

**ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI**

Facoltà di Scienze della Formazione
Cattedra di Psicopedagogia

FLAVIO MANIERI

**PER UNA TEORIA
POST-DESTRUTTURALE
DEL SAPERE FORMATIVO**

Appunti delle lezioni della cattedra di Psicopedagogia

Testo non rivisto
Versione alpha - traccia indicativa per gli studenti : probabilità di imprecisione medio-alta
Una versione beta sostituirà la presente e sarà scaricabile dal sito internet fra due settimane circa

Semestre 2000-2001

INDICE

Capitolo 1.

Cosa sa chi presume di sapere, e lo offre, Che non sa chi presume di non sapere e ne fa domanda?

- 1.1 La presunzione di sapere e la costituzione in "supposto sapere"
- 1.2 Il "sapere" basta al sapere? Oppure esiste un "sapere" specifico sul sapere, che consiste nel "saper sapere"?
- 1.21 Chi "sa sapere"?
- 1.22 Il sapere, i "sapere" e i poteri forti.
- 1.23 Clinica del "sapere specifico" e della posizione del formatore.
- 1.24 La posizione maniacale, basata sulla difesa iperattiva,
- 1.25 La posizione depressiva
- 1.26 La posizione isteroide, basata sulla difesa "di angoscia"
- 1.27 La posizione paranoide, basata sulla difesa proiettiva.
- 1.28 La posizione ossessiva, basata sulla difesa di spostamento.

Capitolo 2.

Per una teoria post-destrutturale del supposto sapere

- 2.1 La messa in scena e la costituzione autentica del "formante"
- 2.11 La messa in scena sintomatica
- 2.12 La messa in scena e alcuni suoi corrispettivi espressione di conflitti

- 2.2 Il destino delle auctoritates: la crisi dell'oggetto come sapere del potere
- 2.21 Perché il ritorno ad Aristotele non piace alle democrazie concrete.
- 2.22 La fine dell' oggetto fra le sabbie del pensiero forte e del pensiero debole
- 2.23 La "indigenza costitutiva" dell'oggetto, la "verità" del successo e l'engagement
- 2.24 L'alternativa d'un engagement etico dagli oggetti verso i problemi.
- 2.25 Una teoria che voglia andare oltre l'ordine destrutturale di ogni "supposto sapere".
- 2.3 La messa in scena e alcuni suoi corrispettivi liberi da conflitti
- 2.31 Il mettersi in gioco intellettualmente
- 2.32 Il mettersi in causa,
- 2.33 Il mettersi in questione.
- 2.4 Il modello di funzionamento dell'apparato psichico

Capitolo 3.

Clinica dello "studiare" e il "saper studiare"

- 3.1 Lo studio come comportamento etico e plurale
- 3.11 Studio e cultura
- 3.2 Il "saper studiare" e i processi di apprendimento
- 3.21 Patologie delle servostrutture di apprendimento
- 3.211 Le patologie cognitive
- 3.212 Le patologie della motivazione
- 3.213 Le patologie della concentrazione e d'una adeguata persistenza nel compito
- 3.214 Patologie dell'attenzione
- 3.215 Patologie della volontà
- 3.216 L'ipotesi della impotenza appresa
- 3.3 Le teorie dell'apprendimento metacognitivo autoregolato, le teorie dell'auto determinazione e la teoria della costruzione civile di contesti automotivanti e consapevoli
- 3.4 I limiti evidenti della lettura cognitivista dei fenomeni, il problema della volontà e della volontà libera (free will).
- 3.41 La volontà è libera di apprendere?
- 3.42 La localizzazione cerebrale dei processi di volizione
- 3.43 Intenzione di fare e azione volontaria
- 3.44 Il d-mode: sua funzione puramente esecutiva e le alternative della mente libera che offre tutto lo spessore necessario alla conoscenza decisionale.
- 3.45 Fuori dal dominio e dall'esecuzione, l'apprendere formativo come continuare a cercare: cercare innanzitutto per forme ottimali di vissuti e per nuove comunalità.
- 3.46 La conoscenza per contatto o per osmosi
- 3.47 Interrogazione delle convenzioni comunitarie, riconfigurazione degli eventi e pluralità teatralizzata della persona
- 3.48 Origine, coscienza e inconscio della coscienza

Capitolo 4.

Etica e affettività

- 4.1 La dimensione del vissuto nella fenomenologia husserliana
- 4.2 Bisogni fondamentali della persona e tratti che influenzano l'apprendimento
- 4.3 L'explanatory gap e la cecità sistemica delle ideologie integraliste in psicologia e il loro valore formativo.
- 4.4 Patologie dei vissuti, distimie, patologie degli umori
- 4.5 Non la promessa regressiva e risarcitrice dell'amore, ma l'impegno progressivo per la giustizia - attraverso scambi di controlli - può consentire l'incanalamento dell'aggressività e l'impasto pulsionale nella formazione umana.

CAPITOLO 1

COSA SA CHI PRESUME DI SAPERE, E LO OFFRE, CHE NON SA CHI PRESUME DI NON SAPERE E NE FA DOMANDA?

1.1 - La presunzione di sapere e la costituzione in "supposto sapere"

Nella maggior parte dei casi, chiunque decida di insegnare, offre un sapere, o un certo sapere. Egli dunque presume di possederlo. Presume di possederlo nella misura in cui ne fa "professione", e si attende un qualunque corrispettivo.

Proprio per questo, tuttavia, egli non può costituirsi pienamente nel suo ruolo senza che di fronte all'offerta non si crei una domanda da parte di persone che presumano di non sapere. E' proprio il supposto non sapere di costoro che costituisce chi fa l'offerta, in un supposto sapere.

Sapere e non sapere "supposti" sarebbero caratterizzati da: 1) una posizione opposta e complementare; 2) una posizione di fatto frontale, di mercato, fra chi chiede, essendo povero di quanto desidera, e chi può dare, essendo ricco di quanto altri desidera; 3) una posizione gerarchica, fra chi parla, ed ha la parola, e chi ascolta, fra chi stabilisce le regole e chi accetta le regole; 4) una posizione di diritto al luogo centrale, nei confronti della eccentricità di chi fa domanda di accesso; 5) una posizione creditoria, di chi deve ricevere un compenso per quanto farà, ed una debitoria, di chi deve offrire il suo compenso.

Essa rappresenta, anche per il potere autoritativo, di giudizio e di certificazione che è riconosciuto formalmente al maestro in cattedra, una mimesi della dinamica padrone-servo, principe-suddito. Una dinamica che, in campo psicoanalitico, Lacan ha posto in vivace evidenza.

Diremo qui, per inciso, che l'osservazione e l'esperienza ci consigliano di accettare solo in un grado moderato la posizione teorica che considera l'attore sociale come razionale. Nelle sue scelte, questo si mostra, infatti, solo in parte, e talvolta apparentemente, guidato da disegni razionali, riconoscibili come tali dagli altri.

La ragione, apprezzata socialmente, risulta più spesso "omologata": determinata dall'impasto, convergente, della pressione sociale con i bisogni essenziali, oppure posizionali - di distinzione - degli individui, e dall'infiltrazione subdola dei loro desideri profondi. Gli effetti complessivi danno luogo, allora, ad una serie di riscontri: 1) visibili, percepibili socialmente (esattamente ciò che è registrato accadere), 2) apparenti, cui corrispondono tentativi di soddisfacimento reale, profondo della persona (esattamente ciò che sta accadendo per il soggetto), e 3) sintomatici, i quali esprimono esiti di comportamenti, con effetti esterni e interni al soggetto, che sintetizzano vari gradi di potenziale sinergia-conflitto, coscienza-incoscienza, economia-diseconomia delle intenzioni personali.

All'interno di questa dinamica, non c'è tuttavia dubbio che l'orientarsi verso scelte comporta comunque un complesso "sapere".

Un sapere accumulabile, prodotto fin dall'inizio nel piccolo, ad opera d'un set di capacità innate, utile per la sopravvivenza (come abbiamo più volte sottolineato). Ma un sapere generato, anche grazie alle condizioni ambientali di sicurezza, per impulso di quello che è stato chiamato a livello etologico l'istinto epistemico. Ed appare ancora necessaria per il suo sviluppo una certa acquisizione di requisiti noetici, cognitivi, emotivi, con aspetti profondi, e organizzativi della persistenza della motivazione e della intenzionalità.

Non mettendo in opera alcuna forma di "sapere" previo, non si potrebbe acquisire sapere. Ne mancherebbero i presupposti. E' necessario un certo "sapere", per poter sapere. Il non "sapere" si svela ben presto come una "presunzione" di non sapere, alla quale la consapevolezza civile restituisce un valore motivante. Esso si pone come l'altra polarità d'un "supposto sapere" su cui si basa, non tanto il processo formativo effettivo, che può fare a meno della differenza formale, quanto la scuola. Cioè la garanzia ufficiale della trasmissione di quanto "si deve" sapere. Dove il "si deve" è stabilito o fissato da qualcuno: un ente che configura interessi preminenti, alla convergenza sui quali tende a riconoscere valore legittimante.

1.2 - Il "sapere" basta al sapere? Oppure esiste un "sapere" specifico sul sapere, che consiste nel "saper sapere"?

Dal momento che il "sapere" diviene ciò che per qualcuno, o per la convenzione da questi fissata, "si deve" sapere, è ovvio che si pone un problema di maggiore o minore adeguatezza delle varie offerte, e delle varie forme supposte di "sapere", a quel "si deve".

La questione che ne nasce può essere: chi sa od è comunque costituito dalla domanda, in "supposto sapere", sa per ciò stesso tutto quello che gli serve per corrispondere alla domanda che lo costituisce? Oppure permane in ogni caso qui una mancanza per la piena legittimazione? Ad esempio, il "sapere" del comunicare sapere è un altro sapere, che va valutato a sua volta in base a quel "si deve" fissato dalla relazione fra domanda e offerta, oppure da qualcuno

altro ancora o da qualche altra cosa? Da un'autorità esterna ulteriore, riferimento del potere autoritativo all'interno della struttura gerarchica in cui è strutturata domanda e offerta: anzi, l'offerta prima, e poi la domanda, su un'offerta possibile e legittimata. "

1.21 - Chi "sa sapere"?

In questo senso, la legittimazione a offrire può, dunque, non essere puramente corrispettiva alla formazione di una domanda, ma a un "sapere" a se stante, autonomo, che può non essere considerato incorporato nel sapere tout-court.

E' questo, dunque, un "sapere" che qualcuno può ritenere acquisibile ad un livello superiore e che "deve" comportare un livello ulteriore di domanda. Si tratta di un "supposto metasapere", posseduto da persone diverse da coloro che sono semplicemente "supposti sapere", e che si svelano qui al tempo stesso, per una condizione professionale particolare di quel "sapere", "supposti non sapere".

Questo "sapere" il come e il cosa del "si comunica sapere", questo riferimento formalizzato e ultimo, (la garanzia ufficiale della pura ripetizione, sotto la specie verbale della originalità) viene in genere conservato nelle accademie. Ed implica, a sua volta, altre questioni di altro ordine, politico, morale, religioso, di reductio al potere ultimo: alla garanzia di verità che viene domandata ad un maestro dei maestri.

Un maestro, origine autonoma o costituzionalmente derivata di legittimità, e dunque di autorizzazioni, per tutti i maestri: che esso sia trascendente, iperuranio, ideologico o ordinamentale, espresso formalmente da un ordinamento legislativo. Nel primo caso il "sapere" è direttamente derivato da verità generali già pronunciate, in forma di rivelazione. "Verità" che l'uomo continua a cercare, per una fictio legata alla sua assunzione di "ignoranza". Anche nella forma d'una docta ignorantia o d'una ignoranza che implica una fede che alla fine della ricerca non può essere contraddetta.

E' questo un problema di garanzia sulle condizioni del "sapere" al quale non si è sottratta neppure la nascita del pensiero razionale, con Cartesio. Mi riferisco qui all'intervento divino sulla questione, altrimenti per il filosofo non superabile, della corrispondenza fra res cogitans e res extensa, fra corpi, apparati, materia e pensiero, mente, concetti. Garanzia che è apparsa inevitabile persino nella ricerca d'una trasformazione anticapitalistica delle società, da parte di alcuni economisti marxisti e cattolici, come Claudio Napoleoni. Preso già atto dolorosamente, sotto il profilo storico, della pochezza delle forze dell'uomo razionale, anzi della sua "indigenza costitutiva", della qualità alienante dello sviluppo, dell' "esaurimento senza sedimentare politiche economiche adeguate" dell' "azione risanatrice" del movimento operaio, nella sua ultima opera Cercate ancora , infatti, Napoleoni invita ad una contemplazione ulteriore dell'alternativa. Di fronte alla dolorosa possibilità che il comunismo possa nascere dal pieno sviluppo del capitalismo, piuttosto che dal suo crollo, egli giunge a pensare che questo sia forse solo possibile per un intervento della divina provvidenza.

E tuttavia nel nostro patto fondamentale di cittadini non è previsto che la libertà di professare il sapere possa essere condizionata obbligatoriamente - come si è giunti a fare in Italia, - da saperi ulteriori, da un sapere altro (alcune tecniche, alcuni metodi, alcune indicazioni comunicative e di valutazione): come tale, troppo poco, troppo parziale, troppo banalmente ricalcato. Nella nostra Costituzione non si pone, infatti, il principio che il sapere per se sia libero, questo anzi è inteso come una ovvietà; ma che libera ne sia l'espressione (art. 21, c.1) e "libero ne sia l'insegnamento" (art. 33, c.1). Ulteriori routine obbligatorie che intendono plasmare - spesso con molta modestia degli apporti - il modo in cui occorre professare il sapere (corsi di specializzazioni obbligatori, specifici per insegnare) potrebbero essere a rischio di contraddizione con le norme costituzionali.

Non si tratterebbe, comunque, d'un mandare a mente catechismi di principi o nel copiare macchine di "corretta" procedura, ma nel mettere in grado i cittadini di costruirsi, e soprattutto di verificare in modo scientificamente accessibile, credibile, ripetibile e pubblico, ipotesi di lavoro. Così come, nel caso in cui abbiano ottenuto dal lavoro su ipotesi risposte confermant, si tratterebbe d'incoraggiarli a costruirsi strumenti aggiornati e critici della loro pratica. E questo per l'effetto di quanto appreso all'interno dei loro normali studi, o delle loro normali e preziose pratiche applicative professionali.

