

Filippo Boschi: una vita per la psicologia

Intervista di Luigi Aprile (03/02/2001)

Prima parte

Ho incontrato il Prof. Filippo Boschi il 3 febbraio del 2001 alle 11 e 30 per iniziare una conversazione sulla sua vita di studioso: una vita dedicata alla psicologia.

Sono entrato nella sua casa, dove avevo messo piede per la prima volta alla fine di gennaio del 1986. A differenza di allora, attualmente l'ingresso e lo studio compongono un unico ambiente, ugualmente sobrio ed elegante. A distanza di quindici anni, mi accorgo che il Prof. Boschi ha mantenuto lo stesso entusiasmo, la stessa capacità di lavoro, lo stesso desiderio di scavare, di cercare, di scoprire nuovi sviluppi nelle cose di cui si è occupato fin da quando era studente universitario e poi, dopo la laurea, come allievo del primo Corso biennale di Specializzazione per Collaboratori psicologi (1955) presso l'Istituto di Psicologia dell'Università di Firenze, diretto da Alberto Marzi. Era il periodo a cavallo fra la fine degli anni Quaranta e la metà degli anni Cinquanta. Fasi di grandi cambiamenti caratterizzavano la psicologia internazionale del ventesimo secolo: nordamericana, da un lato, con l'emergere degli studi di matematica e ingegneria computazionale che avrebbero portato alla costruzione dei primi computer, scoperte che avrebbero segnato il nascere di nuovi modi di fare e concepire la psicologia scientifica, così come fino ad allora, in misura dominante, erano proposti dalla prospettiva comportamentista. D'altra parte, anche la psicologia europea segnava nuove rotte nello studio dello sviluppo, della struttura e delle funzioni dell'intelligenza e della personalità, con i relativi strumenti di misurazione, di cui dette ampia documentazione Maria Luisa Falorni in due famosi volumi dei primi anni Cinquanta.

In Italia, la psicologia scientifica era in piena fase di ricostruzione. Nel 1945 sopravviveva in Italia un'unica cattedra di psicologia presso l'Università Cattolica di Milano, gli altri insegnamenti erano stati soppressi in seguito all'impostazione della riforma gentiliana.

Il prof. Boschi ha proposto di sederci in salotto, disponendo una specie di area di lavoro con un tavolino, dove appoggiare fogli documenti e registratore, e due sedie poste una di fronte all'altra, ai lati maggiori del tavolo. Il Professore aveva le spalle che davano verso la finestra, mentre io stavo sull'altra sedia. La giornata era grigia e la scarsa luce mi rendeva difficile mettere pienamente a fuoco i lineamenti del suo volto e cogliere così nitidamente le sue espressioni.

Mi è sembrato di percepire, appena seduti e acceso il registratore, un certo imbarazzo di entrambi. D'un tratto, ho avvertito come un passaggio di clima: dall'informalità degli scambi iniziali del nostro incontro, a una certa 'ufficialità', un andare al cuore del problema.

Il Professore ha tuttavia sentito il bisogno di 'sdrammatizzare' e, sorridendo, ha detto:

Appunto, ti chiedevo: di cosa vuoi che ti parli?

Ecco, io pensavo di chiederle questo: prima di tutto, che cosa l'ha indotta a occuparsi di studi sulla psicologia del linguaggio, dell'apprendimento, sulla psicologia cognitiva, nel momento in cui ha cominciato a fare ricerca. Qual era il panorama, qual era il clima culturale, storico della psicologia nel periodo in cui ha iniziato, sia a livello nazionale che internazionale? Perché immagino che all'epoca fossero tutt'altro che scontati questi sviluppi che oggi sembrano così ovvi; mi riferisco, ad es., alla notevole espansione delle ricerche sui rapporti tra cervello, mente e processi di apprendimento. In particolare, che cosa l'ha indotta a occuparsi per tutti questi anni dei processi di comprensione? Che cosa ha visto negli studi di Frederick B. Davis di così interessante da meritare un approfondimento intensivo e continuativo per diversi decenni?

Comincio a rispondere così, a braccio. Non posso infatti avere una memoria immediata di questi cinquant'anni!

Il primo approccio con l'impostazione di Davis risale alla prima metà degli anni Cinquanta ed è avvenuta tramite lo studio delle basi teoriche del suo test (il Davis Reading Test) che mi portò in seguito a collegarmi con gli studi sulle teorie della mente. Il responsabile delle Organizzazioni Speciali, Edoardo Abbele, mi passò questo test di Davis sui fattori fondamentali di comprensione della lettura, con lo scopo, poco impegnativo inizialmente, di tradurre il test e di farne un adattamento italiano. Cominciando a lavorare, con l'aiuto di esperti in lingua inglese, mi accorsi che una traduzione e un adattamento italiano di un test di comprensione del linguaggio nato in lingua straniera non era un compito che avrebbe potuto risolversi in modo soddisfacente. Allora proposi, sulla scorta della tassonomia di Davis, di fare un test italiano. E così avvenne, con la pubblicazione del mio primo test: il TCL-Test di Comprensione della Lettura per le scuole superiori.

Nel momento in cui lei iniziò, mi risulta che la psicologia della lettura, in Italia, praticamente non esistesse.

In realtà, in Italia, non mi sembrava che ci fosse molto in psicologia della lettura. Fammi, tuttavia, confrontare le date. Alla fine degli anni Sessanta avevo preso la Libera Docenza. In quell'occasione, avevo tenuto una lezione sul tema della lettura attraverso gli studi psicologici, poi pubblicata in forma di articolo sulla rivista "Cultura e Scuola", ed effettivamente la bibliografia riportata conferma la tua osservazione.

Perché proprio questo argomento?

Era quello sul quale avevo lavorato maggiormente nei dieci anni precedenti. Ma torniamo tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta.

In quel periodo mi ero messo a lavorare, sia dal punto di vista teorico che psicometrico, alla costruzione del TCL - Test di Comprensione della Lettura. Ma ero interessato anche a questioni metodologiche più generali, in particolare quelle connesse alla psicomетria, stimolato dagli interessi e dalle competenze di Saulo Sirigatti, che conobbi al Corso di Specializzazione. Mi ero già occupato di test fin dal 1954-1955, quando svolgevo funzioni, poi ratificate da nomina ufficiale, di Assistente Volontario di Psicologia presso l'Università di Pisa. Tale incarico era completamente gratuito, però nell'ambito dell'Università facevano capo anche attività di tipo remunerativo. A questo proposito, fui nominato Psicologo presso la Casa di rieducazione, dove appunto svolsi, secondo l'impostazione del tempo, un intenso lavoro psicodiagnostico mediante l'applicazione di test.

