scuola, insegnare, fare questa o quest'altra cosa e così via. "Il senso lo troviamo – afferma Kretschmer – quando capiamo a che serve qualcosa, per che cosa è buono". Frankl diceva che il senso è primariamente motivazionale: *la ricerca di un senso è la motivazione primaria in assoluto.*

Non sta avvenendo forse tra i nostri giovani una diminuzione o perdita di motivazioni? Questo spiegherebbe l'aumento dell'abbandono degli studi (dispersione scolastica). Ma anche nel campo degli adulti non sono pochi i malesseri che si vanno registrando a causa di "frustrazioni" per un riconoscimento non proporzionale all'impegno richiesto e della "complessità" del mondo scuola.

Dobbiamo trovare dunque un senso a quello che facciamo, un senso nel "dove" ci troviamo. E non si arriva mai a una conoscenza-realizzazione piena perché l'uomo è in continua ricerca. Il senso non è mai dato definitivamente come pure non esiste un pacchetto preconfezionato uguale per tutti. Il senso è legato al singolo individuo, il senso è personale è dinamico. Ad ogni circostanza della vita muta il mio "trovare" un senso, dare cioè significato a ciò che accade o avviene o scelgo di fare. Per restringere il campo alla scuola dico che la nostra esistenza (in un aspetto del suo molteplice), "ce la giochiamo" qui, nell'ambito lavo-

rativo in cui ci troviamo, in questo Istituto scolastico e non in un altro, con questi colleghi o docenti e non altri, con questo Dirigente e così via. Per l'alunno e per l'insegnante la scuola è il luogo dove costruire-realizzare il senso e la propria felicità. I pedagoghi Ballauf e Schaller ci insegnano che "nel lavoro si decide la felicità o il fallimento dell'uomo. Nel lavoro l'uomo può realizzarsi rappresentativamente, ma può anche non trovarsi". Cala il picco della motivazione quando non riusciamo a trovare un senso anche o forse soprattutto nelle difficoltà. Se il clima diventa esasperante perché in classe i compagni non mi accettano o perché l'insegnante non comprende il mio disagio o la mia difficoltà nell'applicarmi, o esasperante per un docente o dirigente perché tra i colleghi si crea astio dovuto a piccole gelosie o invidie professionali, è chiaro che la persona è chiamata a "ri-significare" quella sua presenza in quel



ROSALINDA DI IUCCA, IV A.T.M., ISIS "F. CASSOLA" - FERRANDINA (MATERA)



luogo per meglio affrontare e superare le difficoltà che contribuiscono a renderlo “infelice”. Trovare il senso diventa dunque “vitale” per la propria sopravvivenza ed equilibrio. In questo caso il suggerimento (per gli adulti) è quello di mettere in atto meccanismi di analisi, di confronto e dialogo e di comprensione della complessità delle relazioni e del vivere insieme. Il confronto è il *farmaco* ideale in questo processo di ri-motivazione. E se questo per un adulto non è scontato o automatico ed è un processo che richiede un grande sforzo (non si spiegherebbero altrimenti le varie nevrosi o iniziative promesse per il sostegno agli insegnanti), ancora più problematico lo è per un adolescente, il “protagonista” principale della scuola, che deve essere guidato, accompagnato e sostenuto. L'alunno è la persona in crescita, bisognosa di una formazione integrale, ha bisogno di essere orientato e non scoraggiato o “tormentato” da modelli educativo-didattici lontani da nuove strutture antropologiche (modelli già in atto in alcuni paesi europei come pure in alcune scuole italiane).

Dovremmo ripensare a un umanesimo integrale che tenga conto della persona nella sua totalità.

Spesso si dimentica che chi varca la soglia della scuola (e questo vale per ogni ambiente lavorativo) prima ancora di essere un alunno, un docente, un dirigente o altri è innanzitutto una persona con un proprio carattere, con una propria sensibilità e vulnerabilità, con un proprio background. Ognuno di noi porta con sé una propria storia e vissuto personale fatti di sogni, desideri, di aspettative, di problemi, di disagi, di creatività, come pure di interrogativi, di sofferenze o incomprensioni, etc. etc. Non possiamo lasciare fuori dal portone la nostra “autentica realtà”, non possiamo

indossare una maschera o essere dei robot, sicuramente questo non deve condizionare la nostra imparzialità ed equilibrio, ma l'educazione passa attraverso la realtà autentica e non artificiosa. Il nostro modello resta sempre quello socratico, il carisma dell'insegnante è quello di “educare” secondo l'arte maieutica. E il giovane in crescita deve sentirsi al centro di questo dinamismo educativo acquisendo così sicurezza e stima di sé. Al senso infatti è strettamente legato il pensiero del valore e della stima di sé. E solo in questa dinamica la persona agisce in maniera responsabile nei confronti propri e della comunità, così come insegna Frankl.

Se riuscissimo a rispettare l'altro stimandolo e riconoscendogli l'unicità e favorendo lo sviluppo delle sue potenzialità avremmo ambienti sereni e produttivi poiché tutti – dal più piccolo al più grande – avremmo trovato motivazione e senso e dunque responsabilità verso se stessi (il dovere dello studio e della professionalità) e gli altri (relazioni costruttive e non distruttive). Insieme per una comunità scolastica “sana” e non “malata”.



Discorso intorno all'anima: per eccellenza o compassione

ALBERTO SPATOLA

Primario di Psichiatria all'Ospedale di Partinico (Padova)

Si può intuire la presenza di un principio nobile ed immateriale in ciascun essere umano, eccellente per opere o genio o anche che sia purtroppo disastroso, come è nel caso di chi è affetto dalla nascita da cerebropatia, con gravi conseguenze deficitarie sullo sviluppo del Sistema Nervoso Centrale e Periferico.

Questa intuizione si sviluppa a partire da due tipi diversi di considerazione: o quella dell'*eccellenza* umana che non può essere ricondotta ad una mera organizzazione neurofisiologica, tanto più che tale eccellenza, spesso, viene testimoniata in spregio della conservazione della vita e, pertanto, contro l'istinto di conservazione la cui presenza caratterizza il regno animale.

Ma non solo gli eroi, laici e non, suggeriscono la presenza di un principio trascendente per l'umano, ma anche le gravi malattie che minano lo sviluppo neurofisiologico e l'espressività umana, fanno appello e ci spingono a considerare la nobiltà del vivere, e ciò accade per la via della pena e della *compassione*.

Succede infatti che di fronte allo sfacelo neurobiologico umano, rappresentato dalle gravi malattie neuropsichiatriche, con pieno scompaginamento dell'architettura del Sistema Nervoso Centrale, siamo abitualmente coinvolti in un dolore partecipato, che è intenso e pieno di considerazioni. Si tratta di un dolore che sentiamo per empatia e simpatia e che ci spinge, abitualmente almeno, alla solidarietà ed all'aiuto fraterno.

Succede allora che ciò per cui soffriamo, ciò per cui in qualche modo siamo coinvolti, è la privazione delle sane capacità di vivere la vita e di relazionarsi l'un l'altro e l'un l'altra. La privazione delle facoltà umane è fonte di considerazione

immediata e di avvertimento di una carenza, sonda della mancanza di un principio attivo che anima tutte le facoltà. Scopriamo così, in questo dolore, l'*anima*, principio attivo del vivere umano, o perché eccelle nelle sue manifestazioni oppure perché ci fa soffrire nelle sue carenze di sviluppo.

Non è che la pena nel vedere una umanità ferita dalla malattia e ridotta ai minimi termini determini il desiderio di nobilitare la situazione, di indorare la pillola ed il dolore per un'umanità ridotta allo stato vegetativo. Ma semmai il dolore provato e vissuto, specie accanto ai pazienti più gravi, non si potrebbe spiegare se non nascesse dalla intuizione di una grave privazione, cioè di una mancanza di ciò che dovrebbe esserci, ma non c'è.

Ciò che manca è un sano sviluppo dell'anima. A questo proposito occorre intendersi bene su ciò che significa il termine "*anima*", perché su tale termine gravano secoli di confusa comprensione. L'uso della parola "*anima*" è stato profondamente influenzato dall'uso teologico e religioso del termine. In questo senso l'anima è ciò che sopravvive dopo la morte, è ciò che "*dura per sempre*" ed è ciò che dà la vita. Infatti nella visione cristiana l'anima è infusa da Dio al formarsi dello zigote, nel momento del concepimento. Così intesa l'anima diventa una sorta di tutore della persona umana ed è, nella teologia cristiana, ciò per cui si va in cielo o verso un destino eterno di sciagura.

Per vedere la vita in tal maniera occorre che vi sia uno spirito animato dalla fede e molto centrato sugli aspetti soteriologici della storia personale dell'uomo. Succede allora che i cristiani e gli uomini di fede in genere, molto presi dall'eterno destino dell'uomo, non abbiano considerato sino in fondo lo studio antropologico dell'anima, cioè

non abbiano considerato la significatività dell'anima umana per la vita presente dell'uomo, la sua centralità per la vita anche "*mondana*", prosaica o scientifica che sia.

Appunteremo la nostra attenzione sulle conseguenze della presenza di un principio immateriale nella vita di ciascun uomo, e come una attenta considerazione della vita umana permetta di concludere positivamente per la presenza di un principio di vita quale è quello dell'anima.

Innanzitutto la storia umana si iscrive in un orizzonte di significatività, e chiede sempre che le venga attribuito un significato. Come anche V. Frankl¹ ha evidenziato, anche le situazioni apparentemente più assurde chiedono l'attribuzione di un significato. L'antitesi di questo discorso è in Camus² e Sartre³. Entrambi maestri dell'assurdisimo, pongono l'accento sulla carenza di senso di tanta parte delle situazioni dell'umano. Se come sostiene anche J. Monod⁴ tutto è frutto del caso e della selezione naturale, c'è da chiedersi che ci sta a fare l'umana intelligenza? Cosa deve capire?

Ma proprio perché nei casi più complessi e difficili da giustificare e capire per l'uomo, si manifesta una perplessa intelligenza che si interroga senza trovare risposte, proprio per questo la natura umana appare di costituzione trascendentale, capace di andare al di là delle mere esigenze corporee e fisiche in genere.

La costituzione trascendentale dell'umana natura la ricaviamo dunque più che dalle risposte, che più facilmente fioriscono per fede negli uomini che sono vicini ad una prospettiva religiosa del vivere, nella capacità di porsi le domande sulla propria costituzione e sui destini dell'uomo, sulle sue sofferenze, miste a gioie ed anche a soddisfazioni materiali.

