

**Estratto da Ligorio M.B. & Cacciamani, S. (2013) Psicologia dell'educazione. Carocci.**

**6.3 L'approccio storico-culturale: dalla Teoria dell'Attività alla Teoria delle Reti di Attività**

L'approccio storico-culturale si fonda sull'idea che per poter capire le funzioni psichiche attivate dalle persone è necessario conoscere la natura delle loro attività: in altre parole le attività svolte dagli uomini sono il corrispettivo esterno della loro psiche. La relazione tra attività e funzioni psichiche non è di semplice rispecchiamento l'uno dell'altro ma di continua, costante e reciproca influenza. Diventa, pertanto, cruciale capire la nozione di contesto (si veda il primo paragrafo del Capitolo 5) e la sua natura storico-culturale. È Cole a dare sistematicità a questo approccio collegandosi in modo esplicito e puntuale ad una serie di monografie di Leontiev (1932), Luria (1928) e Vygotskij (1929, 1960). Uno dei punti centrali di questi lavori riguarda la mancata sovrapposizione tra i processi di sviluppo storico del comportamento umano e i processi di sviluppo biologico. Invece di una continuità l'uno dell'altro, processi storici e processi biologici sembrano governati da leggi totalmente indipendenti e la ragione di tale distonia sta nella capacità di accumulazione storica di cui l'uomo è capace. Infatti, mentre il cambiamento genetico è governato da regole darwiniane, ovvero si verifica attraverso la selezione naturale, che agisce sulla variazione casuale non guidata, l'evoluzione culturale è di natura lamarckiana, nel senso che le scoperte utili realizzate da una generazione vengono trasmesse direttamente a quella successiva.

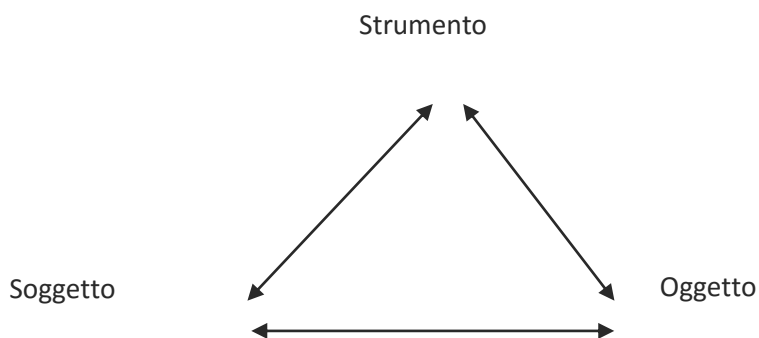
Sulla base di questa affermazione si comincia a tenere sempre più conto della dimensione storico-culturale, ovvero dei "residui" culturali rintracciabili nei vari processi di trasformazione di cui l'uomo è il prodotto e l'artefice al tempo stesso. Per sottolineare l'importanza del radicamento nella dimensione storico-culturale, gli psicologi russi propongono di denominare il loro approccio *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT) (Chaiklin, 2001; Cole, Engeström, 1993), ovvero teoria dell'attività storico-culturale. Una parte rilevante di questo approccio si occupa del ruolo svolto dagli oggetti di mediazione, considerati come artefatti (si veda Capitolo 13). La ragione di questa attenzione è da rintracciare nella capacità, tipica ed esclusiva degli uomini, di creare strumenti in grado di potenziare la propria azione, di far evolvere tali strumenti e di trasmetterli di generazione in generazione. Il fondamento dell'importanza di tale capacità è da rintracciare in Marx (1845/1967) e in particolare in due dei suoi assunti: il primo riguarda il considerare il materialismo non in riferimento esclusivamente all'oggetto in quanto tale, ma all'oggetto come capace di modellare soggettivamente le pratiche umane; il secondo riguarda, invece, il superamento dell'opposizione tra materialismo e attività, in quanto in tale opposizione l'attività viene erroneamente definita come astratta, staccata dagli oggetti concreti. Vygotskij e i suoi collaboratori usano questi concetti per capire l'agire umano ma anche per offrire indicazioni su come migliorare la condizione umana. In aperta contrapposizione alle due correnti psicologiche allora dominanti (il Comportamentismo e la Psicoanalisi), Vygotskij (1978) propone una psicologia fondata sull'agire umano mediato da oggetti e rivolto verso un obiettivo produttivo.

