

Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli

Communication and comprehension. Methodological rigor and civic engagement in Lucia Lumbelli's research

Roberta Cardarelo

Department of Education and human sciences, University of Modena and Reggio Emilia, rcardarelo@unimore.it

Enver Bardulla

Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries, University of Parma, bardulla@unipr.it

The article presents the impressive research work of the recently deceased Lucia Lumbelli, founding partner of SIRD. She was a very original researcher in topics such as the verbal communication in education, audiovisual communication and the promotion of text comprehension. The common ground of her research was always the aim to promote the students' autonomy and motivation, which is often lacking because of socio-cultural factors. Her pedagogical assumptions and research methodology, a kind of exploratory research, in which theoretical devices and empirical data interact, are also presented.

Keywords: Communication and education; Text comprehension; Motivation; Exploratory research.

Vengono presentati qui il lavoro scientifico pluriennale e le opere di Lucia Lumbelli, socio fondatore della Sird, recentemente scomparsa. Studiosa e ricercatrice empirica ha affrontato in modo originale i problemi della comunicazione verbale nell'interazione educativa, della fruizione filmica, e della promozione della comprensione dei testi. Alla base delle sue ricerche si deve riconoscere l'obiettivo educativo di promuovere la autonoma iniziativa e la motivazione degli allievi, spesso carente per ragioni socioculturali. Vengono presentati altresì i più rilevanti assunti pedagogici e la sua metodologia di ricerca (ricerca esplorativa), caratterizzati da una originale interazione tra assunti teorici e dati empirici.

Parole chiave: Comunicazione dell'insegnante; Comprensione del testo; Motivazione; Ricerca empirica esplorativa.

Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nella ricerca di Lucia Lumbelli

L'identità scientifica di Lucia Lumbelli può essere tracciata sinteticamente attraverso le sue stesse parole di autopresentazione redatte pochi giorni prima della sua scomparsa¹.

Lucia Lumbelli, professore ordinario di Pedagogia dal 1975, ha insegnato nelle università di Milano statale, Padova e Parma dove ha diretto l'Istituto di Pedagogia per 12 anni.

Nel 1987 si è trasferita nella università di Trieste, ed in cui è ora prof. Emerito in Pedagogia Sperimentale, dove ha contribuito a fondare la facoltà di Psicologia ed è passata al settore di Pedagogia Sperimentale.

La sua ricerca è caratterizzata dall'uso della psicologia come Fonte nel senso di John Dewey.

In un primo tempo è stata usata in questo senso la psicologia di Carl Rogers (Comunicazione non autoritaria, 1972) e il suo intervento a riflesso è stato confrontato con il rinforzo di Skinner (Psicologia dell'educazione, 1982).

In un secondo tempo la fonte è stata la ricerca psico-cognitiva sulla comprensione del testo sulla cui base è stato costruito un progetto di stimolazione dell'abilità di comprensione della lettura. Vi viene ripreso anche il feedback rogersiano. La sua efficacia ha avuto molte conferme sperimentali (La comprensione come problema, 2009).

Un filone di studi parallelo è quello sui mass media (da Comunicazione filmica, 1972 a From film and television to multimedia cognitive effects, 2008) che è venuto concentrandosi anch'esso sulla comprensione del testo ed è stato oggetto della lectio magistralis tenuta nel congresso organizzato da Giunti nel 2013 e intitolata Comprensione e televisione.

Ha fatto parte del consiglio direttivo della rivista *Età evolutiva* e dell'Istituto filmologico Gemelli-Musatti fino alla loro chiusura. Fa parte dello Scientific Board della rivista *Educational Research Review*.

Trieste 2-3 Marzo 2019.

1 Comunicazione personale.

1. Una vita dedicata alla ricerca: non solo un modo di dire

L'intensità dell'impegno nella ricerca di Lucia Lumbelli non è testimoniata solamente dalla quantità di produzioni scientifiche in cui si è espressa ma anche dal costante approfondimento di alcuni temi ritenuti cruciali e privilegiati nella sua lunga carriera. Ci sono modi, non estranei anche alla nostra comunità scientifica, di intendere la ricchezza della produzione scientifica anche in termini di varietà dei temi affrontati. In taluni casi tale varietà corrisponde poi ad argomenti molto difformi, e i risultati conseguiti nel complesso corrono il rischio della polverizzazione del sapere, perché sembrano solo scalfire un tema, o meglio scalfire molti temi, restando alla loro superficie. Non è il caso di Lucia Lumbelli, che ha tenacemente esplorato alcuni, pochi, argomenti di rilevanza educativa, li ha sondati in multiple direzioni, e ne ha indagato i 'confini' disciplinari anche attraverso il contatto ripetuto e serrato con studiosi di altre discipline, linguistica e psicologia in primis. Fatto che ne ha determinato una notorietà insolitamente accentuata per un pedagogista presso quelle comunità scientifiche. Il suo è un profilo molto bene definito e connotato, peculiare, che può essere indicato come quello di una studiosa che ha messo al centro dei suoi studi temi precisi e anche molto precisati, in prima istanza appartenenti alle categorie della "comunicazione educativa e della "comprensione dei testi". È indubbio, tuttavia, che un ulteriore elemento connotativo si rintraccia nella peculiare modalità di ricerca empirica cui si è dedicata, fin dagli esordi, quando l'indagine empirica o sperimentale non costituiva certo la norma nella comunità dei pedagogisti – una modalità che ha illustrato e teorizzato in molti saggi, nei quali ha avviato un confronto serrato con i metodi più diffusi della ricerca e ha argomentato soprattutto una tipologia di ricerca che ha definito 'ricerca esplorativa' (Lumbelli, 1985). Questa espressione, se scorriamo la letteratura dei nostri ambiti, è oggi ampiamente diffusa e la Lumbelli copiosamente citata, anche se non sempre con piena consapevolezza o aderenza ai significati più originari e originali. Come vedremo.

