

Book Reviews

Phänomenal – Zeitschrift für Gestalttheoretische Psychotherapie
5. Jahrgang. Heft 1-2/2013

**Gestaltpsychologie und
Kinderforschung**

**Anna Arfelli Galli (2013):
Gestaltpsychologie und
Kinderforschung.** (Edizione tedesca
a cura di Irene Agstner e Rosamaria
Valdevit con la collaborazione di
Gerhard Stemberger). **Wien: Krammer,
153 Seiten. 18.- € ISBN13: 978-3-
901811-43-2**

(I rimandi di pagina si riferiscono
all'edizione italiana)

In questo libro Arfelli Galli ha inteso presentare una panoramica dei contributi di psicologia dello sviluppo di orientamento gestaltico dal 1921 (*Die Grundlagen der psychischen Entwicklung* di Koffka) fino al 1975 (*Gesetze des Sehens* di Metzger) ed evidenziare dal punto di vista metodologico i possibili collegamenti fra la teoria gestaltica e le attuali ricerche cliniche, in particolare quelle relative al lattante.

Sintetizzando, l'Autrice caratterizza la concezione dello sviluppo nella teoria gestaltica come segue:

Principio globale (sistematico). Lo sviluppo è inteso "come progressiva organizzazione di strutture, che investe l'intera persona". (p. 11) A partire da una struttura globale portatrice di qualità espressive, nel corso dello sviluppo si perviene sia ad una unità più

ricca e più comprensiva sia anche ad una differenziazione in singole parti che possono articolarsi come unità autonome (p. 113). È rifiutata una concezione che divida le singole funzioni cognitive e articoli lo sviluppo in fasi o stadi.

Principio fenomenologico. Il mondo fenomenologico del bambino è fondamentalmente diverso da quello dell'adulto. Tale premessa teorica esige condizioni metodologiche particolari (ricerca in situazioni naturali, esatta descrizione dei costrutti teorici, guidati dalla domanda "cosa accade? Cfr. p. 19); l'esatta descrizione analitica del comportamento osservato e dei risultati ottenuti per ogni singola persona (p. 29); l'organizzazione di una situazione di ricerca motivante ed adeguata alle capacità del bambino (p. 29); la variazione sistematica della situazione sperimentale standard, rifiutando di dare preferenza alla descrizione guidata dalla domanda "cos'è", senza un'adeguato impiego di metodi statistici.

Principio della teoria di campo. Il lattante interagisce con il suo ambiente fin dall'inizio, e l'individuo è studiato nella situazione concreta; fin dall'inizio gli avvenimenti hanno un carattere relazionale.

Principio etico. Il ricercatore/la ricercatrice incontra la persona che partecipa alla ricerca libero/a da pregiudizi, con rispetto e concretamente. Quest'atteggiamento vale anche per i risultati ottenuti con altri indirizzi di ricerca, per i quali si prende posizione e dei quali si discutono differenze e

consonanze con le premesse teoriche della teoria gestaltica.

Presentazione sintetica dei contenuti.

Questo libro, con la sua estesa presentazione di esperimenti di psicologia dello sviluppo di uno spazio temporale di più di 50 anni, non è facile da riassumere. Così ho deciso di selezionare alcuni problemi centrali, con il loro sviluppo e le risposte, aggiungendo alcune considerazioni personali in un breve commento finale.

Lo sviluppo della percezione.

Il fondamentale lavoro di Kurt Koffka „*Die Grundlagen der psychischen Entwicklung: Eine Einführung in die Kinderpsychologie*“ (1921) (*Le basi dello sviluppo psichico. Un'introduzione alla psicologia del bambino*) è rivolto agli insegnanti. Koffka descrive i principi che permettono di comprendere lo sviluppo del bambino. Mentre lo sviluppo embrionale può essere inteso come crescita e maturazione in condizioni ambientali (relativamente) costanti, nella successiva infanzia si inserisce l'apprendimento come funzione centrale, il cui concreto apporto consiste “nell'apparire di una nuova prestazione” (p. 19). “E ogni apprendimento richiede il formarsi di una struttura” (ibidem). Koffka sostiene la concezione che nello sviluppo ci sono determinati tempi e che diversi complessi di funzioni si sviluppano intensivamente in determinati periodi, mentre altri sono relativamente in riposo. Considerando le

azioni riflesse e istintive, egli giunge alla conclusione che i bambini devono formare le strutture stesse con le quali percepire il mondo. Lo sviluppo biologico fornisce certo impulsi, ma questi si plasmano solo nell'interazione concreta con l'ambiente.

Sviluppo psichico e fisico si condizionano a vicenda, “motorio” e “sensorio” formano un organo unitario, sono cioè un sistema organizzato in se stesso (p. 23). con un'esatta analisi fenomenologica, Koffka evidenzia l'organizzazione primaria globale del vedere, la comprensione dell'organizzazione sistemica del settore sensorio e motorio, come anche l'autoregolazione fin dall'inizio; e conclude affermando che anche il vissuto più primitivo è una *struttura*, più precisamente la differenziazione *figura-sfondo* (p. 26). Quindi fin dall'inizio l'attenzione del neonato non è una risposta a singole sensazioni, ma a stimoli complessi come la voce umana, non a luci e ombre, ma al volto umano (p. 26)

Lo psicologo finlandese Eino Kaila (1932) riprende queste considerazioni di Koffka sul primato genetico della totalità e studia le reazioni del bambino al volto umano. Egli “offre la prima dimostrazione sperimentale che l'attenzione al volto umano del lattante di 3 mesi è diretta alla *Gestalt invariante* della zona degli occhi (p. 68). Il lattante considera la *Gestalt* pregnante della zona degli occhi umana e non le singole caratteristiche ottiche elementari degli occhi. Nei suoi tratti fondamentali, la situazione sperimentale di

Kaila è tuttora applicata nella ricerca sul lattante – e i suoi risultati sono sempre confermati anche con l'uso di metodologie più esatte.

