

Luisa Scrivani

LO SVILUPPO DEL PENSIERO Un cammino dentro e intorno lo psicodramma classico

PRESENTAZIONE

Nel 2002 ho iniziato un cammino psicopedagogico con A., un ragazzo con un ritardo mentale e con una serie di manifestazioni che apparivano attinenti dell'area dell'autismo o meglio DGS (Disturbo Generalizzato dello Sviluppo).

A.S. a 12 anni, non sosteneva la relazione diretta, manifestava comportamenti ossessivi e rituali ed era caratterizzato da un pensiero «permeato di realismo». Eseguiva cioè esclusivamente le operazioni mentali correlate ad azioni ed oggetti concreti, senza trascendere spontaneamente dalla realtà esterna e vedere ciò che non è visibile direttamente come i simboli e i modelli matematici, le successioni e le serie, le categorie. Non poteva astrarre dalle situazioni scolastiche e di vita ciò che la caratterizza e la collega l'una all'altra. Risultava inoltre compromessa la sua capacità di muovere il pensiero dal presente al passato e al futuro, vicini e lontani che fossero, e quindi anche la possibilità di fare ipotesi e di ragionare sul possibile.

Non aveva il senso del tempo interno, non usava il concetto di spazio e il principio di causalità, non utilizzava codici astratti per memorizzare, non usava spontaneamente le categorie superordinate, le sequenze, le analogie... Molto povero risultava il suo repertorio di script. Alla domanda «quante sono le dita di una mano rispondeva, tutte le volte, contandole.

In sintesi A. era ed è (perché la diagnosi non è sostanzialmente cambiata, ma dopo quattro anni di lavoro si è specificata in sindrome di Asperger) una persona che «non impara dall'esperienza».

Nel 2002 sono entrata nella scuola di psicodramma classico per proseguire il mio percorso formativo ed è stato inevitabile che le due esperienze, quella di psicopedagogo con A. e quella di apprendista-direttore di psicodramma si intrecciassero e diventassero l'una il motore di ricerca per l'altra.

Vediamo come.

Poiché A. non impara dall'esperienza e, pertanto, rimane inevitabilmente dipendente da un'altra persona, mi sono proposta di promuovere la sua autonomia e gli ho proposto esperienze dalle quali imparare insieme.

Questo cammino non rientra nello psicodramma classico (e per questo, quando nominerò il direttore lo farò ponendolo tra virgolette), ma non sarebbe stato possibile senza «la filosofia e la teoria e le tecniche dello psicodramma classico», come dice Bustos.

Torniamo ora ad A. e ai suoi bisogni osservandolo con una lente psicopedagogica.

A. possiede un pensiero che io chiamo fermo, in quanto non si muove incontro al futuro o al passato, verso il possibile e il probabile, verso le metafore e le similitudini, ma rimane ancorato sempre al presente, al qui ed ora.

Una persona con un pensiero fermo ha, a mio avviso, i seguenti due bisogni prioritari: di acquisire un vasto repertorio di eventi, ai quali attingere quando incontra una situazione sociale nuova ed un compito cognitivo nuovo, e di essere addestrato al ruolo di chi pensa in modo reversibile ed operatorio (vedi Piaget più avanti) e di chi utilizza spontaneamente i livelli di pensiero superiore (i modelli e le teorie della disciplina e il pensiero metacognitivo o epistemologico).

Durante questi 5 anni ho incontrato anche un'altra tipologia di studenti, con caratteristiche che appaiono opposte a quelle precedenti. Possiedono infatti un pensiero molto dotato e potente, capace quindi di astrazione, di ragionamento e di operare con i simboli, che procede, però, ad una velocità troppo alta. Questo

«apparato per pensare», come lo chiama Bion (vedi più avanti) ha una tale mobilità da non consentire di soffermarsi sui concetti e di creare le reti concettuali necessarie per impadronirsi appieno delle discipline.

Questi studenti hanno bisogno di essere addestrati al ruolo di pensatori efficienti della disciplina.

Entrambe queste tipologie di studenti necessitano di essere educate ad un pensare più funzionale.

Se vogliamo usare un linguaggio psicodrammatico, con gli studenti dal pensiero fermo, il «direttore» deve:

- ✚ Educare all'espansività cognitiva, tramite l'addestramento a ruoli di pensiero nuovi per la persona.
- ✚ Addestrare al ruolo di chi pensa in modo reversibile e operatorio.
- ✚ Addestrare ad un io-osservatore efficiente da un punto di vista cognitivo (non solamente emotivo), capace di guardare da prospettive diverse lo stesso panorama (come nell'esperimento di Piaget delle tre montagne, che descriverò in dettaglio più avanti), di guardarlo da davanti e da dietro, dall'alto e dal basso, e che si avvale delle risorse metacognitive (come funziona la mia mente?) ed epistemologiche (cosa vuol dire conoscere?) e che guarda con molta cura le proprie risorse e i propri limiti.

Aggiungo:

- ✚ Far sperimentare l'apprendistato matematico, per affrontare le difficoltà di astrazione, di simbolizzazione, di categorizzazione e di seriazione, proponendo proprio la manipolazione e l'interiorizzazione di simboli e prodotti della mente.
- ✚ Scegliere proprio il compito nel quale la persona è più compromessa e partire proprio da quello per promuovere un cambiamento. Questo, a mio avviso, ha di per sé un effetto integrativo per la persona, perché viene preso in carico da un adulto proprio quel limite che è alla base della disarmonia nello sviluppo della persona. L'adulto ha la stessa funzione del bastone per il cieco, un prolungamento tramite il quale la disarmonia viene presa in carico e affrontata utilizzando strumenti cognitivi. In sintesi con bambini e ragazzi con difficoltà cognitive che generano forti risonanze emotive il potenziamento cognitivo è integrativo, in senso psicodrammatico. Le strade compensative vanno bene, ma non sono integrative.

Anche con gli studenti dal pensiero molto mobile il «direttore» deve

- ✚ Educare all'espansività cognitiva, tramite l'addestramento a ruoli di pensiero nuovi per la persona, mettendo le briglie al pensiero e costringendolo a ritmi che consentano l'assimilazione e l'accomodamento.
- ✚ Addestrare ad un io-osservatore efficiente che, mentre l'io-attore agisce, esplora i livelli cognitivi superiori (le strategie e le conoscenze metacognitive, i processi autoregolativi e le credenze) alla ricerca delle strategie più adatte ad affrontare quella disciplina e quel compito specifico.

Come è possibile raggiungere queste finalità?

- Vivere, insieme ad un'altra persona, la relazione triangolare con un compito scelto appositamente. «Ruoli e relazioni sono il punto di partenza epistemologico di Moreno», dice sempre Bustos. E aggiunge che è grazie a questa esperienza che l'«intersichico [...] diventa esplicitamente l'intrapsichico».
- il compito entra in scena sotto forma di evento. Un evento matematico, come le espressioni, fungeranno da percorso privilegiato tramite il quale far entrare lo studente nella visione matematica del mondo.
- L'evento-espressione viene proposto numerose volte, in forme molto simili ma con una sola variabile che li differenzia. Viene scritta un'espressione e viene usata la consegna «fammi vedere cosa fai». Dopo che lo studente avrà «fatto vedere», il docente registrerà gli errori. Questi saranno considerati come la manifestazione di un apparato per pensare che si muove con modalità diverse da quelle considerate normali e che pertanto produce prodotti diversi a seconda degli stimoli che riceve.
- Gli stimoli utilizzati sono di due tipi: le consegne e l'espressione proposta.

- l'esperienza viene proposta un numero elevato di volte, in modo che la persona vi si familiarizzi, fino a quando, spontaneamente, nello sfondo di numeri e operazioni non emerga una forma, un filo rosso che colleghi gli eventi tra loro. Questa forma è un prodotto del pensiero astratto. I sintomi che segnalano che si è verificato questo fenomeno (lo posso chiamare insight?) possono essere diversi. A. dopo aver fatto per una decina di incontri 30 espressioni del tipo

$$2 + 1 + 2 =$$

$$1 + 2 + 3 =$$

di fronte ad un'espressione come la seguente mi ha detto "ma tu sei furba... questa espressione è più lunga"

$$2 + 1 + 1 + 2 + 3 + 2 + 1 + 2 + 3 =$$

Dopo essere tornata a proporgli per la risoluzione con la calcolatrice espressioni tipo le precedenti ($3 + 4 + 6 =$) un giorno, improvvisamente, gli ho dettato un'espressione come la seguente

$$2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 + 2 =$$

A. si è messo a risolverla come se fosse dello stesso tipo delle precedenti.

Ho quindi proposto la seguente espressione, contando sul fatto che lo zero fosse più percettibile degli altri numeri.

$$10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 10 =$$

A. l'ha risolta ancora come se niente fosse.

Allora ho accentuato la mia provocazione, appoggiandomi su un numero che non conosceva, che non aveva mai manipolato:

$$300.000 + 300.000 + 300.000 + 300.000 + 300.000 + 300.000 + 300.000 =$$

Prima di iniziare a risolvere l'espressione mi ha guardato di traverso e mi ha detto: "questi numeri sono tutti uguali".

La finalità di queste esperienze è stata quella di creare le condizioni perché lo studente guardando, scrivendo, interagendo con eventi matematici molto simili tra loro possa cogliere le analogie e le differenze che li caratterizzano e quindi utilizzare un pensiero meno concreto e più mobile. In questo mi sono fortemente ispirata all'evento psicodrammatico che ha la straordinaria caratteristica di poter essere fermato, smontato e rimontato in altra forma, mantenendo però alcuni elementi costanti. Nello psicodramma classico la scelta delle costanti e delle variabili è lasciata alla persona e ai suoi desideri.

Nel mio lavoro pedagogico è il "direttore" che sceglie.

Il poter fermare, smontare e rimontare l'evento è un ottimo esercizio per favorire il passaggio dal pensiero concreto a quello operatorio, quindi verso la mobilità del pensiero e verso un io-osservatore più competente.

L'evento è un accadimento che inizia e finisce ed ha un significato. Il ruolo-di- studente-che-risolve-un'espressione «si compie nell'arco di una sequenza di momenti lunga quanto necessario perché l'azione acquisti una sua compiutezza». Allo stesso modo non si deve, cioè, offrire a questi studenti un'esperienza banale di calcolo o di semplice sequenzialità o peggio ancora quella di colorare 4 castagne, ma offrire loro un evento sufficientemente matematico ed intelligente per consentire di avvicinarsi e sperimentare l'idea filosofica di matematica. L'evento inoltre termina sempre con una fase integrativa che lo inserisce in un percorso di apprendimento.

- Educare ad un io-osservatore via via più evoluto. Guardare a questi eventi da punti di vista diversi (vedi l'esperimento delle 3 montagne di Piaget come spiegherò nel dettaglio più avanti), prima spostandosi in varie posizioni sulla scena, poi spostando un pupazzo sulla scena e chiedendosi cosa possa vedere e verificando se l'ipotesi sia vera. Guardare a questi eventi con uno sguardo METAcognitivo più dall'alto o dalla balconata, o più dal basso, sdraiati sul tappeto.
- Ma guardare è basta? Usare lo sguardo gli occhi in quale accezione?

In realtà il guardare è una metafora che semplifica e rende più breve il parlare di queste esperienze. Non è guardare, ma vivere nella globalità del proprio corpo l'evento e accedere alla

rappresentazione motoria (vedi sistema dei neuroni specchio), agli «schemi di eventi» (vedi Nelson) e alle rappresentazioni mentali.

- La costruzione della scena viene fatta con molta cura perché è il processo necessario per sintonizzarsi con la forma di pensiero dello studente e per capire come è «arredata» la sua mente (vedi più avanti la "cultura mosaico" di Abraham Moles) e con le caratteristiche della sua persona.

Cosa c'è di psicodrammatico nel mio lavoro?

Quindi nel mio lavoro è psicodrammatica la mia intenzione esplicita di utilizzare la filosofia, la teoria e le tecniche psicodrammatiche per sviluppare il pensiero sia di bambini in difficoltà perché possiedono un pensiero fermo, sia di giovani che possiedono un pensiero troppo potente e mobile.

È psicodrammatica la sperimentazione degli strumenti psicodrammatici nel percorso individuale con A.S. con l'obiettivo di rendere più mobile il suo pensiero.

È psicodrammatico il progetto che sto mettendo a punto con la dott.ssa Luzzi: creare un laboratorio di psicodramma classico nel quale l'obiettivo prioritario sia quello di sviluppare il pensiero di bambini con difficoltà cognitive. In particolare grazie a questo laboratorio abbiamo intenzione di favorire il passaggio dal pensiero pre-operatorio a quello operatorio e reversibile (vedi più avanti) e mettere alla prova un pensiero permeato di realismo e fortemente egocentrico con un addestramento a ruoli più evoluti in senso cognitivo.

Questa tesi è così strutturata:

INTRODUZIONE, nella quale verranno esposte le finalità del mio lavoro con bambini e ragazzi a disagio a scuola, ma anche con quegli studenti che, molto dotati da un punto di vista cognitivo, non riescono tuttavia a realizzare una prestazione soddisfacente a scuola. Hanno forse un pensiero che è il prodotto della «cultura mosaico» (Moles)?

PRIMA PARTE, nella quale presento le seguenti tematiche:

- 1) la psicopedagogia come ambito teorico di riferimento e l'idea di insegnamento cui mi riferisco.
- 2) Bion: la definizione di pensiero come «apparato per pensare» e la definizione di pensieri come prodotti dell'apparato stesso; il significato che lo studioso dà all'«apprendere dall'esperienza».
- 3) Piaget: alcune qualità dell'apparato per pensare (pre-operatorio ed operatorio) ed alcune caratteristiche dei pensieri (permeati di realismo ed egocentrismo).
- 4) La rappresentazione mentale e le sue declinazioni: la definizione di Piaget; la definizione di Madler che studia gli «schemi di eventi»; la rappresentazione motoria che segue alla recente scoperta sui neuroni specchio. Quest'ultima dà sostanza neurofisiologica alla teoria di Moreno.

SECONDA PARTE

In questa seconda parte presento più nello specifico la cornice interpretativa e le finalità del mio lavoro e le tipologie di studenti con le quali opero. Da ultimo descrivo con un linguaggio psicodrammatico alcuni incontri del cammino di insegnamento/apprendimento che ho intrapreso con A.S. dagli inizi fino ad oggi.

INTRODUZIONE

Presento il mio lavoro.

La prestazione dei nostri studenti a scuola è più bassa di quanto ci si possa aspettare, poiché, a partire dalla Scuola Secondaria inferiore, solamente il 50% di essi raggiunge pienamente gli obiettivi minimi previsti per ciascuno livello di scuola e addirittura il 21% non raggiunge la maturità liceale, tecnica e professionale. Di fronte a questi risultati non si può pensare che il 50% dei giovani italiani abbiano un'intelligenza debole e non possiedano le capacità cognitive o/e emotive o/e sociali o/e culturali adeguate alla loro età (solo una piccola percentuale tra di essi ha questo genere di difficoltà), pertanto i fattori implicati in questo fenomeno vanno da ricercarsi altrove.

Nella famiglia.

Esistono situazioni e relazioni familiari che sembrano indurre in

alcuni studenti un restringimento della "finestra dell'apprendimento", come la chiama Gordon, o addirittura una chiusura totale della stessa. A volte si può verificare anche il caso che difficoltà emotive e relazionali sorte nell'infanzia impediscano alle energie cognitive di esprimersi. Ma nella mia esperienza ho verificato quanto poco numerosi siano questi casi. Nella stragrande maggioranza delle situazioni, invece, si legano inestricabilmente e in varia misura elementi emotivo-relazionali, cognitivi, culturali che procedono in parallelo e, mentre si sviluppano, magari in modo non sincrono, si intrecciano e si influenzano l'un l'altro. Molti psicologi clinici e scolastici, invece, sono convinti che gli apprendimenti siano processi che stanno a valle di quelli emotivi e relazionali, in una sorta di gerarchia, e, pertanto, concentrano il loro lavoro nel rimuovere questi blocchi in una visione molto deterministica. Causa: blocco emotivo. Effetto: difficoltà di apprendimento

Nella scuola.

La scuola si accontenta di soddisfare i bisogni solamente della metà dei suoi studenti

Non chiede mai "hai capito davvero?" a fronte di prestazioni apparentemente adeguate, non insegna la comprensione profonda.

I percorsi personalizzati sono affidati ai singoli insegnanti di sostegno (se esiste una diagnosi) o agli insegnanti di classe (qualora i sintomi dello studente non rientrino nei protocolli delle neuropsichiatrie infantili) e non a gruppi di lavoro e di ricerca.

Definire le potenzialità e i limiti di uno studente e quindi il percorso di apprendimento che gli consenta di dispiegare appieno le sue potenzialità è un lavoro molto difficile che richiede molte e raffinate competenze e qualora non venga fatto per tempo può precludere il pieno sviluppo del suo progetto di vita.

La mia finalità è quella di prevenire il disagio scolastico di studenti brillanti, normali e in difficoltà e di facilitarne gli apprendimenti e di pensare ad una scuola migliore nella quale il 75% dei nostri studenti possa arrivare al traguardo della maturità avendo pienamente raggiunto le prestazioni previste e sia in grado, se lo desidera, di affrontare con passione e soddisfazione gli studi universitari.

Il mio lavoro consiste in una ricerca e in un'azione psicopedagogica, entrambe caratterizzate da una visione complessa e multipla, nella quale sono inseriti i diversi aspetti implicati nei processi di apprendimento/insegnamento e che affronta contemporaneamente e in parallelo la linea di sviluppo emotivo-relazionale e quella cognitiva, declinata ciascuna nelle sue sottospecie. Infatti per un insegnamento efficace con gli studenti difficili è necessario comunicare con la parte emotivo-relazionale della persona, ma anche con la relazione che ciascuno studente ha costruito con le diverse discipline e alle emozioni che la matematica, la lingua italiana ecc. nello studente suscitano, ma contemporaneamente anche con la parte cognitiva nelle sue diverse manifestazioni: il piano delle conoscenze, suddivise nei vari ambiti disciplinari, quello delle metaconoscenze generali ma anche specifiche d'ambito, dell'autoregolazione e delle credenze sia disciplinari sia epistemologiche.

La ricerca e l'azione psicopedagogica confluiscono in un insegnamento personalizzato che può durare qualche anno ma anche poche settimane e che considera come fondamentali non solo i bisogni dello studente ma anche quelli delle varie discipline che allo studente vengono proposte a scuola.

Mi avvalgo infatti della collaborazione di esperti di disciplina e di insegnamento.

Cos'hanno in comune studenti con difficoltà diagnosticata o presunte e studenti molto dotati intellettualmente che non vengono riconosciuti come tali dai docenti e che ricevono valutazioni molto deludenti? Hanno entrambi prestazioni molto al di sotto delle potenzialità e possiedono, sia gli uni sia gli altri, forme di pensiero e processi di pensiero molto personali e idiosincratici, si mostrano refrattari al cambiamento, non seguono le indicazioni degli insegnanti e dei genitori e spesso assumono un atteggiamento decisamente oppositivo all'addestramento che la scuola offre loro.

