

Le cause degli errori

di Paolo Meazzini, psicologo, Università di Roma

Rivista del Servizio di sostegno della Scuola media, no. 15, novembre 1997, pag. 33-44

Il testo che segue è la trascrizione della conferenza. Il carattere orale del testo è stato mantenuto.

Il seminario ha lo scopo di toccare, anzi di sviscerare una delle abilità che, secondo me, faranno la differenza per quanto riguarda la scuola del futuro: vale a dire "apprendere ad apprendere". Volendo dare molto spazio a questo aspetto, l'inizio della mia conferenza sarà focalizzata sui cambiamenti che dovrebbero avvenire nel mondo scolastico. In particolare il passaggio da una visione strutturalista ad una visione funzionalistica o, usando un lessico più tipicamente psicopedagogico, il passaggio da una visione disciplinare a una visione invece centrata sulle abilità trasversali.

Farò una breve premessa, non di tipo filosofico ma di tipo psicosociale, per poi arrivare a puntualizzare ciò che, teoricamente, una scuola adeguata al nuovo millennio dovrebbe essere in grado di dare.

Una volta che avremo identificato questi punti, scenderò in alcuni di questi processi per vedere come al loro interno si possono annidare degli errori che raramente sono soltanto di tipo cognitivo. In realtà sono sempre errori che vedono la confluenza e la sinergia tra l'aspetto emozionale - affettivo della persona, cioè i *beliefs* o convincimenti interni che la persona possiede, e qualche deficit cognitivo relativo all'algoritmo, cioè alla scansione dei suoi processi cognitivi di fondo: quelli della memoria, del *problem solving*, del ragionamento e così via.

Partiamo dal primo lucido. Ha lo scopo di tratteggiare esattamente ciò che dicevo (Fig. 1). All'interno del cerchio grande, troviamo altri piccoli cerchi. I tre piccoli cerchi concatenati l'uno all'altro sono rappresentazione di quello che è la persona. Come vediamo, la persona possiede un corredo di abilità cognitive. Accanto alle abilità cognitive troviamo delle abilità che chiamiamo affettive, in senso molto lato del termine; vuol dire sentimenti, ma vuol dire anche emozioni, sia positivi come l'amore, l'affetto ecc. che negativi. Abbiamo poi un altro elemento, che sintetizza il corredo delle abilità sociali, vale a dire come la persona sta assieme agli altri, qual è la qualità della vita per quanto riguarda il suo cosmo interpersonale.

Lavorando in tanti contesti organizzativi, ho trovato che purtroppo una delle fonti più forti di *distress* (uso il termine *distress* perché è più preciso di quello di stress) è proprio l'incapacità della persona di vivere accanto ad un'altra. Dovremmo dare più importanza anche a questa abilità sociale. La scuola a nostro avviso, dovrebbe maggiormente educare e portare al raggiungimento di alti livelli di socialità.

All'interno di questo grande cerchio, che è la persona, vi sono delle frecce che collegano i diversi corredi, i diversi sottosistemi all'interno dei quali la persona viene ad essere articolata. Quando noi insegniamo o parliamo con una persona non parliamo soltanto alla sua mente o al suo cervello. La persona non è la miniaturizzazione di un computer. La persona è una persona, per cui rivolgendoci a lei, in qualche misura influenziamo anche il suo aspetto affettivo-sentimentale e produciamo delle influenze anche per quanto riguarda l'aspetto socio-interpersonale. Noi parliamo sempre all'intera persona.

fig. 1

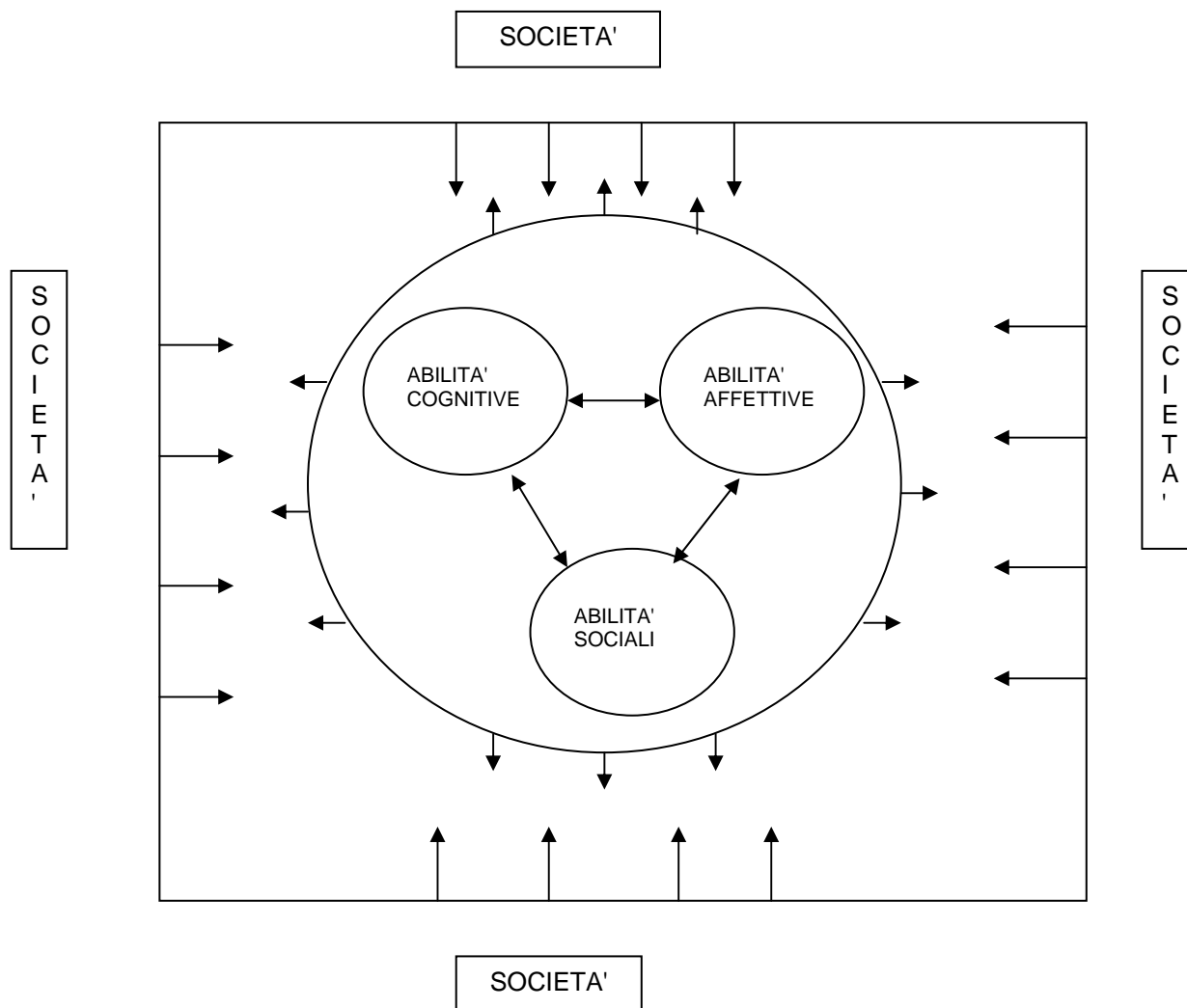


FIG. 1 - Le cause degli errori, art. di Paolo Mezzini,
rivista del sostegno pedagogico della scuola media, no. 15 nov. 1997, pag. 19

Di fatto non si parla mai solo alla mente. Vorrei entrare nel merito di queste reciproche influenze per sottolineare come, sulla base di questa visione della persona, potremo anche avere una specifica visione della preparazione dell'insegnante, il quale non è più il pedagogo in senso stretto, che deve essere molto attento all'aspetto esplicativo e correttivo, ma una persona che tratta con altre persone, seguendo e modulando un'interazione interpersonale ad alta efficacia.