Dalla breve e recentissima autobiografia ricordata emergono tuttavia, come peculiari, tre linee di ricerca. Cercheremo pertanto di ripercorrere questi filoni autoriconosciuti sul piano delle traiettorie di ricerca, e di esaminarne gli esiti, se pure in modo sintetico, rinviando il lettore ad alcune delle opere principali.

A tale illustrazione non possiamo non fare precedere alcune note biografiche, del tutto sintetiche, rilevanti sul piano della sua influenza nel mondo pedagogico italiano e in particolare in ambito Sird.

2. Elementi della biografia scientifica

Dopo il liceo classico a Trieste, si iscrive al Corso di Filosofia, in cui si laurea con lo storico Giorgio Radetti (Università di Trieste, il 26 giugno 1962) con una tesi su Kerschesteiner, che darà luogo alla sua prima pubblicazione monografica².

Negli anni seguenti svolgono un ruolo importante nella sua biografia scientifica le partecipazioni agli annuali seminari di Psicologia degli studiosi di area gestaltista di Trieste (tra gli altri Gerbino, Kanizsa, Bozzi), che probabilmente alimentano il suo studio approfondito di autori come Wertheimer e la scoperta di concetti che saranno centrali nei suoi lavori come quello di *pensiero produttivo* e di *problem solving*. Se ne hanno riscontri nei suoi primissimi lavori, oggi quasi introvabili, come *La rilevazione di una incongruenza come processo di "pensiero produttivo"* e *Il metodo non direttivo in pedagogia*, entrambi del 1967³.

Consegue la libera docenza in Psicopedagogia nel 1968, ed è ben presto incaricata di Pedagogia alla Università statale di Milano, nella Facoltà di Scienze dapprima, per poi passare a Lettere e Filosofia nel 1972, rimanendovi sino a che non diviene Professore Ordinario (1975) prima a Parma (dove aveva tenuto per alcuni anni per incarico l'insegnamento di Pedagogia presso la sede staccata di Cremona) dal 1975 al 1987, e poi a Trieste, dove, dopo il pensionamento verrà nominata Professore Emerito.

Negli anni '60 e '70 aveva condotto, presso l'istituto Gemelli di Milano (Istituto Agostino Gemelli per la comunicazione, che diventerà in seguito Istituto A. Gemelli e C. Musatti), ricerche sperimentali sul cinema e la comunicazione filmica, volte ad indagare la riscontrabilità empirica del supposto "effetto passivizzante" della comunicazione filmica, che era oggetto in quegli anni di un vivace dibattito anche tra i pedagogisti (*La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*, Firenze: La Nuova Italia, 1974).

È chiamata a far parte del collegio docenti del Dottorato in Pedagogia Sperimentale della Sapienza, coordinato da Aldo Visalberghi, fin dal suo sorgere (1983), unitamente a Egle Becchi, Luigi Calonghi,

2 *Kerschesteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco* (1966). Firenze: La Nuova Italia. Talune informazioni biografiche provengono dalle preziose testimonianze orali della prof. Anna Lumbelli, sorella di Lucia, e della Prof. Egle Becchi, collega ed amica di lunga data di Lucia. Ringraziamo entrambe.

3 ACME, *Annali della facoltà di lettere e filosofia dell'Università degli Studi di Milano*, rispettivamente Vol 19, 17-36; Vol. 20, 293-342.

Maria Corda Costa, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Nicola Siciliani de Cumis, Lydia Tornatore, Benedetto Vertecchi e Alberto Zuliani⁴. E vi svolge un ruolo attivo in qualità di tutor e co-tutor di molti dottorandi, tra i quali Guido Benvenuto, Ginetta Cavazzini, Antonio Gariboldi, Gisella Paoletti, Francesca Gattullo, Sergio Crasnich, Margherita Orsolini, Anna Sallerni, Mimma Siniscalco, Cristina Zucchermaglio.