[...]

Nella sua elaborazione originale la Teoria dell'Attività si prefigge di sviluppare una meta-teoria in grado di fornire cornici interpretative dell'agire umano. Kaptelinin e Nardi (1997) individuano cinque principi basilari, descritti qui di seguito.

- Primo principio: la *mediazione*. Qualsiasi azione l'uomo compie è sempre inevitabilmente mediata da strumenti. Dato che gli uomini non hanno accesso diretto alla realtà, utilizzano strumenti che

mediano la sua interazione con il mondo e lo aiutano a dare senso e significato a quello che fa. Per rappresentare questo concetto si ricorre alla rappresentazione grafica riportata nella Figura 6.1.



**Figura 6.1 - Il triangolo di mediazione di Vygotskij**

Questo triangolo mostra bene come gli strumenti si interpongono tra il soggetto e l'oggetto. Il principio della mediazione sancisce in modo definitivo il ruolo svolto dagli strumenti e molta parte della Teoria dell'Attività è dedicata proprio a definire e concettualizzare la natura degli strumenti di mediazione. Questi sono creati e continuamente trasformati durante lo svolgimento delle attività e portano, più o meno visibilmente, i segni del loro sviluppo storico-culturale. L'uso degli strumenti va, quindi, inteso come un'accumulazione e trasmissione sociale del sapere, come una sorta di testimone che ci passiamo di generazione in generazione, apportandovi continuamente modifiche e mutamenti.

-Secondo principio: la *strutturazione gerarchica dell'attività*. Seppure le *attività* orientate verso un oggetto rappresentano l'unità di analisi fondamentale, queste possono essere scomposte in due livelli più analitici: le *azioni* e le *operazioni*. Le azioni vengono svolte per raggiungere l'obiettivo e sono intraprese consapevolmente; queste però vengono implementate attraverso operazioni automatiche, svolte spesso quasi inconsapevolmente, che non hanno scopi a se stanti ma sono funzionali alle azioni.

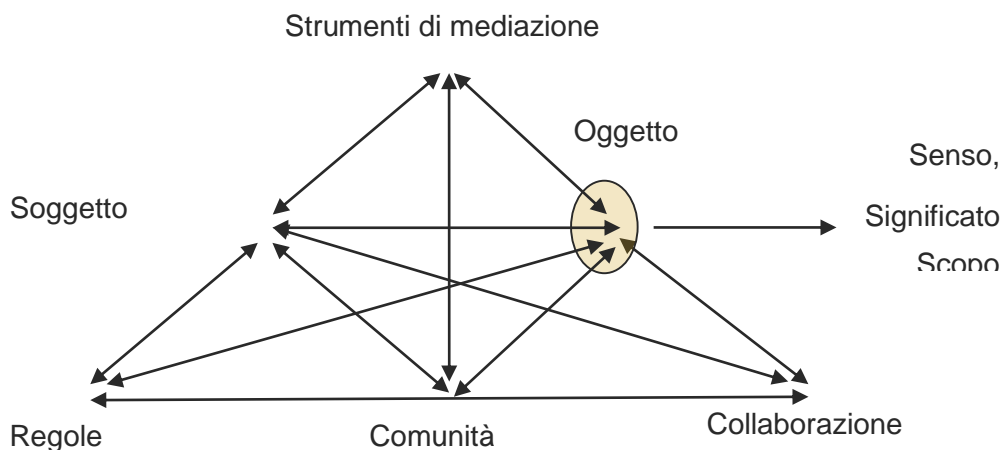
Per esempio, frequentare l'università per ottenere un titolo e trovare un lavoro è un'*attività* con uno scopo chiaro e preciso, in grado di motivare un insieme organizzato di *azioni*, quali frequentare le lezioni, sostenere esami, studiare dai libri. Tali azioni sono svolte anche grazie ad una serie di operazioni routinarie, quasi automatiche, per esempio selezionare un certo posto in aula durante le lezioni, prendere appunti, oppure svolgere le personali ritualità prima di sostenere un esame. Sono ora evidenti i diversi livelli, da quello più generale dell'attività, a quello intermedio delle azioni al servizio delle attività, fino alle operazioni considerate le unità più elementari. Gli elementi che compongono un'attività non sono stabili e rigidi ma possono cambiare dinamicamente, a seconda delle condizioni in cui si svolge l'attività. A tal proposito riportiamo l'esempio fornito da Leont'ev (1977) che riguarda l'imparare a guidare la macchina: cambiare la marcia richiede inizialmente un'attenzione e un'intenzionalità precisa, di fatti poche sono le "operazioni" che si riescono a svolgere automaticamente, senza doverci pensare troppo. In seguito, dopo aver familiarizzato con la pratica del guidare, un'attività quale cambiare la marcia diventa un'operazione automatica al servizio delle azioni finalizzate al cambiare velocità. Leont'ev spiega che molte azioni sono destinate a scendere al rango di operazioni e che le operazioni, con l'andare del tempo, tendono ad assomigliare sempre più ad operazioni svolte in modo meccanico.

