

**EDUCARE IL PENSIERO:
UNA SFIDA PER LA CULTURA CONTEMPORANEA**

Occorre occuparsi del pensiero che porta alla saggezza piuttosto di quello che determina l'intelligenza. In fondo, se si diventa saggi non è così difficile poi diventare anche intelligenti. Se si comincia invece dall'esser intelligenti si hanno poche speranze di diventare saggi, perché è facilissimo cadere nella "trappola" dell'intelligenza.

Edward De Bono

1. IL SENSO DEL PENSARE

Le domande perché pensare e qual è il senso del pensare possono apparire addirittura banali nella loro disarmante semplicità. Siamo proprio sicuri di possedere la risposta al "perché" del pensare e al suo "senso"? Il nostro pensare è sempre sensato?

Sappiamo che chi compie "bene" il male, magari applicando strategie sofisticate di pensiero, agisce comunque male, ma in questo caso si può affermare che il suo pensare è sensato? È chiaro che la domanda sottende palesamente una valenza etica che, se trascurata, consentirebbe di affermare, come conseguenza, che ogni idea è sempre e comunque un pensare con senso.

La domanda quindi «Perché pensare?» ha una risposta altrettanto ovvia e sconcertante quanto la domanda medesima: «Pensare per essere». Anche una pianta è. Un libro è. Ogni cosa è. È chiaro, quindi, che quando si parla di pensare, non si può che riferirsi ad un pensare con senso, che non può essere ridotto

ad un essere mera presenza o parvenza, ma rimanda a significati più ricchi e profondi.

Possiamo affermare, allora, che il “pensare” deve caratterizzarsi come “essere”, non nel semplice significato di “esistente”, ma di colui che si interroga, viene fuori, esce, cammina. “Esistere”, infatti, è esegesi ed esodo, per cui il pensare comporta lo sforzo di «fare esodo», di andare da noi stessi all’altro, attraverso un itinerario di ricerca e di testimonianza della verità, cioè, come afferma Hegel, di amore per il vero sapere, che senza la fatica del concetto non potrà mai essere tale e progredire. Tuttavia, sulla scia di san Bernardo, siamo convinti che il vero sapere è tale se esso sa manifestarsi come sapere dell’amore, cioè testimonianza forte di una verità vissuta e incarnata. In questo senso, pensare è testimoniare e, come tale, è radicalmente atto di amore.

Anche Socrate, in lotta con il modo decadente tipico del suo tempo, si riferisce al pensiero come testimonianza della verità e come rimedio («pharmacon») contro i mali della vita. Solo la divinità è sapiente, mentre il sapere umano vale poco o nulla, per cui chi ritiene di possedere il sapere, e pretende il sapere assoluto, in realtà tradisce la vera conoscenza. L’uomo, quindi, deve prima di tutto saper riconoscere la propria finitezza. Ed è proprio questo sapere di non sapere che porta ad un modo di vita pensante, eticamente fondato. Socrate cerca di testimoniare la coappartenenza originaria di «noein» e «ethos», cioè di essere come unità inscindibile di pensiero ed etica. «Ethos», da cui deriva «etica», significa costume, consuetudine, ma sta anche a indicare «dimora», «abitazione». Quindi l’originaria declinazione etica del pensare rimanda all’ancestrale possibilità per l’uomo di prendere dimora nell’essere¹.

Ciò significa venire restituiti a se stessi, in quanto l’uomo, originariamente un essere abbandonato, di cui sono sconosciute le origini e la meta finale, per esistere ha bisogno di essere accolto.

Il simbolo che meglio traduce l’accoglienza è il parto, la nascita di un bambino, il cui grido esprime certamente questo abbandono dell’origine, ma anche l’anelito a venir accolto tra le braccia del-

¹ Cf. C. Scilironi, *In cammino verso l’uomo*, S. Paolo, Cinisello Balsamo 1994.

la madre. Così, anche per il pensiero non bisogna perdere di vista la sua connaturata essenza etica, che affonda le radici nell'azione responsabile dell'uomo. Non possiamo dimenticare, cioè, l'intrinseco valore sociale e comunitario del pensiero, della necessaria *fondazione di un'etica della responsabilità* del nostro pensare.

Nella costruzione della casa comune, Eraclito (fr. 89) diceva che ci sono i desti, cioè coloro che usano il *logos*, l'intelligenza e la mente, mentre i dormienti, cioè quelli che non usano il pensiero, si volgono alla guerra, segno del non uso del *logos*. La pace, la casa comune è il vero esercizio del *logos*. È necessario, quindi, che il pensare diventi un passaggio, un cammino dall'isolamento e dall'ostilità all'ospitalità. Nessuno, però, riesce a essere ospitale se non guadagna prima la sua solitudine, da intendere non nel senso tradizionalmente negativo, ma di ricerca di unità all'interno del proprio esistere. Nell'azione responsabile, nella costruzione della casa comune, i *cives* futuri di questo mondo, saranno allora coloro che penseranno autenticamente, sapendo coniugare pensiero e vita, *ragione* e *senso*, interiorità ed exteriorità, identità e alterità.