In queste esperienze, che impressione ebbe di quelli che erano i problemi dell'apprendimento in questi ragazzi della Casa di rieducazione: fin da allora vide nel problema dell'apprendimento una problematica centrale?

Con questi soggetti i problemi della lettura, devo dire, erano tangenziali, ma non meno importanti. Ad esempio nella scala Wechsler-Bellevue, nelle prove verbali, c'erano appunto prove di vocabolario e di comprensione ed io non mi limitavo a dare il solo risultato quantitativo, numerico, ma, sulla scorta delle teorie piagetiane, formulavo anche un giudizio scandito cronologicamente, per tappe evolutive. Nelle definizioni delle parole, avevo già individuato procedimenti che poi avrei chiamato, piagetianamente, tendenze assimilative e accomodative nelle modalità definitorie che si manifestano nel corso dello sviluppo. Nel fare la relazione sui singoli soggetti, fornivo quindi sia una valutazione quantitativa, i risultati ottenuti nei test, che qualitativa, il livello di sviluppo del soggetto, con le relative connotazioni di egocentrismo del pensiero. Così gli insegnanti delle scuole interne avevano indicazioni per orientare le rispettive scelte didattiche.

Le sembrò, a questo proposito, che le caratteristiche dei processi di comprensione, o dei processi di elaborazione lessicale di questi ragazzi con difficoltà incidessero in qualche modo sulla loro condizione? Le faccio questa domanda perché oggi, ad es., nel disegno del Corso di laurea triennale per Educatore professionale in ambito socio-sanitario, la Psicologia dell'educazione non è stata inserita. Questo perché si ritiene, probabilmente, che siano prevalenti le problematiche cliniche, di personalità, rispetto ai problemi, ad es., connessi ai processi di comprensione, di elaborazione lessicale e linguistica. Ecco, queste esperienze che fece all'epoca, che cosa le permisero di capire, di toccare con mano a questo riguardo?

Mi fai venire in mente proprio un aspetto che avevo approfondito e di cui avevo preso consapevolezza, forse in maniera, per certi aspetti, originale per il tempo. Nel discutere le interpretazioni dei subtest della Scala d'intelligenza Wechsler-Bellevue, l'autore aveva richiamato l'attenzione sul possibile rapporto fra due test di intelligenza sociale: il test di Comprensione della

seconda prova della Scala verbale, in cui il soggetto è invitato a descrivere come ci si deve comportare in certe situazioni sociali (e che è indicativa della maturità sociale e del retroterra formativo e culturale dei soggetti) e, nella scala performance, il test di Riordinamento di figure, che indica come il soggetto riesce a muoversi nelle situazioni pratiche di comportamento sociale. Sulla base dei risultati ottenuti, l'autore aveva suggerito che gli "antisociali", coloro che presentano difficoltà e problemi di accettazione delle norme sociali, di aggressività nei riguardi della società mostravano una differenza, una eterocronia significativa nello sviluppo delle due capacità. Nell'intelligenza sociale pratica, che risultava nel Riordinamento di figure ottenevano punteggi molto elevati, mentre nell'intelligenza sociale misurati con l'altro subtest, presentavano punteggi molto bassi. Appariva dunque che questi giovani erano molto bravi nel realizzare una sequenza di azioni, per pianificare ed eseguire ad esempio un furto, uno scippo e così via, mentre non erano in grado di esprimere un giudizio di adeguatezza o di non adeguatezza sociale dei loro atti. Erano quindi soggetti capaci di muoversi a un livello pratico nella società, ma non lo erano altrettanto nel valutare le conseguenze delle loro azioni e di operare scelte socialmente positive.

Avevo raccolto un'ampia documentazione negli anni della mia attività di psicologo clinico negli "Istituti di Osservazione", nelle "Case di rieducazione" e nella "Prigione scuola", ove, secondo l'orientamento del tempo, sottoponevamo tutti i minori ai test psicologici d'intelligenza e di personalità, oltre, naturalmente, a colloqui clinici.

In questi colloqui emergevano in maniera significativa le caratteristiche di questa disarmonia nello sviluppo delle competenze sociali e noi eravamo molto attenti a tener conto di tali aspetti. Ad es. ad un giovane che era risultato particolarmente abile nel mettere in moto una macchina senza chiavi, connettendo fili ecc., lo psicologo fece presente il disappunto di un proprio amico quando una mattina era uscito e non aveva più trovato la propria automobile. In seguito a tale osservazione il ragazzo ebbe come una sorta di intuizione, di insight, sulle conseguenze dei suoi atti alle quali non aveva pensato.

Hai ragione quindi a sottolineare l'importanza della riflessione e delle competenze cognitive e linguistiche accanto ai fattori emotivo affettivi.

Queste osservazioni che lei fece lo indussero dunque a riflettere sull'impatto che può avere, per es., nello sviluppo psicosociale di un soggetto, ma più in generale nello sviluppo psicologico, l'evoluzione dei processi di comprensione e produzione linguistica. Fu portato a riflettere in generale sul peso che può avere lo sviluppo linguistico e cognitivo nello sviluppo della mente, del cervello di un soggetto, ma queste esperienze furono anche più estesamente uno stimolo a interessarsi dei problemi della lettura e più in generale del funzionamento della mente?

