

---

**IDENTITÀ, GENERATIVITÀ  
E TRASFORMAZIONI SOCIALI**

---

**IDENTITY, GENERATIVITY,  
AND SOCIAL TRANSFORMATIONS**

---

a cura di / editor  
Rita Minello

**With the contribution of / Con i contributi di:**

Luigi Aruta, Ferdinando Ivano Ambra, Patrizia Belfiore, Alessia Maria Aurora Bevilacqua, Chiara Borelli, Mario Caligiuri, Rafael Camargo, Silvia Coppola, Davide Di Palma, Francesco Fabbro, Valeria Friso, Alessandra Gigli, Claudio Girelli, Matteo Giuriato, Giancarlo Gola, Anita Gramigna, Rosa Indelicato, Emanuele Isidori, Nicola Lovecchio, Claudia Maulini, Domenica Maraviglia, Giannino Melotti, Mascia Migliorati, Rita Minello, Marco Nenzioni, Giorgio Poletti, Pasquale Renna, Stefano Scarpa, Rosa Sgambelluri, Patrizia Tortella, Rosa Vegliante, Viviana Vinci, Elena Zambianchi, Silvia Zanazzi

La Rivista è promossa dalla S.I.R.E.F. (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa) e - a partire dal 2019 - è promossa anche dalla S.I.E.M.eS. (Società Italiana Educazione Motoria e Sportiva)

Journal classified as "A" by the National Agency for the Evaluation of University and Research (ANVUR)

**RIVISTA FONDATA DA:** UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari, Venezia)

**DIRETTORE RESPONSABILE:** RITA MINELLO (Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma).

**DIRETTORE ASSOCIATO:** MARIO LIPOMA (Università Kore, Enna) per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS.

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.R.E.F.:** Giuditta Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), Massimo Baldacci (Università di Urbino), Monica Banzato (Università Ca' Foscari, Venezia), Roberta Caldin (Università di Bologna), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Piergiuseppe Ellerani (Università del Salento), Anita Gramigna (Università di Ferrara), Alessandro Mariani (Università di Firenze) Roberto Melchiori (Università degli Studi Niccolò Cusano), Marisa Michelini (Università di Udine), Antonella Nuzzaci (Università dell'Aquila) Giorgio Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), Arduino Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), Stefano Salmeri (Università "Kore" di Enna), Marcello Tempesta (Università del Salento), Fiorino Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia)

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.R.E.F.:** Yenny Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Católica de Asunción, Paraguay); Marguerite Altet (CREN, Université de Nantes); Jean Marie Barbier (CNAM, Paris); Paul Benedict (University of Ohio); Gustavo Daniel Constantino (CNR Argentina, CIAFIC); Rosemary Dore (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil); Kristiina Kumpulainen (University of Helsinki); Yrjö Engeström (University of Helsinki); Louis H. Falik (ICELP, Jerusalem); Jussi Hanska (University of Tampere); Jarkko Hautamaki (emeritus) (University of Helsinki); Yves Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris); Anu Kajama (University of Helsinki); Paula Kyro, (University of Aalto, Helsinki); Sami Pavola, (University of Helsinki); Andy Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Kathrin Penaluna (University of Wales Trinity Saint David); Thomas Pilz (University of Koln); Luke Pittaway (University of Ohio); John Polesel (University of Melbourne); Antti Rajala (University of Helsinki); Annalisa Sannino (University of Tampere); Jaana Seikkula Leino (University of Turku); Marianne Teräs, Università di Stoccolma; Anna Toivainen (University of Tampere); David Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv); Jarkko Virkkunen (emeritus) (University of Helsinki).

**COMITATO SCIENTIFICO ITALIA della S.I.E.M.eS:** Maurizio Bertollo (Università di Chieti-Pescara), Antonio Borgogni (Università di Bergamo), Attilio Carraro (Università di Bolzano), Francesco Casolo (Università Cattolica di Milano), Andrea Ceciliani (Università di Bologna), Francesca D'Elia (Università di Salerno), Ario Federici (Università di Urbino), Francesco Fischetti (Università di Bari), Massimo Lanza (Università di Verona), Salvatore Pignato (Università "Kore" di Enna), Gaetano Raiola (Università di Salerno), Francesco Sgrò (Università di Enna), Manuela Valentini (Università di Urbino).

**COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE della S.I.E.M.eS:** Domenico Cherubini (University of Murcia, Spain), Lind Haiwon Chung (University of Murcia, Spain), Manuel del Castillo (University of Cordoba, Spain), Monika Fikus (University of Bolzano), Hans Peter (University of Ausburg, Germany), Diego Medina Morales (University of Cordoba, Spain), Beate Weiland (University of Bolzano).

**COMITATO EDITORIALE:** Coordinatore: Daniele Morselli (Libera Università di Bolzano). **Coordinatore per i numeri della sezione "Educazione Motoria e Sportiva" curati dalla S.I.E.M.eS:** Francesco Sgrò (Università "Kore" di Enna). **Collaboratori S.I.R.E.F.:** Giancarlo Gola (Università di Lugano), Demetrio Ria (Università del Salento, Lecce).

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)

Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

**ABBONAMENTI:** Italia euro 50,00 • Estero euro 100,00

Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a: **Licosa S.p.A.** - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITA DI STAMPARE GIUGNO 2020

# Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/index>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of lime survey software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).

# La valutazione dei referee

---

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione & Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei referee viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei referee vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata *referee*"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato disposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** l'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).

## 8 Editoriale / Editorial

by **Rita Minello**

Identità, Generatività e Trasformazioni Sociali / *Identity, Generativity, and Social Transformations*

## STUDI / STUDIES

### 12 **Mario Caligiuri**

Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo / *All the fault of the moon? Pedagogy in a world out of control*

### 22 **Rafael Camargo**

Drawing in Personal Training and as a Cultural Practice of Knowledge Circulation / *Attingere alla formazione personale come pratica culturale della circolazione della conoscenza*

### 36 **Silvia Coppola, Silvia Zanazzi**

L'esperienza dell'arte. Il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale / *Experiencing art. The role of immersive technologies in museum education*

### 50 **Matteo Giuriato, Nicola Lovecchio**

Cosa sono le funzioni esecutive: analisi, riscontri e legami nello sport / *What are the executive functions: analysis, findings and relationships in sport*

### 64 **Giancarlo Gola**

Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante / *Know Teaching through the Brain. A prospective between neuroscience and teaching*

### 75 **Anita Gramigna, Giorgio Poletti**

Dilemmas of philosophical training / *Between analytical and continental*

### 87 **Rosa Indelicato**

Saper vivere la sofferenza / *Learning to live the suffering*

- 98**     **Domenica Maraviglia**  
 Il ruolo della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole / *The role of teaching professionalism in the process of enhancement and success of educational and training quality in small schools*
- 107**    **Mascia Migliorati, Emanuele Isidori, Claudia Maulini**  
 Promuovere la dual career nel calcio. Una proposta pedagogica / *Promoting the dual career in football. A pedagogical proposal*
- 119**    **Pasquale Renna**  
 La relazione formativa tra medico del territorio e il paziente immigrato / *The formative relationship between the general practitioner and the immigrant patient*
- 128**    **Elena Zambianchi, Stefano Scarpa**  
 Embodied cognition e formazione del sé: verso un approccio enattivo allo studio della relazione educativa / *Embodied cognition and self-formation: towards an enactive approach to the study of the educational relationship*

#### RICERCHE ED ESPERIENZE / **INQUIRIE AND EXPERIENCES**

- 145**    **Luigi Aruta, Ferdinando Ivano Ambra**  
 Coreografie di corpi vissuti. Danza narrativa di un'esperienza educativo-terapeutica / *Coreo-spellings of lived bodies. Narrative dance of an educational-therapeutic experience*
- 154**    **Alessia Bevilacqua, Claudio Girelli**  
 Valutazione sostenibile e feedback literacy in ambito universitario. Una proposta di innovazione didattica, fra complessità e dilemmi / *Sustainable assessment and feedback literacy in higher education. Complexities and dilemmas of an innovative teaching proposal*
- 169**    **Davide Di Palma, Patrizia Belfiore**  
 Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente / *Technology and didactic innovation in school at the time of covid-19: an evaluation of the educational effectiveness in the student perspective*
- 180**    **Francesco Fabbro**  
 L'analisi del discorso come strumento di Ricerca-Azione-Formazione sulla critical literacy education / *Discourse Analysis as an Action-Research-Training tool on critical literacy education*
- 193**    **Valeria Friso, Marco Nenzioni**  
 Being a student with Specific Learning Disorder at university: some results of an exploratory survey within the University of Bologna / *Essere uno studente con Disturbo Specifico dell'Apprendimento all'università: alcuni risultati di un sondaggio esplorativo all'interno dell'Università di Bologna*

