

MARIO  
VIGLIETTI

# Incertezze e prospettive nella formazione professionale

## 1. La capacità di apprendere

Leggiamo in una ricerca su *"Lo stato di preparazione degli studenti che entrano nella scuola secondaria superiore nella provincia di Treviso"* a cura di Michele Pellerrey<sup>1</sup> un interessante inserto di Papert (1994) sulla centralità che oggi ha assunto il saper apprendere.

"Fino a non molto tempo fa, e ancor oggi, in molte parti del mondo, i giovani imparavano a fare cose che poi tornavano loro utili per tutta la vita. Attualmente, però, nei paesi industrializzati, la maggior parte delle persone svolge lavori che al momento della loro nascita non esistevano nemmeno. Ormai la qualità più importante di una persona, quella che determina anche la sua vita futura, è diventata *la capacità di apprendere* nuove nozioni, assimilare nuovi concetti,

<sup>1</sup> PELLEREY MICHELL, *Lo stato di preparazione degli studenti che entrano nella scuola secondaria superiore nella provincia di Treviso*, in "ISRE", n. 1, 1994, pp. 9-52. M. PELLEREY, *Controllo e autocontrollo nell'apprendimento scolastico. Il gioco tra regolazione interna ed esterna*, in "Orientamenti Pedagogici", 1990, 3, pp. 473-491.

valutare nuove situazioni, affrontare l'imprevisto. E questo sarà ancora più vero in futuro: *la capacità di competere con gli altri* è la capacità di apprendere. Ciò che vale per i singoli individui vale ancora di più per le nazioni. Nel mondo moderno la forza competitiva di una nazione è direttamente proporzionale alla sua capacità di apprendimento; vale a dire una combinazione delle capacità di apprendimento dei singoli individui e delle istituzioni create dalla società<sup>2</sup>.

Però, quale capacità di apprendere?

È chiaro che la capacità ad apprendere, come per tutte le altre capacità, necessita di un adeguato processo di formazione che la trasformi in una specifica "*competenza*" personale ad affrontare i nuovi compiti che la vita va man mano proponendo a ciascuno. Il che implica, a sua volta, la definizione di questi compiti ed il perchè della loro scelta tra i tanti proposti o proponibili. Dunque: "*Quale competenza formare, come formarla e perchè?*"

È il problema che si presenta all'inizio del corso CFP.

Purtroppo, è opinione comune che a questi corsi debbano essere avviati quelli che nella scuola dell'obbligo hanno rivelato limitate doti per lo studio e forti demotivazioni alla disciplina scolastica e che intendono (o è bene per loro! si dice) inserirsi al più presto nel mondo del lavoro. Si pensa ai CFP come a corsi di basso livello culturale, in cui c'è poco da studiare, ed in cui l'apprendimento si raggiunge essenzialmente attraverso l'esercizio pratico più che con lo studio. Il *livello di riuscita scolastica* diventa pertanto il criterio principale, se non l'unico, dell'orientamento alla scelta professionale, indipendentemente da altri possibili parametri di rivalutazione e di riuscita per l'individuo.

C'è da domandarsi allora se l'efficacia formativa della scuola media è stata nulla in rapporto alla "capacità ad apprendere" o se le situazioni di povertà culturale e di debole efficienza mentale che di fatto si riscontrano nella maggioranza dei giovani che si iscrivono ai CFP, siano unicamente da addebitarsi ad incompetenze comunicative e didattiche, a fattori sociofamiliari di non curanza o a fattori di demotivazione personale allo studio derivanti dallo scollamento della scuola con la realtà operativa del lavoro che di fatto richiede competenza, creatività e flessibilità di adattamento.

Comunque stiano le cose, non c'è dubbio che, per questi giovani, la "capacità ad apprendere" resta ancor tutta o quasi da formare.