Inizialmente, questi due interessi sono andati avanti in modo parallelo: come psicologo professionale operavo in varie istituzioni e organismi, anche quindi con compiti di diagnosi e trattamento di minori devianti o a rischio, o con compiti di orientamento scolastico, mentre come studioso ero sempre più coinvolto nell'analisi dei fattori fondamentali che sottostanno ai processi di comprensione della lettura. Ma se torniamo al punto di partenza di questa conversazione, devo dire che il mio interesse per l'importanza che riveste lo studio della lettura nello sviluppo

dell'individuo è maturato soprattutto in connessione con gli studi nel campo della psicologia scolastica e più in generale della psicologia dell'educazione. In questo senso: successivamente alla pubblicazione del TCL - Test di Comprensione della Lettura (1965), ricevetti l'invito da parte di Luigi Meschieri a partecipare al progetto IEA-CNR. Fui coinvolto in uno dei più grandi progetti internazionali di psicopedagogia comparata promosso dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement con lo scopo di confrontare il rendimento scolastico (e quindi la qualità della scuola) nei vari paesi e nelle varie discipline scolastiche, compresa la comprensione della lettura. Fui 'pescato' attraverso quella mia pubblicazione, in quanto Meschieri stava organizzando per l'Italia il pacchetto delle prove e gli occorreva una batteria di test di comprensione della lettura. Nel gruppo di lavoro trovai Domenico Parisi, Ornella Andreani Dentici, Tullio De Mauro, Aldo Visalbeghi, Maria Corda Costa e Lydia Tornatore. Eravamo agli inizi degli anni Sessanta.

Quindi erano passati quasi una decina di anni dal momento in cui aveva iniziato a occuparsi di teorie e tecniche dei test applicati alle situazioni curricolari, forse c'era un vero e proprio 'vuoto' di studi e ricerche nel campo della psicologia della lettura in Italia.

Questo è vero solo in parte, anche se le presenze importanti (Gabriele Calvi e la stessa Andreani coi loro studi sull'intelligenza e sulla creatività) erano al momento esigue. Questi colleghi furono fra i primi in quel periodo a occuparsi di psicologia scolastica e dell'educazione. Si trattava di un lavoro da pionieri, dato il lungo periodo di "silenzio" della cultura psicologica nel nostro paese. Basti pensare che il 1923, anno dell'attuazione della riforma Gentile, con la graduale soppressione degli insegnamenti di psicologia, coincideva invece negli Stati Uniti con la fondazione dell'Associazione di psicologia dell'Educazione ad opera di Edward L. Thorndike. E fu proprio alle iniziative ed alle pubblicazioni di lingua inglese che facevamo ricorso per recuperare il tempo perduto; cosa non facile perché bisogna tener presente che a quell'epoca non era agevole reperire materiali bibliografici. Per avere un articolo o un libro straniero a volte si doveva aspettare mesi e non erano disponibili neppure banche dati per una rapida ricerca bibliografica.

Se torniamo però al nocciolo della domanda precedente, cioè l'importanza di cogliere il peso che ha la comprensione nei processi cognitivi dell'individuo, fui subito colpito dalla rilevanza teorica e operativa delle ricerche di Frederick B. Davis. Questo mi indusse a prendere contatto con lo stesso autore, con il quale è intercorsa una corrispondenza fruttuosa, soprattutto in riferimento al lavoro sui fattori fondamentali che guidano la comprensione nella lettura: l'ormai celebre "Fundamental Factors of Comprehension in Reading", pubblicato sulla rivista Psychometrika alla metà degli anni Quaranta. Iniziai da quel momento a confrontarmi con una serie di aporie metodologiche, che soltanto col tempo siamo riusciti a sbrogliare. Nel dibattito che ne è seguito, il fulcro centrale di interesse sia teorico che applicativo era costituito dall'intuizione cruciale di Davis: certi fattori di comprensione sono fondamentali e quindi da stimolare specificamente, cioè le varie competenze non sono soggette a un transfer assicurato. Tuttavia le verifiche empiriche stentavano a dimostrare l'indipendenza dei fattori: la varianza emersa dalle analisi di Davis era così piccola che in realtà la comprensione della lettura poteva essere interpretata come un fattore unico. Questo dibattito è riportato nel mio libro "Psicologia

della lettura”, dove sono documentati e illustrati i riferimenti bibliografici delle varie analisi fattoriali, dibattito che copriva oltre un ventennio al 1977, data di pubblicazione del volume. Finché appunto si è scoperto (ed anche noi abbiamo contribuito ad evidenziare questo fatto) come i risultati che rendevano difficile l'individuazione di fattori separati fondamentali nella comprensione della lettura erano dovuti a procedure metodologiche. Nel Davis Reading Test e nei primi test del genere, si presentava un brano con domande aggiuntive che facevano capo a vari fattori e ciò provocava appunto problemi di inibizioni proattive e retroattive, per cui non era possibile stabilire se la risposta del soggetto a una data domanda fosse influenzata dalla domanda precedente, che attivava un altro processo. Tale effetto disturbante si rifletteva sui risultati delle analisi fattoriali.

Il nostro contributo alla soluzione del problema è stato evidenziato con la costruzione delle Prove di Comprensione dei Linguaggi, le 5 V-M (1996 e 2000) e con le sperimentazioni relative. Seguendo le indicazioni della letteratura specialistica, abbiamo previsto cinque differenti forme di linguaggio (Parafrastico, Inferenziale, Logico, Critico-Valutativo ed Estetico-Poetico) e per ciascuna forma abbiamo scelto dei brani, avendo cura di farli seguire da domande accuratamente riferibili alla specifica forma che si doveva misurare. Questa scelta metodologica è stata premiata, per cui i risultati statistici ci hanno permesso di dimostrare che i cinque Fattori sono veramente delle capacità da considerare separatamente. Altre evidenze sono state ottenute dal gruppo di ricerca che fa capo a Cesare Cornoldi dell'Università di Padova, che si è distinto anche per pregevoli iniziative a livello di una adeguata applicazione delle impostazioni teoriche.

Il nostro Modello di comprensione della lettura è entrato così a far parte degli studi condotti nell'ambito del dibattito sulle teorie della mente, che oppongono concezioni modulariste a concezioni connessioniste. I nostri risultati, dai quali si trae sia l'indicazione che i cinque fattori partecipano di un processo cognitivo-linguistico unitario, sia la dimostrazione empirica della consistenza di cinque fattori, si collocano in una posizione intermedia.