Il secondo interrogativo riguarda le ipotesi sull'imitazione mimica delle espressioni del volto dell'adulto da parte del lattante (piegare la testa, aprire la bocca, forgire le labbra a punta). Arfelli-Galli riporta così i risultati di Kaila: "Le qualità espressive esibite dai bambini corrispondono, infatti, ai loro stati interiori: di *estraneità* e *spiacevolezza* se le modifiche interessano la *Gestalt*, di *piacevolezza* se è interessata la bocca" (p. 76). Una "vera" imitazione mimica (nel senso di un gioco interattivo) si ha solo più tardi, quando ai movimenti mimici del volto viene attribuita importanza nella strutturazione della relazione sociale fra adulto e bambino. L'Autrice sottolinea un'osservazione che anticipa il risultato delle ricerche attuali sulla reazione negativa del lattante alla così detta „*still face*". Le ricerche attuali confermano l'assunto gestaltico che la percezione è forgiata da tutte le modalità sensoriali e che tramite l'esperienza interattiva si formano modelli percettivi, come quelli che sono descritti nel così detto "stile di attaccamento insicuro".

Wolfgang Metzger si è dedicato ampiamente a questioni di psicologia dello sviluppo, fra l'altro allo sviluppo dei sistemi di riferimento spaziale, facendo riferimento alle ricerche sulla costanza di grandezza (relativa) di Helene Fank (1926, 1928). Frank la definisce come "il fatto che, all'interno

di un certo ambito, variando la distanza degli oggetti, i rapporti di grandezza visiva non corrispondono ai rapporti di grandezza delle immagini retiniche, ma vanno nel senso della costanza delle differenze fra gli oggetti" (p. 32). I suoi esperimenti confermano che a determinare la percezione non sono le caratteristiche fisiche ma l'evidenza fenomenica.

Metzger descrive lo sviluppo come "un processo che evolve in maniera non uniforme a partire da una struttura globale portatrice di qualità espressive" (p. 123); l'attenzione del lattante fin dall'inizio è "orientata alle qualità gestaltiche di oggetti, posizioni e eventi (...) come il *materno* della voce della madre" (p. 127). Solo con la progressiva esperienza dei rapporti si giunge a differenziazioni, come per es. la distinzione fra oggetti "animati" e oggetti "inanimati".

Sono poi presentate le ricerche di Metzger sulla percezione figurale nei bambini e negli adulti, che includono anche i risultati di Becker (1935) sull'esplorazione tattilo-motoria di figure filiformi.

Riassumendo, l'Autrice conclude che, in rapporto all'età, le differenze nella percezione figurale sono il risultato di una dinamica, poiché lo sviluppo non procede solo dal globale all'analitico, ma una parte del tutto può cambiare in rapporto a differenti posizioni e ruoli (p. 137).

Oskar Graefe (1963) si è occupato del comportamento del lattante che fissa oggetti in movimento e afferma

che “le strutture percettive precoci siano acquisite in quest’ordine temporale: semplice risalto della figura sullo sfondo – molteplicità e ripartizione della figura emersa – estensione e rispettivamente compattezza della figura emersa” (p. 147).

La psicologia della Gestalt ha quindi percorso ciò che oggi sappiamo dalla ricerca neuropsicologica: noi costruiamo la nostra visione del mondo, i processi psicologici “seguono” la realtà fenomenica, noi “disegniamo” la visione del mondo con i nostri sensi.

La psicologia evolutiva lewiniana

Con la venuta di Kurt Lewin nel gruppo di Berlino, “il centro d’interesse della ricerca sperimentale è stato spostato dalla percezione ai processi volitivi e affettivi” (p. 43). Per Lewin lo sviluppo significa cambiamento dello spazio di vita, della rappresentazione psichica della persona e dell’ambiente nel corso del tempo. Tali cambiamenti consistono in differenziazione e gerarchizzazione nello spazio di vita (ma anche regressione). In Lewin non si trovano descrizioni dello sviluppo di singole funzioni. L’Autrice vede in ciò la spiegazione del fatto che Lewin non sia citato come psicologo evolutivo, dato che “la psicologia dello sviluppo è intesa come l’indagine delle progressive modificazioni dei tipi di comportamento e delle abilità dell’individuo (p. 65). Lewin infatti ricerca principi e concetti generali che possano essere applicati a tutti gli ambiti della psicologia e la sua impostazione è sempre

psicosociale, include sempre l’aspetto relazionale. L’Autrice sottolinea che c’è attualmente una serie di studi “sulla relazione madre-bambino che partono da una descrizione fenomenologica del campo globale, per poi procedere a variazioni più o meno sistematiche per individuare le relazioni fra singole parti e il tutto (p. 65).

Lewin ha individuato una nuova strada anche dal punto di vista metodologico, con l’introduzione delle riprese cinematografiche – egli può essere considerato un pioniere nell’uso della ripresa filmata nello studio dei bambini. L’interesse anche pedagogico di Lewin è ben visibile nell’affascinante filmato “Das Kind und die Welt” dell’anno 1931 (dal DVD allegato a *Gestalt Theory*, 2009, Vol.31, Nr. 3/4). Anche in questo caso Lewin non propone una procedura ma piuttosto un atteggiamento educativo, inteso come il compito di preparare all’autoresponsabilità nel superare le situazioni vitali future.

L’Autrice sottolinea positivamente le indicazioni di Lewin per la ricerca sul comportamento infantile in situazioni reali di vita, si mostra invece critica sul fatto che l’adulto, come oggetto sociale non sembra avere un posto particolare nella costruzione della teoria lewiniana (p. 53).

Dopo una breve introduzione alla teoria del campo, l’Autrice riassume così le linee evolutive fondamentali descritte da Lewin:

Varietà dei comportamenti
Organizzazione del comporta-

mento, riscontrabile in: complessità dell'unità – organizzazione gerarchica – complessità dell'organizzazione

Ampliamento degli ambiti di attività, riscontrabile in: allargamento del campo – ampliamento della prospettiva temporale

Interdipendenza del comportamento, riscontrabile in: diminuzione dell'interdipendenza semplice – cambiamento dell'interdipendenza dell'organizzazione – grado di realismo (a cui si associa un corrispondente maggior grado di irrealtà sul piano della fantasia, del sogno, ecc.) (p. 51)

Arfelli Galli si concentra poi sulle ricerche dei collaboratori di Kurt Lewin della serie *Handlungs und Affektpsychologie* sui temi: Aufforderungscharakter (Fajans, 1933), azioni sostitutive (Sliosberg, 1934) e livello d'aspirazione (Jucknat, 1937).

Nella tradizione lewiniana è da considerare la ricerca dell'allieva di Metzger, Lilly Kemmler (1957) sul comportamento d'opposizione (*Trotz*) e sullo sviluppo della coscienza dell'io.

