

## Recensioni / Reviews

---







# Paolo Torresan

## Intelligenze e didattica delle lingue<sup>1</sup>

Mario Polito

Confartigianato Impresa Famiglia, Vicenza - info@mariopolito.it

È possibile insegnare le lingue in modo nuovo, più accattivante, più interattivo, in breve, più efficace?

Paolo Torresan, esperto di glottolinguistica, risponde di sì. E lo dimostra ampiamente nel suo libro dedicato, per la maggior parte, all'approfondimento della teoria delle intelligenze multiple elaborata da Howard Gardner (1983).

La prima parte del libro coinvolge il lettore nella presentazione della teoria delle intelligenze multiple, ma anche, e soprattutto, nella sua analisi critica. Torresan è molto meticoloso nell'analizzare i punti di forza e al tempo stesso nell'individuare pure i punti di debolezza di questa teoria. Perché è così critico?

Perché desidera elaborare una teoria solida ed efficace per insegnare una lingua straniera. Si può intravedere questo obiettivo pragmatico dalla prima all'ultima pagina. Il suo desiderio è di elaborare un modello d'insegnamento della lingua straniera, allargando le strategie didattiche attualmente a disposizione. Vuole giungere a un modello abbastanza unitario e integrato di una teoria della mente che possa dare un forte sostegno all'insegnante di lingua straniera. Ma si rende subito conto di tale impresa è per il momento molto difficile, se non proprio impossibile. Come poter mettere insieme la teoria di Gardner, con quella di Piaget, con quella di Sternberg, con quella di Ceci? Egli, ad ogni modo, ci prova. E a un certo punto va per la sua strada. Propone, infatti (p. 61), l'idea di considerare le sottointelligenze presenti nell'intelligenza lin-

guistica e ne individua otto. È questa a mio parere la teoria di fondo di Paolo Torresan. Egli sostiene che è necessario tenere presente, nello sviluppo dell'intelligenza linguistica, le seguenti sottointelligenze (p. 111): un'intelligenza propriamente dedicata agli aspetti intrinseci della lingua, quali possono essere il lessico e la semantica; un'intelligenza logica della lingua che si concentra sulla forma delle parole e sul loro ordine: morfologia e sintassi; un'intelligenza sociale che riguarda la dimensione pragmatica della lingua; un'intelligenza psicologica che riguarda la dimensione espressiva ed emotiva della lingua; un'intelligenza motoria e corporea che riguarda la dimensione extralinguistica della comunicazione; un'intelligenza musicale che concerne fonologia e intonazione; un'intelligenza viva che valorizza la struttura grafica delle parole scritte o visualizzate ad esempio nella pubblicità; un'intelligenza naturalistica che esplora le relazioni tra le lingue e tra le culture.

La teoria delle intelligenze multiple, a cui è dedicata la prima parte del libro di Torresan, offre numerosi stimoli per ampliare le strategie didattiche dell'insegnante di lingua. Innanzitutto suggerisce una grande prospettiva pedagogica, quella del rispetto della forma di intelligenza di ogni singolo studente.

Un docente di lingua straniera sa che deve proporre ai suoi studenti i contenuti da apprendere in forma logica, verbale, musicale, motoria o corporea, figurativa o iconica, sociale, introspettiva o psicologica. Qualunque brano, dialogo, poesia, conver-

1 Torresan, P., (2008). *Intelligenze e didattica delle lingue*, Bologna: EMI. pp. 160.

sazione, esercizio, può essere proposto in una molteplicità di forme, che rappresentano i molteplici punti di accesso che una persona possiede per apprendere o interagire con il mondo. Gli studenti, sentendosi capiti maggiormente, e soprattutto rispettati nel loro modo tipico di apprendere, si sentono maggiormente coinvolti, motivati, partecipi. Ma soprattutto imparano di più, imparano meglio, imparano con maggiore soddisfazione.

Paolo Torresan aggiunge che non basta rispettare le varie forme di intelligenza degli studenti, bisogna presentare attenzione anche al loro stile di apprendimento. Propone, infatti, di considerare se lo studente possieda uno stile prevalentemente globale o analitico, impulsivo o riflessivo, introverso o estroverso. Anche qui si intravede una prospettiva di grande ampliamento delle possibilità sia di insegnamento che di apprendimento della lingua straniera. Da questo punto di vista, il docente si sente sostenuto nel suo lavoro difficile di far acquisire i suoi studenti in modo stabile la L2.

L'autore è molto attento al valore del contesto educativo. Si domanda (p. 12), insieme a Gardner, se si possa immaginare Mozart capace di scrivere la sua musica, anziché a Vienna con la sua grande tradizione musicale, in Inghilterra dove la musica era considerata uno strumento del demonio. La risposta è naturalmente no. E nell'insegnamento delle lingue è necessario secondo l'autore considerare il contesto culturale e sociale da cui provengono o in cui vivono gli studenti. Suggestisce (p. 50) di tenere in considerazione la teoria dell'intelligenza situata e la teoria dell'intelligenza distribuita. La teoria dell'intelligenza situata sostiene che una persona non apprende indipendentemente dal contesto in cui vive o è situata. La teoria dell'intelligenza distribuita sostiene che l'intelligenza non è soltanto

nella mente dello studente ma è presente anche nel suo contesto esistenziale, nelle istituzioni educative in cui vive, nei laboratori, negli strumenti didattici di cui dispone.