Ecco, tutto questo ci riporta agli aspetti più strettamente scientifici. Torniamo agli inizi del suo lavoro di ricerca. Oggi si tende a trattare le problematiche dei soggetti svantaggiati a vari livelli nei processi di apprendimento come problematiche di tipo clinico, psicologico o di tipo evolutivo generico, ad es. legate ai processi di sviluppo sociale. Mentre mi ha colpito il fatto che ancora oggi, a distanza di quasi un cinquantennio da quando lei ha iniziato queste ricerche, si tende ad avere difficoltà a capire il peso che possono avere problemi legati allo sviluppo dei differenti processi di comprensione nello sviluppo mentale del soggetto. Non le sembra che si tenga poco conto che il rapporto tra intelligenza, cognizione e processi di sviluppo sociale ed emotivi sia, come dire, più propriamente, bilaterale? Quindi se i fattori di personalità, per così dire, colpiscono e condizionano lo sviluppo dell'intelligenza, della cognizione, presumibilmente se ci sono questi fattori distinti non è altamente probabile anche un discorso all'opposto: cioè è presumibile che questi fattori di comprensione che evolvono a ritmi distinti possano incidere pesantemente sullo sviluppo anche emotivo, affettivo e sullo sviluppo delle capacità sociali? Quando si occupò di queste ricerche sui fattori distinti arrivò a conclusioni, a una qualche ipotesi riguardo a tali problematiche? La domanda in sintesi è questa: il fatto che Davis avesse intuito la presen-

za di fattori distinti nei processi di comprensione e che abbiate ottenuto evidenze empiriche di tale distinzione, a che riflessioni la portò riguardo più in generale al modo di funzionamento della mente e al modo di intervenire sul loro sviluppo?

Siamo stati portati a collegare le carenze nella formazione scolastica con la scarsa conoscenza e consapevolezza di queste acquisizioni della ricerca psicologica. Non ci siamo stancati di sottolineare (ottenendo frequenti consensi) come di solito gli insegnanti come gli stessi autori di libri di lettura stimolano prevalentemente la comprensione in maniera non mirata. Le ricerche internazionali, ad esempio l'indagine IEA di cui ho parlato prima, hanno messo in rilievo come gli allievi italiani mostrassero modalità di comprensione della lettura di tipo assimilativo-ricettivo, evidenziando carenze nella comprensione approfondita. Anche le nostre ricerche sul concetto di maturità in lettura, che ho sviluppato con Giuliana Pinto, studiando le abilità e le capacità di lettura degli studenti liceali, avevano evidenziato che i nostri giovani scolasticamente maturi mostravano di essere ampiamente alfabetizzati per quanto riguarda la quantità di lettura, mentre apparivano ancora analfabeti nelle capacità di lettura critica e creativa, di collegare con l'azione innovativa le informazioni assunte leggendo e di prendere spunto dalle letture per migliorare la comunicazione interpersonale.

Ciò significa che occorre intervenire, a livello di formazione e di sviluppo sia sugli aspetti cognitivi che sulle componenti affettive e di personalità. A livello applicativo abbiamo tenuto conto di tale esigenza nell'interpretazione dei profili che derivano dall'applicazione delle nostre Prove, considerando il fenomeno dell'eterocronia nello sviluppo delle cinque competenze. Proprio l'eterocronia era oggetto di un'analisi che permetteva di evidenziare, anche mediante confronti con altri tipi di rilevazioni, interferenze emotivo affettive sull'apprendimento. Nel senso che se un individuo ha bisogno di sicurezza mostra ad es. un picco elevato nello sviluppo delle competenze di tipo logico formale, dove la risposta alle domande è una e unica e dunque rassicurante. In altre competenze, ad es. quelle critico-valutative, o anche per certi aspetti quelle inferenziali, che richiedono di dover scegliere una risposta prevalente ma non sicuramente univoca, tali soggetti insicuri presentavano un abbassamento nei punteggi ottenuti. Allora che cosa determina tale abbassamento intellettuale nelle abilità critico valutative o inferenziali in un soggetto che mostrava una emergenza cognitiva in forme di ragionamento complesso come quelle richieste dal fattore logico? Approfondendo l'analisi si scopre che si tratta di fattori di personalità che incidono sull'intelligenza e viceversa.

Più recentemente ha svolto un approfondimento teorico ed un'articolata sperimentazione che le ha permesso, sempre nell'ambito delle teorie della mente, di fornire le prove empiriche per l'individuazione di due distinti fattori di competenza lessicale: il fattore 'semantico' ed il fattore 'pragmatico', con riferimento alla definizione delle parole.

Quando abbiamo cominciato ad occuparci dello sviluppo lessicale non pensavamo che ci saremmo imbattuti in un campo così vasto e così ricco di zone ancora inesplorate. Ad avventurarci in questo ambito siamo stati spinti da una fondamentale intuizione di Vygotskij per il quale "la coscienza si riflette nella parola come il sole in una piccola goccia d'acqua: La parola sta alla coscienza come un piccolo mondo ad uno grande, come una cellula vivente ad un orga-

nismo, come un atomo al cosmo". L'approfondimento teorico e sperimentale che ho effettuato in stretta collaborazione con i membri del gruppo di ricerca del nostro Dipartimento di Psicologia, nel quale tu stesso hai ricoperto un ruolo fondamentale, ha permesso di individuare e di evidenziare nella ricchezza del linguaggio lessicale gli organizzatori cognitivo-linguistici della conoscenza. Come ho indicato nel contributo presente in questo volume abbiamo presentato due Modelli di rappresentazione lessicale, empiricamente dimostrati e riferibili alle 'Grammatiche infantili' e alle 'Grammatiche dell'adulto'.

E sulla base di questi modelli ha sviluppato un efficace metodo di educazione lessicale e linguistica 'centrato sulle parole', ma strutturato in modo tale da permettere, all'interno di items lessicali, la stimolazione dei processi fondamentali costitutivi del più ampio sviluppo cognitivo-linguistico.

Desidero ripetere quanto mi è stato di aiuto e di stimolo il contributo tuo, di mia moglie e di Lucia Bigozzi, per elaborare un programma che prevede stimolazioni gradualizzate in ottica evolutiva, mediante un analitico ed articolato riferimento alle tappe e alle crisi di sviluppo che caratterizzano l'apprendimento delle parole. Si tratta di una realizzazione nella quale teoria e conseguente applicazione sono oggetto di un reciproco monitoraggio.

Da tempo, per fortuna, tali contributi non sono più isolati. Disponiamo di pregevoli pubblicazioni anche nel settore della psicologia dell'educazione costituite da manuali come quelli di Pietro Boscolo, di Clotilde Pontecorvo, di Guido Petter e, più recentemente, di Felice Carugati e sono pure disponibili materiali applicativi ancorati a precise teorie dell'apprendimento, curati dallo stesso Petter e dal citato gruppo di Cesare Cornoldi.