Kemmler definisce il comportamento di opposizione come un comportamento che compare quando il bambino una persona di riferimento lo ostacola nell'esecuzione di un suo progetto attuale. Essa si oppone quindi alla concezione diffusa che la *Trotz* rappresenti una caratteristica "intrinseca" del carattere del bambino. La meta dell'opposizione non è il bisogno frustrato, ma la limitazione all'autonomia

(coscienza dell'io). Perché compaia un comportamento d'opposizione è necessario che il bambino abbia raggiunto determinate abilità (autonomia nel movimento, costanza dell'oggetto e ampliamento della memoria). Lilly Kemmler ha studiato bambini in situazioni naturali diverse e afferma che nelle istituzioni per la prima infanzia le reazioni d'opposizione sono più deboli che nel contesto familiare, vale a dire che la vicinanza/relazione con la persona di riferimento ha un effetto specifico sull'intensità della reazione. Essa ha trovato anche un rapporto con lo stile educativo: quanto più questo è repressivo, tanto più precocemente cessano le reazioni d'opposizione e tanto più lo sviluppo della coscienza di sé risulta insicura. Se lo stile educativo è incoerente, le reazioni d'opposizione si prolungano oltre il terzo anno d'età, il bambino ha difficoltà nel raggiungere il controllo di sé e l'adattamento sociale è difficile. Anche con una conoscenza superficiale delle ricerche sull'attaccamento, è evidente l'analogia dei risultati.

Nello stesso periodo in cui compare la reazione d'opposizione, il bambino incontra spesso degli ostacoli provenienti dal mondo fisico, ai quali egli non reagisce con opposizione, ma in altro modo.

Klamka (1957) ha studiato sistematicamente il "voler-fare-da-sé". Anche qui è tematico il comportamento autonomo, ma in queste situazioni al centro dell'attenzione è l'oggetto e con l'adulto è possibile uno scambio

di ruoli, in particolare egli può essere percepito come "aiuto".

Heckhausen und Roelofsen (1965) hanno indagato lo sviluppo della competizione con bambini della scuola materna che, in condizioni diverse, dovevano costruire una torre assieme allo sperimentatore. Essi descrivono i diversi percorsi e documentano la progressiva differenziazione della struttura cognitiva del bambino dal terzo al sesto anno di vita in tre punti di svolta: 1. Inizio del comportamento di gara a 3;6 anni con reazioni di gioia e di rabbia; 2. Desiderio di successo e esperienza di insuccesso accompagnate da reazioni di orgoglio e vergogna, e con la dominanza del piano dell'irreale; 3. Introduzione della prospettiva temporale del passato e dominanza del piano della realtà a 5;6 anni.

Heckhausen und Wagner (1965) hanno indagato lo sviluppo del livello d'aspirazione nei bambini. Essi hanno proposto diversi compiti (saltare, sollevare pesi, costruire una torre ...), nei quali i bambini potevano scegliere fra cinque livelli di difficoltà; a loro era comunicato che il primo livello lo superavano quasi tutti i bambini, mentre il più difficile non lo superava quasi nessuno. Fino a circa 3;6 anni, prevale l'atteggiamento di gioco nei confronti del materiale. Il successo dà semplicemente gioia, l'insuccesso è un ostacolo ma non influenza l'umore. Lo sperimentatore è percepito come una persona amichevole, con la quale si parla spontaneamente e si comunica

la propria gioia.

A partire da 3;6 anni, l'insuccesso è vissuto come incapacità personale e ci si vergogna, mentre il successo rende orgogliosi. La decisione di quale grado di difficoltà scegliere rappresenta un conflitto fra avvicinamento e evitamento e la situazione sociale fra bambino e sperimentatore influenza il comportamento. Dopo i 3;6 anni, il conflitto inerente la decisione rientra, il bambino lavora concentrato. L'adulto è considerato un osservatore critico di fronte al quale non si vorrebbe fare brutta figura. A partire da 5;6 anni, l'insuccesso non colpisce più così intensamente e si cerca di superarlo aumentando l'impegno. Il vissuto di successo è in rapporto con le difficoltà appena superate e la meta che ci si pone è espressione del livello d'aspirazione. Inizialmente c'è una fase d'esplorazione; solo dopo è elaborato un livello d'aspirazione specifico che guida il comportamento. I ricercatori descrivono due diverse modalità nel porsi il livello di aspirazione: evitare l'insuccesso o aumentare realisticamente il livello della propria prestazione. La modalità scelta mostra consistenza intraindividuale.

Se si considerano queste ricerche, non posso condividere l'affermazione critica dell'Autrice che Lewin ha attribuito scarsa importanza alla relazione con l'adulto; almeno relativamente a questi studi l'influsso e l'importanza del rapporto con l'adulto è sempre descritto.

Lo sviluppo del carattere e della personalità

Lo psicologo gestaltista svizzero Richard Meili (1900-1991) ha indagato in una ricerca longitudinale, protrattasi per più di 10 anni, le "caratteristiche originarie" del bambino e ha studiato lo sviluppo del carattere e della personalità.

In base ad una ricca microanalisi dei movimenti del lattante, egli ha potuto stabilire che, verso il quarto mese di vita, si osservano due diverse reazioni percettive alla comparsa dello stimolo: una reazione distesa-rilassata e una reazione tesa-irritata.

Nella seconda parte della ricerca, gli stessi bambini, in età da 8 a 16 anni, sono stati esaminati con diversi procedimenti (Test di Rorschach, test intellettivi, ...):

"I bambini con reazioni prevalentemente distese nelle ricerche percettive e nel primo anno, tendono a prestazioni più intelligenti, a comportamenti più critici e più selezionati, a osservazioni spontanee e pertinenti su quanto viene loro richiesto, a manifestazioni divertite, a valutazioni positive degli avvenimenti raffigurati, a soluzioni più organiche e dinamiche nel Warteggtest, a disegni dell'uomo più grandi, ad una maggior estensione nella costruzione del piano del villaggio, che è anche più articolato.