L'uomo che non sia leso nella capacità di ragionare, ogni uomo, almeno una volta nella vita, ha la capacità di chiedersi "*perché*" egli stesso è, e tutto ciò che è per l'appunto è, ponendo così a se stesso e a tutti gli altri esseri umani un quesito psicologico ed ontologico.

L'anima, che è il "*soffio*" di vita, (da "*anemos*"), è intesa da Aristotele per gli animali e le piante come una sorta di organizzazione attuale di vita, ed il suo modo di spiegare ha le caratteristiche scientifiche della scienza del tempo. Ma giunto all'umana intelligenza, la spiegazione aristotelica della sua attività non è più propriamente di tipo scientifico, ma più di tipo antropologico-filosofico.

L'anima va oltre la corporeità, intuisce i significati del mondo che la circonda e cioè gli intelli-

gibili potenziali. Ma l'esperienza e lo studio delle malattie neuropsichiatriche dimostrano che il capire dell'intelletto umano è legato costitutivamente all'esercizio fisiologico del corpo umano ed in particolare del Sistema Nervoso Centrale e Periferico, e quindi anche dei cinque sensi, Vista, Udito, Olfatto, Gusto, Tatto. Non può darsi conoscenza intellettuale senza svolgimento spazio-temporale delle capacità conoscitive del complesso neurofisiologico del Sistema Nervoso, presente nell'ambito di tutta l'architettura corporea.

L'immaterialità conoscitiva del comprendere intellettuale dell'anima si accompagna sempre al materiale buon funzionamento delle strutture corporee che hanno lo scopo di presentare all'umana intelligenza l'intelligibile da decifrare, e da capire. Anima e corpo sono come cavallo e cavaliere, anzi, più uniti ancora e come una sorta di "*unicum*" e come un cavallo che finisce per diventare *cavaliere*, ed un *cavaliere* che gira il mondo come un cavallo, grazie alle sue stesse zampe-gambe. Senza essere cavallo il cavaliere non va da nessuna parte, e senza essere cavaliere il cavallo non saprebbe dove andare a sbattere. La concezione aristotelica dell'uomo come un "*animale razionale*"⁵ coincide con ciò che intendiamo per un *unicum*, formato da cavallo e cavaliere.

E mentre la storia di un cavallo sarebbe poco significativa, la storia di un *cavallo* e di un *cavaliere* può entrare a pieno titolo nei manuali di storia, in quanto il vincolo di intelligenza e corporeità con la conseguente capacità conoscitiva fanno la storia dell'uomo, con il suo porsi nella vita, le sue scelte e le sue battaglie. Da qui anche l'importanza della memoria umana, in quanto l'uomo registra e ricorda gli eventi storici, grazie alle capacità congiunte del cavaliere a cavallo, che comprende e conserva nella sua corporeità e nelle proprie circonvoluzioni cerebrali, i significati del vivere.

Tali significati possono avere un aspetto soggettivo ed uno anche oggettivo, che non è possibile scindere facilmente. I significati del vivere per il *cavaliere* hanno un aspetto soggettivo, che l'ermeneutica potrà aiutare a comprendere, ma hanno anche un senso oggettivo, per esempio nella cronologia del loro svolgersi spazio temporale.

Se cominciamo ad intuire che "l'uomo animato" è come una sorta di "*cavalcavaliere*", una sorta di misto inseparabile di mortalità ed immortalità, di animalità ed intelligenza, di "*animale razionale*" come anche dice Aristotele (Politica), c'è da chiedersi, la domanda eterna e presente in tutta la storia della filosofia e che riguarda la mortalità del-

l'uomo: perché e cosa muore di ciascun uomo quando muore e cosa resta, se resta e dove resta?

Nella memoria o altrove resta traccia dell'immaterialità umana che sperimentiamo nelle operazioni nobili della nostra anima? Ciò che viene tramandato si affida solo alla tradizione orale e scritta di ogni civiltà e rimane negli incartamenti, oppure ha una sede sia pur non materiale?

In un certo senso può dirsi che l'anima, come concetto astratto, non esiste e ciò di cui facciamo comunemente esperienza è il "corpo animato e vissuto" nel senso descritto magistralmente da Maurice Merleau-Ponty, nel suo *"Fenomenologia della Percezione"* (introduzione Cap. I)⁶. Infatti nessuno ha mai visto l'anima di per sé, nessuno ha mai sperimentato un'esistenza che non sia anche materiale e corporea. Tuttavia l'esperire corporeo dell'uomo va oltre il tempo e lo spazio, ed è capace, a differenza che nel mondo animale, di porsi anche in antitesi rispetto alle tendenze autoprotettive e difensive della propria sfera istintiva. Ogni uomo e donna, se vuole e a seconda delle circostanze, può vivere la vita secondo uno stile di vita che va ben al di là delle rigide regole dell'istinto di conservazione. A tal proposito abbiamo citato l'esempio dei "santi e degli eroi". Si può allora ritenere che se l'anima, intesa come un'astrazione, in realtà non esiste, al contrario esiste tuttavia la "persona", la cui definizione, a parere dello scrivente, coincide pienamente con il concetto di corpo vissuto della fenomenologia, specie nell'accezione di Merleau-Ponty.

L'antica definizione di "Persona" di S. Boezio formalizza l'esistenza di una natura che è individuale e di matrice razionale, ma anche materiale: "*rationalis naturae individua substantia*".⁷

Ma se non esiste l'anima, considerata come un'astrazione, allora non esiste neanche il corpo considerato separatamente dall'anima; se si separa

la corporeità della persona e la si considera di per sé, è come se ci trovassimo davanti ad un cadavere. La considerazione di una corporeità distinta e separata può riguardare solo un essere umano in sofferenza, come chi si trova ricoverato presso un reparto di rianimazione ed ha livelli di coscienza compromessi. Tale sofferenza può anche perdurare a lungo, essendo il corpo in una dimensione spazio-temporale, che compromette anche l'esercizio delle funzioni razionali, inibendole nel loro sano sviluppo ed esercizio.

Pertanto in condizioni di umana grave sofferenza le capacità razionali ed evolute della persona non possono esprimersi. Se poi la morte sopravviene si può solo pensare che la radice immateriale della persona, l'anima per l'appunto, entri in una dimensione eternizzante, in cui non si danno né il tempo né lo spazio. Al contrario al morire della persona, il cadavere si decompone e non ha vita propria in quanto dis-animato. Si può supporre che le condizioni più proprie di tale corpo sono nel ricongiungimento con la parte immateriale della persona.

Note bibliografiche

¹ V. Frankl, *Man's Search for Meaning*, Beacon Press, 2006.

² A. Camus, *Il mito di Sisifo* (*Le Mythe de Sisyphe* 1942), Bompiani, 1947.

³ J. P. Sartre, *La nausea* (*La nausée*), 1938

⁴ J. Monod, *Il caso e la necessità*, Jacques Monod, (ristampa) 2001 Oscar Mondatori.

⁵ Aristotele, *Politica*, 1252a.

⁶ Maurice Merleau Ponty, *"Fenomenologia della Percezione"* (Introduzione, Cap. I).

⁷ "Persona proprie dicitur rationalis naturae individua substantia", in Boezio, *De duabus naturis et una persona Christi*: PL 64, 1343.



Il primo innamoramento vissuto dagli adolescenti palermitani

ALESSANDRO DIVITA

Assistant Professor di Pedagogia sperimentale

Facoltà di Scienze Umane e Sociali

Università "Kore" di Enna

L'innamoramento adolescenziale non può essere considerato come un inevitabile "incidente di percorso" nel processo di maturazione personale; esso è piuttosto un fenomeno alquanto significativo che s'inserisce nella dinamica personale dello sviluppo affettivo degli adolescenti. L'inizio impetuoso dell'innamoramento nella vita dell'adolescente – timori, ansie, turbamenti, speranze, euforia, attese, cambiamenti del carattere – è un fenomeno ricco di potenzialità educative. I genitori sono chiamati a dare una valenza educativa a questo "avvenimento", aiutando i figli a inserire la loro esperienza affettiva in un contesto di integrazione delle relazioni sociali e di progettualità esistenziale.

Parole chiave: innamoramento, adolescenza, famiglia, amicizia, educazione affettiva.

1. Premessa

Pati (2000), osservando la letteratura pedagogica fino ad allora prodotta in Italia, fece intendere che il fenomeno dell'innamoramento in età adolescenziale non era stato molto studiato dai pedagogisti mediante indagini sul campo. Al termine di una ricerca bibliografica svolta nel 2009, ho verificato che la situazione non era molto cambiata. Il problema dell'educazione affettiva degli adolescenti emerge quando avviene il primo innamoramento (Petter, 2007, pp. 117-138). Tale fenomeno mostra come sia andata fino a quel momento l'educazione dei sentimenti e lascia presupporre che cosa bisogna ancora fare per portarla a compimento.

Ho voluto indagare, fidandomi della sincerità delle risposte che ho raccolto con la tecnica dell'intervista, il modo in cui alcuni adolescenti pa-

lermitani, con caratteristiche di seguito specificate, vivono il fenomeno del primo innamoramento, e quali cambiamenti tale fenomeno determina in loro e nel loro più immediato intorno sociale. Esporrò i risultati dell'indagine dopo aver descritto le caratteristiche del campione esaminato e il modo con cui ho raccolto i dati.

2. Metodologia di ricerca utilizzata

La forma di ricerca in questione è un'indagine esplorativa realizzata su un numero ridotto di adolescenti palermitani e volta a descrivere opinioni, atteggiamenti e comportamenti di questi ragazzi all'interno del contesto cittadino di Palermo.

