

## Corso “Dare senso al mondo”. *Desideri, affetti, motivazioni nel processo educativo*

### Maria Teresa Moscato, 16 febbraio 2024 Il conferimento di senso nel processo educativo: un compito della scuola?

Materiali di approfondimento: selezione di letture antologiche

1. Da M.T. Moscato, *Il sentiero nel labirinto. Miti e metafore nel processo educativo*, Brescia, Scholé 2021<sup>2</sup>, pp. 11-15.

#### *Capitolo Primo, Paragrafo 3: Le paleo-strutture della coscienza secondo Arieti*

La nozione junghiana di “archetipo in sé” rivela (...) caratteristiche analoghe a quelle che Arieti attribuisce ad ipotizzate “strutture [psichiche] intermedie” o “strutture di transizione”. Silvano Arieti, noto psichiatra americano (di origine italiana), tenendo conto delle tesi di Piaget e utilizzando anche categorie [psico]analitiche, ha elaborato un modello genetico della struttura intrapsichica, in cui tali ipotizzate paleostrutture precederebbero la conoscenza concettuale e la componente linguistica ad essa legata. Secondo Arieti, queste paleostrutture verrebbero progressivamente inibite, ma non distrutte, dal successivo consolidamento delle strutture cognitive più evolute, di tipo analitico-concettuale; esse riprenderebbero tuttavia a funzionare quando, in seguito a patologie o a fenomeni di deterioramento senile, o semplicemente in presenza di forti stress emozionali, la struttura superiore e più evoluta venisse meno, sia in via transitoria, sia in via definitiva.

Le più importanti paleostrutture individuabili, secondo Arieti, sarebbero gli “esocetti”, gli “endocetti” e gli “aggregati primari”. L’endocetto si distingue nettamente dal concetto in senso proprio perché non è traducibile in parole e non è definibile, dunque non può essere condiviso né socializzato: “il contenuto di un endocetto può essere comunicato ad altri soltanto quando esso viene tradotto in espressioni che appartengono ad altri livelli mentali. Esprimere degli endocetti è molto più difficile che descrivere esperienze psicologiche quali le sensazioni, le emozioni, le immagini ecc. Questo avviene perché l’endocetto è una struttura intermedia che non può essere rappresentata da azioni, parole, immagini o emozioni ben definite (...) talvolta sembra essere completamente inconscio. In altre occasioni, il soggetto si riferisce all’endocetto come a qualcosa che viene percepito come un’atmosfera, un’intenzione, un’esperienza olistica che non può essere distinta in parti o parole (...). In altre occasioni non risulta esservi una netta divisione fra esperienze endocettuali, esperienze subliminali e certe vaghe protoesperienze. In altre occasioni ancora, emozioni intense, ma non verbalizzabili, accompagnano l’endocetto” (Arieti, *Il Sé intrapsichico*, Bollati Boringhieri, p.15). L’endocetto viene definito come una paleostruttura perché la sua caratteristica principale è quella di una sfuggente complessità. Non è un’immagine, né una sensazione, né una parola, ma l’insieme di alcuni elementi che vengono intuiti come una globalità significativa. Il motivo che ci impedisce un efficace esempio per il nostro lettore consiste nel fatto che l’endocetto è una struttura ancora priva di parole, e gli esempi diventano possibili solo in quanto un endocetto sia già stato incluso in un aggregato primario. “La conoscenza endocettuale non soltanto non può essere confrontata con le esperienze di altre persone; essa non può nemmeno essere convalidata intrapsichicamente, perché il soggetto non può confrontare i suoi endocetti con gli altri suoi processi psicologici. La vita endocettuale non permette l’esame di realtà, dal momento che tale esame richiede il dialogo con se stessi. Se alcuni endocetti conservano un certo grado di consapevolezza, essa è vaga e ha un carattere globale o diffuso che non consente una discriminazione sottile” (*Ivi*, p. 102). Secondo Arieti, gli endocetti possono accrescersi ed arricchirsi anche quando sono presenti le funzioni psichiche superiori; in larga misura tuttavia essi vengono

inibiti o repressi in ogni adulto, mentre forme di conoscenza endocettuale sarebbero presenti in molti sogni.