Al contrario, i bambini irritati o con reazioni piuttosto tese nel primo periodo della vita presentano le seguenti tendenze: minor intelligenza, rifiuto o shock al Rorschach, difficoltà nel se-

pararsi dalla madre; sono facilmente in imbarazzo, inibiti, non procedono in modo corretto o evadono; sono insicuri, parlano solo il necessario, appaiono bloccati oppure mostrano un accentuato bisogno di informazioni, chiedono sulle prestazioni degli altri bambini oppure chiedono della madre e sono distratti da stimoli periferici o anche da pensieri che non riguardano la situazione; [...]. Nei loro disegni non si trovano persone oppure queste sono senza viso, con caratteristiche irreali e con poche relazioni tematiche; senza l'aggiunta di una spiegazione i disegni sono incomprensibili, sono preferite linee diritte e schematiche, le linee sono impulsive e non accurate. I loro disegni e il loro villaggio occupano minor spazio e sono addossati verso il margine; sembrano non trovare un equilibrio..." (p. 94-95).

Con i suoi risultati Meili non intende classificare diversi "tipi" di bambino, ma individuare quali caratteristiche del comportamento sono tendenzialmente collegate con l'una o l'altra reazione percettiva (p. 95). Inoltre ha voluto indicare le condizioni che, in modo diverso, *intervengono* nell'organizzazione del comportamento sia originariamente sia nelle successive fasi dello sviluppo. La differenza primitiva è la base per altre differenze nella personalità:

„L'analisi fattoriale delle variabili indica che i risultati precedenti sono da ricondurre a due fattori di base che spiegano l'evoluzione del comporta-

mento a partire dalle caratteristiche originarie (...) individuate nel primo anno di vita:

Il primo è il fattore cognitivo, interpretato come una condizione di base molto generale dello sviluppo psichico. Molto approssimativamente, abbiamo designato questa condizione come "capacità di strutturazione".

Il secondo è un fattore che sta alla base dell'intensità dei processi d'attivazione e che è saturato prevalentemente nelle variabili della dimensione inibizione e disturbo vs rilassamento. Indichiamo brevemente questo fattore come "attivazione" (p. 95).

L'Autrice considera le ricerche di Meili anche alla luce del fatto che gli studiosi dell'attaccamento si focalizzano sull'interazione e con ciò perdono di vista il lattante e le sue reazioni autonome – cosa che non fa Meili. Nella prassi, potrebbe essere un sosegno per gli educatori conoscere come affrontare le difficili reazioni dei loro piccoli.

Kurt Gottschaldt e la psicodiagnostica infantile

Il contributo più importante di Kurt Gottschaldt (1902-1991) alla psicologia dello sviluppo è l'opera „*Der Aufbau des kindlichen Handelns*” (1933) (La costruzione del comportamento infantile).

Secondo la tradizione lewiniana, egli pone al centro dell'analisi del soggetto in evoluzione l'interazione della personalità nella sua interezza con le esigenze del campo d'azione del mo-

mento.

Attorno agli anni '30, Kurt Gottschaldt operava nella clinica pediatrica della città di Berlino e si interessava ad elaborare una nuova forma di diagnostica. La sua meta era "sviluppare una metodologia e descrivere la reale struttura dell'evento psichico con le sue relazioni dinamico-causali" (p. 109)

Gli strumenti diagnostici da lui sviluppati (Berliner Erfolgs-Misserfolgs-Versuche, Würfelkasten) sono stati presentati da Ernst Plaum (2002) nella rivista *Gestalt Theory*.

In una stanza da gioco, il bambino poteva costruire delle torri con blocchi di legno, senza alcuna indicazione dello sperimentatore, mentre il suo comportamento era codificato da un osservatore. Era così evitata una situazione d'esame e il bambino poteva liberamente rivolgersi agli oggetti che lo attiravano. A differenza dei bambini sani, i bambini con anomalie psichiche mostrano una grave rigidità del comportamento. Le ricerche di Gottschaldt, che descrivono il decorso strutturale dei processi di pensiero e di cooperazione, sono in completa consonanza con la tradizione gestaltica.

Influenzato dai lavori di Lewin, Kurt Gottschaldt si è interessato dello sviluppo delle relazioni di gruppo nei bambini, che sono stati osservati sistematicamente per più settimane nei campeggi estivi. Egli considera il "gruppo Noi" come "una struttura in tensione dinamica continua fra l'accento posto sulle caratteristiche perso-

nali da una parte a l'accento posto sul Noi dall'altra parte". (p. 117) In questa forma particolare di gruppo, che compare nella prepubertà (9-10 anni), non esistono legami chiari o distribuzione di ruoli e i gruppi si sciolgono al termine della situazione.

L'Autrice valuta criticamente che Gottschaldt non consideri il ruolo attribuito alla relazione personale con l'adulto. Questo aspetto richiede una nuova formulazione relativamente alle ricerche di Gottschaldt sul "gruppo Noi" e sulla sua affermazione circa l'insufficiente senso del Noi nei bambini deboli mentali.

Lo sviluppo della coscienza di sé secondo Wolfgang Metzger.

Wolfgang Metzger attribuisce una particolare importanza alla relazione che fin dai primi giorni di vita il bambino costruisce con una persona adulta di riferimento. Egli considera l'importanza della persona di riferimento "... come un bisogno di appartenenza, di essere assieme a, di ancorarsi ad un altro essere umano, la cui tenerezza ha soprattutto la funzione di confermare e approfondire il legame ... " (p. 123).

Metzger considera il bisogno di conoscere una funzione elementare come la fame e la sete, dove la conoscenza "è definita come il sorgere, la rettifica, il consolidamento, l'integrazione e l'ampliamento del mondo fenomenico correlato all'uomo ..." (p. 125)

Metzger considera tre diver-

se forme di coscienza di sé: la *Daseinsbewusstsein* o coscienza di essere qui che si sviluppa con la percezione sensoriale e corporea; la *Befindlichkeitsbewusstsein*, il nucleo della coscienza di sé in ciò che si vive nel momento; la *Besonderheitsbewusstsein*, cioè la coscienza dell'unicità della propria persona, che comprende la coscienza di essere *diverso da*. p. 131)

Il punto di partenza per la costruzione del mondo fenomenico è il dato immediato. Le diverse funzioni cognitive hanno il compito di ampliarlo, integrarlo e verificarlo; con ciò si giunge alla costruzione di una coscienza articolata in un polo egoico (coscienza di sé) e un polo oggettuale. Quest'ultimo articolato ulteriormente in un mondo "incontrato" e un mondo "rappresentato" (p. 124)

Commento

Ho letto questo libro due volte; la prima volta in modo "conservativo", dall'inizio alla fine. La mia prima impressione: è una stimolante panoramica su molti esperimenti, ma la quantità mi ha sopraffatta. Nella seconda lettura ho selezionato singoli temi, per inquadrare gli aspetti dell'evoluzione in domande concrete. Raccomando caldamente questo seconda modalità – il libro di Anna Arfelli Galli è un'opera di consultazione compressa, che introduce alle domande centrali dello sviluppo, ma che richiede anche approfondimento.