Inoltre, l'autore si dimostra interessato anche a una valutazione più autentica delle competenze linguistiche. Propone una valutazione più allargata, multipla (p. 83), che si basi su un materiale più ricco e stimolante, capace di suscitare interesse e motivazione, che tenga conto delle differenze culturali, privilegi compiti reali, sia più formativa, offra allo studente indicazioni per migliorare le sue prestazioni, sia più responsabilizzante, più positiva e valorizzante.

Emerge la necessità che il docente si formi e si aggiorni sul piano educativo e didattico. L'autore stila il profilo di un docente ben attrezzato sul piano didattico ma anche ben equipaggiato sul piano pedagogico per realizzare un buon clima di classe e la collaborazione tra gli studenti ricorrendo anche all'apprendimento cooperativo.

Infine, l'autore si dimostra sensibile all'uso delle risorse offerte dalla rete. La multimedialità è un grande vantaggio didattico. Gli studenti apprezzano questa opportunità di apprendimento e la utilizzano con soddisfazione e incremento della motivazione. Il tutto conduce a un apprendimento più attivo, più interattivo, più efficace.

In breve, il pregio del lavoro di Paolo Torresan è quello di aver indicato la via di un ampliamento delle strategie didattiche per insegnare una lingua straniera, accogliendo la teoria delle intelligenze e la teoria del rispetto degli stili di apprendimento di ogni studente. È un libro particolarmente utile ai docenti di lingua ma anche a tutti i docenti che desiderano migliorare la qualità del loro insegnamento e la qualità dell'apprendimento nei loro studi.



Renate N. Caine, Geoffrey Caine,  
Carol L. McClintic, Karl J. Klimek  
**Brain/Mind Learning Principles in Action:  
The Fieldbook for Making Connections,  
Teaching, and the Human Brain<sup>2</sup>**

Giuseppe Longo

Università Ca' Foscari di Venezia - g.longo@unive.it

Il rapporto tra l'insegnamento e la neuroscienza è stato ed è dibattuto [si vedano, tra gli altri, Ansari, D., Coch, D., (2006). Bridge over troubled waters: education and cognitive neurosciences. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(4), 146-51 e Goswami, U., (2006). Neuroscience and education: from research to practice. *Nature Reviews Neuroscience*, 7(5), 406-411] in rapporto al problema dei "neuromiti", cioè di credenze infondate scientificamente in ordine alle funzioni cerebrali. Di tali informazioni si sono serviti coloro che hanno imboccato la via del "brain-based teaching and learning" basandosi su luoghi comuni privi di riscontri più che su acquisizioni neuroscientifiche documentate. Il testo di cui si parla in questa sede percorre una via senz'altro diversa, cercando di elaborare metodologie didattiche che siano compatibili con le scoperte recenti della neuroscienza, cioè si basino su di una pedagogia fondata su pratiche costruttiviste che non siano contraddittorie rispetto alle scoperte proposte dagli studi sul cervello, ma siano finalizzate a migliorare l'apprendimento dello studente ottimizzandone le prestazioni.

In sostanza gli autori offrono suggerimenti pratici per fondere i requisiti di un insegnamento di qualità con il miglioramento degli standard dell'apprendimento attraverso il contributo della neuroscienza cognitiva. Essa permette a Caine e colleghi di elaborare alcuni principi, sulla base dei quali l'insegnamento dovrebbe essere condotto ad incentivare le abilità degli studen-

ti in relazione agli standard delle diverse discipline. Si tratta di sottolineature psicopedagogiche di vario ordine, che conducono gli autori ad evidenziare come il creare produttivi ambienti di apprendimento richieda di considerare, ad esempio, come il cervello e la mente siano strutturati e si evolvano sulla base di input sociali (si pensi al meccanismo dell'imitazione ed all'attivazione dei neuroni specchio) ed in rapporto alle emozioni: di qui l'importanza del clima in classe come portato di determinate modalità di comunicazione tra pari e con l'insegnante e la dipendenza dell'autoefficacia, come dell'empowerment e della resilienza, dal contesto delle relazioni.

Da queste sottolineature gli autori ricavano metodologie di lavoro che vanno dalle modalità di impostazione delle discussioni in classe ai metodi per indurre emozioni positive tali da facilitare l'apprendimento. La descrizione delle scoperte neuroscientifiche riguardo alla mente relazionale, oltre che ai rapporti tra emozioni e coscienza, viene condotta in modo sintetico ma chiaro, al fine di permettere all'insegnante di cogliere anche quali comportamenti siano da evitare o da favorire per creare contesti favorevoli alle attività dell'imparare in situazione di "relaxed alertness", cioè in un contesto in cui lo studente si senta capace di usare le sue abilità di fronte ad una sfida, manifesti fiducia nelle sue possibilità e avverta che quanto sta facendo è sotto il suo controllo, in una autentica comunità che incoraggia "l'actor cente-

2 Caine, R. N., Caine, G., McClintic C., Klimek K. (2005). *12 Brain/Mind Learning Principles in Action: The Fieldbook for Making Connections, Teaching, and the Human Brain*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 447.

red decision making” e dunque la decisione autonoma di fronte a scelte plurivoche.