A questo punto, prima di procedere nel mio discorso, devo fare un passo indietro e proporre le considerazioni di Abraham Moles sulla

relazione tra cultura e pensiero e tra cultura ed educazione.

La cultura mosaico e il suo pensiero

Alla ricerca dei fattori che possono contribuire a creare questa situazione è interessante leggere le considerazioni di Abraham Moles sulla relazione tra cultura e pensiero e tra cultura ed educazione. In particolare lo studioso si sofferma sull'ipotesi che oggi si stia affermando una nuova cultura, la *cultura mosaico*, contrapposta alla tradizionale *cultura enciclopedica*.

Questa cultura mosaico sembra generata dai messaggi dei mass-media che "impregnano" la mente di ognuno ad ogni istante e, aggiungo, in particolare quella dei nostri giovani che utilizzano senza pregiudizi le nuove tecnologie, ne sono maggiormente esposti e se ne lasciano influenzare. Questa cultura produce un pensiero che procede per associazioni, un pensiero in parte inadatto ad affrontare le discipline scolastiche che sono nate e si sono definite in tutto e per tutto all'interno della cultura enciclopedica.

Dice Moles:

"Una caratteristica essenziale dell'essere umano è di vivere in un ambiente creato da sé stesso. La traccia lasciata da questo ambiente artificiale nella mente di ognuno è quello che chiamiamo «cultura»...

Pragmaticamente la cultura appare dunque come l'«arredamento» del cervello di ognuno ad ogni istante prima ancora di essere la struttura della nostra conoscenza all'interno di un gruppo...

La cultura non è il pensiero il quale rappresenta un processo attivo, ma il pensiero nasce e si nutre di cultura e principalmente di una sorta di combinazione degli elementi della conoscenza già incorporati nella memoria di ognuno. Tali elementi, da poco chiamati «semantemi» (De Saussure) sono elementi di significazione o di forma, atomi del pensiero che l'intellettuale creatore d'idee assembla più o meno artificialmente o morfemi che l'artista combina in un'opera. La capacità più o meno grande di realizzare questo insieme corrisponde a ciò che lo psicologo chiama generalmente «immaginazione».

La cultura proviene dall'Umwelt sociale, parte tramite l'educazione, parte tramite l'impregnazione, cioè tramite questi nuovi venuti del mondo dello spirito: i mezzi di comunicazione di massa i quali costituiscono il legame essenziale tra l'individuo e l'ambiente umano. Ormai ciò che l'individuo incorpora nel suo tessuto mentale gli giunge assai più con l'impregnazione della mente immersa nella sfera dei messaggi che attraverso il processo razionale dell'educazione, più ordinato, più metodico certo, ma operante soltanto per un breve periodo della sua vita; la scuola della vita ha il sopravvento sulla scuola tout-court; da essa aspettiamo il più delle conoscenze utili e questa constatazione di fatto equivale alla constatazione di una carenza dell'educazione per l'uomo dell'era tecnologica: vi è d'ora in avanti *disonnanza* tra vita ed educazione.

Nell'epoca umanistica, gli studi proponevano uno schema dell'universo delle idee e delle conoscenze che l'individuo avrebbe ritrovato nel mondo adulto; oggi, non vi è più rapporto diretto tra di esse.

....

Definivamo prima in modo operativo la cultura come l'arredamento della mente. Ma qual è la sua funzione per ciascuno nella vita sociale? È innanzitutto un ruolo di *integrazione* delle percezioni in vista di un'azione eventuale; già allora Bacone diceva: «Conoscenza uguale potenza». Nel ricevere i messaggi che ci offrono i nostri sensi, e disponendo di un determinato arredamento del nostro cervello, l'immagine degli oggetti circostanti viene prelevata dai nostri occhi, poi «riproiettata» - ed è questa operazione che si può chiamare *percezione* - su una specie di schermo costituito dall'insieme delle conoscenze a priori che dà il suo valore, il suo significato e la sua importanza al messaggio ricevuto: questa integrazione è la prima *messa in opera del pensiero*...

....

Gli «avvenimenti» fanno, certo, parte della cultura poiché sono destinati, in una civiltà assillata dall'idea di continuità, a finire nelle raccolte di storia per inserirsi definitivamente nella memoria

dell'umanità. Ma la storia, di per sé stessa non è che un infimo settore del quadro culturale, e i mass media, con l'enorme preponderanza che danno agli «avvenimenti», trasformano la cultura della società in un sistema essenzialmente *aneddotico*.

È in ogni modo certo che l'aggregazione di avvenimenti contingenti nel divenire della società, promuove una **cultura mosaico** fondata precisamente sulla contingenza. Si può deplorare questo fatto dal punto di vista moralistico, ma questo non ci interessa in un lavoro scientifico. Dobbiamo abituarci all'idea che viviamo in seno ad una **cultura mosaico**, che determina il nostro comportamento e che il pensiero fortemente strutturato sulla base di una logica universale è ormai un'ideale superato a cui invano aspiriamo.

...
È quindi opportuno familiarizzarsi con questo concetto di **cultura mosaico** di un *tutto* formato con i frammenti raccolti e ammettere che essa è una *cultura* nel pieno senso della parola, e quindi individuarne le caratteristiche. In questo nuovo universo delle percezioni da imparare a memoria, in questo nuovo schermo di riferimento la logica formale è sostituita da sistemi meno precisi, i fatti isolabili da fenomeni «vaghi», che cioè non obbediscono a leggi che, per il fatto di essere vaghe non sono meno importanti e, come faceva osservare Lévi-Strauss, al risorgere di un certo associazionismo come espressione dominante dei fenomeni del pensiero.¹

Se Moles ha ragione allora il pensiero frutto della cultura mosaico è un pensiero molto diverso da quello necessario per affrontare le discipline, perché è «aneddotico» e procede per associazioni e, spontaneamente, non costruisce reti concettuali sempre più fitte intorno alle parole chiave che ciascuna disciplina privilegia e non utilizza i modelli e gli schemi che ogni disciplina ha selezionato con cura nel corso degli anni, e non riconosce l'importanza di accedere, in un primo momento, e di conquistare pienamente, poi, le teorie che costituiscono il cuore della disciplina stessa.

Se Moles ha ragione mi chiedo come un pensiero che procede per associazioni possa conquistare una disciplina come la matematica, che è una teoria a pieno titolo nella quale sia i concetti sia le relazioni che li legano sono stati definiti senza ambiguità e che le hanno valso l'attributo di «gemma pura»².

È molto probabile che la cultura mosaico e la forma di pensiero che la caratterizza e ne costituisce lo strumento operativo produrranno discipline ad essi isomorfe, che entreranno nelle scuole del futuro.

Ma oggi cosa possiamo fare? Oggi non possiamo fare altro che educare i nostri giovani con molta cura e con amore alle discipline tradizionali, che rappresentano il precipitato di millenni di pensiero condiviso, e sono la testimonianza dei nostri valori e delle nostre fatiche, con la consapevolezza che quello che offriamo non potrà nutrirla pienamente ed esaudirà solo parzialmente i bisogni delle loro menti.

Al resto penseranno da soli.

Gli obiettivi dell'educazione oggi dovranno comprendere la consapevolezza che molti bambini («normali», brillanti o in difficoltà) che entrano nella Scuola Primaria hanno un pensiero «impregnato» diversamente dal nostro, qualunque sia la loro intelligenza e qualunque sia la diagnosi che li accompagna e che, durante il percorso scolastico, continuerà ad essere segnato da stimoli che comporranno strutture mentali differenti da quelle necessarie per apprendere ciò che le nostre scuole propongono.

I nostri ragazzi sono «intelligenti» e capiranno in fretta come adeguarsi alle nostre richieste. Ma è necessario che gli adulti li guidino in questo cammino.

Insegnare a pensare

Insegnare a leggere, scrivere far di conto, riabilitare alla lettura, scrittura e al calcolo, proporre strategie compensative per superare

le difficoltà di apprendimento sono tutte attività che hanno la finalità di aiutare i nostri studenti ad affrontare il loro disagio e che operano sulle conoscenze specifiche: leggi questo breve brano, dimmi la tabellina dell'8, scrivi sotto dettatura, riconosci la sillaba MA nella parola MARINARETTO ecc.

Prima di procedere sul piano del recupero delle conoscenze specifiche, però, è necessario soffermarsi con molta attenzione sulla persona in generale e scoprire quale «apparato per pensare»³ e quale tipo di intelligenza possiede, se questi si appoggiano ancora molto sulla concretezza della loro esperienza e produce solamente pensieri «permeati di realismo»⁴ oppure consente loro di utilizzare con facilità le strutture concettuali astratte. Se le frasi con le quali il pensiero si concretizza e gli errori che produce sono inaspettati e incomprensibili è molto probabile che, per motivi diversi, il pensiero di quello studente sia lo strumento operativo di una mente «arredata» diversamente dalla nostra, sia molto originale e proceda secondo schemi, modelli e teorie che non ci appartengono.

Dopo aver esplorato queste caratteristiche dello studente che abbiamo di fronte ed esserci sintonizzati con il suo pensiero, dunque, in seconda battuta, ci possiamo porre l'obiettivo di insegnargli a pensare in modo «isomorfo» alle discipline che insegniamo, e quindi proporci come mediatori culturali tra il loro pensiero e un modo di pensare e di guardare il mondo che è tipico della matematica, ad esempio. Quindi non solo fornire le conoscenze di base necessarie ma anche l'atteggiamento mentale, la disposizione all'apprendimento adeguata. È evidente che se questi insegnamenti che riguardano non solo i contenuti ma anche il fare quotidiano e il pensare la disciplina avvengono in una relazione positiva questa può accelerare i processi e i cambiamenti sia sul piano delle conoscenze sia su quello dei comportamenti sia su un nuovo modo di pensare.

Quindi oggi è necessario guardare l'insegnamento con una nuova prospettiva e ritengo che gli occhi psicodrammatici possano essere molto utili.

Ma, prima di andare a ricercare dentro lo psicodramma classico le risorse per un insegnamento che abbia la finalità di sviluppare il pensiero degli studenti, circoscrivo l'ambito teorico entro il quale si svolge il mio lavoro.

PRIMA PARTE

La psicologia pedagogica.

La Psicopedagogia è una scienza e l'insegnamento è un'arte

La psicopedagogia, detta anche psicologia dell'educazione, è un settore della psicologia che ha come campo di indagine e di ricerca la pedagogia. Utilizza i metodi e i dati offerti dalla psicologia generale, dalla psicologia dell'età evolutiva e dalla psicologia differenziale. La psicopedagogia concentra la sua attenzione su due focus: la popolazione media dei nostri studenti e gli studenti singoli. Quella che studia la popolazione cosiddetta normale dei nostri studenti viene chiamata psicopedagogia *generale* ed elabora i contenuti dei programmi scolastici e le modalità didattiche in relazione alle capacità cognitive e di apprendimento dell'allievo nelle diverse fasi del suo sviluppo. La psicopedagogia *speciale o differenziale* studia, invece, le varianti educative per ragazzi singoli che si discostano dalla norma, quindi *superdotati o deficitari*, siano questi ultimi *ritardati*, con problemi di sviluppo, oppure caratterizzati da un disturbo delle strutture mentali di base, di origine biologica o psicosociologica, da imputare ad un difetto di arricchimento da parte dell'ambiente o ad un'inibizione delle possibilità recettive da parte del soggetto.

Vediamo all'interno dell'ambito psicopedagogico il ruolo dell'insegnamento.

L'INSEGNAMENTO consiste nella trasmissione formalizzata di conoscenze che nel loro complesso costituiscono l'istruzione. (Si differenzia dall'educazione dove l'insegnamento può figurare

¹ Moles A., La cultura: un concetto difficile da definire, Sociodinamica della cultura, Bologna 1971, Guaraldi, pp. 31, 44-6, 380-5.

² Schoenfeld A.H., *Mathematical Thinking and Problem Solving*, 1994 NJ, Erlbaum, Hillsdale.

³ Vedi più avanti il pensiero di Bion.

⁴ Vedi più avanti Piaget.

pochissimo.). L'insegnamento presuppone una cultura scritta e quindi l'utilizzazione di particolari segni (in-signum) da trasmettere con una certa sistematicità e logica.

Consiste in un atteggiamento mediato, cosciente, riflessivo e intenzionale per cui si colloca oltre l'esperienza diretta dell'ambiente.

Si articola in 4 fasi:

- 1 - analisi degli obiettivi;
- 2 - accertamento del livello iniziale;
- 3 - le condizioni che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi;
- 4 - la valutazione dell'apprendimento.

Questa è la definizione di "insegnamento" presente nel dizionario di psicologia della UTET.

Credo che oggi questa definizione non sia più adeguata, non perché ritenga superata la "trasmissione formalizzata di conoscenze", ma perché penso debba essere accompagnata esplicitamente da almeno un altro elemento, che deve assumere la stessa rilevanza della prima e che esprimo con le seguenti parole:

"l'insegnamento consiste nell'addestrare lo studente al ruolo di apprendista della disciplina. Il docente di matematica, ad esempio, deve educare i suoi studenti ad assumere la disposizione all'apprendimento più adeguata alla sua disciplina, a costruire un potente ambiente di apprendimento che promuova la visione matematica del mondo e a favorisca la "comprensione profonda"⁵ dei suoi contenuti."

L'apprendista matematico, ad esempio, deve imparare a mettersi gli occhiali adatti a quella disciplina, ad utilizzare la forma di pensiero più adatta, gli schemi e i modelli specifici, e deve assumere gli atteggiamenti, l'impegno e comportamenti più adeguati. Per comportamenti mi riferisco sia a quelli del corpo sia a quelli della mente: l'attenzione deve diventare selettiva e sistematica, la concentrazione sufficiente per portare a termine la risoluzione di un problema o di un'espressione, i processi di memoria devono adattarsi al compito specifico del momento.

Ritorno alla definizione della UTET riportata sopra, dove si descrive il ruolo del docente: "l'insegnamento consiste in un atteggiamento mediato, cosciente, riflessivo e intenzionale". E ancora leggo che l'insegnare "si articola in 4 fasi: analisi degli obiettivi, accertamento del livello iniziale, le condizioni che favoriscono il raggiungimento degli obiettivi, la valutazione dell'apprendimento".

Ma l'agire del docente? I suoi comportamenti e le sue parole? I toni? Questa definizione non tiene conto dei risultati delle ricerche degli ultimi anni, che hanno ampiamente dimostrato che i differenti comportamenti ed atteggiamenti dei docenti determinano, negli studenti che li osservano e li vivono, comportamenti, atteggiamenti e disposizioni molto diversi. Spiegare le guerre puniche senza ancorarsi ad alcune parole chiave; far sottolineare alcune parole o molte parole; controllare i compiti tutti i giorni oppure una volta ogni tanto o non controllarli mai; guardare agli errori come un prodotto poco pulito dell'apprendimento o come un prodotto inevitabile del cammino, da osservare e classificare con cura; fare poche verifiche o molte verifiche; verificare un solo obiettivo alla volta o molti obiettivi contemporaneamente; valutare sufficiente quella verifica che è andata male; proporre quel problema o quell'altro; far fare a casa da soli i compiti oppure no... Nell'uso automatico di un comportamento o di un altro, il docente si riferisce inconsapevolmente ad un'idea di studente, di insegnante e della disciplina e la trasmette automaticamente ai suoi alunni.

Allora, mi ispiro allo psicodramma classico ed aggiungo le seguenti parole:

"l'insegnamento consiste «soprattutto [in] una pratica, che corrisponde a un atteggiamento mentale»⁶. L'insegnamento è un «pensiero in azione» che costruisce un potente ambiente di

apprendimento. Ad esempio un docente di matematica proporrà esercizi molto diversificati (es. problemi tradizionali, problemi che hanno più soluzioni, problemi che non hanno soluzione o anche problemi che non sono risolvibili con la competenza dello studente di quel livello di scuola) per indurre un'idea della disciplina pienamente coerente con la stessa. inoltre a volte il docente farà vedere, spiegherà, dirà, racconterà (come tradizionalmente avviene), ma a volte provocherà lo studente a mettere alla prova il suo pensiero matematico."

Infine propongo la definizione di Vigoskij che afferma che l'insegnamento è un'arte.

Lo studioso russo a sostegno di questa sua convinzione cita uno scritto del 1905 di James:

"La psicologia è una scienza mentre l'insegnamento è un'arte: le scienze non danno mai origine alle arti. La logica non ha ancora insegnato ad alcuno a pensare correttamente e, allo stesso modo, l'etica scientifica non ha ancora costretto nessuno a comportarsi bene. La pedagogia e la psicologia procedevano fianco a fianco e la prima non era affatto esclusa dalla seconda. Entrambe erano equivalenti e nessuna era sottomessa all'altra. E proprio così l'insegnamento e la psicologia devono essere sempre *coordinati* l'una all'altra, ma questo non significa che un metodo di insegnamento qualsiasi, così coordinato, possa essere l'unico, poiché molti metodi si possono trovare in accordo con le leggi della psicologia. Perciò se qualcuno conosce la psicologia, da ciò non deriva affatto che egli debba essere anche un buon maestro". (James 1905, pp. 6-7)

Molto interessante questa definizione che tramite la parola «arte» dà visibilità all'agire dell'insegnamento, ai comportamenti che il docente mette in atto automaticamente e inconsapevolmente e alle emozioni e passioni che li guidano, agli atteggiamenti con i quali affronta la disciplina che insegna e gli studenti (le loro difficoltà, la frustrazione, le potenzialità); dà visibilità ai processi e ai prodotti dell'insegnare e infine alla sua capacità di «sostare nel vuoto», come dice Keats.

Concludo dicendo che il docente è un creatore-improvvisatore, nel senso indicato da Perussia che cita Chilver. «Noi creiamo una improvvisazione ogni volta che comunichiamo con un'altra persona senza avere preventivamente provato o mandato a memoria ciò che diciamo o facciamo, o senza avere le parole o le azioni scritte davanti a noi» (Chilver, 1967, p.10) ».⁷

In questo lavoro mi interessa concentrare l'attenzione sul docente artista e creatore che promuove lo sviluppo del pensiero attraverso la costruzione di uno spazio mentale e di un tempo visibili, osservabili e modificabili grazie alla scena e all'azione psicodrammatica.

Il pensiero.

Il pensiero secondo BION

Fino a questo momento ho parlato di pensiero senza circoscrivere il significato che do a questo costrutto.

Tra le diverse definizioni di pensiero che la psicologia ha prodotto mi rifaccio a quella di Bion che, in seguito ai suoi studi e al suo lavoro psicanalitico con pazienti psichiatrici, guarda al pensiero come una delle funzioni della personalità e afferma che esistono due linee di sviluppo inerenti al pensare, una che riguarda i pensieri che hanno qualità differenti a seconda del livello di sviluppo raggiunto, l'altra che riguarda l'«apparato per pensare» che si evolve e si trasforma sotto la spinta dei pensieri.