Sono stati molto intensi e prolungati nel tempo i rapporti con i linguisti del GISCEL, e con il gruppo degli psicologi cognitivisti del CNR, documentati da una varietà di scritti ben esemplificata da due lavori, che, a venti anni di distanza, ribadiscono un forte impegno interdisciplinare. Pensiamo, al riguardo, che scrive la *postfazione* ad un testo molto rilevante degli anni '70, quello di Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi (a cura) *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna: il Mulino, 1978. E cura con Bice Mortara Garavelli il volume *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Casale Monferrato, Ed. dell'Orso, 1999. In entrambi i volumi, che prendiamo a titolo di esempio, tratteggia un modo in cui la ricerca pedagogica e psicopedagogica può interagire con studi di ambiti diversi.

Tornando al suo impegno nella comunità dei pedagogisti, è socio fondatore della SIRD (1992), insieme a molti colleghi e amici di lunga data, e contribuisce al testo inaugurale, a cura di Luigi Calonghi (*Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Napoli: Tecnodid, 1993) con un saggio illuminante del suo approccio alla ricerca: *Il criterio dell'efficacia. Appunti per una discussione*, dove chiarisce un assunto ricorrente e critico nel suo pensiero. Quello che la motivazione – condizione per l'attiva partecipazione degli allievi alla comunicazione culturale – è cruciale ma non si può dare per scontata in allievi provenienti da ambienti deprivati. Per cui proprio la sollecitazione della motivazione qualifica un intervento pedagogico orientato a valorizzare e promuovere l'attività e l'autonomia dell'allievo. Per promuovere la motivazione occorre mettere l'allievo nella condizione di 'attivarsi': creare e studiare delle situazioni che scoraggino la passività degli allievi, intesa come il tratto distintivo dei soggetti candidati all'insuccesso per ragioni di background socioculturale. Polemizza per questa ragione con Palincsar e Brown (1984) che, nella versione origi-

4 Sapienza Università di Roma, *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale* (a cura di Gregory, Lucisano). <http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/Il%20Dottorato%20di%20ricerca%20in%20Pedagogia%20Sperimentale%20-%20Sapienza.pdf>

nale del Reciprocal Teaching, di fatto propongono una procedura di imitazione-modellamento del comportamento cognitivo che neglige la valorizzazione dell'iniziativa autonoma dell'allievo. Ma in seguito, in ambito SIRD, è più volte intervenuta soprattutto nel campo delle modalità di ricerca empirica e sperimentale.

2. Le opzioni pedagogiche e metodologiche

Dicevamo che nel lavoro di Lucia Lumbelli si possono riconoscere tre ambiti di ricerca fondamentali e principali, rubricabili dal punto di vista tematico come: la comunicazione verbale; la comunicazione audiovisiva; la comprensione dei testi. E, se pure su questi temi vertono i titoli dei suoi più noti volumi, il problema pedagogico sottostante è piuttosto quello della motivazione o, meglio, della demotivazione come problema educativo centrale.

Ma il modo peculiare con cui affrontare questi temi è rimasto sempre quello della ricerca empirica e della sua declinazione originale in termini di ricerca esplorativa. L'insieme di tali scelte infatti si colloca entro un'opzione pedagogica peculiare, molto segnata dall'istanza della ricerca empirica, perseguita tanto come stile personale di lavoro quanto come garanzia della produttività etica e sociale della ricerca stessa. Un problema di base che ne sostiene la ricerca è infatti ciò che possiamo definire come equità dell'educazione con il correlato degli evidenti e persistenti fallimenti della scuola in tale direzione. L'impegno civile e militante a favore dei più deboli e degli svantaggiati sul piano culturale è manifestato ripetutamente nei suoi scritti. Per questo la ricerca deve impegnarsi a favore degli ultimi, a favore di quanti sono emarginati per ragioni socioculturali, e lo sono anche nella scuola, nonostante le intenzioni e l'impegno generoso dei loro insegnanti. Ecco, esattamente per coloro che non riescono a fruire davvero dell'opportunità educativa, la ricerca deve spendersi e deve farlo in direzione operativa e non solo teorica o con prese di posizione politica, pur necessarie. "A Gianni che esiste ancora" è per esempio la dedica del volume *La novità come risorsa educativa* che cura nel 1983: la menzione del Gianni, svantaggiato e pluribocciato di Don Milani, è una chiara indicazione dei valori cui tendere e il testo rappresenta un saggio di come operare per contrastare le difficoltà e gli insuccessi degli svantaggiati. Del resto, nella collana "Condizionamenti educativi" di Franco Angeli diretta da Egle Becchi, Lumbelli pubblica nel 1975 il volume *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al "ruolo" in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, e in seguito, nel 1979, *La voglia di conoscere*, in cui si tenta di recuperare

ciò che maggiormente manca agli studenti svantaggiati. Talvolta tale impegno è esplicitato nel titolo, come per esempio nel contributo del 1996 *Quando la differenza è deprivazione e il recupero è rispetto della differenza*.