Gli autori focalizzano la loro attenzione sull’“active processing”, per cui lo studente consolida l’apprendimento in termini metacognitivi ed è in grado di dare senso ad esso perché lo considera significativo. In questa direzione si sottolinea l’importanza di considerare l’approccio alla memoria non solo come archivio di fatti isolati e procedure, ma anche come facoltà che impegna simultaneamente molteplici sistemi per dare senso all’esperienza. Inoltre l’apprendimento va esaminato in questo contesto come processo sia conscio che inconscio, il quale coinvolge l’attenzione focalizzata come quella periferica, fatto che richiede la formazione di capacità metacognitive e la costruzione di un *setting* in cui la didattica consideri le conoscenze astratte come un percorso mediato da successive rappresentazioni connesse con le emozioni e con i significati caratteristici dell’esperienza dello studente *hic et nunc*.

Il testo presenta esempi e riflessioni tratte dalla vita della scuola insieme a concreti suggerimenti diretti ad allineare le condizioni della classe e le strategie didattiche con l’aumentata conoscenza di ciò che il sistema cervello-mente esige per ottimizzare ed accrescere l’apprendimento, connettendo tale realtà a pratiche professionali corrispondenti agli standard di insegnamento più efficaci. L’obiettivo è quello di favorire la crescita di comunità di apprendimento in cui quest’ultimo sia favorito attraverso un’efficace interazione tra il clima in classe e le pratiche professionali di docenti che sappiano proporre un insegnamento significativo e personalizzato, che sia tale anche perché non contraddice quanto i contributi della neuroscienza cognitiva

hanno ormai appurato essere necessario al fine di consentire di imparare realmente.

In questo senso, alla luce delle proposte del testo, appare auspicabile, per non dire necessaria, l’integrazione dei concetti e dei metodi delle neuroscienze cognitive nella formazione degli insegnanti, ma risulta pure necessaria la formazione di neuroscienziati cognitivi che sappiano comprendere i processi e le pratiche educative con tutti i loro limiti di “mondo reale”. Ordinariamente molti studiosi nell’ambito della neuroscienza cognitiva dello sviluppo non hanno un’estesa esperienza di lavoro nei setting educativi, sebbene i loro programmi di ricerca spesso esplorino temi che sorgono in tali ambienti. Questo conduce a rapporti frammentari tra ricercatori ed educatori dovuti a differenze nelle concettualizzazioni di base e nella terminologia, nonostante l’esame di problemi di interesse comune.

Dunque i tradizionali programmi di formazione degli insegnanti avrebbero bisogno di facilitare una più larga conoscenza delle acquisizioni delle ricerche dei neuroscienziati, ma questi ultimi dovrebbero integrare l’esperienza della classe nei loro progetti: ciò comporterebbe l’opportunità di formare i ricercatori a pensare in termini di ponti multidisciplinari al di là del laboratorio e a cercare esperienze e dialogo con gli insegnanti, oltre che la possibilità di porli nella condizione di cogliere nuove connessioni e linee di indagine relative a problemi e soluzioni di un mondo reale non sempre assimilabile all’anodina esperienza dell’esperimento. In tal modo si renderebbe indistinto il tradizionale confine tra ricerca di base e applicata nell’ottica di un’ottimizzazione biunivoca della ricerca, da un lato, e della pratica professionale docente dall’altro.



Claude Dubar  
*La socialisation.*

*Construction des identités sociales et professionnelles*<sup>3</sup>

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari di Venezia - e.zambianchi@inwind.it

Nell'ambito delle grandi tematiche su cui si è sviluppata la sociologia dell'educazione a partire dal Novecento, vi è la formazione dell'identità sociale. Con il termine identità sociale le scienze umane indicano un attributo della personalità dell'individuo che deriva – almeno in parte – dal contesto sociale in cui vive e, dunque, dal legame con il suo gruppo di appartenenza.

Certo, il concetto di identità sociale non ha ancora trovato una definizione univoca e, a seconda di ottiche disciplinari e di orientamenti teorici diversi, esso connota come personalità, individuo, carattere, identità personale, identità sociale, identità culturale, termini che spesso vengono sovrapposti senza tuttavia coincidere. In linea generale le discipline concordano con un'idea complessa di identità, che include da un lato il modo in cui l'individuo, con un atto di autocoscienza, cerca di rispondere alla domanda su se stesso (concezione soggettiva) e, dall'altro, l'immagine di sé messa a disposizione e riconosciuta dal gruppo di appartenenza in virtù di un registro condiviso di modelli e significati (concezione oggettiva). L'identità è dunque il punto di raccordo tra interno ed esterno: tra il soggetto (con le sue particolarità bio-psichiche e biografiche) e il mondo sociale (con le sue strutture, le sue regole e la sua storia universale), e si può affermare che la sua funzione sia quella di mediazione tra individuo e società. Per dirla con Dubar il modo di essere-per-sé non può sussistere indipendentemente dal modo in cui si è per gli altri, per cui ciascuno dei due poli necessita un reciproco riconoscimento.

Il quesito inerente le variabili da cui dipende la formazione dell'identità sociale (se dall'individuo o dalla società piuttosto che

dai tratti personali o dai condizionamenti del sistema), rappresenta uno dei più discussi dilemmi delle scienze umane e sociali poiché riguarda il grado di libertà attribuito all'individuo a fronte della possibilità che sia l'ambiente a determinarlo. Sicuramente vanno rifiutati a priori tanto il riduzionismo psicologista, secondo cui l'identità deriverebbe dai processi interni alla personalità come pure il riduzionismo inverso, cioè quello ambientale, secondo cui l'identità deriverebbe dai condizionamenti del gruppo sociale. Invece, l'orientamento esplicativo che meglio consente di definire e sviluppare categorie analitiche utili alla ricerca sul tema è quello che – a partire dalle prime concettualizzazioni della modernità per esplodere nella dopo-modernità – cerca spiegazioni con cui render conto del legame tra personalità individuale e norme sociali. In tale orientamento si ritrova anche la teorizzazione di Claude Dubar il quale, abbandonando l'idea tradizionale di identità come modellamento degli individui in rapporto ai bisogni sociali, nel saggio in oggetto interpreta l'individuo e la società come due poli attivi in costante tensione e in reciproco rimando, tentando di formulare una teoria processuale che interpreta l'identità sociale come "terreno di possibilità", soprattutto in ambito professionale.