Un esempio: supponete che un allievo di scuola elementare abbia problemi di lettura che possono vertere sia sull'aspetto di decodificazione che sull'aspetto di comprensione. Facendo leggere l'allievo, questi produce un errore di lettura ad alta voce, ma questo errore è inutile che l'insegnante lo segnali perché il bambino ne è abbastanza consapevole. Se segnalato, qual è l'immediata ripercussione di questo errore compiuto dal bambino sull'altro sottosistema, il sistema affettivo emozionale? Generalmente scatta quello che è il nemico numero uno per quanto riguarda l'evoluzione cognitiva del bambino l'ansia. L'ansia di non riuscire a farcela, l'ansia di deludere, per esempio i genitori o l'insegnante; l'ansia di essere oggetto di scherno e di valutazione negativa da parte dei compagni. Quest'ansia - ecco l'aspetto se volete molto negativo - ha come sua caratteristica quella di appesantire la qualità dei processi cognitivi.

Se io commetto un errore, di cui sono consapevole, e lo stesso viene ancora sottolineato dall'insegnante, questo può farmi scattare l'ansia e causare ripercussioni. Perciò i due sottosistemi, influenzandosi reciprocamente, fanno funzionare meno bene i miei processi cognitivi.

Su questo argomento ho fatto personalmente - ma anche con miei altri colleghi - una disamina attenta degli effetti perversi dello stato d'ansia.

Nel momento in cui l'ansia viene innescata, c'è un decadimento che colpisce essenzialmente i processi cognitivi di ordine superiore, quali per esempio il *problem solving*, oppure il ragionamento. Se poi l'ansia è ancora più accentuata, essa va a colpire anche gli automatismi di fondo, per cui - ecco il dato importante - nel momento in cui la persona commette un errore, noi dovremmo essere talmente bravi da impedire che ci sia questo effetto d'influenza all'interno della sfera emozionale ed affettiva. Questa intralcia il processo di autocorrezione e impedisce anche il processo di apprendimento.

Vediamo adesso la terza area relativa alle abilità sociali.

Voi direte: che c'entrano queste? Qual è il collegamento tra fattori emotivi, comportamento sociale e fattori cognitivi?

Il collegamento c'è ed è abbastanza forte. Vorrei raccontarvi un caso: si tratta di una persona che dal punto di vista cognitivo sa di valere poco. E' stata penalizzata nella sua storia precedente. Con molta probabilità questa storia, ricca di insuccessi ha determinato nella persona uno stato di bassa autoefficacia. In altre parole la persona, quando è inserita all'interno di un contesto scolastico, cerca di evitare qualsiasi rischio di poter essere interrogata o comunque di poter essere coinvolta. Il ragionamento che lei ha in testa è di questo tipo: se io vengo interrogato o comunque esaminato, sottoposto a prove, vi sono molte probabilità che io faccia cilecca. Vivendo questo stato di ansia interna tenderà o ad essere una persona asociale (il classico bambino chiuso nel suo bozzolo che limita i contatti con gli altri) oppure potrà diventare un soggetto potenzialmente aggressivo. La sua aggressività è legata semplicemente al fatto che lo stare in quel contesto implica per egli trovarsi all'interno di un ambiente eccessivamente carico di fonti *distressanti*, alle quali lui risponde così come ha imparato a rispondere.

Un primo dato di fondo di cui dovremmo tener conto è che la persona è indivisibile. Se al suo interno vi sono dei settori più o meno differenziati e specifici, l'abilità del docente consiste nel parlare alla persona nella sua articolata complessità.

Se ritorniamo al lucido vediamo che la persona (grande cerchio) è sottoposta ad una serie di pressioni da parte della società. Le pressioni sono espresse mediante delle frecce. Queste frecce a parer mio, stanno ad indicare la società che chiede la "creazione" di persone con un'educazione in parte nuova.

Le ragioni per le quali la società sta chiedendo questo sono abbastanza ovvie. Si parla di globalizzazione dei mercati, di flessibilità del posto lavorativo, e - gradualmente ma ineluttabilmente - la società sta chiedendo alla scuola un cambiamento che non è di poco conto. Un cambiamento epocale.

Questa mattina il conferenziere che mi ha preceduto diceva che, secondo ricerche americane, si perde il 36 % del contenuto scolastico appreso nell'arco di sei mesi. Le ricerche che io ho in mente sono molto più drastiche, perché nell'arco di un anno si perderebbe il 70 % e nell'arco di alcuni anni si arriva all'80 %! La riflessione importante che occorre trarre, è che la scuola deve essere un investimento realmente redditizio. Se io metto cento franchi in una banca, mi attendo che l'anno successivo ci siano cento franchi più gli interessi. Sto ragionando in maniera poco pedagogica per dire che la scuola deve arricchire l'individuo in modo tale che lo stesso possa perdere le cose inutili, ma mantenere le cose forti. Le cose forti non sono le informazioni ma sono, per esempio, il mezzo mediante il quale si acquisiscono le informazioni. Io vedo molti giovani laureati e li distinguo tra laureati in gamba e laureati che devono ancora superare alcuni problemi. Il laureato in gamba è quello che dice: "Mi si offre un lavoro per il quale io non sono tagliato, però io so come affrontare e superare tutti gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di quel lavoro. Per esempio so affrontare un colloquio di selezione, so approntare un curriculum, so organizzarmi un sistema mediante il quale posso superare un test scritto e così via". E una volta avuto il lavoro, ecco l'autoefficacia: "Sono in grado di scoprire le informazioni che mi permettono, in tempi brevi, di essere all'altezza delle varie richieste connesse con tale attività". Questa è la persona che secondo me avrà successo nella vita, che troverà un lavoro adeguato e non avrà difficoltà a cambiare quel lavoro con altri lavori. Questo perché possiede un saper fare che gli rende possibile il cambiamento.

Noi dovremmo tentare di fornire agli allievi questo apparato complesso di abilità.

Comincerei con le abilità cognitive, che sono sicuramente tra le principali.

Nelle abilità cognitive, ad esempio, una abilità importante - e lo dico anche se pare banale - è saper pensare. Pensare vuol dire concretamente saper ragionare, saper affrontare i problemi della vita massimizzando la possibilità o la capacità decisionale. A noi si chiede di saper ragionare. Perché la scuola non insegna la pratica dell'arte del ragionare? Per massimizzare le cognizioni esistono dei passi da dover apprendere. Per esempio: saper raccogliere le informazioni, saper soppesare le medesime, essere creativi, saper valutare i pro e i contro, prevedere l'implementazione di una buona decisione, cioè la sua fattibilità. Un americano, pragmatista, Major, diceva che le migliori decisioni sono quelle implementabili, tutte le altre sono salti nel mondo onirico, vanno bene per sognare ma vanno male per agire. Perché non insegnare proprio questo? E ancora, perché non espandere quel dato che ci caratterizza che è la creatività? Se leggere i libri sulla creatività, noterete quali e quante sono le tecniche per usare il cervello in maniera creativa. Si va dal *brainstorming*, al pensiero analogico, al pensiero laterale di De Bono. Perché non utilizzare questa possibilità tenendo conto che il bambino quando nasce è creativo al 100 %, quando arriva a 20 anni è creativo al 40 e alla mia età allo 0 %. Noi abbiamo perso ormai il gusto alla creatività perché nessuno ci ha insegnato a essere creativi! Lavorando con dirigenti scolastici in Italia come insegnante, io devo fare uno sforzo per insegnare all'insegnante il gusto della creatività, affinché questo capisca che il risolvere un problema significa trovare una strada alternativa, significa fare un tuffo nella

creatività. Ma se io ho disimparato ad essere creativo, se addirittura temo la creatività perché ritengo possa essere in qualche misura oggetto di valutazione negativa, allora automaticamente mi tolgo le possibilità di crescita.