È questo anche il grande contributo del pensiero neoebraico che sottolinea non solo l'essere ma anche l'*essere in relazione*, in quanto ogni persona, originariamente abitata dall'Altro, ci interpella e chiede risposta. In questo senso l'Altro dà fondamento assoluto all'etica, non come semplice rispetto formale della legge, ma come *etica di assunzione di responsabilità*².

Il pensare, quindi, diventa azione responsabile nella misura in cui conformandosi all'etica offre una risposta autentica all'uomo e ai suoi più profondi bisogni.

H. Arendt, riprendendo in chiave moderna il concetto espresso da I. Kant nella *Critica della ragion pura*, introduce la fondamentale distinzione tra il conoscere e il pensare³: il *conoscere* ha per oggetto le questioni scientifiche, mentre il *pensare* è quella attività della mente che ha per oggetto i problemi inerenti al significato, ossia le questioni rilevanti per l'esistenza dell'essere umano. Secondo quest'ottica, M. Heidegger sostiene che il tempo

² Cf. E. Lévinas, *La traccia dell'altro*, Pironti, Napoli 1970.

³ Cf. H. Arendt, *Le origini del Totalitarismo*, Bompiani, Milano 1978.

presente manca di pensiero perché, pur a fronte di un aumento esponenziale di conoscenze, manca o è quasi assente un pensiero meditante, che sappia interrogarsi sulle questioni di senso, che muovono e danno spessore all'esistenza umana⁴.

Dobbiamo, allora, renderci conto che la nostra cultura sta trascurando l'*educazione del pensiero*, privilegiandone forme tecnicistico-efficientistiche, che da sole non possono garantire lo sviluppo delle capacità di riflessione. In tal modo, vengono a mancare nei nostri programmi di studio le questioni di significato (sull'amicizia, sull'altruismo, sul bene, sul male, sul dolore o sulla felicità...), che certamente richiedono risposte, anche se non definitive, attraverso quella *pluralità di indicazioni di senso* che, proprio perché cercate, contribuiscono a dare significato all'esistenza umana⁵. È ciò che sottolinea anche G. Bateson quando annota che, purtroppo, tutte le questioni fondamentali vengono trascurate nella scuola, con il rischio di *rendere stupidi* gli studenti⁶.

Possiamo senz'altro affermare, allora, che il tempo dedicato al pensare, apparentemente speso inutilmente, viene poi riguadagnato in profondità attraverso l'uso di quella che è la strategia più elevata del pensare stesso, ossia la capacità di prendere coscienza di sé e, soprattutto, di essere un soggetto eticamente orientato. La capacità di interrogarsi, di trovare una risposta attorno alle questioni di ciò che è bene e male, di ciò che occorre promuovere e di ciò che occorre evitare per non cadere nell'insensatezza, rappresentano il vero lavoro della mente che, al di là della logica, è aperta alla ricerca di un senso, di un orientamento etico-sociale verso cui andare.

Sottrarre tempo al pensare, quindi, significa operare una scelta strategica ben precisa, ma irresponsabile, che comporta la rinuncia ad avere soggetti pensanti, che inventino *versioni del mondo* e che non si limitino semplicemente a consumare i modelli veicolati dalla cultura dominante. Educare a pensare, perciò, consiste nella stimolazione di quelle abilità riflessive attraverso cui portare alla coscienza immagini, opinioni, teorie, modelli destinati a rimanere nascosti

⁴ Cf. M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976.

⁵ Cf. H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.

⁶ Cf. G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1990.

alla vista del pensiero. In questo senso, occorre una pausa, un'interruzione della propria attività conoscitiva, un ritirarsi della mente all'interno di sé per scoprire quelle che sono le proprie strutture. Da questo punto di vista, riprendendo un concetto della Arendt, l'attività del pensare è come uno *schiodare gli occhi della mente*⁷, un processo metacognitivo della mente, su di sé e oltre sé.

Lo sviluppo delle capacità di pensare, di ragionare, quindi, altro non è che un'attività di *interiorizzazione di processi mentali*, che non sono frutto esclusivo di un'elaborazione individuale, ma di una mediazione sociale e culturale. Anche se la vera attività di pensiero è un processo personale, di fatto è un dialogo che, riportato nell'interiorità dell'individuo, parte comunque dalla considerazione di idee co-costruite nell'interazione sociale.

Se accettiamo tale presupposto, che non si può cioè imparare a pensare da soli, ma nel dialogo con gli altri, occorre allora offrire alla scuola e a tutte le occasioni formative, dai primi gradi di scolarizzazione all'università, dei contesti in cui si possa parlare e confrontarsi, costruire e crescere insieme.

