

Lezione n° 3

Modalità e livelli di comprensione della realtà (1)

Il riferimento al contesto come elemento imprescindibile del percorso educativo ha inciso in maniera determinante sulla elaborazione dei modelli di sviluppo, i quali si riferiscono oggi ad un insieme di presupposti del tutto diversi da quelli assunti nel passato

Un esempio significativo di questo diverso modo di intendere il percorso evolutivo viene dalla *psicologia popolare*, ed in particolare dall'approccio culturalista ai problemi evolutivi, elaborato da J. Bruner, il quale, negli ultimi anni, modificando in parte le sue concezioni precedenti legate allo strutturalismo, sostiene che lo sviluppo della mente e, più in generale, della persona, non procede attraverso la formazione progressiva di strutture soggettive definite, per così dire, in partenza, ma si presenta strettamente ancorato alle condizioni culturali di riferimento, per cui non esistono strutture cognitive o affettive universalmente valide, ma esiste piuttosto la modulazione che tali strutture subiscono nel confronto con la cultura di riferimento.

Le posizioni del Bruner trovano una certa corrispondenza nelle affermazioni del Gardner, il quale, asserisce che non esiste un'unica forma di intelligenza, ma esistono delle intelligenze plurali, ognuna delle quali si sviluppa a contatto con una particolare cultura o con una particolare inclinazione soggettiva.

Lo sviluppo attuale delle scienze umane testimonia dunque l'importanza assunta dal contesto nella definizione dei percorsi evolutivi, i

quali, nella misura in cui assumono spessore ermeneutica, vengono conosciuti ed esplicitati nel riferimento alla situazione in cui sono chiamati a realizzarsi.

Così come nelle lezioni precedenti abbiamo analizzato gli elementi che danno spessore ermeneutico al fatto educativo, allo stesso modo procederemo ad analizzare adesso i livelli di interpretazione del medesimo fatto, cioè i parametri rispetto ai quali diventa possibile interpretare pedagogicamente determinati fenomeni.

Il primo elemento da considerare quando si procede alla interpretazione dei fenomeni educativi, è che essi, in quanto fatti umani e sociali, vengono elaborati a partire da due procedimenti conoscitivi: il procedimento della *tipizzazione*, ed il procedimento della *invenzione*.

La *tipizzazione* consiste nell'interpretare un determinato fatto, riconducendolo alle categorie già note, o comunque già possedute dal soggetto interpretante.

Operando in questo modo, la realtà dei fatti viene resa simile alla realtà già padroneggiata dal soggetto che opera l'interpretazione, e benché tale procedimento sia di fondamentale importanza per comprendere il significato di quanto accade nel mondo, qualora esso venga radicalizzato o interpretato in modo unilaterale, rischia di trasformarsi in una barriera comunicativa, perché può facilmente trasformarsi in un pregiudizio che non consente di attingere l'autentico significato delle cose.

Un esempio dei rischi indotti dalla considerazione parziale del processo di tipizzazione può venire dal comportamento di un insegnante che non riconosce i progressi fatti da un allievo perché, in base alle sue conoscenze

precedenti, lo considera svogliato, poco impegnato, ovvero poco incline allo studio. L'insegnante che ha radicalizzato la tipizzazione e la ha trasformata in barriera comunicativa, opera, in tali circostanze, una assimilazione del nuovo comportamento dell'allievo alle rappresentazioni precedentemente acquisite, e per questo motivo, invece di riconoscere nel compito svolto bene l'inizio di un cambiamento, di un miglioramento, vede piuttosto in esso l'esito di una circostanza fortuita che, nelle sue convinzioni, sarà certamente smentita nella prossima prova.

L'*invenzione* rappresenta invece la dimensione creativa dell'attività soggettiva, e consiste nella capacità del soggetto di elaborare nuovi quadri interpretativi della realtà, cioè nella capacità di discostarsi dai modi normali di interpretare le cose, allo scopo di scorgere in esse nuovi significati.

Per rimanere nell'esempio precedente, opera secondo il dinamismo della invenzione il docente che, di fronte al medesimo compito di quello stesso allievo, riesce ad individuare in quel fatto un elemento di novità che lo conduce ad elaborare una nuova immagine dell'allievo, a modificare la rappresentazione precedente che aveva di lui.

Invenzione e tipizzazione rappresentano due atteggiamenti di fondamentale importanza per l'educazione, poiché è a partire da essi che l'educatore legge fatti educativamente rilevanti quali il comportamento adolescenziale, la dinamica dei gruppi, la situazione educativa.

A prescindere dagli atteggiamenti psichici con i quali l'educatore si accosta ai fatti formativi, esistono almeno quattro livelli rispetto ai quali è possibile decodificare il significato di questi ultimi. Essi sono: il livello

intrapsichico, il livello *interpersonale*, il livello *di gruppo* ed il livello di *intergruppo*.

A livello intrapsichico, l'interpretazione dei fatti educativi fa inevitabilmente riferimento ai *processi di costruzione dell'identità*.

L'identità, pur attenendo alla sfera soggettiva, è un fenomeno che riguarda tanto l'universo interno quanto la realtà esterna, poiché è un elemento che si costruisce nelle interazioni che il soggetto intrattiene con il contesto.

Tutto ciò non vuol dire che l'identità del soggetto sia un elemento totalmente determinato dal mondo esterno, quanto piuttosto che essa rappresenta un fenomeno *transazionale*, cioè un elemento che nasce dal rapporto con gli altri, nella misura in cui essi possono confermare, modificare o smentire le rappresentazioni che la persona offre di sé stessa.