-Terzo principio: *l'orientamento sull'oggetto*. Questo principio sancisce che ogni attività è rivolta verso un oggetto che è sempre provvisto di due diverse definizioni: una oggettiva, data dalle scienze naturali ed un'altra, invece, socialmente e culturalmente definita. Quindi, gli oggetti usufruiscono sia di una definizione scientifica e tecnica che di una definizione determinata dal loro uso quotidiano e contestualizzato.

-Quarto principio: *l'internalizzazione/esternalizzazione* dell'attività che permette di differenziare tra attività interne ed esterne. Le une non possono essere comprese senza le altre, dato che sono legate da un continuum dinamico per cui vengono reciprocamente trasformate. Le attività sono prima immaginate, rappresentate mentalmente (internalizzazione) e poi realizzate nel mondo reale (esternalizzazione). Ma è praticamente impossibile realizzare le attività esattamente come le si sono prefigurate nel pensiero; di fatti nel passaggio dalla rappresentazione interna alla realizzazione esterna le attività subiscono inevitabilmente delle modifiche tali da indurre a riorganizzarne la realizzazione esterna e, di conseguenza, anche la rappresentazione interna ne risulta ristrutturata. Infatti, l'internalizzazione costituisce una sorta di simulazione delle attività da svolgere nella vita reale, che vengono provate mentalmente allo scopo di verificarne le potenzialità, prima ancora di essere messe effettivamente in atto. L'esternalizzazione, di converso, trasforma il modo in cui viene immaginata l'attività; e questo avviene in particolare quando, per esempio, si sono ottenuti esiti diversi da quelli attesi, oppure si vuole riprodurre l'attività su una diversa scala (più ampia o più piccola). L'esternalizzazione diventa indispensabile quando un'azione coinvolge più persone e richiede una coordinazione collaborativa. In tal caso, l'oggetto verso cui ci si dirige viene trasformato soggettivamente e, al tempo stesso, l'attività è convertita in un risultato o prodotto oggettivo. L'attività può, quindi, essere descritta come un processo di trasformazione reciproca tra i poli del soggettivo e dell'oggettivo.

-Quinto principio: *lo sviluppo dell'attività*. Si tratta in realtà di una indicazione metodologica: per comprendere l'attività occorre analizzarne lo sviluppo nel tempo, considerare come si modifica e si storicizza. Si avverte qui il rifiuto della metodologia sperimentale, che cristallizza l'attività in un momento preciso allo scopo di studiarla, evitando di considerarne gli aspetti evolutivi.

Seppure si possa ritenere vi sia un sostanziale accordo su questi cinque principi, il modo in cui è definita la Teoria dell'Attività ha subito diverse fasi di sviluppo. È Leont'ev stesso il primo ad evidenziarne alcuni limiti. Egli sottolinea la poca rilevanza data al ruolo giocato dalle interazioni e dalle relazioni sociali, al coordinamento sociale e alla condivisione dei significati dell'azione. Conseguentemente, rimodella la teoria includendo proprio ruoli, comunità e divisioni del lavoro all'interno della comunità. Si profila così la Teoria dei Sistemi di Attività, all'interno della quale il soggetto viene riconsiderato all'interno di un gruppo o di una comunità composta da persone che condividono obiettivi e regole, funzionali alla realizzazione delle azioni. Il semplice triangolo proposto per esplicitare il ruolo della mediazione diventa ora un triangolo complesso, come quello riportato in Figura 6.2.