M'ha fatto molto piacere quello che ha detto il prof. Doudin questa mattina sulla contrapposizione tra concezione innatista e costruttivista. Credo che un insegnante non possa essere un innatista. L'innatista ritiene che Dio ha giocato a scacchi e ha creato le varie mosse. La memoria non è una facoltà, come si diceva un tempo. La memoria è un insieme di processi articolati che possono essere migliorati attraverso delle indicazioni particolari. Quindi, quando qualcuno che ha un'età relativamente giovane mi dice che non ha memoria, devo pensare che sta sbagliando il linguaggio. Non è che non ha memoria, non sa usarla! Non ha imparato per esempio ciò che 2000 anni fa gli antichi Greci e gli antichi Romani sapevano molto bene: le tecniche di memoria. C'è un bellissimo libro della Jetz, "*L'arte della memoria*", che a leggerlo ci fa sentire molto piccoli, perché per esempio Cicerone, che sembra avesse una memoria estremamente potente, riusciva a parlare per quattro o cinque ore senza mai perdere il filo, usando una tecnica specifica.

Il Medio Evo è ricco di informazioni e di educazione all'uso intelligente della memoria, perché la memoria non è una copia, come si diceva un tempo, della realtà. La memoria è una serie di eventi che vengono ricostruiti, è come una betoniera: mettetegli tanta materia e poi si mescola, si creano delle associazioni e grazie a questo la memoria può essere sempre in qualche misura attivata. Questo per quanto concerne le abilità cognitive.

Parliamo ora di abilità affettive. Io vengo da una ricerca d'intervento, che è stata pubblicata sulla rivista che dirigo, *Psicologia e Scuola*, durante la quale abbiamo insegnato a liceali di una provincia veneta ad affrontare l'esame di maturità attraverso un training grazie al quale hanno imparato a parlare in pubblico. Questo attraverso dei *role playings*, cioè delle drammatizzazioni nelle quali fingiamo di essere all'interno dell'aula di esame con un esaminatore esterno che pone delle domande e videoregistra l'incontro. Attraverso la videoregistrazione non viene valutato il contenuto, ma l'eloquio; come il soggetto sa esprimersi, ad esempio se rispetta le pause, se il linguaggio dei gesti è un linguaggio adeguato, se nel momento in cui si siede dà l'impressione di essere una vittima designata. Per esempio c'è la classica seduta del depresso con le spalle ricurve e sguardo rivolto verso terra che chiama le maledizioni divine. In questi casi insegniamo come si fa a parlare usando il linguaggio del corpo, perché il corpo dà informazioni e sono informazioni che possono essere molto pesanti, sia in senso positivo, sia in senso negativo. A questi maturandi abbiamo insegnato l'arte del parlare e del controllare la tensione, proprio perché la tensione, lo abbiamo visto, è un aspetto negativo.

Ultimo elemento sono le abilità socio-interpersonali. Io le ritengo utilissime nel senso che il centrare la nostra discussione sull'individuo, sulla sua autostima, sulla sua autoefficacia, è un orientamento che condivido, però è inevitabilmente parziale e riduttivo, mina la solidarietà sociale. Un grosso difetto della psicologia e della psicoterapia è quello di centrare spesso tutto sulla persona; la persona diventa, come diceva Protagora, il criterio di ogni cosa, il che non può assolutamente andar bene. Allora bisogna insegnare ai nostri allievi e giovani studenti l'arte di stare insieme che passa attraverso due abilità che a me interessano molto: una è la capacità di essere assertivi, l'altra è la capacità di essere prosociali. Assertività e prosocialità sono due elementi che vanno a braccetto.

Per assertività intendo, il fatto che la persona, nel momento in cui entra in contatto con altre persone, sa essere onesta, è in grado di dire quello che sente senza ferire l'altro, garantendo cioè la possibilità di salvaguardare il rapporto. Ho trovato che l'assertività è molto utile perché toglie i fantasmi interpersonali e crea la base per la fiducia.

Ripensiamo ora alla situazione di correzione dell'errore e all'interazione docente-allievo. L'insegnante non assertivo, in Italia, direbbe "Si vede che non hai ancora studiato, ma insomma, vuoi cercare di sforzarti una buona volta!". Questa è una correzione assolutamente sgradevole, inefficace e pericolosa dal punto di vista psicologico ed etico, perché viene toccata la persona. Quando noi tocchiamo la persona facciamo scattare in lei dei meccanismi di autoefficacia di *locus of control*, (di cui parleremo più tardi). In pratica le facciamo del male, tant'è che chi è stato educato secondo questi criteri, non solo non è migliorato ma è uscito dalla scuola con una visione tetra della stessa. La persona che vuole correggere assertivamente direbbe: "Ho letto il tuo compito e...". Sempre con la massima onestà, se nel compito ci fosse qualcosa di positivo perché non dirlo? C'è qualche regola che ci obbliga a dire solo il negativo? Allora io direi, se c'è qualcosa di positivo: "Ho letto il tuo compito, la prima parte è stata fatta veramente bene, congratulazioni; nella seconda parte ho riscontrato questi errori". E qui aggiungerei: "Che cosa ti ha portato a produrre questi errori? Questa è la domanda vincente, perché attraverso la stessa noi partiamo dal risultato a valle per risalire ai problemi a monte. Il nostro scopo è quello di ricostruire l'algoritmo mentale che ha portato quella persona a commettere quell'errore. A questo punto l'errore è stato utile e la correzione risulta estremamente proficua nel presente e nel futuro. Quindi l'assertività mi pare essere una premessa importante, chiarisce le ombre interindividuali, permette di sperare nell'altro, di aver fiducia nell'altro. Vi sono scuole in Italia in cui si vive uno stadio di paranoia continua, dove nessuno ha il coraggio di dire le proprie opinioni perché pensa che siano in qualche misura malamente interpretate. D'altra parte, se l'essere competitivi in maniera sguaiata, se il vedere sempre il negativo nell'altro ci avesse aiutato a viver bene, non direi queste cose. Ma devo riconoscere che l'agire in questo modo ci ha resi delle persone eticamente più criticabili e ha minato la qualità della vita.

Dall'assertività alla prosocialità. Riferisco qui di una ricerca d'intervento fatta in una regione un po' disastata, le Puglie. Lo scopo di questa ricerca era quello di insegnare, attraverso gli insegnanti, quindi attraverso un processo di formazione, alcune abilità in modo tale che venissero trasferite in termini concreti. Ad esempio saper ascoltare l'altro, con la testa e col cuore, non soltanto a livello semantico ma anche a livello affettivo, saper essere altruisti, saper intervenire laddove il compagno presenta delle difficoltà, cioè creare solidarietà e generosità sociale. Queste cose vi potranno sembrare poco scientifiche e un po' pietistiche, ma vi posso garantire che scientifiche lo sono ormai da tempo. Vi è infatti una storia della prosocialità con numerosi libri e programmi. Io non credo nella filosofia per cui si nasce buoni o cattivi. Io dico si nasce. Dal punto di vista interazionista, sostengo che la persona diventa quella che è sulla base della qualità delle interazioni; ma se le interazioni e i modelli culturali che noi formiamo ai nostri giorni sono quelli che sono, non dobbiamo poi stupirci più di tanto se abbiamo i problemi che abbiamo. Sarebbe interessante se la scuola potesse in qualche modo intervenire correggendo anche questo aspetto.

Adesso entriamo in una di queste abilità: l'abilità di memoria legata alla motivazione e all'ansia (fig. 2). Vi voglio mostrare come la motivazione e l'ansia possono produrre degli errori piuttosto catastrofici a livello di memoria e anche a livello di produzione di risposte in sede di esami. Il modello che vi presento è un modello articolato attuale (*Human Formation Processing*).

