

Participatory research as an evaluation method for enactive teaching: An example of classroom implementation

La ricerca partecipata come metodo di valutazione per una didattica enattiva: Un esempio di attuazione in classe

Francesca Coin

Università Ca' Foscari, Venezia – francescacoin.psi@unive.it
<https://orcid.org/0000-0001-5151-4747>

OPEN ACCESS



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

Enactive Teaching places its strength in everyone's participation in educational activity. Through dialogue and shared experience, it promotes the co-construction of knowledge made of cognitions, actions and emotions. Because of this circularity of feedback and the richness of personal experience, evaluation appears to be a sore point of the approach. Participatory Research shows numerous points in common with Enactive Teaching and lends itself as a valid methodology of analysis for a more solid theoretical and instrumental background for the evaluative question. A lesson example is given, in which some participatory research techniques are applied to Contemplative Thinking activities. The purpose is to stimulate dialogue, mutual understanding among classmates, as well as the explication of knowledge and personal experiences related to the topic of the subject discussed, for a more comprehensive evaluative view. The results aroused the interest of students and teachers.

La Didattica Enattiva pone il suo punto di forza nella partecipazione di tutti all'attività didattica, nella co-costruzione di un sapere che unisce cognizioni, azioni ed emozioni, attraverso dialogo ed esperienza condivisa. Proprio in funzione di questa circolarità di feedback e della ricchezza del vissuto personale, la valutazione risulta essere un punto dolente dell'approccio. La Ricerca Partecipata, mostrando numerosi punti in comune con esso, si presta come metodologia di analisi che apporta un substrato teorico e strumentale più solido alla questione valutativa. Viene qui riportato un esempio di lezione, in cui alcune tecniche di ricerca partecipata vengono applicate durante lo svolgimento di attività di Pensiero Contemplativo. Lo scopo è quello di incentivare il dialogo, la conoscenza reciproca tra compagni di classe, nonché l'esplicitazione di conoscenze e vissuti personali legati alla tematica disciplinare trattata, per una visione valutativa più completa. I risultati hanno suscitato l'interesse degli studenti e delle docenti.

KEYWORDS

Participatory research, Enactive teaching, Evaluation, Adolescents
Ricerca partecipata, Didattica enattiva, Valutazione, Adolescenti

Citation: Coin, F. (2023). Participatory research as an evaluation method for enactive teaching: An example of classroom implementation. *Formazione & insegnamento*, 21(2), 90-99. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_12

Copyright: © 2023 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-02-23_12

Received: Feb 15, 2023 • **Accepted:** July 19, 2023 • **Published:** August 31, 2023

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. La Didattica Enattiva

La Didattica Enattiva è un approccio all'insegnamento e all'apprendimento basato sulla teoria della conoscenza denominata 'Enattivismo', ideata da Maturana e Varela (1987) e definita da Varela, Thompson e Rosch (1991). Può essere inteso come un paradigma successivo al Costruttivismo, che ne riprende alcuni aspetti, discostandosi invece in altri.

Tra i suoi concetti base troviamo l'accoppiamento strutturale, ovvero la stretta relazione che si viene a creare tra individuo e ambiente, tra alunno e classe, tra alunno e insegnante. Esso può essere spiegato attraverso la circolarità con cui alunni e insegnanti si influenzano vicendevolmente: ciascuno percepisce le stimolazioni che l'altro offre e vi risponde tramite delle azioni (Rossi, 2011). L'intersoggettività assume un ruolo centrale e l'intera esistenza dell'individuo assume significato alla luce delle «innumerevoli e diverse esperienze relazionali» che esperisce (Zambianchi et al., 2020). L'apprendimento non prevede, quindi, una linearità d'azione tra l'insegnamento e l'apprendimento, bensì una circolarità, appunto, costituita dall'influenza reciproca (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013). Le esperienze relazionali, in cui l'individuo si imbatte, possono definirsi «educative» solo se emergono dalla relazione tra i due attori, discente e docente, e non dall'azione specifica di uno dei due (Zambianchi et al., 2020). La cognizione non è più pertanto interpretata come una funzione dell'alunno da attivare, ma come essenza di ogni sua azione e la conoscenza è intesa come produzione condivisa, co-emergenza (Vörös et al., 2016). Celebre ed esplicativa rimane l'asserzione "ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione" (Maturana, 1987). Tutti nel contesto classe, alunni e insegnanti, devono – in quanto non è possibile fare diversamente – agire, intervenire per produrre un cambiamento e quindi della conoscenza (Coin, 2016a); talvolta anche una semplice domanda crea un disequilibrio rispetto alla situazione iniziale e innesca il processo di apprendimento reciproco e condiviso (Rossi et al., 2013). Ciascuno, poi, apprende in base alle proprie strutture, possibilità, conoscenze pregresse, secondo il principio di autopoiesi (Brown & Coles, 2012; Zambianchi & Scarpa, 2020); non è possibile predire esattamente quale reazione di apprendimento seguirà a un'azione di insegnamento, poiché le traiettorie create dai sistemi coinvolti saranno molteplici e autonome, esattamente come i partecipanti all'azione (Begg, 2013).

Un altro concetto chiave è l'*embodied cognition*: mente e corpo sono strutture altamente connesse, si potrebbe dire coincidenti, che agiscono contemporaneamente. Viene a cadere, quindi, la dicotomia che vede il predominio della mente sul pensiero e del corpo sull'azione. Pensare e agire, per gli enattivisti, si equivalgono, non sono fasi differenti di un processo sequenziale (Varela et al., 1991).

Nella pratica didattica questi aspetti si esplicano nella convivenza di alunni e insegnanti. Con le loro azioni, spiegazioni, domande, esercitazioni, dialoghi, si influenzano reciprocamente e continuamente, non vi è esperienza da cui ciascun partecipante non esca in qualche modo cambiato (Brown & Coles, 2012). Certo, secondo la teoria, non è possibile predire con sicurezza il tipo di cambiamento/apprendimento in-

nescato; esso dipende dalle strutture, dalle condizioni di ciascuno in quel preciso momento e da come la partecipazione di ciascuno modifica il contesto dell'esperienza (Coin, 2016b). Il docente più esperto può aver preparato la miglior lezione della sua vita, ma mentre la mette in atto quel giorno, in quella classe, si accorge che il suo miglior studente è sottotono per problemi personali, mentre il commento o la domanda che rendono memorabile la lezione provengono da alunni inaspettati.