Ne emerge allora l'urgenza di interventi diretti a rendersi chiaramente conto delle loro condizioni di partenza (condizioni cognitive e affettivo-motivazionali) in collaborazione possibilmente con gli operatori COSPES, e di creare nei docenti un'*atmosfera di accoglienza* di queste diversità iniziali che ispiri e provochi precisi e proporzionati interventi di recupero culturale, spe-

<sup>2</sup> PAPERT S., *I bambini e il computer*, Ed. Rizzoli, Milano, 1994.

cie per le *conoscenze linguistiche (lingua materna) e matematiche*, e di rimotivazione allo studio e, particolarmente, sul *come si fa a studiare*, mettendo in luce quei punti di arrivo (cioè i fini dell'apprendimento professionale) che concretamente, con l'impegno e la continuità dello sforzo personale, si potranno raggiungere.

Ci vorranno forse un mese o due di riassetto, ma ne risulteranno certamente potenziate le due dimensioni carenti: quella *cognitiva* (relativa alle conoscenze e ancor più ai processi di attenzione selettiva, di concentrazione, di organizzazione e di controllo-verifica dell'appreso) e quella *motivazionale* (sul modo di gestire le proprie emozioni ed aspirazioni relative alla fiducia in se stessi e alla volontà di apprendere, nonostante eventuali difficoltà e stress d'insuccesso) che stanno alla base proprio di quella "capacità ad apprendere" di cui oggi, (come ricordavamo all'inizio), tanto nell'individuo che nella società, si evidenzia particolarmente il bisogno.

Fa opportunamente rilevare, a questo riguardo, il Pellerey: "La mancata garanzia della progressiva acquisizione delle basi conoscitive, delle competenze di studio e delle disposizioni motivazionali, dà luogo al fenomeno ben conosciuto della *cascata d'insuccessi scolastici* che si succedono a ritmo crescente appena si verifici una grave lacuna o una consistente incomprendimento. Soprattutto in quegli apprendimenti che sono fortemente concatenati nel loro sviluppo, lo spezzarsi di un anello può rendere impossibile il proseguire proficuamente il percorso scolastico. Occorre che il singolo insegnante e la scuola nel suo complesso imposti il lavoro formativo tenendo costantemente sotto controllo i livelli di conoscenza, di competenza e di motivazione ritenuti essenziali per potere proseguire nello studio o nell'acquisizione di concetti e abilità. Non appena si verifica una mancanza di padronanza di uno di questi elementi essenziali dell'itinerario didattico occorre intervenire subito sul singolo o sul gruppo interessati.

Questo lavoro non può essere occasionale o affidato alla buona volontà dei singoli docenti, deve essere un impegno di tutta la scuola e deve essere riconosciuto come *fattore integrante dell'impegno educativo*"<sup>3</sup>.

## 2. La teoria delle tre dimensioni operative dell'intelligenza

Tra le tante concezioni dell'intelligenza, ci pare interessante ai fini dell'educazione mentale a livello di formazione professionale, soffermarci a considerare la teoria dell'intelligenza di *Robert J. Sternberg*, professore di psicologia all'università di Yale (USA), intesa come "processo di autogestione mentale" della vita di ognuno, in una maniera costruttiva e riflessa di adattamento, selezione ed organizzazione degli ambienti in cui opera.

<sup>3</sup> PELLEREY M., *op. cit.* p. 45.

## 2.1. *L'intelligenza come autogestione mentale*

Secondo la teoria triarchica di Sternberg<sup>4</sup>, l'intelligenza umana comprende tre grandi domini: quello delle capacità analitiche, quello delle capacità creative e sintetiche e quello delle capacità pratiche.

Le persone di *buone capacità* analitiche riescono meglio nelle attività scolastiche tradizionali, nell'esecuzione dei tests, ma non ugualmente bene nel risolvere i problemi concreti della vita.

Le persone che hanno *buone capacità nel dominio della creatività* non riescono sempre bene scolasticamente e spesso gli insegnanti li giudicano poco collaborativi. Problemi identici per loro si affacceranno quando verranno a trovarsi in ambienti piuttosto conformisti.

Le persone infine che hanno *capacità pratiche* (la così detta intelligenza delle mani, come si suol dire oggi) si adattano bene alle esigenze della vita anche se, per lo più, non rientrano nel gruppo dei migliori allievi delle scuole tradizionali.

In genere ogni persona cerca di equilibrare le potenzialità di ciascuno di questi tre domini, nel rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente. La sua intelligenza s'esprimerà al meglio quanto più profondamente l'individuo conoscerà le proprie forze e le proprie debolezze e saprà appoggiarsi sulle prime e compensare le seconde.