2. CERVELLO E POTENZIALITÀ DELL'INTELLIGENZA

Il lungo viaggio del cervello inizia dalla terza settimana di vita dell'embrione: da poche cellule nervose (i neuroni, che sono responsabili della trasmissione degli impulsi), via via, se ne formeranno circa 100 miliardi: un numero molto elevato di cellule, come enorme sarà il livello di organizzazione e di controllo necessario per il loro corretto funzionamento. Al confronto, potrebbe apparire del tutto primitivo anche il computer più sofisticato. È l'inizio del lungo viaggio di formazione del sistema nervoso, della mente, un mondo in continuo divenire, giacché la vita stessa è un mosaico in perenne costruzione⁸.

⁷ Cf. H. Arendt, *La vita della mente*, Il Mulino, Milano 1987.

⁸ Cf. A. Oliverio - A. Oliverio Ferrari, *L'età della mente*, Rizzoli, Milano 2004.

Ciascun neurone stabilisce un altissimo numero di connessioni con gli altri neuroni. Pensiamo che ciascuno dei 100 miliardi di neuroni (o cellule nervose) mediamente ha circa 10.000 sinapsi, cioè diecimila punti di connessione attraverso cui può collegarsi con altri neuroni⁹. Ne risulta un numero pressoché incalcolabile di circuiti, di canali attraverso cui un messaggio è trasmesso nel cervello¹⁰. Si è calcolato che il numero astronomico di interconnessioni potrebbe essere corrispondente a circa 10^{800} .

Uno degli aspetti meno conosciuti del cervello riguarda il fatto che esso sembra utilizzare una percentuale molto minima dei neuroni a sua disposizione. Da qui derivano tre regole:

1) l'enorme potenzialità delle risorse del cervello e la sua grande plasticità, cioè adattabilità e capacità di trasformazione;

2) se l'ambiente di vita è stimolante, l'uomo ha la possibilità di stimolare un numero più alto di neuroni e quindi di innescare molte più interconnessioni;

3) d'altra parte, se l'ambiente è deprivato, questo numero decresce, con un minor numero di possibili interconnessioni.

Sappiamo che il processo di maturazione della corteccia cerebrale, che inizia già nel grembo materno, segue una lenta ma progressiva evoluzione lungo i mesi e gli anni successivi alla nascita, ma ciò è legato alla fisiologia stessa del cervello e alla qualità delle stimolazioni ricevute dall'ambiente educativo. Seguendo il grado di maturazione delle principali strutture nervose a 3, 15 e 24 mesi, si nota che la rete nervosa aumenta mano a mano di complessità. Aumentano le interconnessioni e, quindi, anche la velocità di trasmissione degli stimoli e il numero di "vie" alternative o possibili attraverso cui essi possono arrivare a connettersi con altre cellule nervose, e da qui ad altre ancora. È chiaro, allora, che più un individuo dispone delle risorse adeguate per sviluppare la struttura nervosa del cervello più dispone di una base attraverso cui esprimere le sue potenzialità mentali.

⁹ I. Hunter, *Il cervello incompiuto. L'incredibile capacità del cervello di ricostruire se stesso*, RED, Como 1990, pp. 57-62.

¹⁰ Cf. A.R. Luria, *Come lavora il cervello*, Il Mulino, Bologna 1976.

A questo riguardo, emblematica può esser la ricerca attraverso cui si è registrato, lungo un arco di due anni, l'andamento dei livelli di quoziente d'intelligenza (q.i.) dei bambini messi a confronto: un gruppo frequentante la *nursery* (asilo nido) e l'altro ospitato in un orfanotrofio. Pur partendo alla nascita da livelli di q.i. molto simili, dopo 24 mesi i bambini dei due gruppi mostrano differenti livelli di sviluppo. Tra l'ottavo e il dodicesimo mese di vita, si registrarono significativi segni di regressione del q.i. dei bambini allevati in orfanotrofio rispetto a quelli cresciuti in famiglia o in un asilo nido.

Da questa analisi, e da molte altre simili, risulta evidente che la povertà di stimoli, sia di natura percettiva, motoria, linguistica (toccare, sentire, vedere, udire, dialogare, correre...), che affettiva (esser accolto, confortato, incoraggiato...), agisce come inibitore dello sviluppo stesso dell'intelligenza. Naturalmente, altri e molteplici sono i fattori che ne influenzano l'evoluzione, ma quello della mancanza di stimoli è uno dei determinanti principali.

Possiamo sostenere, quindi, che l'intelligenza, se da un parte dipende dallo sviluppo del cervello, dall'altra è in stretta relazione alla qualità delle stimolazioni provenienti dall'ambiente, in un intreccio tra biologia e cultura in cui lo sviluppo neurofisiologico, quello psicologico e culturale sono interdipendenti, dove cioè ciascuno influenza gli altri. In questo senso, pur legato alle leggi della natura, il nostro cervello è unico, libero e migliorabile, anche negli anni. Appare anche evidente da queste premesse che eventuali ritardi causati da carenze educative non possono esser considerati necessariamente immutabili, a condizione però che i bambini o i ragazzi possano venir inseriti in contesti stimolanti e affettivamente maturi.