2. La partecipazione nella Didattica Enattiva

Dalla descrizione riportata nel paragrafo precedente, si può intuire come la partecipazione sia un elemento chiave della Didattica Enattiva. La conoscenza non è oggettiva, data, predigerita dall'insegnante e consegnata successivamente agli alunni; viene costruita insieme, come già teorizzato dai Costruttivisti, attraverso l'azione di ciascuno, che diventa presto interazione reciproca. Le traiettorie di apprendimento sono sempre varie e imprevedibili, proprio perché determinate dalla partecipazione di ciascun attore. La sola presenza in aula di un alunno, anche se timidamente seduto silenziosamente in un angolo, crea una differenza rispetto alla medesima attività svolta in sua assenza. Ovviamente, più la partecipazione si svolge in modo attivo, più il cambiamento/apprendimento sarà evidente. Rossi spiega che

«durante l'azione didattica si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali. Tale fare non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è esso stesso produzione, in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio è l'azione stessa. Durante l'azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti» (Rossi, 2011, p. 25)

L'apprendimento stesso non è più ricezione e replica di informazioni come inteso dal Comportamentismo, né elaborazione come definito dai Cognitivisti. È sì co-costruzione della conoscenza, come ipotizzato dal Costruttivismo, non solo attraverso una negoziazione del significato, ma, soprattutto, tramite la piena partecipazione fisica, cognitiva ed emotiva di ciascuno. Pertanto, il ruolo del docente diviene quello di propositore di stimoli, talvolta ben pensati e selezionati, spesso improvvisati, ma mai spontaneistici o casuali (Zorzi et al., 2018). Il ruolo degli studenti

è quello di modificare sé stessi attraverso la condivisione di esperienze.

In realtà una divisione così esplicita si può avere solo per onore di spiegazione: nella realtà fattuale della vita scolastica il docente cresce e apprende dall'esperienza con i propri studenti e loro stessi, nella loro diversità di pensiero, azione e conoscenza, diventano promotori di stimoli, proprio in virtù della circolarità descritta in precedenza (Coin, 2016c).

3. La valutazione nella didattica enattiva

La valutazione, per la didattica enattiva, è sempre stata un punto dolente, in quanto la circolarità tra mezzi e fini produce dei feedback continui che portano l'insegnante, gli alunni, ma anche l'intero sistema classe, a rivedere continuamente le proprie azioni (Rossi, 2011). Questo rende difficile prevedere dei veri e propri momenti dedicati alla valutazione. La relazione di insegnamento/apprendimento è mediata dalle strutture interne dei soggetti che vi partecipano, dipende cioè dalle modalità di ascoltare, adattarsi, apprendere di ciascuno (Rossi, 2011). L'attenzione non cade più solo su alcune forme di pensiero puramente razionale che permettono la modellizzazione, la rappresentazione dei contenuti esposti dal docente; richiede ora attenzione alle emozioni e all'espressività corporea e questo rende complessa la selezione di strumenti idonei alla valutazione, quantomeno tra quelli in uso negli approcci precedenti (Begg, 2013; Coin, 2016a; Piscielli, 2007).

Carlo Petracca, nel suo capitolo *Cultura e prospettive della valutazione* (Ellerani & Zanchin, 2013), ripercorre brevemente l'evoluzione storica che il concetto di valutazione ha attraversato negli ultimi settant'anni in Italia. Nella complessa trasformazione che ha visto modificare di volta in volta funzioni, fasi e oggetti della valutazione, l'autore riconosce tre momenti principali e li accosta, per pertinenza e coincidenza temporale, ad alcune delle principali teorie dell'apprendimento, come Comportamentismo e Costruttivismo (Ellerani & Zanchin, 2013, p. 11). L'autore riconosce con precisione le origini della valutazione sommativa della didattica trasmissiva di matrice comportamentista e quelle della valutazione orientativa nella didattica costruttivista; quando menziona il terzo approccio alla valutazione, però, lo definisce solamente come una generica «nuova epistemologia della valutazione centrata sull'interpretazione», senza associarlo ad un approccio teorico preciso.

Analizzandone la descrizione possiamo, tuttavia, notare come esso potrebbe adattarsi proprio all'approccio enattivo:

«Secondo questo nuovo paradigma gli apprendimenti conseguiti non sono solo una realtà da giudicare (valutazione sommativa) e nemmeno da spiegare (valutazione formativa), ma da comprendere e interpretare tanto che il soggetto in apprendimento diventa un soggetto da ascoltare, ha una storia cognitiva da raccontare [...]. Quando è l'alunno a raccontare il suo percorso di apprendimento, dunque, non solo lo sistema, lo ordina, gli attribuisce significato, ma emergono aspetti che possono essere utili all'insegnante per ricalibrare e migliorare, nel senso di renderlo più aderente ai bisogni dell'allievo, tutto l'intervento didattico» (Petracca, 2013, p. 14).

Tale tipologia di valutazione, mista all'azione formativa stessa, non giudica l'insegnamento, né lo assiste, bensì lo sostiene dall'interno.

La valutazione diviene quindi co-valutazione: una forma di autovalutazione in cui l'alunno racconta sé stesso, il proprio processo di apprendimento e i cambiamenti che vive; l'insegnante ascolta, aiuta a riflet-

tere e a raccontare e utilizza tali informazioni per calibrare la propria azione di insegnamento e selezionare nuovi stimoli da proporre. La narrazione diviene lo strumento chiave per avere accesso alle informazioni più personali che solo l'alunno può fornire.

Sia tuttavia chiaro che non si tratta di rinnegare gli approcci didattici e valutativi precedenti con una sostituzione tout court, quanto di una proposta di affiancamento che ha come obiettivo una conoscenza più completa e dinamica dell'alunno.

4. La ricerca partecipata come forma di valutazione

La sola valutazione espressa in forma narrativa non può essere sufficiente, sebbene affiancata ad altri sistemi più oggettivi, per esaurire le necessità di studenti e docenti, anche perché spesso gli alunni non sono abituati a raccontarsi, auto-analizzarsi e autovalutarsi, mentre gli insegnanti potrebbero non riuscire a cogliere immediatamente il valore formativo di quanto narrato dai ragazzi. La ricerca partecipata, presa in alcuni suoi aspetti, può fornire un valido apporto, sia per quanto riguarda il substrato teorico, che in merito agli strumenti da utilizzare.

Holland e colleghi (2010) considerano la ricerca partecipativa come un approccio centrato sulla persona che permette di rappresentare abbastanza fedelmente le opinioni di tutti, compresi bambini e giovani, costruendo la comprensione attraverso una posizione interattiva, riflessiva e impegnata. Anche Rapanà (2005) si trova d'accordo con questa prospettiva:

«l'obiettivo di questo tipo di indagine non è solo acquisire nuova conoscenza, bensì produrre un cambiamento nella realtà sociale in cui si compie l'indagine; in altre parole nella ricerca partecipativa la creazione dei saperi assume carattere attivo, partecipativo e trasformativo» (Rapanà, 2005, p. 3)...