Secondo l'autore l'identità non è mai data ma, è sempre costruita; tale costruzione identitaria si gioca – in virtù di una trasposizione dell'idea piagetiana – nella *transazione* tra i sistemi di azione interni ed esterni (in sostanza, tra individuo e società), ovvero nella regolazione di loro equilibrio, che si compie continuamente e a più livelli (pp. 130 e segg.); da un lato vi è la transazione esterna, detta anche oggettiva, che l'indivi-

3 Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociale set professionnelles*. Paris: Armand Colin. Tr. it. Chiara Bertone (2004). *La socializzazione. Come si costruisce l'identità sociale*. Bologna: Il Mulino, pp. 206.

duo compie tra le identità attribuite e quelle assunte nella vita pubblica; la transazione esterna si colloca sempre in un «sistema di azione» e conduce l'individuo a fare i conti coi ruoli istituzionali e le regole del potere; dall'altro vi è la transazione interna, detta anche soggettiva, che tenta di far corrispondere le identità attribuite e/o assunte con quelle desiderate; la transazione interna si colloca in una traiettoria esperienziale e viene influenzata dalle relazioni significative, dalle figure di riferimento, dalla storia personale, da vissuti forti come quelli dell'abbandono, dell'esclusione e così via.

Il punto d'avvio di Dubar è rappresentato dal rifiuto di individuare cesure e distinzioni tra identità individuale e identità collettiva facendo invece dell'identità sociale un'articolazione tra le due transazioni, l'una interna all'individuo e l'altra esterna tra l'individuo e le istituzioni con le quali egli interagisce, ed attribuendo inoltre pari importanza agli aspetti culturali e agli aspetti economici del vivere associato nella costruzione dell'identità stessa (cfr. p. 129).

La novità dell'approccio di questo autore alla costruzione dell'identità contemporanea, dichiarata assai più complessa e plurivalente rispetto a quanto non fosse in tempi socio-storico-culturali precedenti, sta proprio nel tenere assieme le due transazioni, oggettiva e soggettiva, viste come processi «eterogenei» di identificazione ma indispensabili nella produzione di forme identitarie.

Merita forse soffermarsi sulla descrizione, elaborata da Dubar secondo la prospettiva del dualismo, dei meccanismi attraverso cui si costruisce l'identità.

Il primo meccanismo comporta il ricorso a schemi di tipizzazione (p. 137) che consentirebbero agli individui a mettere in gerarchia i diversi «tipi di identità» incontrati nell'arco spazio-temporale della propria vita. Tale gerarchizzazione condurrebbe ad un certo numero di categorie capaci di influenzare gli individui nella cernita — ad esempio — tra ruoli alti e ruoli bassi, tra identità stabili e identità mutevoli, tra identità rare e identità frequenti e così via.

Il secondo meccanismo coinciderebbe con il cosiddetto processo identitario biografico (pag. 139) durante il quale avverrebbe la transazione soggettiva che aiuterebbe l'individuo a «mettere in sequenza» — nella sua traiettoria di vita — i due campi di identificazione particolarmente rilevanti della formazione e dell'impegno professionale.

Il terzo meccanismo coincide con il cosiddetto processo relazionale (p. 143), attraverso il quale, in parallelo a quello biografico, si svilupperebbe l'immagine di sé non più so-

lo mediante le aspirazioni individuali ma in rapporto all'«esperienza relazionale e sociale del potere» così come si realizza all'interno dei rapporti professionali. L'esito di questa transazione dipende dalle opportunità offerte al soggetto — ma anche al suo gruppo di appartenenza — di essere riconosciuto per quello «che è» e per quello «che sa e che fa». E ciò si compie sempre per mezzo di «relazioni di potere» che modellano lo «spazio di riconoscimento» e lo «spazio di legittimazione dei saperi e delle competenze» (cfr. cap. VI).

In sostanza, ciò che all'autore preme mostrare è come i due meccanismi attraverso cui si costruisce l'identità, cioè il processo biografico e il processo relazionale, tra loro si articolano e si integrano per «dar forma» all'identità sociale. Se il processo biografico può definirsi come la costruzione nel tempo, da parte degli individui, di identità sociali e professionali sulla base di categorie considerate accessibili e valorizzanti, offerte da un susseguirsi ed intersecarsi di istituzioni nel contempo educanti e socializzanti, come la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari amicali e professionali, il contesto lavorativo (transazione 'soggettiva'), il processo relazionale riguarderebbe invece il riconoscimento, in un dato momento e in uno spazio determinato di legittimazione, di identità associate ai saperi, alle competenze e alle immagini di sé proposti nei sistemi di azione (transazione 'oggettiva').