Sebbene gli endocetti, come strutture di transizione, tendano ad evolversi e a trasformarsi in altre forme preconettuali e concettuali, essi possono anche rimanere tali. Per Arieti, la loro importanza risiederebbe anche nel fatto che la stessa vita concettuale tende a fondersi con il proprio corrispettivo endocettuale, o a tornare a un livello endocettuale, quando l'attenzione concentrata è deficitaria. Parole più familiari, come intuizione, o istinto, possono esprimere bene l'immediatezza con cui l'endocetto viene percepito e agito all'interno della psiche, anche se la percezione di esso è indefinita e vaga.

Endocetti ed esocetti (che equivalgono, nel modello di Arieti, al pensiero sensomotorio di Piaget) costituirebbero così le paleostrutture e il nucleo arcaico dell'identità dell'Io: essi coincidono sostanzialmente con l'inconscio della psicologia dinamica, e in particolare gli endocetti hanno, come si vede, una sostanziale rassomiglianza con gli "archetipi in sé" della psicologia analitica junghiana.

Abbastanza precocemente essi darebbero luogo alla terza delle paleostrutture di transizione individuate da Arieti, cioè l'aggregato primario, o "sfera di significato".

Il punto essenziale però, nella trattazione di Arieti, sta nell'affermazione che l'endocetto (come l'archetipo junghiano) sarebbe una sorta di orientamento psichico, un elemento inestricabilmente cognitivo ed emotivo, che predispone a pensare, o a parlare, o ad agire. Perciò l'endocetto costituirebbe l'elemento motore e il nucleo aggregante dei successivi aggregati primari. A differenza dell'endocetto, l'aggregato primario contiene immagini ed elementi verbali, e può pertanto essere esteriorizzato attraverso l'espressione verbale di uno dei suoi elementi. In tal caso l'elemento viene allora a rappresentare l'intero aggregato primario. Esso si presenta come uno strano agglomerato di cose disperate e riunite come in un *collage*; altre volte può apparire come una struttura embrionale da cui emergeranno in seguito delle strutture concettuali. Il raggrupparsi degli elementi di esso appare corrispondente alla contiguità del reale esterno, o alla continuità cronologica di alcune esperienze psichiche, ed è possibile quindi che l'aggregato primario risponda alle leggi di contiguità, frequenza e rinforzo formulate dai comportamentisti. Tuttavia è possibile fin dall'inizio che esso si costituisca su basi significative, e non meccanicamente associative; è egualmente possibile, viceversa, che, con l'emergere in esso di strutture concettuali vere e proprie, siano queste a riorganizzare a livello superiore l'eterogeneo contenuto dell'aggregato primario, inibendo il funzionamento di quest'ultimo sul piano funzionale. Aggiungiamo subito che quelle che abbiamo chiamato "figure archetipiche", sebbene Arieti non le prenda in considerazione, possono quindi essere contenute in un aggregato primario, o addirittura dare ad esso connessione significativa. [...]

Il modello endocettuale di Arieti e la nozione di archetipo junghiano suggeriscono che, sia pure in presenza di un ambiente culturale e storico concreto, le modalità di aggregazione delle sfere di significato (o la forma delle figure archetipiche) siano pre-determinate dall'orientamento psichico fornito dall'endocetto/archetipo. Nel modello di Arieti, infatti, all'origine di un aggregato primario c'è sempre un iniziale nucleo endocettuale, e la forza orientatrice e aggregatrice dell'endocetto non può venire spiegata con la presenza dell'ambiente culturale esterno all'apparato psichico (...). Dobbiamo necessariamente postulare delle componenti innate nell'apparato psichico, che determinano il corso e la forma della futura organizzazione cognitiva superiore. [...]

## **2. Da J.S. Bruner (1996), *La cultura dell'educazione. Nuove prospettive per la scuola*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1997, pp. 48-50.**

### *Capitolo 1: La cultura, la mente e l'educazione - Il principio dell'identità e dell'autostima*

Ho lasciato questo principio fra gli ultimi della lista. Il fatto è che è così generale da implicare praticamente tutto quanto ho detto finora. L'aspetto forse più universale dell'esperienza umana è il

fenomeno del “Sé”, e sappiamo che l’educazione è essenziale per la sua formazione. Chi si occupa di educazione dovrebbe averlo sempre presente.

