

Compiti di sviluppo

© N. Paparella 1991

SOMMARIO: Due stereotipi che sopravvivono; Differenziazione e integrazione; La nozione di compito di sviluppo; Impianti curriculari

Due **stereotipi** che sopravvivono

L'opinione secondo cui lo sviluppo potrebbe dipendere (essenzialmente o prioritariamente) da fattori interni al soggetto (siano essi spinte maturative connesse prevalentemente alle condizioni di benessere fisico, o siano invece esiti di dotazioni ereditarie), è ancora molto diffusa presso l'opinione pubblica, sebbene risulti definitivamente smentita in sede scientifica.

Allo stesso modo, la tesi per la quale lo sviluppo dipenda (anche in questo caso: essenzialmente o prioritariamente) da fattori esterni alle persone e quindi collegati al contesto di vita, alle sollecitazioni ambientali, agli input socio-culturali, trova anch'essa molto credito non ostante le acquisizioni della ricerca scientifica degli ultimi cento anni.

Si tratta di due **stereotipi** che resistono e permangono come schemi mentali, come pregiudizi che ogni tanto riemergono nei discorsi, nelle scelte operative, nelle motivazioni che orientano i gesti della quotidianità.

Dobbiamo difenderci da questi stereotipi, così come dobbiamo prendere la dovuta distanza dagli opposti riduzionismi dell'**innatismo** e dell'**empirismo** che, oltre tutto, a



ben guardare, pregiudicano la possibilità di spiegare compiutamente i processi che reggono e dispiegano l'iniziativa educativa¹.

Può servire ad orientarsi il riferimento continuo e costante all'idea che lo sviluppo dipenda sempre e comunque da due fattori interagenti, nel senso che l'uno interagisce con l'altro, l'uno si embrica nell'altro. Il primo dipende dalle risorse interne della persona, il secondo dal contesto ambientale; ma attenzione, proprio perché interagenti, dobbiamo ricordare che il primo non potrebbe esplicare il suo dinamismo se non in rapporto al secondo, e il secondo non potrebbe svolgersi se non in relazione al primo. Sono interagenti.

Questi fattori, per semplicità di discorso possono essere espressi con parole molto semplici: *maturazione* ed *apprendimento*.

La *maturazione* deriva da tutto ciò che la persona ha come dotazione propria: spinte di crescita, dotazioni ereditarie, maturazione biologica, funzionalità biopsichica e poi slancio vitale, voglia di crescere e quant'altro.

L'*apprendimento* deriva dagli stimoli ambientali, dalla cultura, dagli schemi di vita del gruppo di appartenenza, dagli stili di vita, dai modelli comportamentali e così via.

E' evidente – lo ripetiamo – che non ci potrebbe essere maturazione senza uno scambio con l'ambiente, anche soltanto a livello dei processi biologici elementari (si pensi alla respirazione: non sarebbe possibile senza una interazione con ciò che sta fuori della persona); allo stesso modo non ci può essere apprendimento senza una persona che *apprende*: non bastano le sollecitazioni ambientali, occorre anche un fitto scambio di relazioni. Ed allora possiamo dire: “i processi di crescita facilitano l'acquisizione (ossia l'apprendimento) di nuove condotte e queste a loro volta, sollecitano i processi maturativi”².

Differenziazione e integrazione

Chiarita la interdipendenza dei due processi di *maturazione* e di *apprendimento*, possiamo aggiungere un'ulteriore acquisizione: maturazione e apprendimento sono processi isomorfi, ossia hanno la stessa forma, la stessa configurazione.

¹ Se lo sviluppo dipendesse essenzialmente dalle risorse del soggetto sarebbe ben poco lo spazio concesso alla educabilità; allo stesso modo se lo sviluppo dipendesse dal contesto ambientale, la fatica dell'educatore sarebbe tanto grande da risultare pressoché impossibile. Si veda in proposito N. PAPARELLA, *I fattori dello sviluppo*, in N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984, pp. 17 e ss.

² *Ibidem*, p. 20.