Dubar ha dunque posto il lettore davanti alla tematica del legame tra formazione dell'identità e complessità sociale. E certamente l'aumento della complessità sociale — che accompagna tutte le fasi evolutive della modernizzazione (dalla prima industrializzazione all'epoca post-industriale) e della globalizzazione) — che scatena il bisogno di individualizzazione e di autorealizzazione dell'identità, a causa della maggiore disponibilità di «sé possibili» alla portata tanto dei singoli che dei gruppi. Tale crescente opzionalità può diventare illusoria se scollegata dalle reali chance di realizzazione del soggetto, minacciate da numerosi ostacoli concreti, tra cui la disoccupazione, l'invecchiamento delle professioni di fronte all'avanzamento tecnologico, la concorrenza sociale, e così via per cui la teoria «dualistica» di Dubar può essere considerata come un interessante paradigma utile a ricondurre l'individuo nell'ambito di strutture sociali di riconoscimento senza per questo raffigurarlo come un elemento passivo e plasmabile, bensì assegnandogli capacità di trasformazione e di negoziazione nei confronti delle strutture medesime.





Marc Jeannerod,  
*Motor Cognition. What actions tell the self*<sup>4</sup>

Patrizia Tortella

Università Ca' Foscari di Venezia – cemef@libero.it

Il merito di questo libro è quello di saper trattare un argomento complesso, ricco di pregiudizi e di mistificazione con la scientificità che sta emergendo nel settore e che nel giro di pochi anni dovrebbe riuscire a portare il problema della relazione tra i sistemi cognitivi e i sistemi motori a livelli di comprensione e di conoscenza tali da poter essere efficacemente utilizzati anche in ambito educativo.

Questo un libro che si occupa di *Cognizione Motoria* ed è la base di partenza per tanti altri studi dell'autore e di altri ricercatori. Nonostante l'azione motoria sia stata già studiata a lungo da neuroscienziati e psicologi è solo recentemente che gli scienziati hanno compreso il ruolo dell'azione nella costruzione del sé. Hanno compreso come la coscienza dell'agire sia parte della conoscenza di sé, di come un'azione ci faccia percepire di essere noi gli esecutori, di come le azioni prodotte da altri ci permettano di capire gli altri, di differenziarci da loro e apprendere da loro. Queste questioni vengono affrontate e discusse nel testo, attraverso riferimenti clinici e basi teoriche. L'avvento delle nuove metodologie neuroscientifiche, come la neuroimmagine e la stimolazione elettrica cerebrale, insieme ai rinnovati metodi dello studio del comportamento della psicologia cognitiva forniscono nuove possibilità di indagine in questo settore. L'immaginazione motoria dell'azione, l'autoriconoscimento, la coscienza dell'azione e l'imitazione possono essere usati oggettivamente studiando questi nuovi strumenti. I risultati di queste indagini fanno luce nei casi di disturbi clinici in neurologia, psichiatria e sviluppo neuronale. L'azione è ciò che ci mette in relazione con il mondo esterno. Soprattutto quando è autogenerata rivela i desideri, gli obiettivi, che ci si propone di raggiungere con essa. Inoltre, quando si inizia un'azione vengono attivati dei processi

che interagendo con gli oggetti e con gli altri modifica il mondo. Il filone di studi della Cognizione Motoria si occupa di studiare i modi con cui si pensa all'azione, la si pianifica, la si considera, la si organizza, percepisce, comprende, impara, imita, attribuisce, per dirla in una parola, il modo di rappresentarla. W. James, con la sua scuola pragmatica di psicologia è il fondatore, negli anni '50, del filone della Cognizione Motoria. In realtà sembra derivare dal pensiero di filosofi come L. Wittgenstein e J. Searle. Solo recentemente è diventata protagonista di molte ricerche. In particolare la stimolazione cerebrale e le tecniche di neuroimmagine hanno fornito quasi istantanee descrizioni delle reti neurali coinvolte nelle diverse modalità di rappresentazione dell'azione. La cibernetica e il modellamento neurale hanno inoltre fornito il contesto per il controllo dei movimenti autogenerati, della loro anticipazione motoria e dei risultati del movimento, potendoli comparare con quanto atteso. Sono state così identificate due proprietà critiche della rappresentazione dell'azione: 1. Le rappresentazioni delle azioni hanno una struttura identificabile sia in termini di contenuto che di implementazione neurale e assomigliano alle azioni reali, tranne che non vengono eseguite realmente; 2. Le rappresentazioni dell'azione possono essere prodotte dal soggetto stesso oppure da altri: l'osservazione di azioni eseguita da altri soggetti genera nel soggetto una rappresentazione simile a quella che avrebbe avuto se avesse eseguito lui personalmente l'azione.

Questo processo circolare dal sé all'azione e dall'azione agli altri fa sì che le rappresentazioni dell'azione possano essere condivise da più persone.

Con queste scoperte si può considerare ora il sistema motorio non più solamente come un mero esecutore di azioni programma-

4 Jeannerod, M. (2006). *Motor Cognition. What actions tell the self*, New York: Oxford University Press, pp. 209.

te ma come uno strumento, una modalità dell'individuo di entrare in relazione con il mondo, di interagire con gli altri, di raccogliere nuove conoscenze.

Il concetto di cognizione motoria presentato in questo libro ha lo scopo di essere considerato in diversi ambiti, da quello della psicologia sociale, della psicopatologia, a quello dell'educazione e della medicina dello sport.

Nel primo capitolo vengono presentate le implicazioni teoretiche di rappresentazione dell'azione e l'intenzione, a partire dai fatti che hanno prodotto lo sviluppo di questa linea di ricerca, che si rifanno, in particolare all'osservazione di soggetti affetti da apraxia. La descrizione degli effetti di questa patologia sui soggetti ha mostrato le conseguenze di situazioni in cui le rappresentazioni delle azioni non sono accurate.