Questa scelta, che è anche etico-politica, assicura un secondo carattere decisivo e ricorrente alla ricerca di Lumbelli: l'imperativo di partire dai problemi concreti degli insegnanti, o degli educatori, è la più importante condizione e garanzia della rilevanza della ricerca stessa. Nel suo caso, muove dai problemi che lo svantaggio socio culturale e la condizione di deprivazione culturale (oggi diremmo di povertà educativa) pone tanto agli allievi, nella loro interazione con i processi educativi, quanto agli insegnanti, che pure cercano di intercettarne la motivazione (Lumbelli, 2006, 29). Che la ricerca pedagogica debba prendere le mosse da problemi concreti, e a tali problemi fornire, in un processo 'di ritorno', indicazioni o strumenti, è convinzione diffusa e variamente praticata nella nostra comunità scientifica. Ciò che caratterizza però il lavoro della Lumbelli è il modo particolare in cui ritiene che i problemi e le difficoltà del fare scuola debbano essere elaborati e trattati dalla ricerca pedagogica. Infatti, riprendendo peraltro il pensiero di Dewey de *Le fonti di una scienza dell'educazione* cui ha dimostrato di ispirarsi (Lumbelli, 2006), il modo di fare ricerca su tali problemi implica il temporaneo distacco dalle esigenze di operazione immediata per individuarne degli elementi salienti attraverso l'astrazione e la formulazione di ipotesi precise. La generazione di ipotesi più precise e precisate circa il fenomeno indagato implica il ricorso agli strumenti e alle teorie di discipline che abbiano messo a punto dispositivi interpretativi pertinenti. Per questo diventa centrale nella sua pratica di ricerca, oltre che nella sua trattazione teorica, il tema della costruzione dell'ipotesi e il connesso problema dell'astrazione, che inevitabilmente comporta il rischio di una semplificazione riduzionistica dell'esperienza da cui si parte. Eppure l'unica condizione, secondo la nostra autrice, per avanzare in modo rigoroso nella conoscenza dei fenomeni educativi, e segnatamente di quelli problematici, è quella di fare provvisoriamente astrazione dalla complessità multicomponentiale del fatto educativo, per consegnare agli insegnanti uno strumento in più da agire, e da combinare con altri, nella pratica educativa, che è troppo complessa per poter essere avvicinata con un approccio rigoroso se considerata olisticamente.

E questo accade per la Lumbelli attraverso il ricorso a strumenti della psicologia, come peraltro indica espressamente nella biografia ricordata.

Il presupposto epistemologico-metodologico su cui fondare l'impo-

stazione della ricerca sopra indicata (o la cornice entro la quale inquadrarla come disegno unitario) viene individuato da Lumbelli nell'approfondimento del concetto di 'esperimento mentale' elaborato da Carmela Metelli di Lallo, la studiosa con la quale, provenendo dalla psicologia, aveva iniziato la carriera di pedagogista. (Utopia di estrazione scientifica e libertà nella relazione educativa, in *Studi sulla formazione*, I (1998), nn. 1-2, 35-45).

L'esperimento mentale, pur condividendo alcuni tratti col pensiero utopico, si colloca nell'ambito delle scienze, delle quali condivide le regole, e trova il proprio ambito privilegiato di utilizzazione nelle scienze umane, dove, a differenza di quelle che indagano i fenomeni naturali subumani, ad essere indagati sono fenomeni non riproducibili nell'esperimento. Le condizioni dell'esperimento mentale, così, non sono fattuali bensì congetturali. Il che non impedisce agli eventi in esso trattati di consentire l'individuazione di variabili (è questo appunto il compito della ricerca esplorativa) per poi elaborare ipotesi precise ed esplicitamente argomentate (in grado di affrontare problemi teorici rilevanti), e sottoporle al vaglio sperimentale: un vaglio, in questo caso, per così dire simulato (virtuale), ma che conserva il rigore dell'esperimento vero e proprio, perché fondato sulle acquisizioni delle scienze sperimentali (dei cui esperimenti l'esperimento mentale costituisce un prolungamento) e sul rispetto delle regole procedurali e linguistiche proprie di quest'ultime. È questa la condizione che consente alla conferma o meno delle ipotesi formulate di sottrarsi al rischio di una verifica/falsificazione fondata su un controllo impressionistico e fortemente condizionata dalle aspettative dei ricercatori.

Dell'esperimento mentale prefigurato dalla Metelli la Lumbelli fa propria anche la difesa dell'astrazione, ossia della riduzione, seppur provvisoria, delle variabili o circostanze da prendere in esame, eliminando quelle aggiuntive e quelle difficilmente controllabili. Tra queste rientrano le contingenze storico-culturali, il cui recupero può comunque avvenire, in seguito, grazie ad una più approfondita determinazione dei fattori all'opera nei processi educativi. Anche perché il rapporto tra presupposti scientifico-sperimentali ed esperimento mentale non va inteso come unidirezionale. Lo stesso vale per l'apporto che l'esperimento mentale può recare alla chiarificazione e precisazione di concetti centrali per la riflessione pedagogica quali libertà, responsabilità, controllo, autonomia. Ne è un esempio la trasposizione sul piano congetturale (attuata nel romanzo *Walden Two*) della maggior efficacia del rinforzo positivo, evidenziata dai suoi esperimenti di laboratorio, che consente a Skinner di intendere la libertà come assenza di controllo aversivo, non di qualsiasi forma di controllo.