...esattamente come descritto nella didattica di stampo enattivo. L'autrice aggiunge anche che, mediante tale metodologia, «lo scollamento tra pensiero e azione, viene ricomposto in un rapporto dialettico, superando un dualismo che rischierebbe di vanificare l'efficacia di qualsiasi intervento» (Rapanà, 2005, p. 3). La ricerca partecipativa prevede, infatti, l'utilizzo di tecniche creative che facilitino e promuovano la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi nel processo di ricerca e valutazione, in modo che essi siano partecipanti attivi nel raccontare le loro storie e nel condividere i significati e le esperienze del loro mondo (Tisdall et al., 2012).

La ricerca partecipata unisce l'affidabilità dei metodi di ricerca scientifici affermati, alla profondità di analisi che solo una visione introspettiva può dare. Nessun altro strumento è accessibile a tutti i bambini e ragazzi con competenze, background culturali e personalità diverse (Clark, 2010).

L'adozione di metodi partecipativi modifica le relazioni e lo status di potere, nel senso che l'asimmetria di potere viene bilanciata, in modo che anche gli studenti possano dare un contributo attivo nella co-costruzione della conoscenza. Si tende a ridurre la distanza tra il ricercatore/valutatore e i soggetti coinvolti, a favore di una sorta di parità, basata non tanto

sull'uguaglianza, quanto sulla reciprocità (Coyne & Carter, 2018).

La ricerca partecipativa non consiste nell'estrarre informazioni su un evento in maniera unidirezionale, ma nel coinvolgere bambini, giovani e adulti che discutono i significati e poi co-costruiscono conoscenze. Riguarda, quindi, lo sviluppo di comprensioni condivise a partire da interazioni sostenute in un ambiente sicuro. Il ricercatore, allo stesso tempo, viene ad assumere un ruolo educativo in quel determinato contesto che si disegna come una doppia azione formativa, nei confronti dei co-ricercatori e nei confronti dei soggetti della ricerca (Rapanà, 2005). Questo tipo di azione valutativa permette di sviluppare auto e coriflessioni, implementando l'*agency*, la metacognizione e l'autocritica di tutti i soggetti coinvolti: questo è il tipo di apprendimento che la Didattica Enattiva si propone di raggiungere.

Tra i suoi strumenti include tutto ciò che può stimolare la produzione narrativa autobiografica; vi si trovano, ma non solo, l'osservazione dei partecipanti, le interviste, i focus group, i sondaggi, la fotografia guidata, teatro, la creazione di mappe, l'etichettatura di mappe, i diagrammi e i disegni (Coyne & Carter, 2018).

In particolare, la funzione formativa della ricerca partecipata si riscontra nel modello PALAR (Wood, 2019) che unisce l'Action Learning (AL) alla Ricerca Azione Partecipativa (PAR). Il secondo è una forma di ricerca-azione che parte dal presupposto che le persone coinvolte in un particolare contesto siano le più adatte a sapere come migliorare efficacemente la propria situazione, pertanto, le loro conoscenze devono essere valorizzate e i partecipanti coinvolti in tutti gli aspetti della progettazione; il primo vi aggiunge un processo di apprendimento ciclico aperto che richiede la collaborazione, la condivisione di idee e l'impegno attivo di diversi soggetti per risolvere i loro problemi pratici di vita reale. Lo scopo è quello di produrre un cambiamento a tre livelli: individuale (attraverso l'autoriflessione), di gruppo (attraverso il dialogo) e organizzativo (attraverso l'applicazione pratica dell'apprendimento).

5. Un esempio di applicazione in classe

Viene ora riportato un esempio di attività di Pensiero Contemplativo attuata in una classe di scuola superiore di secondo grado. L'attività didattica, tipica dell'approccio enattivo, è stata applicata secondo i criteri dell'Action Learning; la raccolta dati, necessaria alla valutazione dell'impatto della didattica sugli studenti, è stata eseguita secondo alcuni principi della Ricerca Partecipata. Va tuttavia precisato che il punto di partenza era la volontà di conoscere più dall'interno i processi di apprendimento e di coinvolgimento dei ragazzi in merito alla tematica trattata, per attuare una forma di valutazione enattiva e partecipata, non un reale problema della comunità da risolvere insieme, come solitamente previsto dalla ricerca azione.

5.1 La classe e il contesto

La classe afferisce al corso di biotecnologie in un istituto tecnico del nord-est Italia. Si tratta di una classe

prima, composta da 18 alunni: 5 femmine e 13 maschi. Sono presenti 5 ragazzi con BES di varia natura (DSA, stranieri e un alunno con certificazione di disabilità intellettiva e sociale). La classe è tranquilla e volenterosa. Risponde positivamente alle proposte didattiche, mostra un comportamento educato e partecipa e il rendimento accademico è mediamente buono. L'alunno con disabilità sembra essere inserito discretamente, anche se, a causa dell'emergenza covid, è venuto a mancare un elemento fondamentale per lui e per i compagni, cioè l'inclusione nel gruppo classe. Con l'attivazione della Didattica a Distanza sono diminuite le opportunità di scambio, dialogo, condivisione e confronto tra compagni. Alcuni insegnanti ritengono importante recuperare queste dinamiche essenziali per la formazione di un gruppo classe unito e coeso.

5.2 L'obbiettivo

La docente di lingua e letteratura italiana aveva appena terminato con la classe lo studio dell'*Eneide* e desiderava applicare un metodo di valutazione che andasse oltre la mera memorizzazione e rielaborazione dei concetti appresi, che permettesse di comprendere anche a livello emotivo cosa fosse rimasto ai ragazzi di tutto il lavoro svolto sull'opera. L'attività è stata pensata per promuovere la partecipazione e il libero intervento di tutti, al di là delle barriere linguistiche e cognitive. Il periodo di Didattica a Distanza, che aveva indebolito la motivazione allo studio, alla partecipazione e le relazioni tra compagni, è caduto per questi ragazzi proprio in un anno complesso come la prima superiore, in cui si vengono a creare i legami che sorreggono il gruppo classe. Si è pensato, quindi, di svolgere un'attività di Pensiero Contemplativo, tipica della Didattica Enattiva, associata ad una forma di Ricerca Partecipata, che incentivasse l'autoriflessione, la condivisione del proprio vissuto, la conoscenza reciproca, sia tra ragazzi che da parte dell'insegnante.