Il fattore "sesso" (M/F) ha rappresentato la variabile dicotomica per mezzo della quale sono state individuate costanze e differenze nel modo in cui gli adolescenti palermitani vivono il fenomeno del primo innamoramento e nel modo in cui cambiano le loro relazioni amicali e familiari quando avviene tale fenomeno. Ho stabilito le caratteristiche che avrebbero dovuto possedere gli intervistati che, nell'anno scolastico 2010-2011, frequentavano il triennio della scuola secondaria di secondo grado della città di Palermo. Nello specifico, ho suggerito a due insegnanti di lettere del Liceo Scientifico Statale "E. Basile" di Palermo di rivolgere, in modo opportuno e discreto, l'invito a partecipare alla ricerca a 15 alunni e 15 alunne che avessero un'età compresa tra i 16 e i 19 anni, che fossero nati a Palermo o in provincia, che abitassero nella stessa casa in cui vivevano i loro genitori, che avessero sufficiente maturità umana riconosciuta dal docente di riferimento, media scolastica corrente di almeno 7,5/10, che avessero vissuto un'esperienza d'innamoramento nei confronti di una persona dell'altro sesso, indipendentemen-

te dal fatto di essersi tradotta o no in un reale rapporto di coppia. Ho pensato che il rendimento medio-alto nello studio dei destinatari della ricerca avrebbe potuto facilitare la realizzazione delle interviste, poiché adolescenti aventi adeguati strumenti concettuali e linguistici riescono ad esprimere più agevolmente e con maggiore oggettività non soltanto idee ed opinioni, ma anche esperienze e sentimenti complessi; la maturità umana riconosciuta dai docenti era un requisito che gli studenti dovevano possedere per evitare che banalizzassero il tema della ricerca al momento dell'intervista e per assicurare la sincerità delle risposte.

I dati inerenti al tema dell'innamoramento adolescenziale sono stati raccolti mediante la tecnica qualitativa dell'intervista narrativa strutturata (Mantovani, 1998, pp. 217-219). L'impiego di quest'ultima ha permesso l'accesso ad alcune informazioni connesse con le dimensioni più profonde e delicate del fenomeno personale dell'innamoramento. Per lo svolgimento delle interviste, si è scelta una piccola aula della scuola generalmente utilizzata dai docenti o per svolgere colloqui con i genitori degli alunni o per realizzare incontri di orientamento o per presentare libri o nuove attività extracurricolari, comunque era una stanza lontana dai rumori e dagli spazi più frequentati dagli studenti.¹

Tali interviste strutturate di orientamento biografico consistevano in una sequenza molto precisa di domande aperte che seguivano un percorso fisso (Coggi e Ricchiardi, 2005, p. 87). Esse hanno avuto la durata media di un'ora e sono state registrate mediante registratori digitali, con il consenso degli intervistati e dei dirigenti scolastici. L'intervistatore leggeva nella loro sequenza le domande predisposte in un fascicolo e poi ascoltava i ragazzi con attenzione ed empatia, partecipando solo con interventi a eco o con brevi riformulazioni; in questo modo gli intervistati percepivano di essere ascoltati con genuino interesse. Interviste di tal fatta hanno fornito *materiale comparabile*: nell'analisi, infatti, è stato possibile valutare i contenuti e il tipo di discorso utilizzato dai diversi intervistati rispetto alle stesse domande.

Pur nella rigidità della struttura, il fatto che tutte le domande fossero a risposta aperta e richiedessero di rintracciare eventi della propria storia scelti dai ragazzi o di esprimere opinioni, sentimenti e valutazioni in piena libertà, ha conferito all'intervista un andamento molto naturale. La predisposizione della sequenza delle domande si è rivelata molto efficace nel suscitare idee, emozioni e ricordi.

L'intervista si è snodata in tre serie di domande. Con la prima serie, si chiedeva ai ragazzi di riferire: alcune informazioni socio-anagrafiche (sesso, età, stato civile, se fidanzato/a o *single*) ed altre inerenti alla loro situazione familiare (età, professione e titolo di studio dei genitori; numero ed età di fratelli e sorelle); chi fosse la persona più significativa della loro vita; che posizione occupasse per loro l'amore di coppia² nella scala dei cinque valori più importanti della vita. Con la seconda serie di domande, si chiedeva di riferire: la propria opinione sull'innamoramento; la propria opinione sull'amore; le fonti di costruzione dell'idea di amore; da quale dettaglio della persona di cui ci si è innamorati si fosse rimasti colpiti; che tipo di relazione interpersonale si fosse formato nel corso o alla fine della prima esperienza d'innamoramento; quali cambiamenti di personalità avesse determinato in loro la prima esperienza d'innamoramento; quali desideri e/o sogni si coltivassero durante la prima esperienza d'innamoramento; quale fosse, secondo loro, il tipo di comunicazione interpersonale che si stabilisce mediante il bacio; la motivazione principale per cui sia preferibile aspettare o non aspettare il matrimonio per avere rapporti sessuali completi con la persona di cui si è innamorati; la qualità più importante che il partner debba avere per mantenere stabile il rapporto di coppia. Con la terza serie di domande, si chiedeva di riferire: il tipo di struttura familiare, ricavandola dalle modalità in cui si possono tradurre le sue componenti (modalità di comunicazione, stili educativi, rapporti interpersonali, tono domestico, posizione soggettiva nelle relazioni familiari) individuate in un modello pedagogico predisposto; a chi sia stato comunicato, prima di ogni altro, d'essere innamorati; le aspettative sul modo in cui i propri genitori avrebbero reagito ricevendo la notizia che il proprio figlio si era innamorato; come hanno reagito di fatto i genitori quando hanno ricevuto la comunicazione o hanno capito da se stessi che il proprio figlio si era innamorato; come fossero cambiati i rapporti con i genitori e con i/le fratelli/sorelle nel corso della prima esperienza d'innamoramento; come fossero cambiati i rapporti con i propri amici nel corso della prima esperienza d'innamoramento.

Le ipotesi di ricerca che si è inteso verificare con la raccolta e l'analisi dei dati sono due:

1) si è ipotizzato che ci fosse una relazione tra l'ini-

zio del primo innamoramento vissuto dai maschi intervistati e l'*ingentilimento degli atteggiamenti* assunti da loro nelle abituali relazioni interpersonali; e un'altra relazione tra l'inizio del primo innamoramento vissuto dalle femmine intervistate e la *crescita della capacità di vedere e di sentire la propria vita dal punto di vista degli altri*.

- 2) si è ipotizzato che ci fosse una relazione tra l'inizio del primo innamoramento vissuto dagli adolescenti intervistati e la quantità delle relazioni amicali da loro coltivate: ci si aspettava, in altre parole, di rilevare una *diminuzione* degli incontri reali con gli amici e delle comunicazioni amicali (chiamate telefoniche, invio di sms, conversazioni in chat o su Facebook, invio di e-mail, ecc.) degli intervistati concomitante all'esperienza del loro primo innamoramento.

La codifica del testo narrativo raccolto mediante le interviste strutturate si è svolta mediante una riduzione delle risposte aperte a risposte chiuse mutuamente esclusive, in cui potessero rientrare le unità semantiche uguali o simili di risposte diverse, fino a un massimo di sei categorie (Di Nuovo, 2003, p. 125).

La codifica effettuata può definirsi "esplorativa": si è arrivati a formulare le categorie centrali in un confronto continuo con i dati cui le categorie individuate si sono adattate in modo sempre più stringente man mano che i dati aumentavano di quantità e articolazione. Nel formulare le categorie, avendo scelto di rimanere il più possibile vicini al testo delle risposte date dagli intervistati, si sono spesso utilizzate le stesse parole da loro pronunciate. Il giudizio del codificatore circa l'inclusione delle risposte in una categoria ha riguardato il fatto che due o più elementi (unità semantiche) fossero approssimativamente intercambiabili, fossero sinonimi o appartenessero a uno stesso concetto anche se a livelli di generalità diversi (Lucidi; Alivernini; Pedon; 2008, p. 125).

Da quanto finora detto sulla codifica esplorativa, risulta chiaro che si è scelto di realizzare un'analisi di contenuto che seguisse l'approccio cosiddetto *bottom up* o induttivo: questo approccio impone al ricercatore di partire dal basso, dal materiale stesso, per arrivare a "scoprire" nuove categorie di contenuto. Non avevo delle categorie precostituite in cui far rientrare le risposte degli intervistati, ma, al contrario, le ho costruite dopo aver effettuato l'analisi di contenuto delle risposte (Di Nuovo, 2003, pp. 129-130).

3. Caratteristiche del campione

Il gruppo più numeroso degli intervistati è quello dei sedicenni (7 maschi e 7 femmine), segue quello dei diciassettenni (4 maschi e 6 femmine), quello dei diciottenni (3 maschi e 1 femmina) e quello dei diciannovenni (1 maschio e 1 femmina).

I ragazzi e le ragazze intervistati appartengono perlopiù (15) a famiglie nucleari di piccola dimensione, ovvero composte da 3-4 membri compreso l'intervistato/a; seguono nuclei familiari (14) di media dimensione composti da 5-6 membri e 1 solo di grande dimensione composto da 7-8 membri. Buona parte dei padri (22) ha conseguito un diploma di scuola secondaria di secondo grado e 8 hanno conseguito una laurea. Se si guarda ai titoli di studio posseduti dalle madri, si nota che 18 di loro possiedono un diploma di scuola secondaria di secondo grado, 10 hanno conseguito una laurea e 2 una qualifica professionale.

L'età media dei padri era di 50 anni, quella delle madri era di 47 anni.

La maggioranza dei padri di famiglia (16), al momento dell'intervista fatta ai loro figli, era impiegato nel settore pubblico o privato, 5 erano medici, 2 imprenditori, 1 esercitava il mestiere di autotrasportatore, 1 era carabiniere, 1 ingegnere, 1 architetto, 1 commerciante, 1 faceva il mestiere di operaio non specializzato, 1 era pensionato. Tra le madri di famiglia si contano 11 casalinghe, 7 insegnanti della scuola secondaria, 6 impiegate nel settore pubblico o privato, 2 infermiere professionali, 2 medici, 1 assistente sociale e 1 maestra d'asilo. Quasi tutti gli intervistati sono ragazzi e ragazze appartenenti a famiglie di livello socio-culturale medio-alto, se consideriamo i titoli di studio e il mestiere dei loro genitori.

4. I Risultati

I genitori rimangono per gli studenti palermitani le persone più importanti della loro vita. Il padre, nello specifico, è visto come punto di riferimento più dalle ragazze che dai ragazzi: ciò lascia intuire la grande importanza che assumono il ruolo e la figura paterni nella costruzione dell'identità personale delle figlie.