Il richiamo alla complessità dei processi educativi non può quindi costituire un alibi per sottrarre la ricerca in campo educativo all'onere di dover confermare o disconfermare le assunzioni teoriche delle proprie ipotesi tramite indagini rigorose e precise. D'altro canto, è proprio l'astrazione dalle contingenze storico-culturali e da un determinato contesto che consente alla ricerca sperimentale di porsi, anche in campo educativo, come ricerca eminentemente conoscitiva, chiamata a fornire conoscenze generalizzabili, non limitate alle situazioni specifiche fatte oggetto d'indagine.

Solo una ricerca così concepita e realizzata può rivelarsi funzionale alla pratica educativa.

Così, pur prendendo le mosse, come si è detto, dai problemi concreti di insegnanti ed educatori e nonostante l'impegno profuso per coinvolgere questi ultimi nelle proprie ricerche e per favorirne lo sviluppo e affinamento delle capacità professionali mediante l'acquisizione della postura di ricerca e di alcuni momenti peculiari del metodo sperimentale (emblematica è in proposito la sua collaborazione con alcuni insegnanti distaccati presso gli Istituti Regionali di Ricerca e Sperimentazione Educativa), lungi dall'indulgere alla pratica della ricerca-azione, Lucia Lumbelli non transige sulla distinzione dei ruoli e sul possesso da parte di chi fa ricerca di competenze e strumentazioni estremamente solide e sofisticate. Rispetto a diversi orientamenti di tanta parte della pedagogia, la sua proposta può dunque apparire estremamente aristocratica ed elitaria. Ed è forse questa la ragione per la quale, nonostante l'autorevolezza riconosciuta da molti colleghi, il suo contributo al miglioramento delle pratiche d'insegnamento, almeno fino ad ora, non ha avuto l'impatto che avrebbe meritato.

4. Le domande di ricerca. La comunicazione verbale

Domande di ricerca con la "d maiuscola" sono quelle che timbrano il lavoro pluriennale di ricerca di Lucia Lumbelli. Per taluni versi molte delle sue ricerche rappresentano il tentativo, spesso felicemente riuscito di dare risposta ad alcune, poche ma basilari domande di ricerca: alcune hanno un sapore conoscitivo del funzionamento della mente umana, altre del funzionamento comunicativo o interpersonale, ma sempre si muovono nell'orizzonte della educabilità, con la costante ricerca di individuare empiricamente le condizioni educative e didattiche congruenti.

Molti accomunano il nome della Lumbelli a quello di Carl Rogers più per le posizioni antiautoritarie da questi sostenute negli anni sessanta che non per la sua metodologia clinica. E in effetti Carl Rogers è una

di quelle fonti a cui la Lumbelli attinge nell'affrontare un problema educativo cruciale in tutta la tradizione pedagogica, quello del rapporto tra autorità e libertà. Tema tuttavia che la Lumbelli rifugge dal considerare solo teoreticamente, ma che riconosce e rintraccia nelle pratiche comunicative ordinarie empiricamente studiate. Carl Rogers teorizza una relazione paziente-terapeuta incentrata sullo sforzo del terapeuta (attore più competente) di sostenere l'autonoma espressione, la libera manifestazione, e l'attività del paziente, senza nessun condizionamento autoritario. Istituyendo una parziale analogia con la diade adulto-allievo, la Lumbelli ritrova in Rogers indicazioni procedurali che sorreggono questa intenzione di restituire autonomia e iniziativa all'allievo.