Conosciamo il Sé dalla nostra esperienza interiore e riconosciamo gli altri come Sé. Più di un eminente studioso ha sostenuto che la consapevolezza di sé richiede come condizione necessaria il riconoscimento dell’altro come Sé. Benché vi siano aspetti universali del Sé – e ne prenderemo in considerazione due fra un momento – le diverse culture gli attribuiscono forme diverse e ne stabiliscono i limiti in vari modi. Alcune mettono l’accento sull’autonomia e sull’individualità, altre sull’affiliazione, alcune lo collegano strettamente alla posizione di una persona in un ordine sociale, religioso o laico, altre lo associano allo sforzo individuale o addirittura alla fortuna. Dal momento che la scolarizzazione costituisce uno dei primi impegni istituzionali nella vita al di fuori della famiglia, non è sorprendente che essa giochi un ruolo cruciale nella formazione del Sé. Ma penso che questo risulterà più chiaro se prima esaminiamo due aspetti del Sé che vengono considerati universali.

Il primo è la capacità d’azione (*agency*). L’identità personale (*selfhood*), pensano molti studiosi dell’argomento, deriva dal senso di poter iniziare e portare avanti delle attività autonomamente. Stabilire se le cose stiano “davvero” così o se si tratti semplicemente di una credenza popolare, come i comportamenti radicali vorrebbero farci credere, va al di là dello scopo di questa indagine. Io assumerò semplicemente che le cose stiano così: le persone sperimentano se stesse come soggetti agenti (*agents*). [...] Ma l’identità personale deve essere qualcosa di più del riconoscimento di una semplice attività sensomotoria. Quello che caratterizza l’identità umana (*human selfhood*) è la costruzione di un sistema concettuale che organizza una sorta di “registrazione” degli incontri attivi con il mondo, una registrazione che è riferita al passato (la cosiddetta “memoria autobiografica”), ma che viene anche estrapolata per applicarla al futuro: un Sé con storia e possibilità. È un “sé possibile” che regola le aspirazioni, la fiducia, l’ottimismo e i loro contrari. Questo sistema del sé “costruito”, se da un lato è interiore, privato e carico di una valenza affettiva, dall’altro si estende anche verso l’esterno, alle cose e alle attività e ai luoghi nei quali viene coinvolto il nostro Io. La scuola e l’apprendimento scolastico sono fra i primi luoghi e fra le prime attività di questo tipo.

Ma importanti quanto la psicodinamica interiore del sé sono anche le modalità con le quali una cultura lo istituzionalizza. Tutti i linguaggi naturali, per esempio, rendono obbligatoria una distinzione grammaticale fra le forme attive e passive: io ho colpito lui; lui ha colpito me. E tutte le narrazioni, anche le più semplici, sono costruite intorno a un soggetto agente – anzi ne dipendono – che ha il ruolo di protagonista, ha degli obiettivi propri e opera in un contesto culturale riconoscibile. L’identità personale ha anche un aspetto morale, espresso semplicemente da un fenomeno onnipresente come quello di “dare la colpa a se stessi” o “dare la colpa ad altri” per le azioni commesse o per le conseguenze delle nostre azioni. A un livello più evoluto, tutti i sistemi legali specificano (e legittimano) un’idea di *responsabilità* per la quale il Sé ha degli obblighi nei confronti di qualche autorità culturale più ampia – confermando “ufficialmente” che si presuppone che noi, in quanto Sé, siamo dei soggetti agenti responsabili delle nostre azioni.

Giacché l’agire implica la capacità non solo di iniziare, ma di portare a termine le nostre azioni, ciò comporta anche il possesso di abilità o di *know-how*. Il successo e il fallimento sono i principali elementi che nutrono lo sviluppo dell’identità. Eppure possiamo non essere noi gli arbitri ultimi del successo e del fallimento, che sono spesso definiti dall’esterno secondo criteri specificati culturalmente. E la scuola è il luogo dove il bambino incontra per la prima volta questi criteri, che vive spesso come se fossero applicati arbitrariamente. La scuola giudica il rendimento del bambino, e il bambino o la bambina rispondono valutando a loro volta se stessi.

Questo ci porta a una seconda caratteristica universale dell’identità personale: la *valutazione*. Non solo viviamo noi stessi come degli agenti, ma valutiamo la nostra efficacia nel portare a termine quello che speravamo o quello che ci è stato chiesto di fare. Il Sé adotta via via e fa propria l’essenza di queste valutazioni. Chiamo “autostima” questa miscela di efficacia come agenti e di autovalutazione. L’autostima nasce dalla nostra percezione di quello di cui ci crediamo (o anche ci speriamo) capaci e di quello che temiamo non sia alla nostra portata.