Si è chiesto agli intervistati di riferire quale posto occupasse l'"amore di coppia" nella scala dei cinque valori più importanti della loro vita. Il gruppo più numeroso di adolescenti (6 femmine e 4 maschi) ha collocato idealmente l'amore di cop-

pia al terzo posto; 8 adolescenti (5 maschi e 3 femmine) lo hanno collocato al quarto posto; 7 adolescenti (3 maschi e 4 femmine) lo hanno collocato al primo posto; 4 intervistati (2 femmine e 2 maschi) lo hanno collocato al secondo posto; solo 1 ragazzo lo ha collocato al quinto posto. Il valore “amore di coppia” è stato collocato da tutti gli intervistati tra i cinque valori più importanti della loro vita. Ciò manifesta la grande importanza che gli adolescenti palermitani assegnano all’amore di coppia. In ordine di frequenza, i valori più spesso indicati fra i primi tre della scala valoriale sono: la “famiglia” (27), seguito dall’“amore di coppia” (21), e dall’“amicizia” (18) con cui si chiude il triangolo della socialità ristretta degli adolescenti palermitani.³

Questa triade valoriale conferma i risultati conseguiti dai ricercatori nell’indagine quantitativa Demopolis curata da P. Vento (2007, p. 12)⁴ sulla

condizione degli adolescenti siciliani, con la differenza che in questa indagine il valore “amore di coppia” occupa statisticamente il terzo posto anziché il secondo, e l’“amicizia” occupa il secondo posto anziché il terzo. L’ordine e l’identità dei valori prioritari degli adolescenti cambiano sensibilmente se si considerano i risultati dell’ultima inchiesta nazionale IARD (De Lillo, 2007, p. 141): qui il valore “amore di coppia”, a voler menzionare solo questo, scende al quarto posto. Le percentuali corrispondenti ai cinque valori più importanti nella vita dei 30 adolescenti palermitani sono relative al numero di preferenze assegnate da loro ai valori collocati nei primi tre posti della scala di priorità: nei primi tre posti il 90% degli intervistati ha collocato il valore “famiglia”; il 70% vi ha collocato il valore “amore di coppia”, il 60% il valore “amicizia”, il 26,7% il valore “religione” e lo 0,7% il valore “lavoro” (vd. tabella 1).

TABELLA 1		
I cinque valori più importanti della vita		
1008 Adolescenti siciliani (Indagine DEMOPOLIS 2007)	30 Adolescenti palermitani (2010)	3003 Adolescenti italiani (Indagine IARD 2007)
Famiglia (72%)	Famiglia (90%)	Salute (91,9%)
Amicizia (65%)	Amore di coppia (70%)	Famiglia (86,5%)
Amore di coppia (63%)	Amicizia (60%)	Pace e libertà (80,2% e 79,6%)
Lavoro (40 %)	Religione (26,7%)	Amore di coppia (76%)
Divertimento (29%)	Lavoro (0,7%)	Amicizia (74,3%)

Le ragazze più dei ragazzi considerano l’innamoramento un sentimento che si prova per una sola persona e che prende forma in un percorso di conoscenza reciproca che gradualmente trasforma la relazione di amicizia eterosessuale in rapporto amoroso di coppia.⁵ I ragazzi considerano l’innamoramento come la prima fase dell’amore che in qualche modo si subisce, perché è caratterizzata dallo smarrimento e dall’incertezza della corrispondenza dei sentimenti da parte della persona di cui si è innamorati.⁶ Sia i ragazzi che le ragazze pensano che l’amore sia un sentimento stabile e chiaro, fondato sulla fiducia reciproca, che si prova dopo aver vissuto l’esperienza dell’innamoramento. Le ragazze sono più consapevoli dei ragazzi del fatto che condividere tutta la vita nel matrimonio significa necessariamente progettare il futuro insieme: ciò, per loro, costituisce una fonte ricca di motivazioni nuove (“una ragione di vita”) per vivere felicemente la vita di coppia. A questa concezione dell’amore, si unisce per conformità di pensiero l’idea che amare è l’esito di una deci-

sione ferma, si decide di amare con la volontà: amare, in altre parole, per alcuni ragazzi, non è un atto spontaneo, conseguenza naturale del fatto di “stare insieme”, piuttosto implica un impegno costante e la scelta determinata e sempre rinnovata di adeguare la propria capacità di amare al modo in cui è fatto il partner di coppia (Chapman, 2002). Questa, secondo uno sparuto gruppo di ragazzi, è la condizione per conferire alla relazione vita sempre nuova. Tutti gli intervistati sono stati innamorati almeno una volta di una persona coetanea dell’altro sesso, e quasi tutti sono stati fidanzati non ufficialmente almeno una volta.

Le maggiori fonti di costruzione dell’idea di amore per la maggioranza di loro sono: le canzoni di cantanti famosi, poi il cinema a pari valore con i romanzi d’autore.

La sincerità, la serietà e l’empatia, secondo loro, sono in ordine le qualità personali più importanti che permettono a una relazione di mantenersi stabile nel tempo: la serietà, in particolare, è maggiormente ricercata dalle ragazze nei ragazzi; la

sincerità e l'empatia è invece maggiormente ricercata dai ragazzi nelle ragazze.

Il sorriso, lo sguardo e gli occhi sono le qualità attraenti che hanno destato nelle ragazze maggiore meraviglia quando hanno incontrato per la prima volta il ragazzo di cui si erano innamorate. L'allegria contagiosa e la semplicità nei modi di atteggiarsi sono invece le qualità attraenti che hanno destato nei ragazzi grande interesse quando hanno incontrato per la prima volta la ragazza di cui si erano innamorati.

Quasi la metà degli intervistati (n. 13), durante l'esperienza del primo innamoramento, ha desiderato o sognato il "volo nuziale" (Alberoni, 1992, pp. 35-52),⁷ ovvero il matrimonio, i figli e una relazione coniugale appagante fino alla morte. Due gruppi, ciascuno di sei intervistati, hanno in quel frangente desiderato di condividere momenti speciali con la persona di cui si erano innamorati o di realizzare un rapporto di coppia con essa.

La maggioranza degli intervistati (n. 21) pensa che il bacio soddisfi sia un bisogno psico-emotivo (fattore psicologico e sentimentale) sia un bisogno profondo (fattore spirituale): il bacio, secondo loro, unisce profondamente gli innamorati attraverso il contatto delle labbra.

Sette ragazzi pensano che il rapporto sessuale completo sia un atto da realizzarsi nel matrimonio: perché non si è sicuri che il partner sarà la persona con cui si condividerà tutta la vita (2); perché quell'atto, coinvolgendo l'intera persona (corpo, psiche e anima), vale la pena compierlo solo con la persona destinataria del dono totale di sé (5). Gli altri ventitre intervistati realizzerebbero l'atto sessuale anche in età adolescenziale: perché l'amore, non avendo età, suggerisce quando si è pronti per farlo (14); perché se si fosse soggettivamente sicuri di sposare comunque il partner, non avrebbe senso aspettare o programmarlo (9)⁸ (vd. tabella 2).

TABELLA 2

Motivazione principale per cui è preferibile aspettare o non aspettare il matrimonio prima d'avere rapporti sessuali completi con la persona di cui si è innamorati	Maschi	Femmine
Penso che non ci sia un'età per farlo: è l'amore che ti suggerisce quando è il momento giusto, che ti sussurra che sei pronto/a per questo passo.	7	7
Lo farei spontaneamente e senza programmarlo anche prima del matrimonio, se ci fosse tra noi vero amore e se fossi sicuro/a che l'altro/a comunque mi sposerebbe.	6	3
Preferisco aspettare il matrimonio perché quell'atto, coinvolgendo tutto l'essere della persona (corpo, psiche e anima), vale la pena compierlo con la persona a cui mi sarò donato/a totalmente per tutta la vita.	2	3
Sarebbe preferibile aspettare il matrimonio, perché prima di allora non si è sicuri che l'altro sia la persona giusta con cui si condividerà tutta la vita, anche se poi, spesso, si finisce per perdere la verginità prima del matrimonio dietro le pressioni del fidanzato che vuole di più.	-	2

L'inizio del primo innamoramento, inteso attraverso l'ascolto delle narrazioni degli studenti palermitani, ha determinato, specialmente nei ragazzi, dei cambiamenti in positivo del loro comportamento abituale. I cambiamenti di comportamento nel momento in cui ci si è innamorati sono stati segnalati per lo più dai maschi: la crescita della capacità di pianificare il proprio tempo e dell'interesse-motivazione allo studio hanno prodotto il miglioramento dei loro risultati scolasti-

ci. In particolare, i maschi hanno dichiarato che sull'onda del primo innamoramento sono diventati più gentili, disponibili e sensibili con i loro familiari e con i loro amici. Sono in maggioranza le ragazze che affermano d'essere riuscite a guardare la loro vita anche dal punto di vista degli altri; il primo innamoramento, in questi casi, ha favorito la presa di distanza dalle proprie opinioni e dai propri giudizi nell'ottica del decentramento e dell'empatia (vd. tabella 3).

TABELLA 3		
Cambiamenti della personalità avvenuti durante la prima esperienza d'innamoramento	Maschi	Femmine
Sono diventato/a più gentile e più disponibile con i miei familiari e con i miei amici.	6	1
Ho imparato a pianificare responsabilmente il tempo delle mie giornate, in modo da adempiere i miei doveri quotidiani (lo studio innanzitutto) e da dedicare il giusto tempo a lui/lei.	6	4
Sono riuscito/a a guardare la mia vita anche dal punto di vista degli altri, per fare le mie considerazioni e le mie scelte.	3	7
Non ho percepito in me dei cambiamenti profondi.		3

I dati raccolti permettono di verificare la prima ipotesi fatta: l'esperienza del primo innamoramento vissuto dagli intervistati ha provocato un cambiamento in positivo almeno in un aspetto della loro personalità, che ha comportato un miglioramento significativo del loro comportamento abituale (l'ingentilimento, soprattutto nei maschi; la capacità di vedere e di sentire la propria vita dal punto di vista degli altri, soprattutto nelle femmine).

