

Didattica enattiva: cos'è e cosa può fare

Enactive teaching: What it is and what can do

Francesca Coin

Università Cà Foscari, Venezia

francesca.coin@ordinepsicologiveneto.it

ABSTRACT

In our classrooms the number of foreign students is increasing. Often, they present greater inter-individual differences than cultural differences. What joins them is too often linked to their difficulties: as a result of limited knowledge of language or of school system, of dramatic life experiences, of uncertain economic conditions in their country of origin or in their host country, they show more frequently than other children situations of fragility and discomfort, both of an emotional-relational or of an academic kind. What these children need is a training program that takes into account the particularities of each one, without putting differences under a negative light. School is now a multicultural place, where diversity should be regarded as a fundamental part of the system and not a minor issue. An approach which, better than others, embraces diversity and interprets it as a source of enrichment for the creation of shared knowledge is the enactive approach. Unfortunately the combination of enactivism and teaching has not yet been studied in depth. The aim of this paper is therefore to summarize the essential features of an enactive teaching so to emphasize how, through an "enactive lens" it is possible to observe the dynamics of relationships and learning in the new multiethnic classes.

Il numero di alunni stranieri è in continuo aumento nelle nostre classi. Spesso le differenze interindividuali che essi presentano sono anche più rilevanti di quelle interculturali. Ciò che li accomuna risulta essere troppo spesso legato alle loro difficoltà: a causa di conoscenze limitate della lingua o del sistema scolastico, di esperienze di vita drammatiche, di condizioni economiche precarie nel paese di provenienza o in quello di accoglienza, mostrano più frequentemente degli altri bambini situazioni di fragilità e disagio, sia a livello emotivo-relazionale che scolastico. Ciò di cui questi bambini necessitano è un percorso formativo che tenga conto delle particolarità individuali di ognuno, senza porre sotto una luce di negatività le differenze. La scuola è ormai un luogo multiculturale, in cui la diversità deve rappresentare una parte fondante del sistema e non una minoranza problematica. Un approccio che meglio di altri accoglie la diversità interpretandola come fonte di ricchezza per la creazione condivisa di conoscenza è l'approccio enattivo. Purtroppo l'accostamento tra enattivismo e didattica non è ancora stato studiato a fondo; lo scopo di questo elaborato è quindi di riassumere le caratteristiche essenziali di una didattica di matrice enattiva, per sottolineare come possa risultare utile indossare una "lente enattiva" nell'osservare le dinamiche di relazione e di apprendimento nelle nuove classi multietniche.

KEYWORDS

Enactivism, Enactive learning, Foreign students, Academic difficulties.
Enattivismo, Didattica enattiva, Alunni stranieri, Difficoltà scolastiche.

1. La situazione attuale

La presenza di alunni stranieri nella scuola italiana è ormai da considerarsi un fenomeno permanente e in via di incremento. I dati riportati dal MIUR mostrano che nell'anno scolastico 2011/2012 erano presenti nelle scuole dell'obbligo nove bambini con cittadinanza non italiana su cento. Oltre ai numeri sono le caratteristiche qualitative del fenomeno a rendere la situazione allarmante: questi bambini provengono da più dicentonovanta paesi diversi, riportano situazioni socio economiche familiari molto differenti (anche se la maggior parte proviene da paesi del terzo mondo), risiedono in Italia da diverso tempo (molti sono immigrati di seconda generazione), hanno differenti livelli di conoscenza della lingua italiana e precedenti esperienze di scolarizzazione in sistemi molto dissimili dal nostro. Spesso questi fattori, sommati ad esperienze di vita caratterizzate da drammi e separazioni, risultano essere causa di frequente vulnerabilità e difficoltà scolastiche, siano esse di natura emotivo relazionale o cognitivo linguistica.