**3. Da M.T. Moscato, *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori Università, Milano 2013, pp. 37-42.**

*Capitolo 2: La scuola come ingresso nella vita della ragione*

*La mente e la cultura “formale”*

La forma/istituzione che chiamiamo “scuola”, dunque, è sempre in rapporto con un patrimonio determinato di conoscenze e di abilità simboliche, che diventano, di momento in momento, materia dell’insegnamento. Nell’agire sullo sviluppo cognitivo di ogni generazione che viene “scolarizzata”, la scuola rende possibile la trasmissione del patrimonio conoscitivo di ciascun gruppo umano e la sua continua trasformazione (nel senso di una sua costante ri-generazione). In qualsiasi momento storico, la funzione assolta dalle scuole è irrinunciabile e insostituibile (diverso il discorso sulla qualità e/o i difetti di forme particolari e concrete di scuola) [...].

In sintesi, se per un verso la scuola è richiesta dalla presenza di un ampio patrimonio culturale di tipo formale (scientifico, letterario, religioso, etc.), per l’altro verso è la scuola (comunque denominata) che rende possibile lo sviluppo del patrimonio culturale di un gruppo. Per quanto una prima rappresentazione ci induca a vedere nella scuola il luogo di una “memoria” e della sua conservazione, in realtà, e all’opposto, l’insegnamento intenzionale è sempre stato essenziale per lo sviluppo e la trasformazione di tale patrimonio. La trasformazione della cultura e la trasformazione della mente entrano fra loro in un “circolo virtuoso” intergenerazionale, in cui mente e cultura si modellano reciprocamente in una dinamica autoespansiva. In questo senso Bruner ha scritto che “l’insegnamento è il segreto dell’evoluzione dell’*homo sapiens*” (Bruner, 1996).

Il concetto di “cultura formale”, che spiegheremo fra poco, approfondendo alcuni aspetti di questa riflessione, ci aiuterà a comprendere meglio. Per il momento diremo soltanto che il contenuto conoscitivo della scuola non è mai stato soltanto di tipo scientifico o tecnico (o prescientifico e pretecnico), ma si è sempre svolto ad ampio raggio, toccando tutti gli elementi di un potenziale “conferimento di senso” alla realtà, naturale e sociale: perciò le scuole hanno insegnato la lingua e le lingue, raccontato le vicende del passato, reso disponibili i patrimoni mitici e narrativi, comunicato le convinzioni religiose, prima e insieme alla matematica, alla musica, alle scienze naturali.

La scuola come forma educativa è dunque il “luogo” che “prende le distanze” dall’esperienza per conferire significato a essa (se poi riesca a farlo e in che misura, è un altro discorso): le discipline vi entrano e vi vengono insegnate e apprese in questa logica, diventando materia dello sviluppo e della costruzione delle giovani menti degli allievi. In questo senso la sua natura strutturalmente educativa risulta evidente.

[...]

La modernità occidentale non ha comunque “inventato” la scuola in quanto tale: piuttosto, ha visto la necessità della sua universalizzazione in una forma istituzionale standardizzata, conferendole rigore scientifico ed enfatizzandone la dimensione razionale. La storia concreta della scuola occidentale moderna e contemporanea appare soprattutto dominata da un progetto etico-politico di costruzione e gestione di un sistema scolastico universale. In società nazionali divenute molto grandi e internamente articolate, e poi sempre più complesse, la battaglia essenziale è apparsa, negli ultimi secoli, quella per la costruzione di un sistema “pubblico”, destinato a tutti i cittadini, e garantito e controllato nella sua qualità da poteri politici nazionali.

Questa fiducia è stata condivisa anche per alcuni decenni del Novecento, incrinandosi seriamente solo alla fine del secolo, per diverse ragioni. Fra queste ci sono certamente trasformazioni di grande rilievo tuttora in corso (nuove tecnologie, rapidità delle comunicazioni, multiculturalità), che impongono inevitabilmente un ripensamento e la riprogettazione continua dei sistemi scolastici concreti.

Dal punto di vista delle caratteristiche strutturali della scuola si può dire, in primo luogo, che si tratta sempre di una forma *istituzionalizzata*: una società storica regola il funzionamento di

questo luogo, prescrivendo chi, e per quanto tempo, lo debba frequentare, e chi e come vi debba insegnare. I costumi e i rituali legati a essa dipendono comunque dalla sua istituzionalizzazione.