Tali cambiamenti del comportamento e del modo di vedere e di sentire la propria vita hanno modificato la percezione che i familiari degli adolescenti innamorati avevano di loro. I genitori, i fratelli e le sorelle degli intervistati, infatti, davanti alla nuova esperienza affettiva da questi provata, hanno cominciato a percepire gli adolescenti innamorati come "più maturi", "più responsabili", oppure bisognosi di "ricevere preziosi consigli sul modo di gestire la relazione di coppia o confidenze fidate": sono diversi gli intervistati che hanno dichiarato d'essere diventati "amici" dei loro genitori o dei loro fratelli o delle loro sorelle in concomitanza dell'inizio del primo innamoramento, alludendo con questo alla comunicazione intergenerazionale (tra genitori e figli) o intragenerazionale (tra fratelli/sorelle) di significati inerenti al fenomeno del primo innamoramento. Questo "cambiamento relazionale" correlato al fenomeno del primo innamoramento degli adolescenti, trova ulteriore conferma sia nel fatto che gli intervistati hanno giudicato i loro genitori "le persone più significative" della loro vita, e la famiglia "il valore più importante" della loro vita; sia nella "strutturazione duttile" giudicata dalla maggior parte di loro (26) dominante il clima relazionale della loro famiglia; sia nelle aspettative positive della metà degli intervistati circa il modo in cui avrebbero reagito i propri genitori venendo a conoscenza della loro nuova situazione affettiva (15); sia nel modo positivo in cui han-

no reagito i genitori della maggior parte degli intervistati (17) quando gli è stato rivelato o hanno capito da se stessi che il/la proprio/a figlio/a si era innamorato/a.

In sintesi, tale cambiamento relazionale ha permesso agli intervistati, da un lato, di aprirsi ai loro genitori su questioni "più intime" come quelle sentimentali e, dall'altro lato, ha permesso ai genitori di ascoltare tali questioni e dare consigli ai loro figli. Tuttora gli amici rimangono sempre i primi e privilegiati interlocutori con cui gli intervistati si sono confrontati su questioni sentimentali aprendo loro la propria vita intima.

Una risposta data da 11 intervistati alla domanda *Che cos'è per te l'innamoramento?*, dimostra il bisogno sotteso che hanno questi adolescenti di essere educati a dare il giusto valore all'esperienza di innamoramento, ovvero il bisogno di acquisire la capacità di gestire adeguatamente le emozioni "totalizzanti" implicate nel fenomeno "innamoramento": questi ragazzi hanno definito l'innamoramento la prima fase dell'amore che in qualche modo si subisce, perché è caratterizzata dallo smarrimento dinanzi a una cosa nuova di cui non si riesce a decifrare il significato per comprenderlo; dall'incertezza della corrispondenza dei sentimenti da parte della persona di cui si è innamorati; da mille pensieri e cose che portano continuamente a questa sola persona. Proprio qui si richiede l'educazione affettiva da parte dei genitori che dovrebbero insegnare ai loro figli a destinare liberamente il giusto tempo all'adempimento di ogni loro dovere; in questo adempimento è chiamato in causa l'esercizio ordinato delle loro piene capacità intellettive, volitive ed emotive alla luce di un giusto giudizio morale sul proprio bene attuale, giacché le emozioni non ben gestite ostacolano il corretto adempimento dei doveri di stato (primi tra tutti lo studio e il lavoro) degli adolescenti. Una pratica educativa della gestione mentale dell'innamo-

ramento dei figli è esattamente ciò che si richiede ai genitori: è un'esigenza educativa non facile da soddisfare, poiché richiede la corrispondenza li-

bera dei figli e l'esercizio costante di alcune competenze affettive e relazionali che i genitori dovrebbero possedere (vd. tabella 4).

TABELLA 4		
L'idea di <<innamoramento>>	Maschi	Femmine
È quel sentimento che si prova per una sola persona e che prende forma in una fase di passaggio tra l'amicizia e l'amore in cui si conosce l'altro/a sempre più in profondità mediante la confidenza intima.	2	9
È quel sentimento che si prova per una persona in una fase intermedia tra infatuazione ed amore, in cui si vedono dell'altro/a solo le cose positive.	2	2
È la prima fase dell'amore che in qualche modo si subisce, perché è caratterizzata dallo smarrimento dinanzi a una cosa nuova di cui non si riesce a decifrare il significato per comprenderlo, dall'incertezza della corrispondenza dei sentimenti da parte della persona di cui si è innamorati, da mille pensieri e cose che portano continuamente a questa sola persona.	8	3
È un sentimento nuovo provocato in una persona da qualità fisiche e caratteriali da questa definite <<belle>>, appartenenti ad un'altra persona che, per questo, le risulta attraente e al contempo simile e diversa da sé.	3	1

L'esigenza di un'educazione all'amore per una persona dell'altro sesso è certamente percepita dagli adolescenti, anche se talvolta è da loro espressa in maniera implicita e indiretta piuttosto che in maniera esplicita e ragionata.

“La condizione fondamentale affinché siffatta esigenza possa essere corrisposta con successo è il riconoscimento, non solo verbale, del ruolo primario dell'istituzione domestica nell'educazione personale e sociale. Da ciò si desume la necessità di un sostegno pedagogico alla famiglia, adeguato alle diverse fasi in cui il ciclo vitale di questa si articola, affinché essa sappia adempiere ai compiti educativi corrispondenti” (Viganò, 1997, p. 253).

Se consideriamo le risposte date all'ultima domanda dell'intervista, possiamo constatare come il fenomeno dell'innamoramento ha determinato una rottura delle reti amicali degli studenti palermitani. Undici intervistati (8 femmine e 3 maschi) hanno dichiarato di non aver percepito, durante l'esperienza di innamoramento, sostanziali varia-

zioni della quantità degli incontri reali con gli amici e delle comunicazioni stabilite con loro mediante chiamate telefoniche, chat, sms, e-mail, Facebook; oppure hanno dichiarato di aver costituito un unico gruppo di amici comuni a tutti e due gli innamorati (2 femmine).

Un gruppo costituito da 17 ragazzi ha invece percepito dei cambiamenti nei rapporti con gli amici: alcuni hanno allontanato completamente gli amici per dedicarsi solo al partner di coppia (2 maschi); altri hanno diminuito notevolmente la frequenza degli incontri e dei contatti con gli amici mediante i mezzi di comunicazione, preferendo dedicare più tempo alla persona di cui si erano innamorati (6 maschi e 2 femmine); altri hanno regolato il modo di frequentare gli amici dell'altro sesso (non andavano più a casa loro) per dimostrare maggiore rispetto alla persona di cui si erano innamorati (2 maschi e 2 femmine); altri ancora hanno diminuito i contatti *vis a vis* con gli amici ma non i contatti mediante i mezzi di comunicazioni (2 maschi e 1 femmina) (vd. tabella 5).

TABELLA 5		
Cambiamenti avvenuti nei rapporti con i propri amici nel corso della prima esperienza d'innamoramento	Maschi	Femmine
Mi sono allontanato da tutti i miei amici, maschi e femmine. Non li incontravo più e non li contattavo più mediante i mezzi di comunicazione.	2	-
Non sono più andato/a a trovare gli amici dell'altro sesso nella loro casa di abitazione, né sono più uscito/a con loro.	2	2
Ho trascurato di coltivare i rapporti con gli amici del mio stesso sesso: <<stavo più tempo con lui/lei>. Ho diminuito gli incontri con gli amici e i contatti stabiliti con loro mediante i mezzi di comunicazione.	6	2
Gli amici della persona di cui mi ero innamorata sono diventati anche amici miei e, viceversa, i miei amici sono diventati anche amici suoi.	-	2
Non è avvenuto alcun cambiamento.	3	8
Ho diminuito gli incontri con gli amici, ma non i contatti mediante i mezzi di comunicazione.	2	1

Si può affermare che la seconda ipotesi fatta è stata verificata, poiché la maggioranza degli intervistati, durante il periodo del primo innamoramento, ha *diminuito* in un modo o nell'altro gli incontri reali e i contatti a distanza con gli amici. Ciò obbliga i genitori, e più in generale gli educatori, a considerare la tendenza di certi adolescenti che si innamorano, a chiudersi nell'unico spazio della loro relazione. Il desiderio comprensibile dell'adolescente di esplorare più da vicino il mondo personale dell'altro/a nell'esperienza dell'innamoramento non può assolutizzarsi a scapito dei molti benefici che possono derivare dall'impegno di stringere e di coltivare numerose amicizie.

5. Discussione dei risultati

L'innamoramento s'inserisce in un percorso di crescita che porta l'adolescente a conoscere aspetti di sé prima non conosciuti e a cambiarne altri che risultano poco funzionali alla gestione della nuova situazione affettiva. Esso non può essere considerato un ostacolo al normale processo di maturazione, piuttosto costituisce un evento personale ricco di *potenzialità educative* che i genitori debbono sapientemente collocare nella dinamica dello sviluppo affettivo dei figli. Tale valenza educativa dell'innamoramento è stata suffragata dai cambiamenti in positivo avvenuti negli intervistati nel corso del loro primo innamoramento.

L'esperienza del primo innamoramento adolescenziale raccontata dagli intervistati non è facilmente definibile in modo lineare e semplice, sebbene se ne possano stabilire tratti ricorrenti e co-

muni agli adolescenti. La sua comparsa nell'adolescenza si configura nel generale *orizzonte della ricerca di senso* in cui ciascun adolescente va scoprendo sé e il mondo, va sviluppando un concetto preciso di sé, va evolvendo sul piano affettivo-sessuale, va personalmente abbozzando progetti e valori e va accrescendo la propria autonomia (Di Vita, 2008).

Il modo in cui ciascun adolescente intervistato ha vissuto il primo innamoramento è apparso condizionato dall'influenza della figura paterna sulla formazione dell'identità degli intervistati, in particolare delle ragazze. Non è un caso che un terzo degli intervistati abbia riconosciuto nel padre la persona più significativa della propria vita. Sembra che ci sia una relazione invisibile ma inequivocabilmente vera tra il modo di vivere l'innamoramento e la presenza ideale del padre nell'intimità degli intervistati. Una persistente presenza di sentimenti di insicurezza nell'esperienza d'innamoramento di una ragazza di diciotto anni può essere una conseguenza sintomatica dell'assenza o della scarsa significatività della figura paterna nella sua vita. La risolutezza nella scelta del proprio partner di coppia, da parte di un ragazzo di diciannove anni che fa esperienza dell'innamoramento, può essere uno degli esiti positivi della stabilità del progetto di vita personale di suo padre. L'intensità dei sentimenti che una ragazza di diciassette anni può provare durante l'innamoramento, può essere spiegata con gli atteggiamenti al contempo forti e dolci assunti da suo padre fin dalla sua infanzia. La positività dei sentimenti che tale ragazza può provare da innamorata, può essere uno dei risultati dello stile educativo autorevole assunto

dal suo padre. Queste sono alcune delle correlazioni tra innamoramento adolescenziale e paternità che potrebbero costituire delle ipotesi possibili da verificare realizzando nuove indagini sul campo.