Un cittadino che si propone di professare un sapere, senza avere il coraggio intellettuale e la competenza di costruirsi, e continuamente verificare, modalità di lavoro formativo liberamente esperite, e coloro stessi che - in presenza di ciò - ritengano di poterne avallare "per puro pubblico concorso" la funzione insegnante, compiono una sostanziale truffa intellettuale e un vero, irreversibile, furto di opportunità. Premierrebbero, da un lato, una fila di tristi trombetti, e dall'altra si deruberebbero gli studenti del diritto ad un accesso libero, critico e vero alla loro cultura della vita e delle relazioni, alla loro cultura civile ed etica, alla loro cultura del lavoro.

1.22 - Il sapere, i "sapere" e i poteri forti.

Di fatto, il sapere è una attività di costruzione e di sintesi dinamica dell'esperienza: effetto complesso della attività nervosa che orchestra le funzioni essenziali della vita umana. Vivere, dunque, sintetizza naturalmente sapere, e questo nel corso del suo sviluppo offre al soggetto le migliori probabilità contro il caso, nelle scelte e nelle decisioni. I "sapere", al confronto, in tutte le forme bloccate in cui li abbiamo citati, appaiono convenzioni condizionate e occupatorie di quella facoltà.

La legittimazione che autorizza questo statuto rivela quei "sapere" (e le loro periodiche "riformulazioni": le riformulazioni dei "saperi" di ogni riforma) espressione forte dei poteri costituiti sugli uomini. Poteri che lasciano poco spazio nella continua lotta reciproca per il dominio.

I "sapere" occupatori, eteronomi, in genere semplificati, formulari, fideistici, incontrano poca resistenza nelle scelte degli uomini concreti, perché offrono soluzioni già pronte, comodità, sistemazioni e potere "schierato", "inquadrate", più raggiungibili, gruppi più numerosi in cui identificarsi e propagande più efficaci, in cui trovare la propria collocazione gregaria o scalate promettenti. Perfino un dialetto può divenire lingua a seguito d'una volontà politica dominante, e per un'opposta volontà - come sottolinea Claude Hagège - può entrare in obsolescenza.

In caso contrario, nei casi in cui il "saper sapere o comunicare il sapere" non procede più da una identificazione di fatto con gli interessi di uno o più poteri forti della società civile, che lo hanno legittimato ufficialmente, allora va esperendo la propria impotenza nei confronti della carica di responsabilità e di doveri teorici che gli vengono attribuiti. Questi vanno dalla conoscenza dei principi dell'orientamento professionale, a quella della situazione evolutiva del mercato del lavoro, da conoscenze elementari di medicina generale, a quelle di psicologia e neuropsichiatria infantile, a competenze semiotiche, relazionali, argomentative.

Il "saper comunicare il sapere", forma particolare del "saper sapere", mostra di avere così due alternative teoriche:

La prima alternativa sta nella legittimazione formale, di ordine burocratico-tecnico, secondo un percorso disegnato dal modello governativo.

La seconda, più vicina al reale, affonda le sue radici nel minimo di copertura comunque legittimante e nel massimo della affidabilità concreta, che procede da valutazioni responsabili di etica civile, ben fondate nel metodo della scienza e verificate continuamente in reti interattive di scambi fra cittadini.

1.23 - Clinica del "sapere specifico" e della posizione del formatore.

Nel caso d'un "sapere specifico", quello di "saper insegnare il sapere", il formatore si assume in ogni modo intera la responsabilità di possedere tutti gli strumenti che gli occorrono. Il "sapere specifico" rimane incluso nella esperienza stessa del suo sapere, della sua storia e della sua costruzione. Egli non potrebbe risolvere il problema della propria responsabilità di formatore (connessa alla propria decisione costituzionalmente e eticamente libera di insegnare), di fronte a coloro che sta formando, attribuendola semplicemente a carenze esterne. A vuoti legislativi che non consentirebbero di garantire un disegno burocratico ministeriale di aggiornamento degli addetti, oppure ad una nuova legislazione politica che inauguri corsi preventivi, e calchi accademici "specifici" di "saper sapere".

Nella pratica, le due alternative considerate: quella etica-sostanziale e quella della legittimazione burocratica, relative alla forma comunicativa del "saper sapere", potrebbero non escludersi, ma non sempre si integrano. La contraddizione imposta dalla realtà, ed espressa dalle due posizioni, viene tollerata, o forse elusa, per ottenere lo scopo di insegnare.

Tuttavia, la convinzione più profonda che sia una autovalutazione delle proprie disposizioni personali, una sorta di autoautorizzazione e autolegittimazione, a condurci effettivamente a professare il sapere (ivi inclusi suoi "aspetti specifici", come quello d'insegnare), merita di essere analizzato più a fondo.

Ed appunto parliamo qui della sua clinica. Cioè, d'un certo numero di configurazioni sintomatiche che vi si trovano spesso connesse. Alcune volte in forme miti, che si manifestano attraverso comportamenti tutto sommato equilibrati, altre volte in forme più marcate, decise.

Si tratta, in ogni caso, di difese della posizione del formatore che rischia, si autoautorizza in situazione. Difese tuttavia sempre più diffuse, che chiedono garanzie per eccesso, in cambio di passività intellettuale.

Può così accadere che di fronte alle debordanti responsabilità, in prima persona, alcuni formatori si appellino ad ulteriori legittimazioni burocratiche esterne, come abbiamo visto. In contraddizione con il proprio atto di auto-autorizzazione libero (non solo: mi piace insegnare, ma: io formerò uomini), la cui consistenza i datori d'opera si limitano a controllare, prima dell'impiego, essi chiedono di essere garantiti ad opera dell'autorità centrale. Rinunciando o non volendo ritenersi all'altezza d'un processo di autoformazione.

Essi chiedono di essere formati nelle "didattiche", nelle "tecnologie", nelle "psicologie" necessarie, e in tutte quelle integrazioni disciplinari che possono tranquillizzarli, dall'esterno e d'autorità, di aver fatto tutto quanto ritenuto necessario, per affrontare i problemi della professione. Tutto quanto ancora non funziona, a partire da quel momento, nella "relazione educativa", non può più in termini formali essere loro attribuito.

Si può intravedere qui un tentativo premunitorio dalla crisi profonda di autolegittimazione, alla base della funzione dell'insegnare. Quella autolegittimazione in radice che giustifica la proclamazione di libertà in coda al primo comma dell'art. 33 della costituzione ("l'insegnamento ne [delle arti e delle scienze] è libero "). E la si risolve in un processo rivendicativo, di ordine sindacale, che lega un residuale perfezionamento formale della legittimazione alla rinuncia alla ricerca personale, ad una sostanziale passività nei confronti di modelli spesso importati e di modeste tecniche, e alla

costruzione - anche ingenua o inconsapevole - di alibi. Inaugurando forme potenziali di maestri che si esibiscono in classe, e si nascondono nelle pieghe della piccola routine conformista.

E può anche accadere, allora, che tanto maggiormente si lascino debordare i sintomi personali, con l'occasione della relazione formativa, quanto più ci si sente coperti dalle conferme formali delle istituzioni (titoli sul "sapere", titoli sul "metasapere", apparenti "corsi di aggiornamento"). Indipendentemente dalla loro corrispondenza al reale e della effettività di quanto certificato: proprio per effetto dei "poteri" e dei "poteri di garanzia" che essi sembrano conferire.

Possiamo citare qui alcune di queste configurazioni sintomatiche, come quelle maniacali o depressive, quelle isterico-narcisistiche, quelle paranoide e quelle compulsivo ossessive.

1.24 - La posizione maniacale, basata sulla difesa iperattiva,

induce a considerare il proprio modo di insegnare come il migliore possibile. Questo viene svolto, sostenuto e proposto agli altri, con un tono euforico, elevato, espanso nei rapporti interpersonali, con fiducia e attività instancabili. Le difficoltà sono minimizzate, come pure eventuali obiezioni e limiti. Le prospettive sono ottimistiche, anzi euforiche, autoreferenziali e proselitiche. In effetti, esse si propongono come trascendenti nel settore, e si offrono quale modello di identificazione attiva. Anche se, ad un esame avveduto, danno l'impressione di basarsi piuttosto su una eloquenza emotiva, di essere troppo frettolosamente focalizzate sui fini, superficiali, debolmente coerenti, soggette talvolta a fughe di idee ed ad errori da facile distraibilità.

1.25 - La posizione depressiva

ne è il contraltare, nelle situazioni bipolari. Si manifesta con un elevato livello di autocritica, di sfiducia, di caduta dell'autostima, di sentimento della propria inadeguatezza al compito e di indebolimento del senso di legittimazione. Tutto questo si unisce a una certa difficoltà a concentrarsi ed a prendere decisioni. Fino a momenti di disperazione e di profonda negatività, nei confronti dei fini e delle aspettative. Dimensione che può essere anche scatenata dalle contraddizioni e dalle frustrazioni del contesto dell'insegnare, come nel cosiddetto burn-out, o stress cronico, delle personalità inizialmente molto motivate e spesso isolate.

1.26 - La posizione isteroide, basata sulla difesa "di angoscia" ,

con aspetti narcisistici, "espressivi", in particolare orali. Essa considera la forma migliore del saper insegnare quella che "divora" identificativamente e protettivamente l'altro sulle posizioni del maestro. In effetti, un ambiente infantile seduttivo e insieme colpevolizzante, punitivo (con mancata abreazione, scarica emotiva), la libidinizzazione conflittuale delle relazioni, la suggestione ambientale (Babinski, 1901), impressioni persuasive, sembrano essere alla base di risposte isteroidi. Dei loro contenuti di angoscia, e delle potenziali conversioni somatiche. Tradizionalmente la contropersuasione o una terapia "della parola" (la cura dello "spazzacamino" del caso Anna O. di Breuer e Freud) possono condurre ad una riduzione d'intensità dei sintomi. Talvolta questo avviene a costo di coloro che dovrebbero essere formati e che possono, soprattutto se in età infantile, rimanerne affascinati o condizionati affettivamente. Il comportamento appare qui caratterizzato - in modo più o meno marcato - da stravaganze, agitazione, emotività, paradossalità, polivalenza, tendenza a imporsi all'attenzione e all'interesse, con alcuni aspetti espliciti di vanità e un qualche indebolimento della sintesi psicologica.

1.27 - La posizione paranoide, basata sulla difesa proiettiva.

Essa esprime un superio magistrale esigente, tendenzialmente non soddisfacibile, sadico, distruttivo. E', in maggiore o minore misura, caratterizzata da diffidenza, sospettosità, mancanza di fiducia, attribuzione proiettiva ad altri di intenzioni o giudizi malevoli, di inganni, umiliazioni, danneggiamenti. Queste personalità tendono a costruirsi stereotipi negativi di coloro che appartengono a gruppi diversi dal loro, e sono gelose e rancorose: non perdonano qualunque cosa possano interpretare quale offesa o danno alla propria reputazione.

1.28 - La posizione ossessiva, basata sulla difesa di spostamento.

Sotto il profilo psicoanalitico, essa si manifesta quale forma difensiva nei conflitti con il super-io, in una fase anale e sadica dello sviluppo libidico infantile: il meccanismo di difesa principale consiste in un tentativo di spostamento dell'affetto, e dei suoi contenuti sadici (di cui il soggetto si rimprovera), verso rappresentazioni distanti dal conflitto originario. La presenza di questa sindrome in alcune modalità del "saper sapere" magistrale, sono evidenti. Essi appaiono concretamente, sia nelle manovre psichiche per difendere l'obiettivo (l'altro che non sa) dalla aggressività di chi "sa sapere", sia nelle difese dall'autoaggressività che consegue il "sapere" colpevole (perché sadico: scopre di avere una dimensione terroristica, di aver ucciso) .

Ma nelle ossessioni compulsive (a cicli ripetitivi) o impulsive (con spinte improvvise a commettere azioni inaccettabili), nelle ossessioni ideative o nei comportamenti scrupolosi, intervengono anche altri meccanismi di difesa, come il dubbio, la inibizione, l'isolamento, la segmentazione degli elementi costitutivi del problema o delle reazioni, tentativi di annullamento regressivo, e ancora le formazioni reattive, e relativi comportamenti caratterizzati da nettezza, recisione, estrema pulizia. Questa modalità sintomatica di "saper sapere" nel comunicare procede in modo insieme ipercontrollato e dubbioso, con possibili resistenze cerimoniali: le operazioni si concentrano piuttosto sulle procedure che sulle idee, e queste devono essere separate, elencate, definite, con riferimento ad una tradizione da cui derivano, e verso la quale queste strategie inconsce mirerebbero ad evitare la riuscita d'una originaria mira distruttiva.

La dinamica frontale allievo-docente può, in alcuni casi, favorire forme di identificazione secondaria idealizzata (vorrei essere come lui), ma anche di identificazione con l'aggressore (ripetere con il più debole il comportamento di insoddisfazione punitiva di lui) o di identificazione del tipo introiettivo-proiettivo (vorrebbe farci parlare come sue marionette, ma noi gli ripetiamo quel che ci dice, per accusarlo e

distruiggerlo.) Basti pensare alla polemica che è recentemente seguita alla proposta di rimettere in vigore il sette in condotta. E la relativa risposta di alcuni studenti. "Ma quale sette in condotta. Il problema sono i professori, non ci rispettano, ci umiliano. In che modo? Mettono sempre in confronto la loro cultura con la nostra, ovviamente la nostra è inferiore. Loro leggono i giornali, loro leggono i libri, loro hanno fatto il '68, loro sempre loro, ma in realtà se ne fregano di noi e se facciamo casino c'è anche chi dice: siete una classe di stronzi."

CAPITOLO 3

CLINICA DELLO "STUDIARE" E IL "SAPER STUDIARE"

Lo studiare è una attività complessa che non si riduce all'apprendere, cioè al fissare nozioni nella memoria a lungo termine per future utilità.

