

Il carattere come strumento per il successo formativo

Stabilità, malleabilità e altre storie dal binomio scuola e sviluppo della persona

di Francesco Pisanu

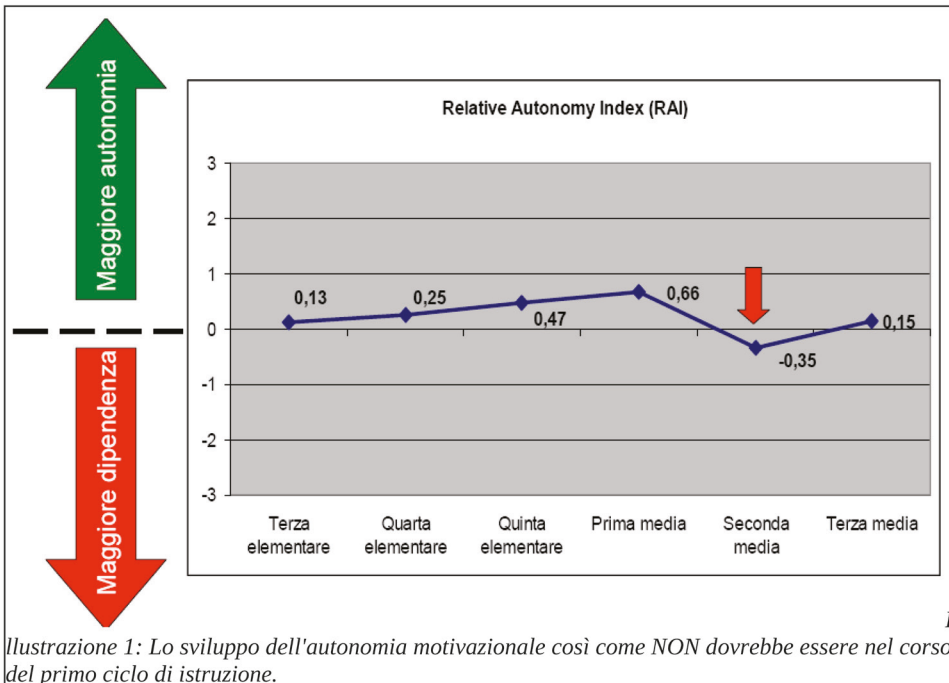
Il carattere, inteso come caratteristica individuale, fa parte della storia dei modi in cui gli esseri umani hanno descritto se stessi nel corso dei secoli. Il movimento, di matrice statunitense, che ha portato al nuovo interesse per questa dimensione, definisce i nuovi assunti di base del carattere, introducendo la prospettiva della malleabilità e dell'enfasi sullo sviluppo delle competenze. Il mondo dell'apprendimento e della scuola, uno degli ambiti

in cui questa nuova prospettiva è stata testata, è chiamato nuovamente a porsi la domanda sul confine tra educazione e istruzione: può il carattere essere oggetto di insegnamento? Può la scuola garantire un processo di sviluppo esplicito del carattere in maniera funzionale per i propri studenti? L'articolo è un tentativo di risposta a queste domande.

1. Introduzione: cos'è il carattere e perché la scuola dovrebbe prenderlo sul serio

Molti anni fa, correva l'anno 2011, supportavo una scuola del Trentino (un Istituto Comprensivo) nella realizzazione di una ricerca sul benessere scolastico. Con la dirigente, anche per evitare eccessivi psicologismi, decidemmo di focalizzare l'attenzione su due temi *mainstream*: la motivazione e i climi di classe. L'idea era cercare di capire cause e effetti di queste due tipiche variabili di mediazione nella ricerca educativa, per arrivare a una serie di proposte di sviluppo professionale per i docenti della scuola. Dovevamo lottare contro lo stereotipo dominante (all'epoca, ma anche oggi) della motivazione come forza "geneticamente" data, da una parte, e del clima di classe, dall'altra parte, come esito cattive predisposizioni degli alunni. Lottavamo, quindi, contro il locus esterno dei docenti. Decidemmo di utilizzare per la motivazione una delle teorie più potenti che la psicologia ha creato su questo tema: la *Self-Determination Theory* (Deci e