La percezione negativa dell'innamoramento rilevata nei ragazzi intervistati si può spiegare facendo appello al ritardo con cui matura la loro affettività rispetto alle ragazze: molti di loro hanno affermato d'aver subito gli effetti emotivi dell'innamoramento fino a rimanerne travolti. Il condizionamento emotivo dell'innamoramento, che distoglie l'adolescente dai suoi doveri di stato annullando quasi la sua libertà psicologica, può essere risolto conseguendo l'*equilibrio affettivo*: «nell'essere umano...l'equilibrio affettivo è un requisito indispensabile perché si dispieghi lo spirito, perché si dispieghino le grandi facoltà spirituali: l'intelligenza e la volontà» (Polo, 2006, 94). Esso è una delle condizioni più importanti per il corretto sviluppo delle facoltà spirituali. L'adolescente che vive l'esperienza del primo innamoramento è influenzato da stimoli interni ed esterni quasi continui, per cui deve mantenere l'equilibrio dentro di sé, in modo che le sue emozioni e i suoi sentimenti non paralizzino l'intelletto e la volontà impedendogli di assumere una condotta adeguata alla sua condizione generale di vita. Tale equilibrio non è pacificamente ereditato o naturalmente acquisito, ma è il risultato dell'esercizio costante di alcuni «abiti che hanno a che vedere con la volontà [...]»; per questo si suole chiamarli virtù morali» (Polo 2003, 176), che dovrebbero esercitarsi fin dall'infanzia mediante una sapiente educazione dei genitori. Tali abiti sono innanzitutto la temperanza e la forza.

La maggior parte degli adolescenti intervistati ha dichiarato che è perfettamente legittimo avere rapporti sessuali completi prima del matrimonio. Un discorso pedagogico che voglia far luce su questo delicato aspetto della relazione amorosa tra adolescenti, non può fare a meno di vedere la sessualità nell'ottica di un'antropologia integrale che, lungi da ogni angelismo e biologismo, guardi all'uomo sessuato così com'è, nella molteplicità delle sue dimensioni. La sessualità, infatti, «comprende la totalità della persona di ciascuno, in rapporto continuo con il suo contesto di vita. Vi sono quindi coinvolti aspetti genetici, psicoemotivi, tendenziali, conativi, intellettuali, volitivi, accanto a quelli legati all'educazione familiare ed extra-familiare e alla società nel suo insieme. [...]». Non si limita ai suoi caratteri anatomici e fisiologici,

che rendono i soggetti idonei alla riproduzione biologica: ne comprende altri, di natura psichica e spirituale. Per questo è una realtà complessa, mai capita appieno, se la valutazione di essa si ferma ad alcuni aspetti parziali» (Galli, 1994, p. 5).

La diversità maschio-femmina in adolescenza conduce la coppia di innamorati al dialogo e alla mutua conoscenza, oltre che ad un'attrazione fisica e psichica che tende all'*unità* totale. Da qui deriva la necessità di una loro *educazione alla reciprocità*: questa educazione guarda alla relazione duale tra ragazzo e ragazza, all'incontro e alla collaborazione, alla mutua conoscenza e all'amore. L'essere uomo e donna, porta con sé, quale sua essenziale proprietà, la *relazionalità*: l'uomo diventa io a contatto con un altro io. Questa proprietà, in concreto, è la capacità costitutiva, maschile e femminile, di costruire relazioni sociali *diversamente* tipizzate: la relazione amorosa tra fidanzati o tra coniugi è solo uno dei possibili tipi di relazione.

La concezione freudiana della sessualità, assunta come sinonimo di sesso, secondo cui l'uomo e la donna dovevano cercare la gioia e la felicità nel campo delle relazioni sessuali, e le correnti permissive intorno ad essa hanno indotto la *confusione*, tipica della nostra cultura, che con il sesso si possa esprimere l'amore. Tale confusione ha provocato sconcerto tra gli adolescenti, impedendo loro di riconoscere gli *aspetti spirituali* – come l'amicizia – della sessualità. Lo sconcerto, la confusione psicologica, l'incapacità di controllare i propri impulsi hanno condotto gli adolescenti ad una situazione personale di *legami deboli* in una società *liquida* (Bauman, 2005). Questi legami, perlopiù, sono increspati sul presente più immediato e rivolti all'esteriorità del mero «stare insieme» vuotato di senso. L'amore, in tale situazione, non riceve gli aspetti donativi e perfettivi che caratterizzano la sua forma *autentica*. La ricerca del piacere sensuale ad ogni costo impedisce agli adolescenti che vogliano coltivare e mantenere una relazione amorosa di riconoscere la convenienza d'intraprendere una lunga *ascesi conoscitiva* che li porterebbe a stabilizzare il loro rapporto nella mutua manifestazione e nella conoscenza del proprio *mondo interiore* (sentimenti, desideri, emozioni, ambizioni, capacità di accettazione e di comprensione, sensibilità). L'unione sessuale, nell'ottica di tale ascesi, assumerebbe il valore che le è proprio, rispettando le condizioni psicosociali e materiali di coloro che intendono condividere la

propria vita *donandola* all'altro *per sempre*. Qui s'innesta l'intervento educativo degli adulti, *in primis* quello dei genitori, che devono proporre agli adolescenti l'*educazione al conflitto e della libertà* per raggiungere e mantenere una sufficiente serenità interiore (Otero, 1982). Gli anni post-puberali (dai 14 anni in poi) sono quelli più bisognosi di tale educazione, poiché in questo periodo s'impone il bisogno urgente che gli adolescenti imparino a governare liberamente i loro impulsi in funzione di valori e ideali appaganti la loro intera personalità.

L'educazione, in particolare quella familiare, dovrebbe aiutare ragazzi e ragazze ad integrare l'attrazione sessuale e l'emozione sensibile in un più ampio *progetto di vita* da prepararsi accuratamente. Questo impegno educativo, orientato verso l'espansione dell'adolescente e il suo equilibrio esistenziale, deve adattarsi alla normale *crescita* dell'adolescente, nelle sue varianti maschile e femminile e nella sua complessità dimensionale (sviluppo psico-fisico, affettivo-relazionale, emotivo, intellettuale e morale). L'impegno educativo degli adulti, in tal senso, deve far leva sulle motivazioni intrinseche degli adolescenti ad operare nell'ottica dell'apertura ad *ampi orizzonti conoscitivi e progettuali*; gli educatori debbono soprattutto svegliare o migliorare la capacità degli adolescenti di desiderare e di abbracciare tali orizzonti. La *sessualità*, allora, ben intesa nella sua accezione *comprensiva*, rivela una via misteriosa «all'intimità», al «segreto spirituale della persona», che è, per natura, una realtà *coesistenziale* (Polo, 1993, pp. 157-164), aperta e comunicativa, disponibile alla comunione di vita.

Il fenomeno della diminuzione tendenziale degli incontri e delle comunicazioni amicali nel corso dell'innamoramento deve interpellare gli educatori che operano in tutte le agenzie educative: persiste una voglia di coppia che non è certo placata da buone relazioni amicali, ma sembra che la realizzabilità del desiderio si scontri con difficoltà che hanno forse anche a che fare con la fatica a *trovare modelli di coppia con cui identificarsi*. Qui può andare a genio l'idea che si formino amicizie autentiche tra coppie di fidanzati, una delle quali lasci sempre trapelare senza ostentarla una certa superiorità morale e un'attraente contentezza per l'amore vissuto. Non è facile che ciò si realizzi, giacché, con una certa frequenza, la coppia di fidanzati amici di una stessa persona non arriva a essere amica del partner di questa. Tuttavia, vale la pena fare lo sforzo perché le relazioni di amici-

zia di ciascun fidanzato possano crescere e moltiplicarsi anche *rimanendo* nell'ambito del rapporto di coppia. In altre parole, *che una coppia divenga amica di un'altra coppia*. Ciò fa pensare all'opportunità, in specie tra gli adolescenti quindici-diciannovesimi, di ideare e di realizzare dei percorsi formativi orientati all'educazione dell'amicizia e dell'amore dei fidanzati. A fronte della chiusura della coppia di fidanzati nell'ambito della loro esclusiva relazione amorosa durante il periodo dell'innamoramento, si deve affermare la convinzione che è giusto e conveniente, per l'adolescente di entrambi i sessi, coltivare molte relazioni sociali in vista di un arricchimento della propria umanità.

¹ Le interviste alle studentesse sono state fatte dalla dott. ssa Nadine La Blasca, esperta di interviste narrative strutturate, quelle agli studenti sono state fatte da me.

² Per "amore di coppia" qui s'intende il valore attribuito alla particolare relazione affettiva – portatrice di sentimenti, pensieri, attenzioni, azioni reciproci – che si dà tra un ragazzo e una ragazza adolescenti che decidono di fidanzarsi non ufficialmente, ovvero senza farsi già una promessa reciproca di matrimonio. Questo, a scanso di equivoci e di fraintendimenti, è il significato precipuo da assegnare anche alla locuzione "rapporto di coppia" utilizzata nell'analisi di contenuto. Il "partner di coppia" è allora il fidanzato o la fidanzata adolescente che vive ancora con la sua famiglia di origine, non è il coniuge, né il/la compagno/a o il/la convivente.

³ Si possono richiedere tutte le 26 tabelle, che contengono i risultati qui descritti, scrivendo all'autore all'indirizzo e-mail: alessandro.divita@unikore.it.

⁴ Questa indagine quantitativa è stata condotta su un campione regionale, statisticamente significativo, costituito da 1008 soggetti d'età compresa tra i 13 e i 19 anni, rappresentativi dell'universo adolescenziale siciliano; la rilevazione dei dati è stata condotta con metodologia CATI e CAPI.

⁵ Questo dato conferma i risultati di una ricerca precedente (Di Vita, 2008, p. 87).

⁶ I dubbi e le incertezze sulla continuità della relazione di coppia che si provano durante l'innamoramento adolescenziale sono, per un verso, l'esito dell'incomprensione dei propri sentimenti e della mancanza di un'adeguata conoscenza di sé; e, per altro verso, la conseguenza logica della percezione chiara e distinta dei reali difetti dell'altro/a, che vanno accettati o rifiutati.

⁷ In questa ricerca sociologica pubblicata venti anni fa, Alberoni tradusse diversamente il "volo nuziale" delle adolescenti (81 studentesse milanesi d'età compresa tra i 13 e i 21 anni costituenti una parte del campione) nel loro slancio alla ricerca di un modello idea-

le di vita amorosa scorto ora in qualcuno che eccelle nel loro ambiente, ora in un divo.