Nel capitolo 2 colleghiamo il comportamento e lo sfondo neuronale delle rappresentazioni delle azioni utilizzando il paradigma dell'immaginazione mentale, che si è dimostrato un buon prototipo di approccio alle rappresentazioni dell'azione e alle immagini motorie. Vengono descritte le proprietà cinematiche delle immagini motorie e delle strutture cerebrali coinvolte. Il sistema motorio è coinvolto sia nella rappresentazione dell'azione che nell'azione realmente realizzata.

Nel capitolo 3 viene spiegato che una delle caratteristiche più importanti delle rappresentazioni dell'azione è la loro capacità di operare automaticamente. Nel chiedersi quando e come una persona divenga consapevole delle proprie azioni e con quale estensione possa accedere al contenuto delle rappresentazioni delle intenzioni ci si focalizza sugli aspetti interiori del soggetto piuttosto che sulla sua performance motoria. Emergono interessanti proprietà rispetto alla consapevolezza dell'azione, in particolare rispetto ai parametri temporali.

I capitoli 4 e 5 entrano nel merito del contributo della cognizione motoria alle funzioni cognitive essenziali come l'identificazione del sé e la distinzione del sé dall'altro. Nel capitolo 4 ci si concentra sul ruolo dei segnali provenienti dall'esecuzione della rappresentazione di un'azione autogenerata nel dare un senso all'agire. Si va a vedere come il soggetto riconosce se stesso che agisce. L'azione del corpo, in effetti, risulta essere il vero discriminante che permette al soggetto di riconoscere se a muoversi è ad esempio la sua mano o quella di una persona che imita perfettamente il suo movimento. Se noi osserviamo la nostra mano attraverso un video, nel momento in cui la muoviamo realmente senza vederla (sotto a un tavolo) necessitiamo della capacità di distinguere se è la nostra quella che vediamo

nel video o quella di qualcun altro che la muove esattamente come la muoviamo noi. Alcune patologie, quali ad esempio la schizofrenia non permettono al soggetto di distinguere la propria mano che si muove da quella di un altro soggetto. Il capitolo 5 focalizza l'attenzione su come noi percepiamo e capiamo le azioni degli altri. Parti del corpo, visi e movimenti del corpo sono percepiti da specifici meccanismi visivi basati su popolazioni di neuroni specializzati a codificare stimoli biologici. Tuttavia l'azione non può essere vista unicamente dal sistema visivo che ne definisce la traiettoria di movimento, ad es. di un braccio: è necessario che vi sia qualcosa d'altro che permette di costruire una descrizione interna del movimento per spiegare il fatto di essere in grado di riprodurre e apprendere le azioni che si osservano. Questo è il ruolo di un altro meccanismo dove il processo visivo di parti del corpo, di oggetti, è integrato da una processazione motoria basata sulla simulazione dell'azione osservata dal sistema motorio.

Infine nel capitolo 6 la simulazione motoria viene presentata come possibile spiegazione del funzionamento delle rappresentazioni motorie. Se si assume, ad esempio, che una persona che sta osservando un giocatore di basket lanciare la palla a canestro simili nel proprio cervello l'azione che sta osservando allora la rappresentazione di quell'azione è condivisa tra l'atleta e l'osservatore. Questo stato di condivisione permette all'osservatore di entrare a conoscenza del contenuto di questa azione.

Questa ipotesi è molto importante perché apre nuove possibilità di ricerca nell'ambito della comunicazione sociale. Anche la comprensione delle emozioni che provano gli altri si basa su questo principio? Che possa la cognizione motoria essere il primo passo per la cognizione sociale?

La cognizione motoria viene indagata anche rispetto al senso del sé, alla distinzione dell'altro da sé, all'attribuzione dell'azione al suo agente.

Il testo è scritto con un linguaggio comprensibile anche ai non addetti ai lavori, purché comunque in possesso degli elementi necessari per comprendere una logica scientifica e il significato di alcune metodologie. Di particolare interesse sono i capitoli che riguardano la mappatura topografica delle diverse funzioni connesse con l'attività motoria e cognitiva, per altro, poco accento, ancorché trattato a conclusione dell'intero libro e con significato di unificazione teoretica è dato ad argomenti di gran moda, come per esempio il ruolo e le funzioni dei neuroni a specchio in ambito motorio.



Massimo Baldacci  
La dimensione emozionale del curricolo.  
L'educazione affettiva razionale nella scuola<sup>5</sup>

Cristiano Chiusso

Università Ca' Foscari di Venezia – cristiano.chiusso@unive.it

Un libro decisamente promettente, questo di Baldacci, negli intrecci ermeneutici che propone e negli orizzonti ideali che spalanca. La pedagogia, si potrebbe azzardare, tenta di uscire dal problema istituzionale e di aprirsi al problema società.

Attraverso una critica netta ai fondamenti epistemologici del pensiero psicanalitico e l'accoglienza della filosofia stoica degli antichi greci come ipotesi pedagogica, percorrendo il pensiero di autori quali Benasayag, Nussbaum, Damasio e Hadot, Baldacci sembra incontrare nella *philosophische Praxis* una pratica meno dogmatica e più problematica, più adatta ad affrontare i nodi della società postmoderna e globalizzata.