Lopez Corvo nel *Dizionario dell'opera di Wilfred R. Bion* alla voce pensiero riporta:

"Per Bion, il pensare dipende dall'esito favorevole di due tipi di sviluppo: a) dei pensieri ; b) e di un apparato per pensare, assolutamente necessario per lo sviluppo dei pensieri. È una teoria del pensiero che differisce dalle altre (in cui il pensiero è considerato un prodotto del pensare) in quanto il pensare è visto come uno sviluppo forzato della mente sotto la pressione dei

⁵ Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, 2001 Milano, Feltrinelli Editore.

⁶ Perussia F., *Theatrum Psychotechnicum*, 2003 Torino, B. Boringhieri, p.491.

⁷ Perussia F., *Theatrum Psychotechnicum. L'espressione poetica della persona*, Torino 2003, Bollati Boringhieri, p. 385.

pensieri e non il contrario. I disturbi psicopatologici possono essere associati ad una delle fasi o ad entrambe, vale a dire, possono essere associati a una rottura nello sviluppo dei pensieri o dell'apparato per pensare, o di entrambi."

I pensieri secondo Bion nella loro fase meno evoluta sono idee (preconcezioni) che si rifanno al concetto di Kant di «pensiero vuoto», una sorta di stato di attesa, nella seconda fase diventano nozioni [concezioni] che hanno la caratteristica di rimanere aperta a future realizzazioni, che permetteranno altre concezioni e nell'ultima fase evolutiva diventano concetti che sono elementi saturi. Questa suddivisione evolutiva dei pensieri non è utile all'azione psicopedagogica perché pare seguire una trasformazione logica piuttosto che psicologica, ma è molto utile come criterio generale: esistono pensieri meno evoluti e pensieri più evoluti.

L'«apparato per pensare». W.R. Bion nel suo libro *Apprendere dall'esperienza* analizza con cura i «meccanismi con i quali si attua il "pensare" i pensieri». Tra questi analizza con cura una delle attività mentali, la funzione alfa, sia nel suo operare normale sia in quello alterato.

«La funzione alfa esegue le sue operazioni su tutte le esperienze sensoriali, quali che siano e su tutte le emozioni, di qualsiasi genere, che vengono alla coscienza del paziente e produce elementi alfa che vengono immagazzinati e vengono sentiti come fenomeni... se invece la funzione alfa è alterata, e quindi inefficiente, le impressioni sensoriali coscienti e le emozioni provate dal paziente restano immutate (elementi beta) e vengono sentiti come "cose in sé", cioè secondo Kant gli oggetti che non possono essere conosciuti dall'uomo".⁸

Quando la funzione alfa è «alterata, e quindi inefficiente» la persona non apprende dall'esperienza, non immagazzina le proprie esperienze di vita, e tanto meno non può assimilare quello sta dietro le esperienze e che non è visibile, ma che le lega in catene di analogie e di differenze, di tempo e di spazio, di causa e di effetto, di categorie generali, di schemi e di modelli.

Dice ancora Bion:

«Perché si possa apprendere dall'esperienza, la funzione alfa deve operare sulla consapevolezza di un'esperienza emotiva; dalle impressioni di tale esperienza scaturiscono elementi alfa; tali elementi vengono resi immagazzinabili affinché i pensieri del sogno e il pensiero inconscio di veglia li possano utilizzare. ... La funzione alfa è necessaria per ragionare e pensare consapevolmente e per devolvere il pensare all'inconscio quando, nell'apprendere un'attitudine, è necessario liberare la coscienza dal peso del pensiero. ... Ciò che lo psicotico esprime chiaramente e per mezzo di un discorso articolato è unidimensionale, non ha significati allusivi o nascosti, spinge l'ascoltatore a dire "e allora?" E non ha alcuna capacità di evocare una serie di pensieri" ... [in chi lo ascolta. Inoltre produce] un pensiero razionale privo di "risonanza".⁹

Bion per descrivere questo fenomeno usa la metafora dell'apparato digerente, sostiene cioè che coloro che non apprendono dall'esperienza non «assimilano» le impressioni sensoriali.

"l'assimilazione si mantiene integra nella parte non psicotica della personalità, mentre è distrutta nella parte psicotica della personalità, il che non impedisce che le impressioni sensoriali vengano incorporate all'interno del self come corpi estranei, come la stessa cosa-in-sé. Quindi come qualcosa immagazzinata senza essere assimilata, utile solo come materiale di scarico".¹⁰

Prima di incontrare Bion pensavo all'assimilazione come un processo automatico, inevitabile, e universale, così come è inevitabile che una matita che si appoggia con una certa forza su di una tavoletta intonsa di cera lasci tracce ben visibili. Quindi, in linea con questa convinzione, ritenevo che obiettivo dell'educatore e

dell'insegnante fosse quello di facilitare e incoraggiare processi di accomodamento (mi riferisco al significato che ne dà Piaget¹¹) e di ristrutturazione cognitiva e che i processi di assimilazione (in quanto automatici per tutti) fossero lasciati alla maturazione dello studente.

Ma l'esperienza d'insegnamento con studenti della scuola dell'obbligo particolarmente refrattari agli apprendimenti, che accedono con difficoltà ai simboli come le lettere o i numeri, e che usano molto raramente il pensiero simbolico ed astratto, mi ha indotto a considerare che questi studenti (ma anche i loro compagni cosiddetti normali e a volte anche i brillanti) non hanno «appreso dall'esperienza» di vita e di Scuola dell'infanzia i pre-requisiti necessari ad affrontare con soddisfazione il percorso scolastico. Hanno appreso altro. E ho così progettato percorsi di assimilazione ancor prima di quelli di accomodamento. Presumere infatti che questi giovani «non imparino dall'esperienza» e non abbiano "digerito" le esperienze vissute nel periodo che precede il loro inserimento nella prima classe della Scuola Primaria dà un nuovo senso ai cammini di insegnamento/apprendimento. A causa di questa presunta indigeribilità delle esperienze di vita precedenti alla scolarizzazione, questi studenti non avrebbero interiorizzato fatti linguistici, lessicali, numerici, geometrici, temporali, spaziali, motori... in quantità sufficiente per la loro età mentale.

Senza un sufficiente bagaglio di questi elementi di base i processi cognitivi superiori come la metacoscienza e i processi di autoregolazione, ma anche i collegamenti e le inferenze tra concetti, non hanno materiale sul quale operare e appaiono come dormienti.

È un po' come nel caso dei ritardi e dei disturbi del linguaggio (DSL). Si ritiene che il bambino debba raggiungere il traguardo delle 50 parole, per iniziare a produrre spontaneamente le prime parole-frasi. Questa scoperta è il linea con l'idea di Bion che la pressione dei pensieri forza lo sviluppo della mente e produce il pensare.

La scommessa è la seguente: è possibile insegnare a coloro che non apprendono dall'esperienza questa competenza?

Credo proprio di sì.

¹¹ L'INTELLIGENZA è il principio interpretativo (secondo, in ordine di tempo) che guida Piaget nelle ricerche esposte nelle opere che vanno dall'anno 1936 al 1945. "L' intelligenza costituisce una forma di adattamento dell'organismo all'ambiente, la più elevata e la più plastica; ma tale adattamento si presenta, sin dalle sue forme più semplici, come un equilibrio mobile fra i due fondamentali processi dell'assimilazione e dell'accomodamento. Per «assimilazione» va inteso quel processo per cui ogni nuovo dato di esperienza viene incorporato in «schemi mentali» che già esistono nel bambino (schemi di azione, ovvero percettivo-motori e schemi di spiegazione o previsione) senza tuttavia che, in seguito a tale incorporazione, abbia luogo alcuna modificazione di tali schemi... Il termine «accomodamento» indica un processo complementare al primo. I nuovi dati di esperienza che vengono incorporati in schemi già posseduti, modificano questi ultimi, adattandoli ai nuovi ed inattesi aspetti che la realtà dimostra di possedere. Se l'oggetto nuovo, che il bambino tenta di battere contro il pavimento, si rileva particolarmente pesante, o comunque difficile da maneggiare, possono verificarsi nuovi comportamenti senso-motori (scoperta di nuove posizioni delle dita, della mano, ecc.) che costituiscono una forma di accomodamento dello schema del «battere» ai nuovi aspetti della situazione... L'adattamento intelligente si ha, precisamente, quando fra i due processi dell'assimilazione e dell'accomodamento vi è equilibrio, quando l'uno è accompagnato e corretto dall'altro".

Tre sono i tipi di adattamento secondo lo studioso ginevrino:

- 1 un adattamento estremamente rigido, detto «comportamento istintivo», legato a meccanismi neuro muscolari innati e immutabili che sono indipendenti dalle esperienze individuali.
- 2 un «adattamento meccanico» che è fondato sul progressivo costituirsi di nuove connessioni fra certe percezioni e certi movimenti che portano ad un comportamento «per prove ed errori» nel quale con il ripetersi delle prove diminuiscono i movimenti inutili e quelli utili invece si fissano in sequenze sempre più stabili che vanno a costituire un'abitudine. Questo adattamento richiede un certo periodo di apprendimento.
- 3 un «adattamento intelligente»: è intenzionale e si adatta molto rapidamente ad una situazione nuova.

A differenza di altri studiosi Piaget sostiene l'«esistenza di una continuità genetica non solo fra comportamento istintivo, abitudinario e intelligente, ma soprattutto tra le forme più semplici e quelle via via più complesse di comportamento intelligente». (da Petter G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, 1991 Firenze, Giunti Gruppo Editoriale, pp. 39-41)

⁸ Bion W.,R., *Apprendere dall'esperienza*, 2001 Roma, Armando Editore, p. 27.

⁹ Ibidem p.32.

¹⁰ Lopez Corvo R. E., *Dizionario dell'opera di Wilfred R. Bion*, 2006 Roma, Borla Edizioni, p.170

In questo caso lo strumento psicoeducativo diventa quello di esporre lo studente in un ambiente protetto e condiviso e in un contesto psicodrammatico a ripetute esperienze matematiche, linguistiche, lessicali molto simili tra loro, in modo che possa cogliere percettivamente questi contenuti e, sempre grazie ad un'esperienza globale percettiva e propriocettiva e motoria rilevare le differenze e le analogie nell'esperienza stessa.

La teoria dello Sviluppo Mentale di Jean Piaget

La psicologia genetica ha studiato i processi attraverso i quali il pensiero diviene progressivamente in grado di funzionare e, in particolare, negli anni che vanno dal 1941 al 1959 il lavoro di ricerca di Piaget si è concentrato su alcune qualità che caratterizzano il pensiero del bambino nell'età di passaggio alla scuola Primaria (elementare), sotto e sopra i 6 anni, come mostra la tabella sottostante.

dal pensiero pre-operatorio al pensiero reversibile

intuitivo, non reversibile, pre-operatorio.		reversibile o operatorio.	
Stadio percettivo motorio	Stadio preoperatorio	Stadio delle operazioni concrete	Stadio delle operazioni formali
0 - 18 mesi	18 mesi - 6 anni	6 anni - 11 anni	11 anni - 13 anni.

Il pensiero intuitivo, non reversibile, o pre-operatorio, è, secondo Piaget, il solo tipo di **azione cognitiva** presente nei bambini di età inferiori ai 6/7 anni. Esso consiste nella rievocazione di avvenimenti ai quali il bambino ha assistito, o di azioni che egli stesso ha compiuto... Ma tale rievocazione non è altro che un *rintracciare* il susseguirsi delle modificazioni che sono intervenute in una situazione e che costituiscono, nel loro insieme, l'avvenimento osservato o l'azione compiuta, e *tende ad assumere lo stesso carattere di unidirezionalità che l'avvenimento o l'azione reali presentano.*

... il pensiero acquista il carattere della reversibilità precisamente nel momento in cui l'azione mentale che ripete un avvenimento o un atto reale cessa di avere certi caratteri che sono propri di una azione effettiva, *per assumere invece quelli di un'azione puramente possibile*, di una azione i cui risultati possono in ogni momento venire annullati. La modificazione che viene *mentalmente* introdotta in una situazione è, infatti, in tal caso, una modificazione che *può essere sempre tolta*, perché non ha il carattere delle modificazioni effettive, reali.

... l'acquisizione del carattere della reversibilità *corrisponde a un ampliamento, in senso temporale, del campo di coscienza*, nel quale possono allora trovare posto, nel senso di essere mentalmente presenti nello stesso tempo (e di poter così anche venire poste in relazione tra loro) almeno due fasi successive...

Un'azione mentale che ha il carattere della reversibilità è da Piaget indicata con il termine di «operazione».

... La contrapposizione fra pensiero irreversibile e reversibile può spiegare come solo da una certa età in avanti vengano riconosciuti certi valori invarianti. Venga cioè riconosciuto che, anche se un oggetto o una situazione hanno subito percettivamente una modificazione notevole, certi loro aspetti quantitativi sono rimasti invariati e possono costituire la base per considerare in un certo senso come tra loro equivalenti situazioni percettivamente molto diverse.¹²

Le qualità del pensiero descritte in modo così dettagliato ed efficace da Piaget sono a mio avviso categorie indispensabili per

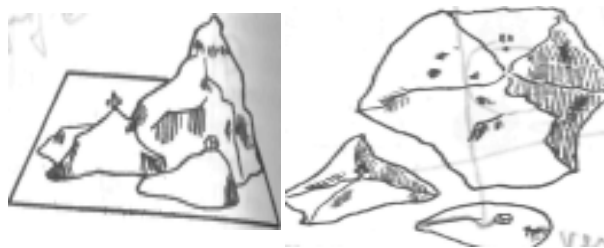
l'insegnante che guarda i suoi alunni alla ricerca delle loro potenzialità e per lo psicologo che impara a conoscere il bambino o il ragazzo che ha di fronte e per la logopedista che deve impostare un lavoro riabilitativo del linguaggio con un suo piccolo paziente. Ma il passaggio alla reversibilità non avviene come acquisizione improvvisa, come effetto di una trasformazione generale e definitiva del pensiero nel suo complesso, e come inevitabile conseguenza del processo maturativo della mente. Infatti il pensiero di alcuni bambini o ragazzi della Scuola Primaria e a volte anche di quella Secondaria Inferiore appare già operatorio in un ambito specifico di conoscenza, mentre si dimostra pre-operatorio in altri e questa disarmonia potrebbe permanere per alcuni anni.

Piaget indica inoltre i 6 anni come l'età in cui si realizza questo passaggio, ma nella prima classe della Scuola Primaria veramente pochi sono gli studenti che hanno conquistato questo traguardo in una molteplicità di ambiti di conoscenza. Pertanto gli insegnanti, i genitori, gli psicologi, i logopedisti devono considerarlo come un obiettivo da raggiungere e da perseguire entro i 10 anni di età o più avanti ancora, se ci sono problemi specifici o diagnosi, piuttosto che una competenza già acquisita.

Il pensiero permeato di egocentrismo

Con il termine «egocentrismo», Piaget intende indicare una tendenza, che è presente nel bambino in forma molto accentuata, a non rendersi conto o, comunque, a non tenere sufficientemente conto del fatto che possono esistere punti di vista diversi dal proprio (punti di vista nel senso ristretto della percezione o in quello più lato della conoscenza e valutazione del reale). [...] La presenza di questa tendenza può avere notevole influenza nel determinare la *forma* con la quale si manifesta il pensiero verbale infantile... La stessa tendenza può condizionare anche le *convinzioni spontanee* di un bambino intorno agli oggetti o agli avvenimenti del mondo fisico...¹³

Come esempio di pensiero permeato di egocentrismo riporto i risultati dell'esperimento delle tre montagne.



Dice Piaget a proposito di questo esperimento:

“Un pupazetto era collocato, successivamente accanto ad ognuno dei quattro lati del cartone. Al soggetto veniva chiesto di indicare in quale modo ogni volta il paesaggio veniva visto dal pupazzo-osservatore, sia ricostruendo mediante tre sagome di cartone che rappresentavano le tre montagne del modello, le varie prospettive (= «la fotografia che si potrebbe fare») da A, da B e da C, sia scegliendo tra i vari disegni già pronti, quelli che secondo lui rappresentavano bene il paesaggio visto da un dato punto. Infine, dato un disegno, il soggetto veniva invitato ad indicare il punto dal quale quel particolare paesaggio poteva essere visto.”¹⁴

Anche se ritengo che il pensiero non si comporti nello stesso modo quando elabora le relazioni tra oggetti come montagne o le posizioni reciproche tra le persone, pur tuttavia, i risultati di questo esperimento sono interessanti perché mettono a fuoco la fatica con la quale il bambino abbandona il suo punto di vista e la gradualità con la quale conquista quella degli altri, fino ad assumere uno sguardo dall'alto e da lontano, lo sguardo del filosofo. Questa gradualità si manifesta, ad esempio, quando il bambino descrive la prospettiva correttamente a parole, mentre non la ricostruisce altrettanto correttamente con il modello, oppure quando mescola i

¹² Piaget G., *Lo sviluppo mentale nelle ricerche di Jean Piaget*, 1961 Firenze, GIUNTI, pp.29-30.

¹³ Lvi, p.20.

¹⁴ Lvi, pp. 114-117.

diversi punti di vista in un'unica rappresentazione grafica. Solo dopo gli 11/12 anni, secondo Piaget, i ragazzi si rendono conto che i mutamenti di posizione dell'osservatore comportano trasformazioni nei rapporti spaziali tra le montagne.

Molto interessante rileggere queste considerazioni di Piaget con una visione psicodrammatica, perché si intuisce che l'io-osservatore va declinato con molta attenzione tenendo conto di quale sia l'evoluzione cognitiva di questa funzione. Ad esempio il "direttore" che sollecita l'io-osservatore del protagonista a guardare dal davanti la scultura che ha appena messo in scena elicerà emozioni, parole e significati differenti da quelle evocate da una visione da dietro o di fianco. Anche il tipo di pensiero che l'io-osservatore mette in moto è diverso quando è in mezzo alla scena, quando è sdraiato e guarda dal basso o quando è sulla balconata. Potrebbe essere utile addestrare ad un io-osservatore più mobile e richiedere un'osservazione sistematica della scena dai vari punti di vista. In un secondo momento poi usare un testimone che si muove nelle stesse posizioni e dice al protagonista cosa vede e in un terzo momento mentre il testimone si sposta è il protagonista che dice cosa egli veda (come nel caso del pupazzo di Piaget) o/e riproduca con un modello la scena.

Il "direttore" potrebbe considerare tra le sue finalità anche quella di addestrare ad un ruolo di io-osservatore cognitivo più evoluto e quindi favorire un'integrazione globale emotiva e cognitiva del ricordo o dell'evento che sulla scena si è rappresentato.