Infatti, maturazione e apprendimento sono - ambedue - *risposte* del soggetto a sollecitazioni esterne: la prima (la maturazione) orienta la propria risposta dal “campo interno”, il secondo (l’apprendimento) dal campo esterno. Ed ambedue comportano e richiedono una *riorganizzazione del comportamento*.

E’, questo, un passaggio delicato che va compreso a pieno. Possiamo servirci di qualche esempio. Se il signor Antonio apprende qualcosa che ha a che fare con l’impermeabilizzazione dei solai, la prima cosa che penserà sarà di capire come sta il solaio di casa sua e magari adotterà delle misure di adeguamento... in una parola provvederà a riorganizzarsi. Analogamente se la signora Maria riprende le sue forze dopo una lunga degenza ospedaliera, è evidente che provvederà a riorganizzarsi. E questo fa anche il bambino mentre cresce o anche l’adulto che si protende verso nuovi traguardi evolutivi.

Queste spinte alla riorganizzazione possono essere abbastanza semplici, comportando dei semplici aggiustamenti o invece possono richiedere l’abbandono di vecchi schemi e l’adozione di nuovi modelli comportamentali. Detto in forma più precisa diremo che l’intero sviluppo – anzi, ogni forma di sviluppo – si determina secondo *due movimenti distinti e diversi: quello di differenziazione e quello di integrazione*.

Il bambino che impara a parlare, pronuncia dapprima delle parole che racchiudono in poche sillabe un intero discorso. Poi, un po’ alla volta procede a differenziare, distinguendo la parola che denomina una cosa, dalla parola che fornisce una qualità, e poi la cosiddetta parola-verbo che esprime un’azione... e così progressivamente sino al definirsi di tutte le parti del discorso. Parallelamente, però, interviene il processo di **integrazione**, con il quale le diverse parti del discorso si legano fra loro per formare un insieme semanticamente coerente, come vuole la grammatica e la sintassi.

Dobbiamo al genio di **H. Werner** l’aver definito lo sviluppo come un processo di progressiva differenziazione e di concomitante crescente subordinazione o gerarchizzazione o integrazione (tre parole che, in questo contesto, si equivalgono)³.

E questo accade sempre, lungo lo sviluppo. Sempre. Ad ogni età della vita. Anzi, sempre: per ogni processo che vada a configurarsi come processo evolutivo. E a tutti i livelli, da quello corticale (molto ben studiato dai neurologi⁴) sino alla configurazione dello spazio vitale da parte del neonato⁵; dalle prime relazioni interpersonali, sino alla organizzazione del sé sociale.

Giova aggiungere un’ulteriore annotazione: i processi di **differenziazione** comportano una graduale e progressiva specializzazione; mentre quelli di **integrazione** comportano una graduale e progressiva gerarchizzazione. Dal punto di vista funzionale, ad esempio, la differenziazione degli schemi motori porta ad una loro specializzazione nel

³ Cfr. H. WERNER [1948], *Psicologia comparata dello sviluppo mentale*, tr. it., Giunti-Barbera, Firenze, 1970.

⁴ Cfr. N. PAPARELLA, *Cervello e scienze umane*, in P. CHAUCHARD, *Il cervello umano. Riflesso, integrazione, libertà*, ed. it. a cura di N. PAPARELLA, Città Nuova, Roma, 1976.

⁵ K. LEWIN, *Il bambino nell’ambiente sociale*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze, 1963, p. 11.

senso che ciascuno finirà con il presiedere ad uno specifico gesto motorio e però la crescente, concomitante gerarchizzazione comporterà che ciascuno di questi gesti sarà disposto come in un apparato gerarchico, per cui uno dipenderà dall'altro. Va dunque detto che fra differenziazione e la integrazione si stabilisce un equilibrio strutturale, un rapporto di reciprocità dinamica.

H. Werner vede, nell'accoppiamento dinamico dei processi di differenziazione e di integrazione, una costante dello sviluppo, tanto sistematicamente e ricorrentemente presente da poterla definire *legge dello sviluppo*.

Il motore di questi dinamismi e quindi l'attivatore di questa legge è l'*azione* ossia lo scambio interattivo fra l'io e il mondo, fra le persone e l'ambiente, fra il Sé e il gruppo sociale. Senza un attivo, costruttivo, dinamico, ininterrotto dialogo fra la persona e il mondo, non ci sarebbe sviluppo.