Si può leggere questo libro anche per acuire la consapevolezza storica

dello sviluppo e del sapere psicologico e psicoterapeutico e, con ciò, giungere ad una comprensione critica della ricerca attuale. Impressiona, infatti, l'esattezza metodologica degli esperimenti; ciò è sempre collegabile all'esperienza pratica del lavoro psicoterapeutico e sollecita immediatamente la riflessione. Anche se Arfelli Galli offre solo qualche concisa indicazione, è evidente in questo lavoro che il pensiero teorico della gestalt è un'importante traccia per l'attuale ricerca in psicologia dello sviluppo, anche se manca spesso nella letteratura attuale l'indicazione di queste fonti.

La psicologia del bambino di orientamento gestaltico considera lo sviluppo come un processo che si estende per tutta la vita. Non esiste una differenza di fondo fra un lattante e un adulto, il lattante è fin dall'inizio "competente", anche se non viene contestato che le singole funzioni abbiano particolari condizioni di sviluppo in determinate fasi. Si pone piuttosto l'interrogativo sui compiti dello sviluppo, e la risposta va analizzata nelle concrete situazioni di vita.

Nello stesso tempo, l'Autrice chiarisce che "il mondo del bambino" è diverso da quello dell'adulto, perciò anche la psicoterapia con i bambini richiede in primo luogo la preparazione a lasciarsi introdurre in questo mondo, comprenderlo e così entrare in comunicazione intersoggettiva con lui. Nella psicoterapia con i bambini non si possono applicare "tecniche creative" in "modo cieco"; occorre

invece scoprire assieme al bambino il suo mondo, che è un "mondo di gioco" con le sue caratteristiche specifiche (ad es. minor delimitazione degli ambiti) e assieme a lui modificarlo.

In questi compiti, la psicoterapia del bambino differisce da quella dell'adulto.

In molti punti l'Autrice mostra come il ricercatore orientato gestalticamente ha posto il suo proprio punto di vista "in comparazione critica e costruttiva" (p. 89) con le altre teorie del suo tempo, e pone in rilievo come ciò possa portare a veri progressi e ad una intergrazione del sapere. In questo modo Arfelli Galli indica un percorso che si dovrebbe percorrere anche nella psicoterapia, senza tuttavia ricorrere a "metodi integrativi" troppo rapidi e superficiali.

*Doris Beneder, Köttingbrunn*⁶

C. Giacconi, S. A. Capellini, *Os professores entina. Alguns alunos nao aprendem. Porque isso acontece*, San Paolo, Fundepe, 2013.

Il testo nella sua seconda riedizione per la sua notevole diffusione nel contesto brasiliano, cerca di prendere in carico e di affrontare uno dei maggiori quesiti sollevati in ambito didat-

⁶ Rubrik Fachliteratur und Neuerscheinungen: Beneder, Arfelli Galli/Kinderforschung.

tico: cosa fare quando gli alunni non apprendono? Perché questo capita?

Prendendo le distanze da una logica lineare tra insegnamento e apprendimento, le Autrici connubiano in modo raffinato le loro pertinenze scientifiche: la pedagogia e la didattica speciale da un lato, le neuroscienze dall'altro. Una elegante sinergia di acquisizioni scientifiche interdisciplinari, che in realtà aprono la strada ad un interessante filoni di studi, prevalentemente italiano, di analisi delle pratiche educative e didattiche attraverso metodologie di ricerca educativa e dispositivi di base interdisciplinare.

Dopo una prima parte dove l'analisi comparativa Italia-Brasile aiuta a delimitare le questioni essenziali dei Bisogni Educativi Speciali, le autrici passano ad indagare le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti per giungere ad una analisi delle pratiche di didattica inclusiva. Apprezzabile lo sfondo che le autrici sempre richiamano dell'intreccio tra pratiche e teorie, teorie e pratiche.

Il testo si presenta di notevole significatività per gli insegnanti, ma per gli esperti del settore della formazione degli insegnanti e degli operatori che lavorano per creare contesti inclusivi.

Maria Beatriz Rodrigues

L. Milani, *Collettiva-Mente. Competenze e pratica per le équipes educative*, Sei, Torino 2013.

Il volume prende in analisi la professionalità educativa nella sua dimensione collettiva, volgendo l'attenzione alla costruzione di un Noi educativo fondato sulle competenze condivise che sappiano orientare le équipes nell'agire riflessivo ed educativo. Queste ultime diventano luoghi di dialogo, di concertazione, di promozione di un'educazione sempre più volta a cogliere le numerose e differenti istanze presenti nel collettivo e, allo stesso tempo, tese a sostenere e a promuovere un'intenzionalità co-costruita e una progettualità aperta che connotano la professionalità educativa nella sua più profonda essenza. La consapevolezza e la responsabilità dell'èquipe, nella singolarità dei professionisti che la compongono e nell'unicità dei legami che la contraddistinguono, consentono di assumere posture attive e partecipate in ambito educativo, orientate da una identità collettiva che, attraverso la cooperazione, è in grado di far emergere ed evolvere una mente collettiva.

L'autrice, avvalendosi di una bibliografia internazionale e prendendo in considerazione i maggiori autori del settore, avvia la sua analisi a partire da una lettura storica del ruolo dell'èquipe nelle professioni sociali in cui si possono ravvisare le radici e gli orientamenti che nel tempo ne hanno contraddistinto il ruolo e le funzioni. La dimensione della professionaliz-

zazione si confronta necessariamente con la pratica del quotidiano, facendo emergere in modo dinamico e interattivo, una professionalità in continua ricerca e dialogo con l'imprevisto e l'inedito che rendono sempre più evidente ed emergente la necessità di un collettivo capace di fronteggiare una realtà complessa con un elevato grado di progettualità, spaziando tra il micro e il macro sociale in cui si collocano gli eventi educativi.