Il cognitivismo non è una scuola monolitica, ma articolata in tante sottoscuole. Questa che vi presento si rifà al modello secondo il quale parte del funzionamento mentale dell'uomo può essere in ugual misura assimilata al computer. Partendo da questo primo dato consideriamo che la persona venga a contatto con una valanga di stimoli; questi stimoli od

informazioni, non possono essere tutti recepiti. C'è un filtro che chiamiamo attenzione, grazie alla quale solo una frazione molto esigua delle informazioni presenti viene in qualche misura acquisita.

Vi faccio un esempio: nel momento in cui io sto parlando, sono sottoposto a miliardi di informazioni; queste informazioni sono esterne e interne. Tutti noi esseri umani abbiamo una capacità ristretta di elaborazione delle informazioni. Il mio cervello non può recepire tutto, quindi devo effettuare una selezione. Come si effettua una selezione? La selezione si effettua sulla base dell'interesse o dell'obiettivo. Ad esempio, chi vi parla, non dà attenzione al modo in cui siete vestiti, non mi interessa in questo momento; ciò che mi interessa in questo momento sono essenzialmente due cose. Da parte del pubblico, il fatto che molti di voi sono ancora svegli, il che è incentivante; da parte mia la capacità di controllarmi, di dire le cose che voglio dire. Per cui alla fine di questo nostro incontro se qualcuno dovesse chiedermi come era vestita quella persona che occupa la seconda fila, non saprei dare la risposta. Non perché dal punto di vista mnestico non abbia la capacità, (per lo meno lo spero), ma perché la mia attenzione era veicolata verso altre aree del mio universo. Universo che, ripeto è esterno ed interno e questa distinzione è importante quando la persona è in ansia. Quando la persona è in ansia infatti, domina l'interno e non l'esterno. Che cosa significa questo per l'insegnante? Una volta che l'informazione entra, viene suddivisa in base a criteri sensoriali: informazione visiva, informazione acustica e così via e passa nella memoria a breve termine che è una sorta di magazzino.

fig. 2

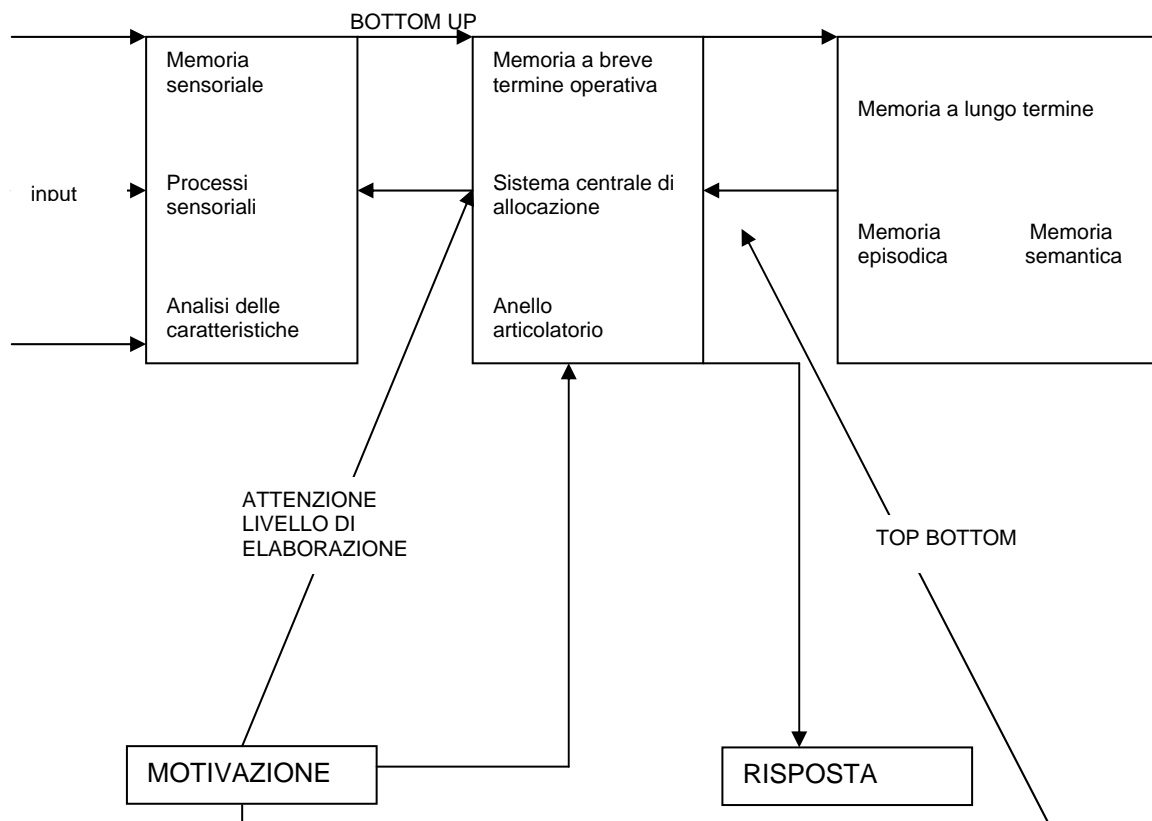


FIG. 2 -Le cause degli errori, art. di Paolo Meazzini
rivista del sostegno pedagogico della scuola media, no. 15 nov. 1997, pag. 24

Un magazzino è qualche cosa che contiene, quindi va bene usare metaforicamente questo termine per parlare di questo aspetto statico. Poi dentro questo magazzino le informazioni vengono in qualche misura modificate. Una delle modifiche che avvengono nella memoria di tutti noi è chiamata "processo di personalizzazione". In pratica ciò che entra viene amalgamato in maniera diversa a seconda di ciò che la persona ha imparato a fare negli anni precedenti. E vi cito un esempio semplice ma evidente. Quando abitavo in un'altra casa, sempre a Roma, avevo un numero telefonico di questo tipo 5421854. Io l'ho imparato subito, perché ho capito che è un numero semplice in quanto la prima e l'ultima coppia sono uguali per cui mi son detto è inutile che ricordi l'ultima coppia. Poi ho fatto un lavoro di raggruppamento e ho detto 54.218 poi 54 di nuovo. L'ho imparato subito perché ho usato una strategia di memoria. Se avessi considerato la serie 5421854 non è che non avrei appreso, ma avrei appreso con maggiore difficoltà e con pochissimo gusto per questo tipo di operazione. Perché dico che questa attività è personalizzata? Beh, per esempio, mia moglie ha un altro sistema di organizzazione e quindi di lavoro sul materiale. Lei diceva 542.1854. La prima volta che mia moglie mi ha pronunciato in tal modo la serie non l'ho riconosciuta, perché non era il mio numero, era il suo numero. Questo che cosa vuol dire? Semplicemente che lì avvengono i processi di codificazione e di organizzazione immediata del materiale. Una volta che il materiale è statico, dura, sedimentato, lavorato, va nella memoria a lungo termine dove risiede per moltissimo tempo. I più ottimisti, come Freud, dicevano "per sempre". Io non so se sono lì per sempre, so che però si mantengono per lunghissimo tempo. E' all'interno di questa memoria che c'è tutto, essa contiene la nostra identità, la nostra coscienza, le regole mediante le quali noi codifichiamo la realtà, le regole mediante le quali noi leggiamo, e così via. Quindi la memoria in realtà è un processo onnivale, dentro il quale ci sta tutto.