Anche il settore che affronta i problemi del disagio e del rischio sociale ha espresso nuovi e più produttivi approcci, che si estendono ad una casistica più ampia di quella da me 'visitata' nelle mie lontane esperienze di psicologia clinica. Basti ricordare gli studi sul bullismo di Ada Fonzi e del suo gruppo e le proposte di intervento che ne conseguono.

Seconda parte

Passando ad altro nucleo di argomenti, vorrei chiederle qualche notizia sul panorama organizzativo riferibile allo sviluppo della psicologia a Firenze, in particolare all'istituzione del Corso di laurea di psicologia, ove anche lei ha avuto un ruolo di rilievo.

Nella seconda metà degli anni Cinquanta ci fu un'apertura verso la psicologia nella Facoltà di Magistero, ad opera di un pedagogista molto vicino alla psicologia, Lamberto Borghi, morto recentemente. Alberto Marzi, insieme a Borghi, aveva richiesto che nella Facoltà di Magistero fossero introdotte altre discipline psicologiche. Così, nella prima metà degli anni Sessanta, c'erano a Magistero: Psicologia dell'Età Evolutiva, Psicologia Sociale, Psicologia Pedagogica, Psicologia Dinamica, Psicologia Generale, Storia della Psicologia. Psicologia era insegnata da Alberto Marzi, che frattanto era passato alla Facoltà di Magistero.

Perché era passato?

Perché precedentemente insegnava alla Facoltà di Lettere e Filosofia. Il mio primo esame di psicologia lo sostenni con Marzi, a Lettere.

L'Istituto di Psicologia all'epoca dov'era?

Era in via Battisti, dove tuttora compare un'insegna che indica la proprietà dell'Università di Firenze.

Lei frequentò l'Istituto in via Battisti?

Ciò avvenne dopo la laurea, per frequentare il Corso di specializzazione.

Lei con chi si laureò?

Mi laureai in Lettere con una tesi in Pedagogia, con Giovanni Calò.

Su quale argomento?

Su 'Scoutismo e scuole attive', con una commissione di rilievo presieduta da Gaetano Salvemini, e composta, oltre al relatore, da Eugenio Garin, Gaetano Chiavacci, Paolo Lamanna. C'era già in me un orientamento verso l'aspetto psico-pedagogico, con riferimenti alla psicologia dello sviluppo. Poi, avendo cominciato ad insegnare nella scuola media, ebbi notizia del Corso di specializzazione per Collaboratori psicologi, organizzato da Marzi. Nel corso conobbi Maria Luisa Falorni, che aveva bisogno di un assistente a Pisa e fui segnalato da Marzi. Così cominciai questa doppia gestione tra l'insegnamento di materie letterarie nella scuola media, di psicologia all'università e di attività psicologica nelle sedi applicative, ove iniziai anche le mie ricerche.

Che significato aveva un corso per Collaboratori psicologi?

Alla metà degli anni Cinquanta per chiamarsi psicologi bisognava avere almeno la Libera docenza, per cui fu adottata per questo corso una terminologia così blanda, pur essendo i partecipanti tutti laureati. Fra i docenti c'erano però cattedratici di rilievo: c'era Ugo Teodori, c'era Lamberto Borghi, Walter Battacchi, Renzo Canestrari, Maria Luisa Falorni, Sergio Levi.

A quel tempo quali attività svolgeva?

Ai primi del 1960 lasciai la scuola media e mi dedicai soltanto allo studio e al lavoro di psicologia. Dato che l'incarico di Assistente volontario era gratuito, svolgevo attività di consulenza presso il Ministero di Grazia e Giustizia (Istituto di Osservazione, Case di rieducazione maschili e femminili, Prigione scuola) e, dal 1962 al '64, consulenza presso il Centro di orientamento scolastico e professionale della Camera di commercio di Pistoia e, successivamente, fino al 1974, presso una Comunità giovanile di Arezzo. Nel 1968 avevo preso la libera docenza ed

avevo cominciato ad insegnare Storia della Psicologia a Magistero.

E all'epoca come si prendeva la Libera docenza?

Si prendeva facendo domanda, quando venivano aperti i bandi. A quel tempo avere la Libera docenza non significava avere un lavoro, ma avere un titolo. Serviva tuttavia perché gli incarichi universitari venivano dati solo ai liberi docenti, quando si rendeva disponibile un posto. Così ebbi l'incarico (gratuito) di Storia della psicologia, a Magistero. Il primo incarico universitario retribuito fu quello di Psicologia Generale alla Facoltà di Lettere e Filosofia.

In contemporanea?

Inizialmente sì, ma poi lasciai Storia della Psicologia.

Perché la lasciò?

Perché tutte e due gli insegnamenti assorbivano molto tempo: erano gli anni della liberalizzazione degli accessi, per cui sia a Magistero che a Lettere c'erano molti studenti.

In che anni siamo?

Era il 1971-'72 Nel 1981 vinsi il concorso e diventai professore ordinario di Psicologia dell'Età Evolutiva a Magistero.

Quindi nell'81 è tornato a Magistero. Per quale motivo, a Lettere non fu creato un insegnamento di professore di prima fascia?

Erano anni in cui la filosofia nella Facoltà di Lettere, come a livello nazionale, presentava un forte sviluppo con nomi prestigiosi come, a Firenze, Eugenio Garin e Cesare Luporini, mentre i docenti di psicologia e delle altre scienze umane erano ancora alle fasi iniziali della loro formazione, per cui non era facile rimpiazzarli quando i docenti di queste discipline si trasferivano altrove. Negli anni Settanta presso l'Istituto di filosofia c'erano tre insegnamenti di psicologia e tre di pedagogia, attualmente è rimasto solo un insegnamento di psicologia.

Perché si crearono queste opportunità nella Facoltà di Magistero?

Con la liberalizzazione degli accessi il numero degli studenti era molto cresciuto. Ada Fonzi aveva chiesto lo sdoppiamento della cattedra di Psicologia dell'Età Evolutiva ed era stato bandito anche un concorso per Psicologia sociale, che fu vinto da Francesca Morino Abbele.

