

# Apprendere gli errori, dall'esperienza

## Dimensioni emotive nell'apprendimento

di Giorgio Blandino, psicoanalista, Università di Torino

*Rivista del Servizio di sostegno della Scuola media, no. 15, novembre 1997, pag. 18-32*

*Gli esseri umani hanno bisogno di sentire  
che gli altri li ascoltano e li capiscono.*

*(E. O' Shaughnessy, Your 8 year old, Tavistok,  
London, 1969; tr it. Mio figlio ha otto anni,  
Armando, Roma, 1972; p. 57)*

### 1. Premessa

Il tema di questo Simposio è l'errore e la sua influenza sui processi di apprendimento e insegnamento. Il tema della mia relazione è "apprendere dagli errori". Il collegamento tra le due tematiche sta nel fatto che, a mio modo di vedere, il ruolo dell'errore nel processo di apprendimento si risolve nella capacità, maggiore o minore, da parte del soggetto che apprende di imparare dagli sbagli, ovvero di trasformare un fatto apparentemente negativo, in un fatto positivo.

Considero la capacità di compiere questa trasformazione come l'essenza del processo di apprendimento, nel senso che ne è la condizione e la finalità; ma questa capacità non è un qualcosa che riguarda solo gli aspetti intellettuali, razionali, le competenze cognitive e le abilità manuali o meccaniche, ma la mente nella sua totalità nei suoi aspetti più profondi di ordine emozionale e affettivo. Se queste dimensioni emozionali non sono né gestite né elaborate dall'allievo con l'aiuto determinante e ineludibile dell'insegnante non solo non si svilupperà nessuna capacità di apprendere dagli errori, bensì, nella migliore delle ipotesi un'acquisizione solo superficiale esteriore, spesso esclusivamente imitativa, di nozioni, informazioni e abilità che, non coinvolgendo il soggetto, non produrrà nessuna vera evoluzione, ovvero, in altri termini, nessun autentico apprendimento.

La conoscenza che ne deriva non sarà innovativa ma passibile di essere manipolata e manipolativa, talvolta anche distruttiva, e comunque portatrice di un finto sviluppo scientifico, esclusivamente ripetitivo di ciò che già si conosce e timoroso di ogni autentica novità.

Ho parlato dell'aiuto determinante dell'insegnante perché l'apprendimento è un fatto eminentemente relazionale e, se è vero, che si apprende solo all'interno di una relazione tra menti, allora l'apprendimento dai propri errori è qualcosa che non riguarda solo l'allievo ma in primo luogo l'insegnante: non si può cioè pensare che un allievo possa imparare e cambiare se non impara e non cambia per primo l'insegnante mentre insegna.

Questi due aspetti e la loro articolazione, che cercherò ora di illustrare, si fondano sull'assunzione di un punto di vista sulla mente che fa riferimento al ruolo dei fattori emotivi e delle fantasie inconsce nella determinazione del comportamento umano. E' evidente che questo vortice di osservazione deriva direttamente dal modello psicoanalitico che assumo, non per moda (una moda che peraltro nella Scuola italiana ha avuto ben poca fortuna, o un uso e una interpretazione distorta e banalizzata) né per acritica fedeltà di scuola ma perché lo ritengo particolarmente utile per dar conto di tutta una serie di problemi.

Mi piace citare, a questo proposito, un noto pensiero di Winnicott, che si domandava quale fosse il prezzo che si paga quando si trascurano i risultati della ricerca psicoanalitica e rispondeva che il prezzo che ognuno di noi paga quello di essere dei giocattoli in mano all'economia, al destino, alla politica, di essere manipolati dagli affaristi. In altri scritti

Winnicott sosteneva che tutti coloro che hanno responsabilità educative, dovrebbero fare ampiamente tesoro dei risultati della psicoanalisi, a prezzo, quando questa venga trascurata, della perdita di creatività, di innovatività e, se vogliamo, di qualità.

Anche un altro psicoanalista che si è occupato a lungo di lavoro e di organizzazione, come Elliott Jaques e tutti gli psicoanalisti della scuola del Tavistock di Londra, ha messo in evidenza tutti coloro che hanno responsabilità gestionali e formative dovrebbero avvalersi dei contributi della psicoanalisi perché aumentare la conoscenza profonda della propria persona permette di *"venire in contatto, nel proprio intimo, con le forze che distorcono il senso della realtà e che, senza esserne coscienti portano a prendere parte nei compromessi collusivi, al fine di negare la realtà a livello sociale, e anche a guidare inconsapevolmente simili collusioni.* (Elliott J., 1978; p. 241).

Più specificatamente la psicoanalisi, specialmente dopo i decisivi contributi di M. Klein e di Bon si può senz'altro definire una teoria dell'apprendimento, della mente e della relazione e quindi, nel momento in cui ci si occupa di questi temi, e, specificatamente, della scuola appare essere di particolare utilità.

Infatti, quello della scuola è un mondo prevalentemente relazionale, che ha una responsabilità sociale immensa, in ultima istanza politica. Vorrei ricordare che nelle intenzioni di Rousseau (è di rigore citarlo visto che siamo in Svizzera) l'Emilio non voleva essere un'opera pedagogica, ma politica perché occuparsi di pedagogia (e di scuola), ovvero della formazione di una società, significa proprio occuparsi di politica nell'eccezione più nobile del termine.

Ma è giunto il momento di addentrarci più nel vivo del discorso. Considererò dapprima che cosa è, in senso lato, l'errore nel processo conoscitivo e successivamente che cosa è l'apprendimento dall'esperienza, per mostrare infine quali sono gli ostacoli, di ordine emotivo, che impediscono di apprendere dagli errori.