L'identità non è nemmeno da considerarsi come un fatto lineare, cioè come un processo che si svolge spontaneamente e senza interruzioni. In passato i modelli di costruzione dell'identità tendevano a ravvisare nei vari momenti di crisi soggettiva una deviazione dai normali percorsi di sviluppo, per cui ravvisavano nella crisi stessa un elemento di natura essenzialmente patologica.

In anni più recenti, E. H. Erikson, riflettendo sui processi di costruzione dell'identità, ha introdotto il concetto di *crisi normativa*, in virtù del quale non esiste percorso di sviluppo identitario che non passi attraverso un momento di crisi.

In questa accezione, la *crisi di identità*, intesa come destrutturazione delle rappresentazioni che il soggetto offre di sé, non è da considerare come un fenomeno patologico, bensì come un momento imprescindibile dello sviluppo, in quanto è a partire da essa che il soggetto ha la possibilità di ristrutturare sé stesso in modo più integrato e più adeguato ai compiti che l'ambiente pone a suo carico.

In questo senso, perché il bambino possa assumere pienamente una propria identità è necessario che entrino in crisi le rappresentazioni di sé provenienti dal periodo infantile e fortemente ancorate legate alla dipendenza dalle figure parentali, poiché è soltanto attraverso la ridefinizione dei rapporti che lo legano ai genitori che egli potrà maturare i livelli di autonomia richiesti dai suoi compiti evolutivi.

In questo caso, le ribellioni, i dinieghi, gli atteggiamenti polemicamente assunti dai preadolescenti o dagli adolescenti, e che vengono giudicati come fonte di rischio e di pericolosità da parte dei genitori (i quali spesso, in questo periodo, si rivolgono al figlio con espressioni del tipo: "figlio mio, non ti capisco più", "ma dove andrai a finire se continui su questa strada", ecc.) rappresentano invece un'imprescindibile esperienza evolutiva per superare l'immagine di sé associata ai legami infantili e per pervenire ad un profilo identitario più autonomo.

L'esempio appena riportato si presta ad illustrare con sufficiente chiarezza in che modo un fenomeno considerato deviante e pericoloso dagli educatori rappresenta in realtà un imprescindibile momento di crisi normativa, del tutto indispensabile per aiutare il giovane a pervenire ad una identità più solida.

Sul piano dei percorsi formativi, il problema non è allora quello di evitare le crisi (se così fosse, sarebbe minata alla radice la possibilità stessa dei processi di sviluppo), bensì quello di guidare tali momenti di transizione, per evitare l'insorgere di *confusioni* (che si verificano quando il radicalizzarsi del conflitto rende impossibile al giovane coniugare le rappresentazioni che egli dà di sé stesso con le rappresentazioni provenienti dall'ambiente), ovvero di *identità negative* (che insorgono quando il radicalizzarsi dello scontro porta il giovane ad assumere tratti comportamentali che l'ambiente considera disdicevoli o indesiderabili)

Uno dei compiti che il processo di costruzione dell'identità è chiamato a realizzare è quello di aiutare il soggetto a coniugare tra loro le esigenze di permanenza con la necessità del cambiamento.

Crescere infatti vuol dire anche cambiare, per cui, a livello di costruzione dell'identità si pone il problema di definire in che modo un soggetto che modifica la totalità del suo essere (il corpo, ma anche i pensieri, gli atteggiamenti, le convinzioni) possa continuare a rimanere sé stesso.

Sotto tale profilo, un contributo fondamentale alla soluzione di tale problema ci viene dalle riflessioni di P. Ricoeur, il quale sostiene che l'identità personale non si risolve nella fissazione degli stessi tratti caratteriali nello spazio e nel tempo, ma si definisce in termini dinamici, e si pone come fedeltà del soggetto alla *promessa* che egli ha fatto a sé stesso.

L'identità, più che un fatto statico, rappresenta per P. Ricoeur una realtà *narrativa*, cioè una concatenazione di eventi che trovano la loro unità non nel fatto di essere connessi tra loro secondo criteri logici e coerenti, bensì nel fatto di rappresentare la manifestazione di una medesima voce narrante.

In altre parole, l'identità personale si struttura su un insieme di eventi che, al di là della loro diversità, trovano il loro elemento di unione nel fatto di costituire il luogo in cui il soggetto connette gli accadimenti della sua esistenza alle "promesse" (cioè agli scopi) che egli ha deciso di realizzare nella sua vita.

La prospettiva dell'identità narrativa permette di coniugare tra loro diversità e cambiamento perché in essa *i fatti che compongono una vita non sono mai fatti oggettivi, ma sono sempre fatti raccontati*, e pertanto, oltre la loro varietà, consentono sempre di evidenziare la presenza di un soggetto narrante (il "chi", l'agente della storia) che attraverso di essi si costituisce, si rivela, si fa presente al mondo come essere unico ed irripetibile.

In questa prospettiva, interpretare un fatto educativo significa avere la capacità di *connettere l'azione all'agente*, cioè di individuare il suo significato non per quanto esso rivela di generalizzabile ed universalizzabile, bensì per il valore che esso riveste per il soggetto che lo ha compiuto o al quale è accaduto.

Nella prossima lezione analizzeremo gli altri livelli di analisi del fatto educativo