Quando questo scambio interattivo è mediato dalla consapevolezza dell'attività che si compie e dal significato che si conferisce all'azione, allora non parleremo soltanto di azione, ma di *esperienza*.

L'*esperienza* è più del fare e dell'agire, è l'attività e il significato ad essa attribuito, "è un capire e un comprendere, è un qualificare e un dar senso, è un mostrarsi e un cogliersi, un raccogliere e un coinvolgersi...un comunicare e un partecipare". È un agire storicamente situato, "posseduto", fondato, motivato, spiegato. È un agire tutto pregno di valutazioni culturali, di determinazioni in ordine al senso delle cose e alla loro destinazione. È un agire che coinvolge la persona e la rende davvero padrona della sua attività. È un compito. È un fattore di crescita dell'intera persona.

Nell'*esperienza* il soggetto si dispiega e comunica, conferisce significati e assume significati da altri partecipati, si costituisce come persona attraverso l'incontro con le altre persone.

L'esperienza non si prescrive, né si promuove: l'*esperienza si partecipa*.

I bisogni incontrano i significati, la curiosità sostiene la qualità dell'incontro e l'interesse si congiunge al valore. È questa *sintesi* che non deve mai mancare all'*esperienza* e, conseguentemente, è questa *possibilità di sintesi* ciò che distingue e caratterizza un *contesto di esperienza*.

La dimensione valoriale è dunque sempre presente, perché la sfera dell'agire non è separata da quella del fare, ne è piuttosto la contro faccia, il *pendant* qualitativo interiore che si incardina e si incarna nella vicenda esterna, per farne un tutt'uno inscindibile.

Lo sviluppo, allora, trova il suo motore nell'iniziativa della persona, ma non semplicemente nell'azione, bensì nell'esperienza e dunque lo sviluppo dell'uomo cultura e natura, è fare ed agire, è azione sulle e con le cose, ma è anche interazione culturale, transazione continua, sottile gioco di interferenze relazionali, confronto con la storia e con la cultura. Lo sviluppo richiede tutto questo e da tutto questo trae spunto per l'iniziativa del soggetto che mette in moto le possibilità dello sviluppo.

La nozione di compito di sviluppo

Lo sviluppo è un succedersi di compiti evolutivi, un succedersi ininterrotto di prese di posizione rispetto agli scambi relazionali che si stabiliscono fra il soggetto e l'ambiente, secondo piste di impegno che, regolate da leggi interne, esigono il sostegno del messaggio culturale e dei nessi di significato partecipati dal gruppo sociale.

Lo sviluppo si dispiega attraverso una ininterrotta sequenza di **differenziazioni**, sempre accompagnate da corrispondenti forme di *specializzazione*, ed appaiate con aggiustamenti che si realizzano per **integrazioni** continue, in un susseguirsi di *compiti*, lungo linee abbastanza ben caratterizzate, che raccolgono l'insieme delle urgenze della persona e degli sforzi che essa mette in campo per rispondere a quelle sollecitazioni.

Chiamiamo **compiti di sviluppo** gli appuntamenti ai quali è attesa la persona, con tutte le sue energie, con il suo sforzo e il suo impegno, affinché sia data la giusta risposta alle esigenze di sviluppo e nuove possibilità evolutive siano destinate a produttivo impiego, nello scambio relazionale con le cose, con il mondo, con gli altri e con se medesimo.

Con la nozione di **compito di sviluppo** intendiamo richiamare l'attenzione sull'impegno operativo richiesto al soggetto e quindi, conseguentemente, sull'incidenza del sostegno educativo. Non si tratta di appuntamenti cui si giunge per mera accidentalità, ma di **strutture** che si realizzano a partire da altre **strutture** e a seconda della loro attivazione⁶. Tutto questo viene sottolineato dall'espressione "**compito di sviluppo**".

Adempiere alle fatiche richieste dai **compiti di sviluppo** è dunque una condizione necessaria affinché la persona resti permanentemente in tensione evolutiva e non abbia a naufragare o a disperdersi nella regressione.