Per completare questo discorso, l'aspetto importante è il vedere come dalla memoria noi riusciamo a richiamare le informazioni. In effetti, la memoria non è soltanto l'immagazzinamento e l'elaborazione del contenuto, ma è anche il recupero delle informazioni. Quando noi siamo in uno stato vigile e siamo al massimo della nostra condizione tutti questi meccanismi funzionano come meccanismi ben oliati. Mi si chiede quando è nato mio figlio? La risposta corretta emerge facilmente anche in ansia, è una cosa che viene automatica. Che cosa può bloccare questo meccanismo che apparentemente sembra essere immune da difetti? Beh, quello che può bloccare - e mi riallaccio al dato precedente - è l'ansia. E' l'ansia che produce numerosi errori, per non dire disfunzioni della memoria. Non dico che produca una patologia reale della memoria: la patologia la si ha con la sindrome di Parkinson, Alzheimer, ecc. dove vengono toccati i meccanismi corticali della memoria. Però l'ansia può produrre delle disfunzioni che possono essere limitate o anche piuttosto durature nel tempo.

Vediamo un attimo l'ansia in che cosa consiste e perché fa così male. Prima dicevo che l'attenzione è orientata verso l'esterno oppure verso l'interno. Chi è in ansia, generalmente, è orientato verso sé stesso. Supponete che io sia un ragazzo che debba essere interrogato. Ora, se uno non è in ansia e sa che deve essere interrogato, in genere usa quel tempo per organizzarsi le informazioni. Quindi ha un suo *planning metacognitivo di controllo*, va a scandire le informazioni, le mette in gerarchia, sa qual è il modo in cui l'insegnante interroga, sa come deve presentarsi, è cioè una persona pronta a vincere questa interazione. Chi è in ansia non fa queste cose, la sua attenzione non è orientata ad organizzare le informazioni interne, ma è orientata verso sé stesso, sente che sta male, per esempio, sente che ha la gola secca, sente che ha il ritmo respiratorio che non è quello regolare. Perché lo sente? Perché sono stimoli che arrivano al cervello, alla

corteccia, e vengono rielaborati. Quindi questo ragazzo dice: "Sento che sto male" e nel momento in cui dice "Sento che sto male" sta ancora peggio. Vi è un circolo vizioso, per quanto riguarda gli aspetti negativi, di tipo fisiologico. Vi è un altro elemento molto negativo che spesso compare. La persona ha una visione molto catastrofica, cioè pensa, "Ahimè vedrai che se mi interroga anche questa volta mi andrà male". Questo è il meccanismo mentale che porta la persona ad alimentare ulteriormente la tensione e la porta poi ad un decadimento, ad un appiattimento dei suoi processi cognitivi. Adesso io non so quanti di voi abbiano sofferto in maniera molto acuta questo problema, ma di tanto in tanto io vedo persone, che pur preparate, non riescono a spicciar parola. Fai loro una domanda anche facile, e sono talmente presi da una tensione fisiologica, da questi pensieri di autocommiserazione, di timore di ciò che succede, che non riescono più a organizzare, attraverso le tecniche di controllo dell'informazione, le informazioni utili per dare la risposta. Allora un primo dato importante è che l'ansia altera la capacità di attenzione e i meccanismi di controllo dell'informazione. In uno stato d'ansia la memoria a breve termine non è in grado di fare le operazioni di codificazione, di riciclaggio delle informazioni. Pensiamo ad una situazione d'apprendimento dove l'allievo è presente fisicamente: noi gli stiamo parlando, ma lui in quel momento è in ansia per ragioni sue, magari slegate dal mondo della scuola. In quel momento lui non c'è. Voi parlate ma state parlando a persone assenti. La sua attenzione e la sua memoria a breve termine sono meccanismi staccati. Non entra niente nel magazzino a lungo termine dove dovrebbe poi essere depositata la conoscenza. Quindi l'ansia colpisce questo aspetto e poi modifica l'organizzazione delle informazioni. Assumendo che vengano percepite, queste informazioni sono allo stato brado o sono oggetto di riflessione? Possono in qualche misura agglutinarsi e collegarsi?

Se la persona è in ansia questo lavoro non viene fatto, la persona in ansia non riesce a usare al meglio il meccanismo di recupero delle informazioni. Nel momento in cui vi è ansia dimentichiamoci che queste cose avvengono sia a livello di estrazione dell'informazione, sia a livello di acquisizione.

Vediamo invece la parte buona della medaglia e cioè la motivazione. Sulla motivazione e sull'interesse sono stati scritti migliaia di articoli e altrettante migliaia di volumi. Quando c'è motivazione la prima cosa che scatta automaticamente è l'orientamento dell'allievo verso la fonte dell'informazione. Quindi se l'insegnante è un insegnante motivante vi sono molte probabilità che l'allievo presti attenzione all'insegnante, piuttosto che scrivere un appunto amoroso alla sua ragazza. Vi è un calamitare dell'attenzione verso il posto giusto. E nei momenti in cui c'è questa capacità dell'insegnante di attrarre e dell'allievo di dare attenzione, funziona anche la memoria a breve termine. Devo dire che, per quanto mi concerne, non ho mai visto un'educazione all'uso intelligente della memoria. Quando si parla di memoria, per esempio nel nostro paese, c'è una risposta di ribrezzo, perché la memoria vuol dire mettersi di fronte a un libro di poesie e imparare a memoria una poesia. Non è questo il modo di esercitare la memoria, non è un modo intelligente, è un modo riduttivo ed estremamente penalizzante. La memoria viene educata se si insegnano le tecniche di memoria, la memoria è un processo intelligente. Allora, quando c'è motivazione, la persona fa del suo meglio per catturare un'informazione. Aspetto importante: quando la persona è motivata resiste all'errore, non si lascia abbattere dall'errore e tenta altre strade per trovare la risposta corretta. Vi faccio un esempio personale. Io non sono interessato alla Settimana Enigmistica perché nella mia storia passata ho avuto spesso difficoltà in tale attività. La mia bassa motivazione dipende dal fatto che mi stimo poco, penso di non essere adeguato, poi comunque talvolta mi cimento in questo compito. Non essendo motivato, fintanto che le cose vanno bene continuo, alla

prima difficoltà, mi pongo una domanda: "Ma perché devo soffrire?". Chiudo e passo ad altre cose.

Dunque, quando uno non è motivato, alla prima difficoltà lascia, perché non crede di poter risolvere quel tipo di problema, di superare quel tipo di ostacolo. Se invece uno è motivato, e qui c'entrano concetti di attribuzione relativi alla capacità e all'impegno, dice: "Ok, non ce l'ho fatta, cerco però strade alternative". La ragione grazie alla quale scatta il meccanismo di aggiramento dell'ostacolo, è la presenza della motivazione, non dell'ansia. Viceversa, se nel momento in cui non risolve il problema, il soggetto invece di essere motivato a trovare le alternative, cade nell'ansia, torniamo nel quadro precedente: si blocca del tutto e non riesce a produrre il risultato.

Possiamo quindi affermare che la motivazione, oltre a regolare i meccanismi cognitivi, porta la persona alla diversificazione. Se ho tentato una strada e questa non funziona, ne tento un'altra fino a che ho esaurito le mie capacità. Inoltre pur di arrivare al risultato, accetto di essere sottoposto a delle frustrazioni. Quindi, per esempio, non mi interessa il numero di ore che passo a studiare, perché sono molto orientato al compito, nella misura in cui il compito mi interessa e mi motiva, trovo in esso una serie di gratificazioni. Ecco allora che, una delle ragioni per cui la motivazione funziona, è che allunga il tempo di studio, cioè il motivato studia di più, sta più all'erta, per cui per forza di cose apprende meglio.

In conclusione, per far funzionare tutto questo occorre, come diceva giustamente il collega questa mattina, una qualità educante che deve essere vivisezionata. Così come al riguardo dell'allievo che per apprendere deve saper far funzionare questi meccanismi, deve essere motivato, deve controllare l'ansia, non deve avere pensieri catastrofici ecc., dovremo essere altrettanto precisi nel riconoscere che l'insegnante dovrebbe avere queste abilità

Adesso vi voglio presentare con molta umiltà, il modello che sto cercando di diffondere in Italia con risultati contrastanti. In Italia manca un sistema di valutazione dell'insegnante, di incentivazione al suo lavoro, per cui l'insegnante, sentendosi un impiegato statale, non vede perché debba modificare il suo modo di lavorare, di insegnare. Secondo il mio modello, per fare tutte queste cose, e usare al meglio l'opportunità dell'errore, è quello di vedere la professionalità articolata a tre livelli. Il primo livello è quello che definirei delle abilità personali. E dico una cosa che può far male, però insomma qui siamo tra persone che voglio dirsi le cose come stanno, e quindi mi sento di affermare che non tutti sono nati per essere insegnanti.