Una seconda caratteristica è rappresentata dalla *separatezza* o *secondarietà* della scuola rispetto all'esperienza immediata: la scuola è sempre un luogo fisicamente e simbolicamente "separato", vale a dire un luogo della "esperienza riflessa" o "secondaria", che perciò va sottratto all'immediatezza e alla quotidianità degli avvenimenti, e perfino al ritmo del tempo esistenziale. La prima separazione che interviene è quella fra la conoscenza e la sua applicazione, vale a dire la dinamica opposta al modello dell'apprendistato. Il tipo di conoscenza proposta e la modalità didattica della proposta, insieme alla lunga durata dell'itinerario, di norma impediscono al piccolo o al giovane allievo di comprendere immediatamente l'utilizzabilità potenziale della conoscenza/abilità che gli si propone. In qualche modo l'allievo deve sempre "fidarsi" e "affidarsi" all'autorità dei suoi insegnanti. Il tempo lungo e disteso è condizione irrinunciabile per andare a scuola: un tempo della vita infantile, cioè un tempo della malleabilità e della potenzialità realizzativa, ma anche un tempo "liberato" da altri impegni esistenziali urgenti, come il lavoro dei campi e delle botteghe artigiane, e tutte le necessità di sopravvivenza del gruppo di riferimento, come la custodia dei fratelli minori per le bambine dei ceti subalterni. Non casualmente la radice greca, a noi arrivata attraverso il latino, della parola "scuola" si trova nel verbo σχολάζω (scolazo) che significa "aver tempo per, e nell'avverbio σχολή (scolé), che significa appunto "lentamente". Per un altro verso, il tempo "liberato" è soprattutto il tempo della seconda infanzia e della preadolescenza, cioè un tempo riconosciuto favorevole per l'apprendimento.

L'istituzione della scuola presuppone nei gruppi umani l'intuizione delle grandi potenzialità dell'età evolutiva, e insieme la convinzione della possibilità di agire su tali potenzialità attraverso l'insegnamento. E c'è infine un altro importante presupposto implicito nella istituzione di scuole, che abbiamo già richiamato in precedenza, e cioè che esista sempre un insieme di conoscenze possedute da quel particolare gruppo umano che sono "degne" di essere tramandate e dunque insegnate, e di essere apprese con uno sforzo deliberato. Alcune di tali conoscenze devono, quindi, essere apprese da tutti; altre devono essere apprese da alcuni dei soggetti immaturi, per ragioni legate alla loro specifica responsabilità futura.

Nelle culture antiche è più forte il presupposto della necessità sociale, con inesistente o limitata attenzione ai desideri dei bambini e dei preadolescenti: ciò che è stimato socialmente necessario viene imposto all'individuo. L'importanza e/o la necessità della adesione volontaria del soggetto giovane al percorso di formazione scolastica viene sempre più percepita e riconosciuta nelle culture moderne, ma con un almeno implicito presupposto di "doverosità" etica da parte dell'allievo. L'immagine del "dovere di istruirsi" ha prevalso per secoli, nelle rappresentazioni sociali, rispetto all'affermazione del principio del "diritto di istruirsi", che è piuttosto una concezione contemporanea. La nostra contemporaneità appare più attenta ai bisogni e alle aspirazioni della persona singola, fino al punto, in certi casi, da non percepire quasi più le esigenze sociali complessive, cui la forma strutturale della scuola dovrebbe comunque rispondere.

#### *La "banchisa corallina" e la "cassetta degli attrezzi"*

C'è infine un altro importante presupposto nello sviluppo scolastico, presupposto che possiamo esplicitare con la definizione, prima anticipata, di "cultura formale" (o "formalizzata"). Essa appare inseparabile dal *pensiero simbolico*, che caratterizza la specie umana e costituisce una componente dinamica di ogni sociocultura. La sua dimensione riflessa, dotata di elevata potenza cumulativa e autoespansiva con gli infiniti prodotti che la sostengono, costituisce una "tradizione" culturale e, in tale veste, diventa materia di insegnamento e apprendimento scolastico/accademico.

L'immagine metaforica della cultura formale come di un "deposito" e di una "stratificazione" è solo parzialmente adeguata, perché tale "deposito cumulativo", che si rigenera continuamente, produce contemporaneamente anche gli strumenti cognitivi per la propria riproduzione e il proprio potenziamento, e tali strumenti "si costruiscono" nelle menti dei soggetti coinvolti in essa. E sono

proprio le azioni di insegnamento e i processi di apprendimento intenzionali i “luoghi” dove avviene l’esperienza del pensiero riflesso, caratteristica peculiare del pensiero umano.