Lungo tutto il percorso evolutivo, moltiplicandosi le attività, le iniziative e le esperienze che la persona pone in atto nel suo quotidiano dialogo con le cose, con il mondo, con gli altri, con la storia, con la cultura, si va sempre più differenziando lo spazio vitale nel quale ciascuno vive ed agisce e, conseguentemente, si differenziano pure le sue capacità e le sue prestazioni. L'attività sollecita infatti lo sviluppo e lo sviluppo, a sua volta, mette via via sempre maggiori possibilità a disposizione dell'iniziativa della persona. Parallelamente si manifesta l'esigenza di più ampie capacità di padronanza cognitiva e di possesso esperienziale, ovvero la necessità di attivare strutture integrative sempre più ampie e comprensive. A mano a mano che si

⁶ Cfr. N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia, 1984, p. 27; si veda pure: N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, pp. 171 – 173; N. PAPARELLA, *Il compito di sviluppo: una nuova categoria ermeneutica*, in C. SCURATI (a cura di), *Realtà e forme dell'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 1990, pp. 73-102.

accregono e si differenziano capacità e prestazioni occorre infatti facilitare il prodursi di strutture e processi di **integrazione** atti a ricondurre ad unità la varietà e la diversità delle **esperienze**, anche allo scopo di garantire e consolidare l'identità della persona.

Il nesso esistente fra le iniziative della persona e il suo sviluppo spiega almeno tre ordini di questioni:

- a) La possibilità che un appropriato intervento educativo possa incidere sulle attività e sulle iniziative della persona e da questo varco possa andare ad incidere sulla articolazione del percorso evolutivo.
- b) L'attenzione da porre – soprattutto in certi momenti dello sviluppo – sulla configurazione delle attività della persona e sul rilievo che ha l'**esperienza** sia per i suoi aspetti contenutistici che per la sua valenza valoriale.
- c) La possibilità di intervenire sulle iniziative del soggetto e sulla sua attività anche in termini correttivi nei confronti dei processi evolutivi.

Sottolineare questi nessi e questi rapporti non significa ricondurre l'esperienza educativa nell'angusto recinto delle sollecitazioni evolutive, quasi che sia da giudicarsi come strumentale allo sviluppo e da esso determinata o almeno dalle sue leggi. Se l'esperienza educativa è al servizio della persona, essa è pure al servizio dei processi evolutivi, mantenendo tuttavia una valenza ed una «ragione» che vanno al di là della dimensione evolutiva.

Sta di fatto – comunque – che le attività della persona giovano a promuovere e a facilitare lo sviluppo.

Una corretta percezione dello sviluppo esige una chiara valutazione della continuità del processo pur attraverso momenti di crisi e appuntamenti di particolare problematicità. Se si smarrisce questo criterio, a vantaggio di descrizioni che sottolineano più del dovuto il susseguirsi di tappe o di stadi, si corre il rischio di ipervalutare le spinte maturative e di trascurare gli incentivi che vengono dall'esperienza e dall'apprendimento sociale. Proprio per questo è utile intendere lo sviluppo come un susseguirsi di compiti lungo linee abbastanza ben caratterizzate in modo che sia possibile cogliere l'insieme delle urgenze che premono sulla persona e degli sforzi richiesti per il comporsi di certe dinamiche che contrassegnano lo sviluppo.

Da un punto di vista descrittivo, allora, la nozione di **compito di sviluppo** nulla aggiunge a quanto solitamente si dice intorno alle strutture evolutive e al loro succedersi. Così nell'ambito dello sviluppo del pensiero possiamo ancora riferirci alle «tappe» tante volte ricordate dai manuali. Se però insistiamo a sottolineare il riferimento ai **compiti di sviluppo** è perché questo ci consente di assumere, nei confronti di quelle «tappe», un atteggiamento per nulla attendista, ma, al contrario, l'atteggiamento di chi avverte che l'avvicinarsi di una «tappa» pone dei problemi, dei... compiti, esige delle speciali esperienze, aspetta particolari sollecitazioni, in forza delle quali certi processi si compongono e aprono lo spazio a nuovi processi e a nuove strutture, e quindi a nuove possibilità di prestazioni.