Il funzionamento dell'intelligenza avviene infatti attraverso un *processo di adattamento, di selezione e di organizzazione dell'ambiente*.

### a) *L'adattamento all'ambiente*

Il sapersi adattare ad un ambiente o situazione, sia nel modo di pensare, di esprimersi e di comportarsi è un atto comunemente collegato all'intelligenza, anche se nei tests d'intelligenza la facoltà di adattamento non viene evidenziata come rivelatrice d'intelligenza, ma vengono privilegiati piuttosto gli aspetti scolastico-culturali su quelli della vita quotidiana di adattamento intelligente.

Eppure sono di esperienza ordinaria situazioni di comportamenti intelligenti in cui sono sviluppate strategie di soluzioni di problemi pratici spesso anche assai complessi. Basta osservare come certi artigiani operano nel superare praticamente le difficoltà tecniche del loro lavoro con ingegnose invenzioni; come ci si comporta anche solo nel camminare per strada o su percorsi accidentati o in quartieri urbani di dubbia fama; come l'appassionato di corse di cavalli sa costruire le sue previsioni di vittoria mettendo in atto un'intelligenza non certo misurata con i soliti tests carta e matita; come si

<sup>4</sup> STERNBERG R. J., *La Théorie triarchique de l'intelligence*, in "L'Orientation Scolaire et professionnelle", 1994, n. pp. 119-136.

STERNBERG R. J., (1981). *Intelligence and nonintrenchment*, in "Journal of Educational Psychology", n. 73, p. 1-16.

sfruttano situazioni impreviste, a proprio vantaggio, con geniali accostamenti: si sbaglia una manovra?... "è solo per farvi vedere come non si deve fare!...", ecc.

Pur essendo importante l'adattamento nel processo di autogestione mentale, esistono però situazioni in cui un dato adattamento può essere criticabile. Occorre allora sviluppare una nuova strategia per farvi fronte, e cioè scegliere un nuovo ambiente.

#### b) *La selezione dell'ambiente*

Quando l'adattarsi all'ambiente non rappresenta una situazione soddisfacente, è far cosa intelligente non adattarvisi e cambiare ambiente.

Ciò avviene specialmente quando sono in pericolo valori o interessi.

Se l'adattarsi ad un ambiente vuol dire rinunciare a valori sentiti come essenziali per la propria vita (come onestà, successo, carriera, amicizia, libertà d'iniziativa, interessi professionali, tempo libero, possibilità di collaborazione, ecc.), non resta che far appello alla "*facoltà di selezione*" di un nuovo ambiente. Ad esempio, se ci si accorge che non si è fatti per lavorare in gruppo, è far cosa intelligente scegliere un nuovo ambiente e non persistere in quella situazione.

Quando poi né l'adattamento né la selezione rappresentano buone alternative, interviene il processo di riadattamento all'ambiente, cioè dell'organizzazione dell'ambiente.

#### c) *L'organizzazione dell'ambiente*

L'organizzazione delle proprie possibilità operative nel processo di gestione mentale rappresenta la funzionalità intelligente dell'adattamento e della selezione che organizza lo sfruttamento delle risorse individuali per compensare le personali deficienze, non solo per rendersi capaci di adattamento, ma anche per modificare l'ambiente in funzione di accrescere il proprio equilibrio con l'ambiente stesso.

Tutto ciò può avvenire nonostante un eventuale basso quoziente intellettuale. Essere esperti in autogestione mentale vuol dire, infatti, saper come trar frutto dalle risorse che si hanno e come espandere la gamma delle proprie possibilità, indipendentemente dal livello di studi posseduto.

Non si nega con questo asserto il valore teorico che possono avere lo studio o il sapere; si pone solo l'accento sul processo dell'organizzazione mentale circa il saper fare, il saper trarsi d'impaccio in situazioni impreviste o difficili; in breve, sulla capacità che ne risulta di saper gestire le proprie risorse per trarre da esse il massimo vantaggio possibile.