Queste utilità possono essere dirette o indirette. Dirette quando, ad esempio, la loro riattivazione autonoma o il recupero su stimolo ce le fanno tornare a disposizione quali informazioni componenti di repliche decisionali. Quando cioè il ricordo del binario, dal quale si è partiti per Firenze qualche mese fa, ci orienta più velocemente nel nostro attuale affrettarci verso il treno per Firenze, nella stazione Termini di Roma. Indirette, quando abilità acquisite in una contingenza, possono essere riutilizzate - per effetto di trasferimento - in una occasione differente.

3.1 Lo studio come comportamento etico e plurale

Lo studiare non implica solo un adeguato livello di maturazione delle funzioni nervose, la presenza di buone motivazioni o di investimenti libidici sublimati - come si potrebbe dire con evocazione psicoanalitica. Questi stessi investimenti, d'altra parte, possono apparire facilitati o meno da condizioni esterne e insieme manifestazione di una valida pulsione epistemica. Espressione, cioè, di curiosità naturale, d'interessi esplorativi del mondo circostante, a partire da quella per il proprio corpo.

Lo studiare implica, come tale, lo sviluppo di un'intenzionalità tutta umana, etica, che matura un rapporto pulsante tra il problema posto da dati, colti o appresi per esplorazione periferica (il modello: la pressione letterale d'una qualche forma che ponga il suo segno di interrogativo ai limiti del sé), e il ritirarsi in sé per pesarne la consistenza informativa, la pertinenza, il valore rappresentazionale, rispetto a quanto poniamo-si-ponga di là, altro. Lo studiare implica la maturazione d'una dinamica interattiva continua innestata dalla presa d'atto del bussare di presenze altre.

Quell'altro che fa problema contro i nostri limiti, li "segna". E che noi rileviamo, appunto, come un interrogativo, col quale confrontarci, raddoppiando - riflessa in uno specchio - la domanda che ci pone con il suo apparire.

Lo studiare, più ancora, si forma attraverso decisioni progressive che riguardano il riassetto dei nostri contenuti di idee, e che sono, consapevolmente o inconsapevolmente, socializzate. Esso si definisce nel decidere come gestire dinamicamente quel rapporto problematico attraverso un lavoro di scambio con altri, con cui la consapevolezza speculare consente precocemente di identificarci: altri (come) noi, e con le loro opinioni.

Lo studiare comporta una decisione etica, plurale, civile. Senza di che rimane un apprendere povero, ripetitivo, isolato e servile. In questo senso lo studiare diviene un fatto pubblico e della comunità. Esso ha nel suo seno un forte potenziale innovativo e tendenzialmente eversivo, perché rivela e insieme disvela il riferimento di potere dei saperi. E lo fa allo stesso interno di questi, e con il loro stesso discorso: vivendone e marcandone la contraddizione.

L'apprendimento può essere corretto o non corretto: lo studio - che non chiarisce pluralmente e a sufficienza le proprie intenzioni nella domanda - può conseguire un apprendimento corrotto. Lo studio può contenere apprendimenti, ma in alcune circostanze la sua funzione può consistere proprio nel disapprendere o nel rifiutarsi di continuare ad apprendere. I domenicani della romana "Minerva" apprendevano da Aristotele, Galileo - ridotto appunto a discolarsi da essi - studiava la natura.

3.11 Studio e cultura. Tracce per una nuova ermeneutica della domanda.

Il sapere, dunque, non si misura dalle risposte, e dalla loro ripetizione ad opera di "trombetti", non dagli "oggetti" che le costituiscono, puri frutti indiretti e mattoni "di nominazione" formale delle mura difensive del potere. Il sapere si misura piuttosto dalle provocazioni delle domande che problematicizzano quegli "oggetti" presunti, riaprendoli alle componenti soggettive individuali, ai loro sintomi, ai confronti orientativi fra dinamiche sintomatiche nei gruppi e fra gruppi umani.

Se questo accade, allora quali sono gli usi della cultura rispetto a questo sapere? Qual è la cultura d'un sapere che non tocca mai terra per fondarsi, negandovisi servilmente, ma che vive del suo continuo ridefinirsi e divenire? Che non sta da una parte, ma è lanciato in mezzo da una negoziazione continua posta dalle continue provocazioni interrogative delle parti?

La cultura non è qui nell'accumulo dei residui di risposta, ma nell'accumulo dell'esperienza di domanda.

La domanda, qui, leggibile sempre come ennesima d'una serie, e prodotta da una sua cultura esperienziale, si mostra nel suo significante enigmatico.

Appunto, ponendosi di fronte, vivendo di fronte a, in presenza di, quella sua ricchezza nucleare, intenzionandola come riferita a noi e riconoscendogli senso, si vanno compiendo delle azioni. E sono azioni compiute nel contesto, che della dinamica di domanda sono, né possono sfuggirvi, il completamento. Il porsi di fronte alla Sfinge di Edipo, il suo rispondere all'enigma che questa gli rappresenta, non costituisce un "passi" cerimoniale - come nella versione convergente dell'Edipo re di Sofocle, tragedia e sacerdote di Atene -, ma un prendere la città, avendone conquistata - insieme alla chiave dell'enigma - la madre.

Così le azioni che collaborano al prender forma e al trasformarsi del problema, enucleandosi dal loro significante enigmatico, divengono le tracce per una nuova ermeneutica. E cioè per un nuovo universo plurale, multiplo di cultura interpretativa. In ogni caso superiore alla forma dilemmatica posta dalla tradizione aristotelica, per la quale: o l'uno o l'altro. Qui, come è nei vissuti concreti il tertium datur, è solo l'inizio delle alternative cui il problema non chiude affatto, anzi apre: la quarta, la quinta: un continuum effettivo, per il quale "la foglia è triangolare" non è "né vero, né falso", e insieme a seconda delle dinamiche di contesto "è vero ed è falso".

3.2 Il "saper studiare", la semiosi continua e i processi di apprendimento

Il "saper studiare", dunque, non consiste nel ben apprendere un menu di contenuti. Esso consiste nel decidere cosa, come e in che ordine rielaborare il problema che l'altro cui si riferiscono presenta all'attuale organizzazione delle conoscenze personali. E questo, in termini informativi, organizzativi, in termini di sentimento del mondo, in termini interattivi e contestuali.

In una ricerca effettuata da Antonio Valle e Susana Rodriguez della Università spagnola La Corugna, nove fattori sono apparsi predittivi dei risultati nell'apprendimento accademico: difficoltà o, al contrario, assenza di difficoltà nell'apprendimento, strategie di studio, gestione del tempo, ansia, tecniche di studio, motivazione, attenzione e concentrazione, l'atteggiamento verso lo studio, le strategie verso il test (Nota 1). A questi il The Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), aggiunge la capacità di selezionare l'idea principale e di procedere alla propria auto-verifica (Nota 2).

Il "saper studiare" riflette in modo complesso e non lineare piuttosto queste ultime capacità. Esso apre a perlustrazioni di cataloghi e indici delle fonti (di un libro, di una rosa, di una macchina, d'un circuito integrato), considerate come matrici di produzioni di segni, una semiosi continua. Il che vuol dire che ospita una implicita polisemia, una molteplicità di esplorazioni e di letture, tutte compresenti. Esso apre ad analisi per campioni delle linguistiche utilizzate, del lessico e della grammatica specifici, e si sofferma sull'ordine di distribuzione, di scelta e di sequenza dei processi. E prende posizione nei loro confronti. (Cosa diversa sono, naturalmente, le determinanti eteronome latenti di questa decisione. Per governarle, occorre inizialmente complessificare, piuttosto che semplificare, secondo comodi schemi di "restrizione" proposti dagli ordini di lettura premiati).

Il "saper studiare" mette in atto una dinamica di interpretazione, grazie alla quale da forma al problema che emerge dallo smontaggio d'un presunto oggetto di conoscenza. Lo rende il divenire del suo problema e dei mezzi per provocarlo sperimentalmente e per articolarlo nella sua effettiva complessità.

La competenza nello studiare consente di acquisire - passando per processi propri di scelta e decisione operativa - vari livelli sia di sottoordinazione e di dettaglio, che - al contrario - di sintesi. Si tratta della disponibilità di fondo, protagonista, di ordinare un percorso di lavoro esperienziale (il che può avvenire anche attraverso un libro), di decidere come condurlo avanti, con quali strumenti, in quali prospettive, in che rapporto contestuale. E inoltre di individuarne i piani di implicazione dai più generali ai più dettagliati e tecnici, conservando presenti le connessioni critiche fra essi.

E' quindi naturale che uno studio che coinvolga più a fondo le facoltà umane rifugga da metodi di apprendimento che conducono a fissare "nozioni" generiche, riduttive, puramente allusive. Ma esso rifugge anche da pratiche vagamente skinneriane, a base di unità didattiche, spezzettamenti in segmenti assertivi dei fiori secchi d'un sapere "risaputo" e riappreso solo sui libri, per via di ripetizione. Così come da eserciziarci e domade di verifica.

Il saper studiare non genera scimmiette di Aristotele, ma necessita di coraggio e dell'utilità liberatoria d'un sovvertimento pratico del testo e dei suoi "oggetti". La decisione spetta sempre alla responsabilità di "chi studia", dell'intellettuale in opera. Questi risottopone a prove, che sa mai esaustive, il suo "saper sapere", il suo "saper fare" sperimentale. Questo avviene, necessariamente, nella rifondazione costante di pratiche, ogni qui e ora concreto, di fronte alla effettività del problema. E ricordiamo che noi intendiamo per problema sia quello che già si presenta specificamente come tale e urge ad una soluzione, sia quello al quale apriamo progressivamente le apparenze degli oggetti e delle soluzioni.

3.21 Patologie delle servostrutture di apprendimento

In funzione del processo etico e specificamente umano dello "studio" si dispongono una serie di servizi tecnici e di riferimenti strutturali, utili per il suo perseguimento. E come vi può essere una malattia morale - individuale o nascosta nei nervi stessi della società civile - che altera il

senso di qualunque operazione di "sapere", così vi possono essere patologie dei componenti strutturali tecnici che disturbano la loro esplicazione di servizio nell'apprendere.

3.211 Le patologie cognitive

Le patologie più note che influiscono sull'apprendimento sono quelle dei processi cognitivi. Tralasciamo qui, ovviamente, le patologie lesionali gravi del sistema nervoso che inibiscono del tutto o in gran parte la funzione. I fenomeni che ci interessano vanno dai problemi cerebrali che determinano un rallentato funzionamento nelle operazioni di lettura e scrittura (dislessie, disgrafie), ai disturbi semantici, lessicali e della comprensione, alle difficoltà di calcolo (discalculie). Vi sono poi disturbi attribuibili alla imperfetta efficienza della memoria a breve termine, e quelli di ordine biologico che riguardano i processi di trasferimento delle informazioni alla memoria a lungo termine: uno storage teoricamente indefinito nella durata (Nota 3). Queste ultime situazioni, quando sono presenti, generano seri limiti nel funzionamento intellettuale (Nota 4) e forme del cosiddetto ritardo mentale (Nota 5).

Al livello di un'integrazione più complessa della funzione, possono emergere disturbi di coerenza e pertinenza delle connessioni fra informazioni che danno luogo a concetti, sia per via induttiva bottom-up, che deduttiva top-down, come della loro evoluzione in discorsi e argomentazioni. Quanto più elevati sono i livelli operativi delle funzioni cognitive, tanto più le valutazioni di coerenza e pertinenza non dipendono solo dalla logica, ma dalle convenzioni collettive. Convenzioni che possono non apparire "logiche", ma che hanno una loro logica: una logica sillogistica che risulta alle aspettative del contesto più necessaria, coerente e pertinente della logica astratta (Nota 6).

3.212 Le patologie della motivazione

Vi sono poi patologie dell'apprendimento che dipendono da un'insufficiente motivazione al compito. Un compito che implica sempre un certo livello di costi. Questi, per una tradizione aristotelica interna alla disciplina che li studia, sono bipartiti in costi di ordine cognitivo - per condurre le operazioni di apprendimento - e in costi di ordine emotivo (Nota 7). In parte, questi ultimi sono riconducibili al processo di riorganizzazione del sistema precedente delle idee. Essi devono, infatti, affrontare un costo per superare la resistenza dell'organizzazione antecedente al cambiamento, ma anche per confermare i processi inibitivi nei confronti delle spinte pulsionali. In ogni caso, si tratta di investimenti psichici complessi e non tutti nella stessa direzione.

Le cause delle patologie della motivazione possono essere sia dirette e consapevoli che più latenti e "profonde": in realtà, si trovano spesso combinazioni di vari gradi di ambedue queste possibilità, connesse con altri aspetti psicologici della personalità come l'autopercezione, la comparazione sociale (Nota 8), l'atteggiamento verso il futuro, l'autostima. Bassa motivazione e bassa autostima sono sovente connesse fra loro (Nota 9). Così anche l'incremento o meno di motivazione può andar legato con modificazioni della fiducia in sé e della percezione delle proprie capacità di autocontrollo (Nota 10), dovuto a scacchi o a successi nei risultati, o all'andamento della salute fisica (Nota 11).

Le cause consapevoli di motivazione insufficiente si riferiscono spesso allo scarso interesse per le materie di studio: l'interesse costituisce infatti un ottimo predittivo della riuscita di questo (Nota 12).

In qualche caso, programmi alternativi di insegnamento possono migliorare la situazione (Nota 13). Così come possono dar luogo ad un miglioramento del goal-setting, della scena in cui si opera per il raggiungimento di scopi formativi. A partire da quelli che vengono indicati come i suoi fattori: il planning, progetto, lo achievement, quanto si intende conseguire, il commitment, l'assunzione dell'incarico e il feedback, effetto di ritorno (Nota 14). Analisi del problema possono, nello stesso quadro, essere condotti utilizzando approcci di teorie della mente, e cioè dell'idea che i soggetti in difficoltà (ansia, risposte aggressive, basso rendimento) si fanno di ciò che passa nella mente degli altri e delle loro emozioni (Nota 15).