La domanda pedagogica da cui la Lumbelli muove in effetti è quali siano i modi della comunicazione educativa che aiutano a ridurre la distanza tra allievo e insegnante, che aiutano l'insegnante a svolgere quel ruolo di educatore che si costruisce attraverso il genuino ascolto "dell'altro", la coltivazione di un atteggiamento di empatia, e la sua capacità di incoraggiare in ogni modo la partecipazione al processo stesso di crescita e di apprendimento. Trova in Rogers, e nella strategia del 'rispecchiamento verbale' come atteggiamento e 'postura', ma anche come "tecnica" comunicativa, criteri e spunti che svilupperà nel corso di prolungate ricerche empiriche. Il confronto con altre strategie comunicative, pur intrapreso e condotto puntualmente, è uno dei passaggi metodologicamente interessanti e rigorosi, ma il bersaglio è il potenziamento della comunicazione dell'insegnante, mediante una strumentazione per la comunicazione di 'incoraggiamento' di pura marca pedagogica. La modalità di intervista individuale 'centrata sull'interlocutore' infatti a cui la Lumbelli si dedica, sia in una pratica di ricerca direttamente esperita, sia in una teorizzazione via via più articolata e coerente, risulta uno strumento comunicativo impiegabile a scuola, sia nell'interazione diadica che in quella collettiva. Nel volume del 1981 *L'Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*, per le edizioni de il Mulino, Lucia Lumbelli testimonia bene come alcuni tipici e ricorrenti problemi della comunicazione didattica, collettiva dunque, possono essere fronteggiati con risorse della comunicazione quali quelle elaborate a partire dalle suggestioni rogersiane. Del resto, già in *Pedagogia della comunicazione verbale* che aveva curato nel 1978 per Franco Angeli, aveva mostrato l'attenzione puntuale alle pratiche didattiche concrete, soprattutto nel capitolo *Per un'osservazione sistematica degli errori di comunicazione nella prassi scolastica* (105-144), dove dialoga con psicoanalisti e psicologi, da Laing a Bateson, nella parte teorica, e riporta esempi di interazione verbale in classe. Sono salienti e sistematici in questo ambito anche *Comunicazione non autoritaria*, Angeli, 1972;

Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola, Il Mulino 1982; Skinner, la libertà e il metodo sperimentale, *Scuola e città*, 1999.

Su questo piano, i risultati più rilevanti sono la messa a punto della comunicazione di incoraggiamento, che include e rielabora il rispecchiamento verbale, e la verifica empirica della sua efficacia nel rendere più attivo l'interlocutore o allievo, riscontrata in riferimento a plurimi aspetti e compiti scolastici (comprensione del testo verbale; promozione della concettualizzazione della lingua scritta; argomentazione di adolescenti; sostegno alla motivazione intrinseca; comprensione di libri illustrati in bambini di 3 anni; eccetera). Ma anche quando coinvolgono compiti o materiali innovativi per sostenere la motivazione dei ragazzini, le sperimentazioni includono sempre accurate realizzazioni dell'impegno di ascolto e di incoraggiamento riconducibili ai principi ispiratori (*La novità come risorsa educativa* 1983; *Incoraggiare a leggere* 1989).

5. La comunicazione filmica e la passività dello spettatore

Un filone di studi che la Lumbelli definisce “paralleli” è quello sui mass media e in particolare sulla comunicazione filmica e televisiva, che, se pure con andamento ‘carsico’, ne ha accompagnato la biografia scientifica a partire dal 1972, anche per effetto della sua vicinanza e collaborazione con l'Istituto Gemelli di Milano, e fino ad un recente saggio (Lumbelli, Paoletti, Boscarol, 2018). Qui le domande guida di ricerca di tale lavoro sono di marca inizialmente conoscitiva, ispirate dal quesito se il cinema, accusato di essere occasione di passivizzazione dello spettatore, svolga effettivamente un ruolo di ottundimento della vigilanza critica, ovvero “a quali condizioni” (questa era una sua espressione tipica) lo possa svolgere, data la rilevanza che questa tipologia di testi ha nell'intrattenimento e nella formazione dei ragazzi. Le ricerche “psicopedagogiche” dei primi anni '70, le successive ricerche sulla fruizione televisiva (telegiornali e cartoni animati) negli anni '80 e '90, e le più recenti indagini su dispositivi multimediali, con scelte metodologiche multiple e sempre molto eleganti, indagano su ciò accade nella mente dello spettatore, sul modo in cui questi realizza il controllo e l'elaborazione del testo verbale e dell'immagine, e su come ciò interagisca con i suoi scopi e le sue strategie. In una sorta di bilancio di tali ricerche, dal titolo *Comprensione e televisione* (Giunti, Firenze)⁵, nel 2013 Lum-

5 Reperibile in rete <https://www.youtube.com/watch?v=LylPSBstnJQ>

belli concludeva che l'effetto passivizzante dell'immagine dinamica, e segnatamente la effettiva riduzione dell'elaborazione cognitiva dei contenuti, si riscontra solo in presenza di alcune caratteristiche dello spettatore, della sua motivazione e del suo atteggiamento, più o meno selettivo, e cioè autonomamente determinato, nei confronti del testo audiovisivo. Che parimenti è riscontrabile l'efficacia dell'uso di materiali iconici dinamici per potenziare la comprensione di taluni contenuti, e che dunque vada bandita ogni generalizzazione tendente a criticare sommariamente l'uso di dispositivi che ne facciano uso. Molte ricerche puntuali hanno corroborato questo orientamento (Lumbelli 1994; 2008; Lumbelli & Zidari, 2001; Lumbelli & Odorico, 2005). A ben vedere, al centro della preoccupazione principale, sta anche qui la condizione di passività (rispetto ad attività) cognitiva riscontrata e già denunciata come implicata dalla condizione culturale degli allievi svantaggiati e l'indicazione educativa risulta di marca metodologica: occorre assicurare quelle condizioni che favoriscano l'essere cognitivamente attivo dello spettatore, come del resto si deve fare nell'educazione del lettore.