È evidente che la situazione sia troppo complessa per essere gestita dai singoli insegnanti e allo stesso tempo sia troppo stabile per essere trattata come una situazione di emergenza. Graziella Favaro (2011) ricorda che «non siamo all'anno zero» per quanto riguarda l'accoglienza e l'integrazione nelle scuole: le policy del MIUR finora si sono occupate di regolarizzare ed arginare il fenomeno, attraverso la programmazione del flusso delle iscrizioni, le pratiche di accoglienza e di integrazione culturale, oppure facilitando l'apprendimento di questi alunni mediante il rinforzo della lingua italiana, o tramite lo sviluppo di particolari curricoli e materiali didattici. Tuttavia, «l'elaborazione di un percorso formativo non può che essere personalizzato, senza cadere in generalizzazioni o in schemi validi per tutti. Va posta attenzione alla cultura di provenienza dei minori, ma anche alle capacità e alle caratteristiche individuali di ciascuno di essi, dato che le differenze inter-individuali sono altrettanto e forse anche più rilevanti di quelle inter-culturali (si corre sempre il rischio di considerare gli stranieri secondo degli 'stereotipi')» è scritto nel protocollo *"L'integrazione scolastica degli alunni stranieri"* curato dall'ispettore tecnico G.A. Lucca. Difatti, alcune ricerche, tra cui Murineddu, Duca e Cornoldi (2006), dimostrano che i bambini stranieri non presentano difficoltà cognitive o scolastiche generalizzate particolari, ma solo legate all'utilizzo dell'italiano come seconda lingua. M. Santerini, sostiene invece che il problema, riferendosi soprattutto agli immigrati di seconda generazione, sia relativo all'integrazione culturale e mostri similitudini con il disagio mostrato da alcuni alunni italiani che hanno avuto meno opportunità e meno strumenti.

2. La differenza è una risorsa non un ostacolo

Entrambe le posizioni sopra citate sono da ritenersi valide, soprattutto perché, allargando un po' la prospettiva, si può notare che, pur partendo da questioni differenti, entrambe giungono ad una simile conclusione: ciò di cui necessitano questi allievi non è una didattica speciale, studiata apposta per loro, ma una rappresentazione nuova della scuola che li identifichi come parte integrante del sistema e non come una minoranza problematica. Come già accennato, sono stati chiariti dal MIUR gli orientamenti da intraprendere al fine di un'integrazione serena e completa, così come si sta già lavorando sui materiali didattici degli argomenti di studio in italiano L2 (Arici, Maniotti, 2010; Affronte, Burci, Pischedda,

2010). Quello che ancora non è presente è un approccio chiaro ed efficace, diffuso e adottato a livello nazionale, che fornisca sia delle linee guida globali che dei consigli pratici per la didattica quotidiana.

Per ottenere questo risultato sarà però necessario sostituire alcuni principi della didattica classica che, nata ormai parecchi decenni fa, era stata ideata per una categoria omogenea di alunni italiani e risulta ad ora poco efficace anche con molti di essi. E. Damiano ricorda che *l'azione* è la chiave di volta dell'insegnamento: non si può pensare all'insegnamento da un punto di vista esclusivo, sia quello dell'insegnante o dell'alunno, dev'essere interpretato come un percorso da fare insieme, di mutuo arricchimento, in cui l'insegnante non è l'esperto che trasmette concetti ma colui che dirige l'azione degli studenti. Già altri illustri autori, come Bruner, avevano denunciato la necessità di una nuova interpretazione dell'apprendimento, paragonando l'alunno che apprende allo scienziato che scopre: l'azione è a carico del soggetto, alla didattica il compito di ricreare gli ambienti adeguati per favorirlo, rispettando le sue caratteristiche personali e le sue tappe di sviluppo.

3. L'enattivismo

Un approccio che potrebbe indicare la direzione da intraprendere, tenendo conto degli obiettivi sopra citati, è quello dell'enattivismo. La definizione della teoria dell'enattività si deve agli studi di Maturana e Varela, che hanno mutato da osservazioni strettamente biologiche, concetti di grande valore anche per altri contesti della vita umana e animale. Hanno quindi proposto una teoria della conoscenza innovativa che unisce alcuni principi della biologia e della filosofia buddista orientale a concetti già noti della filosofia e della psicologia occidentali. Gli autori concepiscono gli esseri viventi come un particolare tipo di macchine (auto-poietiche), che si distinguono per la loro capacità non tanto di autoregolazione, quanto di autoproduzione dei componenti che le specificano, componenti che non sono da intendersi come parti ma come processi. Concezione che applicata all'uomo ricorda, in qualche modo, il costruttivismo piagetiano. Ciò non significa che il sistema abbia in se stesso tutte le sue proprie cause. Il sistema è pur sempre un sistema in un ambiente, con il quale è accoppiato strutturalmente. Significa, piuttosto, che il sistema non risponde in modo deterministico ai cambiamenti dell'ambiente, ma apporta trasformazioni a sé stesso in base alle relazioni tra le variazioni ambientali e lo stato attuale delle proprie strutture. La cognizione non è più, dunque, una "funzione" del vivente, purchessia complessa, ma è il vivente stesso. Questo concetto viene sintetizzato nella formula "vivere è conoscere". Non esiste infatti nessun essere senziente, nessun "Io", che sviluppa conoscenza, né alcun oggetto da conoscere: ogni comportamento è composto da azioni ma «ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione.» (Maturana e Varela 1984, p. 45)