5.3 L'attività: il Pensiero Contemplativo

Con il termine Pensiero Contemplativo si intende l'abilità di passare velocemente da una visione globale a una analitica, mantenendo chiari sia i dettagli che la visione d'insieme (Pierson, 1998). Si tratta di un processo naturale e spontaneo di esplorazione del significato, che non esige che un concetto venga compreso a fondo, ma semplicemente che venga intuito. Il Pensiero Contemplativo può essere utilizzato per risolvere problemi complessi: nella sua forma partecipativa permette di attuare, con la fantasia, una serie di scenari possibili, in modo da predisporre al futuro con una mentalità più aperta. Con l'immaginazione possiamo anticipare esiti e possibilità nel tempo. Nel pensiero contemplativo c'è l'interconnessione tra passato e futuro, una molteplicità di connessioni tra pensieri, sensazioni e situazioni (Galvin et al., 2007). Richiede una sorta di neutralità, un tentativo di sospendere i giudizi e le classificazioni: in pratica necessita di superare i confini restrittivi del linguaggio. Spesso, infatti, ciò che scaturisce dal pensiero con-

templativo è definibile a malapena come un'intuizione e non sempre esistono parole o espressioni in grado di trasmetterne efficacemente il contenuto. Anche il pensiero contemplativo, al pari di quello critico e di quello creativo, può essere stimolato attraverso specifiche esercitazioni ad ogni età, ad ogni livello e in ogni ambiente (Solloway, 2000). Esistono diversi esercizi semplici che permettono di stimolare il pensiero contemplativo in un contesto d'aula (Gendlin & Hendricks, 2004; Hart, 2004; Solloway, 2000). Molti di questi esercizi prevedono un momento di silenzio e rilassamento in cui si lascia la propria mente vagare libera tra un pensiero e l'altro, cercando infine di concentrarsi solo sul proprio respiro per far spazio a nuove sensazioni. In questo stato di quiete e silenzio, si procede quindi alla presentazione di un'opera: la lettura di un brano, l'ascolto di una melodia o la contemplazione di un'immagine. Terminato l'ascolto o la visione, ci si confronta riguardo le sensazioni evocate, per verificare similitudini e differenze. Solamente in una fase successiva si prosegue all'analisi del testo, secondo i criteri canonici, confrontando le sensazioni dei ragazzi e le intenzioni dell'autore o le interpretazioni convenzionali; oppure ricercando quali stratagemmi stilistici hanno stimolato determinate sensazioni.

In questo caso, si è scelto di partire da un'immagine pittorica, per venire incontro alle esigenze di alcuni alunni con BES, che avendo alcune difficoltà linguistiche, traggono particolare beneficio dall'uso di immagini.

5.4. Svolgimento dell'attività educativa di Pensiero Contemplativo

Dopo un momento di rilassamento e quiete (non sono state utilizzate particolari tecniche di meditazione, ma alcune pratiche mindfulness potrebbero apportare notevoli benefici) è stata mostrata ai ragazzi l'opera di Federico Barocci, *Fuga di Enea da Troia* (1598), presente anche nel libro di testo utilizzato dalla classe.

Dopo il tempo necessario all'osservazione spontanea, sono state poste loro alcune domande tipiche del Pensiero Contemplativo:

- Qual è la prima emozione che provi guardando questa immagine?
- Quali particolari stilistici ti hanno trasmesso tale emozione?
- Con quale personaggio ti identifichi maggiormente? Perché?

È stato dato un po' di tempo ai ragazzi per scrivere i loro pensieri su un apposito foglio, poi è stato avviato un focus group, durante il quale i ragazzi hanno letto e commentato le proprie risposte confrontandole tra loro.

I risultati sono quindi stati raccolti attraverso un *Padlet* (immagine in allegato) appositamente predisposto, su cui gli studenti hanno scritto le loro riflessioni, per avere un prodotto permanente, che contenesse le opinioni di tutti e tenesse memoria del lavoro svolto. Sulla base di quello, sono stati realizzati grafici (*Figura 1 e Figura 3*) e word cloud (*Figura 2*). In-

fine, è stato chiesto loro quale aspetto dell'attività svolta li avesse colpiti di più.

L'intera attività ha richiesto circa due ore per il suo svolgimento, compresa la creazione dei prodotti digitali. Le tempistiche dell'attività possono variare se si include una spiegazione più approfondita dell'argomento disciplinare – in questo caso la spiegazione sulla trama, i personaggi e l'ambientazione dell'Eneide precedevano l'attività – o diminuiti, nel caso ci si fermi al dialogo di gruppo e si decida di gestire la parte di "raccolta dati" in un'altra maniera.

Alla realizzazione in classe erano presenti due docenti: la docente di italiano e storia e la collega di sostegno.

5.5 Parallelismo con alcune tecniche di ricerca

Come accennato in precedenza, lo scopo del presente lavoro non è quello di applicare la metodologia della ricerca partecipata tout court. Essa nasce, infatti, da una problematica precisa, emergente dai partecipanti stessi. «I partecipanti lavorano in piccoli gruppi, provano a risolvere la sfida posta dal problem poser attraverso una procedura che consente di indagare il problema, le sue ragioni e i possibili sviluppi», spiegano Fabbri et al. (2021). In questo caso le problematiche erano sentite più che altro dalle docenti: scarsa coesione tra gli studenti, esigenza di una maggior inclusione degli alunni con bisogni educativi speciali, volontà di accedere a pensieri e vissuti emotivi più profondi e personali, non svelabili dalle modalità di valutazione finora adoperate.

La progettazione dell'attività ha seguito le fasi che Piscitelli (2007) identifica come caratteristiche della ricerca partecipata, mentre lo svolgimento del dialogo durante il focus group ha seguito l'applicazione della tecnica dell'Action Learning Conversation (Fabbri et al., 2021).

Il dialogo con le docenti, che ha permesso di far emergere le criticità indicate, ha rappresentato la prima fase del progetto: *l'individuazione e la formulazione del problema*. Tali problematiche sono risultate riferibili ad alcune categorie individuate dall'autrice: gli atteggiamenti e le modalità relazionali assunte dagli allievi in situazioni d'apprendimento; le abitudini, gli stereotipi culturali e le distanze culturali rispetto ai saperi scolastici; la percezione del sé e dell'altro; le tipologie delle attività; la coerenza e la coesione del gruppo classe.

La decisione condivisa di applicare attività di matrice enattiva, in particolare di Pensiero Contemplativo, la scelta di utilizzare materiali visivi e la selezione dell'opera di Bacci, la formulazione delle domande principali e la scelta degli strumenti digitali da far adoperare agli studenti, hanno rappresentato la seconda fase: *la progettazione e la definizione degli interventi*.

Gli studenti, con cui abbiamo lavorato, non erano consapevoli degli aspetti di criticità emersi e non li vivevano, fino a quel momento, come problematiche della vita in classe. Alcuni di questi temi sono divenuti espliciti solamente durante l'attività di focus group; gli studenti si sono sorpresi del beneficio ricevuto dall'applicazione della metodologia, dichiarando di essere divenuti consapevoli solo in quel momento delle difficoltà evidenziate in precedenza dalle docenti.