Insegnare, per un verso, ma anche apprendere intenzionalmente, per l’altro, nel momento in cui ci si avvale degli oggetti culturali depositati nella propria tradizione, comportano lo sviluppo di poteri cognitivi ulteriori e sviluppano le potenzialità intellettuali personali. La cultura formale costituisce quindi in ogni momento un enorme deposito conoscitivo, e insieme e in parallelo anche la “cassetta degli attrezzi”, che permette l’accesso al metaforico “deposito” e la sua “manutenzione”.

Ogni generazione umana, in altri termini, guadagna (soggettivamente e collettivamente) la propria “cassetta degli attrezzi” nell’incontro con la tradizione culturale, che inizialmente è avvertita come esterna alla mente e in qualche modo “prevaricante”, o almeno “costrittiva” in termini soggettivi (“perché devo studiare di questa gente morta da tanto tempo?”, “odio la matematica”). Così Agostino, in un celebre passo delle *Confessioni*, esprime questo concetto:

Nella fanciullezza... io non amavo lo studio, e non potevo sopportare di esservi costretto: ma pure mi si costringeva, il che era un bene per me, ma io non agivo bene: non avrei imparato senza costrizione (*Confessioni*, Libro I, cap. XII).

Una tradizione culturale può essere metaforicamente rappresentata dall’immagine di una banchisa corallina, in cui non è immediatamente percepibile che la sua struttura rocciosa costituisca l’esito della sedimentazione dei gusci dei suoi antichi abitatori. Né ogni suo componente vivo ha la percezione di essere destinato ad accrescere la banchisa su cui si trova impiantato con il proprio guscio.

Nella logica di questa metafora, ogni persona umana e ogni civiltà umana hanno depositato i loro “gusci vuoti”, trasformandoli in una solida “banchisa corallina”, e la generazione viva e vitale può vivere umanamente solo sul supporto della base rocciosa della banchisa. Naturalmente questa suggestiva metafora presenta un evidente limite: diversamente dai crostacei, che costruiscono banchise di corallo, gli esseri umani rendono viva, per ciascuna generazione, la propria eredità culturale nel momento in cui se ne avvalgono; essi la “filtrano” attraverso un tessuto vivo di pensieri e rappresentazioni, e la selezionano continuamente. Le culture non sono statiche e monolitiche come le banchise coralline, a cui sono paragonabili solo per ampiezza, forza e stratificazione successiva, ma posseggono piuttosto un dinamismo inarrestabile e una vitalità che sono loro conferiti dalla vitalità dei loro membri.

Una tradizione culturale è in realtà solo in parte una “memoria” stratificata: essa è soprattutto re-interpretazione continua, apertura di “sentieri” nuovi e di “rotte” nuove, talvolta anche recupero e riscoperta di sentieri abbandonati e restauro di edifici abbattuti.

Per tutto questo la scolarizzazione genera per ogni nuovo membro della società la sua personale “cassetta degli attrezzi”. Qualora non accadesse, una o più generazioni subirebbero un arretramento di fatto del loro percorso di umanizzazione (perché questa è la “civiltà”), e questo è il rischio effettivo delle crisi culturali e scolastiche. Dietro una serie di problemi materiali dal profilo variegato, la vera posta in gioco è sempre l’umanizzazione. Un aspirante insegnante o educatore non dovrebbe dimenticare quale sia la posta.

Alla luce di quanto sopra esposto si comprende la bella definizione di scuola di Bruner, che citiamo di seguito:

La scuola è l’ingresso nella vita della ragione. È certamente vita essa stessa, e non mera preparazione alla vita; tuttavia è uno speciale tipo di vita, accuratamente programmato al fine di sfruttare al massimo quegli anni ricchi di possibilità formative che caratterizzano lo sviluppo dell’*homo sapiens* e che distinguono la specie umana dalle altre. La scuola non dovrebbe quindi limitarsi ad assicurare una semplice continuità con la società che l’attorna o con l’esperienza quotidiana. Essa è quella particolare comunità in cui si fa l’esperienza di scoprire le cose usando l’intelligenza ed in cui ci si introduce in nuovi e mai immaginati campi di esperienze (Bruner, 1958, pp. 29-30).

Nel delineare la sua teoria della scuola, Bruner, più sensibile di Dewey all'intera dimensione simbolica dell'esperienza umana (e non solo alla sua razionalità scientifica), ipotizza che l'ideale spartiacque fra le società prive di scuole e le società dotate di processi avanzati di scolarizzazione sia identificabile storicamente nell'avvento della scrittura; la scuola, in tutte le sue possibili forme istituzionali, accompagnerebbe dunque lo sviluppo delle società letterate.