### 2.2. *Comprendere l'autogestione mentale*

Per far capire bene le basi su cui si fonda la sua teoria dell'intelligenza, lo Sternberg parte dal confronto di somiglianze e differenze delle potenzialità e carenze di tre studentesse universitarie: *Alice, Barbara e Clelia*.

### a) I tre tipi d'intelligenza

*Alice*: è una studente ammessa all'Università con un dossier di valutazioni eccellenti sia per i risultati ai tests che per i voti scolastici. Nei primi due anni corrispose pienamente alle aspettative; negli anni successivi quando i programmi di studio richiesero maggiormente capacità creative e di sintesi più che di analisi, Alice ebbe risultati notevolmente inferiori a quelli raggiunti precedentemente: non si trattava più di esporre e criticare idee di altri, ma occorreva presentare proprie idee e trovare i mezzi per metterle in pratica. Nonostante i buoni esiti dei tests sul suo potere di analisi, Alice non primeggiava più nello stesso modo nelle sue capacità di sintesi sul piano pratico.

*Barbara*: nonostante i risultati mediocri ai tests, fu ammessa all'Università per le ottime referenze che la descrivevano come giovane eccezionalmente creativa, già autrice di un progetto quasi del tutto personale di ricerca. Difatti, pur con risultati scolastici non eccezionali, quando i programmi riguardarono il campo della ricerca implicante processi di creatività e di sintesi più che di analisi, Barbara superò Alice nonostante non possedesse le sue qualità di analisi.

*Clelia*: alla sua ammissione all'Università si collocava tra Alice e Barbara, ad un livello medio della sua classe. S'è rivelata essere eccezionale, ma in maniera diversa di Alice e Barbara: la sua specialità consisteva nella possibilità di poter immediatamente analizzare i dati d'un problema concreto e di sapersi adattare alle richieste dell'ambiente. Posta in una situazione nuova sapeva immediatamente come cavarsela per andare avanti. In breve eccelle-va in intelligenza pratica.

Come si vede, si tratta di ragazze tutte intelligenti, ma ciascuna alla sua maniera:

I soggetti come Alice sono scolasticamente i migliori. Sono considerati *notevolmente intelligenti nella misura in cui l'intelligenza è valutata secondo i fattori convenzionali o seguendo le componenti di assimilazione dell'informazione, o ancora secondo il suo rapporto con il mondo interno.*

I soggetti come Barbara non sono considerati intelligenti sulla base degli stessi criteri di Alice, perché essi eccellono in potere di sintesi. La loro intelligenza si rivela come capacità di gestire senza difficoltà ogni innovazione, di imparare cose nuove in funzione delle vecchie e viceversa.

I soggetti come Clelia, non presentano doti eccellenti come quelle di Alice e Barbara, ma la relazione che la loro intelligenza mantiene con il mondo esterno è ampiamente superiore alla loro. La loro potenzialità risiede nella loro *"intelligenza pratica"*, cioè nella loro capacità di applicare le loro doti mentali a una qualunque situazione quotidiana. Si tratta cioè di una intelligenza non misurabile con tests convenzionali, in quanto si manifesta essenzialmente nelle situazioni della vita reale, comunque si presentino.

### 2.3. *La formulazione della teoria triarchica*

Lo Sternberg, dopo aver approfondito le varie teorie e ipotesi formulate sull'intelligenza che ne evidenziavano le relazioni dinamiche con il mondo sia esterno che interno dell'individuo, si sentì sorpreso nel dover approdare alle stesse conclusioni che aveva rilevate a proposito di Alice, Barbara e Clelia e cioè che "per comprendere nella sua totalità la nozione d'intelligenza, occorre mettere in relazione l'intelligenza con tre elementi: il mondo interno dell'individuo, il mondo esterno e l'esperienza che collega i mondi esterno ed interno". (op. cit. p. 127)

Si giustificava pertanto una teoria triarchica dell'intelligenza che rendesse conto dei tre aspetti riscontrati e che riassume i contenuti delle altre. Non è l'unica teoria possibile per spiegare ciò che avviene tra l'intelligenza e il mondo interno, l'esperienza e il mondo esterno dell'individuo. È auspicabile anzi che se ne presentino altre migliori; per il momento tuttavia, "sembra essere la più completa". (op. cit. 128)

Ecco, dunque, in sintesi i tre quadri della teoria triarchica.