## **2. L'errore nel processo conoscitivo**

Nel processo di conoscenza l'errore comporta sempre frustrazione, ma anche apprendimento nella misura in cui non solo ci dà modo di confrontarci con l'ampiezza dello scarto dalla "verità" o dalla "correttezza" della risposta, ma contribuisce anche a sviluppare una migliore percezione di noi stessi, cioè una percezione più realistica delle nostre capacità. Infatti poiché l'errore è come una valutazione negativa, e noi abbiamo sempre bisogno di valutazioni per orientarci nel nostro comportamento, è evidente che l'errore è, per così dire, indispensabile perché ci aiuta a migliorare la percezione di noi.

Infatti un errore nasce quando una informazione di cui si dispone viene mediata dal sistema di credenze e valori in possesso del soggetto. L'errore quindi si può definire come un giudizio sbagliato, ma è però un momento costitutivo e indispensabile nell'apprendimento. D'altra parte chi si occupa dell'apprendimento nella scuola ha messo in luce che quando un allievo sbaglia ciò è segnale altamente positivo perché indica che sta riflettendo e sta cercando di applicare ciò che ha imparato.

D'altra parte etimologicamente, il concetto di errore è collegato all'errare, cioè al vagabondare senza meta. Il concetto di errore quindi presuppone che vi sia un obiettivo da raggiungere implica cioè la presenza di un punto di arrivo dato a priori. Ora se l'aver un obiettivo, cioè una finalizzazione, è importante per il fare e durante il fare, è altrettanto vero che questo esclude intrinsecamente la possibilità di conoscere o esplorare altre strade.

Ma il grande psicologo sociale tedesco Lewin, emigrato in America a causa delle persecuzioni naziste, osservava che se ci si prefigge di arrivare a una meta certamente alla meta si arriva ma non si vede il paesaggio intorno perdendo così una quantità

incredibile di informazioni, la possibilità di conoscere, aggiungerei, di godere esteticamente del viaggio. Non bisogna dunque essere troppo preoccupati dell'obbiettivo perché è solo errando che si conosce, è solo errando che ci si guarda intorno. Ricordava il mistico San Giovanni della Croce che si vogliono raggiungere terre sconosciute bisogna percorrere vie sconosciute.

Dunque, contrariamente a quanto si potrebbe pensare e a quanto siamo abituati a fare nel nostro mondo così programmato e finalizzato, la conoscenza vera si realizza proprio quando non ci si pongono delle mete specifiche ma si procede in libertà senza l'assillo produttivistico, cioè mentre si ha l'errare, l'andare a caso. L'errore quindi se, per un verso è uno scarto dall'obbiettivo, quindi un problema, per l'altro verso è invece una potenzialità. Come dire che se non c'è l'errore non c'è neppure conoscenza, mentre laddove c'è vera conoscenza c'è inevitabilmente errore. L'errore fonda la possibilità della conoscenza. E' anche in questo senso - io credo - che si può intendere il noto detto latino "errando discitur". Cioè la ricerca, intesa come errare, è collegata inevitabilmente all'errore. Se non ci sono errori non c'è neanche ricerca, ma, soprattutto, l'errore implica la ricerca. E' anche in questo senso - io credo - che si può intendere anche il concetto dell' "*otium*" dei latini, cioè un pensiero non finalizzato alla produttività.

Etimologicamente infatti "*otium*" significa "*privo di connessioni evidenti*". L'*otium* è quindi un pensiero "apparentemente" sconnesso. Ma è proprio questa l'essenza del processo creativo: uno svincolarsi dalle regole della logica in favore dell'immaginazione. E questi sono anche i principi su cui, ad esempio si fonda quella tecnica di creatività che si usa per produrre idee denominata "*brainstorming*": non preoccuparsi di nessuna coerenza e di nessuna finalità ma dire tutto quello che viene in mente: errare e vagabondare con la mente; è il vagabondaggio intellettuale che ci fa scoprire territori sconosciuti, anche se il vagabondaggio è mal tollerato da una società che irregimenta i suoi iscritti al servizio della produzione. E inoltre se la creatività è tanto apprezzata, a parole, nelle istituzioni e nelle organizzazioni moderne, nei fatti non è per nulla ben vista e spesso ostacolata perché è troppo inquietante e dirompente.

E' anche interessante osservare che la tecnica di base della psicoanalisi è l'associazione libera cioè una produzione di pensieri che non ha nessuna preoccupazione di logicità e correttezza.

Naturalmente non sto dicendo che non ci si debba avvalere della logica, ma che nella fase della ricerca del nuovo e dello sconosciuto il lasciarsi andare, l'errare appunto, è un prezioso strumento di lavoro, anzi la *conditio sine qua* non della conoscenza e dell'apprendimento.

Le grandi scoperte sono nate così.

Quanto sto sostenendo in breve è del resto anche in accordo con le più recenti posizioni epistemologiche che concepiscono la verità come una continua rettifica dell'errore.

L'epistemologo francese Gaston Bachelard afferma esplicitamente che l'errore è "*l'elemento motore della conoscenza*" (1928). Popper nel suo noto *saggio Congetture e confutazioni* del 1963 scrive che la nostra conoscenza si accresce nella misura in cui impariamo dai nostri errori. E, in fondo, la teoria falsificazionista di Popper che fonda la verità di una conoscenza sulla sua possibilità di essere dichiarata falsa proprio questo vuole dire: che una teoria è vera solo nella misura in cui è fallibile come dire che l'errore è la misura della verità di una proposizione, mentre l'assenza di errore è segnale di falsità. Così vediamo come la fallibilità di una teoria è la misura della sua verità ovvero che l'errore di una teoria (di un pensiero, di una azione) è il fondamento stesso della sua verità. Per quanto possa sembrare paradossale l'errore è un aiuto per la verità.

Il che a ben pensarci è vero anche da un punto di vista squisitamente psicologico perché la fallibilità è testimonianza della nostra non onniscienza e onnipotenza, cioè della condizione umana mentre la presunta infallibilità, la verità assoluta, non è che il retaggio

della fantasia infantile onnipotente e onnisciente, un meccanismo di difesa messo in atto dalla mente per proteggersi dall'angoscia della propria limitatezza, fragilità e, in ultima istanza, dal fatto che siamo mortali.