Tale aspetto si discosta dalla consueta realizzazione della ricerca partecipata, rendendo il presente lavoro a metà tra un lavoro “con” gli studenti, tipico della ricerca qualitativa partecipata, e “sugli” studenti, più comune alle tecniche di ricerca di tipo quantitativo. Questo tipo di ibridazione è, tuttavia, piuttosto comune nella ricerca educativa (Fabbri et al., 2021).

Le domande poste ai ragazzi durante la terza fase, *l'azione*, possono essere identificate nelle categorie afferenti alla tecnica dell'Action Learning Conversation (Fabbri et al., 2021): dopo un breve giro di *domande obiettive* (Chi sono i personaggi raffigurati? Che scena è rappresentata?), sono state poste le *domande riflessive*, cardine dell'attività, relative alle emozioni, ai dettagli stilistici e all'identificazione con i personaggi.

Alcune risposte particolari hanno suscitato interesse da parte dei ragazzi, che hanno rivolto quindi *domande interpretative* e di chiarimento ai compagni.

Il ruolo di *problem poser*, inizialmente interpretato dall'insegnante, che poneva i quesiti principali, è stato, per brevi momenti, passato nelle mani di alcuni studenti che, rappresentando la voce fuori dal coro, si sono trovati a dover approfondire il loro punto di vista e trovare un punto di contatto con le idee degli altri ragazzi. Poiché le questioni problematiche non nascevano direttamente dai partecipanti stessi, non sono state applicate *domande di tipo decisionale*, se non quelle che permettevano di riassumere risposte e pensieri, trovando forme di accordo per fare il punto della situazione e produrre i grafici finali.

L'elaborazione dei grafici da parte degli studenti ha permesso di riassumere e di esplicitare maggiormente quanto emerso durante scambio verbale, rappresentando, dunque, la fase di *osservazione e analisi*. Durante l'attività dialogica, oltre a gestire i turni di parola, le insegnanti hanno preso appunti su tematiche trattate e riferimenti alle conoscenze in merito all'opera contenute negli interventi degli studenti.

L'ultima domanda, identificabile come la fase definita da Piscitelli di *riflessione e valutazione*, in merito agli aspetti dell'attività che più avevano colpito i partecipanti, è stato il quesito che più ha avvicinato gli

studenti alle problematiche sottolineate dalle docenti: riflettendo sulle risposte dei compagni, si sono accorti di quanto poco profonda fosse la conoscenza reciproca finora esperita e hanno espresso il desiderio di avere un numero maggiore di spazi dedicati alla libera espressione di idee e sentimenti all'interno della loro programmazione didattica.

Attraverso le domande formulate, i membri del gruppo hanno potuto avviare i *processi di differenziazione*, palesando e confrontando le diverse interpretazioni della scena, e i *processi di decentramento*, cercando di comprendere da dove nascono le differenze di emozioni e di opinioni e come farle convivere all'interno della stessa classe (Fabbri et al., 2021). Il *processo di rielaborazione*, attuato attraverso la creazione dei grafici, ha supportato la *rielaborazione percettiva* (reframing) della tematica trattata: la letteratura non solo come oggetto di cultura personale, ma come strumento per conoscere sé stessi e gli altri (Fabbri et al., 2021).

Una breve intervista non strutturata condotta al termine delle attività con le insegnanti ha permesso di cogliere anche il loro punto di vista sull'attività svolta, per capire se gli obiettivi inizialmente prefissati erano stati raggiunti, ponendo così una maggior completezza alla fase di *riflessione e valutazione*.

6. Risultati

6.1 Risultati dell'attività educativa

I ragazzi stessi hanno realizzato una piccola statistica per confrontare le loro risposte. Due alunni erano assenti il giorno dell'attività, quindi vi hanno preso parte 16 studenti. Ne è emerso che la maggior parte di loro (50%) ha affermato di provare tristezza di fronte alla scena rappresentata. Le altre emozioni più citate sono state: disperazione (25%), paura (19%), pena, dolore e angoscia (12,5%), seguite da sconforto, commozione, nostalgia e tenerezza menzionate da un solo partecipante ciascuna.

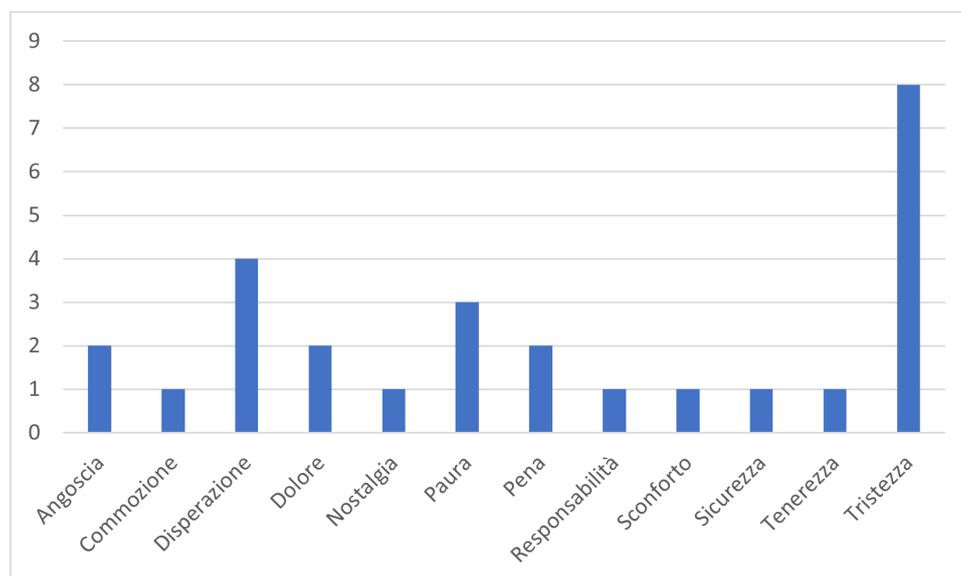


Figura 1. Grafico delle emozioni provate realizzato dagli alunni. Raccolta dati proposta dagli alunni. x = emozioni; y = frequenza assoluta dei rispondenti.