#### *1. La relazione dell'intelligenza con il mondo interno dell'individuo: le componenti dell'intelligenza.*

L'intelligenza si ricollega al mondo interno dell'individuo tramite le componenti e i processi mentali implicati nell'atto del pensare.

Si tratta di *metacomponenti* (= modi esecutivi che permettono di pianificare, di controllare e di valutare la soluzione di un problema); di *componenti di esecuzione* (= operazioni d'ordine minore utilizzate per eseguire i comandi delle metacomponenti) e di *componenti di acquisizione del sapere* (= le operazioni che servono ad apprendere soprattutto come risolvere i problemi). Tutte queste componenti sono da concepirsi dinamicamente interdipendenti tra loro: le metacomponenti attivano le due altre funzioni e queste a loro volta comportano una retroazione sulle metacomponenti.

Si consideri ad esempio, l'impegno scolastico dello svolgimento di un tema: le metacomponenti dell'atto del pensare sono utilizzate dapprima per la scelta del soggetto, poi per impostare un piano di lavoro, controllare lo scritto e valutare, al termine della dissertazione, se si sono raggiunti gli obiettivi prefissati; le componenti dell'acquisizione del sapere sono utilizzate nella ricerca delle idee da esporre, e le componenti di esecuzione nel realizzare infine l'atto dello scrivere (Pensare, conoscere, fare).

Un altro esempio: si tratti dell'acquisto di una casa. Le metacomponenti intervengono nella ricerca dei criteri per decidere e delle condizioni di acquisto; le componenti d'acquisizione del sapere portano a riflettere su ciò che si deve cercare: tipo, qualità, posizione della casa, ecc. ed infine le componenti d'esecuzione portano a verificare di persona se la scelta fatta risponde alle attese sperate.

Si tratta di tappe tutte interdipendenti tra loro.

## 2. *La relazione dell'intelligenza con l'esperienza: gli aspetti dell'intelligenza umana*

Di fronte ai compiti e alle situazioni che l'esperienza pone per la prima volta all'individuo, sono due i momenti che possono aiutare a capire l'intelligenza: dapprima si affronta il compito nuovo; solo dopo, in seguito a parecchi esercizi, se ne fa diventare l'esecuzione automatica. In breve:

- si integra la situazione nuova nella propria esperienza
- si rende automatica l'assimilazione dell'informazione

### a) *Integrare una situazione nuova*

L'idea che l'intelligenza sia la capacità di far fronte alla novità, non è un'idea nuova. Quel che è nuovo è che essa può far fronte al nuovo solo con concetti nuovi che possono essere integrati con il sapere già acquisito.

Un test, infatti, nel misurare l'intelligenza non permette al soggetto di far fronte alla novità del compito a cui lo sottopone, se questo compito è fuori dal campo dell'esperienza dell'individuo; in questo caso evidentemente non può diventare strumento di misura della sua intelligenza.

Un test di calcolo algebrico, per esempio, può ben rappresentare una novità per un bimbo di cinque anni; ciononostante, trattandosi di un compito che non fa parte del dominio dell'esperienza del bimbo, il test non è uno strumento tale da permettere di valutare il grado d'intelligenza del bimbo.

Ogni compito che misura l'intelligenza deve dunque far intervenire la novità, ma solo a condizione di non uscire dal campo dell'esperienza dell'individuo. La novità del compito cioè dev'essere sempre integrata nell'esperienza vissuta del soggetto.

Ciò vale, oltre che per i compiti, anche per "le situazioni" in cui i compiti debbono essere affrontati. L'intelligenza di una persona si valuta infatti meglio in situazioni nuove, inabituali in cui la capacità individuale d'integrazione viene stimolata. È cosa nota che una persona in grado di affrontare certi compiti con facilità in ambienti a lei familiari, può essere totalmente bloccata in ambienti estranei o indifferenti al suo operato. Per uscire da questo blocco occorrerà riuscire ad integrare gli stimoli del nuovo ambiente nell'ambito della propria esperienza fino a renderli automaticamente operanti.