Il passaggio dalle competenze individuali alle competenze collettive viene preso in esame a partire dalle definizioni delle stesse e dal legame che intercorre tra la dimensione individuale e quella collettiva, fortemente rappresentata e vivificata all'interno delle équipes educative su cui il contributo pone l'attenzione. Anche grazie alla comparazione e integrazione di numerosi approcci autorevoli a riguardo delle competenze collettive, primo fra tutti Le Boterf, ne vengono indicati i livelli, non soffermandosi solo sull'astrazione, ma piuttosto, grande pregio del volume, optando per una descrizione riflessivo-operativa delle stesse. Tale contributo offre, quindi, un'analisi teorica di alto livello, tracciando possibili percorsi di attuazione e di rielaborazione del ruolo delle équipes; i fondamenti scientifici, dunque, vengono declinati nel campo della pratica con un continuo rimando alle fonti e con un'apertura alla prassi professionale quale luogo di attestazione e di sperimentazione delle competenze.

La terza parte del volume insiste

sulla costruzione di competenze collettive e sullo sviluppo della pratica, in costante dialogo e connessione, tra ecoformazione, apprendimento e riflessività, riportando un'interessante e originale analisi dei contributi di autori quali G. Pineau, D. A. Schön, J. Mezirow e E. Wenger, non limitandosi a restituirne solo un quadro di insieme, ma analizzandone le linee essenziali per ricostruire un sistema di analisi e di intervento in grado di mettere in luce le connessioni tra esperienza ed ecoformazione, rintracciate nel collettivo riflessivo e competente. In particolare, emergono le necessarie intersezioni a livello di riflessività, in vista di una co-riflessione dell'équipe competente; si delineano le questioni legate all'agire educativo come processo collocato tra autoriflessione, riflessione ed ecoriflessione; si ribadisce l'importanza di sostenere e promuovere il ciclo di apprendimento tra riflessività ed esperienza, in vista del rafforzamento del Noi educativo e dell'attuazione di pratiche innovative; si connotano i legami e le intersezioni tra le équipes e le comunità di pratica. Lo sviluppo di tali elementi conduce l'autrice a individuare e a descrivere le metacompetenze collettive come strumenti meta-riflessivi del Noi educativo, quali l'intenzionalità, la progettualità, la riflessività, la deontologicità, la rappresentatività e la storicità.

Posti i fondamenti sopra citati, il volume si chiude con l'idea di poter apprendere collettivamente il Noi educativo, in vista della costruzione di un'équipe competente. Si mettono in

evidenza la pluri-appartenza individuale e gruppale del sé professionale, approfondendo le argomentazioni tra identità e competenza e delineando in modo efficace le caratteristiche di un'equipe siffatta, prestando particolare attenzione alla dimensione collettiva delle stesse, tra saper, voler, poter e dover cooperare. Da ultimo, un'ulteriore suggestione ci viene dal coltivare l'incompetenza come monito a proseguire nella ricerca e nella formazione professionale, affinché le frontiere dell'educativo e dell'innovazione sociale non siano limitate da un Noi autoreferenziale, ma possano continuamente ampliarsi e divergentemente declinarsi, grazie alla continua apertura di una mente collettiva in dialogo con la riflessione pedagogica e con l'agire educativo. È evidente, dunque, che un'equipe competente è in grado di formare e sviluppare una mente collettiva strategica e sinergica, in stretta connessione con i contesti di intervento, ed è necessario orientarsi verso tale configurazione affinché il Noi educativo sappia fronteggiare riflessivamente la realtà.

Michele Corsi

G. Pasquale, *Immigrazione, criminalità e carcere in Molise. Tra marginalità diffusa e nuove esperienze educative e di integrazione*, Pensa Multimedia, Lecce 2013, pp. 605, ISBN 978-88-6760-135-6.

Il testo affronta in maniera dettagliata il rapporto tra immigrazione e criminalità in Italia e si propone di sfatare l'opinione diffusa secondo la quale l'immigrato costituisce un pericolo per la società.

Nella prima parte del lavoro, attraverso una ricostruzione storica sulla paura dello straniero e un'analisi minuziosa dei dati statistici, viene messa in luce l'infondatezza di tale convincimento e anzi viene puntualizzato come i reati per i quali gli stranieri risultano essere maggiormente processati – i movimenti illegali, le violazioni del Testo Unico sull'immigrazione e la microcriminalità – sono legati piuttosto alla loro condizione di immigrati. Su questo versante viene posta l'attenzione sul fatto che sono le condizioni socio-economico-familiari particolarmente svantaggiate rispetto agli italiani, il maggiore carico normativo al quale devono rispondere e lo sfruttamento al quale sono sottoposti che spiegano le ragioni per cui gli immigrati commettono tali fattispecie di reati.

L'obiettivo dell'autrice è, dunque, quello di comprendere e far conoscere i fattori e le dinamiche reali della devianza degli stranieri al fine di progettare strategie efficaci che consentano di ridurre la criminalità e il disagio

sociale che spesso ne è la causa.

All'interno del panorama nazionale, il volume si concentra nello specifico sul fenomeno immigratorio in Molise, che, pur essendo l'ultima regione per numero di stranieri, registra un consistente aumento di tale fenomeno per il quale è necessario progettare politiche sociali ed educative adeguate alla specificità del territorio. A questo proposito è stata condotta una indagine empirica minuziosa presso le tre Procure della Repubblica e i Tribunali molisani che ha portato al reperimento dei dati sulla delittuosità e sulla criminalità degli stranieri, mediante i quali è stato possibile smentire anche a livello regionale la presunta equazione tra criminalità e immigrazione. Dalle rilevazioni emerge, piuttosto, che sono gli italiani i più denunciati per i reati analizzati e che di fatto la presenza degli stranieri sul territorio molisano non ha contribuito significativamente alla diffusione della criminalità.

Se dunque la prima parte del volume chiarisce l'infondatezza dello stereotipo dell'immigrato-delinquente, nella seconda si analizzano più nello specifico le difficili condizioni in cui versano gli immigrati all'interno del sistema penitenziario italiano e molisano. Le carceri, infatti, vengono molto spesso considerate strumenti di marginalizzazione degli stranieri finalizzati alla riduzione dei 'conflitti' sociali che possono scaturire dalla convivenza di individui appartenenti a culture diverse.