⁸ Questi dati confermano i risultati di una ricerca inglese realizzata da T. Stafford (1990).

Bibliografia

Alberoni, F. (1992). *Il volo nuziale*. Milano: Garzanti.

Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.

Chapman, G. (1995). *The Five Love Languages*. Chicago: Northfield Publishing. [Trad. it. 2002. *I 5 linguaggi dell'amore. Come dire «ti amo» alla persona amata*. Torino: Elledici].

Coggi, C. e Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.

De Lillo, A. (2007). *I valori e l'atteggiamento verso la vita*. In C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di). *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia* (pp. 139-160). Bologna: Il Mulino.

Di Nuovo, S. (2003). *La ricerca qualitativa*. In Id., *Fare ricerca. Introduzione alla metodologia per le scienze sociali*. Acireale-Roma: Bonanno.

Di Vita, A. (2008). *L'amicizia vissuta dagli adolescenti (15-19 anni)*. In Id., *L'amicizia adolescenziale nella prospettiva delle scienze dell'educazione* (pp. 65-88). Trento: UNI Service.

Galli, N. (1994). *Introduzione generale. Valore e si-*

gnificato della sessualità nell'economia della persona. In id. (a cura di), *L'educazione sessuale nell'età evolutiva* (pp. 3-15). Milano: Vita e Pensiero.

Lucidi, F.; Alivernini, F.; Pedon, A. (2008). *L'analisi qualitativa del contenuto*. In Id., *Metodologia della ricerca qualitativa* (pp. 89-105). Bologna: Il Mulino.

Mantovani, S. (1998). *L'intervista biografica*. In Id. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (pp. 204-222). Milano: Bruno Mondadori.

Otero, O. F. (1982). *La libertad en la familia*. Pamplona: Eunsas.

Pati, L. (a cura di) (2000). *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare*. Milano: Vita e Pensiero.

Petter, G. (2007). *Il primo amore non si scorda mai*. In Id., *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza* (117-138). Firenze: Giunti.

Polo, L. (1993). *Presente y futuro del hombre*. Madrid: Rialp.

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsas.

Stafford, T. (1988). *Worth the wait*. Carol Stream: Tyndale House. [Trad. it.: 1990. *Aspettare insieme. Un'alternativa ai rapporti prematrimoniali*. Torino: Gribaudo].

Vento, P. (a cura di) (2007). *Adolescenti in Sicilia. Di loro si parla, loro non parlano*. Palermo: Demopolis.

Viganò, R. (1997). *La famiglia, soggetto di ricerca educativa*. In Id., *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia* (pp. 213-261). Brescia: La Scuola.



Il concetto di motivazione.

Un'antropologia ontologica per la prassi

IDOLO HOXHVOGLI
Studente e scrittore
Porto San Giorgio (Fermo)

1. M-o-t-i-v-o deriva dal latino *motívus*, che a sua volta deriva da *mòtus*, participio passato di *movère*, muovere. Motivo è ciò che è atto a muovere, ciò che suscita qualcosa, ciò che spinge. Il motivo è l'impulso. In ambito musicale, il motivo è l'idea che domina un pezzo musicale, è l'espressione autentica di un pensiero musicale: il motivo è l'elemento fondante e imprescindibile del discorso musicale, tanto da indicare il brano stesso. Non vi è dunque un'identità musicale priva di motivo. Il motivo è la struttura. In ambito giudiziario, con l'espressione «dare i motivi» si intende l'addurre le ragioni fondamentali di un giudizio. Il motivo è la chiave di volta dell'agire. Il motivo è la ragione. Impulso, struttura e ragione: questo, in prima istanza, sembra essere il motivo. Anima, istanza e scheletro dell'azione. Senza motivo, l'azione diventa vana e senza fine, destinata inesorabilmente al fallimento.

2. Il m-o-t-o è passare da un luogo all'altro, in senso geografico come in senso psicologico. In senso figurato, il moto indica la sommossa e il tumulto. Il moto designa un cambiamento di stato, sia esso avvertibile o meno. Moto-proprio è quello derivante dalla propria assoluta volontà. In fisica, il moto è lo stato contrario alla quiete.

3. M-u-o-v-e-r-e è togliere un corpo dal luogo in cui si trova. In senso figurato indica l'indurre, l'eccitare, lo spingere all'azione. Nel linguaggio della botanica classica, il muovere indica il cominciare a germogliare.

4. La m-o-t-i-v-a-z-i-o-n-e è l'enunciazione delle ragioni addotte come giustificazione di un comportamento, di una scelta. La motivazione, in psicologia, è l'insieme delle forze e dei fattori interni a un individuo che concorrono a indirizzare le

sue azioni. M-o-t-i-v-o, m-o-t-o, m-u-o-v-e-r-e e m-o-t-i-v-a-z-i-o-n-e, dal punto di vista semantico, contengono una promessa di cambiamento e la sua attuazione.

5. L'assenza di motivazione è la mancanza di forza che indirizza l'azione. Senza motivazione non vi è reale azione, cioè azione indirizzata a uno scopo. Vediamo quindi come il discorso sulla motivazione si sposti sul piano dell'azione, come un discorso inerente alla soggettività intima dell'individuo sfoci, attraverso il concetto di azione, nella prassi. La prassi priva di motivazione si configura come una prassi acritica, sterile, astenica: in definitiva si risolve in un'anti-prassi. Quanto più la prassi nega la motivazione, tanto più essa si risolve nel suo contrario. Quanto più la prassi riconosce come suo fondamento la motivazione, tanto più essa si fa forte, duratura e finalizzata. Entra dunque in gioco, come fondamento della prassi, la *qualità* della motivazione, poiché tanto più essa è forte e ontologicamente radicata, tanto più la prassi si mostra determinata e coerente.

6. Può darsi una motivazione ontologicamente fondata? Dal punto di vista biologico, la scienza riconosce un complesso di motivazioni biologiche che animano molti versanti dell'umano. Tuttavia, anche i sostenitori del «fisiologicismo» più esasperato sono restii – se non nella teoria, almeno nella prassi, perciò palesando un pensiero altro rispetto a quello sostenuto sulla carta – a ridurre l'umano nella sua integralità a meccanismi totalmente biologici, riconoscendo, in maniera atematica e non dichiarata, uno statuto ulteriore all'essere umano. Risulta dunque chiaro che la motivazione biologica, anche per lo scienziata acclarato, non sia l'unica motivazione operante nell'umano.

7. Per comprendere più a fondo il nesso tra umano e motivazione, non possiamo prescindere da un'antropologia ontologica, cioè da un *logos* sull'*anthropos* che tenga conto della struttura umana non ridotta al sociale o al biologico. Se vogliamo che la prassi sia stabile e non in balia della precarietà psicologica e sociale che attanaglia la società contemporanea, dobbiamo risalire alle strutture costitutive dell'umano. Ciò non significa calare dall'alto, hegelianamente, un modello antropologico astratto e lontano dall'uomo. Significa semplicemente riconoscere all'uomo i suoi bisogni, sempre in bilico tra anarchia e ontologia, stabilità e libertà assoluta.

8. Non si tratta di proporre un'antropologia ontologica astorica, ferma, reazionaria e astratta. Si tratta di riconoscere, nell'umano, il bisogno della

motivazione, senza la quale non si ha azione fondata; di riconoscere nell'umano una motivazione non solo puramente biologica, cosa che anche lo scienziata riconosce nella prassi; di riconoscere che per indagare le motivazioni di ordine superiore al biologico, vi è la necessità di un discorso insieme ontologico e antropologico.

Idolo Hoxhvogli (1984) è nato a Tirana e vive a Porto San Giorgio. I suoi scritti sono presenti in numerose antologie e riviste italiane e straniere, tra cui «Gradiva International Journal of Italian Poetry» (State University of New York at Stony Brook) e «Cuadernos de Filología Italiana» (Universidad Complutense de Madrid). Tra i suoi lavori ricordiamo *Introduzione al mondo*, Scepti & Mattana, Cagliari 2012.



MARIA VIRGALLITO, CL. II,
I.C. DI SANT'ARCANGELO,
SCUOLA SEC. DI I GR. "F. TORRACA"
ROCCANOVA (POTENZA)

Calendario 2013

MARIA GONNELLA SCHETTINI

Presidente Comitato Regionale UNICEF Basilicata

Solidarietà, famiglia, scuola, tolleranza, questi e tanti altri i “Valori” della vita.

Il calendario 2013 che si offre ai lettori del “Nodo”, ce li mostra, attraverso le rappresentazioni grafiche degli studenti delle scuole di ogni ordine e grado della regione, su iniziativa della Direzione Generale dell’Ufficio Scolastico Regionale della Basilicata in collaborazione con l’UNICEF di Basilicata fin dal 2001.

L’interessante tematica ha offerto spunti di ri-

lievo agli alunni che hanno scelto di concorrere.

I loro disegni ci hanno mostrato il loro “sentire” le loro emozioni ed anche le loro preferenze, rappresentando la famiglia o la scuola o la tolleranza ecc.

Con una visione introspettiva noi ci siamo calati nella sensibilità di chi ha rappresentato i “Valori”, cercando di penetrare nell’animo dei ragazzi che, solo apparentemente, vogliono apparire duri, ma che, in effetti, sono sensibili al buono e al bello.