Ryan, 2000). Questo insieme di modelli e micro-teorie ha dato dignità scientifica ad un concetto relativamente semplice: se la spinta motivazionale arriva dall'interno dell'individuo, e dunque soddisfa dei bisogni intrinseci anche legati al piacere e alla gratificazione, allora i comportamenti saranno guidati da un evidente livello di autonomia; viceversa, se la spinta motivazionale è prevalentemente legata ai vincoli e alle opportunità di agenti e soggetti esterni (ad es. gli adulti), va da sé che i comportamenti avranno sempre meno caratteristiche di autonomia. Tecnicamente lottavamo per valorizzare nuovamente il ruolo dell'autonomia degli studenti nel processo di apprendimento. Per i climi di classe utilizzammo il modello fornito dai coniugi Johnson (Johnson e Johnson, 1999) nell'ambito del filone di studi trentennali sul Cooperative Learning. In questo caso l'idea era che nella classe non è presente un unico clima, ma almeno tre, in costante interscambio tra loro: cooperativo, competitivo e individualistico. Va da sé che il più funzionale dovrebbe essere quello cooperativo, ma ci sono situazioni in cui è necessario un fisiologico interplay didattico tra cooperazione e competizione.



Ci mettemmo subito all'opera e raccogliemmo dati su tutti gli studenti della scuola, dalla terza classe della scuola primaria fino alla terza classe della scuola secondaria di primo grado. I risultati dell'indagine, qualche mese dopo, furono stupefacenti, per noi (fig. 1): l'autonomia motivazionale, confrontando i punteggi medi di tutte le tipologie di classi, schizzava in alto fino alla prima media; nella seconda media, il dramma, i punteggi scendevano ben al di sotto di quelli del terzo anno della scuola primaria, per poi risalire faticosamente in terza media appaiandosi a quelli delle classi di cinque anni più giovani. L'autonomia motivazionale correlava negativamente con il clima competitivo, e fin qui tutto bene, ma non correlava affatto con il clima cooperativo. Che cosa era successo agli alunni di seconda media? Perché nel giro di pochi mesi (seppur in un'ottica *cross-sectional*, e dunque inferendo il loro passato da altri soggetti simili) si è verificata questa voragine motivazionale? Per settimane elaborammo le più disparate congetture: è un esito della preadolescenza, i ragazzi non sono più quelli di una volta; è effetto dei genitori "elicottero" che non danno supporto emotivo ai ragazzi, ma continuano costantemente a vigilare per fare in modo che non si prendano responsabilità; è il risultato del lavoro dei docenti che non sanno capire lo stato psicologico dei propri studenti; è un risultato della scuola stessa, che non riesce a innovare l'offerta formativa; ecc.

Congetture, per l'appunto. Non riuscimmo a trovare una spiegazione sensata e tutto rimase fermo così.

Anni dopo mi imbatto in un tema che ho affrontato per anni quasi senza essermene accolto, cioè lo sviluppo delle competenze non cognitive negli studenti del primo ciclo di istruzione. Allora finalmente realizzo che la "massa mancante" interpretativa dei dati del *decalage* motivazionale avrebbe potuto essere legata ad uno dei temi principali del mondo delle competenze non cognitive, e cioè lo sviluppo del carattere.

Per chi come me ha studiato psicologia negli anni '90 del secolo scorso, la parola carattere rimanda alle riflessioni dei filosofi greci sulla natura umana, che frequentemente venivano citate nei manuali di psicologia della personalità in quel periodo. Del resto la parola carattere deriva dal greco *charaktêr*, che indicava il marchio o simbolo impresso su una moneta. Carattere, insieme all'e-