Il paradosso dell'esistenza umana è dunque che la verità è intrinsecamente connessa al falso e quindi che non si può produrre vera conoscenza e vero apprendimento senza incontrare il falso e l'errore. L'errore quindi è da valutare molto positivamente, anzi non è neanche da valutare in quanto è da considerarsi come costituzionale, fisiologico in qualunque processo conoscitivo umano. La stessa natura sbaglia e spesso gli spettacoli più superbi ci offre sono proprio il risultato dei suoi errori o della correttezza logica non rispettata come nel caso del calabrone, un insetto sbagliato, un errore appunto, che contravviene a tutte le leggi della fisica, dell'aeronautica e della logica, in base alle quali non potrebbe non solo volare ma neppure stare in aria: ma lui non lo sa e vola lo stesso. Accade così nel processo di apprendimento e di conoscenza scientifica ciò che accade nel processo di comunicazione interpersonale (che in ultima analisi è anche questo un processo di conoscenza, cioè di conoscenza interpersonale): come la buona comunicazione non è un capirsi al volo senza difficoltà, ma un approssimarsi successivo alla reciproca comprensione, un reciproco aggiustamento, altrettanto nel processo di conoscenza scientifica o nel processo di apprendimento possiamo dire che il buon apprendimento non è apprendere al volo ma un approssimarsi successivo alla conoscenza. Non è dunque possibile conoscere senza sbagliare. L'errore è connaturato all'apprendimento: apprendere non è sbagliare ma ridurre via via gli sbagli e modificarsi di conseguenza.

Anche in psicoanalisi l'errore è considerato non solo inevitabile ma necessario all'apprendimento. Sosteneva infatti Freud che non c'è apprendimento senza frustrazione e postava l'esempio del bambino che impara che il fuoco fa male e che quindi è qualcosa di pericoloso, da trattare con attenzione solo quando si brucia le dita. E' solo la frustrazione della scottatura che fa imparare realmente dalla realtà e dall'esperienza. questa concezione psicoanalitica per cui la sofferenza e il dolore mentale sono al centro dell'apprendimento, dovuta a Bion (1962) Meltzer (1986) e Meltzer Harris (1983), significa - per ragionare secondo il tema del nostro convegno - che l'errore è posto al centro dell'interesse e dell'interesse psicoanalitico. La psicoanalisi, da questo punto di vista, si può senza timore definire una teoria dell'errore, considerato nelle sue valenze emozionali e affettive. Infatti implica che la capacità di pensare e lavorare, nonché la possibilità di conoscere, dipenda sostanzialmente dalla possibilità/capacità di modulare il dolore mentale intrinseco in ogni frustrazione e in ogni riconoscimento di avere sbagliato. L'errore viene dunque considerato non più solo nelle sue dimensioni cognitive ma nelle sue valenze e nei suoi risvolti affettivi e la difficoltà a riconoscere l'errore vien fatta dipendere dalla incapacità di tollerare la frustrazione e il dolore mentale che il suo riconoscimento comporta.

Da questa prospettiva ne possiamo dedurre che non si può espletare il ruolo educativo formativo prescindendo da confronto con la sofferenza e il dolore mentale che qualunque attività conoscitiva comporta, e quindi prescindendo dalla sofferenze che il dolore comporta; altrimenti il rischio è quello di avvitarsi in una routine burocratica noiosa e sterile.

Anche da un punto di vista psicoanalitico ne abbiamo che il conoscere e l'apprendere sono possibili dunque solo nella misura in cui ci si confronta con l'errore. Si impara quando abbiamo la possibilità di elaborare la fatica emotiva che è concomitante all'imparare e quando chi ci aiuta nel processo di apprendimento ci permette di vedere le cose in una prospettiva diversa cioè "capace di creare un ambiente fisico e relazionale per cui nella nostra mente possa accadere qualcosa di nuovo; un ambiente "facilitante" per dirla con

Winnicott (1965), ma anche un ambiente dove di possa esplorare sperimentare, giocare ed anche sbagliare per imparare dei propri errori.

### 3. Apprendere dagli errori, apprendere dall'esperienza

E così arriviamo a vedere l'aspetto che ho indicato come cruciale per il nostro discorso ovvero il collegamento che c'è tra apprendimento errore e esperienza: l'errore non è null'altro che esperienza e l'esperienza non è null'altro che la somma dei nostri errori. quando sappiamo far tesoro dell'esperienza vuol dire che sappiamo apprendere dagli sbagli che facciamo e viceversa.

Ora poiché il vero apprendimento è apprendimento dall'esperienza possiamo dire che saper apprendere dagli errori equivale a realizzare il vero apprendimento. Ma è anche vero il contrario e cioè che quando non si riesce ad apprendere dai propri sbagli ciò significa che non si riesce ad apprendere dall'esperienza.

Ecco allora che tutte le difficoltà che ci sono ad apprendere dall'esperienza sono anche quelle che impediscono di apprendere dai propri errori.

Dal punto di visto psicologico ciò che interessa non è dunque tanto l'errore, ma perché e in che modo in certi casi non si riesce ad apprendere dagli errori, cioè dall'esperienza; che cosa, in certi casi, impedisce di apprendere dagli errori, cioè quali sono gli ostacoli.

D'altra parte anche nel linguaggio corrente, a fronte di qualcuno che persevera in comportamenti inadeguati si dice: "*ma allora non hai imparato proprio niente!*" E forse la "diabolicità" che si suole attribuire a chi persevera nell'errore sta proprio in questo rifiuto di apprendere, equiparato giustamente al male, cioè al rifiuto della conoscenza e della crescita che limitano la nostra fantasia onnipotente ponendoci di fronte alla sofferenza della nostra limitatezza.