A partire dall'analisi delle principa-

li disfunzioni del sistema penitenziario italiano – sovraffollamento, fatiscenza degli edifici, tagli economici – che emergono dalle ricerche nazionali e dai dati forniti dal Ministero della Giustizia, il lavoro si concentra sulle principali problematiche degli immigrati nelle carceri molisane, ricavate attraverso un attento reperimento di dati negli istituti di detenzione della regione e mediante i colloqui con il personale qualificato che opera al loro interno. In particolare, alla luce delle oggettive difficoltà che gli stranieri incontrano soprattutto in merito alla diversità linguistico-culturale, alla precarietà giuridica, alle scarse possibilità economiche e alla condizione di isolamento, nel volume viene proposto ed incentivato l'utilizzo di misure alternative alla detenzione al fine di restituire alla pena quel valore rieducativo e non afflittivo che le è assegnato.

Tale proposta ha il merito non soltanto di pensare ai modi in cui trasformare il sistema carcerario in un luogo deputato alla rieducazione dei detenuti, ma ha in sé anche il non trascurabile effetto di porre le basi per una riforma del sistema della giustizia in Italia e per un miglioramento delle condizioni di vita degli immigrati in vista della loro integrazione sociale.

Serena Sani

Maurizio Sibilio, *Didattica semplessa*, Liguori, Napoli, 2013

La complessità descrive la realtà attuale, ma quali supporti fornisce all'agire umano? Spesso la descrizione che propone mette davanti all'agire un monte che sembra non scalabile, divenendo una giustificazione per approcci lineari. Una progettazione difficilmente può prendere in esame tutte le variabili in gioco e, soprattutto, tutte le loro relazioni. Come allora tener conto della complessità, ma proporre anche soluzioni che siano sostenibili? Berthoz propone la semplessità, ovvero un approccio che semplifica le situazioni problematiche senza ricorrere a soluzioni riduzioniste, propone una complessità sostenibile. I suoi studi nascono in ambito biologico e neuroscientifico ed esamina come la natura (e quindi anche l'uomo) abbiano nel tempo attuato delle modalità operative che hanno permesso di affrontare il complesso. Elenca una serie di soluzioni e le organizza in modo strutturato.

Partendo da tale analisi, Maurizio Sibilio si domanda se tali modalità operative possano essere valide in campo didattico. Da tempo Sibilio, forte dei suoi studi in ambito sull'educazione in ambito sportivo e fisico, ha sperimentato il trasferire in ambito didattico modalità operative proprie di altri settori.

Nel testo "Didattica semplessa" la scommessa è più forte. Il testo, per cui

Alain Berthoz, con cui Sibilio ha da tempo una significativa e costante frequentazione, ha scritto l'introduzione, analizza le varie proposte della semplessità e per ciascuna coglie l'analogia con il settore didattico e tenta, evitando di cadere in un sempre possibile determinismo, di prospettare soluzioni alle più interessanti scommesse che l'agire didattico oggi presenta.

La situazione attuale in didattica ha superato la vecchia dicotomia tra costruttivismo e cognitivism. Un'analisi del perché tali approcci oggi siano superati riporta all'analisi precedente. Il costruttivismo sembra non essere riuscito a reggere proprio sul piano della sostenibilità, il cognitivism sembra non aver evitato il riduzionismo comportamentista.

La prospettiva attuale potrebbe pertanto richiedere un'ottica semplessa proprio per andare oltre sia alla prospettiva costruttivista, sia a quella cognitivista, recuperando gli elementi di innovazione che i due approcci hanno portato e superando i loro limiti. La proposta di Sibilio va proprio in questa direzione e sicuramente la prospettiva che propone va indagata ed esplorata. Il libro va visto proprio come l'apertura di una nuova linea di indagine e spetterà alla sperimentazione fornire elementi per testarla e darle consistenza.

Pier Giuseppe Rossi

Pier Cesare Rivoltella, *Fare didattica con gli EAS*, 2013, la Scuola Brescia

Sicuramente la presenza delle tecnologie in classe sta modificando l'agire didattico: la rete, l'ampia possibilità di reperire materiali di qualità, la possibilità di comunicare e di costruire comunità. Tra gli altri Diana Laurillard ha ampiamente documentato questo processo. Ma, come sottolinea la ricercatrice inglese, a monte occorre un intervento proprio sulla didattica: quale didattica oggi e quale didattica anche con il supporto delle tecnologie?

Pier Cesare Rivoltella avanza una proposta intrigante che riprende la tradizione attivista del secolo passato e su essa innesta alcuni nuove prospettive emerse negli ultimi anni: la semplicità di Berthoz, le intuizioni di Gee, la proposta di Fracastel presente in *Etude de sociologie de l'Art*. Non ultime le sperimentazioni connesse alle Flipped Classroom. La proposta degli EAS parte innanzi tutto dal mettere al centro la micro-progettazione rispetto alla macro e poi dal recuperare alcuni elementi chiave delle Flipped Lessons. La lezione classica vede a scuola una centralità del fare del docente (come avviene ad esempio nella lezione frontale), a casa un lavoro centrato sulle attività degli alunni. È possibile rovesciare tale situazione? Rivoltella propone un percorso basato su Episodi molto ben circoscritti nel tempo e in sé autonomi. La struttura di tali episodi è: (1) una fase preparatoria che lo studente sviluppa a casa analizzando

a esempio un video attraverso il quale prende visione del tema da affrontare; (2) una fase iniziale della lezione in classe (breve) in cui il docente disegna ed espone un *framework* concettuale, fornisce uno stimolo, dà una consegna; (3) una fase successiva il cui gli studenti (per lo più a gruppi) approfondiscono il tema ed elaborano un artefatti, (4) una fase fine di esposizione degli elaborati alla classe e di sistematizzazione concettuale del nodo.

La proposta si presenta a un tempo flessibile, ma anche organica al punto da supportare il fare dei docenti che la vogliono sperimentare in classe. Anche perché il testo contiene oltre al modello didattico molti contributi che vanno a completare la proposta, costruendo una costellazione di strumenti e strategie, tutti nella direzione di una didattica attiva, ma ben strutturata, in cui le tecnologie possono fornire un contributo significativo.

Il testo presenta un contributo significativo alla comunità scientifica in quanto costituisce un ponte interessante tra riferimenti teorici storici e attuali e una proposta operativa chiara e sostenibile. Offre sia ai ricercatori, sia agli insegnanti una proposta attuabile e sostenibile come dimostrano le già molte sperimentazioni in atto in varie scuole d'Italia.