Per essere insegnanti bisogna essere delle persone con delle capacità personali ed umane, ad esempio bisogna saper ascoltare ed essere comunicatori efficaci. Quando parlo di comunicatore efficace non intendo lo *showman*.

Purtroppo l'arte dell'ascolto non è oggetto di educazione da parte della scuola, specialmente in Italia, dove siamo - devo dire purtroppo - animati da una verbosità eccessiva, per cui diciamo che uno è un bravo comunicatore quando è un bravo parlatore. Saper parlare, saper convogliare i messaggi in maniera chiara è una buona capacità, ma devi essere anche molto bravo ad ascoltare gli altri. E ascoltare gli altri, e mi richiamo alle idee di Rogers, significa non soltanto capire il significato di ciò che la persona mi dice, ma entrare nel suo mondo con i suoi occhi, capire come vive la persona. Si parla di ascolto fra pari, e nella professione insegnante, che è una professione "persona a persona", così come nella mia, è fondamentale! Se io non riesco a cogliere l'imbarazzo del mio allievo, non riesco a cogliere il senso di difficoltà che il mio allievo ha, come posso aiutarlo? Questo non è un errore, è peggio di un errore, cioè è ciò che impedisce all'allievo di

superare i suoi errori. Allora un'abilità importante è quella di saper comunicare ancora prima di essere insegnante.

La seconda abilità personale che io trovo molto utile è l'abilità del *problem solving*, cioè la capacità di affrontare i problemi e assumere decisioni corrette. Partendo dal presupposto di fondo che tutti noi incontriamo dei problemi - vivere vuol dire affrontare problemi - e se al posto del problema inteso come dramma, mettiamo un'altra parola, problema come sfida, allora il problema non ci fa più paura. All'interno del mondo della scuola, l'insegnante si trova confrontato con numerosi problemi, che gli vengono posti dal gruppo classe, in modo particolare dal ragazzo vivace, aggressivo, iperattivo, dal ragazzo con disabilità di apprendimento; gli vengono creati dai colleghi, dal direttore, dal preside, ecc. Di fronte a questi problemi io ho due possibilità: mi tengo il problema o cerco di risolverlo. E' ovvio che io mi attenda la seconda risposta perché la prima non produce nessun cambiamento. Se entro nella logica di *problem solving*, mi pongo all'interno di questa prospettiva: cosa posso fare io per vivere meglio, con i miei colleghi? Io devo fare la prima mossa. Cosa posso fare io per migliorare l'interazione con i miei allievi, per migliorare la qualità dell'apprendimento dell'allievo con disabilità di apprendimento, e così via? Entro quindi in una logica in cui il problema non mi deve schiacciare, ma mi deve dire semplicemente che esiste una sfida, alla quale io sono in grado di rispondere, o per lo meno ci provo. Se non faccio questo - è ciò che succede in Italia - si crea la cultura della lamentosità, cioè tutti si lamentano di tutto e nessuno vuol risolvere niente. Secondo me è stupido lamentarsi. Posso capire che uno si lamenti cinque minuti, non siamo dei robot, ma poi basta! Purtroppo nelle mie consulenze ritrovo spesso persone che con regolarità continuano a lamentarsi, e questo, malgrado io faccia lo sforzo di dire che tanto più piangiamo tanto meno tempo abbiamo per risolvere i problemi. Allora io ritengo molto più saggio riconoscere le nostre difficoltà e perlomeno non avremo il tarlo dell'ansia, che poi produce altri problemi di interazione.

Terzo elemento importante per l'insegnante, a valore di prevenzione di quello che si chiama il *burnout*, è la capacità di gestire il *distress*. Uso il termine *distress* perché il termine *stress* è generico, può significare stress positivo o negativo. Se è positivo, ben venga, si chiama *eustress*; se è negativo mal venga perché produce problemi, fisiologici, somatici, cognitivi, relazionali e così via, e porta poi all'abbandono della professione.

Vi sono insegnanti, in Italia, che dopo 10 anni non danno più niente. Che cosa abbiamo dato a questi insegnanti affinché possano prevenire il *distress*? Per esempio, perché non abbiamo insegnato loro a rilassarsi? Si tratta di una cosa banale, basta infatti talvolta leggersi un bel libro.

La cosa che mi ha violentemente sorpreso quando sono diventato adulto, è stato lo scoprire che la scuola non mi ha insegnato a viver bene.

Scoprire, per esempio, che la scuola avrebbe potuto insegnarmi a rilassarmi, piuttosto che insegnarmi ad andare su per le pertiche.

Allora dico: perché non insegnare queste cose ai docenti? L'insegnante dovrebbe abituarsi quando è distressato, per esempio prima di andare a letto, a fare delle operazioni di *relax*. Lo yoga va molto bene. Io uso il sistema progressivo muscolare di Jacobson (ma ce ne sono tanti altri) e ho sperimentato l'effetto positivo di rasserenamento, grazie al quale posso pensare meglio e, visto che la mente non è sganciata dal resto, probabilmente anche decidere meglio.

Queste sono le tre grandi abilità di fondo.

Le due abilità intermedie sono, da un lato il saper programmare, mentre l'altra - aspetto non sufficientemente investigato - è il saper gestire l'aula. Sarebbe interessante sottoporre costantemente l'insegnante a tecniche specifiche per mezzo delle quali viene

videoregistrato, e assieme a persone con le quali ha dei buoni rapporti, incominciare poi a valutarsi. E' ampiamente dimostrato che il rivedersi al video favorisce il processo di autocorrezione dei propri errori di gestione. Questa tecnica è molto efficace, però ha un limite: non si può fare tra insegnanti che non sanno stare insieme, né si può fare tra insegnanti che possono temere di essere poi oggetto di pettegolezzo.

Abbiamo poi le abilità che più ci avvicinano al problema allievo, per esempio il saper spiegare. Sulle spiegazioni esistono adesso libri molto interessanti. Quello che posso dirvi, come risultato della mia esperienza, è che forse non esiste una didattica vincente. Esiste l'insegnante vincente. L'insegnante vincente è quello che spiega con un linguaggio chiaro, è attento al *feed-back* e sulla base del *feed-back* che l'altro gli dà, è in grado di porre domande che aprono la mente ed è disposto a rispiegare con modalità diverse. Saper interrogare è un'altra micro-capacità dell'insegnante. Faccio un esempio: all'Università (così ci togliamo da ogni comparazione) vi sono dei miei colleghi che hanno di sé un'opinione molto elevata, leggermente al di sotto della santità. Questi colleghi sono molto soddisfatti quando, parlando con me, si rallegrano che il 95,6 % degli studenti falliscono al loro esame. Io non dico niente, ma penso: - Ma guarda questo chi crede di essere! - Perché se io ragionassi secondo quello che ho imparato, dovrei pensare che quello è un pessimo insegnante. Un bravo insegnante dovrebbe infatti riuscire a portare al massimo livello i ragazzi che sono sotto la sua guida. Perché questi insegnanti ottengono dei dati così clamorosamente negativi, di cui si vantano? Il loro ragionamento è il seguente: ne ho bocciati molti, quindi sono severo, e se sono severo sono bravo! La verità è che non sanno fare gli esami, perché a livello universitario nessuno ci ha insegnato niente. Siamo docenti preparati per fare delle ricerche, poi ci hanno dato un compito che è quello di spiegare, di interrogare, di valutare. Attività per le quali, per lo meno in Italia, non siamo mai stati preparati. Allora vi racconto cosa fa un insegnante di questo tipo per dire cosa non bisognerebbe fare.