3. L'INTELLIGENZA STRATEGICA

Pensiero e intelligenza

Spesso si ritiene che essere intelligenti sia di per sé una condizione naturale, sufficiente per pensare, e che le persone intelli-

genti abbiano automaticamente buone capacità di pensiero, negare in parte alle persone meno dotate. Purtroppo, persone di notevole intelligenza non sempre sembrano dimostrarsi all'atto pratico dei buoni pensatori¹¹. Al contrario, individui con un quoziente d'intelligenza più modesto sembrano a volte più abili nell'uso del pensiero.

Pensare oggi è più importante che mai. Viviamo in un mondo complesso e in rapido cambiamento, per cui l'istruzione non potrà fornire tutte le risposte necessarie che la vita chiederà. Siamo tutti convinti che occorre insegnare soprattutto a utilizzare in modo consapevole e strategicamente intenzionale la propria mente. Saper pensare è importante per operare scelte e prendere decisioni, per risolvere problemi, ma è altrettanto importante a livello di famiglia e di comunità. In realtà, la capacità di pensare potrebbe essere la materia, la disciplina fondamentale, da impartire nelle scuole.

Purtroppo, se guardiamo alla realtà di molte tradizioni didattiche, oggi l'insegnamento è eccessivamente concentrato sui contenuti da apprendere e non sui processi attraverso cui si impara ad apprendere.

È per questo motivo che oggi si richiede una maggior attenzione ai processi di apprendimento e, soprattutto, allo sviluppo di una più specifica consapevolezza nell'uso delle proprie abilità di pensiero. Infatti, con il termine «strategie cognitive e metacognitive» si intende riferirsi a quell'insieme di azioni mentali usate deliberatamente per meglio ottimizzare le procedure del pensiero che, di fronte alla frammentazione del sapere e al dilatarsi a dismisura dell'informazione, servano da guida ad una maggior unitarietà della mente contro il pericolo di una «coriandolizzazione della cultura». Se «l'usa e getta» può andar bene per una cultura da supermercato, certamente questo non può essere accettabile per le nostre giovani generazioni.

Ci si deve, quindi, mettere in una prospettiva di ricerca attraverso cui porsi alcune fondamentali domande riguardanti il senso della cultura che stiamo promuovendo e verso quali finalità indi-

¹¹ Cf. E. De Bono, *Strategie per imparare a pensare* (adatt. it. di M. De Beni), 7 voll., Omega, Torino 1992.

rizzare lo sviluppo della capacità di pensiero. Forse c'è bisogno oggi nelle scuole, nel nostro modo di fare cultura, di una profonda riflessione che metta al centro il nostro essere in relazione, lo sforzo di trovare significati veri a tutto quello che è l'accadere, anche quotidiano. In questo senso, parlare di un "nuovo rinascimento" non è un'utopia, ma segnale della necessità di imprimere nuovo impulso alle capacità di pensiero. Questa è la nuova dignità che noi dobbiamo saper restituire all'uomo; qui, probabilmente, sta la sfida di un'educazione alla libertà, non solo dall'ignoranza del non sapere, ma soprattutto del non saper pensare.

Educare a pensare

«Educare a pensare», quindi, rappresenta il filo conduttore di un itinerario educativo sistematico, pervasivo, aperto a tutti i saperi e ambiti di vita.

Ricordiamo ancora, però, che il pensiero senza significati può rotolare su se stesso e produrre catastrofi. Per questo, il richiamo ad un'antropologia, ad un'etica, ad una fondazione interdisciplinare, richiede di coniugare il mondo del cognitivo al mondo dei significati, dell'essere, della relazione. Educare al pensare, quindi, non può non toccare i temi, sempre più attuali, del rapporto tra contenuto e significato, tra pensiero e valori e, ancor più urgente, tra pensiero e azione.

L'ignoranza è il primo e principale ostacolo ad ogni processo di costruzione del pensiero e ad ogni processo di apprendimento. Socrate affermando «Io so di non sapere» si riferiva a una forma di ignoranza di primo ordine. Esiste però una forma ben più grave di ignoranza (ignoranza di secondo ordine): «Io non so di non sapere», che rappresenta la chiusura di fronte al sapere, il tipico e più radicato pregiudizio della mente incapace di apprendere.

Certamente educare il pensiero presuppone l'obiettivo di raggiungere una sua piena efficacia. Efficacia si può contrapporre alla parola efficienza, la quale rimane sempre e comunque circoscritta all'interno di un orizzonte organizzativo. «Efficienza» è come una parola malata perché non si interroga mai su cosa serva tutto ciò

che si sta facendo. Il pensiero, invece, è efficace quando si pone una domanda di senso: «A che cosa serve tutto ciò?». Una sana comunità efficace è sempre da preferirsi ad una comunità di efficienti, che non chiedono mai a se stessi e agli altri a cosa serva tutta la mole di dati e di informazioni da cui siamo sommersi, a quale fine rincorrere questa efficienza a tutti i costi e senza meta.