spressione “tipo psicologico” rimandavano a caratteristiche fisse, spesso già formate alla nascita, sulle quali nulla avrebbe potuto l’influenza dell’ambiente e del contesto sociale (per non parlare poi dell’istruzione!). Nell’immaginario collettivo dell’epoca, già la parola “tratto” ci portava a lievi speranze di malleabilità e formabilità di tali caratteristiche, ma nulla più. Sicuramente nessuno aveva il coraggio di definire come “stato” (e dunque come caratteristica dinamica e malleabile) le caratteristiche individuali. La diffusione degli studi di Heckman (Heckman et al., 2014) sul capitale umano (che gli hanno valso il Nobel per l’economia), frutto di un attento e metodico networking con molte comunità scientifiche di psicologi in giro per il mondo stanno cambiando però questa prospettiva: per un attimo, anche nel profondo delle menti più ortodosse della psicologia contemporanea, sta balenando l’ipotesi che tutto ciò che è sempre stato considerato come dato alla nascita, o nella migliore delle ipotesi al di fuori di qualsiasi controllo dei processi educativi, sia in realtà spiegato anche da una serie particolare di tali processi. Ciò che gli economisti chiamano malleabilità altro non è che la possibilità da parte della scuola di influenzare direttamente o indirettamente il carattere dei propri studenti. Questo non per definire un sistema sociale fisso e con soglie di accettabilità definite (dentro gli estroversi, fuori gli introversi), ma per fare in modo che anche in presenza di una dotazione cognitiva non eccelsa (questa sì, ci dicono gli studi, ampiamente frutto della dotazione iniziale di tutti noi), qualsiasi studente possa mirare al successo (negli studi come nella vita) grazie al potenziamento del proprio carattere. Il carattere dunque, oggi, galleggia all’interno del continuum che gli psicologi “positivi” (cioè quelli che si occupano del benessere dell’individuo) definiscono come *trait-state continuum* (Luthans e Yusef, 2007). Da una parte abbiamo lo stato psicologico puro: le emozioni, l’umore, ecc. Livello di malleabilità elevatissimo, anzi, in alcuni casi funzionale. Dall’altra abbiamo il tratto psicologico puro: l’intelligenza, le abilità cognitive, le caratteristiche ereditarie, ecc. Livello di malleabilità ridotto praticamente allo zero. Tra i due estremi, in questo continuum, abbiamo due raggruppamenti intermedi: quello più prossimo al *pure state*, cioè lo *state like*, che comprende la motivazione di cui parlavo all’inizio

dell'articolo, il capitale psicologico, l'autoefficacia percepita, ecc.; l'altro più prossimo al pure trait, cioè il *trait like*, che comprende le caratteristiche di personalità ad esempio inquadrate all'interno del modello del Big5, come la coscienziosità, l'estroversione, l'apertura mentale, ecc.

Questa nuova rappresentazione della malleabilità e formabilità del carattere di una persona, e quindi di uno studente, considerato più a livello di sviluppo di abilità specifiche attivate in contesto reale (e dunque delle vere e proprie competenze), cambia completamente le prospettive per la scuola e l'educazione in genere. Un ventennio di studi empirici ha generato un supporto sostanziale alla possibilità di influenzare in maniera evidente lo sviluppo del carattere da parte delle attività educative. Non si tratta però di una semplice reazione ad una azione specifica. Ad oggi sappiamo che le risorse psicosociali che può attivare uno studente (come il capitale psicologico, costituito da elementi come l'ottimismo, la resilienza, l'autoefficacia, la speranza) sono influenzate dalle caratteristiche tendenzialmente più stabili come i tratti, e influenzano a loro volta le dimensioni più vicine agli stati psicologici. Questo significa che una concezione estesa di carattere potrebbe essere vista su almeno due livelli: un livello più interno e stabile costituito dalle dimensioni storicamente ricondotte ai tratti di personalità; un livello più esterno e altamente malleabile costituito da risorse psicosociali come il capitale psicologico. In quest'ottica la scuola potrebbe agevolmente, come di fatto già fa, lavorare sulla malleabilità del livello più esterno per raggiungere a ritroso il livello più interno, anche solo per fare in modo che soggetti, per così dire, introversi, possano dotarsi di strumenti operativi legati al potenziamento dell'ottimismo e della resilienza che consentono di superare eventuali barriere, ad esempio relazionali, derivanti dal tratto introverso.

Anni di ricerche tra economia e psicologia hanno prodotto le seguenti evidenze, che le scuole dovrebbero prendere in considerazione quando pensano ad alcuni processi (come l'orientamento ad esempio, oppure le attività di prevenzione dei comportamenti devianti e delle dipendenze). Innanzitutto un collegamento ormai evidente è tra competenze non cognitive e successo formativo: gli studenti con maggiori livelli di tali competenze hanno in genere