Che si tratti di compiti «assegnati» alla persona, è evidente; ma in un certo senso sono anche dei compiti per l'educatore, cui spetta l'onere di progettare e proporre le attività più consone al buon esito del compito evolutivo.

Impianti curricolari

Sono dunque da ripensare gli assetti scolastici, la stessa idea di programmazione e comunque l'organizzazione delle attività scolastica.

In particolare, è da ridiscutere il costume, purtroppo molto diffuso, di centrare l'attenzione organizzativa attorno a due soli nodi organizzativi: gli obiettivi didattici e gli obiettivi educativi, perché in questo modo si terrebbero fuori controllo le procedure operative e quindi gli aspetti operativi che più direttamente incidono sullo sviluppo, come si è visto. Va anche detto, in verità, che nella prassi attuativa della programmazione didattica, gli operatori della scuola finiscono con l'assimilare, di volta in volta, le questioni relative alle procedure, ora agli obiettivi didattici ed ora agli obiettivi educativi. E questo riduce gli effetti negativi che si avrebbero da una eventuale forte trascuratezza a livello dei compiti di sviluppo. Anche se un maggiore rigore tornerebbe comunque utile.

Se abbiamo teniamo distinti gli obiettivi educativi dagli obiettivi didattici, non possiamo non continuare a distinguere gli uni dagli altri e ambedue dai compiti di sviluppo. Se, per esempio, consideriamo un bambino e teniamo conto della **struttura** di seriazione (ossia quella speciale potenzialità di pensiero che permette al bambino di disporre le cose in serie, per esempio dalla più piccola alla più grande), questa entra nelle attenzioni richieste dai compiti di sviluppo e non può andare confusa



con l'obiettivo (didattico) della distribuzione delle grandezze o con l'obiettivo (educativo) del senso e del gusto dell'ordine. Ovviamente si tratta di tre aspetti interconnessi, di tre aspetti che nella palpitante vitalità dell'**esperienza** infantile trovano unità e sintesi; ma le esigenze di analisi inducono a distinguerle e, oltre tutto, così facendo, si può essere attenti a riproporre o l'uno o l'altro dei tre fattori sopra richiamati (obiettivo didattico, obiettivo educativo e compito di sviluppo) a seconda dei bisogni complessivi del bambino e comunque sempre in quadri di sintesi, unitariamente riferibili all'esperienza,

La distinzione non manca di utilità anche perché consente di capire i diversi piani del discorso che qui si va facendo.

Posto che l'obiettivo educativo riguarda i significati valoriali attribuiti all'esperienza o da essa partecipati, e ribadito che l'obiettivo didattico riguarda quel che si propone per l'apprendimento, si tratta di capire come l'attività possa risultare funzionale, al tempo stesso, all'obiettivo educativo, all'obiettivo didattico e al compito di sviluppo.

Può tornarci comodo codificare la distinzione attraverso due espressioni riassuntive di un più articolato concetto. L'obiettivo educativo rende conto del clima partecipativo e dell'assetto valoriale, didattico si riferisce all'attività in quanto occasione di apprendimento; il compito di sviluppo trae incentivo dall'attività a seconda delle *modalità di attuazione*. Se, ad esempio, la percezione delle grandezze può essere un obiettivo didattico, la specifica procedura adottata (per esempio disporre in serie dei bottoni) costituisce incentivo a determinati compiti evolutivi.

E' appena il caso di avvertire, tuttavia, che non sempre è nettamente distinguibile la modalità di attuazione dall'obiettivo didattico, e può anche accadere che l'obiettivo esiga una determinata modalità o, al contrario, che certe modalità risultino compatibili soltanto con certi obiettivi didattici. Quel che preme è raccomandare la distinzione concettuale, perché nessuno aspetta resti escluso dalla proposta didattica; e cura al tempo stesso l'equilibrio dell'insieme, perché non succeda che soltanto alcuni aspetti dello sviluppo cadano sotto l'attenzione dell'educatore. La specificazione dei compiti di sviluppo non deve, infatti, condurre alla loro considerazione settoriale come talvolta sembra emergere da certi stili didattici particolarmente indulgenti verso la moda dell'efficientismo.