Dobbiamo perciò alimentare ruoli e tempi adeguati per lo sviluppo del pensiero autentico, del pensiero efficace. Il tempo, purtroppo, troppe volte, sembra proprio sfuggirci. Si può però vivere il tempo non come un continuo lineare di tanti momenti che si rincorrono nella stessa maniera, ma in zone di temporalità qualitativamente differenziali, ossia in piccoli tempi che possono essere vissuti in maniera differente, come occasione che ridona spazio e possibilità al pensiero.

Per educare il pensiero, allora, occorre salvare tempi qualitativamente operosi, sostenuti dal raccontare, dal narrare piccole cose, che possono aiutarlo e persino salvarlo dalle immagini che lo affollano e lo imprigionano, per dare un po' di spazio al pensiero stesso. Compito della parola, infatti, è quello di creare spazio. Serve una parola che faccia spazio in mezzo ai rapporti umani; servono degli inter-spazi in cui sia ancora possibile pensare, parlare, avere una voce, raccontare. Purtroppo, questi spazi intermediari tendono sempre di più a restringersi, a vantaggio di una comunicazione generalizzata e massmediale impersonale, spesso povera di pensiero. Siamo oppressi e imprigionati da un pensiero che tende a mettere insieme tante immagini e tante idee giuste, ma ci manca una mente unificante, che evolva come pensiero produttivo.

Seguendo questo punto di vista, si capisce meglio la differenza tra conoscere e pensare, e perché un processo di apprendimento, per essere tale, debba comunque essere fondato sull'abilità di pensiero, di interazione con il proprio e l'altrui mondo-schema-costruzione mentale. Lo stesso insegnante, se vuole davvero formare, deve cominciare a imparare qualcosa dagli studenti ai quali insegna.

Possiamo dire, quindi, che insegnamento e apprendimento non sono più distinguibili secondo i ruoli distinti di chi insegna e di chi apprende perché, in realtà, un insegnante insegna nella misura in cui sa apprendere. Secondo quest'ottica partecipante i

bambini e gli studenti stessi possono fungere da insegnanti ai loro professori e ai loro genitori, nell'interscambio di pensieri e tentativi di correzione. Anche l'errore, perciò, è parte integrante del pensiero, quale inevitabile passaggio per lo sviluppo e l'educazione; non quindi punto finale di un processo di conoscenza, ma, in un certo senso, il suo culmine epistemologico.

Imparare a comprendere

La società odierna è caratterizzata dalla complessità. Ciò comporta una pluralità di opportunità e di valori, ma anche molti pericoli e insidie: si pensi alla forza persuasiva dei mass media e alla presenza di diverse realtà in cui ogni interazione può arricchire ma anche disorientare.

In tale contesto si può constatare che tutti, quotidianamente, cercano di capire, di comprendere, ma raramente si chiedono che tipo di attività e di abilità siano necessarie. Interrogativi quali «Come posso convincermi di aver capito veramente?», «Come posso valutare il mio comprendere?», dovrebbero essere propri di ogni persona che tenti di vivere in pienezza la propria vita.

Pochi, cioè, affrontano il "comprendere" come una problematica esistenziale e come un'arte in grado di ben orientare le azioni più significative e rischiose, quali l'adozione di principi e valori cui ispirarsi, l'assunzione di progetti ai quali dedicarsi, la scelta delle persone alle quali donarsi e degli ambienti in cui radicarsi. Certo, si entra in un ambito complesso e delicato, imprevedibile e rigoroso, dove il soggettivo e l'oggettivo, l'osservatore e l'osservato non sono separabili, né l'azione del pensare è scindibile da un contesto.

Naturalmente l'attività di comprensione si caratterizza come processo attivo: colui che vuol capire veramente si deve creare motivazioni e aspettative sulla base dell'esperienza o di ipotesi ragionevoli; occorre che rimanga vigile e docile di fronte agli aspetti più imprevedibili e inattesi, aperto a tutte le intuizioni. Non deve saltare subito alle conclusioni, condizionato dal bisogno di esibire sicurezza e padronanza; non deve agire impulsivamente, anche se

è in grado di farlo con estrema rapidità e determinazione. Deve procedere con calma, essere sempre pronto a un duello leale e, nello stesso tempo, astuto con l'oggetto di comprensione. Energia, vitalità, autostima e umiltà sono le qualità che lo devono contraddistinguere.

Capire, allora, diviene un atto di libertà personale. La comprensione vera, infatti, nasce sempre da un atto di coraggio perché è un movimento verso l'ignoto.

Oltre all'indispensabile contributo personale, in questo processo si deve rivalutare anche la funzione educativa della scuola come possibile ambiente autenticamente modificante.

H. Gardner sostiene che nelle scuole di tutto il mondo non c'è un'adeguata stimolazione della comprensione profonda della realtà¹². Si tende piuttosto ad accontentarsi di prestazioni meccaniche, ritualistiche, convenzionali. Secondo l'autore la «frode involontaria» che si commette quotidianamente ai danni degli studenti, consiste nel focalizzare l'attenzione più sull'apprendere che sul comprendere. Già A.N. Whitehead aveva denunciato l'estrema pericolosità delle idee sterili, cioè di quelle idee che vengono semplicemente trattenute dalla mente, ma che non sono utilizzate per esser sottoposte a verifica o per ottenere nuove combinazioni¹³.