In altri contesti, però, un ragionevole calcolo decisionale può indurre a posporre una prospettiva di apprendimento ad un'altra di tipo lavorativo. Non solo perché si vuole dilazionare il sacrificio che la prima comporta (ADOG, Academic delay of gratification) (Nota 16), ma perché al momento la seconda è più redditiva, a parità di costi. Come potrebbe essere, ad esempio, l'accettare per necessità un lavoro di limitata qualità, e a bassa remunerazione attuale, piuttosto che prepararsi tramite l'apprendimento ad un lavoro più qualificato e meglio pagato, in futuro. Ed è quanto accade sempre più di frequente, in alcune situazioni di vita. Il modello limite è considerato l'offerta di lavoro presso il fastfood MacDonald.

Le cause possono tuttavia essere latenti e più profonde.

W.W.Meissner introduce qui, in prospettiva psicoanalitica e sul modello del "principio del piacere" o del "principio di realtà" freudiani, il concetto di work principle, "principio di lavoro". Egli lo interpreta come un componente psicologico complesso che organizza le energie verso il raggiungimento di fini: ne misura la capacità specifica e ne valuta l'utilità all'interno dell'economia psichica (Nota 17). E' una posizione coerente con quella della psicologia del lavoro, che considera l'attività lavorativa quale mediatrice centrale di processi implicati nella costruzione dell'identità sessuale e nella salute. In più, Meissner valorizza gli aspetti etici che si sviluppano nella pratica diretta degli operatori, grazie all'esperienza, e alla riflessione che implica, dell'ingiustizia sociale (Nota 18).

Ma il discorso freudiano di una struttura psicodinamica della motivazione e della funzione regolativa dell'io, rispetto alla dissipazione di energia determinata da conflitti inconsci, (un'energia che se tornasse disponibile potrebbe essere investita in applicazioni intellettuali) non ha avuto vita facile nella cultura "americanistica" (Nota 19). Questo genererà conseguenze anche per altri aspetti che considereremo più avanti.

In parallelo, ha avuto una certa diffusione negli anni '90 l'idea di competence self-concept (autoconsiderazione della competenza), spesso considerata equivalente a quella di perceived self-efficacy (autoefficienza percepita). Ambedue i concetti rendono in grado di apprezzare l'impatto che le prestazioni del soggetto hanno sulla sua intera personalità, proprio attraverso l'impegno emotivo che lo motiva e l'accompagna (Nota 20).

Per i ragazzi, considerati come consumatori, è possibile infatti che la spinta alla scelta e alla conoscenza dei prodotti sia determinata differentemente, a secondo che abbiano un'alta autostima, o una bassa stima di sé. William K. Darley, del Dipartimento di Marketing di Toledo (Ohio, Usa), ha rilevato che nei primi è sufficiente una motivazione intrinseca, come il puro shopping, mentre negli altri a questa deve aggiungersi una motivazione estrinseca. Una motivazione legata ai vantaggi che si possono ottenere cercando (Nota 21). D'altra parte, le attività di auto-danneggiamento che possono svilupparsi a carico dei risultati dello sforzo espresso nello studio - il cosiddetto self-handicapping (come, ad esempio, il diminuire o il cessare lo sforzo di preparazione proprio prima della prova d'esame) -, risultano essere meno probabili in soggetti che hanno una buona stima di sé (Nota 22).

Le stesse motivazioni epistemiche, che appaiono agli etologi costituire la spinta originaria ed autonoma alla conoscenza negli animali, e ancor più negli uomini: la curiosità naturale, la tendenza ad esplorare l'ambiente, tendono ad indebolirsi fuori dalle condizioni di sicurezza. Una condizione spesso assicurata nei piccoli dalla presenza della madre. Quelle motivazioni pagano inoltre prezzi eccessivi alla tendenza di alcune società di inibire precocemente gli spunti aggressivi, nei piccoli. Spunti che sono parte costitutiva del coraggio di esplorare, di esporsi all'ignoto.

L'apprendimento si accompagna, infatti, progressivamente, nella cosiddetta educazione, con la colpevolizzazione del movimento, con i premi riconosciuti alla bassa attività fisica, alla passivizzazione docile (la disciplina, la integrazione iporeattiva nelle convenienze del contesto), allo sviluppo di una autoaggressività di controllo (Nota 23). Questo significa anche che i processi educativi possono accompagnarsi, soprattutto per i giovani più dotati energeticamente, e potenzialmente più attivi, con lo sviluppo subdolo di depressioni (Nota 24). Quando anzi, subito dopo la pubertà, il pensiero astratto comincia a svilupparsi e a prendere campo nelle esperienze dei ragazzi, esso diviene il centro quasi esclusivo della loro istruzione. Ed opera prevalentemente con forme regolarizzate, oggettualizzate, attraverso modelli: presuppone il mondo come un catalogo di cose e di forme linguistiche già depositate. Ottenuto questo effetto, la aggressività concorrenziale (atteggiamento sbrigativo, tendenza alla collera, reattività alle provocazioni, comportamento aggressivo) (Nota 25) non è più scoraggiata, anzi essa è stimolata nella tarda adolescenza e nei modelli della prima età adulta.

In questo modo, il mondo conoscibile corrisponde alla estensione del proprio linguaggio, nel senso in cui ne parla Wittgenstein, e rimane necessariamente e difensivamente ristretto dentro quell'ordine.

Si tratta d'un mondo, di fatto, puramente deduttivo. Anche quanto si rileva dall'esperienza, con metodo "scientifico", è in realtà dedotto dal linguaggio possibile, strumentale, metodologico, della fisica. E cioè non dal contatto con i problemi, ma con la cultura sistematica e depositata di cose, fissate da discipline, da loro ipotesi e da loro gerarchie implicite. Una cultura non inutile, soprattutto ad alcuni, ma secondaria ad altro. Ad una certa politica del mondo, di tutto-quanto-accade, che si difende attraverso la persistenza e la diffusione d'un governo della sua lettura, fino in radice. Giustificata dalla semplificazione, dalle facilitazioni, dagli standard, dalle convergenze. E, infine, dalla libertà del confronto fra possibilità alternative, dove la più armata ha vinto, e fissato con premi il consenso.

Svalutare interrogazioni esplorative dirette del mondo - fonti vitali e informali di potenziali saperi di contatto, che fermentano dallo stesso mostrarsi delle cose come problemi : prima del blocco del sistema secondario linguistico o negli interstizi delle sue contraddizioni -, significa già svuotare la forza implicita dell'attività intellettuale nei ragazzi. Significa minarne il movimento di pensiero, fino a generare rifiuti inconsci e pigre convergenze. E incrementare la predilezione ad identificarsi lenti e poco in grado di proprie elaborazioni, più rigidi e sadici, col pensiero "forte" e persecutorio dei poteri che premiano: secondo un meccanismo - che in alcuni ambienti si pretenderebbe perfino educativo - di quieta, lucida, ambiziosa identificazione con l'aggressore.

3.213 Le patologie della concentrazione e d'una adeguata persistenza nel compito

Queste sono di frequente determinate da fenomeni di iperattività - la cosiddetta ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) - e da disturbi della self-regulation.

La auto-regolazione avrebbe il compito di esercitare un controllo flessibile, opportuno e sopportabile dei comportamenti impulsivi. Una strada sintomatica sembra passare per la scarica muscolare, attraverso il movimento o effetti abreativi della aggressività accumulata. La riuscita di manovre di auto-regolazione rendono possibile l'attività di concentrazione intellettuale, di apprendimento, di costruzione concettuale, di analisi e di elaborazione.

Autoregolazione e autocontrollo talvolta possono coincidere. I loro concetti hanno però componenti di riferimento ed estensioni delle aree semantiche - in parte - differenti o non collimanti. E possono indicare modalità diverse di volizione (Nota 26).

L'auto-regolazione è intesa, ad esempio, spesso come pluridimensionale, muldirezionale, e funziona come una rete complessa ("devo fare in modo che una cosa accada, assicurando le condizioni a cui può accadere").

L'autocontrollo lavora sovente in senso monodirezionale ("devo fare in modo che una cosa non accada"). L'origine e la qualità dei processi di autocontrollo infantili sono fatti risalire da alcuni autori israeliani come Feldman, Greenbaum e Yirmiya alle relazioni di sincronia affettiva madre-bambino nei primi due anni di vita (Nota 27). Altri autori, Cournoyer, Solomon e Trudel, hanno sottolineato la relazione fra sviluppo dell'autocontrollo infantile e abilità linguistiche, rilevando una maggiore capacità nei bambini di 24 mesi rispetto a quelli di 18, e delle femmine rispetto ai maschi (Nota 28).

D'altra parte, la ricerca sulla struttura fattoriale dello Wide Range Assessment of Memory and Learning (WRAML) ha posto ancora una volta in evidenza il rilievo nello ADHD del fattore attenzione-concentrazione. Fattore la cui patogenicità - al fine di sottolinearne meglio la dimensione psicodinamica - noi abbiamo preferito considerare nei suoi due componenti - attenzione da un lato, concentrazione dall'altro -, separatamente (Nota 29).

In genere, la difficoltà di concentrazione può essere migliorata da terapie di rilassamento (Nota 30).

3.214 Patologie dell'attenzione

Tralasciamo qui i disturbi della attenzione di origine neurobiologica. In particolare quelle affezioni dell'apprendimento che dipendono dallo Attention deficit hyperactivity disorders (ADHD) (Nota 31). E segnaliamo come indicativa la recente Adaptive Resonance Theory (ART), secondo la quale gli stati cerebrali sono tutti in risonanza fra di loro, in particolare nella vigilanza del rapporto fra attese top-down e dati bottom-up. Questi meccanismi attivi al livello dei circuiti laminari della corteccia cerebrale fanno scattare l'apprendimento attraverso le rappresentazioni sensorie, la selezione degli eventi rilevanti e le sintesi corticali. E tendono ad operare in modo stabile, pur in un mondo in continuo cambiamento (Nota 32).

L'attenzione/persistenza nel compito è riconosciuta come una delle dimensioni invariante e generali del comportamento d'apprendimento dei giovani americani, insieme alla motivazione alla competenza, all'atteggiamento verso l'apprendimento e alla flessibilità/strategia (Nota 33).

Vi sono patologie della funzione attentiva che vengono fatte derivare da cause intrapsichiche, oppure sono conseguenza di comportamenti inadatti.

Al primo caso, appartengono le cosiddette ideazioni di disturbo prodotte da conflitti emotivi (immagini che "attraversano d'improvviso la mente, trascinandola via", mentre è intenta in un compito di apprendimento), oppure i lapsus nella fissazione di quanto si viene apprendendo, o infine la facile distraibilità propria di alcune forme nevrotiche.

Fuori dall'ambito psicoanalitico alcuni ambienti cognitivisti hanno cercato di spiegare il fatto che la mente appare talora incontrollabile. Il fatto che la mente umana produca fenomeni che vanno oltre o contro la sua intenzione consapevole ha fatto avanzare l'ipotesi che "the mind has a mind of its own" (la mente abbia una sua propria mente che la pensa) (Nota 34). In molti casi, comunque, il problema di apprendimento nasce proprio dalla imprecisa rilevazione dei dati.

Nel secondo caso, i problemi derivano da cattive abitudini, giustificate come innocue o addirittura stimolanti e necessarie. Ad esempio, lo studiare tenendo accesa la radio o ascoltando musica da auricolari. Ci si costringe qui ad una attività multitasking, nella quale la conflittualità fra le fonti di informazione e fra le loro differenti motivazioni finisce per gerarchizzarle, dando ovviamente la precedenza allo stimolo più piacevole. L'attenzione ai contenuti da analizzare, elaborare e da apprendere diviene così secondaria, e non affidabile la fissazione nella memoria a lungo termine.

Un altro esempio del secondo caso è offerto dalla cosiddetta sindrome da trillo. Essa è stata scoperta attraverso la attività sperimentale di assistenza ai problemi psicologici degli studenti, presso la nostra cattedra di Psicopedagogia. Si tratta d'una sequela di sintomi distorsivi dell'attività di apprendimento - sempre più frequente nei nostri adolescenti, forniti di telefoni cellulari. Alcuni ragazzi risultano, infatti, di frequente impegnati nello studio, e in stand-by telefonico. In attesa d'una o più telefonate da parte di amici, o di porsi in comunicazione con essi.

In alcuni casi, infine, i disturbi dell'attenzione che qui esaminiamo possono dar luogo a fenomeni dello stesso apparente ordine delle iperlessie (abilità di lettura nettamente superiori al livello di organizzazione cognitiva del soggetto) o della pseudolettura. In entrambe le situazioni si legge con estrema velocità, fissando pochissimo le lettere, o dando una pura impressione meccanica dell'operazione, senza che a questa si leghi alcuna effettiva fissazione o elaborazione di contenuti.

3.215 Patologie della volontà

Si considera qui la volontà come un'esplicita e consapevole direzione della condotta, mirante a definirne gli obiettivi e ad assicurare la competenza, la determinazione, la persistenza nel compito e la accuratezza utili a perseguirli.

Sembra, tuttavia, che l'idea di aver voluto un'azione sia funzione della priorità, della consistenza e della esclusività del pensiero rispetto a quella azione. Al punto che è possibile produrre la falsa consapevolezza della volontà intenzionale d'una azione, che il soggetto è comunque condizionato a fare, semplicemente inducendolo a pensare a quell'azione, prima che egli la realizzi (Nota 35).

Una teoria allargata della volontà e del suo eventuale fallimento (akrasia) non è, tuttavia, ridicibile alla pura teoria psicoanalitica della relazione d'oggetto (Nota 36). Anche se questa rappresenta un modello radicale. Perché, infatti, la volontà non sia una rappresentazione di volontà, non resti al livello d'una indicazione semantica, ma accada in una esecuzione, occorre che una serie di fattori attivi, competenti, persistenti e studiamente adatti attraversino il principio di realtà, con aspetti tipici, specifici e mai del tutto riducibili.

I disagi della volontà, quale funzione operativa della persona, sono esaminati sotto due profili:

- il primo si riferisce al concetto psicoanalitico di io, nel senso della forza o debolezza dell'io nell'armonizzare le spinte pulsionali e quelle superego inconse. Questo in vista del raggiungimento d'un obiettivo reale. La stessa eventuale debolezza o insufficienza dell'io possono essere primarie, come vedremo, o secondarie.
- Il secondo profilo fa riferimento al concetto di learned helplessness, o "impotenza appresa" di Seligman (Nota 37), letto attraverso uno sviluppo della teoria attribuzionale di Weiner (Nota 38).