Siccome la psicoanalisi ha messi in luce che le difficoltà ad apprendere sono difficoltà di ordine eminentemente emotivo possiamo dunque affermare che la incapacità di apprendere dagli errori va attribuita a fattori di ordine emotivo.

Posso citare rapidamente, per esemplificare quanto dico, il caso di un bambino di otto anni, di cui sono venuto professionalmente a conoscenza: il problema era che non accettava le correzioni dell'insegnante e addirittura le cancellava diventando con ciò un serio problema per le sue maestre e i suoi compagni con un inevitabile peggioramento del rendimento scolastico. Infatti se l'insegnante cercava di evidenziargli come il suo atteggiamento non fosse corretto, cioè se l'insegnante cercava di evidenziargli i suoi errori, egli iniziava a cantare o indirizzava all'insegnante dei gesti di sfida rifiutando ogni possibilità di valutazione.

Dalle insegnanti la difficoltà ad apprendere dell'allievo, accompagnata da atteggiamenti aggressivi e di scherno veniva percepita come un attacco e una svalutazione della propria funzione e autorità ed era tanto più inaccettabile quanto più esse ne ricercavano le cause all'esterno mentre, in realtà, niente nelle dinamiche della classe, sembrava giustificare una simile reattività. Il fatto "che però il bambino, come ebbe modo di spiegare durante un colloquio con la psicologa, non voleva che sul quaderno vi fossero le correzioni della maestra - ai suoi errori - perché voleva che fosse tutto giusto. Non riusciva ad accettare di aver fatto degli errori, e quindi non riuscire ad apprendere. Ma il commettere errori così come il non riuscire ad accettare le osservazioni e le correzioni dipendeva da vicissitudini prettamente emotive. In realtà si era potuto osservare che l'allievo aveva manifestato i comportamenti di disturbo in occasione di esercizi in cui non riusciva con la stessa immediatezza che in altre occasioni, cioè quando faceva più errori. Viversi più insicuro, lo faceva sentire sopraffatto dall'insegnante che, mentre spiegava, veniva vissuta non come una persona che in virtù del proprio sapere può dare indicazioni utili ma come un essere

autoritario che vuole asservire e umiliare l'alunno. Il disagio dell'apprendimento diveniva qualcosa da buttar fuori con comportamenti che di fatto ponevano a loro volta le insegnanti in situazione di difficoltà.

Nel prosieguo dell'indagine si scoprì poi che vi erano gravi problemi familiari che avevano gravi risonanze emotive per il bambino e che in questa sede non interessa indagare. Ma quello che volevo mostrare è come l'incapacità di tollerare l'errore comporta incapacità e difficoltà di apprendimento.

Si vede bene dunque come il problema dell'errore si configuri non tanto come fatto cognitivo ma come fatto eminentemente affettivo e ciò che ci interesserà dunque non sarà più tanto lo scadente risultato delle prestazioni scolastiche, ma la più generale difficoltà di apprendimento per la quale anche se correggessimo l'errore tecnico manuale-cognitivo in realtà non risolveremmo nessun problema perché non correggiamo l'incapacità di apprendere dall'esperienza e quindi dai propri errori.

Possiamo allora dire che l'allievo che non sa apprendere dai propri errori ci segnala la presenza di problemi emotivi che forse sono anche dell'insegnante se non aiuta l'allievo a imparare dai propri sbagli e non sa lui stesso apprendere dai propri errori.

Infatti per apprendere dall'errore bisogna prima di tutto essere in grado di tollerare la frustrazione emotiva connessa all'errore.

Ma per descrivere meglio questo punto dobbiamo fare un passo indietro e fare riferimento alla concezione psicoanalitica dell'apprendimento..

#### 4. Psicoanalisi e apprendimento

La teoria psicoanalitica della conoscenza e dell'apprendimento, nella versione elaborata da Bion, afferma che l'essere umano apprende continuamente, ma questo continuo apprendimento non è una semplice immissione di dati dall'esterno: un allievo a scuola, ad esempio, impara continuamente ma non solo perché acquisisce nozioni, informazioni, concetti, teorie, immagini, ma perché sottopone tutti questi dati a una propria e personale elaborazione, attiva, profonda, inconscia, ampiamente connotata affettivamente ed emotivamente: ciò che l'allievo impara, dunque, (ciò che tutti noi impariamo) non solo non è mai disgiunto da come lo si impara ma è sempre accompagnato da determinate coloriture affettive che ne determinano il grado e il tipo di ricezione.

Anzi di più: è il livello emotivo di base che filtra a priori i contenuti, proprio come si può ben osservare, per esempio, nella vita sessuale: se infatti con Freud si è portato alla luce il fatto che la sessualità generava tutto un correlato di fantasie, con le successive indagini e scoperte della Klein si è potuto appurare che non sono le vicissitudini sessuali a generare fantasie, ma sono le fantasie a determinare il modo di vivere la sessualità.

Le fantasie dunque, intese come rappresentanti della vita mentale inconscia, dei sentimenti e degli affetti determinano il modo di apprendere costituendo una sorta di filtro che non solo può distorcere più o meno la realtà, ma può negarla o addirittura impedirgli l'accesso alla percezione cosicché ciò che si impara è condizionato dal mondo interno del soggetto.

Meltzer-Harris, sulla scorta di Bion, distinguono tra *apprendere qualcosa*, che significa apprendere delle conoscenze, dei contenuti, delle informazioni, e *apprendere da qualcosa*, che significa elaborare un'esperienza attraverso il filtro della propria storia e della propria mente.

Il primo tipo di conoscenza è esterna, il secondo tipo di conoscenza è collegata all'esperienza e volta al cambiamento. La prima modalità di conoscenza è volta al controllo del mondo esterno, la seconda volta alla comprensione del medesimo; questa fa crescere, l'altra coinvolge solo esteriormente e non promuove nessuna modificazione.