Quindi iniziò il suo insegnamento a Magistero come ordinario dell'insegnamento di Psicologia dell'Età Evolutiva. E l'Istituto allora era già in via della Pergola?

Si.

Quali furono i problemi di ordine organizzativo? Mi sembra che fosse centrale l'interesse per istituire anche a Firenze il Corso di laurea in psicologia.

Nonostante le disponibilità concorsuali sopra ricordate non erano prevedibili significativi sviluppi. D'altra parte molti studenti della regione si orientavano verso i corsi di laurea di psicologia di Padova e di Roma, ai quali (ciò che attirava la nostra attenzione) il Ministero aveva assegnato un numero consistente di nuove cattedre (addirittura alcune diecine). Il problema era quello di promuovere nella Facoltà di Magistero, accanto al Corso di laurea in Pedagogia un Corso di laurea in Psicologia. Fu agli inizi del 1980 che cominciammo a stabilire dei collegamenti a livello nazionale con le altre Facoltà interessate allo stesso progetto.

L'azione congiunta delle diverse sedi si realizzò attraverso il coordinamento, a livello nazionale, di una Consulta dei Direttori degli Istituti e dei Dipartimenti di psicologia. Io ne facevo parte per delega di Francesca Morino, che dirigeva l'Istituto e poi il Dipartimento di Firenze e che curava la regia del progetto. Attraverso la Consulta venivano vagliate le proposte delle varie sedi. A Firenze, ottenuto l'assenso della Facoltà di Magistero, il progetto di apertura del Corso di Laurea in psicologia fu inserito nel piano di sviluppo universitario 1986-'90 (reiterando la richiesta già avanzata fin dal 1980). La richiesta veniva motivata dal fatto che da oltre 15 anni si iscrivevano dalla Toscana ogni anno ai corsi di laurea in psicologia di Padova e di Roma oltre 800 studenti, subendo i disagi di un dispendioso pendolarismo. Come responsabili dei Dipartimenti di psicologia ci impegnammo a mettere a punto una strategia che si caratterizzasse per un salto qualitativo in quanto la precedente impostazione aveva già espresso tutte le sue potenzialità. Tale impostazione, che puntava soprattutto a sottolineare gli aspetti quantitativi e numerici e le esigenze di preparazione professionale degli psicologi, si rivelò ben presto insufficiente in quanto fu recepita dal Ministero, ma fu letta alla luce dei dati statistici relativi alle iscrizioni dei Corsi di Padova e di Roma. Il numero di iscritti e di laureati in questi ultimi 15 anni era risultato largamente eccedente le richieste del mercato del lavoro e le esigenze previste dai piani di programmazione nazionale. Le conseguenze furono quelle di vedere la psicologia collocata tra le discipline universitarie a sviluppo bloccato. Ma dietro a questa impostazione programmatica c'era l'esigenza di economizzare sulle risorse, perché a quel tempo i nuovi corsi di laurea ricevevano fondi per la creazione di nuovi insegnamenti. I piani pluriennali di sviluppo richiesti dal Ministero erano dunque finalizzati a razionalizzare le richieste delle varie università, economizzando sulle risorse. Mentre eravamo in attesa della risposta ministeriale, avemmo un'indiretta anticipazione dell'orientamento restrittivo del Ministero al riguardo, durante il discorso che il Ministro della Pubblica Istruzione tenne a Firenze per l'inaugurazione dell'anno accademico. Doveva essere il 1987-'88. Ero seduto accanto ad Ada Fonzi. Ad un certo punto il Ministro, parlando dei criteri della programmazione universitaria affermò esplicitamente che il Ministero era contrario alla parcellizzazione dei corsi di laurea. Ada ed io ci voltammo di scatto l'uno verso l'altra, sgranando gli occhi con espressione di accorato disappunto.

La risposta ufficiale del Ministero alle richieste della Consulta (fra cui la nostra) fu esaminata nella riunione tenuta a Milano, l'8 aprile 1988, presieduta da Enzo Funari e verbalizzata da Walter Gerbino. La risposta ministeriale si limitava ad accogliere l'inserimento nel

piano quadriennale '86-'90 di tre atenei (Bologna, Trieste, Napoli) quali sedi in cui aprire nuovi corsi di laurea in psicologia. Nella stessa riunione la Consulta manifestò la propria preoccupazione per l'esclusione degli atenei di Torino e di Firenze dal novero delle sedi in cui si prevedeva l'apertura di nuovi corsi di laurea in psicologia. A tale riguardo fu istituita una commissione (Amerio, Andreani, Boschi, Cornoldi, Gerbino) col compito di elaborare al più presto un documento nel quale si sottolineasse l'esigenza di delineare opportunamente le caratteristiche dei corsi di laurea in psicologia come finalizzati non tanto e non solo a fornire una laurea a base professionalizzante, ma soprattutto a favorire lo sviluppo della cultura psicologica. Tenuto conto che il Ministero non era disposto a prevedere aumenti di risorse, venne presentata la proposta di un piano di coordinamento fra sedi territorialmente vicine, in modo da presentare soluzioni economiche. Per quanto riguarda la nostra sede venne previsto un piano di coordinamento in pieno accordo con la sede di Bologna, per la creazione di un polo complementare con l'attivazione del biennio propedeutico in ambedue le sedi, seguito da indirizzi triennali differenti.

Il documento della commissione, redatto in tempi rapidi, venne illustrato l'11 maggio 1988 al vice presidente del CUN Frati ed al sottosegretario all'istruzione Covatta e guadagnò l'approvazione della commissione in merito alle richieste delle sedi di Torino e di Firenze a condizione che l'apertura di tali corsi non implicasse il reperimento di nuove risorse. Venne così superata la difficoltà di aprire un corso di laurea in psicologia nella sede di Firenze, nonostante la vicinanza con la sede di Bologna. Dopo il biennio propedeutico Firenze avrebbe aperto solo l'Indirizzo di psicologia dello sviluppo e dell'educazione, mentre Bologna avrebbe aperto indirizzi differenti (Psicologia generale e Clinica). Tuttavia rimaneva un orientamento 'tiepido' nei nostri riguardi da parte del Ministero, come ebbero modo di constatare il preside della nostra Facoltà, Leonardo Savoia che, con Ada Fonzi, fu successivamente ricevuto dal sottosegretario Covatta.