Pensiero permeato di realismo

Una seconda tendenza, di carattere forse più generale, condiziona profondamente il modo di pensare di un bambino, così come i suoi tentativi spontanei di interpretare i fatti del mondo fisico od umano: la tendenza indicata con il nome di «realismo». Essa si manifesta come primato, non più soltanto di un particolare punto di vista (il proprio) sugli altri possibili, ma addirittura della propria attività percettiva su quella rappresentativa. La realtà materiale, tangibile, percettibile, appare, cioè, ad un pensiero permeato di realismo, come l'unico tipo di realtà. Questo può venire inteso nel senso che ad altre forme di realtà che sono di natura soggettiva (per es. , quella del sogno, o quella costituita dai segni del linguaggio verbale) verrebbero attribuiti gli stessi caratteri di materialità o sostanzialità che ha (o sembra avere) la realtà percettiva. Oppure, nel senso che di un comportamento, che presenta un aspetto soggettivo (presenza, o assenza, di un'intenzione), ed un aspetto oggettivo (presenza o assenza di un risultato materiale) verrebbe colto solo o soprattutto quest'ultimo (ad es.: rompere involontariamente cinque piatti può essere considerato più grave che romperne uno con intenzione malevola)¹⁵.

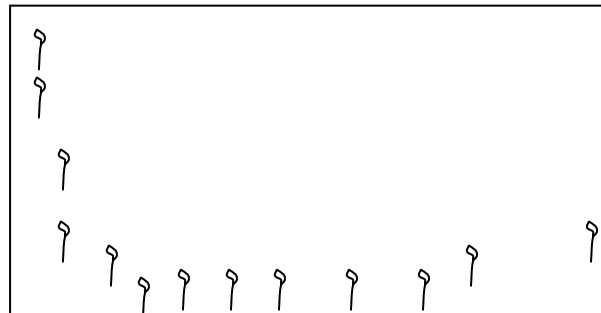
Il pensiero permeato di realismo è il pensiero che si ferma solo agli elementi percettivi dell'esperienza, che non vede numeri e figure intorno a sé, non vede il ripetersi degli elementi in una scena o la contingenza tra gli eventi, non vede schemi e modelli, non vede regole, o cause ed effetti e neanche il tempo e lo spazio.

Descrive molto bene questa qualità del pensiero il seguente esperimento fatto da Piaget



In questo esperimento Piaget ha posto sopra un tavolo rettangolare

due piccoli fiammiferi e ai soggetti (di 3, 4, 5, 6, 7 anni e oltre) veniva detto che erano i pali estremi di una linea telefonica che doveva essere costruita. Gli altri pali erano raffigurati da un certo numero di fiammiferi che egli doveva utilizzare per eseguire il compito. I bambini sotto i 4 anni sono incapaci costruire una retta, sebbene sappiano assai bene distinguere percettivamente tra una retta e una curva. Infatti pongono i fiammiferi il più possibile vicini l'uno all'altro, non però in linea retta, mostrando così che i soli rapporti spaziali conosciuti sono quelli topologici di vicinanza e di separazione.



Fra i 4 e i 7 anni i bambini divengono capaci di costruire una retta parallela al bordo del rettangolo, ma sono incapaci di costruire una retta che non risenta degli stimoli percettivi sollecitati dai lati del rettangolo. Inoltre, a questo livello di età mentale, «la difficoltà diventa infatti insormontabile quando si tratta di costruire una retta con direzione diversa da rette già percettivamente esistenti»¹⁶. Ecco il pensiero permeato di realismo all'opera.

Un'altra caratteristica di questo tipo di pensiero è quello di non distinguere tra loro gli elementi percettivi che provengono dal mondo interno e quelli che provengono dal mondo esterno: non vi è distinzione tra il sogno e la realtà e tra le parole e la realtà.

Bion direbbe sembra non esservi la barriera di contatto.

Allo stesso modo, un tipo di pensiero come questo, quando osserva un'altra persona, ne ha solamente una comprensione pittorica, e non coglie le sue intenzioni e i suoi significati.

Nella pratica psicoeducativa e riabilitativa queste due ipotesi si prestano ad essere utilizzate efficacemente.

La tendenza all'egocentrismo. Riporto il caso di una bambina di IV classe della Scuola Primaria che «quando contava iniziava sempre da uno» (così ce l'aveva presentata la maestra). Questo errore può essere considerato frutto di conoscenze errate.

Oppure una specie di fissazione cognitiva: la difficoltà a vedere le cose secondo altre forme di pensiero che si concretizzano ad esempio con l'uso del metro lineare. Detta con linguaggio matematico potrebbe essere «lo non capisco bene la differenza tra la cardinalità dei numeri e i numeri disposti sul metro. Nei primi non esiste lo zero, nei secondi sì. Nei primi lo zero ha un significato, nei secondi un altro. Io sento che c'è una differenza ma non la capisco e mi blocco e rimango nella mia posizione e mi rifiuto di usare lo zero nel metro lineare, perché mi costringerebbe a ristrutturare il mio pensiero».

Od anche: «io studente accetto di assimilare nuovi fatti, parole, numeri, categorie... perché posso continuare a stare nei miei panni ma non sono disposto ad un accomodamento concettuale che implica un movimento relazionale verso il pensiero dell'altro».

In alcuni studenti vi può essere una forte resistenza all'assimilazione che si manifesta con una memorizzazione molto poco efficace: lo studente non rievoca spontaneamente nulla di quello che è stato fatto in classe o anche nella relazione a due con l'insegnante. Se si verifica questo tipo di reazione è utile ipotizzare che esso abbia difficoltà ad «apprendere dall'esperienza» e che siano necessarie esperienze condivise e ripetute in un potente ambiente d'apprendimento per costruire insieme una memoria

¹⁵ Ivi, pp. 104-107.

¹⁶ Ivi, p.106

comune.

Nella mia esperienza per favorire processi maturativi di accomodamento e quindi movimenti relazionali verso il pensiero dell'altro, è utile ripensare all'idea di pensiero di Bion per il quale l'«apparato per pensare» si attiva sotto la spinta dei pensieri e, a volte sembra proprio che, se non ci sono nella mente un numero sufficiente di pensieri, i processi cognitivi superiori sembrano dormienti. Quindi bisogna procedere provocando assimilazioni successive fino a quando l'apparato per pensare non si mette in moto e non inizia a vedere le cose non visibili percettivamente ed a operare con esse. Infatti non è possibile usare processi di memoria se il contenitore memoria non possiede un numero sufficiente di elementi sui quali i processi superiori possano operare.

Il pensiero permeato di realismo, è un pensiero nel quale vige il primato dell'attività percettiva rispetto a quella rappresentativa e può produrre errori come i seguenti:

	Prima espressione	Seconda espressione
testo	$2 + 3 + 2 =$	$1 + 2 + 1 =$
Primo passaggio	$5 + 3 + 2 =$	$3 + 2 + 1 =$
INVECE di	$5 + 2 =$	$3 + 1 =$

Se il docente rimane sul piano delle conoscenze può solamente dichiarare allo studente che ha fatto un errore nel primo passaggio, perchè la proprietà associativa dell'addizione dice che...

Ma consideriamo, invece, il tipo di pensiero che ha prodotto questo errore. Se facciamo l'ipotesi che sia la conseguenza di una forte tendenza al realismo, al prevalere dei dati percettivi, possiamo dare la seguente spiegazione. È possibile immaginare che per quello studente con un pensiero permeato di realismo il 2 (il primo numero dell'espressione) confluisca nel 5, e che all'interno del 5 venga come risucchiato, ma che questo processo non possa essere sostenuto anche nei confronti del 3 che gli sta accanto, in quanto, dopo aver scritto 5 lo sguardo si sposta sul testo dell'espressione e rimane in qualche modo soggiogato percettivamente dal secondo numero che vi compare. È come se il suo pensiero sia irresistibilmente attirato da ciò che vede e che faccia molta fatica ad applicare ai dati percettivi una manipolazione che lo allontana da essi. Applicare la regola ad un numero è possibile, ma trattenerlo nella mente due numeri è troppo per un pensiero pre-operatorio che procede un passo alla volta. Uno sì, due numeri no. Quindi l'errore non è legato al fatto che lo studente sia refrattario alla proprietà associativa dell'addizione ma alla fatica emotiva di resistere ai dati percettivi che ha di fronte e che sono per lo studente una presenza che colora emotivamente con forza il suo campo visivo.

Se questa ipotesi è plausibile allora il docente può progettare una serie di esercizi che abbiano la finalità di far sperimentare percettivamente a quello studente sempre lo stesso evento, ad esempio un'espressione come una successione di 2 addizioni, con l'obiettivo di modificarne la percezione. Lo studente sarà coinvolto in esercizi di figura/sfondo per imparare a passare sullo sfondo gli elementi inutili, ad evidenziare in primo piano quelli che gli servono e per immaginare (se torniamo all'esempio di prima) un 5 nel quale confluiscono sia il 2 e sia il 3. Il problema è proprio questo: trasferire i dati percettivi in una rappresentazione di qualunque tipo essa sia.

Piaget non ha considerato l'influenza delle emozioni nei processi cognitivi, mentre a mio avviso, sono sempre strettamente intrecciate. Mi è capitato di proporre la divisione (non come procedura di calcolo) ad un ragazzo e di notare una refrattarietà notevole ad imparare in quali problemi della vita quotidiana utilizzarla. Questo finché non gli ho chiesto cos'era per lui la divisione. Mi ha risposto indicando se stesso con un gesto che dall'alto della testa scendeva verso i piedi: "è come essere divisi a metà". Probabilmente lo studente si è trovato di fronte ad una maestra che gli insegnava per la prima volta la divisione appoggiandosi all'esperienza molto realistica di una mela divisa a metà con un coltello e in un secondo momento, per generalizzare e

rinforzare il suo discorso, la maestra probabilmente anche indicato se stessa divisa a metà. Per quello studente dotato di un forte pensiero realistico la concretizzazione fatta è stata presa proprio per quello che era e non è stata considerata come una metafora e per questo, forse, emotivamente molto connotata e rigida.

Alcuni prodotti dell' «apparato per pensare».

La rappresentazione mentale secondo Piaget

Piaget sostiene che esistono tre tipi di rappresentazioni mentali che si sviluppano nel bambino coerentemente con la sua maturazione. A livello del pensiero intuitivo esiste la semplice riproduzione mentale dell'immagine di un oggetto (o di un evento) che esiste nella realtà ed è percepibile secondo un processo di pensiero unidirezionale, realizzandosi la piena corrispondenza tra l'immagine mentale e l'immagine retinica. Al livello del pensiero operatorio concreto esiste poi la presenza mentale di qualche cosa che è il risultato di un'attività di costruzione compiuta dal pensiero che ha utilizzato e coordinato tra loro i dati percettivi. Ad esempio, la visione di una corda tagliata in tanti pezzi, può essere trasformata nell'immagine della corda tutta intera, condizione non percepita ma ricostruita dal pensiero. A livello del pensiero operatorio formale esiste un terzo livello di rappresentazione, che corrisponde alla costruzione compiuta dal pensiero che non ha relazione con i dati percettivi, come, ad esempio, il sillogismo¹⁷.

Piaget, inoltre, quando analizza in termini di totalità le azioni sensorimotorie del bambino, elabora il concetto di schema (1936) che definisce come «ogni struttura mentale attiva suscettibile di modificazioni, le quali rendono possibile l'accomodamento di tale struttura a nuovi aspetti dell'esperienza, che nel contempo vengono ad essa assimilati (e cioè organizzati mediante essa in un certo modo, proprio come un dato materiale viene organizzato da uno stampo col quale viene a contatto)»¹⁸. Lo studioso ipotizza che solo a partire dai 18/20 mesi nel bambino avvenga quell'importante passaggio, reso visibile dal fatto che il bambino, «all'improvviso e attraverso una sequenza di atti che presenta carattere unitario ed è interamente adeguata», non produrrà più un insieme di tentativi per lo più inutili, ma compirà un'azione intenzionale. Piaget ipotizza che alla base di questa azione unitaria e adeguata vi sia una nuova competenza, quella di compiere mentalmente i movimenti utili e inutili, di scartare questi ultimi e quindi di rappresentarsi mentalmente la sequenza di azioni¹⁹.

La rappresentazione categoriale e gli schemi di eventi

La rappresentazione mentale studiata da Piaget non è l'unico prodotto del pensiero, ma esiste la rappresentazione categoriale, intesa come la rappresentazione mentale della categoria cioè il concetto.²⁰

Quali sono i processi che portano alla formazione dei concetti?

¹⁷ Secondo lo studioso ginevrino lo sviluppo dell'attività rappresentativa è favorito da tre forme di attività: quella imitativa, il gioco e l'uso del linguaggio verbale. L'attività imitativa ha inizio dai 2 mesi di vita e presenta un prevalere dell'accomodamento rispetto all'assimilazione. Verso i 18 mesi compare un'importante forma di imitazione che è quella rappresentativa o differita e che si manifesta, ad esempio, quando il bambino, dopo aver ascoltato l'adulto pronunciare parole nuove, le ripete in un momento successivo a quello nel quale le ha sentite ripetere, ma in una situazione analoga a quella in cui sono state dette. Il gioco è un'attività nella quale può prevalere l'assimilazione, nei casi in cui il bambino è impegnato nei giochi d'esercizio o nei giochi simbolici, mentre può prevalere l'accomodamento nei giochi con regole e nei giochi di costruzione.

Quando il bambino inizia ad utilizzare il linguaggio verbale è impegnato in un vivace alternarsi di attività di assimilazione e di accomodamento. Le parole infatti hanno il potere di suscitare l'immagine mentale di un oggetto anche quando questi non è presente, di provocare un'analisi di tale realtà attraverso l'analisi delle somiglianze e delle differenze e di accedere a concetti che non esistono nella realtà e sono il risultato della costruzione del pensiero.

¹⁸ Ivi, p. 45

¹⁹ Ivi, p. 57.

²⁰ Benelli B., *Lo sviluppo dei concetti nel bambino. Quando Fido diventa un animale*, 1989 Firenze, Giunti Barbera, p.8

«Tradizionalmente (Hull, 1920) il concetto veniva definito come la risultante di un processo di astrazione degli elementi comuni presenti negli stimoli», ma «una concezione di questo tipo, che è coerente con la definizione dei concetti in termini di proprietà necessarie e sufficienti, è stata sostituita da una concezione della formazione dei concetti in termini di *formulazione e verifica di ipotesi*», processo nel quale viene messo in evidenza «l'aspetto attivo e costruttivo del soggetto;» e viene esplicitata «la funzione che la categorizzazione ha di rendere familiare ciò che è sconosciuto, assimilandolo alle categorie²¹ che già si possiedono». Si mette in evidenza così la necessità, imposta dall'ambiente, di «costruirsi categorie sempre nuove»²².

Ma il concetto non è l'unico modo di rappresentare la conoscenza del mondo degli oggetti. A fianco, infatti, alla «rappresentazione categoriale» che è costituita da strutture cognitive, gerarchicamente organizzate, e che «raggruppa gli stimoli categoriali indipendentemente dallo spazio e dal tempo, di modo che qualunque esemplare di una categoria (poniamo gli animali) può essere collocato accanto a qualunque altro», a fianco alla rappresentazione categoriale, dicevo, esiste «la rappresentazione schematica degli oggetti [che] si basa sulla loro collocazione in precisi contesti spazio-temporali e sulla loro condivisione di eventi esperienziali»²³.

Benelli cita direttamente la Madler

«Al pari dell'organizzazione categoriale, uno schema è una struttura cognitiva, una rappresentazione organizzata di un corpo di conoscenze. A differenza dell'organizzazione categoriale, la struttura non è basata sull'appartenenza di classe o sulla somiglianza tra i membri di una classe. Piuttosto essa è una struttura organizzata spazialmente e/o temporalmente, in cui le parti sono connesse tra loro in base a contiguità sperimentate nello spazio e nel tempo. Uno schema si forma grazie alla esperienza passata con oggetti, scene, o eventi e consiste di una serie (solitamente inconsapevole) di aspettative circa l'appartenenza degli oggetti e/o l'ordine con cui essi si presentano. Le parti, o unità, dello schema consistono in una serie di variabili, o *slots* (fessure) che possono essere riempite o esemplificate da valori (*values*) con dei gradi di probabilità maggiori o minori. Gli schemi variano grandemente nel loro grado di generalità, e quanto più generale è lo schema tanto meno specificati, e meno prevedibili, sono i valori che riempiono i vari *slots*.»

Sottolinea inoltre Benelli, che «schema» e «concetto» non sono due «strutture antitetiche», poiché sono entrambe rappresentazioni della realtà, ma vi è una differenza tra loro: nello schema di evento «vengono ritenute e codificate anche parti dell'ambiente circostante nonché le azioni, interazioni, eventi che in esso si svolgono e che riguardano quei dati oggetti».

Queste forme di conoscenza che un tempo venivano considerate più primitive ed egocentriche della rappresentazione categoriale (vedi Piaget) oggi sono rivalutate come una forma estremamente efficace di organizzare la conoscenza, che viene utilizzata anche

²¹ Il *concetto* di "cane" non è formato da una collezione di svariati esemplari, mentre la *categoria* dei cani è proprio l'insieme, reale, degli esemplari che presentano le caratteristiche ???definienti (Nelson, 1983)». Il concetto è quindi la rappresentazione mentale della categoria, è un'unità di conoscenza.

Il *concetto* e il *significato* sono due modalità organizzative della conoscenza che non coincidono, come hanno dimostrato le ricerche che studiano la formazione dei concetti nel bambino a partire dai sei mesi, quindi prima dell'acquisizione del linguaggio. Poiché nel linguaggio comune non esistono termini vuoti, ma solo termini che esprimono sottostanti conoscenze, non può esistere un significato senza un concetto. Non esistono sempre corrispondenze tra *concetto* e *significato* poiché esistono ad esempio le metafore. L'espressione infatti "sei un leone" non è riferita al significato letterale ma a quello traslato. Inoltre uno stesso concetto può riferirsi a significati diversi, come nei sinonimi. Quindi il *concetto* contiene conoscenze di tipo individuale ed epistemico, cioè conoscitivo, mentre il *significato* ne contiene di natura essenzialmente sociale.

²² Ivi, p.17.

²³ Ivi, p.18.

dal pensiero evoluto. Schank ed Abelson²⁴ infatti sostengono, con il loro concetto di *script* o *copione*, che la memoria concettuale sia episodica e concreta per natura ed abbia nell'organizzazione cognitiva degli eventi quotidiani abituali e organizzati intorno a uno scopo, gli *script* appunto, il punto di partenza obbligato per accedere a una successiva organizzazione categoriale.

Anche la Benelli sottolinea che i risultati delle ricerche sembrano dimostrare che l'organizzazione categoriale nel bambino, sia a livello basic sia a livello superordinato²⁵, sembra derivare da una iniziale organizzazione schematica, anche se le due modalità, nello sviluppo, si affiancano l'una all'altra.