6. Leggere e insegnare a capire

Quanto la ricerca sulla comunicazione filmica e televisiva abbia influito sull'emergere progressivamente dell'altro rilevante filoni di studi, quello cioè sulla comprensione dei testi, è difficile da dire. Certamente la metodologia di studio, usata non solo da Lumbelli, per saggiare l'attività dello spettatore consiste classicamente nel metterla a confronto con l'elaborazione di un testo verbale: può essere perciò che da questa comparazione sia venuta progressivamente emergendo la scoperta delle multiple difficoltà di comprensione dei testi che sicuramente costituiscono un importante contributo delle sue ricerche. Fin da un primo lavoro empirico con bambini della scuola dell'infanzia (*Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, con Margherita Salvadori, Milano: Emme, 1977) il tema dello svantaggio socioculturale e della comprensione dei testi è sostenuto da alcune cruciali domande di ricerca. Quali sono le difficoltà che gli allievi incontrano quando non capiscono? Come si può insegnare a capire? Che si trasformano nel correlato "come si può rendere attivo il lettore"?

Un ruolo decisivo nel piegare i suoi studi nel tentativo di dare risposta a tali domande è da riconoscere nel metodo di indagine privilegiato che, schematizzando, si compone di due elementi ricorrenti nelle interviste individuali: il 'pensiero ad alta voce' dell'intervistato e l'accompagna-

mento individualizzato del ricercatore attraverso la metodologia ‘rogersiana’. In questo modo il ricercatore entra in contatto con processi di pensiero e esperienze difficilmente coglibili altrimenti. Negli anni in cui la ricerca docimologica (da Visalberghi a Lucisano a Vertecchi) indagava precocemente le capacità di lettura e comprensione dei testi con strumenti standardizzati, Lumbelli proseguiva, abbastanza solitaria, un’indagine in profondità sui processi di comprensione-integrazione del testo, ricavandone un ricco repertorio di problemi o intoppi nella comprensione ed esitando parallelamente nella individuazione di caratteristiche linguistiche e testuali che ostacolano tali processi in *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (Editori Riuniti, Roma, 1989).

In particolare tale metodologia le ha consentito di giungere alla individuazione circostanziata di alcuni dei processi più compromessi nella comprensione del testo, tipicamente quello di produzione dell’inferenza connettiva, e all’elaborazione parallela di modalità comunicative, e didattiche, per superare tali difficoltà, illustrate nel lavoro di sintesi del 2009, *La comprensione come problema* (Laterza, Bari) tanto ostico alla lettura dei miei studenti quanto prezioso e illuminante. A valle di questa lunga attività di ricerca sulle condizioni che possono sostenere gli allievi ad essere attivi cognitivamente e dunque a capire, e a imparare a capire, la Lumbelli rintraccia, o ritrova, come decisiva la condizione di *problem solving* come circostanza più favorevole (1996; 2018). Gli insegnanti che vogliono promuovere la capacità di capire i testi possono agire utilmente quando riescono ad aiutare gli allievi a percepire la situazione problematica del testo e ad attivarne il pensiero e il ragionamento. In quanto in questo modo i più comuni processi di integrazione, ma anche di incomprendimento, di norma non consapevoli, possono affiorare alla coscienza ed essere esposti all’azione consapevole di controllo e di autocorrezione dei lettori. Questi sono il contesto e la condizione di promozione della capacità di capire che favoriscono sia la ‘attivazione’ autonoma dell’allievo sia la sua acquisizione di un metodo per elaborare i testi e superare le difficoltà di comprensione.

7. Strumenti di ricerca e opzioni di metodo

Anche se l’intervista individuale, in particolare “centrata sul soggetto che pensa ad alta voce”, è sicuramente stato lo strumento indiscutibilmente preferito, il repertorio degli strumenti di ricerca della Lumbelli è più vasto. Si esercita infatti moltissimo nell’analisi dei testi, tanto di quelli scritti quanto di quelli multimediali, nell’analisi dell’interazione verbale, attraverso lo studio minuzioso delle trascrizioni degli scambi,