voti più alti a scuola e, anche se con minori evidenze, punteggi più alti nelle prove standardizzate, come le prove INVALSI in Italia, ad esempio (West et al., 2016). Le competenze non cognitive vengono ormai considerate come un valido predittore delle scelte e del completamento dei percorsi di studi, soprattutto per quanto riguarda gli studi universitari (Heckman et al., 2014). Anche il rapporto tra queste competenze e la positività verso la vita è stato esplorato a fondo: in genere il possesso elevato consente ai soggetti di sentirsi più felici e di percepire un maggiore stato di benessere psicologico (Heckman et al., 2014). Gli studi classici di Seligman (1990) sull'ottimismo, ad esempio, hanno confermato queste ipotesi, aprendo scenari di forte malleabilità di tali caratteristiche. Un altro ambito di analisi sulle competenze legate al carattere ha riguardato la prevenzione e la rimodulazione di comportamenti devianti o abitudini di vita non funzionali. Un caso emblematico è quello dell'alimentazione e dell'obesità, in cui soggetti con maggiori competenze di carattere hanno maggiori strumenti per gestire in maniera positiva tali abitudini (Heckman et al., 2014).

In sintesi, si può dire che una buona parte di comportamenti e abitudini che riguardano la vita quotidiana dei nostri pre-adolescenti, possono essere potenziate, se positive, o rimodulate, se negative, proprio grazie alla presenza di competenze non cognitive. Questo anche in situazioni in cui le abilità cognitive non risultino particolarmente presenti. Non è dunque solo il cosiddetto "fattore G" che può spiegare il successo e i comportamenti funzionali nella vita quotidiana, così come a scuola, ma soprattutto le interazioni tra la moltitudine di competenze non cognitive, tra cui il carattere, del soggetto e le proprie abilità cognitive.

Seligman, nel suo libro *Imparare l'Ottimismo* (1990), parla di sviluppo di "abitudini", non tanto di tratti di personalità. L'abitudine, è noto, può essere appresa e disappresa, ma sicuramente in buona parte non è solo il frutto della dotazione genetica di ogni singolo individuo. Il punto focale è l'attenzione nei confronti dei comportamenti: le rappresentazioni mentali che uno studente può farsi su un determinato ambito caratteriale (ad esempio la coscienziosità) non bastano da sole per portare ad un effettivo cambiamento o potenziamento. Ciò che ha rivelato la ricerca su

2. Esistono strumenti per lo sviluppo consapevole del carattere a scuola?

questi temi è che è necessario collegare costantemente le intenzioni con i comportamenti. Nelle parole di Paul Tough: “una cosa è sapere in maniera astratta di dover rafforzare la propria grinta, il proprio entusiasmo o il proprio autocontrollo, un’altra è avere gli strumenti per farlo davvero” (2013, p. 162). All’inizio dell’articolo ho parlato di motivazione, ma quest’ultima è in realtà inutile se non viene associata ad una competenza non cognitiva come la coscienziosità ad esempio. Questo vale anche nella direzione opposta: essere coscienziosi di per sé, non porta da nessuna parte se non si sviluppa adeguatamente la motivazione per realizzare, nei comportamenti della vita quotidiana, questa caratteristica generale. A questo punto è lecito chiedersi: come possono agire le scuole per potenziare queste “abitudini”? Quale il livello di presidio di questo processo? Quali i limiti?

La letteratura divide in due grandi ambiti gli interventi per lo sviluppo del carattere in età scolare: i programmi per lo sviluppo del carattere morale e i programmi per lo sviluppo del carattere pratico o operativo. In sintesi, si può dire che le scuole possono ad esempio realizzare un progetto sul tema Legalità, che prevede anche visite in luoghi simbolo di tale tema (ad esempio le terre confiscate alla mafia, ecc.). Tale progetto è molto probabile che intercetti la prima tipologia di sviluppo di carattere, quello morale. Dall’altra parte, è frequente che le scuole organizzino progetti sullo sviluppo motivazionale, lavorando sui prerequisiti della motivazione, come ad esempio i comportamenti coscienziosi legati al rispetto delle regole. Tali attività, nella loro frequenza maggiore rispetto alla prima tipologia, possono essere presenti costantemente nella realtà di classe e dunque aumentare le probabilità di un consolidamento della tipologia di carattere pratico e operativo. Ad esempio se si insegna ai ragazzi a capire meglio quali sono gli ostacoli nell’affrontare un determinato compito di apprendimento (ad es. fare i compiti di matematica per tutto il secondo quadrimestre, potrebbe avere come ostacoli le attività extrascolastiche, il tempo speso guardando la TV, ecc.), tali ostacoli possono essere affrontati ragionevolmente per raggiungere l’obiettivo (ad es. dedicando il tempo per la TV solo dopo aver fatto i compiti, oppure fare i compiti prima degli allenamenti di calcio).

