

Psicologia apprendimento e moduli

di Paolo Bozzaro

L'organizzazione dell'attività didattica della scuola elementare è sempre stata oggetto di particolare attenzione da parte degli psicologi, che hanno spesso evidenziato la necessità di raccordare gli obiettivi dell'apprendimento con gli obiettivi più globali dello sviluppo, della socializzazione, della maturazione affettiva ed emotiva del bambino.

Tali indicazioni sono state ampiamente recepite nella formulazione dei Nuovi Programmi del 1985, dalla lettura dei quali viene fuori l'immagine di un bambino un po' troppo imbrigliato nella rete dei processi cognitivi, ma del quale si riconosce finalmente il diritto a "muoversi", a sperimentare, a interrogarsi sul mondo che lo circonda.

Nel delineare una scuola adeguata alle esigenze formative del bambino, il Legislatore sottolinea che compito primario della scuola è quello di sviluppare il potenziale di creatività del bambino, operando in modo che "le funzioni motorie, cognitive ed affettive giungano ad operare progressivamente e puntualmente in modo sinergico" (II Parte): creatività che non vuole dire assoluta libertà di scorrazzare nel regno delle costruzioni fantastiche, ma progressiva "consapevolezza delle proprie possibilità" attraverso la proposta di attività di ricerca, di espressione, di elaborazione, di apprendimento di abilità e di quadri concettuali, di esplorazione libera e guidata.

Sicuramente questo tipo di lavoro richiede che gli insegnanti posseggano una buona conoscenza della personalità dei bambini, conoscenza intesa non soltanto come patrimonio concettuale di teorie, modelli, "nozioni" di psicologia, ma soprattutto come capacità di osservare e comprendere eventi, azioni, comportamenti.

Da molte parti si segnala la necessità di una revisione profonda dell'itinerario formativo dell'insegnante. L'attuale cur-

**Compito primario
della scuola
è quello di sviluppare
il potenziale di creatività
del bambino in modo
che egli acquisisca
consapevolezza
delle sue potenzialità**

riculum formativo è sicuramente inadeguato e ad integrarlo non sono sufficienti né corsi di aggiornamento né apprezzabilissimi sforzi individuali di approfondimenti culturali o metodologici.

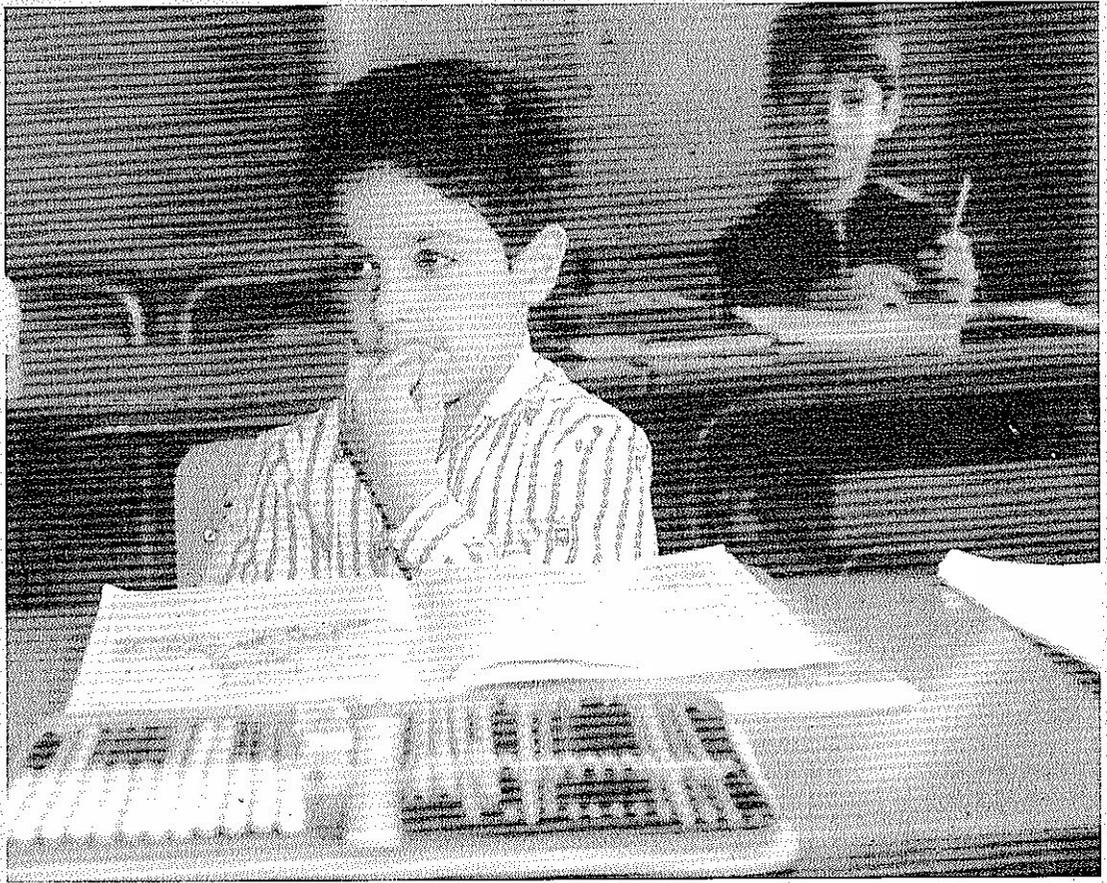
È necessario ridefinire "il profilo dell'insegnante" della scuola elementare, partendo dal fatto che occorre promuovere l'assunzione di reali competenze psicopedagogiche, competenze che vengono richieste dal particolare rapporto che si instaura tra l'adulto "educatore" e il soggetto in età evolutiva.