Risulta convincente il quadro della società in cui la pedagogia oggi è chiamata ad agire, derivato da Benasayag: nel predominio dell'ideologia liberista e dell'economicismo – i quali hanno ridotto il cittadino a funzione di mercato, a mero consumatore – e nella fine della modernità contraddistinta dal tramonto delle filosofie della storia – che fornivano narrazioni identitarie e collettive in cui coltivare orizzonti di senso – gli individui vivono oggi una perdurante scissione culturale ed esistenziale tra la propria razionalità e l'affettività. Il dilagare dell'indifferenza verso gli altri e l'indebolimento delle emozioni sociali sono ciò che

caratterizza *l'Epoca delle passioni tristi* (2004). L'atteggiamento esistenziale prevalente è quello autocentrato e improntato al narcisismo, secondo il quale conta solo il successo personale e l'affermazione di un sé ultracompetitivo. Gli stati di sofferenza emotiva delle persone sono sintomi di crisi nella crisi ed è pura illusione pensare di poterli risolvere tramite un aiuto psicologico individuale: è la società stessa ad essere alienata e il singolo, di conseguenza, non può che vivere, nel suo micro mondo, la stessa crisi.

Il punto di vista adottato dall'autore è quello del problematicismo pedagogico di Bertin, il quale a sua volta si basa sugli assunti del razionalismo critico di Antonio Banfi. Forse la prima e la seconda parte del libro non sono tra loro equilibrate: l'autore spende troppe pagine nel voler disvelare la metafisica che costituisce il nucleo del pensiero freudiano e troppe poche pagine nel delineare i compiti e i processi di una possibile educazione affettiva nelle scuole da parte degli insegnanti.

Peccato pure il breve accenno allo straordinario Hadot degli *Esercizi spirituali e filosofia antica* (2005): una più approfondita trattazione sarebbe stata oltremodo pertinente nell'economia del libro.

Le tesi del libro sono le seguenti: corre una sostanziale disomogeneità tra i presup-

5 Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*, Milano: Franco Angeli, pp. 175.

posti paradigmatici del razionalismo problematicista (Bertin e Banfi) e quelli psicanalitici (Freud).

È il concetto cardine di inconscio a sollevare problemi, ovvero l'esistenza di contenuti psichici non direttamente assoggettabili alla ragione e alla coscienza il che, dal punto di vista del razionalismo critico, costituisce un nodo irrisolvibile. Questo anticoscienzialismo, il ricorso a postulare atti inconsci nella psiche umana, è una concezione fondamentale di Freud che va in direzione contraria rispetto al pensiero di Bertin: Baldacci delinea la concezione anti-determinista dell'uomo di quest'ultimo, avversa alla logica causa-effetto che conduce al postulato dell'inconscio quale origine prima della coscienza. Per il discorso pedagogico è più adeguata una progettazione esistenziale spalancata al futuro, piuttosto che un sguardo incessantemente rivolto al passato sull'esempio di Freud.

Bertin propugna tuttavia per la scuola, forse a titolo compensativo, una quantomeno discutibile divisione del lavoro tra pedagogia e psicanalisi, laddove la seconda si occuperebbe soltanto dei casi individuali problematici. Ma alla psicanalisi Baldacci stesso, nella seconda parte del libro, sembra preferire il counseling, relazione d'aiuto più appropriata alle dinamiche scolastiche.

La lunga dissertazione del rapporto tra pedagogia e psicanalisi risulta comunque estremamente interessante: vengono dimostrate le origini culturali del pensiero freudiano, ovvero in primis il Circolo fisico di Berlino (Helmholtz, Brücke) e il Circolo di Basilea (Nietzsche) in secundis, con il suo recupero della greccità arcaica.

Questa doppia origine spiegherebbe da un lato il tentativo di Freud di fondare la psicologia adottando il linguaggio delle scienze naturali (i concetti fisici quali forza, carica, tensione, sono riconducibili a un riduzionismo physicalista); dall'altro lato, l'enorme influenza esercitata sull'opus freudiano da parte della concezione classica greca – basti pensare alla teoria della libido centrata sull'*eros* platonico e l'articolazione triadica dell'apparato psichico, anch'essa di derivazione platonica. È quindi riscontrabile nella psicanalisi una doppia radice epistemologica: la scienza positivista e la filosofia antica.

Freud vede l'educazione come un processo di adattamento dell'individuo alle esigenze della civiltà e quindi di repressione degli istinti; un gioco di forze, anzi, un

vero campo di battaglia. Nella concezione platonica, similmente, la parte razionale si assume il compito di dominare le parti irascibili e concupiscenti dell'uomo: la visione conflittualistica di Freud trova qui la propria matrice metafisica. Se si concepisce il rapporto ragione-emozione come un rapporto tra forze, allora è naturale vedere l'educazione come un rafforzamento dell'io, della capacità di dominare e reprimere le emozioni. Concepire le emozioni in senso dinamico, come forze, renderebbe impossibile secondo Bertin la comunicazione tra ragione ed emozione.

Baldacci trova una valida alternativa nella teoria dell'*Intelligenza delle emozioni* (2004) di Martha Nussbaum, o meglio nella sua concezione razionale delle passioni reperita dalla filosofia stoica. Con la variante fondamentale che, invece dell'apatia e dell'atarassia (obiettivi del pensiero stoico teso al governo delle passioni), l'autore sposa la visione di una pedagogia delle emozioni orientata a diventare *eupatia*, come proposto dalla Nussbaum: il razionalismo problematicista si interseca con la concezione stoica delle emozioni nella possibilità di una vita affettiva piena e autentica ma secondo ragione, cioè di un'educazione affettiva come parte integrante di un'educazione alla ragione. Educazione affettiva razionale che non si riduce pertanto a lotta della ragione contro le passioni, ma agisce sulle credenze (costrutti cognitivi modificabili), attraverso il ragionamento, alla ricerca di un equilibrio tra emozioni e ragione e non di un dominio di quest'ultima.