Patologie della volontà determinate da una debolezza primaria dell'io, sono spesso attribuibili a danni dell'io o a lesioni del suo narcisismo, dovute a malattie gravi o cronicizzate.

Debolezze secondarie della funzione dell'io possono invece derivare da un suo dispendio difensivo, su più fronti conflittuali inconsci. Questo rende necessario investire energie a difesa, nei confronti di minacce invasive, allaganti, di materiale pulsionale libidico, ma anche di istanze distruttive. Istanze inconscie -originarie dal super-io -, dominate da doveri esigenti, colpevolizzanti.

Altrimenti, disturbi funzionali dell'io possono derivare da condizioni di double-binding, doppio legame, svuotanti, con particolari figure genitoriali. Figure che risultano, al tempo stesso e in esasperante contraddizione, molto esigenti nelle aspettative rivolte ai figli, ma continuamente insoddisfatte dei loro risultati e delle loro capacità.

3.216 L'ipotesi della impotenza appresa

Una lettura parallela della caduta di volontà e della crisi di risposte nei confronti dei problemi è quella offerta nei suoi esperimenti su animali da Seligman, con l'ipotesi della impotenza appresa (learned helplessness).

La sindrome di impotenza appresa dipende da una prolungata esposizione ad eventi non controllabili. Questa situazione tende a determinare spesso un effetto di esaurimento cognitivo. Nel caso di esseri umani, la persona vien perdendo la fiducia nella sua capacità cognitiva di ricorrere a strategie utili per uscire dalla situazione: lo sforzo cognitivo permane, senza che vi sia un corrispettivo guadagno. Non solo, ma la persona si rende sempre più conto che un investimento selettivo di attenzione in quella direzione è inutile.

Utilizzando un modello esplicativo di information processing Kofta e Sedek (Nota 39) ritengono che, a tali condizioni, sia destinata a seguire un'inibizione delle strategie faticose di controllo attentivo: e quindi un overload informativo con deficit delle risorse cognitive, e risvolti depressivi.

Negli esperimenti originali con animali, come nei cani di Seligman, infatti, una serie di shock elettrici sperimentali intensi, e connessioni stimolo-risposta contraddittori, producono lesioni profonde nella fiducia di poter organizzare risposte efficaci di evitamento. E questo giunge fino a determinare una resa apatica.

Al seguito di queste osservazioni, si è disegnato un modello esplicativo in cui la teoria attribuzionale elaborata da Bernard Weiner, e relativa a che cosa debba essere attribuito il fallimento, interagisce con la dimensione della globalità proposta più di recente da Seligman e Abramson (Nota 40). Ne derivano così quattro dimensioni ortogonali:

1. Internalità/Esternalità [il locus della causalità è dipendente o indipendente dal soggetto];
2. Stabilità/Instabilità [il fenomeno si ripete costantemente o non costantemente];
3. Controllabilità/Incontrollabilità [il fenomeno può essere o meno sottoposto a controlli];
4. Globalità/Specificità [il fenomeno riguarda tutte le situazioni o solo quella in specifico. Da cui discende la dimensione della Universalità/personalità, a seconda che il fenomeno riguardi tutti gli individui o soltanto un soggetto].

L'insieme di queste quattro dimensioni contribuisce a definire la qualità e la gravità dell'esperienza di impotenza e del suo apprendimento.

3.3 Le teorie dell'apprendimento metacognitivo autoregolato, le teorie dell'auto determinazione e la teoria della costruzione civile di contesti automotivanti e consapevoli

Sono stati proposti modelli di apprendimento metacognitivi auto-regolati connessi ad uno spostamento recente dell'attenzione della ricerca dalla persona alle performance ed alle sue variabili, soprattutto nel caso di ragazzi intellettualmente dotati. Il locus of control è qui completamente decentrato verso l'esterno. E in grado cioè di generare ansia. A meno che non ci si concentri negli step esecutivi elencati per ottenere il risultato programmato. E non si proceda per "binari" prefissati: l'apprendimento riguarderà contenuti certi e strategie, la motivazione si distinguerà in interesse e sforzo, etc (Nota 41). La complessità del problema sottostante sarà così ridotta ad una attività semplice, abituale e automatica, con risparmio di energia e performance standard (Nota 42).

Ritengo che questo shift sia responsabile dell'impoverimento in senso puramente istruttivo, produttivista, delle capacità della persona, ridotte alla serie "defining, focusing, persisting, guiding, coping, correcting, reinforcing, solving" (definire, focalizzare, persistere, dirigere, riuscire, correggere, rinforzare, risolvere). Le caratteristiche del processo regolatorio e i suoi stili relativi riguardano il planning, il modelling, il programming, il result assessment, la independence, la flexibility, la reliability, la general self-regulation (Nota 43). Dove occorrerà apprezzare da quale parte penda il punto di accordo fra indipendenza, verifica del risultato e la fidatezza.

La dimensione metacognitiva è qui solo intesa - in senso "americanista" occidentale - come componente esecutiva di una istruzione precisa sui compiti, per ottimizzare le abilità auto-regolatorie (Nota 44), al fine d'un riflessivo disciplinato problem-solving (Nota 45). Una capacità di risolvere problemi formalizzati, caratterizzato da precisione e da una persistenza nella concentrazione: e cioè da una mastery (capacità di governare i processi) ed eventualmente da un challenge seeking (cercare la sfida), tutti interni ad una logica che viene dall'esterno, ha all'esterno il proprio controllo, ed il senso reale del proprio fine (Nota 46). Il tutto accompagnato da dimostrazioni del modo giusto di comportarsi, da stimoli di modelling (Nota 47), pensando ad alta voce i processi, da suggerimenti per fasi, e infine dal modo in cui assumere efficaci decisioni interne al processo (Nota 48). In aggiunta, ovviamente, si considera la autoregolazione individuale parte d'un sistema, che controlla la relazione fra apprendimento e convergenza di quanto appreso agli standard di performance (a regime) del sistema intero. Dove la autoregolamentazione consiste nell'apprendere i propri errori (o, al massimo, dai propri errori), avendo per modello il sistema, ma senza interattività (Nota 49).

Manca una metacognizione fondamentale sulle ragioni, sulle opportunità, sulla pertinenza complessiva dell'operazione, sulla adeguatezza rispetto a dimensioni di giudizio più ampie della pura logica esecutiva dei processi: una interrogazione su quanto qui è dato per scontato. E invece scontato non è: innanzitutto il riduzionismo puramente cognitivistico ed esecutivo dell'intero processo dell'apprendere, quando non debba servire soltanto a misurare nelle nuove "catene" postfordiste la mentedopera, con la stessa mentalità di fondo usata già per la manodopera. Né si può considerare scontato il soppesamento interno etico e pratico, base del riferimento motivazionale d'ogni scelta di fare o non fare, di eseguire o non eseguire determinate consegne.

Non solo: ma la dotazione intellettuale dei ragazzi sottoposti alla ricerca, cui ci riferivamo all'inizio, interessa queste teorie solo per quanto riguarda la precisa esecuzione di compiti e di piani elaborati altrove, e riflettuti solo per un loro migliore adattamento guidato. La applicazione intellettuale - attenzione, concentrazione, livello di precisione ripromesso, esecuzione ordinata delle fasi d'un progetto e specifica metacognizione - è certo importante per ben eseguire, ma non è tutto quello che serve quando ci si deve assumere la responsabilità di progettare. Ed è di questo ed anche dei gradi di libertà dell'eseguire che noi ci occupiamo, per formare formatori innanzitutto di se stessi, piuttosto che primi della classe d'una società assente ai suoi stessi diritti, latentemente gregaria o presa al laccio dal bisogno.

Le teorie dell'autodeterminazione, su un fronte di conservazione interna del locus of control, sono invece orientate alla facilitazione della motivazione autonoma, dello sviluppo socializzato e del sentirsi in tono con se stessi. Come si evidenzia, ad esempio, dalla ricerca di R.M. Ryan e E.L. Deci (genn. 2000) (Nota 50), l'accento è posto su differenze significative dei comportamenti. A secondo delle condizioni contestuali, infatti, vi sono uomini che tendono ad essere proattivi e impegnati e uomini che tendono ad essere passivi ed alienati. Tre appaiono allora i bisogni fondamentali degli esseri in grado di facilitare o di sfaldare il processo naturale di automotivazione e una sana evoluzione psicologica. Il primo è quello di competenza, ma il secondo e il terzo sono quelli di autonomia e di relazionamento (relatedness) (Nota 51).

In effetti, confrontando due gruppi di studenti universitari che apprendevano un pezzo di 1500 parole sul sistema nervoso autonomo, gli uni leggendo da un testo, gli altri utilizzando mappe conoscitive, risultò che i secondi avevano manifestato una migliore concentrazione, una maggiore motivazione, ed un risultato proporzionato (Nota 52). I risultati dell'apprendimento tendono, infatti, a migliorare quando il testo viene rappresentato in mappe mentali soggettive. Mappe fondate su poche regole strutturali pertinenti, e dal significato facilmente ricostruibile, a distanza di tempo. Mappe focalizzate sui concetti portanti, ma letti in modo da riflettere le proprie motivazioni di studio, e ciò che l'elaborazione personale vi ha organizzato intorno.

Sono appunto questi bisogni di autonomia e di relazionamento (quando vengano soddisfatti in un ambiente che favorisce la autonoma motivazione e la auto-regolazione), che sviluppano un senso di rivitalizzazione e di benessere. Essi sono automotivanti, autodirettivi delle intenzioni di apprendere (Nota 53) e insieme maturativi di responsabilità condivise, partecipate, liberamente controllate nella società civile, orientate alla progettazione, e alla sua continua modifica attraverso l'esperienza. Essi possono, con l'occasione, sviluppare a lato alcuni servizi contestuali di consulenza, che fanno capo ad iniziative di autoformazione interna agli ambienti di studio o a formatori professionisti nelle varie specialità.

Questo introduce ad una teoria della costruzione civile comunitaria di contesti automotivanti e consapevoli.

La formazione è, infatti, innanzitutto un momento civile, di costruzione libera e comune. (Libera non solo rispetto al passato - con le sue confessioni e ideologie -, ma al futuro: a ciò che occorre fare da ora.) Essa articola la sua fondazione etica comunitaria nella facilitazione concreta di contesti auto-motivanti. Contesti capaci di generare, ad ogni età, insieme ad idee nuove, il coraggio di consapevolezza e il controllo delle deformazioni da interessi troppo parziali e egoistici.

Questo giustifica una struttura formativa con la presenza di più funzioni e con management orizzontale, utili a porre al loro centro il problema dello studio e dell'apprendere. Non "prima" però e "fuori", ma ogni volta all'interno della stessa occasione concreta d'una domanda di apprendimento: e a partire dalla sedimentazione di culture specifiche, anche ma non chiusamente disciplinari. Anzi ricche d'interscambi di settore: quelli che potrebbero, ad esempio, venire alla psicologia dalla metodologia linguistica e semiotica, piuttosto che dalla sola, spesso obsoleta, riduzione biologista o fiscalista. Oppure dalle nuove "linguistiche", e dai sottesi concetti, portati avanti in fase di ricerca da altre discipline come la storia, l'archeologia, la geografia antropica, le teorie e pratiche del diritto e della economia, oltre ovviamente a quelle delle varie letture della sociologia e dell'antropologia culturale. E viceversa. Una nuova condizione in cui le ottiche non si solidificano in principi disciplinari, ma si "sciogliono" plasmandosi in funzioni di servizio. Funzioni utili ad uno sviluppo più ricco di ipotesi scientifiche sui problemi e di senso per-noi. Il che significa anche di giusta flessibilità considerata l'età, le vocazioni, le capacità dei soggetti che si affacciano alla formazione.

Siamo, comunque, qui in un momento specialistico della formazione, che viene dopo la maturazione d'un contesto e della sua autonoma e partecipata funzione formativa del "terreno" personale e istituzionale, non lo precede. Anzi, pone ciò che è depositato dalle culture dei "saperi" non già nella prospettiva del precotto - magari scaduto - da apprendere, ma oltre le restrizioni delle logiche accademiche, nella dimensione della sua utilità reale e attuale. Ove sia qui e ora provata. Non solo ma con la stessa opera conoscitiva pone quelle culture e i loro dettagli sperimentati, con coraggio concreto davanti alla prospettiva delle loro aporie, ma più ancora del loro possibile ulteriore sviluppo.

Uno sviluppo scientifico cui ogni studente deve provarsi a partecipare. Senza inutili inibizioni sulla "cultura" necessaria, che talvolta può perfino essere fuorviante. Lo dimostrano la produttività giovanissima dei fisici, ma anche le scoperte che nelle nazioni più giovani della nostra (e meno gerontocratiche, povere nella ricerca, soffocate dai deliri di "sistemazione" accademica), compiono la passione e la libertà sperimentale dei giovani. Se, ad esempio, Kleitman non avesse avuto un encefalografo portatile da affidare, con fiducia, ad un suo studente di medicina, dal nome neppure fausto: Dement, alla sua passione, alla sua curiosità notturna, quale necessità di padre precoce, alla sua disponibilità di tempo, è certo che il movimento oculare rapido (eyes rapid movement) avrebbe tardato alquanto ad essere scoperto.

3.4 - I limiti evidenti della lettura cognitivista dei fenomeni, il problema della volontà e della volontà libera (free will).

L'impostazione cognitiva della scienza del comportamento è compatibile con la libertà individuale, e quindi con la responsabilità personale, di apprendere?

Ognuno è pienamente libero nella sua volontà di apprendere? O non lo è affatto? La volontà origina in modo immediatamente cosciente nei processi della mente? Oppure le spiegazioni cognitive sono soltanto secondarie, e non possono dar conto di aspetti di formazione originaria della intenzione volitiva in ciascuno di noi?

In questo settore, la ricerca psicologica e pedagogica è integrata nella ricerca più ampia e sperimentale delle neuroscienze, della neurologia, in particolare.