Queste nozioni, qui esposte in una forma estremamente sintetizzata, possono confondere ad un primo impatto e sembrare poco pertinenti al mondo della didattica. Eppure P. G. Rossi ha riconosciuto nei fondamenti di questa teoria epistemologica, opportunamente riferiti all'ambito dell'apprendimento umano e addizionati di alcuni concetti dell'*embodied cognition*, del *learning by doing* e del *research-based teaching*, la base per una nuova e più moderna didattica. «L'azione didattica... non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza» e «l'ambiente non produce in modo meccanico un cambiamento nel sistema, in quanto il sistema evolve anche in base alle sue strutture interne ... per appren-

dere occorre partecipazione attiva del soggetto» (p. 82-83), sono le frasi con cui Rossi spiega come il modello enattivo si applichi coerentemente al rapporto insegnamento/apprendimento, considerando tutti gli agenti, non singolarmente, ma piuttosto nell'insieme strutturale che creano crescendo insieme. Analizzando più nel dettaglio le tecniche, i riferimenti teorici e gli strumenti utilizzati negli studi che associano l'enattivismo alla didattica e alla cognizione, si può notare che molto spesso sono condivisi da altri approcci, talvolta anche molto diversi. Alcuni autori (Proulx, 2008) ritengono che l'enattivismo possa essere, per certi versi, addirittura considerato come un'estensione del costruttivismo, sebbene riportino alcune evidenti differenze. In breve, le analogie tra i due approcci riguarderebbero la rappresentazione della conoscenza come un processo piuttosto che come una struttura o un oggetto, la focalizzazione su soggetti umanizzati, che hanno esperienze pregresse di cui bisogna tenere conto, la partecipazione attiva degli allievi e la disomogeneità dei gruppi dei discenti. Le differenze principali sarebbero, invece, relative ad una maggior attenzione da parte dell'enattivismo a: il rapporto tra soggetto e ambiente piuttosto che alle strutture del singolo individuo, all'uso del corpo, della percezione e dei gesti, all'empatia, all'uso della tecnologia.

4. Enattivismo e didattica

Purtroppo, sebbene la corrente filosofica dell'enattivismo sia nota già da alcuni decenni, il suo connubio con la didattica ha cominciato ad essere studiato solo recentemente. Douglas Holton (2010) afferma «ciò che manca sono applicazioni complete dell'*embodied cognition* e dell'enattivismo alla didattica ... si deve astrarre dai principi generali dell'*embodied cognition* e dell'enattivismo l'ispirazione per nuovi modelli di apprendimento e altre nuove applicazioni e frameworks educativi, oppure utilizzare l'*embodiment* come una lente per rivedere le teorie e le tecniche educative esistenti.»

McGee (2006) riconosce tre filoni di ricerca principalmente percorsi dagli enattivist: il primo riguardante l'*embodiment* e la percezione, il secondo relativo alla consapevolezza e alla cognizione in prima persona e il terzo, più recente pertinente all'intersoggettività e relazioni sociali. Tali ambiti sono stati esplorati secondo modalità differenti, dalle più fenomenologiche o basate su una revisione critica della letteratura a quelle che seguono il metodo sperimentale tipico della psicologia cognitiva, fino alle più moderne correlazioni con le neuroscienze. Tuttavia, sebbene il ventaglio di argomenti possa sembrare vasto, il numero di studi che hanno cercato, in qualche modo, di connettere l'enattivismo alla didattica è limitato.

Alcuni hanno esplorato precisi aspetti dell'*embodied cognition* relativi all'uso del tatto o della gestualità nella comprensione di concetti (Minogue e Jones 2006; Golding-Meadow 2005; Roth 2001). Questi studi hanno senza dubbio una grande rilevanza nel sostenere come determinati aspetti dell'*embodied cognition* possano essere fonte di facilitazione nell'apprendimento, ma risultano marginali nella definizione globale di una "didattica enattiva". Seguono le ricerche di Lowe (2004), Colella (2000) inerenti all'utilizzo di diagrammi animati e realtà virtuali per supportare l'apprendimento, di Quing Li (2012) sull'*affordance* e i vincoli della pratica partecipativa, di Brown e Coles (2012) riguardante la *Deliberate analysis* nell'apprendimento della matematica, di Glemberg e Kashak (2002) per una teoria del linguaggio basata sull'*embodiment*. Relativamente al filone legato alle neuroscienze, Gabarini e Adenzato (2004) hanno provato a dimostrare il paradig-

ma dell'*embodied cognition* tramite lo studio dell'attivazione dei neuroni a specchio. Infine gli studi che più direttamente hanno applicato l'enattivismo alla didattica occupandosi in particolar modo dell'apprendimento della matematica (Begg 1999; Brown e Coles 2012).