Dove Baldacci si scosta dalla Nussbaum è intorno alla visione disincarnata della cognizione che sposa quest'ultima. Ricorrendo ampiamente al Damasio dell'*Errore di Cartesio* (2000) e de *Alla ricerca di Spinoza* (2007), l'autore è convinto del ruolo essenziale della corporeità: la percezione del corpo è aspetto essenziale in una teoria delle emozioni compatibile con una concezione cognitivista, in altre parole di una corporeità cognitivizzata; l'emozione è definibile come una valutazione implicita, autenticata dalla presenza di certe sensazioni del corpo.

Le conclusioni di Baldacci sono da lui stesso riassunte in queste due idee fondamentali del paradigma cognitivo:

1. "le emozioni sono legate alla costruzione del significato di oggetti, situazioni ed eventi per il proprio benessere";
2. "tale costruzione è a sua volta legata a

costrutti cognitivi relativi alle proprietà degli oggetti, situazioni ed eventi, e a cosa – in generale – è bene o male per noi”.

L'obiettivo dell'educazione affettiva razionale, nutrita degli assunti del paradigma cognitivo da un lato e dei principi del problematicismo dall'altro, è l'espansione dell'esperienza emotiva e la promozione della vitalità affettiva sotto il vaglio vigile della ragione. La ragione deve pervadere anche l'esperienza affettiva e la passione deve innervare la ragione, secondo una bella espressione di Baldacci.

Le emozioni non sono eventi irrelati: sono legate a valutazioni tacite e tali valutazioni sono influenzate dal sistema di credenze dell'individuo. Le emozioni sono sempre costrutti sociali: la loro origine è interrelazionale, prodotto del rapporto io-mondo, salvo poi diventare con il tempo abiti intrapersonali che condizionano il modo stesso di vedere il mondo. Nell'impoverimento delle relazioni umane nella società globale, compito della pedagogia è la disponibilità alla relazione umana. Ecco l'importanza della cosiddetta *Intelligenza emotiva* (1996), di cui l'autore ne riconosce la fondatezza, ma non l'applicabilità, almeno non nel modo in cui Goleman, secondo Baldacci, la intende: utilizzo utilitaristico e aziendale.

Nello specifico del contesto scolastico, la formazione affettiva mira alla modifica critica e consapevole degli abiti emozionali, ma essendo la dimensione emotiva presente in ogni attività di istruzione, l'educazione affettiva si svolge in forme indirette e collaterali all'istruzione. L'adozione di modalità didattiche e contesti educativi tali da promuovere, a lungo andare, abiti emozionali in linea con un'educazione alla ragione è già di per sé, per Baldacci, un'alfabetizzazione emotiva. In altre parole, essendo l'educazione affettiva già annidata nei processi di istruzione, un'alfabetizzazione emotiva a scuola potrebbe risultare inefficace per lo scopo che si propone, in quanto materia tra materie, mentre, invece, basterebbe che il corpo docente, capace di

assumere il ruolo di educatore affettivo esplicitando le sotterranee dinamiche relazionali insite nella didattica, si assumesse la responsabilità di questo compito.

Questo assunto è tuttavia contestabile: necessiterebbe di insegnanti capaci di prendersi cura dell'affettività, oltre che dell'insegnamento didattico della loro materia; inoltre, l'alfabetizzazione emotiva potrebbe essere rivisitata diversamente da come la intende Goleman e adattata al contesto scolastico.

Specificamente per l'educazione degli adulti, Baldacci arriva a formulare 4 modelli pedagogici ideali: le tecnologie del sé, la ragione critica, l'amore intellettuale e gli esercizi di elevazione spirituale.

Nel primo caso (tecnologie del sé, prendendo spunto da Foucault), attraverso esercizi codificati quali l'esame di coscienza, il diario personale, la meditazione, il colloquio confidenziale, il lavoro su di sé rende il rapporto con se stessi fonte di benessere; il secondo (ragione critica, prendendo spunto dalla Nussbaum) costituisce il modello educativo di base: rischiarare i vissuti emotivi con il lume della ragione; il terzo (l'amore intellettuale, prendendo spunto da Spinoza), la passione intellettuale, l'amore per la cultura può diminuire la nostra dipendenza dagli oggetti esterni a noi, trasfigurandola nella categoria affettiva dell'amore intellettuale; la quarta (esercizi di elevazione spirituale, prendendo spunto da Hadot) tratta un cambiamento del rapporto io-mondo che muove verso un senso d'appartenenza cosmica, una sorta di dilatazione dell'io fino all'identificazione del sé con il tutto che modifica il senso dell'esistenza: frontiera-limite dell'educazione, la definisce Baldacci, utopia pedagogica radicale dall'alienazione dell'avere all'autenticità dell'essere.

Il limite di tensione ideale è raggiunto dall'amore intellettuale, nel suo duplice aspetto di passione intellettuale e di amore per la cultura, prefigurazione di ascesi spirituale dell'uomo verso livelli più elevati della potenza d'esistere.