Benjamin Libet, del quale parleremo più avanti, ritiene - ad esempio - sulla base dei dati di ricerca, che il sé responsabile, causa sui, sia alla base del giudizio etico e della giustizia sociale, e che la scienza del comportamento non è compatibile con la responsabilità personale. Egli è, dunque, immediatamente sistemato fra le personalità non compatibiliste e libertarie, cui opporre in un bilanciamento neutralizzante, e al solito intellettualmente pigro, le tribù dei compatibilisti, o dei deterministi.

Secondo costoro, i libertari sarebbero limitati da timori nei confronti di letture dei fenomeni che prevedano automatismi. In realtà, le culture umane mancherebbero dell'idea d'una libertà contro-causale. Il fatto che questa sia incompatibile con l'idea d'una supremazia del sé supervisore, sfida le assunzioni culturali diffuse fra gli individui. Al contrario, il determinismo potrebbe - a loro avviso - liberarci dalla autoconsapevolezza e potrebbe alimentare, con una concezione più compassionevole, lo sviluppo delle politiche sociali.

Queste le parole. I fatti, tuttavia, cioè le scelte di campo, accademiche, finanziarie, rivelano in costoro un linguaggio, e una certa strategia di svuotamento delle altre idee: le idee valore che hanno maturato un pubblico consenso sono ben asserite, ed insieme accuratamente liberate del senso storico che le ha accompagnate, di fatto liquidandolo. Liquidandolo e sostituendovi altri sensi, meno evidenti, talvolta esattamente opposti nelle loro conseguenze. Le idee-valore etiche, ad esempio, appaiono riclunate nella loro lettera, ma con riferimenti di senso, opposti a quelli finora correnti, subordinati all'azione sempre più globale dei poteri forti controlibertari, liberisti. E cioè ai loro prioritari interessi di profitto, che puntano alla disidentificazione dei giudizi, delle responsabilità, delle decisioni, come se fossero automatiche, oggettive, globali: sempre oltre, ricevuti in consegna.

3.41 - Esiste un atto libero di apprendere?

Uno studio elettrofisiologico dei processi di origine dell'atto di volontà cosciente, condotto da Libet, (Nota 54) e avvenuto durante un intervento di neurochirurgia, in anestesia locale, ha fissato un risultato rilevante. Questo è stato ricavato comparando i tempi d'insorgenza di sensazioni cosce, in seguito a stimoli diretti della corteccia sensoria, con quelli provenienti dalla stimolazione periferica. L'intenzione d'agire diviene consapevole negli esseri umani circa 350-400 msec. dopo il Readiness potential (RP, il potenziale di "disposizione a"), ma c. 200 msec. prima che si passi all'azione. Si può quindi dimostrare che esiste un periodo di attività neuronale, nel quale non c'è ancora coscienza dell'azione, ed un periodo in cui la coscienza è presente, e si può dunque intervenire per bloccarne eventualmente l'esecuzione (Nota 55). In sintesi, il processo pre-conscio dell'attività neurale dura fino a 400 msec. : l'azione, tuttavia, inizia solo dopo un altro centinaio di msec. Il problema che ne deriva è, appunto : nel periodo non cosciente si può parlare di colpa o di responsabilità? Questa fase iniziale di futuri atti volontari liberi è governata da leggi macrodeterministiche? Una cosa è certa, gli studi sulla volontà non sono riducibili ad approcci cognitivi. La visione tradizionale della libera volontà, come sottoponibile ad un controllo conscio, non è compatibile con lo sviluppo temporale dell'azione dalla consapevolezza, e di questa dalla prima risposta ottenibile, nei processi nervosi. Alla luce delle rilevazioni sperimentali di Libet essa è una illusione, una idea filosofica non confermata in sede scientifica (Nota 56).

3.42 - La localizzazione cerebrale dei processi di volizione

L'anatomia funzionale della volizione e dei suoi disturbi (come nella malattia di Parkinson, nei deliri schizofrenici di essere controllati dall'esterno, nelle depressioni gravi) (Nota 57), identifica, tramite la scansione tomografica ad emissione di positroni (PET Scans), alcune zone responsabili. Queste zone cerebrali sono situate nella corteccia prefrontale dorsolaterale, e sono connesse attraverso circuiti cortico-corticali e cortico-subcorticali.(Nota 58)

Secondo Spence, oggetto specifico delle critiche di filosofismo da parte di Libet,(Nota 59) è possibile concettualizzare il free will , come costituito da tre componenti: Un'esperienza percettiva, non di ordine linguistico, un'opinione derivata dall'esperienza, di ordine linguistico, e legata ad azioni specifiche nel tempo, ed infine un'opinione astratta, sempre linguistica, ma lontana da azioni particolari, e molto simile ad un discorso filosofico.(Nota 60)

Si tratta, secondo il ricercatore svedese D.H. Ingvar, delle stesse zone corticali frontali e prefrontali che intervengono nei programmi neurali che si riferiscono ad atti futuri: atti motori o cognitivi, verbali o di comportamento (Nota 61). Le zone prefrontali si attivano nel caso di atti immaginati, mentre per movimenti esplicitamente voluti, entrano in azione piuttosto le zone perirolandiche. Anche Ingvar ritiene sostenibile, sulla base della ricerca elettrofisiologica, con i potenziali evocati, che i meccanismi non consapevoli partecipino del processo di volizione.

Jahanshahi e Frith, con l'ausilio ulteriore di stimolazioni magnetiche transcraniali, tornano a confermare che le azioni volontarie sono controllate attraverso una rete sia corticale (cortex prefrontale dorsolaterale, area motrice secondaria e cingolata anteriore), sia sottocorticale (Talamo e gangli della base) (Nota xx).

3.43 - Intenzione di fare e azione volontaria

Alcune teorie popolari del libero arbitrio hanno alla loro base l'idea che le intenzioni consapevoli siano causalmente connesse alle azioni volontarie che le seguono. Guy Claxton, visiting professor di Learning sciences alla Bristol University e studioso di apprendimento delle organizzazioni e delle tecniche per avere "idee buone" (Nota 63), ritiene come Libet che nelle interazioni neurali traspaia una fase non consapevole.

D'altra parte, Libet si era anche domandato se i procedimenti non consapevoli abbiano differenti localizzazioni cerebrali o se, in ogni caso, si tratti di processi globali. Egli si era chiesto se le attività cerebrali consapevoli svolte dai neuroni abbiano la possibilità di influenzare o di controllare a loro volta la attività a monte di quegli stessi neuroni (Nota 64).

Nella realtà, l'evidenza quotidiana e quella sperimentale, farebbero pensare che intenzioni di agire e azione concreta nascano insieme, in modo correlato, nel sistema nervoso complesso. Il quale sarebbe in grado di anticipare il risultato delle sue elaborazioni (Nota 65). Anche se - come abbiamo visto - sul piano tecnico intenzione e azione mostrano fasi successive e diversamente caratterizzate di organizzazione realizzativa.

Claxton tende a leggere i procedimenti mentali piuttosto che in termini causali, secondo le loro differenti velocità operative.

Egli sostiene che vi sono "grosso modo" tre velocità alle quali il cervello opera. La prima è più veloce del pensiero (Nota 66). Essa si struttura poi come pensiero. Ne segue un'altra più lenta, meno decisa e definita, più piacevole, sognante. Un terzo tipo di attività è associato con quanto prende il nome di creatività, ed è nell'ordine della saggezza.

Sulla base di queste premesse, l'idea di Claxton è che l'intelligenza applicata alle cose aumenta quando si impegna meno il pensiero per risposte rapide e chiare, quando si allenta il controllo e si viaggia più leggeri. Ci si dispone, cioè, ad una "strada più lenta, da tartaruga, alla conoscenza".

3.44 - Il d-mode: sua funzione puramente esecutiva e le alternative della mente libera nella conoscenza decisionale.

Il d-mode, con il quale Claxton identifica le attese default della nostra cultura, procede per d/deliberazioni, per urgenze esecutive, per corrette comprensioni ed esecuzioni di istruzioni. Comprendere significa, dunque, in gran parte e ad iniziare dalla scuola e dalla formazione, "non equivocare le istruzioni", eseguirle presto e bene, "secondo le intenzioni di chi le ha dettate".

Se accettiamo che il "resto" sia un implicito che non ci riguarda: non solo la presunta autoconsistenza, l'autopertinenza, e la "immagine di consenso" di quanto vi è dietro, ma più concretamente le referenze di quelle intenzioni, i loro corrispettivi politico-sociali, allora non ci resta che accettare di confondere la corretta comprensione con lo zelo, con la adesione zelante. Se invece tutto questo ci riguarda, la controllabilità degli impliciti della formazione umana deve riferirsi alla loro fondatezza e alla pertinenza esterna, laica, per-noi, da-provarsi in ogni momento - al di là dei riduttivismi strategici e delle restrizioni "emotive" di paradigma.

Esso deve riferirsi alla verifica critica ed etica per-noi di quello che abbiamo chiamato un "resto": la opacità di questo "resto" nei programmi di istruzione a guida centrale, statale o confessionale, la loro pratica deviata nella selezione del personale, che rappresenta già nelle scuole, e in molti modi, l'insidioso costo umano di questo "sapere".

Così nella nostra cultura occidentale lo "spiegare" è la cosa più importante, piuttosto che l' "osservare": più importante è l'elencare le procedure, quale sia la "giusta" risposta, anche in un'apparente apertura di opzioni multiple, piuttosto che dilatare, rendere più percepibile chiaramente il senso delle domande reali che emergono in quel contesto. La precisione letterale nel ripetere i contorni degli oggetti dati è preferita al navigare intorno ai problemi, dove la fragilità di quelli si manifesterebbe; il correre a declinare il dato-per-noto è preferito al vivere più a lungo nella definizione della domanda, o al lavorare operosamente nella necessaria tolleranza dell'incertezza.

In quest'ultima dimensione formativa, chi apprende, in particolare, impara insieme di essere il centro e non la periferia dell'operazione: crescerà cercando con calma, mantenendo fiduciosamente il suo inner locus of control, conservando dentro di sé il controllo dei processi. Invece di sentirsi alla mercè ansiosa d'un locus of control perduto, ed ordinato ad esigenze esterne, e dominanti.

3.45 - Fuori dal dominio e dall'esecuzione, l'apprendere formativo come continuare a cercare.

Quello che abbiamo detto nel capitolo precedente vale tanto per le culture cosiddette "continentali" di matrice tedesca, metafisica e deduttiva: dove la consistenza della realtà è fatta discendere dalla sua teoria e l'ordine delle cose dai nomi che impone il potere del sovrano, quanto anche per le culture empiriste ed "analitiche". Di origine insulare e inglese, in queste il corteggiamento della domanda, piuttosto che l'affrettarsi ad una risposta, finisce per avere una sua definizione puramente formale. Essa si esplica in un rigoroso e sterile calcolo proposizionale di verità, in grammatiche logiche di grande correttezza accademica. A tutto ciò, nei fatti, non fa che corrispondere un realismo "ingenuo", che - al di là delle posizioni di Moore (Nota 67)- assume i comportamenti decisionisti, egoisti, e legati a liberi interessi dei noli e delle scommesse, propri storicamente del potere commerciale che vi si rappresenta.

In alcuni ambienti culturali, come in quelli di marca occidentale, la preferenza è al dominio e all'esecuzione (alla dinamica padrone/servo, latente in qualunque forma di società civile, anche in quella democratica, naturalmente, e più ancora in quella a venatura liberista), più che alla ricerca d'un miglioramento bilanciato, sociale, dei vari vissuti terrestri

Si è preferito, con puro cambio di nome, il rovescio della medaglia di situazioni totalitarie: infiltrando il quotidiano delle libertà formali di violenze, che prima erano espressione d'un padrone unico. Le nuove libertà antitotalitarie sono a vantaggio primario delle oligarchie dei poteri forti: e la dinamica padrone-servo si è fortemente ripresa alla fine secolo. Lo si è visto recentemente perfino nei tentativi di ridurre la libertà d'insegnamento alla pura libertà di scuola, e cioè del suo imprenditore, lasciando concretamente vincolabile, dagli interessi di questi, la libertà costituzionale di pensiero del singolo insegnante. L'insegnante è ridotto ad impiegato e ad esecutore di programmi.

La ricerca del miglioramento bilanciato, equo, avvertito dei vissuti dei cittadini parte da una nuova impostazione della loro formazione, e si basa su una opzione di comunalità, e sull'apprendere come continuare a cercare. Quel "continuare a cercare" al quale mi sono sempre riportato, come alla prima virtù basale di ogni formazione, ed alla quale si riferiva, in modo più focalizzato sul governo economico, l'ultimo Claudio Napoleoni.

Ci riferiamo a quella opzione di comunalità nuova, più progressiva, in cui ciascuno - consapevole, uguale e con comparabile competenza civile- è facilitato nel partecipare, nell'accedere direttamente, nell'assumere responsabilità, nell'organizzarsi solidariamente, come soggettualità civile e portatore d'un senso nuovo della cosa comune. Egli è facilitato nell'esigere equità reale, non solo verbale, e nella espressione d'una rappresentanza relativamente debole e d'una responsabilità forte, diffusa, pienamente controllabile, a tempo, non rinnovabile e non castale.

3.46 La conoscenza per contatto o per osmosi

L'apprendere come continuare a cercare apre a conoscenze di maggior livello qualitativo, ad un progetto di conoscenza che non si arrende, che considera il noto della tradizione ricevuta come ancora una sfocatura, lungo un processo di cui si entra ad essere protagonisti. Di cui si entra ad essere protagonisti non dopo aver ricevuto un "sapere" risaputo, ma appena si entra a lavorare all'apprendimento di quanto ci coinvolge ed è in fieri, in trasformazione. Esso appartiene di fatto al vertice, qui e ora, della storia di quella serie di eventi - storia minima nel dettaglio quotidiano, ma sempre storia d'un accumulo di lavoro, materiale e spirituale. Non si può sprecarlo con una pallida gregarietà.

Occorre che gli operatori, tutti coloro che entrano nella dimensione della formazione, formandi e formatori, tali in quanto anch'essi continuano a formarsi, ne siano consapevoli e fieri, in qualunque parte del mondo essi stiano lavorando a questo.