Innanzitutto l'interrogazione inizia con un "Lei si segga!" detto con voce stentorea e militaresca. Per cui, se uno è già un attimo in ansia, arrischi di crollare del tutto. Poi, se lo studente gira lo sguardo, l'insegnante dice: "Mi guardi!" Dopo di che aggiunge: "Le faccio una domanda facile". "Achtung!" (quando dicono questo c'è da temere il peggio!). "Mi dica quale era il colore dei calzini di Garibaldi nella battaglia di Calatafimi". Ovviamente lo studente non sa rispondere. Io chiamo questo insegnante, insegnante cacciavite, cioè qualcuno che prende un pezzettino micro della materia, che non serve a niente, e fa crollare l'altro. Quando l'altro non sa rispondere, perché nessuno può rispondere a domande di questo tipo, fa il doppio gioco e dice: "Mi dispiace, allora le farò una domanda più facile! Mi dica non il colore dei calzini, ma quello dei pantaloncini". Adesso sto scherzando, ma sicuramente avete intuito che il fallimento del ragazzo è forse in maggior misura quello di un insegnante che non sa fare le domande, perché anche saper fare le domande è un'abilità molto importante.

Abbiamo visto spiegare, saper fare le domande, poi gestire il gruppo classe. Gestire il gruppo classe vuol dire nel gruppo classe un clima che favorisca l'apprendimento; quindi fare in modo che le persone abbiano, nel loro tempo scolastico, la possibilità di esprimersi, la possibilità di intervenire, la possibilità di rispettare le regole democratiche del gioco, affinché la scuola diventi veramente un modello di democrazia. Io sono fortemente disgustato di come non si insegna la democrazia. In Italia si insegna semplicemente il significato di democrazia è un modo di stare con gli altri, significa darsi delle regole mediante le quali ci autodiscipliniamo; ad esempio nel momento in cui parlo, l'essere attento all'altro, quando prendo la parola l'essere rispettoso dell'altro..., questa è democrazia reale e concreta!

Ultima abilità importante che io vedo necessaria è la capacità di lavorare con soggetti in difficoltà. Possono essere soggetti che sono considerati con problemi di apprendimento, dalla lettura alla scrittura, alla matematica ecc. Ad esempio un soggetto con handicap. Le persone con sindrome di Down richiedono una forma di insegnamento molto più attenta rispetto a quello che la maggior parte degli insegnanti è in grado di fare.

La conclusione di tutta questa filosofia pedagogica è che dovremmo, a mio avviso, innestare la scuola attraverso un processo evolutivo che veda lo spostamento dal settore disciplinare al settore delle abilità trasversali. Ciò non significa che non si insegnerà più la biologia, per carità. Questa disciplina verrà insegnata in un altro modo. Poi ci saranno dei curricula fatti per insegnare a pensare. Prendete nota che nel Venezuela c'era, fino a tempo fa, un ministero non della Pubblica Istruzione, ma un ministero dell'Intelligenza che era stato attivato da De Bono, uno psicologo maltese. Si tratta di una proposta molto interessante quella di una scuola fatta per far crescere l'intelligenza oltre che la socialità. Questo tipo di cambiamento, che sarà epocale se avverrà, richiederà un cambiamento per quanto riguarda l'insegnante. L'insegnante dovrà essere, secondo questa logica, selezionato in funzione delle conoscenze e delle abilità di fondo, dovrà essere inserito in un processo di formazione che durerà, non dico nei secoli, ma sarà permanente. Dovrà essere sottoposto a sistemi di valutazione nuovi e molto interessanti; per esempio Blair (il primo ministro britannico), una delle prime cose che ha fatto e che mi ha molto colpito, in questo ambito è stata la decisione di dare l'onorificenza del cavalierato agli insegnanti più meritevoli. Perché Blair ha capito una cosa che non era stata ben compresa prima: l'educazione è la ricchezza del futuro! Dobbiamo spendere nell'educazione.

L'Europa non ha più ingenti risorse se non l'intelligenza, allora mettiamola a buon fine facendo in modo di avere le scuole migliori del mondo! E' inconcepibile che la scuola di Singapore sia considerata, mediamente, migliore di gran parte delle scuole europee. E' un dato di fatto, abbastanza vergognoso, considerato che noi abbiamo una storia della pedagogia che dovrebbe garantirci di avere sempre una *leadership* in questo campo. All'interno di questa logica, quello che ho cercato di dimostrare, è che gli errori non sono mai il risultato di un algoritmo. O meglio, non sono mai solo il risultato di un algoritmo mentale che presenta delle fratture, ma quasi sempre si accompagnano a un dato emozionale. Per cui il nostro intervento di insegnante deve essere orientato da una parte verso l'algoritmo, che ha delle smagliature, dall'altro verso la persona allo scopo di dare quello che considero forse l'aspetto più importante della scuola: un'autostima che porti la persona ad affrontare le sfide del futuro in maniera adeguata, sapendo che non potrà risolvere positivamente tutti i problemi, ma che sarà in grado di confrontarsi senza timore con essi.

Domanda

Vorrei riprendere l'idea dell'importanza della presa di coscienza. Credo che questa presa di coscienza, sia da parte dell'allievo che dell'insegnante, sia un po' la molla di un possibile cambiamento. In sostanza le vorrei chiedere, anche per rapporto alle attribuzioni che sono state citate come elementi cognitivi che possono frenare la motivazione, diminuire l'attenzione, favorire il disinteresse e l'ansia, come sia possibile con interventi anche estemporanei, quali quelli svolti dal docente nella sua classe, riuscire a cambiare un'attribuzione collocata all'esterno e che sfugge quindi al controllo al fine di ottenere un minimo cambiamento.

Risposta

La sua domanda richiede una risposta lunga e articolata. Io cercherò di rispondere alle cose più importanti.

Io mi sono interessato in modo particolare di autoefficacia e di *locus of control*. Per chi non fosse al corrente il *locus of control* interno esprime il convincimento che esista una relazione causale tra ciò che si fa e i risultati che ottengono ritenendosi responsabili. Il *locus of control* esterno porta a ritenere che il risultato non dipenda da quello che si è fatto, ma da eventi esterni.

Avrete intuito che queste modalità attributive giocano un ruolo preponderante per quanto riguarda l'evoluzione cognitiva, sociale e motivazionale dell'individuo. Senza alcun dubbio l'autoefficacia è essenzialmente il risultato della storia di successi e insuccessi che il bambino (e l'adulto) ha riscontato nella sua storia.

Questo dato ci dà la possibilità di intervenire, come insegnanti, quando un allievo ha dei problemi di disabilità di apprendimento non di origine organica. In questi casi vale la pena di iniziare da un compito sul quale questo soggetto ha il cento per cento di successo, nel quale non può sbagliare. Per esempio, in ambito di lettura chiederò all'allievo in questione, durante cinque minuti, di leggere con me un brano di cui si parla del suo calciatore preferito, per motivarlo. Trattandosi di un brano molto facile, la sua tensione si attenuerà un attimo e so che ce la farà (aspettativa di avere successo). Nel momento in cui l'allievo riesce nel suo compito, l'insegnante coerentemente, lo valorizzerà. E poi si continua in questo modo, passando pian piano a brani di maggior difficoltà con consegne anche diverse, ma c'è sempre questo aspetto di convinzione nella riuscita che poi si realizza. Per contro, se io dico: "Io sono convinto che tu possa riuscire" e l'allievo non ce la fa, subentra oltre alla percezione di essere incapace anche la delusione recata all'insegnante. quindi il gioco secondo me è sempre meglio farlo in maniera sincera, senza dare delle istruzioni che possono essere in qualche misura, non del tutto veritiere. E' chiaro per fare un lavoro di questo tipo ci vuole un locale adeguato, non si può fare in gruppo.