Compito primario dell'insegnante dovrebbe essere quello di aiutare, ancor prima che si avviino problemi di didattica e di apprendimento, lo sviluppo affettivo del bambino. Come è noto, nel passaggio dalla famiglia alla scuola e al mondo sociale più ampio, il bambino viene sollecitato a "modificare" il proprio assetto emotivo instaurando nuove relazioni affettive.

Lo sviluppo affettivo del bambino è caratterizzato da un processo graduale di identificazioni con figure rappresentative che incontra lungo l'arco della propria crescita, una serie lunga e variegata di identificazioni, che tutte contribuiscono in vario modo a modellarne la personalità. Tale sviluppo è regolato da sentimenti ed emozioni spesso ambivalenti: il bambino può provare contemporaneamente emozioni e desideri opposti nei confronti della stessa persona.

L'insegnante - e la scuola, in generale - non sfuggono a tale regola evolutiva. Il bambino può "amare" la scuola, perché comprende che frequentare la scuola significa che "sta crescendo", che "sta diventando grande", che impara a conoscere nuove realtà, che viene a contatto con altri compagni, con altri adulti; ma il bambino può anche "odiare" la scuola, quando essa impone regole, limiti o produce giudizi, valutazioni, frustrazioni.

L'insegnante non può ignorare la presenza di queste dinamiche affettive né



pretendere una accettazione incondizionata e immediata da parte del bambino: deve piuttosto aiutarlo ad affrontare i problemi e le ambivalenze, che la nuova realtà suscita, promuovendo esperienze positive, fornendo modelli di relazione, basate non sull'ansia della prestazione, ma su progressive

conquiste conoscitive, che rafforzano l'autostima, la sicurezza personale e, di rimando, l'autonomia.

Questo atteggiamento "empatico" l'insegnante non deve intenderlo come una strategia di accoglienza iniziale (primi giorni di scuola), perché non è affatto vero che tutti i bambini trovano difficoltà "all'inizio". Dovrebbe intenderlo come un atteggiamento relazionale permanente, che dovrebbe accompagnarlo in tutte le fasi della sua attività. Spesso invece succede che quando si presentano le prime difficoltà di apprendimento (perché è sempre il bambino che esprime per primo i "sintomi", quasi mai l'insegnante!), l'insegnante è portato o ad ignorarle (per non mettere in discussione i suoi metodi di insegnamento) o a evidenziarle attribuendone subito la causa al bambino ("è distratto", "non ha i prerequisiti", "non sa lavorare ordinatamente", ...): le difficoltà di apprendimento (come certi disturbi alimentari del bambino piccolo) sono spesso un modo attraverso il quale si occultano "disturbi di relazione", riportabili cioè all'area degli affetti e delle emozioni o del bambino o dell'insegnante.