5. Didattica enattiva

Dagli studi citati si possono estrarre alcune delle caratteristiche che una didattica di matrice enattiva dovrebbe mostrare; qui vengono riportate, inserite in un confronto, con alcune caratteristiche della didattica di tipo trasmissivo, così come viene descritta da Bottero nella sua opera *Il metodo di insegnamento* (2007). Sebbene si tratti di un modello ormai superato, il confronto rimane fondamentale, perché «un fenomeno importante di cui non si può non tener conto è la straordinaria capacità di resistenza dei metodi tradizionali. Anche dopo il superamento delle loro premesse teoriche continuano ad essere comunemente utilizzati, soprattutto nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore. I metodi tradizionali nel corso dei secoli si sono istituzionalizzati, sono divenuti un tratto caratteristico della scuola, un vero e proprio marchio di fabbrica. Di qui la loro autorevolezza nel mondo delle pratiche educative, anche al di là della loro reale credibilità teorica, ormai venuta meno.» (Bottero, 2007, p. 107).

Entrando in due classi che utilizzano l'una un approccio trasmissivo e l'altra un approccio enattivo, le differenze sarebbero subito evidenti: dalla disposizione dell'aula agli strumenti utilizzati, dalla gestualità dell'insegnante al grado di partecipazione degli alunni si noterebbe come nella classe "enattiva" vengano abbandonati la rigidità e il distacco tra docente e alunni. L'insegnante non è più colui che detiene la conoscenza e ha il compito di trasmetterla a degli alunni "tabula rasa", bensì diventa il coordinatore di quel processo di crescita che coinvolge in egual misura tutti i partecipanti, indipendentemente da quali siano i livelli di partenza di partenza e di arrivo di ciascuno. La conoscenza non è vista come un oggetto da trasmettere ma come un processo da costruire attivamente insieme e per quanto si possano auspicare delle mete, non sarà mai possibile definire a priori quali obiettivi raggiungerà questo processo, perché dipende costantemente dal contributo di ognuno. A questo proposito, sarebbe inutile programmare meticolosamente fasi gerarchiche e obiettivi standardizzati prima di intraprendere l'evento "lezione", meglio mantenere flessibili argomenti, modalità e obiettivi, in modo da poter incoraggiare ogni piccolo step raggiunto, piuttosto che sottolineare le lacune di chi non è in pari con gli obiettivi prefissati. Proprio per ricordare che ognuno contemporaneamente dà e riceve dal processo di apprendimento che sta vivendo, diminuisce il ruolo delle istruzioni e aumenta quello dell'esperienza: l'insegnante, in quanto il partecipante con maggior esperienza, coordina ed incoraggia la partecipazione, la cooperazione tra gli allievi, che devono costruire da sé la propria conoscenza, sulla base delle proprie esperienze pregresse e seguendo il proprio stile cognitivo.

La forza di questo approccio risiede nella reinterpretazione del concetto di classe piuttosto che nelle metodologie e tecnologie che utilizza. Se si scende nel dettaglio, estraendo procedure e strumenti dal contesto, si finisce a parlare di cooperative learning, apprendimento esperienziale, realtà aumentata, *learning by doing* e del *research-based teaching* e in molti ne potrebbero concludere che sono tutti concetti già noti ed utilizzati da altri approcci e che ciò possa far perdere di innovazione alla didattica enattiva.

Ma uno dei pilastri dell'enattivismo è proprio l'insensatezza di considerare singolarmente individui o processi come fossero indipendenti dal loro ambiente. Al di là delle metodologie utilizzate, è essenziale considerare la classe, insegnante compreso, come insieme di individui che entrano in accoppiamento strutturale e crescono insieme, apportando e ricevendo modificazioni relazionali e cognitive l'un l'altro.