Non ci stancheremo di ripetere, ancora, che tutto ciò avviene con un lavoro comune (maestri, allievi) di formazione in cui, a vari livelli di approfondimento, a seconda dell'età, si pone al centro il problema. Ed è da questo essere posto al centro - piuttosto che rimanere asimmetrico o di simularsi come "sapere" di "cose", sistemazione accademica di attribuzioni - che maturano varie forme di sapere: d'un sapere di prospettiva, da riutilizzare per i rilanci possibili.

La forma prima che rimane dietro ogni conoscenza autentica, lavorata "insieme", è quella naturale o da contatto, che sotto altri profili Claxton chiama per osmosi. Contatto o osmosi con la configurazione problematica e globale, non analitica, in cui l'altro - in termine di oggetti, funzioni, tecniche - si presenta. Si tratta d'una prassi d'apprendimento che avviene in vari modi: ad esempio, per analogia o per immediata evidenza dei riferimenti (un segno "\", un'icona "?", o, per un bambino, "BAR", stanno - all'interno d'una comunità di riferimenti condivisi - per: "parte del dominio che precede", "è vietato", "il posto dove c'è il gelato").

Ma può avvenire anche per mimesi, per una condizione di rêverie simpatica, di distrazione ricettiva, ruminante o per la disponibilità ad un'attenzione spoglia, fluttuante, che consenta recuperi di tratti d'esperienza post-hoc, o per sintomi residuali, o ancora per trasparenza degli usi d'un significante (il significante "latte" traspare nelle sue traslazioni le componenti costitutive del suo referente (il latte), e quindi il suo senso più largo e oltre). Solo dopo quella prassi d'apprendimento elabora informazioni di servizio, esecutive, più specifiche.

L'anticipazione di quest'ultimo stadio, rispetto ai precedenti, non da luogo ad effettivo apprendimento, né tanto meno a formazione, ma ad addestramento. Addestramento d'una componente neuronale (mentedopera) che va integrata al lavoro d'una macchina, o di funzioni sempre più automatizzate.

Si può, tuttavia, in alcune circostanze apprendere autonomamente, come accade al tipografo che vivendo giorno dopo giorno in interazione con la macchina da stampa, finisce per apprendere i suoi problemi mentre svolge il lavoro comune. Ma potrebbe meglio cominciare ad apprendarli mentre li studia. Potrebbe cioè formarsi ai sensi plurimi dei propri vissuti nell'essere e nel fare quello che è e fa: nel reinventare, ogni giorno, nel reinventarsi, di fronte a sé, ai suoi, agli altri, in quello che fa. E cioè nella propria cultura operativa comunitaria. Una cultura, che renda comunque la propria integrazione nel lavoro la meno deterministica possibile.

3.47 Interrogazione infantile attiva delle convenzioni comunitarie. Riconfigurazione e interpretazione plurale degli eventi nel teatro interiore

In questo senso, ritengo non sia accettabile la posizione di Claxton che il bambino debba apprendere quello che la comunità presso la quale è nato intende insegnargli, e non interrogarla. Egli dovrebbe rimanere "al suo posto", al posto cioè di chi rileva gli stimoli informativi che gli vengono forniti, già precocemente, in condizione non-autocosciente. E dunque non in grado di riflessione articolata (Nota 68).

Di fatto, però, il dato quale configurazione distinta all'interno del suo mostrarsi contestuale non è rilevato se non isolandolo. Questo accade perché esso "fa problema", e insieme viene "fatto problema" da chi gli orienta interesse, e si pone allora in una condizione di salience.

A mano a mano, dunque, che maturano nel bambino le precondizioni nervose per un buon funzionamento degli apparati percettivi e di ricezione, egli tende a riconfigurare il problema posto dalla salience, attraverso una segmentazione del campo percettivo, secondo regole gestaltiche di buona forma. Egli procede a riconoscere la forma della pressione, della modificazione percettiva indotta dall'esterno, come un tipo di altro: in breve, ma non correttamente come un oggetto. E dico non correttamente, perché non ne può in alcun modo predicare la oggettività, ma la esperienza. Ed è comunque questa che a noi interessa.

È un'esperienza complessa, poiché non procede da "un individuo", se non per astrazione. Essa procede, infatti, da una serie di traduzioni degli eventi cui la "persona" assiste in un suo teatro interno. L'evento si rappresenta, in modo semplice nella prima infanzia, e sempre più complesso in seguito, quale un problema lavorato da un continuo processo di teatralizzazione dei personaggi interni. E, al tempo stesso, dall'elaborazione delle identificazioni, proiezioni e rapporti di referenza maturati, a livello psichico, dalla storia di ogni uomo. Talvolta, infatti, ci si riferisce a noi stessi con il plurale, che non è una banale manifestazione di plurale maiestatis, ma di compresenza profonda di varie linee interpretative della pressione esterna o interna di eventi. Ci riferiamo alla sensazione di essere in più personaggi, nati e sviluppati nel tempo, che tentano di situare l'evento: con la tracimazione di effetti profondi e non consapevoli, con processi non sempre convergenti, ciascuno ricco di sue sfumature.

Questi personaggi non solo sono in grado, e con loro urgenze - qualche volta autonome - di interrogare le fonti, le loro convenzioni, ma di fornire una posizione con queste compatibile, che appare più o meno stabile e durevole, all'esterno. Può però accadere, nel forme estreme del solipsismo, che l'espressione dell'individuo contenga lessico, allusioni, riferimenti di questa cultura teatralizzata nei suoi personaggi di dentro, che non trasparendo letteralmente all'esterno crea seri problemi di comunicazione. Un testo si rivela meglio, in quelle situazioni, come un palinsesto. La sua stessa ricchezza e la sua necessità vitale lo rende difficile ad intendersi e oscuro.

Capita che molte opere compiute dagli uomini costituiscano la cera persa di altre opere carsiche compresenti, rimaste incarnate in una certa esperienza radicata di formazione della persona, in sistemi riaffioranti di sintomi o in loro somatizzazioni, in malattie. Oppure accade che le opere perdute lascino il segno dei sostegni, della complementarità del rimosso in altre opere successive, e - apparentemente dimenticate - vi disegnano l'anima irrintracciabile della loro necessità.

3.48 Etichette organiche e inconscio. Autoriferimento, coscienza e storia

Dopo le esperienze empiriche descritte da Libet, nei suoi articoli fra il 1982 e il 1994, parecchi autori sono andati convenendo sul fatto che la libera volontà intenzionale non costituisce il momento iniziale del processo dell'azione volontaria. Il brasiliano Gilberto Gomes, in particolare, ritiene che l'azione volontaria libera è non solo determinata, ma anche scelta e deliberata dal soggetto. Essa compare, quindi, solo in un secondo tempo, ma è preceduta da una fase di elaborazione neurologica, per la quale non si può affatto parlare di consapevolezza (Nota 69).

Ma in cosa consiste questa fase antecedente? Sono qui rintracciabili solo processi organici. Ma non possediamo finora per essi che delle etichette. Etichette che si riferiscono a dimensioni genetiche, a parametri biochimici, ad aspetti elettrofisiologici.

Possiamo invece ritenere che la coscienza che mette in atto scelte volontarie sia un prodotto, o un indotto dell'autoriferimento interno di quei processi materiali. Non solo, ma che mentre questo avviene, la persona sta costruendo una sua storia: procede cioè in una dimensione in cui il corpo soggettivo accumula esperienza e riflette su essa, e insieme si muove attraverso eventi che appartengono in parte anche ad altri soggetti.

Si può, dunque, ipotizzare che la coscienza, fenomeno che si dispiega nel tempo, abbia una sua coscienza che ne fa la regia? Si può parlare d'una coscienza della coscienza? La coscienza di qualcosa e la coscienza di quella coscienza, cioè la presenza d'un doppio report, di cui il primo costituisce un segmento predicativo del secondo, possono generare un processo teoricamente ad infinitum che crea qualche perplessità ("lo cosciente di avere in atto un'operazione di consapevolezza così e così, posso dirti che quella consapevolezza si riferisce/ non si riferisce ad un evento x"). Gomes, tuttavia, ritiene tutto ciò ammissibile.

Non si riesce, tuttavia, ad apprezzare la utilità di avere due concetti di coscienza, di cui l'uno sovraordinato all'altro. Anzi il fatto che possano non coincidere completamente potrebbe moltiplicare enti, in modo inutile e confusivo. Tranne che lo sviluppo analitico aiuti a distinguere la storia d'un processo di coscienza, in parte oscuro e confuso con l'organico, da una sua predicazione che opera a posteriori, da una funzionalità matura e sintetica: una sorta di "sintesi a posteriori" della coscienza.

In ogni caso, nessuno potrà garantirci completamente che le espressioni "coscienza [o non c.] di coscienza" e "coscienza [o non c.] di qualcosa [o non q.]", si riferiscano in questa sintesi "a posteriori" a "qualcosa", piuttosto che ad una loro concettualizzazione di primo o secondo grado. E queste operazioni possono, in alcune circostanze, divenire le matrici d'un paradosso del mentitore. E cioè di espressioni indecidibili, né vere e né false ("Io Epimenide cretese ti dico che i cretesi sono sempre mentitori").

L'ipotesi che avanziamo è che quella coscienza sovraordinata rimanga inconscia alla coscienza che essa dirige nel suo operare, e ne costituisca il suo sintomo. Freud parlerebbe qui di superio. Dalla sua autorità internalizzata, sul modello fantasmatico dei genitori, spesso l'io parla: per la sua parte immersa nell'inconscio.

L'ipotesi di lavoro che noi abbiamo proposto, e che è esposta nel cap. 2, prevede:

- a. la valorizzazione del momento "riflessivo": "speculare", e insieme di "autoriferimento", della coscienza, rispetto a quanto accade.
- b. la chiara individuazione nel loop interattivo continuo interno al sé (dagli aggregati o congregati di riferimento (io) alla periferia (del sé), e viceversa), di tre aspetti della funzione di consapevolezza: 1) la sua funzione riflessiva - di cui abbiamo parlato -, 2) la sua funzione messaggera (efferenza=interrogazione dei margini del sé/ scanning delle pressioni e dei profili delle modificazioni periferiche/ afferenza con influenza dinamica sulla matrice dei saperi) e 3) la sua funzione di garante della continuità di senso collettiva, dimensione formale necessaria per un grado minimo della comunicazione.

Infine, alcuni autori hanno rimarcato che l'elaborazione esperienziale d'uno stimolo percettivo, può essere inconscio e poi cosciente negli esseri umani, ma anche negli animali, (cfr. le esperienze sulle scimmie cieche di Alan Cowey e Petra Stoering) (Nota 70). L'assunzione non è però supportata da prove sufficienti. Intanto il senso del termine consapevole è qui ridotto solo ad un equivalente di "prolungato" e "intenzionale". E ad esso viene attribuita, solo parzialmente per gli animali, la percezione degli stati mentali (Nota 71).

Non si tiene poi, ancora, sufficiente conto del fatto che l'interpretazione a due stadi, binaria, organico-consapevole, inconscio-conscio, nasce da una teoresi aristotelica non sempre necessaria. Anzi, è sempre più evidente la utilità di principio, e l'evidenza del fatto, che in natura e concettualmente sono possibili "molti" stadi intermedi o anche categorie misurabili con scale a intervalli finissimi o qualitativamente continue, secondo dimensioni non esclusivamente assiali e polarizzate.