A titolo esemplificativo si può riportare l'esperienza delle "classi aperte" e dei "moduli", esperienza che, motivata sul piano pedagogico dalla necessità di valorizzazione delle esperienze e degli

**L'insegnante deve
fornire modelli
di relazione collaborativa
che rafforzino
la sicurezza personale,
l'autostima,
e, di conseguenza,
l'autonomia del bambino**

specifici interessi culturali degli insegnanti", ha anche innestato dibattiti e riflessioni che non hanno riguardato la metodologia dell'insegnamento in senso stretto, ma appunto le dinamiche di relazione.

Molte critiche al modello didattico dei "moduli" (che prevedono più figure di docenti che si alternano nella stessa classe) sono partite dall'assunto che l'unicità della figura del maestro assicurava pedagogicamente e psicologicamente una unitarietà di stile di conduzione e di relazione educativa, che "a più mani" rischia invece di disperdersi e di conflittualizzarsi.

Il superamento della figura unica del "maestro" ha evocato effettivamente la fine di un'epoca pedagogica che trovava nella storia della pedagogia (l'Emilio di Rousseau come paradigma ideale), nelle storie a loro modo epiche delle campagne di alfabetizzazione, nelle vicende significative di alcuni grandi "maestri" contemporanei (Don Milani, Mario Lodi...) la conferma di una concezione che definirei "simbiotica" dell'istruzione primaria: la scuola primaria ("materna" appunto) che si innestava con "naturalità" e "continuità" sullo stesso asse affettivo ed emotivo del legame genitoriale e che conduceva il bambino attraverso la successiva identificazione con la figura dell'insegnante verso tappe più

alte di maturazione. Questo percorso era assicurato da due fattori di stabilità, che oggi non esistono più: la stabilità familiare a monte e la stabilità sociale nel contesto che circonda scuola e famiglia.

Il risultato è che oggi il bambino sperimenta già in famiglia, a casa, una "varietà di figure adulte": entra precocemente a contatto con modelli di comportamento e di pensiero diversificati; sperimenta una varietà di "relazioni sociali" per certi versi più ricca, ma anche più contraddittoria; è sottoposto ad una pressione emotiva sicuramente più complessa; assiste di presenza o per "interposta visione" (televisiva) ad eventi dei quali non possiede ancora codici emotivi e cognitivi che gli permettano la decifrazione... Un bambino oggi, psicologicamente, è "figlio" di più madri e di più padri e quando giunge a scuola è già preparato a cambiare rapidamente (forse troppo, in verità) contesti relazionali.

Il vero problema dei "moduli" non è quindi quello della molteplicità delle figure di insegnanti che si alternano in classe, ma l'adeguamento degli insegnanti ad un modello di organizzazione didattica che attraverso il lavoro di *équipe* dovrebbe comunque assicurare "l'unitarietà dell'insegnamento".

Sono gli insegnanti a non essere preparati ad una didattica collegiale, ad una seria e reale pratica di programmazione centrata sugli obiettivi e non sui programmi, ad una metodologia dell'insegnamento che attraverso strategie diverse, strumenti diversificati, piani di lavoro individualizzati, proposte sperimentali flessibili porti avanti un lavoro comune.

A monte di questa organizzazione diversa dell'attività deve esserci il superamento di quella visione "simbiotica" del rapporto maestro-bambino, superamento che può essere possibile



***L'organizzazione modulare
produrrà effetti positivi
soltanto se sarà
assicurata l'unitarietà
dell'insegnamento.***

solo se l'insegnante diventa consapevole che obiettivo dell'educazione non è stabilire "rapporti di dipendenza", ma promuovere l'autonomia, attraverso il continuo superamento delle posizioni di dipendenza che la scuola in modo ambivalente promuove e contemporaneamente nega.

Se gli obiettivi dell'apprendimento non possono essere svincolati dagli obiettivi "affettivi", relazionali e sociali, per il semplice fatto che l'universo interno del bambino non è strutturato per strati sovrapposti, ma per interdipendenze reciproche, la competenza psicologica dell'insegnante diventa un prerequisito fondamentale per la sua attività: l'insegnante deve saper comunicare ai bambini, ma deve soprattutto saperli "ascoltare"; deve sicuramente organizzare in modo efficiente la didattica, ma deve soprattutto conoscere i desideri e i bisogni conoscitivi del bambino; agisce su aspettative che egli stesso crea.

Una ragione di più per chiedersi seriamente se le sue aspettative sono imposte o condivise.