La conoscenza "da" qualcosa nasce come risultato della modulazione del dolore mentale, la conoscenza "di" qualcosa che nasce invece per evitare l'esperienza del dolore. Ma, osservano L. e R. Grinberg coloro che evitano di conoscere sono persone dominate da difese maniacali e onnipotenza che non hanno avuto *"il vero tirocinio attraverso l'esperienza emozionale"*, (1982); tr. it. p. 75).

Apprendere infatti non è solo acquisire contenuti culturali, bensì conoscere il mondo mantenendo il contatto con le risonanze emotive che la conoscenza del mondo comporta. In altre parole potremmo dire, recependo la lezione bioniana, che nel processo di apprendimento non è importante aumentare la quantità di informazioni ma la disponibilità ad apprendere, ovvero lo spazio mentale disponibile a ricevere nuovi dati e nuove esperienze.

L'apprendimento riuscito non è tale quando si hanno più conoscenze, ma quando si è aumentata la capacità di riceverle, non quando non si fanno più errori ma quando si sa imparare da questi; non si tratta cioè di un fatto quantitativo, ma di un fatto qualitativo; non è un problema di sapere ma di modo di mettersi in rapporto con gli altri, il mondo, la natura, la conoscenza.

L'apprendimento autentico comporta un cambiamento mentale nel modo di essere. Tutto il problema dell'apprendimento e della crescita è connesso a questo "dal", che comporta una relazione della mente con l'esperienza: l'apprendimento dunque non è un fatto meccanico, ma implica un'elaborazione interiore, e specificamente l'apprendimento dall'esperienza non è soltanto un'acquisizione di dati coscienti, ma è anche un'operazione inconscia fondata su elementi di ordine affettivo.

Solo la capacità di apprendere dall'esperienza costituisce il fondamento del vero apprendimento. L. e R. Grinberg (1982), sulla scorta di Bion, osservano che il problema è quello di avere una consapevolezza esperienziale e non solo intellettuale.

L'apprendimento dall'esperienza è significativo non solo perché comporta la soluzione di un problema, ma anche perché permette di imparare quali sono state le modalità che si sono utilizzate per risolverlo. L'apprendimento dall'esperienza è importante sia dal punto di vista psicologico sia dal punto di vista filosofico; si pensi, ad esempio, all'empirismo inglese - Hume, Locke, Berkeley - secondo cui la conoscenza è il risultato dell'esperienza (primo principio) e dei sensi (secondo principio). Nella storia del pensiero su questo primo principio c'è sempre stata concordanza e consensualità mentre è solo sul secondo principio che le varie correnti filosofiche si sono differenziate (cfr. AAVV.; 1981).

Quindi l'idea che l'apprendimento autentico e genuino riposi sull'esperienza è un dato comune e accertato da tutta la filosofia e la psicoanalisi non fa che riprenderlo e fonderlo scientificamente sulla base del suo metodo e dell'osservazione clinica. Succede in altre parole, anche a questo riguardo, quello che Meltzer ha - altrove - rilevato e cioè che *"come sempre la psicoanalisi sembra riscoprire verità evidenti contro le quali erano state erette massicce difese"* (1981; tr. it., p. 271).

Per apprendere dall'esperienza però, ovvero per poter realizzare un confronto su fatti e dati concreti bisogna resistere alla tentazione di buttare fuori dalla propria mente, cioè "evacuare" (per usare un termine bioniano) gli aspetti dolorosi dell'esperienza, cioè bisogna tollerare la frustrazione eminentemente emotiva dell'errore. Per apprendere dai propri errori bisogna tollerare la frustrazione che questo riconoscimento comporta: frustrazione al nostro narcisismo alla nostra onnipotenza e alla speranza di poter apprendere senza fatica, magari grazie al travaso di un sapere operato da un altro esterno a me o grazie a una semplice implicazione operativa senza coinvolgimento autentico del soggetto negando cioè tutte le concomitanti emotive.

In ambito educativo per l'allievo questo è possibile solo se il docente crea queste condizioni non colludendo con gli aspetti difensivi ed evacuatori, ma tollerando lui per primo la sofferenza emotiva implicita nel conoscere e nell'errare.

Ma l'apprendimento fondato sull'esperienza è anche un apprendimento emancipativo orientato al cambiamento e anzi strettamente connesso al cambiamento.

Un apprendimento di tal fatta fa evolvere l'allievo sul piano della indipendenza emotiva, verso la separazione e l'individuazione raggiungendo una autonomia che anche la pedagogia tradizione propugnava, ma intellettualisticamente sotto la dizione di "capacità critiche" e che Nietzsche auspicava in modo ben più folgorante, e intrinsecamente psicoanalitico, quando faceva dire al suo "Zarathustra": *"Ripaga male il maestro chi resta sempre suo discepolo"* (1883; tr. it.; p. 74). Vorrei ricordare, *en passant*, che la stessa moderna epistemologia ha messo in luce che ciò che conosciamo non è mai disgiunto da come lo conosciamo, ovvero ogni conoscenza che realizziamo è sempre relativa alla prospettiva nella quale ci mettiamo per realizzarla (Bordi, 1995; p. 23).

L'apprendimento dunque, secondo questa prospettiva, è, prima di tutto, un processo inconscio.