Nelle nostre scuole si accetta, ancora troppo spesso, paradossalmente, che si possa apprendere senza comprendere, spesso in modo meccanico, rigido, estraneo e, quindi, sterile. Porsi l'obiettivo di educare al comprendere comporta dunque la capacità di riconoscere ed evitare tutto ciò che può rendere passivi o dipendenti gli studenti, e l'abilità di favorire in loro un'originalità di pensiero e giudizio, sentimento e azioni sempre più autonomi e responsabili.

Non si tratta solamente di insegnare tecniche o metodi di pensiero e di comportamento, ma di creare soprattutto negli allievi la disponibilità a rimettere in discussione le loro concezioni sulla mente, sui processi attraverso cui si costituiscono i pensieri e sulle strategie che possono essere utilizzate. Occorre, cioè, renderli coscienti

¹² Cf. H. Gardner, *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano 1993.

¹³ Cf. A.N. Whitehead, *I fini dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1959.

delle modalità e dei rispettivi gradi di certezza con cui si operano le scelte, si prendono le decisioni, si sviluppano le capacità.

Da un lato i vari sistemi educativi dovrebbero assumersi il compito di individuare quali criteri di comprensione sia urgente condividere con una gioventù sempre più confusa; dall'altro educare al comprendere dovrebbe diventare il nodo problematico, cruciale, di ogni attività formativa, dal quale potrebbe emergere un modello dinamico di educazione volto a promuovere l'uso di tutte le risorse che le scienze mettono a disposizione della prassi educativa.

La modificabilità cognitiva

La causa di questo errato modo di sentire e di operare da parte dell'istituzione scolastica tradizionale è probabilmente da ricondurre al pregiudizio secondo cui la capacità di capire è la facoltà essenziale dell'intelligenza che, al pari delle attitudini o delle tendenze emotive e comportamentali, dipende per lo più dal patrimonio genetico ereditato e molto poco dal tipo di educazione ricevuta.

In realtà, parafrasando la concezione delle «intelligenze multiple» di H. Gardner¹⁴, si può sostenere che l'intelligenza non costituisce solo un dato di partenza, ma un insieme di potenzialità che occorre stimolare attraverso adeguati procedimenti di sviluppo. Se la sua evoluzione è legata essenzialmente alla capacità d'apprendimento, allora occorre insegnare agli allievi modalità attraverso cui «imparare in continuazione ad imparare».

È necessario insegnare tali procedure in quanto, come afferma J.S. Bruner, poche persone sviluppano spontaneamente la consapevolezza che il flusso dei pensieri possa essere guidato intenzionalmente grazie a strategie cognitive, basate sulla conoscenza sempre più precisa e dettagliata del funzionamento della propria mente¹⁵. Tale ipotesi è perfettamente concordante con la posizio-

¹⁴ Cf. H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1983.

¹⁵ Cf. J.S. Bruner - R.R. Olver - P.M. Greenfield, *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma 1994.

ne di E. De Bono che parla di una mente che può essere diretta intenzionalmente e produttivamente usando strategie opportune.

Ovviamente non si tratta di credere a formule magiche, ma solo di accertare se le scienze cognitive e pedagogiche moderne abbiano effettivamente individuato i fattori chiave sui quali è possibile intervenire per ottenere cambiamenti significativi nella formazione sia a livello individuale sia di gruppo.

I teorici dell'apprendimento affermano che apprendere significa cambiare e aggiungono che esistono apprendimenti di tipo logico diverso, richiedenti specifiche strategie di insegnamento. Una distinzione importante riguarda i tipi di cambiamento che l'attività del comprendere comporta: uno che si verifica dentro un dato sistema, il quale resta immutato (cambiamento 1); un altro, che produce il cambiamento del sistema stesso (cambiamento 2).

Un esempio del primo tipo è quello rappresentato dall'imparare a correggere un tipo di errore solo in alcuni contesti particolari. L'obiettivo di imparare a correggere quell'errore in qualunque contesto si presenti, si riferisce invece al cambiamento di secondo tipo. Così l'imparare ad apprendere autonomamente è considerato un «cambiamento 2» rispetto al semplice apprendere sotto la guida di un tutor, dato che implica la capacità di usare da soli schemi già acquisiti per inventare qualcosa di nuovo, di non predeterminato. Imparare ad apprendere comporta, pertanto, modificazioni molto più profonde e radicali che il semplice apprendere nuove nozioni o competenze. Vuol dire accedere a un tipo di modificabilità non solo cognitiva, ma globale, basata su una capacità di autorganizzazione.