Comunque la strada era aperta per inserire e prevedere l'accoglienza della nostra proposta nel piano triennale 1991-'93, che fu inviato con l'approvazione della Facoltà di Magistero e del Senato Accademico dell'Università. In tale proposta vennero rafforzate le ragioni per l'apertura dell'Indirizzo Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, l'unica formula che al momento ci permetteva di ottenere l'approvazione ministeriale per l'apertura del Corso di laurea.

Nella motivazione della proposta mettemmo in luce tutte le argomentazioni che ci qualificavano al riguardo. Oltre che per la competenza e interessi del corpo docente anche per le preoccupanti risultanze delle ricerche nazionali ed internazionali sulle carenze formative della nostra scuola, specialmente a livello medio e superiore. L'istituzione di un corso di laurea col suddetto indirizzo avrebbe quindi rappresentato un significativo contributo per colmare il divario ancora esistente fra Università e le esigenze formative del mondo della scuola e dell'educazione. Venivano poi sottolineate le ampie risorse delle iniziative editoriali, presenti in loco, con volumi e collane riguardanti l'area psicologica, compresi i settori di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione e come in tali settori avessero sede in Firenze le redazioni di importanti riviste scientificamente qualificate. Attivi anche i collegamenti per la ricerca bibliografica presso la sede dell'Università europea e altri centri universitari. Il prestito interbibliotecario, attivo presso la Facoltà di Magistero, permetteva di reperire le pubblicazioni necessarie ai lavori di ricerca. Da non trascurare il fatto che nell'attuale progetto, dati gli accordi con l'Università di Bologna, l'indirizzo a noi assegnato veniva a coprire, per la formazione universitaria, un arco territoriale

molto vasto, che si estendeva da Roma a Padova.

Da settembre 1988 il consiglio di Ateneo aveva assegnato al Dipartimento di Psicologia (che frattanto era stato istituito, anche per il fattivo impegno di Francesca Morino) una nuova e più ampia sede nel centro di Firenze (Palazzo Vegni), con aule utilizzabili anche per la didattica. Sulla base di tali disponibilità: sede, qualificazione dei docenti e servizi di ricerca, il Corso di laurea in psicologia ed il successivo indirizzo di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione, concludevamo nella nostra relazione, presentava un elevato grado di fattibilità e, oltre ad attenuare i disagi del pendolarismo studentesco, rispondeva ad aspettative di qualificazione culturale nell'area della psicologia cognitiva e socio-educativa, particolarmente sentite anche nel mondo della scuola.

Frattanto il gruppo di docenti e ricercatori, specialmente coloro che facevano capo al settore Sviluppo e educazione, frequentavano regolarmente congressi ed incontri nazionali ed internazionali, accrescendo la visibilità della qualità della ricerca nel nostro Dipartimento. L'area della psicologia generale, il cui insegnamento era rimasto vacante, fu coperta, anche se per un breve periodo, dalla significativa presenza di Bruno Bara e poi, stabilmente, da Piero Salzarulo, assistiti validamente in modo continuativo da Giuliana Mazzoni.

Si è trattato quindi di una lunga battaglia, durata quasi 10 anni, per superare gli ostacoli di una programmazione ministeriale che andava riducendo sempre più l'assegnazione di risorse, ma alla fine ci siete riusciti ed avete inaugurato il Corso di laurea nell'anno 1992-'93. E ci siete riusciti superando le limitazioni della programmazione nazionale del Ministero attraverso questa formula economica, rivelatasi vincente, che aveva previsto un piano coordinato con Bologna. Ma cosa sarebbe successo se fosse venuto a mancare questo vostro attivo e sagace interessamento? C'era il pericolo che questo corso di laurea non sarebbe stato concesso?

In assoluto certamente no, anche perché negli anni successivi venne a cadere il rigoroso dirigismo ministeriale che era ancora attivo, come abbiamo visto, alla fine degli anni Ottanta e agli inizi degli anni Novanta. Certo che un ritardo si sarebbe verificato, di quanto tempo non è possibile precisare, forse di due-tre-quattro anni, con negative conseguenze per l'acquisizione di nuovi docenti, della nuova sede per la didattica, del progetto per la trasformazione in Facoltà. Oggi saremmo forse a metà percorso.

Queste precisazioni accrescono l'importanza del vostro lavoro, di cui risentono positivamente gli attuali componenti del corso di laurea. Ma, nella fase iniziale, qual è stato il ruolo del Dipartimento di Psicologia?

I Dipartimenti sono stati in questo caso l'istituzione che ha significativamente contribuito a creare le basi organizzative e strutturali per la costituzione dei corsi di laurea e il nostro non è stato da meno.

Dopo Leonardo Savoia diventò Preside della Facoltà il Prof. Orefice?

No, dopo Savoia c'è stato Sergio Givone ed è sotto la sua presidenza che è partito il corso di laurea, iniziando con la formula 'a sviluppo bloccato', con le iscrizioni limitate a 150 studenti.

Lei quando diventò Direttore di Dipartimento?

In corrispondenza dell'apertura del Corso di laurea.

E in questa fase che problemi si posero?

Il Corso di Laurea, essendosi aperto a sviluppo bloccato, quindi praticamente senza nuove risorse, gravò per gran parte della propria organizzazione sul Dipartimento. Il primo anno tutti i corsi si svolsero nella sede del Dipartimento. E sempre come Dipartimento, con le nuove esigenze di spazi per i corsi del secondo anno, collaboravamo per la ricerca di locali all'esterno. Ricordo che eravamo spesso in contatto con gli incaricati dell'Ateneo per cercare spazi; anche nei teatri, specie quando, sotto le pressanti richieste degli studenti, aumentammo la leva annuale da 150 a 250 (gli aspiranti erano fin dall'inizio un migliaio). C'è voluto molto a sganciare il Dipartimento dai problemi della didattica per recuperare le sue caratteristiche di struttura devoluta alla ricerca. D'altro lato quando, sotto la pressione ed il ricorso degli studenti, fu tolto il numero chiuso il problema degli spazi diventò un problema cruciale per l'Ateneo.