Se ha ragione la Madler le strutture concettuali che possiamo promuovere nei nostri studenti sono almeno di due tipi: l'organizzazione categoriale dei concetti e gli schemi di eventi. Se si guarda alla struttura concettuale costituita da una successione di *slots* come se fossero una catena di vagoni vuoti, riempibili con variabili, il "direttore" può proporre allo studente una serie di eventi simili tra loro con la finalità di far emergere, da queste esperienze, le somiglianze, il treno concettuale che le caratterizza. Questo vale per lo zoo, l'espressione, il racconto. Il "direttore" può procedere in modo tradizionale, esponendo un concetto tramite una definizione e collegandolo sempre tramite definizioni agli altri ai quali è collegato, oppure facendo sperimentare più e più volte lo zoo, l'espressione, il racconto ecc. fino a quando non emerga nello studente, da queste esperienze ripetute, la successione di *slots* che le costituisce.

I neuroni specchio e la rappresentazione motoria

È degli anni 90 una scoperta ad opera di ricercatori italiani (Rizzolatti e Sinigaglia dell'università di Parma) che hanno studiato il funzionamento dei neuroni nel macaco e nell'uomo, in situazioni «le più naturali possibili», nelle quali l'animale (e l'uomo) era libero di prendere come più gli piaceva il cibo o gli oggetti che gli venivano offerti. In questi casi «a livello corticale il sistema motorio non ha a che fare con singoli movimenti, ma con azioni». «È in questi atti, in quanto *atti* e non *meri movimenti*, che prende corpo la nostra esperienza dell'ambiente che ci circonda e che le cose assumono per noi immediatamente significato. Lo stesso rigido confine tra processi percettivi, cognitivi e motori finisce per rivelarsi in gran parte artificioso: non solo la percezione appare immersa nella dinamica dell'azione, risultando più articolata di come in passato è stata pensata, ma il *cervello che agisce* è anche e innanzitutto un *cervello che comprende*. Si tratta, come vedremo, di una comprensione pragmatica, preconettuale e prelinguistica, e tuttavia non meno importante, poiché su di essa poggiano molte delle nostre tanto celebrate capacità cognitive»²⁶.

Infatti dicono gli studiosi:

«Questo tipo di comprensione si riflette anche nell'attivazione dei neuroni a specchio. Scoperti all'inizio degli anni Novanta, essi mostrano come il **riconoscimento degli altri, delle loro azioni e perfino delle loro intenzioni dipenda in prima istanza dal nostro patrimonio motorio**. Dagli atti più elementari e naturali, come appunto afferrare del cibo con la mano o con la bocca, a quelli più sofisticati, che richiedono particolari abilità, come l'eseguire un pezzo di danza o una sonata al pianoforte o una piece teatrale, i **neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato**.

Senza un meccanismo del genere potremmo disporre di una rappresentazione sensoriale, di una raffigurazione "pittorica" del comportamento altrui, ma questa non ci permetterebbe mai di sapere cosa gli altri stanno davvero facendo. Certo, in quanto dotati di capacità cognitive superiori, potremmo **riflettere** su quanto percepito e **inferire** le eventuali intenzioni, aspettative o motivazioni che darebbero ragione degli atti compiuti dagli altri. Tuttavia, il

²⁴ Schank R.C., Abelson R.P., *Scripts, plans, goals and understanding*, 1977 NJ, Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale.

²⁵ Benelli B., *Lo sviluppo dei concetti nel bambino. Quando Fido diventa un animale*, 1989 Firenze, Giunti Barbera, p.11.

²⁶ Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano 2006, Cortina Raffaello.

nostro cervello è in grado di **comprendere questi ultimi immediatamente, riconoscerli senza far ricorso ad alcun tipo di ragionamento, basandosi unicamente sulle proprie competenze motorie.**

Il sistema dei neuroni specchio appare così **decisivo per l'insorgere di quel terreno dell'esperienza comune che è all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali ma anche e soprattutto sociali.** Forme più o meno complicate di imitazione, di apprendimento, di comunicazione gestuale e addirittura verbale trovano, infatti, un riscontro puntuale nell'attivazione di specifici circuiti specchio. **Non solo: la nostra stessa possibilità di cogliere le reazioni emotive degli altri è correlata a un determinato insieme di aree caratterizzate da proprietà specchio.** Al pari delle azioni, anche le emozioni risultano immediatamente condivise: la percezione del **dolore** o del **disgusto altrui** attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi a provare dolore e disgusto.

Ciò mostra quanto radicato e profondo sia il legame che ci unisce agli altri, ovvero quanto bizzarro sia concepire un io senza un noi. Come ricordava Peter Brook, al di là di ogni differenza linguistica o culturale, attori e spettatori sono accumulati dal vivere le stesse azioni ed emozioni."²⁷

Lascio ai teorici dello psicodramma classico le considerazioni intorno a questa importante scoperta che dimostra che vi è una sostanza neurologica alla base della teoria di Moreno, mentre mi concentro sulle possibili implicazioni psicopedagogiche di questa scoperta.

"Il fatto che l'informazione sensoriale e quella motoria siano riconducibili a un formato comune, codificato da specifici circuiti perieto-frontali, suggerisce che, al di là dell'organizzazione dei nostri comportamenti motori, anche certi processi di solito considerati di ordine superiore e attribuiti a sistemi di tipo cognitivo, quali per esempio la percezione e il riconoscimento degli atti altrui, l'imitazione e le stesse forme di comunicazione gestuali e vocali, possano rimandare al sistema motorio e trovare in esso il proprio substrato neurale primario."²⁸ ... L'analisi delle trasformazioni visuo-motorie operate dai neuroni di AIP e di F5 indica che il vedere che guida la mano è anche, se non soprattutto, un vedere *con* la mano, rispetto al quale l'oggetto percepito appare immediatamente codificato come un insieme determinato di *ipotesi d'azione*. In altri termini è come se i neuroni di F5 e di AIP "reagissero non al semplice stimolo in quanto tale, cioè alla sua forma, al suo aspetto sensoriale, bensì al *significato* che esso riveste per il soggetto" in azione – e "reagire a un significato equivale a "comprendere"". Non c'è dubbio che tale "comprensione" abbia una natura eminentemente "pragmatica" e non determini di per sé alcuna rappresentazione "semantica" dell'oggetto, in base alla quale esso verrebbe, per esempio, identificato e riconosciuto come *una tazzina da caffè*, e non semplicemente come *qualcosa di afferrabile con la mano*.²⁹ ... [Oggi non è più possibile] relegare il processo percettivo a mera identificazione di figure (*idee*, nel senso letterale della parola), emendate da qualunque pregnanza motoria ed elevate al rango di unici possibili veicoli di significato, e di frantumare il senso dell'azione in una semplice successione di movimenti di per sé privi di correlato oggettuale [e non si può non tener presente che] [...] il sistema motorio... riveste un ruolo decisivo nella costituzione del significato degli oggetti, e senza la quale gran parte delle cosiddette funzioni cognitive di "ordine superiore" difficilmente potrebbe aver luogo. Il comportamento dei neuroni F5 e AIP ci permetterebbe così di riqualificare la percezione nella direzione indicata a suo tempo da Roger Sperry, ossia come un'implicita preparazione dell'organismo a rispondere e ad agire – nonché di catturare a livello corticale quella dimensione motoria dell'esperienza che, per dirla con Maurice Merleau-Ponty, ci fornisce un modo di accedere [...] all'oggetto [...] originale", se non addirittura originario: " Nel gesto della mano che si dirige verso un oggetto è racchiuso un riferimento

all'oggetto [...] come quella cosa molto determinata verso la quale ci proiettiamo, presso la quale anticipatamente siamo".³⁰

"Comprendere" è dunque un processo molto complesso che ha le sue radici nel sistema motorio.

"[...] Sembra che i] neuroni specchio di F5 e del complesso PF-PFG siano alla base, prima ancora che dell'imitazione, *del riconoscimento e della comprensione del significato degli "eventi motori", ossia degli atti, degli altri.* Si noti che con il termine comprensione non intendiamo necessariamente la consapevolezza esplicita (o addirittura riflessiva) da parte dell'osservatore ... dell'identità e della somiglianza tra l'azione vista e quella eseguita. Più semplicemente, alludiamo a un'immediata capacità di riconoscere negli eventi motori osservati un determinato tipo d'atto, caratterizzato da una specifica modalità d'interazione con gli oggetti, di differenziare tale tipo da altri ed eventualmente di utilizzare una simile informazione per rispondere nel modo più appropriato. ... tali movimenti assumono significato per chi li osserva in virtù del vocabolario d'atti di cui egli dispone e che ne regola le possibilità di agire."³¹

Inoltre, grazie al funzionamento del sistema dei neuroni specchio, alla rappresentazione mentale e categoriale e allo schema di eventi, possiamo pensare ad una rappresentazione motoria frutto di un processo di «immaginazione di tipo motorio»³²: questa rappresentazione non è una copia pittorica del comportamento degli altri ma è compenetrata delle intenzioni che l'altro dà alla propria azione.

Lo psicopedagogo, quando si rende conto che nello studente che ha di fronte, il processo del "comprendere" in senso lato non funziona spontaneamente, può accedere al livello motorio della rappresentazione e proporre l'esperienza globale di eventi con l'obiettivo di costruire azioni e significati in una relazione e arricchire il «vocabolario d'atti» dello studente e rimandare a momenti successivi l'obiettivo di generare rappresentazioni categoriali degli oggetti o degli eventi, poiché questi sono processi più astratti, troppo poco permeati di realismo per apparati per pensare che non apprendono dall'esperienza.

Rizzolatti e Sinigaglia proseguono e spostano l'attenzione sull'osservatore:

"L'attivazione dei neuroni specchio genererebbe una rappresentazione motoria interna dell'atto osservato, dalla quale dipenderebbe la possibilità di apprendere via imitazione.... Lo stretto legame tra le risposte visive e quello motorie dei neuroni specchio sembra, infatti, indicare che la mera osservazione dell'azione compiuta da altri evoca nel cervello dell'osservatore un atto motorio potenziale analogo a quello spontaneamente attivato durante l'organizzazione e l'effettiva esecuzione di quell'azione. ... [Il significato delle azioni e delle intenzioni altrui] non è dato, ma compreso, cioè *riafferrato da un atto dell'osservatore*. Tutta la difficoltà consiste nel concepire opportunamente questo atto e nel non confonderlo con un'operazione conoscitiva. La [...] comprensione dei gesti è resa possibile dalla reciprocità delle mie intenzioni e delle gesti altrui, dei miei gesti e delle intenzioni leggibili delle condotte altrui. **Tutto avviene come se l'intenzione dell'altro abitasse il mio corpo o come se le mie intenzioni abitassero il suo.** ...L'*atto dell'osservatore* è un *atto potenziale*, causato dall'attivazione dei neuroni specchio in grado di codificare l'informazione sensoriale in termini motori e di rendere così possibile quella "reciprocità" di atti e di intenzioni che è alla base dell'immediato riconoscimento da parte nostra del significato dei gesti degli altri. La comprensione delle intenzioni altrui non ha qui nulla di teorico, bensì poggia sull'automatica selezione di quelle strategie d'azione che in base al nostro patrimonio motorio risultano di volta in volta più compatibili con lo scenario osservato. ... Non appena vediamo qualcuno compiere un atto o una catena d'atti, i suoi movimenti, che lo voglia o meno, acquistano per noi un significato immediato; naturalmente, vale anche l'inverso: ogni

²⁷ Ivi, p.4, neretto mio.

²⁸ Ivi, p.22

²⁹ Ivi, p.49

³⁰ Ivi, pp.50-51.

³¹ Ivi, p.96.

³² Ivi, p.94.

nostra azione assume un significato immediato per chi la osserva. Il possesso dei neuroni specchio e la selettività delle loro risposte determinano così uno *spazio d'azione condiviso*, all'interno del quale ogni atto e ogni catena d'atti nostri o altrui, appaiono immediatamente iscritti e compresi, senza che ciò richieda alcune esplicite o deliberate "azione conoscitiva".³³ ... L'insieme di questi esperimenti non fa che confermare il ruolo decisivo della conoscenza motoria per la comprensione del significato delle azioni altrui. Non che tali azioni non possano essere comprese in modo diverso, tramite processi intellettivi basati su un'elaborazione più o meno sofisticata dell'informazione sensoriale in generale, e di quella visiva in particolare. Tuttavia, vi è una profonda differenza tra queste due modalità di comprensione. Solo nella prima, infatti, l'evento motorio osservato comporta un coinvolgimento in prima persona da parte dell'osservatore che gli consente di averne un'immediata esperienza come se fosse lui stesso a compierlo, e di coglierne così appieno il significato. Estensione e portata di questo "come se" dipendono dal patrimonio motorio dell'osservatore, sia esso proprio dell'individuo o della specie³⁴.

Quindi l'osservatore vive, possiamo dire neurologicamente, la stessa esperienza del protagonista, in quanto la semplice osservazione dell'azione compiuta da altri evoca nel suo cervello «un atto motorio potenziale analogo a quello spontaneamente attivato durante l'organizzazione e l'effettiva esecuzione di quell'azione»³⁵. Ad esempio, quando la mamma tiene in braccio il suo bambino e lo guarda, si attivano nella sua corteccia una serie di circuiti e nel bambino che guarda a sua volta la mamma, mentre sta tra le sue braccia, a specchio si attivano proprio gli stessi circuiti: i due sistemi entrano per così dire in risonanza.

Se il patrimonio motorio dell'osservatore, però, non è adeguato, la risonanza non si verifica e le azioni e le emozioni degli altri non sono «comprese», perché risultano estranee e non hanno un significato «motorio» per chi guarda.

Tramite l'azione psicodrammatica è possibile provocare intenzionalmente la rappresentazione motoria di un evento, grazie ad una ripetizione dell'evento stesso per un numero significativo di volte, e quindi affidarsi ad «una comprensione pragmatica, preconettuale e prelinguistica», «poiché su di essa poggiano molte delle nostre tanto celebrate capacità cognitive», sulle quali poggiare gli altri processi

Tramite l'azione psicodrammatica, inoltre, è possibile pensare ad una funzione dell'io-osservatore che si declina in forme diverse di conseguenza è possibile porsi l'obiettivo di addestrare ad un io-osservatore via via più evoluto e complesso, capace di una comprensione motoria della realtà, che «comporta un coinvolgimento in prima persona da parte dell'osservatore, che gli consente di averne un'immediata esperienza come se fosse lui stesso a compierlo e di coglierne così appieno il significato», ma anche di una comprensione rappresentativa e categoriale, semantica e riflessiva.

Lo psicodramma, la pedagogia, la terapia.

La visione dell'uomo.

Moreno propone un'idea di un uomo che fin dal concepimento ha le potenzialità per il dispiegarsi del suo sviluppo, «abbastanza risorse per raggiungere un più alto livello di differenziazione e di flessibilità»³⁶ e l'energia creativa necessaria per realizzare le sue finalità. A fronte di questa «scelta fondazionale» il direttore ha il compito di creare le condizioni nelle quali questo processo possa realizzarsi, e, poiché «l'apprendimento attraverso l'agire e attraverso la catarsi collettiva può avvenire soltanto in un ambiente protetto e nella precisa intenzione che ciò avvenga»³⁷, il direttore deve creare questo «ambiente protetto» e strutturare la sessione in modo tale che il livello d'ansia sia il più basso possibile cosicché la creatività si possa esprimere pienamente. Assume, quindi, il ruolo di

chi costruisce l'incubatrice adatta per i suoi pulcini per facilitare lo schiudersi delle uova. Quindi osserva ed ascolta, contiene, aiuta e incoraggia, toglie gli ostacoli e spiana la strada, massaggia, aspetta che la persona porti i contenuti che desidera, che stabilisca i suoi tempi.

La pedagogia invece propone un'altra idea di uomo, che vede nell'ambiente il fattore che determina lo sviluppo armonico della persona, tramite l'addestramento e l'istruzione. Pertanto il sostenitore di questa visione promuoverà l'alfabetizzazione culturale e l'acquisizione delle abilità di base (leggere, scrivere e far di conto), tramite l'esercizio ripetitivo e la disciplina.

Nel mio lavoro entrambe queste idee di uomo si dispiegano, l'una senza contrapporsi all'altra, ma alternandosi nelle varie attività. Dice Bruner «[...] le antinomie non ammettono una risoluzione logica ma solo pragmatica. Come amava osservare Neils Bohr, i contrari della piccole verità sono falsi; i contrari delle grandi verità possono anche essere veri. Così il nostro interesse sarà soprattutto di ordine pragmatico»³⁸. Nella prassi, però, non si deve realizzare una mediazione tra le due visioni dell'uomo che annacquerebbe la potenza di ciascuna, ma esplorare e verificare per ciascuna di esse, con quello studente unico, in momenti diversi, la piena potenzialità dei metodi, dei modelli, delle strategie e dell'una e dell'altra, senza pregiudizi e ideologie. Nell'insegnare, nella pratica, si concretizzeranno l'una e l'altra di queste idee. Vi saranno momenti del cammino di apprendimento nei quali il "direttore" deciderà di avvalersi dell'una e altri in cui, invece, riterrà che sia più opportuno riferirsi all'altra. Quando il "direttore" avrà l'obiettivo di promuovere un ruolo «poco sviluppato» si rifarà all'idea di uomo di Moreno; quando invece si porrà l'obiettivo di far nascere un ruolo in una persona che non l'ha mai vissuto oppure di trasformare un protoruolo in un ruolo psicosomatico, allora si richiamerà ad un'idea empirista di uomo, perché sarà solo l'ambiente, nella persona del direttore o del gruppo, il possibile promotore di cambiamento.

Questo entrare ed uscire da visioni diverse dell'uomo mi rimanda di nuovo a quanto Perussia ha scritto a proposito di terapia.³⁹

«Il verbo *Therapeuo* indica il *servire* così come *l'assistere*. *Therapeuo* è infatti *curo*, *sono servo*, *mi occupo*, *riguardo*, *rivolgo i pensieri*, *venero*, *assecondo*, *formo*. *Therapeia* è *l'arte del mettersi al servizio ovvero dell'occuparsi di*. In questa definizione che non pretende di eliminare l'ambiguità (come accade generalmente nelle definizioni) ma, potremmo dire, addirittura la aumenta, poiché non c'è il richiamo a una specifica visione dell'uomo. Nelle stesse pagine ulteriormente procede nella stessa direzione quando presenta il concetto di terapia, che «sviluppa dunque connotazioni piuttosto varie, a seconda dei casi: attenzioni, suggestioni, seduzioni, cerimonie, sacerdoti, insegnamenti, occupazioni, pensieri, tutoring, formazioni, trasmutazioni, risanamenti, sacro, profano. La parola che ne rende meglio il senso è appunto: (il prendersi) *cura* (di qualcuno, di qualcosa) ovvero *l'accudire*».

E ancora oltre sottolinea che il principio della terapia rimane comunque il medesimo: «Collaborare con la Natura, aiutarla a produrre in un tempo sempre più rapido, mutare le modalità della materia (...) vi è questo in comune tra il fonditore, il fabbro e l'alchimista: tutti e tre rivendicano una particolare esperienza magico-religiosa nel loro rapporto con la sostanza che trattano; tale esperienza è loro monopolio e il segreto viene trasmesso attraverso i riti iniziatici propri di questi mestieri; tutti questi lavorano su una Materia che ritengono viva e sacra insieme, e i loro sforzi tendono a una trasformazione della materia, al suo "perfezionamento", alla sua "trasmutazione"».