**Figura n. 6.2 - Rappresentazione dei Sistemi di Attività**

Questa nuova rappresentazione sancisce il passaggio dalla prima generazione della Teoria dell'Attività (Figura 6.1), alla seconda generazione denominata dei Sistemi di Attività, dove viene rappresentata anche la relazione tra individuo e azione collettiva (Figura 6.2). Inoltre, in questa nuova rappresentazione l'oggetto è raffigurato circondato da un ovale per indicare che le azioni sono sempre orientate verso un oggetto, esplicitamente o implicitamente, caratterizzate da interpretazione e *sense-making*.

**Estratto da Sannino, A. (2011) Ricerca-intervento in teoria dell'attività: Attualità della tradizione vygotskijana. Formazione & Insegnamento IX – 3.**

**5. Attivismo e ricerca-intervento come caratteristiche peculiari della teoria dell'attività**

Dalla storia della teoria dell'attività si apprende un orientamento specifico alla ricerca intesa come impegno nella trasformazione delle attività. Questa mia tesi sembra essere in linea con l'inconsueta descrizione di Vygotskij proposta da Mecacci come "protagonista delle lotte sociali e culturali degli anni '20 e '30" (2003:IX). In effetti la teoria dell'attività si è sviluppata come parte integrante di periodi di grande fermento in cui i teorici dell'attività si sono trovati a vivere. Due periodi chiave nello sviluppo della teoria dell'attività sono la rivoluzione russa, che ha provocato lo straordinario impegno dei fondatori (Vygotskij, Leont'ev, Luria...) ed il movimento studentesco attraverso il quale la teoria è stata riscoperta e ulteriormente sviluppata in Europa dopo decenni dalla sua nascita.

Dopo un periodo di continui ed estenuanti conflitti durante il quale l'Unione Sovietica visse condizioni di inuguaglianza insostenibili, la rivoluzione rappresentò un cambiamento storico straordinario. Per artisti, intellettuali ed accademici essa rappresentò un'opportunità unica di costruire una società nuova. Il periodo immediatamente successivo alla rivoluzione russa fu un periodo di grande entusiasmo nell'arte e nelle indagini scientifiche. Tanta sperimentazione e straordinari sforzi creativi furono generati in tutti gli ambiti culturali e sociali. La rivoluzione funzionò da catalizzatore

per gruppo di giovani studiosi ad unirsi in un lavoro collettivo che risultò nella nascita della teoria dell'attività. Luria esprime inequivocabilmente l'influenza del fervore degli anni successivi alla rivoluzione su di lui e sui suoi colleghi: "L'unità d'intenti del popolo sovietico così chiaramente sentita durante la grande rivoluzione e gli anni successivi riemerse in forme nuove. Un senso di responsabilità comune ed un obiettivo comune strinse paese. Ognuno di noi sapeva che aveva l'obbligo di lavorare insieme ai nostri connazionali per far fronte alla sfida" (Luria, 2005:138).

Con Stalin nel 1924 l'Unione Sovietica divenne una dittatura. Vygotsky e i suoi colleghi trovarono rifugio in Ucraina. A. A. Leont'ev (2005) fa riferimento agli anni in cui Vygotskij ed i suoi colleghi erano a Mosca come anni pericolosi. Da questo periodo divenne sempre più difficile per questi studiosi perseguire il proprio lavoro. Anche dopo la morte di Vygotskij, i suoi libri furono requisiti dai suoi archivi. Solo negli anni '50, quando iniziò a venire a galla ciò che era realmente accaduto in Unione Sovietica durante il regime di Stalin, numerosi studiosi provenienti da tutto il mondo iniziarono a rivolgere la loro attenzione alle opere vietate o precedentemente sconosciute prodotte da questi studiosi russi.