Una operazione matematica, una operazione logico-grammaticale è una operazione affettiva prima che logica, basti pensare alle difficoltà che può avere con la matematica (tutta fatta di divisioni e addizioni, sottrazioni e moltiplicazioni) un bambino che abbia problemi di separazione, cioè di divisione. M. Klein ci ha dato varie descrizioni di come le dimensioni emozionali profonde incidono sulle prestazioni scolastiche; per esempio ne saggio del 1923, *La scuola nello sviluppo libidico del bambino* ha mostrato, sulla scorta di Freud, il nesso tra paura degli esami e inibizioni nei confronti della scuola; e ha mostrato anche quale è il legame libidico con l'aritmetica: *"il calcolo e l'aritmetica dimostrano di essere provvisti anch'essi di un investimento libidico genitale"*. Tra le pulsioni che intervengono nel processo di apprendimento, continua ancora la Klein *"osserviamo le tendenze anali, sadiche e cannibalesche"* (p.88). Le varie materie insomma rimandano sempre ad esperienze primari di ordine corporeo vissute nel primitivo rapporto con la madre e le inibizioni dell'apprendimento così frequente causa di errori va fatta *"risalire all'epoca del primo sboccio della sessualità infantile"* p. 74).

Però, accanto al comprendere, la teoria psicoanalitica, per bocca di Bion ha messo in luce che vi è tutta un'altra che è quella che potremmo definire del non comprendere e questa area non è soltanto un qualcosa di identificabile con una mancanza ma un qualcosa di ben più importante, cioè una vera e propria forza anticonoscitiva che comporta un attivo misconoscimento, una attiva alterazione, negazione, espulsione della realtà (misunderstanding). Così vediamo che insieme alle forze che spingono alla conoscenza, insieme a questo attivo processo di elaborazione dall'esperienza c'è un processo opposto che si oppone alla conoscenza, soprattutto alla conoscenza più profonda di sé. Questo movimento anticonoscitivo non è solo ciò che ci impedisce di apprendere dall'esperienza ma è anche ciò che ci impedisce di apprendere dagli errori, che non ci fa far tesoro dei nostri sbagli.

Nel contatto con la realtà il problema è che l'errore non possa essere elaborato o che vi siano forze emotive e inconsce che ne impediscono l'elaborazione, cioè che impediscono l'apprendimento. Le forze anticonoscitive servono a proteggerci dall'angoscia e vediamo come solo l'accettazione della angoscia, intrinseca nel processo di apprendimento, è ciò che permette di accettare di conseguenza anche l'errore.

L'errore può essere riconosciuto, accettato e corretto, cioè diventare fonte di apprendimento solo se si accetta l'angoscia che comporta e che c'è l'angoscia strutturalmente intrinseca in ogni processo di conoscenza.

La difficoltà di imparare, cioè di apprendere dai propri errori, cioè di apprendere dall'esperienza, è dunque una difficoltà che trova la sua origine nel mondo interno del soggetto. Al punto che possiamo anche senz'altro affermare che è l'intero processo di conoscenza umana a dipendere dai fattori emotivo-affettivi profondi.

## 5. Le cause emotive dell'errore (delle difficoltà di apprendimento)

Quali sono, dunque, alla luce di tutto quanto detto le cause emotive profonde che impediscono di apprendere dagli errori, ovvero quali sono le cause delle difficoltà di apprendimento?

La teoria psicoanalitica della conoscenza offre una nuova prospettiva dalla quale considerare gli errori e le difficoltà di apprendimento. Se il nostro modo di percepire e conoscere dipende dall'organizzazione del nostro mondo interno, si può comprendere come le difficoltà ad apprendere, apparentemente legate a fattori razionali e consapevoli, non siano che la punta dell'iceberg nel senso che rimandano a problematiche affettive e relazionali profonde.

Questo cambiamento di prospettiva offerto dall'ottica psicoanalitica è tanto più interessante se consideriamo come, attualmente, la tipologia delle difficoltà ad apprendere non sia più semplicemente legata a situazioni di handicap da patologie organiche o a condizioni di svantaggio socioculturale, ma riguardi un notevole numero di bambini emotivamente disturbati, il 30-40 % della popolazione degli allievi (Di Cagno L., 1988), che riversano nell'ambiente scolastico il proprio disagio con atteggiamenti di ritiro e assorbimento in se stessi o comportamenti provocatori e aggressivi che mettono l'insegnante nell'impossibilità di svolgere il proprio lavoro pedagogico-didattico.

Diversi studi hanno evidenziato come gli insegnanti spesso lamentino di non essere in grado di aiutare proprio questi allievi ad apprendere o ad attuare un miglior adattamento sociale. I comportamenti oppositivi ed aggressivi degli allievi, gli atteggiamenti impenetrabili di chiusura ed isolamento rendono il docente ansioso e importante (Sacchi, Granieri, 1991)

In particolare, possiamo ricordare che le fantasie e i vissuti inconsci che si organizzano nella realtà interna del soggetto a partire dalle prime relazioni con le figure genitoriali influiscano sostanzialmente sulla struttura dell'Io e, quindi, sulle sue possibilità di apprendere dall'esperienza durante tutta la vita (Khan, 1974).

M. Klein ha sottolineato che, già nel bambino molto piccolo, quando prevalgono vissuti di invidia, odio e intolleranza alla frustrazione non possono emergere sentimenti di amore e riconoscenza per la figura materna che viene così percepita in modo distorto, ovvero "errato". La difficoltà di tenere vicini dentro di sé sentimenti di segno opposto nel percepire l'altro ostacolano la possibilità di cogliere un'immagine realistica della madre, primo referente della realtà per il bambino molto piccolo.

Possiamo ben dire dunque che l'intolleranza dell'ambivalenza di sentimenti è uno dei fattori che genera errori.

Money-Kyrle e Bion, peraltro, hanno evidenziato come lo sviluppo di un patrimonio cognitivo adeguato ad una conoscenza realistica dipenda dalla capacità di integrare questi opposti aspetti della sua personalità, cioè a bilanciare sentimenti e percezioni negative della realtà con vissuti di fiducia e di speranza nelle risorse esterne e interne. Il buon esito di questo percorso può consentirgli di disporre di un apparato mentale in cui le parti più primarie, che hanno a che fare con vissuti di invidia, aggressività e onnipotenza, possono essere mitigate e contenute grazie ad aspetti psichici, più adulti e costruttivi della propria mente.