Naturalmente l'avvento della scrittura, per lo smisurato potere espansivo fornito al pensiero e a ogni forma di riflessione sull'esperienza, deve avere avuto un rapporto privilegiato, storicamente individuabile, con le origini della scuola, anche se, come abbiamo già detto, l'origine della scuola è presumibilmente più remota dell'introduzione della scrittura (cfr. le "scuole della foresta").

La novità specifica introdotta dalla forma educativa di tipo scolastico per eccellenza, anche nella sua genesi arcaica, è piuttosto la particolare connessione che in essa si opera fra la malleabilità infantile e l'esistenza di un complesso specifico di informazioni e di competenze cui si attribuisce o si riconosce un valore intrinseco. Abbiamo, cioè, "scuole" in senso proprio solo quando, alla percezione consapevole dell'esistenza di soggetti "degni" di insegnamento (in quanto umani, ma anche bisognosi, in relazione alla loro età precoce), si aggiunge la consapevolezza dell'esistenza di oggetti "degni" di essere insegnati.

In questo senso le scuole esistono per "insegnare la realtà" e per "insegnare la condizione umana", secondo una molto citata espressione di Morin, e anche, come dice Bruner, per insegnare "il presente, il passato e il possibile" (Bruner, 1996, p. 99).

Dunque l'istruzione formale (o scolastico/accademica) costituisce il luogo ideale di costanti processi di "formalizzazione" della cultura, cioè il luogo dove una cultura storica si riproduce riflettendo su se stessa; per conseguenza, i processi di formalizzazione di qualsiasi sistema culturale sono inseparabili dalle forme di scolarizzazione presenti in quella stessa cultura.

Ciò significa che l'offerta e la disponibilità reale di una tradizione formalizzata, in concreto, condizionerebbe a monte la qualità dei risultati del processo di insegnamento/apprendimento di tipo scolastico, e quindi la qualità della conoscenza rinnovata di ogni società storica. L'essenza dell'insegnamento di tipo scolastico/accademico, in ultima analisi, non comporterebbe tanto, come sua finalità precipua, la diffusione della conoscenza, quanto la sua continua ri-generazione. Dal momento che una cultura sopravvive solo nelle menti che essa ha modellate, le culture formali che appaiono meglio distribuite fra i loro appartenenti sono per definizione più forti e resistenti nel tempo, e più velocemente si rigenerano.

Il primato della rigenerazione della conoscenza rispetto all'importanza della diffusione di essa costituisce una distinzione sottile, ma non irrilevante, soprattutto nella logica del conflitto (anche latente) che si è svolto fra modelli scolastici ideali nell'ultimo mezzo secolo.

Si tratta di comprendere che insegnamento e rinnovamento della tradizione culturale operano in parallelo alla diffusione delle conoscenze e delle informazioni, ma non sono mai totalmente riducibili alla semplice divulgazione della conoscenza, e perciò non sono automaticamente garantiti dalla crescita dell'informazione disponibile. Paradossalmente, quindi, in una società come quella in cui viviamo la rigenerazione della conoscenza non è perciò stesso garantita dalla moltiplicazione di istituzioni chiamate "scuole" o "università", o almeno non più di quanto la giustizia non sia assicurata dalla semplice moltiplicazione dei tribunali. Occorre tenere fermo, quindi, il concetto di cultura formale, con il suo dinamismo, come il più importante fattore di identificazione della forma educativa che abbiamo chiamata "scolastico/accademica", anche se, storicamente, molte istituzioni di tipo scolastico hanno avuto, e hanno, anche compiti materiali di più modesto profilo (custodia, divulgazione, omologazione socioculturale di alcune conoscenze, tecnologie e condotte). Riassumendo quanto abbiamo esposto fin qui, si può affermare che la prima caratteristica essenziale dell'istruzione scolastica, o formale, consiste quindi nella sua intenzionale "artificialità", nella sua progettazione come "luogo separato", in cui accogliere soggetti ancora immaturi per finalità diverse da quelle dell'apprendistato, finalità che hanno sempre a che vedere con un "oggetto" degno di essere insegnato.