4. LA FORZA DEL PENSIERO EMOTIVO

È comune esperienza constatare che l'intelligenza scolastica non sempre coincide con le abilità che la vita richiede e che la nostra felicità non dipende solo dall'aver superato brillantemente un esame

o da una soddisfacente carriera di studio. La felicità, piuttosto, dipende da quella continua serie di “esami” che la stessa vita ci pone, con i suoi significati, con quelli che noi stessi assegniamo all’esperienza, alle nostre aspirazioni, all’incontro con gli altri. Tutte realtà, queste, che rimandano alle vere questioni di senso, spesso trascurate dall’educazione e dalla scuola, con il rischio che i nostri giovani siano lasciati nell’ignoranza di ciò che ha valore, quindi resi incapaci di comprendere i significati esistenziali più profondi¹⁶.

Non si fa certamente un bel servizio alla loro intelligenza tacendo sui grandi temi della vita, né li si aiuta facendo credere loro che il sapere è solo quello di tipo astratto e formale, avulso dalle questioni fondamentali, di senso, della loro vita. Tutto, quindi, certamente, ha a che fare con l’intelligenza, a patto che riusciamo ad assegnare ad essa un valore ben più ampio di quello tradizionalmente inteso. «Perché un matrimonio può andare a rotoli anche se il quoziente d’intelligenza di entrambi i coniugi è altissimo?» si chiede provocatoriamente Daniel Goleman nel suo famoso libro *Intelligenza emotiva*¹⁷.

Sulla scia del modello di «intelligenze multiple»¹⁸ di H. Gardner, oggi siamo tutti un po’ più convinti di una concezione più ampia d’intelligenza, come «una complessa miscela» dalle molteplici sfaccettature. Esiste l’intelligenza artistica, pratica, linguistica, matematica, sociale... Non esiste, quindi, un unico modo per definire l’intelligenza, perché varie sono le sue manifestazioni, che dovremmo imparare a cogliere e valorizzare maggiormente.

L'intelligenza emotiva

Una delle capacità fondamentali dell’intelligenza è quella di saper gestire le emozioni e guidarle verso mete meno aggressive¹⁹, più costruttive e utili al benessere di persone in relazione tra

¹⁶ Cf. G. Bateson, *Verso un’ecologia della mente*, cit.

¹⁷ Cf. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996.

¹⁸ Cf. H. Gardner, *Formae mentis*, cit.

¹⁹ Cf. S. Freud, *Disagio della Civiltà*, in *Opere*, vol. 9, Bollati-Boringhieri, Torino 1979.

loro. Pensiamo, per esempio, alla lenta disintegrazione del senso di comunità, ma contemporaneamente alla sofferenza per il crescente senso di solitudine in cui ci stiamo confinando, e a come tante nostre sofferenze dipendano dall'incapacità di gestire positivamente il mondo delle emozioni e dei sentimenti.

Occorre, allora, dare giusto spazio non solo a un tipo di intelligenza logico-matematica, linguistica o scientifica, ma anche ad altre sue tipiche forme, tra cui riveste notevole importanza «l'intelligenza emotiva», indispensabile strumento regolativo dei rapporti con se stessi e con gli altri. Essa è una risorsa vitale, determinante per il proprio e altrui benessere. Riconosciamo, tuttavia, che se da una parte si investe molto, e sempre più, nella formazione scolastica dei nostri figli, dall'altra la loro educazione emozionale è lasciata al caso.

Potremmo chiederci il perché di questo squilibrio e riflettere su questa specie di schizofrenia educativa. Perché impiegare moltissimi anni per formare un laureato, senza fornirgli contemporaneamente un benché minimo bagaglio di conoscenze su di sé, sul suo e altrui modo di comunicare e sull'arte di amare?

È a questa progressiva forma di analfabetismo emotivo che dobbiamo reagire, credendo che emozioni e sentimenti possono essere educati, sia in famiglia sia nella scuola sia nei gruppi di appartenenza, attraverso una più attenta, sistematica e profonda azione formativa. Tutti siamo consapevoli che spesso le capacità di persistere, di non arrendersi, di ben sperare "ci salvano la vita", valgono di più di un alto livello d'intelligenza.

Come, allora, imparare a non arrendersi? Cosa significa "rimandare" una gratificazione o persistere nei nostri obiettivi nonostante le frustrazioni? Come introdurre emozioni e sentimenti meno distruttivi ed egocentrici nella nostra vita di relazione? Come, d'altra parte, aprirsi e dare giusta espressione ad essi? Cosa significa sperare ed essere felici? Come dare un senso al nostro "appartenerci" e guardare insieme al reciproco progresso?

Non sono domande a cui può dare risposta solo la conoscenza o un tipo di pensiero razionale-astratto, ma soprattutto una profonda consuetudine a dialogare con la parte più profonda e intuitiva di noi stessi e delle persone a noi vicine, a vivere l'esperien-

za empatica e di condivisione, quella delle emozioni, degli affetti e dei sentimenti. Sappiamo che questa è una problematica che rimanda a questioni di più ampia portata, come quella dell'armonizzazione del pensiero emotivo e intuitivo con quello razionale, una delle sfide più difficili del nostro lungo cammino di civiltà.