Questa capacità di far fronte a nuovi compiti e a nuove situazioni integrandoli nella propria esperienza, è uno degli aspetti più importanti dell'intelligenza. Un secondo aspetto è quello di:

### b) *Rendere automatica l'assimilazione dell'informazione*

La maggior parte dei compiti che l'uomo affronta, quali il parlare, il leggere, il pensare, ecc. implicano una velocità e una complessità di operazioni mentali tali che non possono verosimilmente essere spiegate senza il ricorso agli automatismi che ne rendono facile e perfetta l'esecuzione: lente e diffici-

li all'inizio, diventano veloci e facili con l'esercizio. Quanto più facilmente e velocemente si realizza *l'automatizzazione dell'assimilazione dell'informazione nuova*, tanto più elevata si rivela anche l'intelligenza della persona.

Di fronte ad una situazione nuova, per esempio, nel primo giorno all'estero, una persona intelligente si adeguerà più prontamente e facilmente alle richieste della nuova situazione per la maggior facilità d'automatizzazione dell'assimilazione delle informazioni nuove (per esempio, riguardo al calcolo del cambio delle monete). Il che permetterà anche maggior libertà d'azione e risparmio di energie per altre esperienze.

Si deve tener presente però che quanto più ci si famigliarizza con le nuove esperienze e con le operazioni che esse implicano, tanto più decresce il carattere di novità, e la facilità dei compiti diventa progressivamente più adatta a misurare la facoltà di automatizzazione più che la capacità dell'intelligenza.

S'impone a questo punto il *problema della scelta dei compiti atti a valutare l'intelligenza*.

È da tener presente però che questi tests o compiti, per quanto ben strutturati e sperimentati, non misurano le stesse capacità in differenti popolazioni, non essendo equivalenti le qualità di novità e d'automatizzazione richieste, né comparabili le strategie dei processi mentali che mettono in atto. Non ha senso perciò parlare d'intelligenza maggiore o minore di un gruppo rispetto all'altro.

Un comportamento, secondo lo Sternberg, fa appello all'intelligenza principalmente quando richiede d'integrare a ugual titolo la novità e l'automazione dell'esecuzione. Non basta rilevare un solo insieme di componenti d'assimilazione o di passaggi implicati nell'atto intelligente per poter parlare d'intelligenza.

Si pensi, per esempio, all'ordinazione di un pasto al ristorante. Per quanto quest'azione comporti una molteplicità di componenti metacognitive, di esecuzione e di acquisizione di conoscenze, essa non permette di mettere in luce differenze individuali d'intelligenza. E questo perché non ha niente a vedere con la facoltà d'integrare la novità né con lo sviluppo dell'automatizzazione. Scegliere un pasto non è un compito legato alle differenze individuali d'intelligenza, ma solo alle differenze di gusti culinari di ciascuno.

### *c) Il contesto dell'intelligenza: le funzioni dell'autogestione mentale*

Nella teoria triarchica, l'intelligenza che si manifesta nella vita quotidiana è definita come *la capacità di "adattamento all'ambiente, di selezione e d'organizzazione intenzionali dell'ambiente proprie alla vita e alle capacità di ognuno"*. (op. cit. p. 133)

Questa definizione significa:

– che l'intelligenza non può essere correttamente valutata fuori dell'ambiente di vita della persona

– che l'intelligenza è una funzione intenzionale, cioè persegue fini propri, per quanto vaghi o subcoscienti siano.

– quando è applicata alla vita pratica svolge tre funzioni: dapprima di adattamento all'ambiente; poi, se questo adattamento vien meno o si rivela insoddisfacente, di selezione e di organizzazione dell'ambiente

È questo il solo atteggiamento "intelligente" da adottare nella vita quotidiana, pur nella diversità dei modi di adattarsi all'ambiente e di valorizzare al massimo le proprie potenzialità e compensare le proprie debolezze.

#### 2.4. La teoria triarchica dell'intelligenza

A conclusione della sua analisi dell'intelligenza, lo Sternberg afferma che "l'intelligenza non può essere considerata un'entità unica, perchè essa racchiude una grande varietà di competenze" Conseguentemente, per comprendere nella sua totalità la nozione dell'intelligenza, è necessario metterla in relazione con il mondo interno dell'individuo, il mondo esterno, e l'esperienza che collega i due mondi interno ed esterno.