Scuole partecipanti al concorso:

*I Valori: famiglia, scuola,
solidarietà, tolleranza, onestà*

indetto dall’Ufficio Scolastico per la Basilicata
Direzione Gen. e dall’UNICEF di Basilicata

- I.C. *Leopardi*, Scuola Primaria *N. Stigliani* - Potenza
- I.C. Suola Primaria e Secondaria di I grado - Bella (Potenza)
- I.C. *San G. Bosco*, Scuola Primaria - Marconia (Matera)
- I.C. *N. Sole*, Scuola Primaria, Plesso S. Pietro e Secondaria di I grado - Senise (Potenza)
- I.C. Scuola Secondaria di I grado, C.da Santa Lucia - Chiaromonte (Potenza)
- I.C. di Valsinni, Scuola Secondaria di I grado - Colobraro (Matera)
- I.C. Scuola Secondaria di I grado *Q. Orazio Flacco* - Marconia (Matera)
- I.C. di Sant’Arcangelo, Scuola Secondaria di I grado *F. Torraca* - Roccanova (Potenza)
- ISIS *Einstein* - Potenza
- ISIS *F. Cassola* - Ferrandina (Matera)
- ISIS *Pitagora*, Liceo delle Scienze Sociali - Montalbano Jonico (Matera)
- ISIS *Pitagora*, Liceo Artistico - Montalbano Jonico / Nova Siri (Matera)
- SIS *F. Cassola* - Ferrandina (Matera)
- ISIS *Pitagora*, Liceo delle Scienze Umane, indir. Socio Psico Ped. - Montalbano Ionico (Matera)
- ISIS *Pitagora* - Montalbano Ionico (Matera)

Chiudete quelle scuole

Diario di un prof. pentito

di LUCIANO CASTELLANO
Tropea, Meligrana Editore 2012

Il filo rosso che lega “queste pagine vissute” di Luciano Castellano *Chiudete quelle scuole. Diario di un prof. pentito*, è la grande forza morale del protagonista di fronte alle sfide più ardue del suo magistero educativo. Un orizzonte di valori che trova la sintesi più alta nella dedica al figlio il quale “ha preso troppo sul serio la sua lezione sull’onestà”. Fedele ad una concezione della scuola come l’istituzione specializzata che educa i giovani attraverso la cultura, il prof. Castellano punta il dito contro l’industria truffaldina dei titoli di studio (le scuole private affaristiche). La sua coraggiosa denuncia, attraverso una ricostruzione puntuale di alcuni episodi, mette a nudo gli aspetti drammatici di un fenomeno che rinnega i principi dell’educazione e della cultura. Seguendo l’evolversi delle situazioni, dalla “prima esperienza di esaminatore nella scuola non statale” all’ultima “devastante”, il lettore si rende subito conto dell’emergenza educativa “in una società, la cui economia si ritiene debba essere fondata sulla conoscenza”. I fatti narrati parlano chiaro. Le riflessioni ad alta voce dell’Autore su questi fatti ci permettono di conoscere, oltre che il suo comprensibile stato d’animo, una decisa linea di condotta rispetto ad un alto credo pedagogico. Tale linea appare subito evidente: «Ero incappato per la prima volta, in una scuola privata, priva di tutto... Tutti i colleghi nominati dal Ministero e lo stesso presidente avevano rinunciato perché a differenza mia si erano informati: l’anno precedente in quell’istituto si erano verificati gravi illeciti penali per truffa perpetrata da parte del presidente ... Avevo fatto male, sentitomi investito di un incarico affidatomi dallo Stato, a tentare di fare il mio dovere? ... Con i miei alunni avevo in maniera asfissiante predicato l’impegno di studio serio, con me stesso sognato la scuola formatrice di giovani responsabili e competenti ... Non devono andare avanti i furbastri, coloro che magari acquistano un diploma per fare carriera; non devo dare loro una mano per contribuire a sfasciare una società già stracolma di imbroglioni di ogni risma ... Segui il cuore ma non buttare via la ragione. Tu rappresenti lo Stato. A che serve un diploma comprato?».

Con queste affermazioni sincere il prof. Castellano richiama la migliore tradizione educativa italiana che un grande maestro del passato, Manara Valgimigli, sintetizza in maniera efficace: «Lo Stato, qualunque esso sia, non può non preoccuparsi di ridare

all'intelligenza il suo valore; e deve cominciare dalle scuole dove gli incapaci e gli inetti devono essere battuti fino da principio, se non si vuole che ancora si affollino in massa, dando di gomito nel petto ai migliori, per assaltare le funzioni direttrici della vita e creatrici del patrimonio intellettuale della nazione. Che se poi mandare i somari – anche se borghesi, anche se ricchi – a far ufficio di somari e chiudere loro l'accesso all'alta cultura, si vuol gabellare per provvedimento antidemocratico, allora veramente che cosa sia democrazia nella mente di questi signori democratici, se ragionano in buona fede, non si capisce proprio più». Ed aggiunge: «Bisogna che l'alunno in certi momenti della sua vita dia prova di saper raccogliere in se medesimo le sue forze e sperimentarle e saggiarle; sicché cominci fino da allora a conquistare gradualmente ma seriamente la sua coscienza personale e sarà anche un addestramento di forza e di disciplina. Questo è l'esame... Anche i padri sappiano che non bisogna seminare solamente rose nel cammino dei nostri figlioli; e che bisogna dar loro fino da piccoli il senso della responsabilità, della gravità, della tragicità anche della vita; se non altro perché la vita non li travolga e non li sporchi, quando noi non ci saremo più. Quello che preme, se questi esami saranno restituiti e ripristinati, è appunto che ne sia eliminato, il più possibile, ogni carattere aleatorio; e che sopra tutto che siano veramente esami di capacità e di formazione mentale, e non già di un determinato quantitativo di notizie affidate alla memoria e che l'alunno sente il dovere e il piacere di buttar via appena finita la sua prova». Questo articolo sugli esami di stato, apparso sulla rivista "Educazione Nazionale" il 31 ottobre 1920 ci offre una chiave di lettura in senso etico-educativo di una ("amara") vicenda professionale destinata a lasciare il segno, non solo nella vita del protagonista, ma, in forma più ampia, nella coscienza scolastica del nostro Paese. Dietro l'apparente "sconfitta della società basata sulle regole", nella lotta tra il bene e il male, noi dobbiamo riconoscere che le forze sane della scuola resistono all'assalto del male anche pagando un prezzo molto alto. "Quel giorno" (il maledetto 29 giugno), "umiliato e spaventato" dalla "prepotenza armata" il prof. Castellano ha l'impressione di assistere impotente allo "spegnimento del lumicino" e "delle speranze" sulla scuola, alla "supremazia della furbizia e della corruzione sull'onestà e sulla cultura". Di qui le dimissioni da Presidente di commissione, quasi come unica reazione possibile contro "uno Stato e una società" che lo avevano "messo in quelle condizioni". Nel momento in cui lascia la veste dell'esaminatore, indossa quella dell'educatore, con una lettera a tutti gli alunni "per sfogarsi, per capire, per avere un conforto, per insegnare, forse per paura di cadere nella depressione". Centrale in questa ultima amara riflessione è il rigore degli studi e la serietà nella scuola: «Avevo fatto mio il pensiero di Calamandrei: i futuri medici avvocati, economisti, i politici, i lavoratori, i futuri ingegneri, i cittadini del domani usciranno dalle istituzioni scolastiche, da una scuola seria. E coniugavo questo pensiero con quello gramsciano: la scuola egemone della società deve preparare la persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige... Ne ero sicuro: la libertà deve avere alla base la responsabilità e la cultura».

Egli, dopo un quarantennio, sperimenta il senso della sconfitta, della depressione, del tradimento.

Si mostra scettico e sfiduciato. "E pensare che" sognava una scuola "vivaio di relazioni umane, laboratorio di idee, confronto tra le civiltà e le culture". A nostro som-

messo avviso, nel momento in cui si sente tradito, solleva una serie di questioni di natura educativa e culturale che ci consentono di affrontare il male alle radici. La prima tocca il carattere obsoleto di questo esame, il quale, subendo varie modifiche dal 1923, è scivolato verso il sistema del “pietismo e del lassismo” piuttosto che valorizzare i giovani meritevoli. In altri termini ha subito un processo di involuzione contrario alla ragione per la quale era stato proposto da Benedetto Croce, all’epoca ministro dell’istruzione, in un celebre discorso il 6 luglio 1920 alla Camera: «L’esame di Stato ... è una richiesta che ha una lunga storia e che ormai viene quasi concorde da tutte le parti ... La ragione per la quale noi lo proponiamo, è unicamente quella del rinvigorismento della scuola di Stato, di cui finora è stata curata piuttosto la quantità che la qualità, e noi vogliamo ora pensare alla qualità e non alla quantità. Quando con la garanzia degli esami di Stato, con la selezione degli scolari, con la scelta rigorosa degli insegnanti, con la restaurazione della disciplina, avremo un’eccellente scuola Stato, eduheremo con essa non solo coloro che la frequentano, ma anche quelli che frequentano altre scuole, e opereremo sulla intera cultura ed educazione nazionale». Le parole del Filosofo napoletano ci illuminano sulla funzione storica e civile degli esami, per i quali oggi, a distanza di un secolo si impone una riforma che presuppone un rinnovamento delle nostre istituzioni scolastiche. È stato giustamente notato che “migliorare gli esami”, significa migliorare la scuola.

La seconda questione, strettamente connessa alla “ragione sociale” dei diplomici (scuola privata s.p.a.), riguarda il rapporto tra cultura e lavoro nella formazione dei giovani, il cui futuro, come acutamente rileva il prof. Castellano “si costruisce con il rispetto delle regole e con la cultura”. Un diploma comprato per fare “carriera”, oltre che contrario al dettato costituzionale, si rivela un grave danno per la società. Ritorna attuale la lezione di Luigi Einaudi per l’abolizione del valore legale dei titoli di studio: «Sono vissuto per quasi mezzo secolo nella scuola; ed ho imparato che quei pezzi di carta che si chiamano diplomi di laurea, certificati di licenza valgono meno della carta su cui sono scritti... Il danno non sta nei molti, moltissimi studenti; sta nell’inganno perpetrato contro di essi, lasciando credere che il pezzo di carta dia diritto a qualcosa; e cioè, nell’opinione universale, all’impiego pubblico sicuro od alla professione tranquilla... Il valore legale dei diplomi dà luogo ancora, ad un altro inganno e questo contro la società».

Abolizione del valore legale non vuol dire abolizione degli esami, sia nella scuola che nella vita che ci riserva prove continue e severe. Quella del prof. Castellano è stata una prova ardua, che certamente non si è conclusa con una sconfitta: “Forse avevo reagito per dimostrare a me stesso che, ancora una volta, non mi ero arreso”.

Una prova affrontata “senza grandi illusioni”, “senza eccessi di speranza”, ma con forte “risentimento civile” e grande “lealtà professionale”. Il prof. Castellano, facendo leva sul suo “tormentato amore per la scuola” si fa portavoce delle forze migliori delle nostre istituzioni educative, quelle forze sane che lavorano per l’avvenire dei giovani in un Paese avanzato. Con questo libro-testimonianza, anche se in toni polemici e risentiti, egli offre autentici elementi di riflessione a tutti coloro che considerano la scuola «la principale istituzione moralmente e intellettualmente rigeneratrice della vita del Paese».