Alcuni si sono soffermati sulla tragicità dell'azione: «L'immagine mi trasmette un senso di angoscia, paura e quasi disperazione, vedendo l'impegno dell'eroe nel portare in salvo i propri cari» e «Questa immagine mi infonde tristezza e pena verso Enea che aiuta persino suo padre, ormai vecchio, a fuggire da Troia avvolta dalle fiamme». Altri, invece, aggiungono una visione personale che, anche se non in maniera esplicita, si ricollega ad un argomento per loro importante come la migrazione e l'allontanamento da casa: «La prima emozione che provo è di sconforto, infatti si vede che Enea è disperato, visto che sta correndo insieme al padre anziano e al figlio. Il fatto che stia scappando dalla propria patria è una cosa molto scoraggiante» e «La prima emozione è tristezza, si percepisce dal volto di Enea e dei suoi familiari. Devono

lasciare Troia e per questo mi trasmette anche nostalgia». Solamente una ragazza ha affermato di provare emozioni positive: «Questa immagine mi dà un senso di responsabilità, perché Enea porta fuori le persone che ama di più, come se fosse protettivo verso di loro. Quindi mi fa provare un senso di sicurezza». Queste considerazioni, differenti dalla maggioranza, hanno colpito sia lei che i compagni, aprendo interessanti spunti di confronto e rappresentando un evento di disequilibrio che viene tipicamente valorizzato dall'approccio enattivo. Si percepisce immediatamente l'elevato valore evocativo dell'opera, capace di richiamare in ciascuno i sentimenti che più si legano al vissuto personale e permettono di esprimere emozioni altrimenti prive di parola.



Figura 2. Word cloud delle emozioni provate realizzato dagli alunni.

A trasmettere queste emozioni sono stati alcuni particolari stilistici che i ragazzi hanno riconosciuto come ricorrenti tra le loro parole: lo sfondo, i colori, il movimento dei personaggi e le loro espressioni nei volti, le fiamme che avvolgono la città e la presenza di armi.

Alcune descrizioni si sono soffermate su un singolo particolare, mettendo in atto maggiormente una prospettiva analitica: «I colori, perché lo sfondo è scuro e i colori chiari e brillanti dei personaggi portano l'attenzione sui soggetti», «Il fatto che siano vestiti di rosso», «La statua sullo sfondo mi trasmette il

senso della ricchezza che stanno perdendo», «I gesti dei personaggi che scappano, si vede che hanno paura». Altri commenti, invece, raccolgono più elementi allo stesso tempo, secondo una prospettiva più globale: «Gli elementi che mi trasmettono l'emozione derivano dallo sfondo del dipinto con colori scuri, i volti straziati dei personaggi e gli elementi posti sullo sfondo come le altre persone che scappano» e «I colori cupi e scuri, il fuoco sullo sfondo, le macerie per terra, i soldati e il fatto che i personaggi siano in movimento, evidenziano la foga della corsa e il momento disperato».

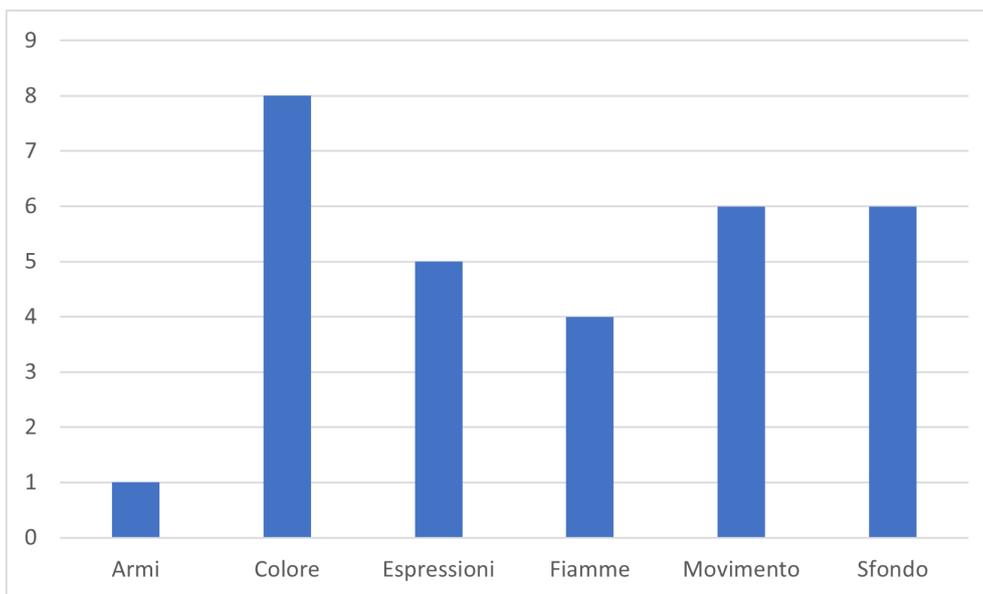


Figura 3. Grafico dei particolari stilistici analizzati, realizzato dagli alunni. x = particolari stilistici; y = frequenze assolute.

Dal punto di vista contenutistico, i ragazzi sono stati molto attenti alla successiva spiegazione della docente sull'uso del colore e della composizione del dipinto, in quanto erano aspetti che già spontaneamente erano emersi dalle loro osservazioni; la soddisfazione per aver riconosciuto autonomamente un aspetto importante dell'opera li ha motivati.

Venendo alla terza domanda, la maggior parte degli studenti (11 su 16) si identifica con il protagonista Enea. Ben otto di loro riferiscono come motivazione la disponibilità e la volontà di aiutare il prossimo, soprattutto se si tratta di amici e familiari: «Perché aiuta le persone più care a lui», «Perché è responsabile e aiuta la sua famiglia», «Anch'io aiuterei le persone in un momento del genere», «nonostante non sia coraggiosa come Enea, sono sempre disponibile ad aiutare e non mi abbatto alle prime difficoltà». Due sono affascinati e accomunati dal modo di affrontare i problemi dell'eroe: in modo attivo e responsabile, senza darsi per vinto; «Quando ci sono problemi, cerco di capire come risolverli e poi lo faccio». Uno cita il forte legame con la famiglia e gli antenati.

Dei rimanenti, un ragazzo si identifica con il figlio di Enea, senza fornire spiegazioni. Un ragazzo afferma: «Con il tizio morto dietro, perché io non sono speciale come Enea». Due ragazzi si identificano con il padre, di cui uno spiega: «Perché anche se è vecchio, vuole essere vivo».