**4. Da E. Erikson (1964), *Introspezione e responsabilità*, tr. it. Armando, Roma 1968, pp. 115-117.**

*Capitolo Quarto: La forza dell'uomo e il ciclo delle generazioni*

Lo psicoanalista ha buone ragioni per parlare con cautela della virtù umana. Se infatti lo facesse con leggerezza, potrebbe essere sospettato di non tenere in alcun conto ciò che con estrema chiarezza gli mostrano le sue stesse osservazioni quotidiane: quanto “tormentato”, cioè, “sia il terreno da cui orgogliosamente germogliano le nostre virtù”. Egli potrebbe anche essere accusato di abbandonare l’orientamento del pensiero freudiano secondo il quale i valori consci possono trovare una rivalutazione responsabile solo quando si tengano in adeguata considerazione l’inconscio e le forze irrazionali che agiscono nell’uomo. Tuttavia lo sviluppo stesso del pensiero psicoanalitico e la sua presente attenzione per la “forza dell’ego” indicano come la forza umana debba venire riconsiderata non in termini di nobiltà e rettitudine coltivate dalla moralità, ma nel senso di una “forza intrinseca”. Io credo infatti che gli psicoanalisti, ascoltando storie di pazienti per più di mezzo secolo, abbiano sviluppato un’immagine “non ufficiale” delle forze inerenti al ciclo della vita individuale e alla sequenza delle generazioni. Penso in particolare a quei casi felicissimi in cui possiamo convenire che un paziente ha realmente migliorato e in maniera essenziale – e non, come i questionari cercano di farci dire, in modo sensibile o parziale. In questi casi la scomparsa dei sintomi viene menzionata solo *en passant*, mentre il criterio decisivo è dato dall’aumento della forza e della capacità di fissazione della concentrazione del paziente su obiettivi sostanzialmente giusti, sia nel campo affettivo che nel lavoro, nella vita domestica, nell’amicizia o nella vita civile. Ciò nonostante continuiamo a eludere una discussione sistematica di questa forza interiore dell’uomo. Noi tutti riconosciamo, per esempio, che esiste una stretta affinità fra le prime e più profonde turbe mentali e la perdita radicale di un certo tipo fondamentale di speranza; o tra il rapporto dei sintomi coercitivi e impulsivi e una debolezza di fondo della volontà. Viceversa non siamo affatto curiosi di sapere quali siano realmente le determinanti genetiche o dinamiche di uno stato di speranza o di uno stato di capacità di controllo della volontà. Di fatto noi ci arroveliamo a fare del nostro meglio per esprimere ciò che valutiamo in termini di duplice negativa: per dire che una persona sta ragionevolmente bene affermiamo che è relativamente resistente alla regressione, ovvero più libera dalla rimozione o meno preda dell’ambivalenza di quel che ci saremmo potuti aspettare. Eppure non ignoriamo che in uno stato di salute o di chiarezza mentale e affettiva si instaura un processo di ordine che non può essere classificato in termini così esclusivamente negativi. Una parte di questo processo viene da noi definita “sintesi dell’Io” e gradualmente accumuliamo nuove osservazioni sotto questa “voce”. Ma sappiamo che anche questo processo, in certe persone e in momenti e occasioni particolari, è dotato di una qualità totale che potremmo chiamare “animata” o “inspirata”. Per parte mia non tenterò certo di classificarla: mi limiterò solo a far notare che senza prendere atto della sua esistenza è impossibile valutare nella giusta luce i momenti migliori di equilibrio dell’uomo, oppure quelli più profondi della sua tragedia. Nelle pagine seguenti mi propongo perciò di indagare dapprima le radici di sviluppo e quindi la ragion d’essere evolutiva di certe qualità umane fondamentali che chiamerò virtù, e ciò per due motivi: in parte perché ritengo inadeguato il termine plurale “forze” e più che altro perché la parola virtù serve egregiamente allo scopo. [...] nell’antico inglese la parola “virtù” aveva uno speciale significato che calza perfettamente col nostro assunto: essa voleva dire *forza intrinseca* o *qualità attiva* e veniva usata, per esempio, per definire l’invariata efficacia di farmaci o liquori ben conservati. Virtù e spirito avevano un tempo significati intercambiabili e non solo nel senso della “virtù” di cui erano dotati i liquidi alcolici. La domanda che ci poniamo è dunque la seguente: quale “virtù viene meno” all’essere umano e “in virtù di” quale forza l’uomo acquista quella qualità animata o “inspirata” senza cui la sua moralità diventa semplice moralismo e la sua etica fiacca bontà? Chimerò pertanto “virtù” certe qualità umane di forza e le porrò in rapporto con quel processo tramite il quale la forza dell’Io può venire sviluppata di grado in grado e trasmessa attraverso le generazioni.