Pier Giuseppe Rossi

Rosita Deluigi, *Abitare l'invecchiamento. Itinerari pedagogici tra cura e progetto*, Mondadori Università, Milano 2014.

La linearità del testo e la sua sobrietà non devono ingannare il lettore. Il volume, infatti, si presenta come un grande lavoro di sintesi nel quale convogliano le conoscenze e i risultati di numerose ricerche e di diversi progetti condotti dall'Autrice sullo sfondo di una vasta letteratura, sia nazionale sia internazionale, ben dominata e ricostruita. Il volume – che fa parte della collana *I saperi dell'educazione* – consta di due parti: una parte teorica che delinea e affronta la tematica e che contiene anche un ricco glossario e una parte antologica con un'ampia scelta di saggi che ricostruisce le linee delle più recenti ricerche e dei più corposi contributi, collegati ai capitoli teorici.

Il tema dell'invecchiamento interroga sia il sistema politico-sociale e di Welfare sia la progettualità educativa, innescando processi tra domanda e risposta che diventano sempre più articolati. Certamente l'invecchiamento si impara, si apprende e si sostiene tra sviluppo di *rapporti intergenerazionali*, ricerca di una *cittadinanza attiva* e processi di *cura per l'invecchiamento attivo*. L'Autrice traccia un quadro che delinea la complessità del processo di invecchiamento posto su vari assi: l'invecchiamento e la questione dell'identità in-trasformazione e della diversificazione dei bisogni; le domande e le risposte di cura tra

sviluppo di comunità ed *empowerment* personale, comunitario e sociale in una logica di corresponsabilità e di co-progettazione; gli intrecci e gli approcci comunitari tra accoglienza, residenzialità e domiciliarità assistita per una libera e consapevole scelta che favorisca l'autonomia e la cooperazione tra generazioni; infine, la questione del rapporto tra domiciliarità e badanza che costruisce connessioni che portano a una lettura *glocale* del fenomeno, ponendo interrogativi che interpellano diversi soggetti e che intersecano problematiche migratorie, lavorative, di inclusione, di formazione e di socializzazione, fino alla presa in carico degli esiti di questo processo che sono da rintracciare nelle dinamiche tra familiari, badante e anziano e tra badante e figliolanza, con il fenomeno degli orfani bianchi.

Sullo sfondo dello scenario ricostruito su questi assi, si stagliano nuove prospettive di costruzione dell'abitare l'invecchiamento: invecchiare come possibilità e non solo come inevitabilità e, quindi, come processo di composizione e di ri-composizione sulla base di una ricerca di progettualità, di nuovi sviluppi, di ri-creazione di Sé e del proprio potenziale personale e di spazio/tempo/relazioni; invecchiamento come processo a più vie e più sbocchi verso una visione plurale per una *Age Friendly City* che si trasformi in una vera comunità della cura e del sostegno alla *diversa vecchiaia*; invecchiamento come fenomeno dalle dinamiche multiple e stratificate che comporta l'aprirsi del processo di in-

clusione verso direzioni molteplici e in continua definizione che delineano possibili percorsi, alcuni già tracciati (*cohousing*, gestione dell'inclusione dell'anziano, della famiglia con l'anziano, della/del badante) altri tutti da tracciare (supporto ai *caregiver* e *careworker*, inclusione – quale? – degli orfani bianchi, ricostruzione di famiglie...).

In questa prospettiva, quindi, il volume non ricostruisce solo lo stato dell'arte, ma apre nuove piste di ricerca e nuove frontiere della progettazione educativa sociale e comunitaria, verso dimensioni che accettano la sfida della complessità.

Lorena Milani

S. Bonometti, *Lavorando s'impara. Riflessioni didattiche sulla formazione esperienziale*, Pensamultimedia, Brescia-Lecce, 2013.

Apprendere dalla propria esperienza è considerato da sempre un fattore centrale per la crescita personale e lo sviluppo professionale. Questo è possibile nel momento in cui al *fare* si affianca un'intenzionalità formativa che trasforma l'esperienza svolta in competenze professionali e di vita. Il volume focalizza la riflessione su alcune strategie didattiche che favoriscono l'apprendimento esperienziale, ponendo particolare attenzione alla dimensione sociale, riflessiva e costruttiva dell'apprendimento. In particolare l'autore si sofferma su tre conte-

sti in cui prende valore la formazione esperienziale: il tirocinio curriculare, lo stage di inserimento lavorativo e il lavoro di gruppo.

Per quanto riguarda il tirocinio curriculare emerge in modo evidente da ricerche sul campo come la logica del trasferimento dei saperi dalla scuola al lavoro sia una logica superata. Viene messa in luce la centralità della partecipazione degli attori coinvolti nell'esperienza di tirocinio sia nella fase di progettazione sia nel momento dell'attuazione. Il dialogo fra le istituzioni nel definire le competenze traguardo e la definizione del progetto formativo rappresenta la chiave di volta dell'efficacia dell'esperienza, al fine da attivare una partnership forte fra i diversi attori.

Lo stage rappresenta il momento in cui la persona si immerge totalmente nell'esperienza di inserimento professionale avviando concretamente il proprio percorso di sviluppo professionale. In questo specifico contesto viene messo in luce il modello denominato *Continuing Professional Development* con l'intento di identificare una strategia didattica che favorisca al tempo stesso la risposta ai bisogni formativi del neo-inserito e il contributo effettivo alle esigenze produttive del mondo del lavoro.

Il lavoro di gruppo identifica il contesto tipico dell'attività professionale attraverso il quale svolgere non solo le proprie *performances* di lavoro ma avviare un effettivo processo di apprendimento di gruppo a partire dall'esperienza professionale condivi-

sa. Il volume approfondisce in questo caso i modelli prevalenti che descrivono lo sviluppo del gruppo di lavoro e i fattori che promuovono processi di apprendimento dei singoli membri e del gruppo stesso.

Le nuove tecnologie didattiche e, in particolare 2.0 si pongono trasversalmente ai tre contesti proponendo

una visione che supera la dicotomia online/offline, sollecitando una prospettiva che avvalorata principalmente la fruizione integrata dei canali di comunicazione e apprendimento da parte degli attori coinvolti.

Catia Giacconi