Se l'apparato mentale non è in grado di contenere ed elaborare anche gli aspetti più difficili di questa esperienza emotiva, questi sentimenti invadono i processi della conoscenza.

Una volta che le emozioni di invidia, odio e rivalità hanno raggiunto una certa violenza nel mondo interno evocano distruttività, senso di colpa e depressione; in questo contesto

emotivo gli ostacoli ai processi di pensiero e di apprendimento vengono potenziati poiché si è più propensi ad allontanare da sé la sofferenza psichica inevitabilmente correlata. Possiamo intravedere queste dinamiche relazionali e cognitive nella scuola quando gli allievi esprimono comportamenti di insofferenza e rifiuto per il compito, o atteggiamenti oppositivi rispetto all'aiuto offerto dell'insegnante, cioè in altri termini quando non solo rifiutano di collaborare, ma rifiutano anche di correggere e correggersi.

Le difficoltà di apprendimento sono spesso incrementate dal prevalere di stati mentali più primari caratterizzati proprio dalla difficoltà di tollerare il disagio che accompagna un percorso di conoscenza.

Secondo D. Meltzer e M. Harris, quando sono preponderanti aspetti psichici infantili e vengono, quindi, esaltati vissuti di odio, disperazione e sfiducia, senso di persecuzione e confusione, vi è una mente che tende ad utilizzare funzioni mentali di carattere prevalentemente proiettivo nel tentativo di difendersi e allontanare da sé vissuti di pericolo. Un apparato mentale di questo tipo produrrà intorno a sé ansia persecutoria, confusione, disperazione, odio e, conseguentemente, le operazioni introiettive dell'apprendimento si confronteranno con un mondo già reso negativo e ostile dal soggetto stesso. al contrario, se c'è una mente più disposta a tollerare la sofferenza psichica, i sentimenti negativi non dominano le parti più adulte e costruttive della persona che possono generare amore e speranza.

Invece una mente che funziona in modo massicciamente proiettivo non solo indebolisce le sue potenzialità cognitive, ma crea un disturbo relazionale. Infatti lo spazio relazionale dell'allievo viene invaso, inondato da sentimenti distruttivi che non hanno più alcun legame con la mente che li ha prodotti al punto che egli non può essere consapevole di averli generati.

Si può allora incominciare a comprendere meglio perché la difficoltà di apprendimento, più spesso di quanto non si creda, non siano legate solo a un deficit di strumenti di tipo logico e culturale o a inadeguatezza di strategie cognitive, ma conseguano piuttosto ad un particolare uso di sentimenti distruttivi che la mente non è in grado di metabolizzare. Infatti una mente così impegnata a proteggersi da un pericolo interno ed esterno autoprodotti riduce la propria disponibilità ad occuparsi in modo adeguato di un compito di apprendimento.

Da questo punto di vista, l'insegnante che si rapporto con allievi con difficoltà di apprendimento ha a che fare primariamente con un disturbo relazionale, caratterizzato da vissuti attaccanti, non classificabili su un piano razionale, che possono spaventare e comunicare disagio.

Quando prevalgono situazioni emotive connotate da aspetti primari, preziose doti individuali non possono essere riconosciute e utilizzate a scopo costruttivo dal soggetto. Può accadere, ad esempio, che nello sviluppo alcune attitudini del soggetto rimangano prigioniere di vissuti invidiosi e distruttivi così che non possono essere fecondate e crescere attraverso relazioni costruttive con insegnanti riconosciuti come modelli nell'apprendimento e degni di amore e gratitudine per l'aiuto offerto. In una situazione di questo genere, il divario che separa dal sapere e dal maestro viene vissuto come imm modificabile. Ciò rende più intensa la sfiducia e il senso di inadeguatezza e, parallelamente, il maestro che detiene questo sapere non può essere vissuto come risorsa ma diviene colui che umilia l'allievo con la sua superiorità e lo condanna a una situazione di disagio e inadeguatezza.

L'odio e l'invidia inquinano lo spazio dell'apprendimento a tal punto da rendere impossibile il fruire di un modello di relazione e di pensiero.

Possono evidenziarsi episodi di indisciplina o di chiusure e ne risente lo stesso rendimento scolastico pur in presenza di buone capacità intellettuali.

In definitiva dunque possiamo dire che le difficoltà ad apprendere dall'esperienza e a utilizzare gli errori hanno a che fare con il prevalere di percezioni negative e quindi di simboli cattivi che potenziano aspetti di difesa e chiusura verso il nuovo, vissuto come ignoto e minaccioso. In questo senso, una visione troppo persecutoria della realtà non può che rendere rigidi i confini fra mondo interno ed esterno come difesa da una realtà percepita come negativa alla luce dei propri oggetti interni.

I vissuti legati alle difficoltà di apprendimento, come si è visto si prestano, per le loro caratteristiche di violenza e distruttività ad essere evacuati, negati dallo stesso soggetto e quindi perdono la possibilità di venire pensati ed espressi in forme narrative che possano rendere comprensibile il disagio a se stessi e all'esterno. Queste comunicazioni di contenuti non pensati non veicolano più alcuna informazione utilizzabile ma si configurano esse stesse come distruzione e rifiuto. Se la maestra riesce a pensare la rabbia dell'allievo restituendole una forma narrativa cioè rintracciando e ponendo ordine fra i vissuti collegati permette alla mente di questi di riprendere a pensare. Non solo ma l'allievo può acquistare la fiducia che ci sia un modo di trattare il proprio disagio anziché concretizzarlo in comportamenti reattivi. Su questo sfondo, è necessario ridefinire anche l'intervento dell'insegnante rispetto alle difficoltà conoscitive dell'allievo.