La teoria triarchica dell'intelligenza è stata concepita proprio per rendere ragione di questi tre aspetti di interrelazione dell'intelligenza. Teoria, dice l'Autore, che non si oppone alle altre, ma che tutte le contiene e che presentemente sembra essere di tutte la più completa. (p. 127-128)

In sintesi

La teoria è strutturata in *tre sezioni*:

– una relativa alle *componenti dell'intelligenza* (le metacomponenti che pilotano, pianificano e controllano le altre due componenti; le componenti di esecuzione che eseguono i compiti e le componenti di acquisizione del sapere che ne infornano sui contenuti)

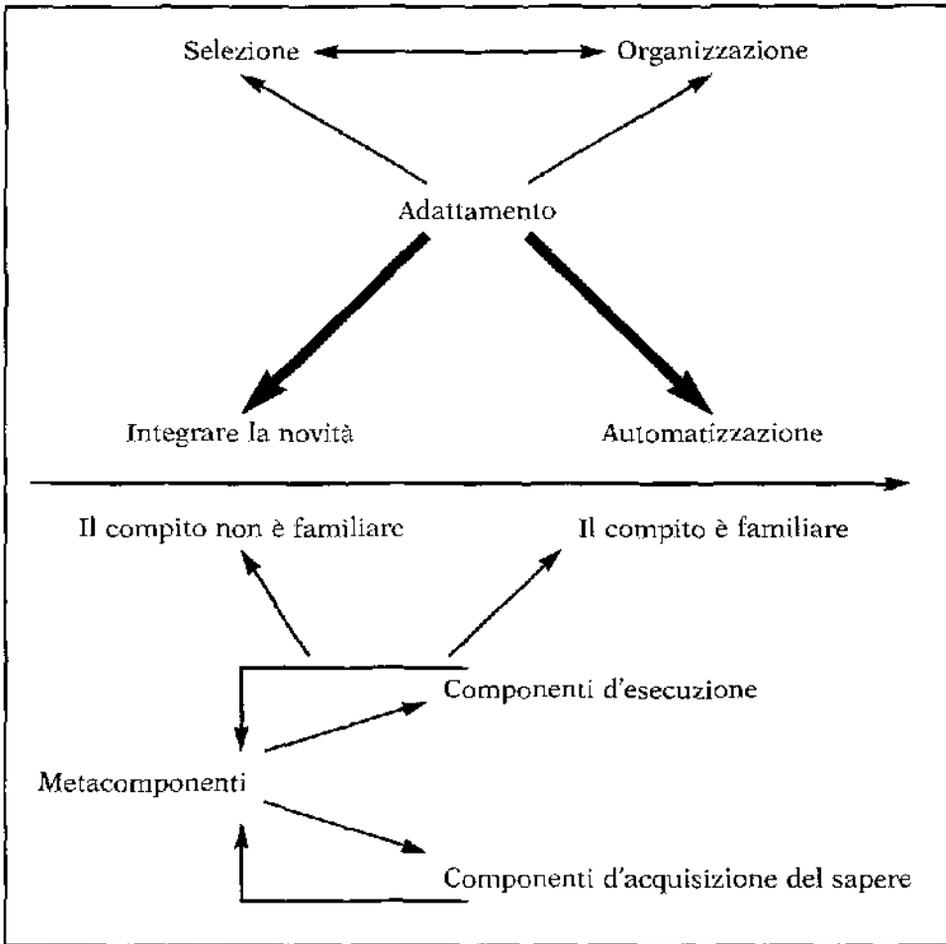
– una *sperimentale* che mette in relazione l'intelligenza con la novità dei compiti e la loro automatizzazione, e

– una *relativa all'ambiente contestuale* che mette in relazione l'intelligenza con il mondo esterno nell'esercizio delle funzioni di adattamento, selezione ed organizzazione dell'ambiente.

Tutte le tre sezioni si debbono considerare interattive e funzionanti insieme in maniera integrata.