In questa logica trovo molto importante quello che si diceva questa mattina a proposito dei genitori. La mia considerazione è che molti paesi non abbiano dato importanza alla valenza educativa dei genitori, che sono non solo i primi insegnanti, ma anche gli insegnanti più importanti. Dove c'è un contrasto tra la logica educativa dell'insegnante e quella del genitore, vince il genitore, perché ha sistemi influenzanti, anche punitivi, più forti.

Abbiamo speso miliardi nel fare certe cose e non abbiamo creato la scuola per i genitori. Dico questo perché io l'ho fatto una volta, all'interno di alcuni comuni del veneziano, finanziato dall'ente locale, e devo riconoscere che è stata un'esperienza estremamente interessante, in cui per la prima volta i genitori si incontravano per parlare di problemi dei loro figli. L'incoerenza è uno dei fattori, non identificati dalla Organizzazione mondiale della sanità, ma credetemi, è uno dei fattori più negativi a livello psicologico.

Quindi includerei nel mio discorso anche i genitori. Una scuola aperta deve essere una scuola aperta alla comunità. Ai genitori noi abbiamo affidato un carico, una responsabilità eccessivamente elevata. Quando in Italia ci lamentiamo che abbiamo violenza per la strada, un calo di educazione ecc. la risposta secondo me è abbastanza ovvia: incominciamo a formare i presidi, incominciamo a lavorare con i genitori e creiamo delle persone (agenti di mediazione) che sappiano entrare in famiglia e qualora siano accettati, dare una serie di indicazioni.

L'altro costrutto, il luogo del controllo, è meno facilmente modificabile. La Skinner dice che probabilmente noi nasciamo con una propensione ad attribuirci il merito e il demerito di certi eventi, oppure a considerare che le cose son capitate per eventi esterni. Io non lo so se questo sia vero o no, ma fintanto che non ho dati chiari, propendo per una visione

costruttivistica o interazionistica; cioè credo che il risultato dipende dall'apprendimento, anche se il dato sconcertante è che non è così facile produrre il cambiamento attributivo dall'esterno all'interno; cioè, quando una persona dice: "Le cose mi sono andate male, però io non c'entro perché ho avuto sfortuna, l'insegnante ce l'aveva con me" ecc. A questo punto la persona ha difficoltà a modificare il suo modo di concettualizzare la realtà, e la ragione è abbastanza facile: perché si sono sempre risolti i problemi in questo modo. Tutte le volte che noi diciamo: "le cose vanno male, ma io non c'entro" - tutto sommato il *locus of control* esterno è questo - automaticamente ci chiamiamo fuori, cioè ci autodereponsabilizziamo. In questi casi bisognerebbe dimostrare, con costanza, che la persona "lavorando" in questo modo, produrrà alcuni dei suoi problemi. Non è con queste attribuzioni che la persona può evolvere anche se nel breve tempo non va in ansia, perché il *locus of control* esterno è proprio mantenuto dal fatto che l'ansia viene contenuta. Se mia madre si arrabbia con me e io dico: "La colpa non è mia, è lei che è matta!" automaticamente la colpa è sua! Oppure l'insegnante che dice: "Quell'allievo è aggressivo, io che ci posso fare?".

Questa è l'esternalità del controllo. quando l'evento non dipende da me e nella situazione non mi riconosco un potere di influenza, non faccio niente. così l'allievo, forzatamente, rimane aggressivo.

Una modifica di questo modo di pensare si può avere, con molta coerenza, attraverso un dialogo socratico. E' questa una tecnica che fa capire che il nostro punto di vista non funziona. forse l'insegnante in questione dovrebbe essere accompagnato da uno psicologo, che sappia interagire e andare maggiormente in profondità.

Accanto però a questi due aspetti, vi è un altro elemento che non è stato toccato quest'oggi ed è l'insieme di idee irrazionali, così li chiamava Ellis. Io le chiamo negative, perché non vanno contro la logica, sono però idee negative. Per esempio, un'idea negativa è quella di voler piacere a tutti, di essere perfetto, di essere sempre il primo della classe, il primo negli sport, oppure essere del tutto sfortunato, la vita è un disastro, e così via. Ora chi ha queste idee, deve essere aiutato in maggior misura, perché sono, uso un termine forse brutale, dei tumori che si allargano.

La persona perfezionista tenderà sempre a porsi degli obiettivi troppo elevati, nella scuola, in famiglia, nel contesto lavorativo e continuerà a farlo fintanto che non ce la farà più a raggiungerli. Quest'idea perfezionista, con molta probabilità, proviene dall'educazione. Io ho incontrato diversi genitori che dicono orgogliosamente "Mio figlio sa l'inglese, il tedesco, il francese, il ceceno, sa andare a cavallo, sa nuotare...". Questa è la distruzione del figlio, perché sotto c'è la richiesta "Tu devi essere il migliore!". Il poveraccio, magari ci crede, ma è evidente che, o è un superman, e sono pochi, oppure andrà incontro a fortissime delusioni. Queste delusioni, non colpiscono tanto il genitore, ma colpiscono lui e lo portano a non credere più in se stesso. Quindi, da persona che poteva svilupparsi molto bene, potremmo trovarci di fronte a una persona che si è sviluppata molto male.

Un altro tipo di problema che ho trovato, è quello di dover piacere a tutti. In sostanza, alcune persone soffrono nel momento in cui scoprono di essere antipatici a qualcuno. Tutta la loro organizzazione mentale e socio-interpersonale è orientata a piacere all'altro, allorché la ovvia conclusione è che si tratta di un obiettivo irraggiungibile. Nella vita ci sarà sempre qualcuno che dirà che tu non vali, e se tu lo percepirai come una ferita molto forte, questa di produrrà poi delle conseguenze altrettanto negative, e comincerai a perdere fiducia in te stesso, la autoefficacia calerà e così via. Purtroppo le insidie che attendono la generazione che sta crescendo sono molteplici e io sono convinto che non possiamo assolutamente tutelare i nostri figli o i nostri allievi, però potremmo dare loro una capacità di gestione di questi problemi. Cioè sviluppare con loro una riflessione del tipo: "Se tu hai quest'idea di piacere a tutti, facciamo un attimo una disamina; pondera bene i vari

vantaggi; siccome tu sei una persona intelligente e sai usare il *problem solving*, prova a vedere in termini decisionali se è una strada che ti porta a maggior risultati oppure no"...

Prima di chiudere questa mia risposta, voglio accennare a quella che io chiamo la sindrome del *golden-boy* che assomiglia un po' a quella della persona perfezionista. I *golden-boy* sono persone, io ne ho incontrati diversi, generalmente intelligenti, che hanno avuto una storia ricca di successi, ma nel momento che si sentono molto bravi, incominciano a essere fortemente pericolosi. Infatti, prima di essere *golden-boy*, stavano attenti quando dovevano assumere una decisione, impiegavano molto tempo, adesso che si sentono *golden-boy*, si fidano ciecamente della loro intuizione per cui si risolvono i problemi in un baleno. E' per questa ragione, per esempio, che ai miei amici ho sempre consigliato di non andare dai primari, che spesso sono lampadari. Per carità, adesso parlo della realtà italiana nella quale molti primari, oltre che avidi, sono talmente convinti di essere stati benedetti dall'acqua santa terapeutica che non stanno più ad ascoltare i pazienti, e ti forniscono subito una diagnosi che in molti casi è sbagliata. Viceversa, quando erano nella fase di crescita, non potevano sbagliare perché veramente perdevano la faccia. In Italia vi sono stati casi in cui lo sbaglio addirittura è stato premiato. Questa è una sindrome che non fa tanto male alla persona, ma fa male alle altre, il che forse è ancora peggio.