Che impressione ebbe quando fu attivato il Corso di Laurea in Psicologia? Che direzioni avrebbe preso la psicologia fiorentina? Perché era inevitabile che ci sarebbero stati apporti di nuovi docenti, di nuovi indirizzi, di nuovi progetti.

C'è stata la comparsa di altri indirizzi di ricerca, che hanno arricchito il panorama scientifico del Dipartimento: con Piero Salzarulo e gli studi sul sonno, la psicologia della salute con Saulo Sirigatti, la metodologia con Riccardo Luccio e la storia della psicologia con Luciano Mecacci. C'è poi una prospettiva di sviluppo per la Psicologia del lavoro e soprattutto il progetto di trasformare il Corso di laurea in Facoltà. Ci sono state poi delle modifiche anche per il fatto che nel frattempo si è verificato il passaggio del Dipartimento nell'area bio-medica.

Perché ora il Dipartimento è nell'area bio-medica?

Sì. Ma questo non è avvenuto perché ci fosse un interesse esclusivo per il settore bio-medico più che per il settore umanistico. La spinta fu anche di tipo economico, perché nel passato per l'assegnazione dei fondi di ricerca, il settore bio-medico aveva degli accreditamenti molto più elevati. Quindi non è stata solo una questione culturale, ha influito anche un aspetto di tipo pecuniario.

L'impressione che ho avuto è che l'area dell'educazione sia andata progressivamente erodendosi nell'ambito della Psicologia, avendo preminenza una visione di tipo clinico nelle applicazioni della psicologia o di tipo diagnostico, o di tipo clinico-diagnostico di orienta-

mento, ossia ambiti di psicologia del lavoro, che non squisitamente di psicologia dell'educazione. Ecco perché le ho fatto quelle domande all'inizio, proprio sull'interpretazione della psicologia. Ho notato che questa tendenza ha avuto anche delle ripercussioni negli stessi corsi di laurea che si stanno progettando a Scienze dell'Educazione, in quella che sarà la Facoltà di Scienze della Formazione anche nel caso in cui si costituisca la Facoltà di Psicologia¹, cioè una visione dell'area della psicologia dell'educazione come strettamente connessa soprattutto al momento scolastico, al momento educativo nel senso più ristretto. Mentre, per esempio agli educatori professionali, sia in ambito socio-culturale che socio-sanitario, quindi a coloro che dovranno andare ad operare con giovani come quelli con cui lei ha lavorato all'inizio della sua carriera, ragazzi con difficoltà o devianti, non verranno fornite le basi per una cultura di psicologia dell'educazione. Cioè saranno soggetti che andranno ad operare con questi ragazzi con una cultura di tipo clinico o tutt'al più evolutivo ma in senso lato e non in senso così specifico. Mi è sembrato che l'insegnamento che deriva dalla sua vita di studioso sia che lo studio dei processi di apprendimento nel senso più profondo del termine, cioè dei processi della psicologia dell'educazione, vada ad incidere sui processi di sviluppo, proprio su come si struttura la mente del soggetto e quindi in senso più ampio sugli aspetti che riguardano lo sviluppo emotivo, le relazioni affettive, le relazioni sociali. Mentre oggi c'è una tendenza ad accentuare gli aspetti clinici, più strettamente bio-medici, meno quelli formativi, educativi, che forse sarebbero il vero asse portante di una psicologia che non voglia declinare nelle neuroscienze.

Questa bandiera dovrebbe essere impugnata soprattutto nell'ambito della Facoltà di Scienze della Formazione. Ma anche il Corso e domani la Facoltà di Psicologia dovrebbero tener conto di questi aspetti.

Se in un domani verrà attivata la Facoltà di Psicologia, sarà un organismo autonomo o si appoggerà alla Facoltà di Medicina?

La Facoltà di psicologia sarà autonoma, come tutte le altre Facoltà. E certo questa realizzazione, alla quale sta lavorando Luciano Mecacci, anche nella sua qualità di Pro-Rettore, permetterà di acquisire nuove e più consistenti risorse.

In questi ultimi anni prima del suo pensionamento ha ricoperto a livello di Ateneo un ruolo di Coordinatore della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento delle Scuole superiori). Si tratta dell'Organismo che, mediante un corso biennale, permette ai neo laureati di ottenere l'abilitazione all'insegnamento. Come mai si è dedicato a questa iniziativa?

Innanzitutto il Corso di laurea, con la presidenza Sirigatti e il Dipartimento con la direzione Luccio non avevano più bisogno di me, ma soprattutto perché ho visto in questa proposta

¹ La Facoltà di Psicologia è stata istituita nell'anno accademico 2002-2003.

legislativa un progetto che favoriva un salto di qualità nella formazione degli insegnanti: non solo nei metodi didattici per l'insegnamento della propria disciplina, ma anche nell'opportunità di offrire una conoscenza teorico-pratica delle competenze nei vari settori delle scienze dell'educazione. Si è trattato di un incarico nel quale ho dovuto interessarmi anche di aspetti organizzativi, in ciò sostenuto dalla costante collaborazione sia del Preside Paolo Orefice che del Rettore Paolo Blasi, ma anche dalla simpatia di Paolo Marrassini e Roberto Casalbuoni, Presidi delle Facoltà di Lettere e Filosofia e di Scienze Matematiche Fisiche e Naturali. Soprattutto però ho posto attenzione affinché l'organizzazione e la conduzione degli insegnamenti si svolgesse secondo i criteri innovativi della legge. In ciò aiutato dai docenti universitari e dai bravi docenti delle scuole secondarie che avevano vinto il concorso per il ruolo di supervisori della attività didattiche e dei tirocini.

Se dovesse fare una sintesi di tutta la sua esperienza sia scientifica sia di studioso che ha lottato anche sul piano organizzativo per far emergere un Corso di Laurea e per organizzare la SSIS che visione d'insieme ha oggi di questa sua vicenda? Qual è l'eredità che lascia, l'apporto che pensa di aver dato sia sul piano scientifico sia sul piano istituzionale?

È una domanda bella ma difficile. È difficile racchiudere la risposta in una formula o in poche parole. C'è stata sempre questa propensione a far cose fra loro coerenti sul piano organizzativo e sul piano della ricerca. Mi sembra che questo collegamento, questa corrispondenza tra attività di ricerca ed organizzativa sia stata una delle caratteristiche di questa mia vicenda.