Ciò di cui sono convinto è che le scuole si impegnano già tan-

tissimo, spesso in maniera inconsapevole, per sviluppare il carattere dei propri studenti. Probabilmente la maggior parte di queste attività esplicitamente colgono l'aspetto del carattere morale, che però non sempre hanno la giusta efficacia per avere un impatto sulla vita quotidiana. Ed è sicuro che molte altre attività siano focalizzate sul carattere pratico operativo, ma probabilmente avvengono sotto-traccia e dunque rimangono non visibili per gli studenti.

Ciò che noi sappiamo oggi rispetto alla durata e alla frequenza di queste attività è che almeno due ore in classe e in più almeno un'ora fuori dalla classe (in base alle tipologie di progetti/attività) sono il requisito minimo per lo sviluppo di tali competenze. Sappiamo inoltre che gli elementi necessari per consentire l'effetto nel medio-lungo termine che devono essere utilizzati all'interno dei progetti sono: la metacognizione ("mind-sight", "mindfulness", ...), l'attivazione dei docenti e minor ricorso a esperti esterni, l'integrazione con il curriculum, il contenuto curricolare "esplicito" per gli studenti e la valutazione formativa.

Nel già citato libro di Seligman *Imparare l'ottimismo* (1990), l'autore afferma che secondo lui il periodo più fecondo per potenziare il carattere dei nostri bambini (ad esempio trasformandoli da pessimisti in ottimisti) è prima della pubertà, ma in un momento abbastanza avanzato dell'infanzia in modo che siano già "meta cognitivi", ossia capaci di "riflettere sul pensiero". Personalmente concordo con questa affermazione. Del resto questa impostazione è importante e utile per dare maggiore dignità ad un periodo e percorso (quello della scuola media) che storicamente è stato considerato come un periodo di passaggio di "serie B" nell'esperienza scolastica e di vita dei nostri ragazzi. In realtà, seguendo il pensiero di Seligman, è il periodo d'oro per stabilizzare molte propensioni ("abitudini" come le chiamerebbe sempre Seligman) nella fase successiva della vita. E forse è l'ultima finestra di opportunità per donare ai nostri studenti anche una solida base non cognitiva, parallelamente a quella cognitiva.

Il calo motivazionale che ho evidenziato all'inizio di questo contributo, esprime proprio questa preoccupazione: se non diamo il supporto e il potenziamento massimo sui precursori di una serie di risorse psicosociali come la motivazione ai nostri studenti,

3. Conclusioni:
competenze non
cognitive e impatto
sullo sviluppo delle
nuove generazioni

il rischio è che tali risorse funzionino a metà. L'ho già detto, la motivazione, senza un supporto in termini di carattere, non produce risultati tangibili nell'esperienza di vita dei nostri studenti e dei nostri giovani. La scuola è un eccezionale laboratorio di esperimenti per la vita futura. Cosa potrà essere degli alunni di seconda media con i punteggi più bassi nell'indice di autonomia relativa della scuola di cui parlavo all'inizio? Arrivati alle superiori, o in vista della chiusura del secondo ciclo di istruzione, stanno già pensando al loro futuro. Tuttavia, il rischio è che molto probabilmente avranno delegato agli adulti, o agli amici, o al caso le loro scelte, svilendo e svuotando di contenuto quello che in genere chiamiamo "vocazione" personale.

Pensiamoci bene, il futuro dei nostri giovani dipende anche da quanto supporto e potenziamento hanno avuto per il loro carattere, non solo dalle competenze di base legate al saper leggere e scrivere e far di conto.

Riferimenti bibliografici

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000), *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Heckman, J.J., Kautz, T., Diris, R., Weel, B. and Borghans, L. (2014), *Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Noncognitive Skills to Promote Lifetime Success*, OECD.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th Ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Seligman, M. (1990), *Imparare l'Ottimismo*, Milano: Giunti.
- Tough, P. (2013), *Il potere del carattere*, Milano: Fabbri Editori.
- Youssef, C.M., and Luthans, F. (2007), *Positive Organizational Behavior in the Workplace: The Impact of Hope, Optimism, and Resilience*, Management Department Faculty Publications, 36.
- West, M.R., Kraft, M.A., Finn, A.S., Martin, R.E., Duckworth, A.L., Gabrieli, C.F.O., & Gabrieli, J.D.E (2016), *Promise and Paradox*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(1), pp. 148 – 170.