Lo schema seguente illustra le tre maniere di considerare l'intelligenza relativamente al mondo interno, esterno-interno e esterno-ambientale e come si attua la mutua interazione delle tre sezioni.

Fig. 1: Relazioni tra le sezioni della teoria triarchica dell'intelligenza.



### 3. Riflessioni conclusive

All'inizio di un anno scolastico, specie a livello di CFP, ci si può trovare disorientati quando si prende contatto con le potenzialità cognitive (di livello e di conoscenze scolastiche) e con quelle motivazionali che rivelano gli accertamenti tecnici delle prove d'ingresso. L'esperienza degli anni precedenti può far pensare che una certa aliquota di questi alunni probabilmente non potrà arrivare al traguardo finale dei corsi, e che un'altra aliquota probabilmente necessiterà di interventi psicodidattici e pedagogici di ampia portata, e non sempre con l'esito sperato di successo, e che solo per una metà o poco più, gli interventi formativi complessivamente potranno raggiungere il loro scopo, seguendo la metodologia formativa ordinaria.

Si sono già accennate nelle pagine precedenti ad *alcune ipotesi d'intervento* per ridurre le probabilità ipotizzate di demotivazione e d'insuccesso.

Vogliamo ora fare alcune considerazioni relativamente all'interpretazione delle possibilità intellettuali degli alunni tenendo conto delle ipotesi descritte nella teoria triarchica dell'intelligenza.

1. La diversità dei livelli intellettuali rivelata dai tests esprime i diversi modi di esercizio dell'intelligenza con cui sono stati preparati gli alunni ad affrontare i compiti di studio, sia dalla scuola che dall'ambiente familiare e sociale. Diverse modalità d'esercizio (analisi e critica di concetti, confronti e valutazioni, creatività e soluzione di problemi, ricerche, innovazioni, ecc.) generano diversità di abilità e di rendimenti. Quozienti intellettivi bassi sotto un aspetto (per esempio, il potere di analisi) possono essere non più tali se riferiti ad altri aspetti (per esempio, abilità creative o a abilità pratiche). Non si può quindi limitarsi ad un aspetto per valutare il tutto della funzione intellettuale.

2. Bisogna quindi abituare gli alunni all'esercizio delle varie abilità del pensare: confrontare, ipotizzare, valutare, progettare, pianificare, verificare, analizzare, ragionare, indurre, dedurre, sintetizzare, ecc. e, a questo fine, impostare adeguatamente gli interventi didattici avendo di mira, all'inizio, più che l'apprendimento dei contenuti esposti, la formazione all'arte del pensare. Le metacomponenti intellettuali formate piloteranno con più agilità le componenti d'esecuzione e di acquisizione del sapere.

3. È importante anche prendere atto dei livelli di cultura (scolastica e non), di motivazione e di esperienze educative che fanno da sfondo alla decisione di affrontare il tipo di formazione scelto. Occorre infatti dare all'alunno, specie all'inizio, degli stimoli e dei compiti che, per quanto nuovi possano essere, siano tali da potersi integrare con il mondo delle esperienze interiori vissute per diventare familiari e facilmente automatizzabili o automatizzati.

4. Può darsi che, nonostante questo esercizio formativo intellettuale e motivazionale, per l'alunno risulti problematica l'accettazione globale dei fini formativi professionali che la scuola si propone nei suoi riguardi, cioè che l'adattamento all'ambiente non sia convincente. Si tratta allora di selezionare e organizzare nuovi tipi d'ambiente creando piccoli gruppi di allievi, omogenei per esigenze, impegnati in compiti più facili, che restando in linea con i fini generali, siano più agevolmente integrabili nel mondo esperienziale di ognuno.

5. Si tenga sempre presente l'*"originalità"* della persona accettandone la diversità. Non si dimentichi che sono sempre diverse le maniere "intelligenti" con cui uno tenta di adattarsi all'ambiente e magari di modificarlo a suo vantaggio. Ciò che conta è riuscire a preparare la persona a mantenere viva la fiducia nel suo possibile successo e a saper padroneggiare le varie situazioni ambientali sfruttando al massimo le sue potenzialità, piccole o grandi che siano, compensando il più possibile i suoi limiti.