Alcuni principi della ricerca e dell'azione psicopedagogica.

La relazione triangolare, ovvero entra in scena una terza entità.

Vi sono dunque momenti nel mio cammino nei quali io "direttore" faccio entrare in scena oltre al protagonista anche il compito.

³³ Ivi, p.127.

³⁴ Ivi, p.134.

³⁵ Ivi, p.96.

³⁶ De leonardis P., *Lo scarto del cavallo. Lo psicodramma come intervento sui piccoli gruppi*, 1994 Milano, Franco Angeli, p.42.

³⁷ Boria G., *Lo psicodramma classico*, 1997 Milano, Franco Angeli, p.44.

³⁸ Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, 1997 Milano, Feltrinelli.

³⁹ Perussia F., *Theatrum Psychotechnicum. L'espressione poetica della persona*, Torino 2003, Bollati Boringhieri, p. 139-140.

Esistono persone con un disturbo generalizzato dello sviluppo (DSG) per le quali la relazione triangolare (direttore-studente-compito) è la sola possibile in quanto non riescono a sostenere la relazione diretta con l'altro e con se stessi.

Non hanno una storia da raccontare e non hanno parole con le quali raccontarla (usano le parole come francobolli, mi ha detto il dottor Conte descrivendomi un caso). Se si accoglie la definizione che l'identità è una costruzione della memoria in quanto «è un meccanismo psicologico [che] ha il suo fondamento [...] nella relazione che la memoria instaura tra le impressioni continuamente mutevoli, e tra il presente e il passato⁴⁰», queste persone sembrano avere impressioni intermittenti del sé, senza un filo temporale e spaziale che le colleghi, sembra che non posseggano le categorie a priori del tempo e dello spazio e il principio di causalità.

In questi casi solo la relazione triangolare è possibile.

Ma quest'ultima a mio avviso è funzionale anche con disturbi meno gravi. Infatti i DSA (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia, disprassia), proprio per il protocollo seguito per diagnosticarle⁴¹, diventano inevitabilmente disturbi della disarmonia dello sviluppo. E solamente una relazione triangolare che si prenda carico, non solo della relazione con lo studente, ma anche della relazione con il compito (leggere, scrivere, calcolare, coordinarsi, ecc.) può facilitarne gli apprendimenti e quindi il pieno sviluppo della persona. Il compito, come terzo della relazione, può svolgere anche il ruolo di un «oggetto transizionale».

Winnicot sostiene infatti che «per ogni individuo che abbia raggiunto lo stadio dell'unità (con una membrana che separa il dentro dal fuori) si può dire che esiste una *realtà interna*, un mondo interno che può essere ricco o povero, in stato di pace o di guerra». E prosegue: «Io affermo che se vi è bisogno di questa doppia formulazione, ve ne è una terza necessaria: la terza parte della vita dell'essere umano, una parte che non possiamo ignorare, un'area intermedia di *esperienza* a cui contribuiscono sia la realtà interna, sia la vita esterna. Si tratta di un'area che non viene messa in causa poiché non si pretenda nulla da essa se non che esista come rifugio per l'individuo perpetuamente impegnato nel suo compito umano di tenere le due realtà, interna ed esterna separate e pur tuttavia in relazione l'una con l'altra». Il fenomeno transizionale.⁴²

Il compito nella relazione triangolare ha una funzione protettiva per la persona che ha questo genere di disturbi, perché è un'entità verso la quale si possono muovere le emozioni cosicché la relazione tra direttore-studente si possa alleggerire, in quanto meno investita. È necessario però che il compito assuma anche una posizione nello spazio e sulla scena che rafforzi questa idea.

Il contenuto

Nel mio lavoro prendo in carico anche il contenuto. Individuo contenuti più o meno evoluti verso i quali esplicitamente conduco il protagonista. Nel caso di una genitorialità molto difficile, come quella delle mamme abusanti o dei padri in carcere, può essere indispensabile porsi come primo obiettivo quello di far emergere con molta cura le «credenze» che ciascuno di essi ha sulla famiglia e sull'abuso, discuterne, metterle in crisi con role-playing appositamente progettati, per poi agire e costruire insieme un'idea di famiglia condivisa e socialmente adattata, che consenta loro di aderire maggiormente al contesto di regole della comunità.

Con studenti con DSA il contenuto da proporre è proprio quello della matematica per il discalcolico, il linguaggio scritto per il dislessico e il disgrafico/disortografico e il movimento per il disprassico ecc..

Con ragazzi con DGS il contenuto da privilegiare è quello della matematica, della scienza, della tecnica e della struttura della lingua. Sono contenuti che vivono di vita propria, poiché hanno regole che si mantengono uguali nel tempo, non sono influenzate dalla relazione con uno studente o con un docente in difficoltà. In particolare nella matematica vanno bene le espressioni aritmetiche ed algebriche, perché cognitivamente accessibili a partire da un'età

mentale di 6 anni, e perché non sono un tipo di compito attribuibile ad un'età particolare. I matematici operano con le espressioni per tutta la loro vita.

Relazione dinamica tra verità soggettiva e verità condivisa ed oggettiva

In un lavoro pedagogico vi è una relazione dinamica tra verità soggettiva e verità condivisa ed oggettiva. La «verità soggettiva» del singolo viene messa di fronte alla verità soggettiva degli altri e quindi può essere ridimensionata, circoscritta, o ristrutturata. Ma sarà contemporaneamente messa di fronte alle credenze più evolute e più oggettive che la nostra cultura ha prodotto fino ad oggi a quel riguardo. La persona avrà due cammini da percorrere: uno dal pensiero permeato di egocentrismo verso un pensiero che si muove dai propri panni a quelli dell'altro per poi tornare nei propri; l'altro sarà quello di rendere il proprio pensiero isomorfo a quello delle discipline che a scuola gli vengono proposte e così accedere pienamente alle risorse della nostra cultura.

Di fronte ad alcune adolescenti che nel gruppo classe decidono di non esplicitare il proprio pensiero e stare in silenzio e di far saltare la circolarità all'interno del gruppo, si può decidere di far emergere la loro idea di silenzio, l'idea di silenzio nella psicologia oggi e in poesia e in letteratura, e poi mettere a confronto i vari punti di vista con il significato che questo ha nella comunicazione interpersonale, secondo le teorie psicologiche più recenti.

Questo cammino educa all'espansività cognitiva e contemporaneamente a quella affettiva. In particolare facilita il passaggio dal pensiero concreto a quello operatorio mentre si fa il compito, facilita l'operare con simboli di vario genere (lettere, numeri, formule, regole, linguaggi specifici), fa esercitare il pensiero metacognitivo dello studente sulle strategie più adatte per studiare matematica o inglese, per memorizzare una poesia o una regola, per risolvere senza un'errore un'espressione, per promuovere conoscenze sulla propria mente e sui processi che è possibile attivare o disattivare. Infine mette a confronto le credenze dello studente con quelle più evolute nei vari campi della conoscenza (es un'idea di storia, di mat, di problema, di espressione oppure un'idea di famiglia...)

Io «direttore», dopo un primo colloquio con i genitori e uno successivo con il bambino/ragazzo, decido quale ruolo di studente devo promuovere per primo, perché più deficitario, così deficitario da compromettere l'armonia dello sviluppo e confido nelle potenzialità della persona che sarà in grado di sopportare e di reagire allo stress che questo approccio provocherà. Se il ruolo più deficitario è un ruolo di pensiero mi pongo l'obiettivo di addestrare il protagonista proprio a quel ruolo e faccio convergere tutte le potenzialità mie e della persona e sostenere questo cammino.

La scommessa a questo punto è: come e cosa posso fare?

Devo scegliere un contenuto che consenta più di altri di promuovere il ruolo di colui che pensa la matematica, oppure la letteratura e la poesia, oppure la storia. Infatti non si può promuovere un ruolo di pensiero senza avere un contenuto specifico sul quale il pensiero si deve esercitare.

Perché la matematica, la storia ecc e non un ricordo della propria vita? Innanzitutto perché realizzano il triangolo (direttore-studente-compito), che, come ho già detto con alcune persone è la sola possibile, perché non hanno una storia da raccontare perché la persona non ha maturato un senso del tempo e dello spazio adeguato.

Quindi il «direttore» funziona come un mediatore culturale verso la disciplina-matematica

Si parte proprio dal limite

Il «direttore» dunque stabilisce qual è il ruolo di pensiero più deficitario per quello studente e decide di promuovere proprio quel ruolo. Fin dal primo incontro assume il controruolo adeguato («fammi vedere» ovvero tu agisci e io guardo e, mentre tu operi con simboli matematici, io penso a che idea della matematica tu ti sei fatto; poi penseremo insieme alla matematica). La mente del direttore fungerà da matrice della mente dello studente.

Come organizzo? Scendo nei contenuti. Preparo con molta cura le condizioni per un errore, poiché tramite questo segnale, questo

⁴⁰ Galimberti U., *Dizionario di psicologia*, Torino, UTET.

⁴¹ Mi riferisco al fatto che solo a fronte di una WISC-R nella norma o sopra la norma viene fatta una diagnosi di DSA.

⁴² Winnicot D.W., *Dalla pediatria alla psicanalisi. Patologia e normalità nel bambino. Un approccio innovatore*, 1991 Firenze, Martinelli, p.280.

prodotto del pensiero io posso accedere alla forma dell'«apparato del pensare» di quello studente e mi metto in atteggiamento di ricerca. Considero l'errore secondo due accezioni:

- 1) come segnale di una discrepanza tra due prodotti di pensiero, quello dello studente e quello della disciplina.
- 2) come inevitabile conseguenza del bambino di 5 anni che è presente in ciascuno di noi e che emerge con prepotenza.⁴³

Durante questo cammino non parliamo degli errori ma ti do molte occasioni di fare errori con la consegna: «fammi vedere come risolvi questa espressione». Dopo una breve scena, la fermo e, a partire da ciascun errore, mi sposto su un io-osservatore che oscilla dal pensiero metacognitivo a quello delle credenze. Poi faccio ripartire la scena fino al prossimo errore.

Già nel rendere visibile e percepibile un proprio contenuto si verifica un cambiamento, un movimento, perché il contenuto esce dall'infinito e prende forma, assume confini spaziali e temporali e un significato per la persona, si colora di emozioni specifiche alle quali si può dare un nome e, se vissuto in una relazione, potrebbe diventare un abbozzo di rappresentazione motoria, di rappresentazione categoriale, di rappresentazione di eventi.

Il protoruolo

«Ogni individuo, avendo un bagaglio di *esperienze passate* e partecipando alla *cultura* del suo gruppo, ha depositata dentro di sé un'ampia gamma di immagini di ruolo, accumulate nella sua memoria in conseguenza delle innumerevoli relazioni interpersonali già vissute.»⁴⁴

Non è vero questo per tutti. Poiché è possibile che tu non possieda un'ampia gamma di immagini di ruolo, io «direttore» ti offro la possibilità di ampliare questo bagaglio fino a superare il punto oltre il quale iniziano a scattare automaticamente i processi cognitivi superiori.

Il «direttore» costringe così lo studente ad «appiccicarsi addosso» il ruolo di colui che agisce con la matematica, mentre si porrà al suo fianco con il ruolo di colui che pensa la matematica. Gli vivrà a fianco in un'atmosfera molto faticosa e pesante, sperimenterà la voglia di entrambi di scappar via, di resistere ad un'opposizione implicita od esplicita e di provare sofferenza, frustrazione e sperimenterà lo «stare sospesi nel vuoto», come dice Keats.

Il «direttore» impone così un ruolo che lo studente non avrebbe mai spontaneamente scelto, perché raramente vissuto, e al quale non ha legato né una rappresentazione mentale, né una rappresentazione di eventi ma neanche una rappresentazione motoria: è quello che in letteratura psicodrammatica viene chiamato un protoruolo⁴⁵. Inevitabilmente infatti la relazione con la matematica per ragazzi con una diagnosi di discalculia o di autismo nelle sue varie forme, o quella con lo scrivere per chi ha una diagnosi di disgrafia o disortografia, ma anche quella con il leggere per chi ha una diagnosi di dislessia, e con il coordinare i propri movimenti per chi ha una diagnosi di disprassia è una relazione molto difficile, che procura un grande disagio. Viene, quindi, evitata con molta cura a meno che non ci sia un adulto che si affianchi allo

studente e decida di prendere in carico, a volte di proporre, qualche volta di imporre, insomma di accompagnare e mediare questa relazione.

«Per riuscire a costruire una rappresentazione mentale l'individuo non può essere totalmente assorbito nell'atto relazionale, dovendosi concedere spazio sufficiente per la riflessione. Soltanto a questa condizione la mente può organizzare e dare forma alle molteplici informazioni in cui si trova immersa».⁴⁶

Due metafore utili per il direttore insegnante sono: allargare la finestra dell'apprendimento di quello studente anche se a volte appare proprio chiusa (vedi Gordon) e lavorare nella zona di sviluppo prossimale, avendo sempre presente la forbice tra potenzialità e limiti (vedi Vygotskij).

Gli accorgimenti indispensabili per questo affiancamento sono: stabilire qual è il livello di frustrazione via via tollerabile e modularlo a seconda delle fasi del cammino di apprendimento e della qualità della relazione e, in base a questi elementi, decidere i tempi e i ritmi di apprendimento per quello studente.

Il ruolo psicosomatico

Il ruolo viene definito da Boria come «un insieme unitario che va facendo qualcosa in un dato lasso di tempo. Esso è una Gestalt [...] diacronica [...] e], per essere riconosciuto, deve venire colto nei singoli attimi del suo farsi sino a trovare unificazione in una forma, grazie ad un lavoro mentale di tipo riflessivo». I ruoli si evolvono dalla nascita e a partire dai ruoli psicosomatici via via si costruiscono quelli psicodrammatici e poi quelli sociali.

Fino a quando il protoruolo non è stato parzialmente interiorizzato e non è diventato un ruolo psicosomatico⁴⁷, il «direttore» utilizzerà un insegnamento che propone contingenze che si ripetono nel tempo molto simili tra loro (si differenziano solo per una variabile). Il direttore propone cioè esperienze costruite in modo da consentire un apprendimento di tipo associativo (Pavlov) od operante (Skinner) e crea la possibilità di un'esperienza accessibile all'intelligenza psicomotoria e a quella rappresentativa.

Quando lo studente avrà vissuto un numero sufficiente di eventi matematici potrà assumere il ruolo psicosomatico di colui che agisce e pensa la matematica. Ciò che il protoruolo diventerà un ruolo psicosomatico quando le esperienze ripetute di pensatore, di lettore, di scrittore, di coordinatore di movimenti... finalmente potranno accompagnarsi alle varie tipologie di rappresentazione.

A questo punto del cammino il «direttore» favorirà direttamente l'assunzione di ruoli psicosomatici, nei quali «è il corpo che avvia la relazione e ne determina l'andamento», per costruire prima di tutto comprensioni motorie degli esperienze triangolari direttore-studente-compito. Dice Boria a questo proposito: «In questo tipo di ruolo la rappresentazione è un derivato delle implicazioni corporee». Alle rappresentazioni motorie faranno seguito rappresentazioni di eventi che contengono strutture concettuali astratte elementari e poi ancora rappresentazioni mentali propriamente dette. Questo è il cammino che si propone il «direttore»: rappresentazioni motorie, di eventi e mentali, anche se l'impressione che si ha lavorando direttamente con questi ragazzi è che nella loro mente queste rappresentazioni del mondo si sviluppino in parallelo.

Quali tipologie di studenti.

- «non pensa» ovvero il pensiero fermo.

Il movimento del pensiero dà forma a qualcosa che prima non l'aveva e rende dicibile attraverso la metafora, l'analogia e la similitudine la propria esperienza emotiva e cognitiva e motoria. Il pensiero fermo è invece concreto, legato solamente a ciò che è

⁴³ Gardner H., *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, 2001 Milano, Feltrinelli Editore

⁴⁴ Boria G., *Lo psicodramma classico*, 1997 Milano, Franco Angeli, p.34.

⁴⁵ «11 termine *protoruolo* mi sembra illustrare più compiutamente il genere di meccanismi a cui ci stiamo riferendo in questa fase dello sviluppo individuale, perché enfatizza l'aspetto fondante e di primarietà cronologica di questa categoria di fenomeni, differenziandoli anche nel nome da quei fenomeni successivi, psicologicamente più articolati, che sono i ruoli. L'esclusione dalla categoria dei ruoli di queste prime forme di funzionamento delimita e meglio qualifica i cosiddetti ruoli psicosomatici, riportandoli alla loro fondamentale caratteristica di forma operativa relazionale, coinvolgente la globalità di una persona la quale sia in grado di far corrispondere ad essi almeno un primo abbozzo di rappresentazione mentale. La trasformazione dei protoruoli in ruoli psicosomatici avviene all'interno della *matrice d'identità* man mano che il bambino passa dall'indifferenziato alla differenziazione» (Boria, 1997, p. 38).

⁴⁶ Ivi, p.27.

⁴⁷ «Centinaia di test di spontaneità con soggetti di tutte le età hanno dimostrato che, affinché il soggetto possa ricordare più tardi ciò che è accaduto durante l'atto, egli deve registrare gli eventi con il procedere dell'atto. **Una certa parte del suo lo deve mettersi di lato come una specie di partecipante interno e registrare quanto va accadendo...** La conclusione è che ... quando un soggetto non ricorda nessun atto o accadimento verificatosi in lui o attorno a lui, tale osservatore partecipante interno non si è sviluppato. Esso non si è formato perché ogni singola parte della persona veniva impegnata nell'azione». (Moreno, 1946, pag. 64)

percepibile con i sensi nel qui ed ora.

La mobilità del pensiero si può imparare? È possibile muovere il pensiero dalla percezione del “qui ed ora” a quello che ho percepito ieri e che forse vedrò, annuserò domani? E muovere il pensiero verso il mondo del possibile e dell'impossibile e della fantasia? E collegare tra loro due ambiti di pensiero che percettivamente sono scollegati tra loro come fanno i poeti ma anche gli scienziati con le similitudini e le metafore? E vedere o sentire la contingenza tra due accadimenti e la loro successione temporale e il rapporto di causalità?

- Un pensiero troppo mobile: le intelligenze invisibili.

Esiste un pensiero che non si sofferma: passa velocissimo dal “qui ed ora” al passato e al futuro, al mondo del possibile del probabile e a quello della fantasia, ma non si ferma per “comprendere profondamente” i collegamenti che sta agendo e continua a correr. Capisce benissimo le similitudini e le metafore, ma non le assapora, non le digerisce. Ha il senso del tempo dello spazio e conosce e sa usare il principio di causalità, coglie le contingenze tra gli eventi e le regolarità e le differenze, ma li usa per viaggiare incessantemente e velocemente. È un pensiero che si riscalda troppo in fretta, troppo attivo e troppo creativo per scoprire i segreti delle discipline.