Il movimento studentesco in Europa negli anni '60 consentì la riscoperta e la diffusione della teoria dell'attività in Occidente. Il movimento studentesco diede luogo ad un rinnovato interesse per la teoria dell'attività tra gli anni 1960 e 1970. Studiosi progressisti come Urie Bronfenbrenner, Jerome Bruner, e Michael Cole, portano le opere dei fondatori nei circoli accademici americani. Attivisti provenienti dall'Italia, dalla Germania, dall'Olanda, e dal Giappone si recarono in Unione Sovietica per studiare con Luria, Leont'ev ed i loro colleghi. Come la rivoluzione russa, prima, ed il movimento studentesco dopo, oggi i movimenti per la giustizia globale, per i diritti delle minoranze etniche e per la sostenibilità ecologica potrebbero diventare terreno fertile per le prossime generazioni di teorici dell'attività. L'identità della teoria dell'attività si fonda sulla capacità di chi lavora in questo quadro teorico di stabilire connessioni proficue tra il patrimonio classico, le sfide attuali della nostra società ed orientamenti verso il futuro.

## **6. L'impegno dei fondatori della teoria storico-culturale dell'attività nella ricerca-intervento**

Secondo Yaroshevsky (1989), vi è una chiara connessione tra le opere di Lev Semyonovich Vygotskij (1896 – 1934) durante il periodo a Gomel nei primi anni 1920 e la sua pratica come insegnante di letteratura. Nello stesso periodo Vygotskij ha istituito un laboratorio di psicologia presso la Scuola di Formazione degli Insegnanti a Gomel: una seria sfida per il paese consisteva nel fornire infrastrutture per i bambini senza casa e per i bambini con disabilità. Luria (2005), riflettendo sul lavoro di Vygotskij in questo periodo, scrisse: "Il lavoro di Vygotskij presso la scuola di formazione degli insegnanti lo ha portato in contatto ... con la necessità di scoprire i modi per aiutare ... i bambini a realizzare le loro potenzialità individuali" (Luria, 2005:39). Il lavoro intellettuale di Vygotskij si fonda su queste preoccupazioni pratiche del suo tempo.

Già prima di incontrare Vygotskij, Alexander R. Luria (1902-1977) e Alexei N. Leont'ev (1903-1979) condivisero un intenso periodo di ricerche comuni sulle emozioni.

Questo lavoro fornì ai criminologi un primo modello di macchina della verità (Luria, 2005:34-36). I lavori successivi di Luria dalla fine degli anni '20 sono indivisibili dalle sue

attività pratiche di medico. Luria sviluppò nuovi metodi di esami neuropsicologici di pazienti con lesioni cerebrali, nel corso del suo lavoro presso l'Istituto Burdenko di Neurochirurgia. Oltre alle diagnosi, il lavoro di Luria risultò nello sviluppo di una serie di trattamenti per il ripristino della parola in casi post-traumatici e nei casi di afasia. L'impegno di Leont'ev nella ricerca-intervento emerse nel suo lavoro per la riabilitazione dei soldati feriti. Gal'perin, Zaporozhets e Rubinshtein facevano parte di un gruppo di eminenti studiosi che hanno collaborato con Leont'ev in questa impresa. Levitin (1982) sottolinea che: "I dati così ottenuti per la ricerca sono stati utilizzati per sviluppare nuovi metodi di terapia del lavoro ed esercizi terapeutici che sono stati ampiamente utilizzati negli ospedali militari" (Levitin, 1982:106.). In un volume che riporta i numerosi risultati di questo lavoro, Leont'ev e Zaporozhets (1960) fanno esplicito riferimento al ruolo della pratica di riabilitazione per comprendere i sintomi legati agli arti feriti: "E' difficile sopravvalutare l'importanza della pratica di riabilitazione ai fini di una corretta comprensione di questi sintomi. Il modo più diretto per comprendere questi sintomi è l'attenta osservazione delle manifestazioni motorie" (Leont'ev e Zaporozhets, 1960:194). In altre parole, mentre si promuove il movimento, si comprende l'essenza del sintomo.