Questo vale anche per la nostra vita individuale e associata, per cui un uomo è tanto più umano quanto più (secondo il tradizionale paradigma) è in grado di gestire e armonizzare mente e cuore, di concretizzare uno stile di vita improntato alla conoscenza, alla giusta valorizzazione e al controllo delle proprie e altrui emozioni.

Alla scoperta dello spazio interiore

In una normale giornata passata in famiglia o a scuola, numerose sono le occasioni attraverso cui un ragazzo può vivere situazioni emotive, più o meno intense: dal rimprovero alla lode, allo scontro fisico o verbale, al conflitto interiore, all'ansia all'allegria... Egli non si trova quasi mai da solo a gestire le proprie esperienze, ma il più delle volte tramite la presenza o l'intervento dei compagni, dei fratelli, dell'insegnante o dei genitori. Praticamente, il contesto sociale in cui vive rappresenta di per sé, con le sue regole e i suoi stili di funzionamento, un importante curriculum formativo, implicito e non scritto, di educazione affettiva, in cui vengono regolati i rapporti, definiti i ruoli, valutati, rafforzati o bloccati certi comportamenti.

In questo processo di modellamento, lo stile educativo dei genitori e degli insegnanti riveste un ruolo di primo piano, soprattutto nella gestione delle esperienze emotive individuali e di gruppo²⁰. L'adulto può incoraggiare i ragazzi a esprimere, a comprendere il motivo di tante loro paure e incertezze, a potenziare il sentimento di stima, insegnando a codificare stati d'animo e cause

²⁰ Cf. W.I. Salzberger - M. Polacco - E. Osborne, *L'esperienza emotiva nei processi d'insegnamento-apprendimento*, Liguori, Napoli 1997.

che li hanno determinati. «Come ti senti? Come si sente un tuo compagno dopo quanto è accaduto? Come ti sentiresti al suo posto? Tutti avrebbero reagito nello stesso modo? Quali soluzioni potresti suggerire?». Sono alcuni esempi di un possibile percorso all'interno delle emozioni più profonde dei nostri figli e allievi²¹, tenendo presente comunque che non sono sempre i fatti in sé a farci sentire tristi o felici, ma quello che pensiamo, percepiamo o ci attendiamo rispetto ad una determinata realtà. Non tutti, quindi, pensiamo o reagiamo ad un evento nello stesso modo. Da qui si avvierà, quindi, una progressiva presa di coscienza delle diversità e lo sviluppo di quelle capacità di decentramento che stanno alla base di un più maturo livello cognitivo e affettivo, premesse indispensabili per l'educazione alla tolleranza e all'attenzione per gli altri.

È proprio nel rapporto tra comprensione sociale e comprensione degli stati emotivi che l'educazione affettiva trova il suo più importante ambito applicativo. Per esempio, si può stimolare la riflessione verso la scoperta dello spazio interiore, cioè delle proprie e altrui emozioni (sorpresa, rabbia, curiosità, gioia, serenità...), a comprenderne le cause, a esprimere i propri sentimenti e a guidarli verso mete positive, a esprimere attenzione e sensibilità per i sentimenti degli altri²².

Su questo versante sono numerosi i programmi educativi predisposti per l'attività scolastica; molti sono anche i contributi che suggeriscono specifici itinerari formativi, utili alla pratica educativa di genitori e insegnanti. È importante, però, essere consapevoli che tali strumenti, prima ancora che per l'educazione dei figli e degli allievi, vengano considerati come occasioni di percorso formativo da sperimentare su di sé, come adulti.

Nulla di più ingenuo e controproducente dal punto di vista educativo sarebbe il credere che basti impartire qualche nozione sulle emozioni per poter essere esperti. Non dimentichiamoci della grande lezione che i nostri giovani apprendono quotidianamen-

²¹ Cf. M. Di Pietro, *L'ABC delle mie emozioni*, Erickson, Trento 1999.

²² Cf. M. De Beni, *Educare all'altruismo*, Erickson, Trento 2001.

te dal nostro stesso stile di vita, dall'esperienza diretta che essi vivono con noi, cuore a cuore²³. Noi siamo il primo, importante "libro aperto" di vita per loro²⁴.

Facciamo di noi, quindi, il primo, il più importante esperimento di educazione affettiva. Educiamo noi stessi, prima di tutto, al rispetto, all'accoglienza, alla tenerezza; prepariamo noi stessi a gestire i nostri conflitti e indirizzare le nostre energie interiori verso mete meno aggressive, più creative, orientate alla ricerca del bene comune. Saremo in grado di creare in noi e attorno a noi un mondo più ricco, in armonia. Sapremo veramente portare pace e costruire insieme ai nostri giovani una comunità in dialogo, aperta alla speranza.

MICHELE DE BENI

²³ Per il grande significato espressivo e per l'originale proposta educativa, si segnala l'interessante mostra itinerante «I Tesori di Gibi e Doppiaw» (a cura di W. Kostner, M. De Beni, L. De Pra Cavalleri, L. Verona) proposta ora in Italia e, prossimamente, anche in altri Paesi.

²⁴ Cf. M. Cunico, *Educare alle emozioni*, Città Nuova, Roma 2004.