È un pensiero che ha bisogno di essere imbrigliato e addestrato.

Diventa molto importante con questi studenti scegliere il compito adatto per mettere alla prova il loro pensiero far produrre loro comportamenti spontanei, far emergere i ritmi di apprendimento o di risoluzione utilizzati, le strategie metacognitive istintivamente usate e mettere in evidenza le loro credenze sulla disciplina.

Il lavoro con questi ragazzi diventa un passare continuamente dall'errore fatto al pensiero metacognitivo, autoregulatorio epistemologico che l'ha generato per poi tornare all'esercizio e così via.

- Il pensiero pietrificato

Può avere origine in un'emozione che non si è evoluta ed è così potente, così invasiva che la persona, quando si avvicina a questa emozione e nei dintorni di essa, produrrà solo pensiero concreto e non potrà costruire simboli.

È come un buco nero.

Così come un buco nero nel cielo è un punto di accumulazione, nel quale la forza gravitazionale (che nell'universo è di gran lunga la più debole) è così potente da vincere sia la nucleare sia la elettromagnetica, ed è così potente da trattenere e attirare con forza a sé tutte le masse che gravitano nelle vicinanze, con l'effetto di aumentare la sua massa e così la sua forza gravitazionale e quindi il suo effetto. Un buco nero ha una forza gravitazionale così potente da trattenere al suo interno anche le onde elettromagnetiche e la luce e risultare invisibile.

Come la luce non esce dal buco nero, così anche i simboli legati a quell'emozione non emergono da quella pietrificazione. Ed esempio la casa rimane un edificio nel quale si vive e non diventa anche un salotto, un luogo dove ci si incontra. Anche se il direttore propone simboli alla paziente per la sua casa, essa li utilizza “come francobolli”, non li lega all'evento, all'emozione a cui si riferiscono.

Questa persona possiede una buona capacità immaginativa e simbolica che, ad esempio, si esprime con la capacità di sintetizzare con una parola o un'immagine un ricordo o una situazione, ma, quando entra nel piano della disperazione e del dolore, nel piano della morte e della colpa, della responsabilità, diventa impotente, non pensa e non parla e si sente soffocare. Il suo viso è contratto.

Non escono le parole e non esce neanche lei.

Quando il pensiero assume queste caratteristiche può essere funzionale proporre un percorso in relazione triangolare e scegliere un compito. Il direttore può cercare una metafora scientifica o una pagina di narrativa o un saggio che descriva il pensiero pietrificato, così come lo sente il direttore. Può essere adatta la descrizione di cos'è un buco nero su “dal big bang ai buchi neri” di Asimov oppure un racconto che descriva un cammino insormontabile fatto da uno scalatore. In un secondo momento può essere opportuno proporre la storia di una ragazza che psicologicamente funziona come la paziente (es “ragazza interrotta”). Può darsi che questi compiti possano condurre attraverso cammini insondabili verso il nucleo che ha generato nell' «apparato per pensare» la rottura e la

discontinuità.

Il cammino psicopedagogico con A.S.

A.S. a 12 anni, non sosteneva la relazione diretta, non accettava di essere guardato e toccato, manifestava comportamenti ossessivi e rituali ed era caratterizzato da un pensiero «permeato di realismo». Non era consapevole di sé, e non viveva la persona altra come altro da sé e nel pensiero dell'altro non immaginava potessero esistere significati allusivi o nascosti o le bugie.

“Ciò è caratteristico di uno stato di identificazione adesiva. In questo stato bidimensionale gli mancava uno spazio all'interno della mente nel quale potesse aver luogo la fantasia come azione ipotetica e quindi il pensiero sperimentale”⁴⁸.

A.S. è una persona con una disarmonia nello sviluppo. Infatti il suo sviluppo psicomotorio è molto più evoluto di quello cognitivo e di quello emotivo. A sua volta lo sviluppo del pensiero linguistico, a 12 anni, pur in ritardo (è del livello della IV elementare circa) è più evoluto di quello matematico che è quello di un bambino di 4 o 5 anni. A.S. rientra in molti dei parametri della sindrome di Asperger e «non impara dall'esperienza». Non si è ancora messo in cammino da solo, non guarda al mondo con curiosità, con interesse, con desiderio. È un po' più interessato alla relazione.

Moreno avrebbe classificato A.S. come deficiente spontaneo.

Presenza in carico di A.S.

Prima di incontrarlo, in base alle informazioni ricevute dalla psicoterapeuta che l'aveva in carico e da quello che avevo raccolto nel colloquio con la mamma, ho deciso che mi sarei prima di tutto concentrata sulla sua disarmonia e quindi ho deciso di prendere in carico il suo limite più vistoso: la difficoltà a manipolare numeri e operazioni e a guardare il mondo con occhiali matematici.

La prima volta che ho incontrato A., per prima cosa, ho colto la sua stranezza: una postura rigida, in particolare la testa e le spalle, uno sguardo opaco, una camminata apparentemente normale ma impercettibilmente scoordinata. Dopo che ci siamo seduti ho notato che era un bel ragazzo con due occhi verdi meravigliosi, due mani grandi e curate, due spalle da atleta e gambe lunghissime.

Dopo un lungo respiro silenzioso gli ho subito dichiarato che gli avrei insegnato le espressioni a numeri interi come i suoi compagni e lui avrebbe imparato a farle entro la fine dell'anno. A. mi ha guardato (uno sguardo di traverso, ma con un pizzico di intelligenza dentro) e non ha detto niente. Gli ho detto che ci saremmo visti una volta alla settimana per 1 ora e mezzo. Ho strutturato gli incontri in modo che si iniziasse con due espressioni e si finisse con 1 espressione. Dedicavo il tempo che intercorreva tra l'attività iniziale (le 2 espressioni) e l'espressione finale ad attività diverse e a perlustrare nuove modalità e compiti. Così ad ogni incontro, a livello del mio agire, confermavo tutte le volte il mio contratto: io ti insegnerò e tu imparerai le espressioni. Io non mi dimentico.

Oltre a queste parole avrei voluto dirgli: “Ti propongo la possibilità di vivere, non solo nella mente ma nella tua totalità, esperienze insieme e, poiché te le propongo in un contenitore spazio-temporale, puoi insieme a me digerirle e assimilarle utilizzando le regole psicodrammatiche. In un secondo momento potrai fare piccoli passi nella direzione dei livelli di pensiero superiori che avranno elementi condivisi sui quali operare per favorire l'accomodamento, la ristrutturazione cognitiva e l'insight. Ci eserciteremo a montare e a smontare i prodotti del nostro pensiero e a guardarli per esercitare il tuo e il mio io-osservatore nelle sue varie manifestazioni: la metacoscienza, l'autoregolazione cognitiva ed emotiva e le credenze epistemologiche. Inoltre, poiché tu possiedi un repertorio molto povero di «immagini di ruolo», ti aiuterò a costruire o ad arricchire questo repertorio in un'esperienza condivisa, grazie alla «perfetta reciprocità fra azione reale e rappresentazione mentale»”.

⁴⁸ Rustin, M., Rhode M., Dubinsky A. e H, *Stati psicotici dei bambini*, Bruno Mondadori Editore.

Subito dopo avergli dichiarato il mio obiettivo, senza aggiungere altro, gli ho mostrato un'espressione e gli ho detto «fammi vedere». Quindi mi sono posta di fianco ad A. come un "direttore" che favorisce i ruoli di pensiero e che assume un controruolo contenitivo e strutturante, grazie all'esplicito inserimento del tempo e dello spazio nella relazione e un controruolo di mediatore che pensa e gioca con la matematica e favorisce l'incontro di A. con la matematica.

Da un punto di vista operativo come "direttore":

- ✚ Ho insegnato a pensare e ad apprendere dall'esperienza, esponendo A. ad eventi ripetuti e molto simili tra loro.
- ✚ Ho sostenuto l'assimilazione di un numero sufficiente di fatti matematici e linguistici per facilitare processi di accomodamento e metacognitivi, autoregolativi ed epistemologici.
- ✚ Mi sono proposta come mediatrice verso una visione matematica del mondo.

Questi i primi obiettivi che mi sono posta ai quali via via ho aggiunto i seguenti:

- ✚ Ho favorito il passaggio dal pensiero realistico a quello operatorio concreto e formale, proponendo esperienze in semirealtà di pensiero operatorio o reversibile. Agisco sulla scena, guardo la scena e ne ho un'esperienza motoria, la disfo, la rimonto con qualche cambiamento, ma riconosco alcuni invarianti, rifletto su quanto avvenuto ed esprimo linguisticamente il mio vissuto.
- ✚ Ho insegnato ad utilizzare il periodo ipotetico (Se allora) mentre osservo una scena. La fermo la modifico parzialmente la faccio ripartire più volte e uso e faccio usare i vari periodi ipotetici che rispondono alle esperienze vissute.
- ✚ Gli ho fatto fare esperienze ripetute di addestramento ad un pensiero capace di decentramento, facendolo uscire ed entrare ripetutamente in esperienze di egocentrismo e di decentramento.
- ✚ Ho favorito il formarsi della rappresentazione motoria e degli schemi di eventi degli accadimenti vissuti, per conquistare anche la rappresentazione categoriale e semantica.
- ✚ Gli ho fatto presentato similitudini e metafore e l'ho invitato ad uscire ed entrare nelle stesse.

Il passaggio nel tempo e l'intervista esistenziale

A. non possedeva il senso del tempo interno, non sapeva dire che ore fossero e non sapeva leggere l'orologio, non usava correttamente i tempi dell'indicativo e solo raramente il prima e il dopo, quindi non poteva accedere al passaggio nel tempo e all'intervista esistenziale.

Abbiamo lavorato sempre nel «qui ed ora». Quando mi sentivo troppo cotretta in una dimensione sola, provavo a chiedergli qualcosa sulla sua esperienza del giorno prima e qualcosa sul domani.

La gestione del diario era impossibile. Lo usavo io per conoscere i compiti della settimana e per vedere i risultati delle verifiche. Le insegnanti gli dettavano e gli facevano scrivere nel giorno apposito i compiti.

La costruzione e il popolamento della scena

Costruire la scena ha la finalità di dare un confine, e, grazie al confine rettangolare e circolare, di sperimentare e vivere con tutto il corpo lo stare nello spazio. Insomma la scena ha la finalità di costruire un contenitore fisico nel quale fare esperienza di sé integrato, di pensiero mobile, del tempo che passa, del prima e del dopo, e di accedere con gradualità al concetto di spazio.

Per costruire la scena A. avrebbe dovuto acquisire uno sguardo distante, un io-osservatore almeno un po' distaccato. La costruzione della scena non era per A. cognitivamente ed emotivamente accessibile, e la sua autonomia di movimento era proprio poco sviluppata: non era in grado di venire da me, sia perché non avrebbe potuto trovare la strada (difficoltà di orientamento e cognitive), sia perché non avrebbe potuto essere in grado di uscire dalla tana (difficoltà emotive).

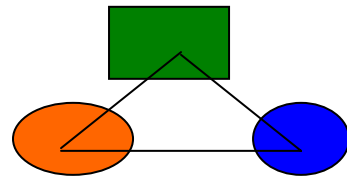
Pertanto ho deciso di andare a casa sua e ho strutturato la scena in modo da tenere presente la difficoltà che A. mostrava nella

relazione diretta con me e con se stesso. Abbiamo iniziato a lavorare in relazione triangolare, uno di fianco all'altro, con lo sguardo e le mani nella direzione del compito. Il compito era concretizzato dal quaderno, e dai numeri e dalle operazioni che le biro -mia a sua- vi tracciavano sopra. Il compito era concretizzato anche dal diario e dagli altri libri e quaderni che io aprivo malgrado le sue proteste («che confusione!, sei disordinata» mi diceva). Gli ho sempre dato ragione, anche perché era palpabile l'ansia che questo mio comportamento gli sollecitava, ma ho mantenuto un po' il disordine, perché io avevo bisogno di lavorare in questo modo. Le sue proteste si sono a poco a poco affievolite, fino a che si è rassegnato.

La scena è il nostro potente ambiente di apprendimento e la matematica è il terzo della relazione. La matematica entra in scena con le sue regole, i suoi modelli, le sue teorie, ma anche con gli atteggiamenti necessari per accedervi, le strategie metacognitive più adatte, i processi autoregolativi più funzionali e le credenze più evolute. Di fronte ad errori molto poco matematici dico "povera matematica! Che poca considerazione hai di lei!".

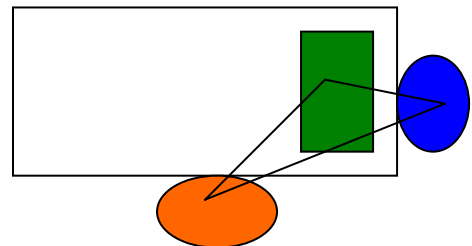
La matematica, la logica entrano in scena con la funzione di abbassare l'ansia del ragazzo. Se, ad esempio, propongo le espressioni, queste hanno vita propria e non sono influenzabili dalla pessima relazione che A. con questa disciplina: le espressioni hanno regole sempre uguali e pertanto sono prevedibili e rassicuranti nelle loro semplici regole che non cambiano mai.

Per il primo anno la disposizione che ho adottata è stata la seguente ed è durata 23 incontri.



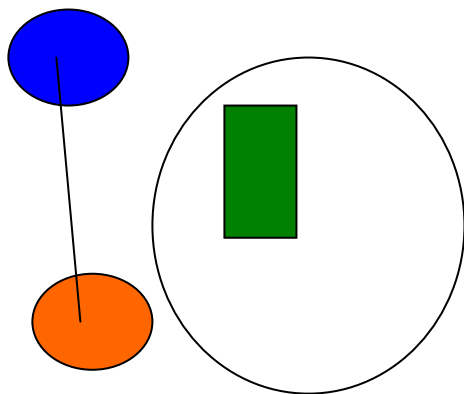
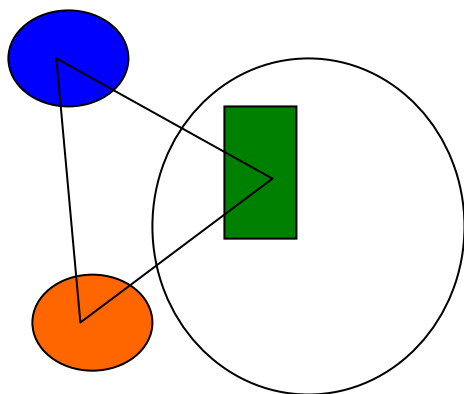
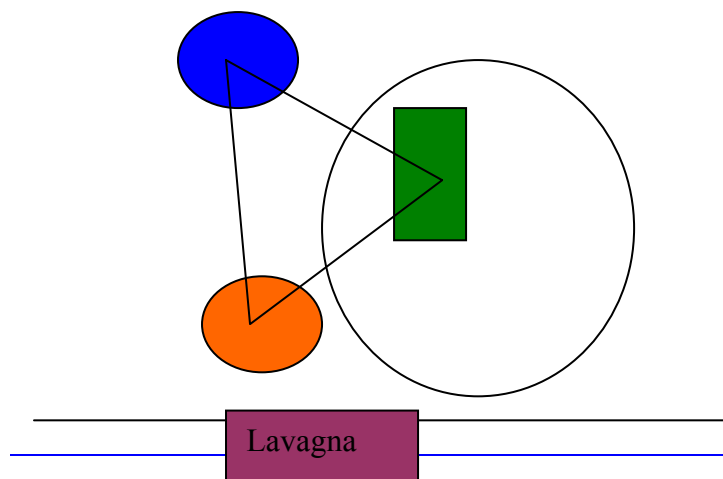
Per il secondo anno ho adottato una disposizione che consentisse uno sfasamento nel tempo dell'azione di ciascuno. Infatti io gli proponevo un esercizio e, mentre lui lo svolgeva, preparavo quello successivo che teneva conto degli errori appena fatti. Quindi un po' mi protendevo sul suo lavoro e subito dopo ritornavo al mio.

Questa seconda modalità è rimasta inalterata per 3 anni. All'inizio del quarto anno del mio cammino con A., corrispondente al terzo in questa modalità, ho iniziato a soffrire molto della mia posizione sempre la stessa. Ho provato molta insofferenza e molta difficoltà a rimanere in un ambiente così rigidamente fisso, fino a quando non ho deciso che non potevo proseguire e avrei proposto ad A. di venire nel mio studio. Mi sembrava pronto. Certamente non ne ero sicura, ma ho potuto verificare che lo fosse davvero solamente la prima volta che è venuto da me.



A partire dal quinto anno la scena si è trasformata decisamente.

Infatti A. è venuto nel mio studio dove ci siamo seduti intorno ad un tavolo circolare. Questa forma del tavolo, che risultava nuova rispetto alla precedente, ha dato lo spunto per una scena molto più articolata. Infatti quando ci dedichiamo al compito avviciniamo la seggiola al tavolo e ci mettiamo uno di fianco all'altro, ma in un modo più fluido rispetto alla disposizione precedente. Un'altra importante novità è intervenuta, perchè abbiamo iniziato a parlare direttamente: in questo caso ruotiamo la posizione delle seggiole, le mettiamo una di fronte all'altra e ci guardiamo in faccia ad una distanza che è di molto superiore a quella consueta, di circa 2 metri e mezzo, 3. L'ha scelta A. ma va bene anche a me. Inoltre, in situazione, A. pone la gamba destra aperta con la caviglia appoggiata alla coscia sinistra, in un atteggiamento spontaneo e da grande. In questa posizione a volte A. si appoggia alla libreria posta alle sue spalle ed allarga ulteriormente la distanza tra noi. Sulla sinistra del tavolo si apre un'altro spazio, separato da due tende che rimangono sempre aperte durante l'incontro con A. In questo spazio vi è un tappeto tondo di circa 3 metri con cuscini colorati: una piccola scena psicodrammatica.



Sesto anno. A settembre di quest'anno si è verificata una novità. Ho comprato una lavagna che ho posto alle mie spalle. L'ho utilizzata inizialmente per sottolineare alcune regole del compito che stavamo studiando e per vedere come A. reagisse a questa diversa possibilità e modalità di apprendere. La lavagna è stata l'occasione per sperimentare una nuova esperienza. Infatti un ragazzino di 8 anni, che viene la mattina dello stesso giorno di A., ha disegnato due facce di pupazzi sulla lavagna ed io non le ho cancellate. Alla fine del nostro incontro A., mentre io non ero presente, di fianco a questo stimolo ha disegnato una faccia, che ho scoperto qualche giorno dopo. Questo disegno è stato un passo molto importante per il nostro cammino, come vi mostrerò qualche pagina più avanti.

L'azione e l'evento.