Conclusioni

Precisando che questa sommaria descrizione non ha alcuna pretesa di esaustività dell'argomento, può, ad ogni modo, fornire dei suggerimenti di come un approccio didattico che si basi su questi principi, possa venire incontro alle difficoltà mostrate da molti alunni, in particolar modo da coloro che hanno origini non italiane. Ricordiamo che tra le difficoltà più frequentemente riportate da questi bambini vi sono: difficoltà di comprensione delle istruzioni in italiano, difficoltà di inserimento nel gruppo classe, difficoltà di partecipazione alle attività, difficoltà ad adeguarsi ad un nuovo sistema scolastico, disagio nei confronti della valutazione perché spesso inferiore ai compagni italiani, conoscenze e competenze pregresse non sempre sufficienti. Un'impostazione della lezione che prevede collaborazione, poche istruzioni verbali o scritte, confronto tra pari, riflessione e ragionamento piuttosto che mera memorizzazione, obiettivi basati sul superamento del livello attuale del singolo individuo piuttosto che su standard generalizzati ed incoraggiamenti invece che votazioni ufficiali, potrebbe senza dubbio giovare in questo contesto.

Sia chiaro che, il suggerimento qui riportato non è affatto quello di sostituire completamente ed improvvisamente la didattica tradizionale con una di stampo enattivo, ma solamente di prendere in considerazione almeno alcuni degli aspetti e delle tecniche di questa prospettiva, affinché, dove la situazione richiede il superamento di confini linguistici e culturali, possa sorgere una costruzione condivisa di saperi, nonché una visione globale ed unitaria del gruppo classe, in cui tutti, ambiente, insegnanti, alunni italiani e alunni stranieri, rivestono il medesimo fondamentale ruolo di fonte di possibilità di apprendimento e crescita.

Riferimenti

- Affronte, P., Burci, A. L., Pischetta E. (2010). *Impariamo l'italiano! Attività di grammatica, lessico e sintassi per alunni stranieri nella scuola secondaria*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Arici, M., Maniotti. P. (2010). *Studiare matematica e scienze in italiano L2. Unità di apprendimento per alunni stranieri della scuola primaria*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Begg A. (1999). Enactivism and mathematic education. *MERGA* 22, 68-75.
- Bottero E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Brown L., Coles A. (2012). Developing "deliberate analysis" for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *EducStud Math* 80, 217-231.
- Colella V. (2000). Participatory Simulations: Building Collaborative Understanding Through Immersive Dynamic Modeling. *The Journal Of The Learning Sciences*, 9(4), 471-500.
- Damiano E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero, insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*, Firenze: Giunti universale scuola.

- Garbarini F., Adenzato M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology, *Brain and Cognition* 56, 100–106.
- Glenberg A.M., Kaschak M.P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9 (3), 558-565.
- Goldin-Meadow S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, n. 3, 419-429.
- Holton D. (2010). Embodied Cognition & Enactivism: Implication for Constructivism & Conceptual Change. AERA. <<http://www.slideshare.net/edtechdev/embodied-cognition-enactivism-implications-for-education>> (Consultato il 20 dicembre 2013).
- Lowe R. (2004). Interrogation of a dynamic visualization during learning. *Learning and Instruction*, 14, 257–274
- Lucca, G. A. (a cura di). L'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Sintesi della normativa e cenni sulle strategie didattiche. *Educazione&Scuola*. <http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/integrazione_scolastica.htm> (Consultato il 20 dicembre 2013).
- Maturana H., Varela F. (1984). *El Arbol del conocimiento*, (Organización de Estados Americanos, OEA, 1984); tr. it. L'albero della conoscenza, Milano: Garzanti editore, 1992.
- McGee K. (2006). Enactive Cognitive Science. Part 2: Methods, Insights, and Potential, *Constructivist Foundations*, vol. 1, no. 2, 73-82.
- Minogue J., Jones M.G. (2006). Haptics in education: exploring an untapped sensory modality. *Review of Educational Research*, Vol. 76, No. 3, 317–348.
- MIUR (2012). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, a.s. 2011/12, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e per i Sistemi Informativi – Servizio Statistico,.
- Murineddu M., Duca V., Cornoldi C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà di apprendimento* Vol. 12, n. 1, Ottobre.
- Qing Li (2012). Understanding enactivism: a study of affordances and constraints of engaging practicing teachers as digital game designers, *Education Tech Research Development* 60, 785–806.
- Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Roth W.M. (2001). Gestures: Their Role in Teaching and Learning, *Review of educational research*, 71, 365-392.