Un altro rappresentante della teoria storico-culturale dell'attività, Alexander Meshcheryakov, si dedicò all'educazione di bambini con disabilità multisensoriali. Il volume *Awakening to Life (Il Risveglio alla Vita)* (Meshcheryakov, 1979) è una relazione approfondita dello sviluppo e dell'implementazione del suo metodo nella scuola di Zagorsk. Il metodo di Meshcheryakov consiste nel guidare progressivamente il bambino con disabilità multisensoriali ad eseguire azioni indipendenti. In un periodo storico in cui i bambini con disabilità multisensoriali erano condannati alla categoria dei ritardati, il lavoro Meshcheryakov ha portato generazioni di bambini con tali problematiche non solo a muoversi autonomamente, ma anche ad integrarsi pienamente nella società ed a conseguire un elevato livello di istruzione.

Anche il rappresentante più teorico tra gli autori in teoria dell'attività, il filosofo Evald V. Ilyenkov (1924-1979), ha fondato la sua filosofia sulle pratiche educative concrete della scuola diretta da Meshcheryakov a Zagorsk. Ilyenkov (citato da Levitin, 1982) ha pubblicamente affermato quanto segue: "L'enorme lavoro portato avanti da Meshcheryakov ... è soprattutto importante e necessario per chi studia la filosofia. I problemi posti dall'educazione di questi bambini [...] questi sono problemi epistemologici. Il neurofisiologo che tenta di decifrare i meccanismi del cervello inaccessibili all'analisi diretta, l'astronomo che descrive galassie remote, e il fisico che studia particelle invisibili - tutti, in ultima analisi, stanno esplorando il mondo nascosto agli organi di senso a nostra disposizione" (Levitin, 1982:298).

Vasilii V. Davydov (1930-1998) è autore del testo (1990) "Tipi di Generalizzazione nell'Istruzione" contenente un'attenta analisi e una critica molto aspra delle pratiche di insegnamento nelle scuole dell'Unione Sovietica. Il lavoro di Davydov consiste in una serie di interventi a lungo termine per lo sviluppo dell'insegnamento in intere istituzioni scolastiche. Per Davydov (1990) "lo studio dei principi che disciplinano l'attività mentale avviene sulla base e sotto forma di istruzione sperimentale (Davydov, 1990:373). La lezione chiave che possiamo trarre da questo percorso nella storia della teoria dell'attività è che la conoscenza teorica risulta dall'impegno nel dialogo con le

pratiche e negli sforzi di trasformazione di queste stesse pratiche.