Durante il mio cammino nello Studio di Psicodramma, da tirocinante prima e da studentessa poi, ancor prima di comprendere con i processi cognitivi superiori quello che mi stava accadendo, ho vissuto globalmente l'azione psicodrammatica e in particolare l'evento. E subito, l'evento, non in senso strettamente psicodrammatico, ma in quanto "idea di evento", mi è parso un possibile straordinario strumento psicopedagogico, in quanto ha la straordinaria caratteristica di poter essere fermato, smontato e rimontato in altra forma, mantenendo però alcuni elementi costanti. E questo consente alla funzione dell'io-osservatore di fare i primi passi e di esercitarsi poi in esperienze via via più evolute.

Avevo qualcosa da offrire ad A. che non impara dall'esperienza, in quanto potevo vivere insieme ad esso un'esperienza costituita da una successione di eventi relazionali, nei quali, in una scena costruita come ho descritto sopra e popolata sempre dagli stessi personaggi (lo studente, il "direttore" e il compito) si può imparare insieme nel senso di cogliere delle costanti e degli elementi di diversità.

Questa rigida impostazione dà l'opportunità ad A. di interiorizzare uno spazio emotivo e cognitivo per il terzo della relazione, il compito, che ha vita propria, le sue regole e i suoi modelli ed interiorizzare un tempo che passa dalla sincronia iniziale (è il momento nel quale si fa tutto insieme) ad una leggera sfasatura temporale nelle azioni reciproche, per poi diventare il tempo alternato della conversazione.

La successione di eventi vissuti insieme ha lo scopo ulteriore di far acquisire ad A. un più vasto repertorio di eventi relazionali e simbolici, ai quali può attingere quando incontra una situazione sia sociale sia cognitiva nuova.

Inoltre, grazie a queste esperienze non troppo diverse tra loro, A. può essere addestrato all'espansività cognitiva, al ruolo di chi pensa in modo reversibile ed operatorio e di chi utilizza spontaneamente i livelli di pensiero superiore (i modelli e le teorie della disciplina e il pensiero metacognitivo o epistemologico), aviluppare un io-osservatore efficiente.

Abbiamo vissuto insieme eventi (nel senso indicato sopra) matematici, storici, autobiografici.

Alcuni incontri del cammino con A.S.

Primo anno

In tutti i 23 incontri del primo anno la scena è rimasta quella che ho indicato sopra per tenere conto della difficoltà di A. alla relazione diretta.

Inoltre le attività sono state strutturate, in coerenza con il contratto iniziale, come segue:

1° attività. 2 espressioni.

2° attività. Variabile.

3° attività. Variabile.

4° attività. 1 espressione.

Primo anno: VIII incontro

1° attività. 2 espressioni.

2° attività. Il giorno e la notte.

Prima esperienza di **inversione di ruolo**.

L'occasione è nata da un compito nel quale si parlava del giorno e della notte.

Ho preso il mappamondo, che fino a quel momento avevamo usato per scoprire la posizione reciproca sulla terra dei vari stati, e l'ho posto sulla scrivania. Gli ho chiesto di andare in cucina a prendere un'arancia. La novità della richiesta, invece di stimolarlo, sembra mettergli l'ansia ed A. reagisce andando in bagno prima, e sdraiandosi sul letto dopo.

Dopo un po' finalmente torna con un'arancia.

Abbiamo guardato il mappamondo e l'abbiamo fatto girare chiedendoci (chiedendomi) il perché del giorno e della notte sulla terra. Avevo davvero poca speranza.

Mi viene in mente la seggiola girevole sulla quale A. è seduto e gli dico: «tu sei la Terra e il tuo naso è l'Italia. Ecco ora inizia a girare lentamente su di te».

«Io sono il Sole e mi siedo qui davanti a te, Terra. Da me escono in tutte le direzioni i raggi caldi e luminosi».

«Fermati nel tuo giro con il naso-Italia davanti a me: questo è giorno o notte per l'Italia?». «È giorno». «Bene!».

«Ora mettili nella posizione notte per l'Italia». «Ottimo!».

«Ecco, ora ti faccio una domanda difficile. Mettili nella posizione in cui in Italia c'è l'alba e quella in cui in Italia c'è il tramonto»

Si è girato nella posizione corretta ed ha detto: «Ecco qui c'è poca luce e anche qui».

Quindi è capace di fare inferenze. Questo è pensiero astratto anche se rappresentato concretamente.

Ci alziamo e ci sgranchiamo le gambe.

3° attività. La Terra e il Sole.

«ora, caro A., facciamo un'inversione: io sono la Terra e tu sei il Sole e tu mi metti nella posizione corretta. Ad esempio io ti dico notte e tu giri la seggiola sulla quale sono seduta nella posizione corretta».

«partiamo. Allora, notte!». Mi gira correttamente.

«tramonto!». Mi gira correttamente.

«Alba!». Mi gira correttamente.

«Giorno!». Mi gira correttamente. «Perfetto! Batti un cinque!».

Quindi è capace di fare un'inversione di ruolo sia con la Terra che con il Sole ed integra cognitivamente le posizioni e i movimenti reciproci.

4° attività. Un'espressione.

Secondo anno: V incontro.

1° attività. 2 espressioni

2° attività. Una seconda esperienza di inversione di ruolo

L'atmosfera è molto pesante: mi sembra di spingere in salita un carro pieno di pietre.

A. oggi tiene la testa appoggiata sul tavolo, appena spostato lo sguardo e mi concentro sul successivo esercizio da sottoporgli. Va in bagno e si sdraia sul letto appena mi distraigo.

Allora gli dico «alzati.»

Mi guarda e anch'io mi alzo.

«ora io mi siedo al tuo posto e tu ti siedi al mio».

È molto rigido.

«Ora, appena appoggerò il mio sedere sulla tua sedia diventerò A. e, appena tu appoggerai il tuo al mio posto, diventerai Luisa».

È in difficoltà.

«allora facciamo così. Tu sei Luisa e guardi me, A.»

Sto un po' seduta al suo posto sulla seggiola e sbadiglio e appoggio la testa sul tavolo e bevo e traccheggio. Poi mi alzo, mi stiro, mi gratto (come fa A.) e mi sdraio sul letto con le gambe aperte e senza scarpe. Mi guarda e sorride un po'.

A. sembra vedere se stesso (rimanendo però nei suoi panni) e sembra capire l'effetto che fa stargli accanto mentre fa i compiti.

Quindi l'inversione di ruolo con un'altra persona è molto più difficile emotivamente dell'inversione di ruolo con la Terra o con il Sole. Riesce però, anche se molto molto faticosamente, ad accettare che io diventi lui stesso.

4° attività. 1 espressione.

Terzo anno: X, XI, XII incontro.

1° attività. 2 espressioni

2° attività. Evento matematico: "applicare - 10 al numero 3298".

Scelgo di proposito un numero a 4 cifre, perché è un numero al quale A. non è abituato, ma non è troppo lungo (per cui non deve appoggiarsi troppo sui processi della memoria di lavoro, che non è troppo efficiente). Sembra quindi adatto a rendere visibile il processo. Inoltre scelgo la sottrazione perché consente di arrivare allo ZERO e quindi ad un confine e questo è meno ansiogeno dell'addizione che porta verso l'infinito. Scelgo l'operatore -10, perché mantiene il numero inalterato a livello di unità e questo pone un confine alla parte destra dell'esperienza. Ritengo che se esponessi A. ad una variazione troppo rapida a livello di unità potrebbe mandarlo in confusione e aumentare la sua ansia.

Siamo partiti dal numero 3968 ed insieme abbiamo costruito la fila verticale dei successivi numeri: questo per permettergli di percepire in modo più globale possibile le variazioni anche a livello della rappresentazione motoria o dello schema di eventi. Osservando infatti la fila è possibile cogliere le differenze tra i numeri per forma (non per significato): le unità che non cambiano, le decine che cambiano ad ogni passaggio, le centinaia che cambiano ogni tanto, le migliaia che cambiano più lentamente ancora.

L'obiettivo matematico di questo lavoro è stato quello di interiorizzare numeri ed operazioni, di impratichirsi con l'operatore -10 del quale A. non ha consapevolezza e di far assimilare ad A., per via motoria, il sistema posizionale dei numeri.

Quinto anno: incontri IV, V, VI e VII

Dal quarto anno gli incontri si sono svolti con una maggiore imprevedibilità.

1° attività. La guerra di Troia

Molto difficile risultava ad A. comprendere l'intreccio delle storie e capire che i personaggi appartenevano gli uni ai Greci e gli altri ai Troiani. Mi sono avvalsa a più riprese di uno schema verticale (quello orizzontale mi pareva più confuso) nel quale a sinistra avevo collocato i Greci e a destra i Troiani e tra gli uni e gli altri ho disegnato delle lunghe frecce che indicavano la successione temporale e gli intrecci. Questo lavoro è sfociato in un tema nel quale A. ha descritto con sufficiente chiarezza le vicende della storia.

Quando però sono arrivata al cavallo di Troia ci siamo trovati di fronte ad una difficoltà insormontabile: l'inganno.

Mi sono ritrovata dunque a tentare di concretizzare un inganno per consentire ad A. di assimilarlo. Questa la scommessa.

Grazie alla scena psicodrammatica e alle tende presenti sulla scena dietro le quali mi nascondevo, ho concretizzato l'inganno dei Greci.

A. aveva il ruolo di Ettore chiuso dentro le mura e io quello dei Greci che lasciano il cavallo sulla spiaggia e vanno via sulle navi. Ho dovuto mimare più volte il comportamento dei Greci che sparivano agli occhi dei Troiani, ma rimanevano, che erano nascosti e quindi invisibili, ma c'erano.

Un altro elemento molto difficile da comprendere per A. era il fatto che l'inganno era avvenuto nella mente di Ulisse, prima che nella realtà, e che per questo era stato così efficace.

Ho assunto il ruolo di Ulisse. Mi sono seduta su di uno sgabello-masso con la testa tra le mani e sono rimasta in silenzio con l'atteggiamento di chi pensa.

Ed ho detto «ora, io Ulisse faccio proprio una bella pensata e penso che...».

Queste mie parole l'hanno colpito e l'hanno fatto ridere.

Nel VII incontro A. ha parlato di Achille e della sua storia, di Teti che lo ha immerso nella pozione magica, ma tenendolo per il tallone.

Mi sono lanciata verso la metafora e gli ho chiesto: «qual è il tuo tallone di Achille?» ha capito e mi ha risposto «Forse sono troppo buono». E mi ha spiegato perché.

Il tono, la sostanza della sua risposta sono stati pieni di significato. Io mi sono limitata ad annuire e non ho detto niente (mi ha tolto le parole di bocca).

Sesto anno: incontro IV e V

Addestramento al decentramento cognitivo

1) Ad un certo momento dell'incontro mi ha detto qualcosa a proposito di quello aveva fatto nell'incontro precedente. Io gli ho detto che avevo visto un'altra cosa.

Si è schermito come il solito ed ha rinunciato subito al suo punto di vista.

Questa volta gli ho detto: «Le cose appaiono diverse a seconda di come le si guarda»

«Prova e vedere. Vai sul tappeto e sdraiati con la faccia a terra»

Mi ha guardato con un misto di paura e di divertimento ma ha fatto come gli avevo indicato.

«Cosa vedi? Come sono le gambe del tavolo rosso? E quelle del tavolo dove sono seduta io? Ed io che aspetto ho?»

Mi guardava interessato.

«Ora alzati e guarda dall'alto della tua altezza le gambe e il ripiano dei tavoli che guardavi prima e me seduta. Ti sembrano uguali a prima?»

Mi è sembrato che avesse capito. Certamente questa esperienza va ripetuta ancora molte volte. Devo cogliere il momento giusto per proporgliela di nuovo.

2) È successo anche un altro importante accadimento.

A. era molto arrabbiato con sua madre, un'emozione molto nuova nella nostra relazione, perchè la mamma non gli aveva detto che ci eravamo incontrati (io il papà e la mamma) e avevamo parlato di lui ed ha detto: «È come se morisse Pedro (il suo gatto) e io tornassi a casa e vedessi tutti tristi e nessuno mi dice che è morto».

Questo è un decentramento cognitivo reso esplicito dall'uso del periodo ipotetico.

3) Nell'incontro precedente era emersa per la prima volta la sua rabbia, quando, parlando di Teti che aveva immerso Achille nella pozione magica, ha detto con un moto di stizza appena appena visibile (tanto da scrivere tra i miei appunti "rabbia?"): «L'ha voluto morto... poteva immergerlo tutto». Mi ha lasciato di stucco.

Anche questo per A. è un decentramento cognitivo, in quanto aggancia per la prima volta una sua emozione ad un'evento relazionale esterno. È un decentramento che ritengo cognitivamente meno evoluto del precedente, perché, è vero che sposta il suo pensiero da sé ad un altro ambito come quello della storia di Achille, ma non si riferisce esplicitamente a se stesso.

Sesto anno: III, IV incontro

Il testimone

Sulla lavagna, che è presente sulla nostra scena solamente da 4 incontri, B. di 8 anni ha disegnato due facce che io non ho cancellato. Alla fine del nostro III incontro e mentre io non ero presente, di fianco a questo stimolo, A. ha disegnato una faccia (2), che ho scoperto solo qualche giorno dopo. È come se sulla nostra scena fosse entrato in scena anche B., con i suoi disegni e con le sue provocazioni.

All'inizio del IV incontro, A. ha toccato casualmente la famiglia degli orsetti che è poggiata alle sue spalle. Gli ho chiesto secondo lui cosa pensano mamma, papà e i due orsetti, quello che sta sdraiato sul dorso di mamma e papà e quello che sta inserito nella pancia della mamma. Gli dico di fare come nei fumetti, dove, dentro una grande parentesi si scrivono le parole. Mi guarda come se fossi matto. E dice che il primo orsetto dice «oh come sto bello comodo!», il secondo «oh che freddo che ho!»

Gli chiedo «E la mamma cosa dice?» «Mah» «E il papà cosa dice?» «Mah.»

Allora dico «Secondo me il papà dice che gli dispiace non stare vicino al figlio che sta inserito nella pancia della mamma e che ha voglia di stargli vicino».

Mi guarda, scuote un po' la testa e dice «ma lui vuole stare vicino alla mamma»

A questo punto, quando pareva che gli fosse chiaro cosa volesse dire "fai una vignetta", ho chiesto ad A. se fosse stato proprio lui a disegnare quella bella faccia sulla lavagna. Mi ha detto di sì. Gli ho chiesto di fare un fumetto di fianco alla faccia, come aveva fatto prima, e di scrivere, di fianco, quello che la faccia pensa.

Ha detto allarmato «ma non sono io!» ed ha iniziato a scrivere: sono incazzato e stop = basta ahahahaah. Gli chiedo perché quella

faccia è incazzata e mi risponde: «forse gli hanno rubato l'orologio».

Poi ha proseguito: «ora faccio una faccia allegra... no triste» (3)

A questo punto, senza sollecitazioni, ha detto che avrebbe disegnato una faccia allegra e ha tracciato la faccia (4) (mezza incazzata e mezza ridicola) di un pirata pieno di denti senza un occhio che dice: «sono io il pirata di questa nave e sono io il capo». Poi ha disegnato una faccina divertente e l'ha cancellata.

A questo punto ha disegnato una maschera bellissima (5) che non dice niente.

Per ultimo ha disegnato la faccia (6) che dice YESS PICCOLO.

Di questa espressione ho capito il significato solamente due incontri dopo, quando, sfogliando il diario, ho trovato la stessa faccia e le stesse parole. Gli ho chiesto cosa volesse dire ed A. mi ha risposto «è per dire che bello!».

Ritengo che nel III incontro, grazie ad un testimone bambino invisibile ed alle due facce che aveva tracciato, ha potuto disegnare una faccia arrabbiata. Quando la volta successiva si è trovato davanti la faccia che aveva disegnato la settimana precedente, la distanza temporale e percettiva, ha attivato il suo io-osservatore ed ha fatto uno specchio alla faccia stessa che si è concretizzato nelle parole del fumetto. Subito dopo ha potuto concretizzare anche la sua tristezza e un'emozione mista di allegria e di rabbia.

Alla fine di questo cammino sembra aver integrato gli elementi emotivi analizzati poco prima nella maschera n° 5.

Ha poi disegnato la faccia n° 6 con la funzione di una seconda integrazione.



Conclusioni.

Questo lungo lavoro è stato il frutto di due cammini paralleli, quello di allieva dello Studio di Psicodramma e l'altro di insegnante di A.S., che si intrecciavano dentro di me e che traevano vigore ed ispirazione l'uno dall'altro.

Infatti, è grazie a alla «filosofia, e la teoria, e le tecniche dello psicodramma classico» che ho potuto affrontare un insegnamento davvero molto difficile (quasi impossibile) che aveva l'obiettivo di sviluppare il pensiero in uno studente che non impara dall'esperienza e addirittura di vivere esperienze insieme, dalle quali imparare entrambi.

Ho indossato i panni di docente artista, creatore e improvvisatore che guarda con meraviglia allo studente che ha di fronte e, «senza avere preventivamente provato o mandato a memoria e senza avere le parole o le azioni scritte davanti», ho creato e costruito processi di insegnamento/apprendimento nuovi (quelli conosciuti non erano adatti), che fossero sintonizzati ai bisogni di entrambi, momento per momento.

Ho messo in discussione le mie «scelte fondazionali» ed ho verificato di volta in volta l'efficacia degli strumenti, dei modelli e delle teorie dell'una o dell'altra.

Ho combattuto contro e con la mia ansia e soprattutto mi sono misurata molto con la mia capacità di «sostare nel vuoto».

Ho molto cercato, guardando con occhi curiosi nello psicodramma e negli psicodrammatisti all'opera, ed ho messo alla prova l'efficacia di quello che avevo raccolto.

Concludo dicendo che la scuola oggi ha bisogno di insegnanti che guardano al loro lavoro, per così dire, dalla balconata e che si

rivolgono agli studenti che non imparano adeguatamente con un atteggiamento epistemologico (che si sofferma sul pensiero troppo fermo degli uni e troppo mobile degli altri) e che educano entrambi ad un pensare più funzionale ed isomorfo alle discipline. Ed in questo cammino la visione psicodrammatica dell'uomo può portare un ricco contributo.

BIBLIOGRAFIA

Boria G., *Lo psicodramma classico*, 1997 Milano, Franco Angeli.

Boria G., *Psicoterapia Psicodrammatica. Sviluppi del modello moreniano nel lavoro terapeutico con gruppi di adulti*, 2005 Milano, Franco Angeli.

De Leonardis P., *Lo scarto del cavallo*, 1994 Milano, Franco Angeli.

Dotti L., *Forma e azione*, 1998 Milano, Franco Angeli.

Dotti L., *Lo psicodramma dei bambini*, 2002 Milano, Franco Angeli.

Moreno J.L., *Manuale di psicodramma, il teatro come terapia*, 1985 Casa Editrice Astrolabio

Perussia F., *Theatrum Psychotechnicum. L'espressione poetica della persona*, 2003 Torino, Bollati Boringhieri Editore.

Per un contatto con l'autore, scrivere a:

luisa_scrivani@hotmail.com