In base a questo presupposto, soprattutto in presenza di difficoltà di apprendimento, l'insegnante, come la madre del bambino molto piccolo, deve poter riconoscere lo stato d'animo e i bisogni dell'allievo ritrovandoli nei comportamenti e nelle strategie messe in atto nelle attività scolastiche. Se possono essere comprese e verbalizzate al bambino le dinamiche emotive anche quelle più difficili, mosse cioè da sentimenti di dipendenza, di inadeguatezza, di rabbia, di perdita, di intolleranza alla frustrazione inerente ad ogni situazione di apprendimento, questi può vivere come meno opprimenti e, quindi pensabili, le fantasie persecutorie implicate nell'apprendimento, può sperimentare che possono essere definite, portate fuori dal proprio mondo interno e condivise con altri che forse hanno provato e provano sentimenti simili.

In questo senso, D. Meltzer e M. Harris assegnano anche ai genitori e agli insegnanti, sia pure con valenza terapeutica diversa, il compito di cercare di farsi strada dentro il mondo in cui abita l'individuo (Meltzer D., Harris M., 1983). Si tratta di poter ascoltare che cosa, spesso, gli allievi comunicano riguardo al proprio mondo interno quale particolare sfondo emotivo del loro processo di apprendimento. L'avvicinarsi alle fantasie e ai vissuti che, spesso, gli alunni tentano di comunicare può permettere all'insegnante di comprendere in quali angusti confini spazio-temporali si sia rifugiata la loro mente per aiutarli a venire fuori, almeno rispetto all'ambito del compito scolastico. Poter descrivere questi confini vuol dire aiutare l'allievo a uscirne, in quanto egli sentirà che c'è qualcuno sufficientemente interessato a lui da andarlo a cercare là dove è rimasto intrappolato (Meltzer D., Harris M., 1983). Così comportamenti aggressivi, incapacità a concentrarsi, tentativi di evadere il compito possono, se pensati dalla mente dell'insegnante, e non respinti e condannati moralisticamente, o controllati direttamente, condurre a comprendere che le difficoltà di apprendimento dell'allievo non sono altro che difficoltà di relazione con se e con gli altri che esprimono, sovente, vissuti di inadeguatezza potenziati da un'idealizzazione eccessiva dell'adulto e del mondo del sapere da questi controllato.

Non si tratta di fare i terapeuti poiché non si chiede agli insegnanti di mutare l'equipaggiamento degli oggetti interni dell'allievo, impegno che richiederebbe i tempi e gli spazi del setting analitico e competenze diverse. Né si tratta di rinunciare al punto di vista pedagogico-didattico che comunque confronta l'allievo con delle regole prescrittive, per quanto motivate dalla realizzazione di un progetto culturale. La relazione docente-allievo, lungo dal sovrapporsi alla relazione con i genitori spodestandoli, può modulare una diversa esperienza di funzione genitoriale, mediata dal compito pedagogico-didattico, che, però, accoglie, come nella relazione madre bambino, le comunicazioni emotive dell'allievo.

Non basta, insomma, essere un insegnante capace di preparare un buon cibo apprendimento se, nella relazione con l'allievo, non sono presenti capacità di accogliimento e di risposta che possano trasformare in attività di pensiero anche le emozioni più vive, profonde e inattese, le fantasie e le ansie sottese alle interazioni tra l'allievo e il sapere e tra i membri della classe si tratta di individuare una posizione diversa e intermedia tra un totale coinvolgimento emotivo e il semplice esercizio formale del ruolo di professore attento ai rituali scolastici per distaccarsi emotivamente dagli alunni (Peluso M, 1988, p. 310). Questa attenzione agli aspetti più fragili che l'alunno esprime nell'apprendimento ha anche una funzione di prevenzione poiché aiuta l'allievo a riprendere dentro di sé fantasie e vissuti negativi migliorati e arricchiti dall'interesse e dal pensiero del docente. Questi contenuti mentali bonificano lo spazio dell'apprendimento arricchendolo di speranza e fiducia in risorse interne ed esterne e generano nuovi pensieri. In altre parole si pongono le base per un apprendimento creativo perché più aperto al nuovo.

D'altra parte, ascoltare ciò che il bimbo comunica sugli aspetti più nascosti e primitivi delle sue relazioni di apprendimento è, in realtà, molto faticoso per l'insegnante che è, spesso, portato a controllare le ansie legate al suo compito di nutrice culturale definendo con precisione il compito segmentandolo in obiettivi generali e specifici, ricorrendo a tutta una raffinata tecnica programmatica per migliorare dall'esterno la relazione di apprendimento-insegnamento.

In questa prospettiva, infatti, le difficoltà di apprendimento non sono vissute come inadeguatezza del docente, bensì sono ascrivibili alla immaturità o alla pigrizia o a difficoltà socio-culturali o handicap del discente.

Se, invece, le difficoltà di apprendimento vengono lette anche come disagio relazionale, vengono ad essere chiamati in causa l'insegnante, la sua sensibilità, il suo approccio relazionale, sua peculiare esperienza soggettiva.

## Riferimenti bibliografici

- Bion W.R., (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.  
Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, R. Cortina, Milano, 1995.  
Blandino G., *Le capacità relazionali*, Utet Libreria, Torino, 1996  
Elliot Jaques, *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Boringhieri, Torino, 1978.  
Jaques E. Work, (1970), *Lavoro, creatività e giustizia sociale*, Boringhieri, Torino, 1978.  
Lewin K. (1951), *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna, 1972.  
Meltzer D., Harris M., (1983), *Il ruolo educativo della famiglia*, C.S.T., Torino, 1986.  
Richardson E., (1967), *La scuola e il suo ambiente*, Armando, Roma, 1973.  
Saltzberger-Wittengerg I., Henry-Polacco G., Osborne E., (1987), *L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Liguri, Napoli, 1987.  
Winnicott D. X., (1964), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, Armando, Roma, 1968.  
Winnicott D.W., (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1968.