sia al fine di descrivere le occasioni di incoraggiamento realizzato, sia al fine di ripercorrere il pensiero e lo stato d'animo dei soggetti; controlla con l'osservazione sistematica dei comportamenti l'efficacia di talune scelte didattiche attraverso i loro effetti sulla fruizione televisiva o filmica, e sull'attenzione e il coinvolgimento dei bambini, nei già citati *Voglia di conoscere* del 1979, *La novità come risorsa educativa* del 1983. Dal punto di vista dei disegni sperimentali, le sue ricerche tendono a privilegiare le modalità classiche della ricerca didattica con controllo pre e post intervento didattico, e l'utilizzo di gruppi di controllo. Ma l'elemento qualificante ed originale del suo approccio va riconosciuto nel rapporto che instaura tra teoria e pratica, cioè tra teorie interpretative e concrete situazioni educative, e che lei stessa definisce con l'etichetta di ricerca esplorativa. Nel saggio del 1985 *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, il concetto di ricerca 'esplorativa' trova una prima precisa descrizione. Dove la qualità della ricerca è rivendicata piuttosto per il modo in cui si connette a precise ipotesi teoriche, che non per la mera raccolta di dati quantitativi. Questa connessione riguarda sia le ipotesi (nelle quali riformulare un problema educativo concreto), sia le 'unità di analisi', ovvero 'le categorie' di osservazione del fenomeno. In particolare le variabili da sottoporre ad analisi negli esperimenti, ma anche nella ricerca osservativa, non possono essere improvvisate o definite sulla base del 'senso comune', ma vanno accuratamente precisate in un'interazione dinamica tra fenomeni che si osservano e teorizzazioni che le interpretano, cioè teorie a cui il ricercatore attinge, in una "fase caratterizzata metodologicamente da una peculiare alternanza di induzione e deduzione" (Lumbelli 1985, 112). La definizione stessa delle categorie di analisi di un fenomeno educativo dunque richiede una ricerca, o si configura come ricerca, e pertanto la definizione di ricerca qualitativa, con cui Lumbelli si confronta, ne esce precisata. La fase qualitativa di una ricerca non sta tanto nell'assenza di adozione precoce di misure quantitative, quanto piuttosto nella sua 'qualità' concettuale, e cioè nel piano argomentativo ed empirico insieme che connette fatti concreti e teorie di riferimento, dove cioè il lavoro di enucleazione delle variabili è esso stesso garanzia per il ricercatore di giovare della conoscenza consolidata, e di procedere con questa in una direzione educativa che sia al contempo fondata e utile.

Quelle fin qui esposte sono le principali riflessioni che noi collochiamo entro la felice definizione sintetica della Lumbelli che ne ha dato Pietro Lucisano, e in cui ci riconosciamo: "*Chi di noi ha avuto la fortuna di lavorare con lei non può non ricordarne la vivacità, la grinta, la passione e il rigore*".

Riferimenti bibliografici

- Lumbelli, L. (1972). *Comunicazione non autoritaria*. Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (1974). *La comunicazione filmica: Ricerche psicopedagogiche* (Vol. 294). Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L., & Salvadori, M. (1977). *Capire le storie: un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Trieste: Emme.
- Lumbelli, L. (ed.), (1978). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (ed.), (1979). *La voglia di conoscere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1981). *Educazione come discorso : quando dire e fare educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione: comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (ed.), (1983). *La novità come risorsa educativa: per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1985). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, & B. Vertecchi (eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1989). *Fenomenologia dello scrivere chiaro* (Vol. 294). Roma: Editori Riuniti.
- Lumbelli, L. (ed.), (1989). *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1993). Il criterio dell'efficacia. Appunti per una discussione. In L. Calonghi (ed.), *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica* (pp. 117-126). Napoli: Tecnodid.
- Lumbelli, L. (1994). Catturare i processi di comprensione di testi televisivi. *IKON*, 41-93.
- Lumbelli, L. (1996). Quando la differenza è deprivazione e il recupero è rispetto della differenza. In A. Colombo, & W. Romani (eds.), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento* (pp. 107-129). Quaderni del Giscel. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1996). Focusing on text comprehension as a problem-solving task. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension Difficulties* (pp. 301-328). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Lumbelli, L. (1998). Utopia di estrazione scientifica e libertà nella relazione educativa, *Studi sulla formazione*, 1-2: 35-45.
- Lumbelli, L. (1999). Skinner, la libertà e il metodo sperimentale. *Scuola e città*, L(2-3): 77-83.
- Lumbelli, L., & Mortara Garavelli, B. (1999). *Parafrasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Lumbelli, L., & Zidari, C. (2001). Televisione e multimedia: quale comprensione?, *IKON*, 7-20.
- Lumbelli, L. (2002). La televisione tra ludico e ludiforme. In N. Siciliani De

- Cumis (ed.), *Evaluation. Scritti in onore di Aldo Visalberghi* (pp. 199-222). Caltanissetta-Roma: Sciascia.
- Lumbelli, L., & Odorico, C. (2005). Motivazione e televisione. *IKON*, 103-180.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli, L. (2008). From film and television to multimedia cognitive effects. In Rouet, Lowe, & Schnotz (eds.), *Understanding multimedia documents* (pp. 223-248). New York, N.J.: Springer.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Lumbelli, L. (2018). Productive Thinking in place of problem-solving?. Suggestions for associating productive thinking with text comprehension fostering. *Gestalt Theory*, 40(2): 131-148.
- Lumbelli, L., Paoletti, G., & Boscarol, M. (2018). Enhancing text comprehension through watching TV. *CADMO*, 2: 65-77.
- Palinscar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1(2): 117-175.