6.2 Risultati dell'applicazione delle tecniche di ricerca

Le domande poste secondo l'ordine previsto Action Learning Conversation hanno permesso di approfondire gradualmente la tematica, passando da un livello di conoscenze meramente semantiche all'elaborazione di vissuti sempre più personali, permettendo anche ai più introversi di arrivare a esprimersi. Confrontarsi in maniera così diretta e aperta ha permesso agli studenti di conoscersi meglio e scoprire lati inaspettati l'uno dell'altro. Dall'ultima domanda e dai

commenti emersi durante il focus group, è stato possibile comprendere che i ragazzi hanno apprezzato molto l'attività, in quanto ha permesso di loro di affrontare una tematica disciplinare da un punto di vista personale. Raramente l'organizzazione didattica prevede spazi di parola in cui gli studenti sono invitati a esprimere le loro emozioni, pertanto, hanno manifestato la volontà di ripetere attività simili. Molte risposte rimandano ai commenti dei compagni: «Mi piace che ognuno esprime opinioni diverse, interessanti e particolari», «Quello che ha scritto Luisa, era molto bello», «Mi ha colpito la spiegazione di Pietro», «Carmela e Luisa, spiegano le loro emozioni molto bene, mi ha colpito», «Il fatto che quasi tutti abbiano scelto Enea mi fa capire che siamo tutti uomini (adulti), anche mentalmente», segnale di confronto e conoscenza reciproca.

L'attività ha, inoltre, permesso alla docente di italiano di verificare in modo meno formale il consolidamento delle conoscenze in merito all'opera *Eneide*. I nomi dei personaggi sono stati memorizzati da tutti gli studenti e la maggior parte di loro è stato in grado di identificare quale momento della storia fosse rappresentato nell'immagine e quali fossero i motivi della fuga.

Dall'intervista con le insegnanti è emerso che: «All'inizio i ragazzi erano un po' incerti, ma poi si sono lasciati andare e hanno risposto alle prime domande volentieri. Non hanno avuto difficoltà a dire quali emozioni suscitava in loro», spiega la docente di italiano.

Aggiunge la collega di sostegno, specializzata in storia dell'arte:

«Hanno elencato alcuni dettagli stilistici, per lo più i colori, il movimento e alcuni particolari del quadro che hanno trasmesso loro le emozioni descritte. Alcuni studenti si sono espressi in maniera molto dettagliata e con sincerità. La conversazione a cui hanno dato luogo è stata interessante e divertente, così come la conclusione a cui sono giunti».

Evidenzia la prima:

«In generale l'attività è piaciuta tanto agli studenti e non solo a loro. Tutti hanno partecipato alla condivisione dei propri pensieri e sentimenti, anche chi non ha potuto o voluto scrivere tutto sul foglio».

Conferma la collega che lo ha aiutato:

«Lo studente con disabilità ha partecipato con entusiasmo, ha voluto rispondere anche lui, esponendo i suoi pensieri per iscritto sul suo foglio. Poi ha letto ad alta voce le domande e le sue risposte, era felice di poterle condividere con i suoi compagni. Successivamente ha preso anche parte al dialogo di gruppo, si sentiva coinvolto e contento».

Entrambe le docenti hanno trovato l'attività molto valida per il raggiungimento degli obiettivi: la valutazione degli apprendimenti, del vissuto emotivo relativo all'opera e l'aspetto formativo di condivisione, apertura e conoscenza reciproca.

7. Discussione

L'attività ha riscosso un certo successo, sia tra gli studenti che tra le docenti. I primi hanno apprezzato la possibilità di dialogare, di conoscersi meglio e di affrontare la tematica disciplinare da un punto di vista meno didattico e più personale, sicuramente più coinvolgente. Le seconde hanno apprezzato sia il valore formativo di condivisione e partecipazione, che la possibilità di raccogliere informazioni utili alla valutazione. Questo risponde positivamente alla problematica relativa alla *tipologia delle attività*: l'attività di Pensiero Contemplativo è stata apprezzata e riconosciuta come utile ai fini preposti.

L'argomento, così affrontato, ha permesso anche ai più insicuri di esporre le proprie conoscenze sull'opera, senza sentirsi valutati e inibiti, mostrando di padroneggiare molte più informazioni di quante avevano mostrato nella verifica orale precedentemente svolta. Anche la criticità relativa agli *atteggiamenti e modalità relazionali assunte dagli allievi in situazioni d'apprendimento*, in particolare durante i momenti di verifica, ha ottenuto parere positivo sia dalle insegnanti che dai ragazzi.

L'attività così proposta ha consentito anche allo studente con disabilità intellettiva di partecipare insieme ai compagni, condividendo le proprie opinioni e dialogando insieme agli altri. Solitamente questo non avveniva in classe, a causa delle scarse conoscenze formali dell'alunno rispetto ai compagni sulle tematiche trattate. Anche gli obiettivi relativi alla *percezione del sé e dell'altro* e alla *coerenza e la coesione del gruppo classe* hanno mostrato dei ragguardevoli passi avanti.

Come afferma Wood (2019), il modello PALAR si pone l'obiettivo di provocare un cambiamento su tre livelli: individuale/autoriflessivo; di gruppo, mediante il dialogo; organizzativo, riguardante le pratiche di apprendimento e, in questo caso, di valutazione.

È possibile affermare che un cambiamento sia avvenuto a tutti e tre i livelli anche in questa circostanza:

a livello individuale, gli alunni hanno compreso che gli argomenti didattici proposti non servono solamente a conoscere la storia, la letteratura e l'arte, ma soprattutto sé stessi, fungendo come utile spunto di autoriflessione, questione riguardante le *abitudini, gli stereotipi culturali e le distanze culturali rispetto ai saperi scolastici*. Gli studenti si sono inoltre esercitati nell'analisi, verbalizzazione e condivisione delle proprie emozioni, abilità fondamentali da sviluppare in un'età critica come l'adolescenza, e utili al raggiungimento della *percezione del sé e dell'altro*.

A livello di gruppo, l'attività ha fornito l'occasione per ricreare quel dialogo che era venuto a mancare durante la DaD. I ragazzi si sono scambiati opinioni e vissuti, si sono confrontati e conosciuti meglio. Molti di loro si sono sorpresi della maturità dimostrata dai compagni in certe risposte, nella numerosità dei punti in comune tra loro e anche della prospettiva talvolta assai diversa di alcuni amici, come prevedeva l'obiettivo relativo alla *coesione del gruppo classe*.

A livello di pratica didattica, anche le insegnanti si sono dimostrate contente dell'attività intrapresa, riconoscendone l'elevato valore sia formativo che valutativo. Hanno affermato di voler ripetere l'attività con altre classi e altri contenuti didattici, in quanto ha permesso loro di conoscere i propri alunni secondo prospettive differenti.

8. Conclusioni

La Didattica Enattiva mostra molti punti di condivisione con la ricerca partecipata: entrambe richiedono un'attiva cooperazione da parte di tutti i partecipanti, si basano sulla libera esposizione delle opinioni di tutti e sulla comprensione reciproca, realizzata attraverso una posizione interattiva, riflessiva e impegnata. Permettono l'acquisizione di nuove conoscenze, nonché la produzione di un cambiamento nella realtà sociale a più livelli. Prevedono l'utilizzo di tecniche creative che facilitino e promuovano la partecipazione attiva, tra le quali potrebbe essere annoverata l'attività di stimolazione del Pensiero Contemplativo. Entrambe prevedono una certa parità tra partecipanti, basata non tanto sull'uguaglianza dei ruoli, quanto sulla reciprocità dell'interazione e mirano al superamento della distanza tra pensiero e azione, creando situazioni di convivenza, che diventano esperienze di vita altamente formative.