Note

1. Valle, A. e Rodriguez, S [1998], Estrategias de aprendizaje y rendimiento academico, *Boletin de Psicologia*, 60: 27-53.
2. Cfr. del LASSI l'adattamento spagnolo nella ricerca di Garcia-Ros, R., Perez-Gonzalez, F., Martinez, T. e Moliner, E. [1996], Una adaptacion espanola del Learning and Study strategies inventory (LASSI): Analisis de su relacion y capacidad predictiva sobre el rendimiento academico, Università di Valencia, Dpto Ps. Evolutiva y de la Educacion, Valencia.
3. Su una linea interpretativa che prende le mosse da Broadbent (1958), la memoria è considerata un processo a più stadi (Memoria a breve termine, trasferimento alla Memoria a lungo termine, selezione e ancoraggio a quanto già noto o perdita dell'informazione). Influenze negative possono derivare da una carente intenzione di apprendere, dalla debolezza dei processi di encoding, da effetti del disturbo iperattivo o da depressione clinica, cfr White, W. F. [1997], Why students can't remember: The problem of forgetting, *Journal of Instructional Psychology*, 24(2), Jun : 140-143.
4. Webster, R. E., Hall, C. W., Brown, M. B. e Bolen, L. M. [1996], Memory modality differences in children with attention deficit hyperactive disorder with and without learning disabilities, *Psychology in the Schools*, 33(3), Jul: 193-201.
5. Denckla, M.B. [1996], Biological correlates of learning and attention: What is relevant to learning disability and attention-deficit hyperactivity disorder?, *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 17(2), Apr. : 114- 119.
6. Due esempi opposti possono essere il delitto d'onore e l'acquisto d'una bara come regalo per il compleanno d'un familiare morente. Nel delitto d'onore, il coinvolgimento sessuale d'un familiare di sesso femminile con figure estranee alla famiglia - fuori dal consenso di questa e non riparato (quando riparabile) con un matrimonio -, attende una soluzione non logica, ma culturale. Anzi meglio è attesa, come logica, proprio una soluzione culturale. Questa si perfeziona "necessariamente" con il delitto d'onore riparativo: un delitto che deve essere effettuato da un familiare maschio. L'acquisto d'una bella bara per la festa d'un familiare morente, esempio già proposto da Binswanger in Tre forme di esistenza mancate, è forse il più logico dei comportamenti, il più coerente come tale. Ma è rifiutato come impertinente dalla maggior parte delle persone: anzi come folle, perché mostra che non ci si rende conto della sua crudele inopportunità.
7. DeLancey, C. [1996], Emotion and the function of consciousness, *Journal of Consciousness Studies*, 3(5-6): 492-499.
8. Taylor, S. E., Wayment, H. A e Carrillo. [1996], Social comparison, self-regulation, and motivation. In Sorrentino, R. M. (Ed), Higgins, E. T. (Ed). et al. (1996). *Handbook of motivation and cognition*, Vol. 3: The interpersonal context, New York, NY, The Guilford Press: . 3-27 .
9. Cfr. Leondari, A., Syngollitou, E. e Kiosseoglou, G. [1998], Academic achievement, motivation and future selves, *International Journal of Adolescence & Youth* : 165-177. Harter, S. [1996], Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In Jaana Juvonen (Ed), Kathryn R. Wentzel (Ed), et al.[1996], *Social motivation:: Understanding children's school adjustment*, New York, NY, USA, Cambridge University Press: 11-42. Baumgardner, A.H. [1988], Role of self-esteem in perceptions of ability and effort: illogic and insight?, *Personality and Social Psychology Bulletin* , 14(3): 429-438.
10. Perlmutter, L.C. e Eads, A.S. [1998], Control: Cognitive and motivational implications. In Jacob Lomranz et al. (1998), *Handbook of aging and mental health: An integrative approach*, New York, NY, Plenum Press: 45-67.
11. Biddle, S.J.H. [1997], Cognitive theories of motivation and the physical self. In Kenneth R. Fox (Ed). et al. (1997). *The physical self: From motivation to well-being*, Champaign, IL Human Kinetics : 59-82.
12. Corbiere, M. [1997], Une approche multidimensionnelle de la prediction de la reussite scolaire, *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1) : 109-135.
13. Nicholas, J. D. e Steffy, B. E. [1999], An evaluation of success in an alternative learning programme: Motivational impact versus completion rate, *Educational Review*, 51(3): 207-219.
14. Locke, E. A. [1996], Motivation through conscious goal setting, *Applied & Preventive Psychology*, 5(2) : 117-124.
15. Steerneman, P., Jackson, S., Pelzer, H. e Muris, P. [1996], Children with social handicaps: An intervention program using a theory of mind approach, *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 1(2) : 251-563.
16. Cfr. Per quest'ultimo aspetto BembenuTTY, H. e Karabenick, S. A. [1998], Academic delay of gratification, *Learning & Individual Differences*, 10(4): 329-346.
17. Meissner, W.W. [1997], The self and the principle of work. In Socarides, C. W. (Ed), Kramer, S. (Ed), et al. (1997). *Work and its inhibitions: Psychoanalytic essays*, Madison, CT, International Universities Press: 35-60.
18. Molinier, P. e Dejours, Chr. [1997], Psychodynamique du travail et psychologie clinique du chomage, *Psychologie Francaise*, 42(3) : 261- 268.
19. Lussier, M. [1999], Sigmund Freud, conflict et culture: Exposition présentée à la Bibliotheque du Congres, Washington DC, octobre 1998-janvier 1999, *Revue Francaise de Psychanalyse*, 63(1), Uscita speciale: L'affect et sa perversion : 293-320.
20. Novick, N., Cauce, A. M. e Grove, K., [1996], Competence self-concept. In Bruce A. Bracken. (Ed) et al. (1996), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations.*, New York, NY, USA: John Wiley & Sons: 210-258.
21. Darley, W. K. [1999], The relationship of antecedents of search and self-esteem to adolescent search effort and perceived product knowledge, *Psychology & Marketing*, 16(5): 409-427.
22. Kimble, Ch. E., Kimble, E. A. e Croy, N. A. [1998], Development of self-handicapping tendencies, *Journal of Social Psychology*, 138(4):. 524-534.
23. Gerra, G., Folli, F., Zaimovic, A et al. [1998], Risposta neuroendocrina allo stress psichico indotto in laboratorio nel preadolescente: relazione con l'aggressività, *Psichiatria dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, 65(1): 91-103. Ma cfr. anche i fattori favorevoli alla riuscita educativa in un gruppo di ragazzi con problemi di aggressività e disturbi emotivi del Nord-Carolina (good problem-solving skills, reading at or above grade level, ability to get along with peers and adults, likability, sense of humor, and having an adult mentor at school). In Vance, J. E., Fernandez, G. e Biber, M. [1998], Educational progress in a population of youth with aggression and emotional disturbance: The role of risk and protective factors, *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 6(4) : 214-221.
24. Cfr. le relazioni fra aggressività e depressione, in contesti esplicitamente aggressivi (l'ordine della scuola con le sue necessità lo è implicitamente) in Gorman-Smith, D. e Tolan, P. [1998], The role of exposure to community violence and developmental problems among inner-city youth, *Development & Psychopathology*, 10(1): 101-116.

25. Sono i quattro fattori - il primo, in realtà più marcato (atteggiamento ostile) - proposti da Leonard Berkowitz nella sua teoria della personalità aggressiva. Berkowitz, L. [1998], *Aggressive personalities*. In David F. Barone, (Ed.), Michel Hersen(Ed). et al. (1998), *Advanced personality*., New York, NY, Plenum Press: 263-285.
26. Kuhl, J. e Fuhrmann, A. [1998], *Decomposing self-regulation and self-control: The Volitional Components Inventory*. In Jutta Heckhausen. (Ed.), Carol S. Dweck (Ed). et al. (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*, New York, NY, Cambridge University Press.: 15-49.
27. Feldman, R., Greenbaum, Ch. W.; Yirmiya, N. [1999], *Mother-infant affect synchrony as an antecedent of the emergence of self-control*, *Developmental Psychology*, 35(1): 223-231.
28. Cournoyer, M. , Solomon, C. R. e Trudel, M. [1998], "Je parle donc j'attends?": Langage et autocontrôle chez le jeune enfant, *Canadian Journal of Behavioural Science*, 30(2): 69-81.
29. Dewey, D. , Kaplan, B. J. e Crawford, S. G. [1997], *Factor structure of the WRAML in children with ADHD or reading disabilities: Further evidence of an attention/concentration factor*, *Developmental Neuropsychology*, 13(4) : 501-506.
30. Lindsay, W. R., Pitcaithly, D., Geelen, N., Buntin, L. et al [1997], *A comparison of the effects of four therapy procedures on concentration and responsiveness in people with profound learning disabilities*, *Journal of Intellectual Disability Research*, 41: 201-207.
31. Cfr. Il lavoro di Goldstein, S. [1997], *Managing attention and learning disorders in late adolescence and adulthood: A guide for practitioners* , New York, NY, John Wiley & Sons.
32. Grossberg, S. [1999], *The link between brain learning, attention, and consciousness*, *Consciousness & Cognition: An International Journal*, 8(1): 1-44.; Grossberg, S. [1999], *How does the cerebral cortex work? Learning, attention, and grouping by the laminar circuits of visual cortex*, *Spatial Vision*, 12(2) : 163-185.
33. McDermott, P. A. [1999], *National scales of differential learning behaviours among American children and adolescents*, *School Psychology Review*, 28(2) : 280-291.
34. Flavell, J. H., Green, F.L. e Flavell, E.R. [1998], *The mind has a mind of its own: Developing knowledge about mental uncontrollability*, *Cognitive Development*, 13(1): 127-138.
35. Wegner, D.M. e Wheatley, T. [1999], *Apparent mental confusion: Sources of the experience of will*, *American Psychologist*, Vol 54(7): 480-492.
36. Sturdee, P. [1999], *The will in the light of object relations theory*. In Mace, C. (Ed) et al. (1999), *Heart and soul: The therapeutic face of philosophy*, New York, NY, Routledge: 31-45.
37. Seligman, M.E.P. e Meier, S.F. [1967], *Failure to escape traumatic shock*, *Journal of Experimental Psychology*, 74: 1-9.
38. Weiner, B. [1974], *Achievement motivation and attribution theory*, Morristown, N.J., General Learning Press.
39. Kofta, M. e Sedek, G. [1998], *Uncontrollability as a source of cognitive exhaustion: Implications for helplessness and depression*. In M. Kofta (Ed), G. Weary (Ed) et al. (1998), *Personal control in action:: Cognitive and motivational mechanisms*, New York, NY, Plenum Press: 391-414.
40. Abramson, L.Y. e Seligman, M.E.P. [1978], *Learned helplessness in humans: Critique and reformulation*, *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1): 49-74.
41. Cfr. Prawat, R. S. [1998], *Current self-regulation views of learning and motivation viewed through a Deweyan lens: The problems with dualism*, *American Educational Research Journal*, 35(2),:199-224.
42. Boekaerts, M. [1997], *Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students*, *Learning & Instruction*, 7(2) : 161-186.
43. Morosanova, V. I. [1997], *Self-regulating styles of students with different types of character accentuations*, *Voprosy Psikhologii*, 6 :. 30-38.
44. Schunk, D. H. (Ed) e Zimmerman, B. J. (Ed) [1998], *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*, New York, NY, Guilford Publications
45. Cfr. Manning, B. H., Glasner, S. E. e Smith, E. R. [1996], *The self-regulated learning aspect of metacognition: A component of gifted education*, *Roeper Review*, 18(3) : 217-223.
46. Dupuyrat, C., M., C. e Escribe, Ch. [1999], *Mastery and challenge seeking: Two dimensions within learning goals?*, *Swiss Journal of Psychology - Schweizerische Zeitschrift fuer Psychologie - Revue Suisse de Psychologie*, 58(1): 22-30.
47. Orange, C. [1999], *Using peer modeling to teach self-regulation*, *Journal of Experimental Education*, 68(1):. 21-39.
48. Byrnes, J. P. [1998], *The nature and development of decision making: A self-regulation model*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum .
49. Kanfer, R. [1996], *Learning from failure: It is not easy*, *Psychological Inquiry*, 7(1): 50-53. D'altra parte la necessità di acculturazione anche neuropsicologica degli psicologi dell'educazione, diviene in alcuni lavori sull'argomento il lamento d'una "mancanza di automatica corrispondenza fra neuroscienze ed applicazioni educative". Cfr. Schunk, D. H. [1998], *An educational psychologist's perspective on cognitive neuroscience*, *Educational Psychology Review*, Vol 10(4) : 411-417.
50. Ryan, R.M. e Deci, E.L. [2000], *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*, *American Psychologist*, 55(1): 68-78.
51. Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. e Deci, E. L. [1999], *Revitalization through self-regulation: The effects of autonomous and controlled motivation on happiness and vitality*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3): 266-284.
52. Hall, R. H. e O'Donnell, A. [1996], *Cognitive and affective outcomes of learning from knowledge maps*, *Contemporary Educational Psychology*, 21(1): 94-101.
53. Nenniger, P. [1999], *On the role of motivation in self-directed learning: The "two-shells-model of motivated self-directed learning" as a structural explanatory concept*, *European Journal of Psychology of Education*, 14(1):. 71-86.
54. Libet, B [1999], *Do we have free will?*. In B. Libet (Ed), A. Freeman (Ed) e K. Sutherland (Ed) [1999], *The volitional brain: Toward a neuroscience of free will*, *The Journal of Consciousness Studies* , 6(8-9) : 47-57 , uscita supplementare, Thorverton, U.K., Imprinting Academic.
55. Libet, B. [1996a], *Neural time factors in conscious and unconscious mental functions*. In S.T. Hameroff (Ed), A.W. Kazniac (Ed) et. Al. (1996), *Toward a science of consciousness: The first Tucson discussions and debates*, Cambridge, MA, The MIT Press: 336-347.
56. Libet, B. [1996b], *Free will in the light of neuropsychiatry. Commentary*, *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 3(2): 95-96.
57. *E ancora nell' apatia, nelle abulie e in fenomeni rari come nelle lentence ossessive primarie*. Cfr. Jahanshahi, M. e Frith, Ch. [1998], *Willed action and its impairments, Cognitive neuropsychology*, 15 (6-8): 483-533-
58. Spence, S.A. e Frith, C.D. [1999], *Toward a functional anatomy of volition. ?*. In B. Libet (Ed), A. Freeman (Ed) e K. Sutherland (Ed) [1999], *The volitional brain: Toward a neuroscience of free will*, *The Journal of Consciousness Studies* , 6(8-9) : 11-29. Uscita supplementare, Thorverton, U.K., Imprinting Academic.
59. Cfr. in Libet, B [1996b] cit.
60. Spence, S.A. [1996], *Free will in the light of neuropsychiatry*, *Philosophy, Psychiatry, and Psychology*, 3(2): 75-90.
61. Ingvar, D.H. [1999], *On volition. A neurophysiologically oriented essay*. In B. Libet (Ed), A. Freeman (Ed) e K. Sutherland (Ed) [1999], *The volitional brain: Toward a neuroscience of free will*, *The Journal of Consciousness Studies* , 6(8-9) : 1-10. Uscita supplementare, Thorverton, U.K., Imprinting Academic.
62. Jahanshahi, M. e Frith, Ch. [1998], cit.

63. Cfr. Claxton, G. [1999], Workshop - Thinking smarter, Thinking less : New insight into the creative mind, 8 luglio, Bristol University.
64. Libet, B. [1996], Neural processes in the production of conscious experience. In M. Velmans (Ed) et al. (1996), The science of consciousness : Psychological, neuropsychological and clinical review , London, Engl., Routledge: 96-117.
65. Claxton, G. [1999], Whodunnit? Unpicking the "seems" of free will. The volitional brain: Toward a neuroscience of free will, The Journal of Consciousness Studies , 6(8-9) : 99-113. Uscita supplementare, Thorverton, U.K., Imprinting Academic.
66. Claxton, G. [1999], Hare brain, tortoise mind, Ecco Press.
67. Cfr. La sua discussione sulla prova dell'esistenza del mondo esterno, nella conferenza del 1939, contenuta in Moore, G.E. [1959], Philosophical papers, London. Allen & Unwin: 127-150, 133-159.
68. Claxton, G. [], Dharma goes to school. In G. Claxton (), Buddhism and education
69. Gomes, G. [1999], Volition and the Readiness potentials, The Journal of Consciousness Studies , 6(8-9) : 59-76. Uscita supplementare, Thorverton, U.K., Imprinting Academic.
70. Cowey, A. e Stoering, P. [1995], Blindsight in monkeys, Nature, 373: 247-249.
71. Cfr. già G. Gomes [1998], Is Consciousness the Perception of Mental States? European Society for Philosophy and Psychology, Seventh annual meeting, sezione 3c: self-knowledge, Universidade nova de Lisboa , Faculdade de ciências sociais e humanas, 2nd-5th september 1998 .