**Da De Leo, G., & Patrizi, P. (2002). *Psicologia della devianza*. Carocci.**

Una prospettiva psicologica che si muove entro criteri di tipo interazionista è rintracciabile nei recenti sviluppi della teoria sociale cognitiva di Albert Bandura (1986), che ha offerto un importante contributo all'avanzamento degli studi sulla devianza. Il nucleo centrale della teoria di Bandura ruota attorno alle nozioni di determinismo triadico reciproco, di human agency (“agentività” umana), perceived self efficacy (autoefficacia percepita) e moral disengagement (disimpegno morale). Con la nozione di determinismo triadico reciproco Bandura intende affermare che le azioni messe in atto da un individuo sono sempre il risultato di un’interazione reciproca fra persona, ambiente e condotta. Qualsiasi cosa una persona pensi o voglia può generare un comportamento che inciderà sull’ambiente circostante; allo stesso modo, il luogo o la situazione fisica nella quale il soggetto si trova ne influenzeranno i pensieri, le aspettative, gli affetti e, di conseguenza, il suo comportamento; quest’ultimo imporrà, a sua volta, modifiche sia sull’ambiente che sulla persona stessa. L’elemento di assoluto interesse nel determinismo triadico reciproco sta proprio nella funzione innovativa che Bandura assegna al comportamento. Nell’attenzione delle scienze sociali, infatti, il comportamento è stato prevalentemente considerato come un prodotto riferito, a seconda dell’impostazione, a determinanti provenienti dalla persona o dal suo ambiente: è la classica disputa fra le concezioni innatiste e quelle ambientaliste. La teoria sociale cognitiva afferma un’importante reimpostazione concettuale: il comportamento è un prodotto della persona e dell’ambiente ma, contemporaneamente, è un loro produttore, dal momento che le azioni individuali incidono sull’ambiente, modificandolo, e sulla persona che si ritrova a confrontarsi con quelle azioni come espressioni materializzate delle proprie competenze e abilità. All’interno di questa cornice assume centralità il significato che Bandura attribuisce all’espressione human agency: una tipica proprietà della mente umana, per cui essa è in grado non solo di reagire a stimoli esterni (ambiente) e psico-biologici (persona), ma anche di agire attivamente nel mondo. Il termine “agentività” sta a indicare la capacità dell’individuo di intervenire in senso causale sulla realtà. È questo il significato della mente “proattiva”, di un individuo che agisce sia sul proprio mondo interno che sull’ambiente, trasformando entrambi; lo fa non solo a partire dalle sue precondizioni (la sua storia, le sue caratteristiche di personalità) ma, e soprattutto, in funzione delle sue anticipazioni. Le principali caratteristiche che compongono la proattività della mente possono essere così identificate: • la capacità di simbolizzare: l’individuo è in grado di trasformare le esperienze in simboli, di tipo sia verbale che immaginativo; è in questo modo che si formano i modelli interni che, applicati alle situazioni successive, consentono di dare significato e continuità al rapporto tra l’individuo e le sue esperienze; • la capacità di anticipazione: la persona si muove nella realtà di cui è parte anticipando gli eventi futuri e le loro conseguenze; • la capacità di apprendimento per imitazione: che permette di aumentare il proprio bagaglio di competenze, e quindi di comportamenti possibili, senza dover sperimentare sulla propria persona alcun tipo di azione, ma osservando quelle altrui; • la capacità di autoriflessione: l’individuo costantemente osserva e analizza se stesso, le proprie esperienze e i processi del proprio pensiero; • la capacità di autoregolazione: che consente di orientare il proprio comportamento in funzione di obiettivi e standard personali e delle circostanze ambientali. L’altra componente centrale, proposta da Bandura, è l’autoefficacia percepita (Bandura, 1996). Diversa dall’autostima, che si riferisce a un

giudizio globale che la persona elabora su di sé, e dall'autocompetenza, riferita alla consapevolezza di abilità, l'autoefficacia indica la convinzione che una persona ha di saper orchestrare con successo un corso di azioni in vista del raggiungimento di un obiettivo. Il concetto di autoefficacia, quindi, si definisce in riferimento al rapporto della persona con specifici corsi di eventi e situazioni. Inoltre l'accento è posto sulla percezione che la persona ha della propria efficacia personale, sulle convinzioni che ha sviluppato, e che costantemente può accrescere, di essere in grado di fronteggiare determinati eventi sapendo monitorare l'equilibrio fra le proprie risorse interne ed esterne e le richieste dell'ambiente. Tali convinzioni incidono sull'esito del corso di eventi attivando nella persona impegni realisticamente coerenti con le risorse su cui la persona stessa sa di poter contare in rapporto alle opportunità che l'ambiente è in grado di offrire. L'ultimo elemento da considerare è il disimpegno morale, studiato da Bandura allo scopo di individuare quali strategie utilizzano gli individui per svincolarsi dalle norme e dalle responsabilità (Caprara, Malagoli Togliatti, 1996). Il presupposto è che, nel corso del processo socializzativo, gli individui sviluppano standard morali ai quali riferiscono le proprie scelte comportamentali. Movendosi all'azione la persona deve, per certi versi, fare i conti con tali standard e, quando essi contrastano con gli obiettivi che la persona stessa si propone, è possibile una sorta di svincolo, una strategia di autoesonero che mette a tacere l'imperativo morale per consentire l'azione: è questo il meccanismo del disimpegno. Si tratta di un processo cognitivo-sociale che non interviene in forma giustificatoria dopo l'azione, ma che ne precede la realizzazione, consentendola, ne accompagna il corso, la rilegge in modo favorevole al suo autore sganciandolo dalle responsabilità che l'azione implica. Un forte e costante utilizzo di questi meccanismi sembra correlato positivamente a un probabile orientamento verso la devianza. In altri termini, l'esercizio di disimpegno ripetuto nel corso di più episodi di devianza sembra intervenire nel mantenere attiva, nella percezione del soggetto e rispetto ai propri standard morali, la possibilità stessa della trasgressione.