In particolar modo, la parte di ricerca – si ricorda che in questo contesto va presa in senso lato, in quanto eventuali problematiche da risolvere non emergevano dai ragazzi stessi – che nello specifico consisteva in una forma di Action Learning Conversation, ha avuto il suo peso a livello formativo, proprio perché gestita in prima persona dai ragazzi. Il confronto attraverso il dialogo ha permesso lo scambio, la scoperta e la reciproca conoscenza, mentre la parte di statistica, per quanto elementare, ha consentito il confronto e un accurato lavoro su similitudini e differenze, base per la riflessione su sé stessi e sul contesto classe. Nella Didattica Enattiva, che allo stesso modo della ricerca partecipata pone in primo piano il dialogo, si consiglia sempre di concludere l'attività con un momento di *Deliberate Analysis* (Brown & Coles, 2012), riassumendo in maniera chiara ed esplicita tutti

i passaggi salienti che hanno portato al raggiungimento delle conclusioni. In questo modo gli alunni saranno aiutati a fissare i concetti principali sull'argomento, aumenteranno la loro comprensione di quanto vissuto, grazie ad una riflessione metacognitiva, e incrementeranno la loro agency prendendo coscienza di quanto importante sia l'apporto di ciascuno al dialogo di gruppo.

L'esperienza qui proposta è costituita da un'attività molto semplice e breve, della durata di poche ore, condotta con una sola classe. Viene descritta sotto forma di studio di caso, a titolo esemplificativo, ma non ha alcuna presunzione di portare a risultati, seppur positivi, generalizzabili ad altri contesti. Si tratta, tuttavia, di un'attività piuttosto duttile, adattabile a diversi argomenti e praticabile con studenti di diverse età. Allargare la ricerca e condividere i risultati di sperimentazioni condotte in altri contesti, sarebbe sicuramente utile per conoscere meglio potenzialità e limiti del connubio delle due metodologie. La ricerca azione si è dimostrata uno strumento efficace per guidare la progettazione delle attività educative, renderle più focalizzate verso gli obiettivi preposti e guidare sia insegnanti che studenti verso una conoscenza reciproca più profonda, fondamento per una didattica più efficace (Zambianchi et al., 2020).

Riferimenti bibliografici

- Begg, A. (2013). Interpreting enactivism for learning and teaching. *Education Sciences and Society*, 1991(1), 81 – 96. Retrieved August 1, 2023, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/699
- Brown, L., & Coles, A. (2012). Developing “deliberate analysis” for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2), 217–231. <https://doi.org/10.1007/s10649-012-9389-7>
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *Am J Community Psychol*. 46(1–2), 115 – 123. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y>
- Coin, F. (2016a). *La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione: uno studio nelle classi con alunni stranieri* [PhD Dissertation]. Venezia: Università Ca' Foscari. <http://hdl.handle.net/10579/8316>
- Coin, F. (2016b). La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione. *Formazione & insegnamento*, 14(S2), 129 – 136. Retrieved August 1, 2023, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1997>
- Coin, F. (2017). Does Enactive Teaching Improve Inclusion of Immigrant Pupils? A Research in Northern Italy's Schools. *SAGE Open*, 7(2), 215824401770640. <https://doi.org/10.1177/2158244017706403>
- Coyne, I., & Carter, B. (2018). *Being participatory: Researching with children and young people: Co-constructing knowledge using creative techniques*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-71228-4>
- Fabbri, L., Bracci, F., & Romano, A. (2021). Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based: Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13, 68-88. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/2326>
- Galvin, K. T., & Todres, L. (2007). The creativity of “unspecialisation”: a contemplative direction for integrative scholarly practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 32 – 45. <https://doi.org/10.29173/pandpr19804>
- Gendlin, E. T., & Hendricks, M. (2004). Thinking at the edge (TAE) steps. *The Folio*, 19(1), 12-24.
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. <https://doi.org/10.1177/1541344603259311>
- Holland, S., Renold, E., Ross, N. J., & Hillman, A. (2010). Power, agency and participatory agendas: A critical exploration of young people's engagement in participative qualitative research. *Childhood*, 17(3), 360–375. <https://doi.org/10.1177/0907568210369310>
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti. (Original work published 1984)
- Petracca, C. (2013). Cultura e prospettive della valutazione. In Ellerani P., & Zanchin M. R. (Eds.), *Valutare per apprendere: Apprendere a valutare* (pp. 35 – 58). Trento: Erickson. Retrieved August 1, 2023, from <https://www-ericksonlive.it/prodotto/didattica/valutare-per-apprendere-apprendere-a-valutare-2/>
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27(1), 165 – 170. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00509.x>
- Piscitelli, M. (2007). La ricerca-azione nella didattica. In F. Cambi (Ed.), *Ricerca-azione e scuola: Materiali di riflessione* (pp. 51 – 57). Firenze: Irre Toscana.
- Rapanà, F. (2005). Metodologia di ricerca partecipata. *ECIT Deliverable*, 6. Retrieved August 1, 2023, from https://www.montagneinrete.it/uploads/tx_gorillary/n-6-metodologia-di-ricerca-partecipata-iprase-trento_-1516011854.pdf
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi, P., Prenna, V., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics. Some Research Lines. *Education Sciences and Society*, 1(4), 40 – 57. Retrieved August 1, 2023, from https://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/697
- Solloway, S. (2000). Contemplative practitioners: Presence or the project of thinking gaze differently. *Encounter: education for meaning and social justice*, 13(3), 30 – 42.
- Tisdall, E. K. M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Childr Geogr*. 10(3), 249 – 264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. The MIT Press.
- Vörös, S., Froese, T., & Riegler, A. (2016). Epistemological odyssey introduction to special issue on the diversity of enactivism and neurophenomenology. *Constructivist Foundations*, 11(2), 189 – 204. Retrieved August 1, 2023, from <https://constructivist.info/11/2/189>
- Wood, L. (2019). *Participatory Action Learning and Action Research: Theory, Practice and Process*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429441318>
- Zambianchi, E., & Scarpa, S. (2020). Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa. *Formazione & insegnamento*, 18(2), 128 – 143. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_12
- Zambianchi, E., Scarpa, S., & Costa, M. (2020). *En-attività della relazione educativa e costruzione del sé*. TAB edizioni.
- Zorzi, E., Camedda, D., & Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo “polifonico” delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(1), 91 – 100. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2019-09>