- 210** **Giannino Melotti, Alessandra Gigli, Chiara Borelli**  
Lo stato dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: i dati di una ricerca di mappatura / *The state of art of nature-based programs in the educational, training, therapeutic, and leisure areas in Italy: results of a mapping research project*
- 227** **Patrizia Tortella**  
Motricità ecologica e "gioco rischioso" nella scuola dell'infanzia / *Ecological motricity and "risky play" in kindergarten*
- 237** **Rosa Vegliante**  
Il miglioramento della comprensione del testo attraverso l'insegnamento reciproco: la sperimentazione didattica del programma Reading Comprehension-Reciprocal Teaching / *Improving reading comprehension through reciprocal teaching: the didactic experimentation of Reading Comprehension – Reciprocal Teaching program*
- 253** **Viviana Vinci, Rosa Sgambelluri**  
Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate / *Recognizing and promoting talent and high potential of Gifted students: from self-evaluation tests to customized didactic strategies*

**COLLABORATORI / COLLABORATORI**



## Identità, Generatività e Trasformazioni Sociali

## Identity, Generativity, and Social Transformations

Rita Minello

Università Niccolò Cusano, Roma – rita.minello@unicusano.it

Per questo numero di *Formazione & Insegnamento* è stato scelto di approfondire i temi *Identità, Generatività e Trasformazioni Sociali*, perché essi corrispondono ad altrettanti campi in cui l'educativo e il sociale sono sollecitati a costruire società solidali, innovative e sicure (Horizon, 2020). I contributi degli Autori presenti in questo numero hanno colto da varie prospettive le sfide sottese.

Le società democratiche contemporanee sono minacciate non tanto (e non solo) da fenomeni eclatanti ed eccezionali, quanto dalla coscienza ordinaria e convenzionale, che si piega a una comprensione meccanica degli eventi e soffoca l'autenticità dell'interazione democratica. Per affrontare negli spazi educativi tali prospettive serve *instillare abitudini di consapevolezza critica* che consentano di far emergere *riflessioni focali sulla natura dell'identità* che vogliamo auto-costituire, non semplice espressione del pensiero uniforme.

Già Dewey anticipa e riconosce questo problema. In un discorso pubblicato tardivamente, intitolato "Costruzione e critica" (1962), sottolinea che il grande bisogno nel nostro tempo è *l'individualità creativa* e ricorda come i media, lungi dall'operare per la costruzione di personalità criticamente creative, contribuiscono a produrre pensiero uniforme, forzando sul pubblico una definizione generata dalla sua esistenza, prima ancora che il pubblico abbia la possibilità di definirsi (Morse, 1997). Dewey, nel nostro tempo, notava come frutto di imposizione la crescente irreversibilità e l'uniformità della mente.

Di fronte alle realtà emergenti, scopo della ricerca educativa è ripristinare l'esperienza alla sua integrità, cioè "far accadere la sua autonomia", in modo tale da rendere possibile la democrazia stessa. In modo tale da approfondire la comprensione di una situazione che sta schiacciando le differenze, e quindi la democrazia, fuori dall'esistenza. Coltivare l'educazione al pensiero critico equivale a coltivare l'arte della resistenza come abitudine permanente in difesa e protezione delle persone. Dove un processo di autocostruzione della democrazia è un processo che mira ad aumentare le potenzialità degli individui. (Dewey, 1935).

Non solo la coscienza critica fa la sua parte nello stare significativamente al mondo, anche le *vite generative* fanno la differenza. È utile riflettere sulla rinnovata esigenza di affrontare l'esperienza con occhi nuovi, con attitudine generativa.



Generatività è un termine coniato per la prima volta dallo psicoanalista Erik Erikson nel 1950 per indicare una guida per le prossime generazioni. Generativa è una vita che “lascia il segno” nel mondo, attraverso l’attività formativa, l’interazione e la cura intergenerazionale. Generatività significa creare cose e lasciare ai posteri nuove fonti di significato e valore che rendono il futuro e il nostro mondo un posto migliore. Nell’articolazione di Erikson (1968), la vita generativa è l’esatto opposto di una vita di stagnazione. Un termine – generatività – che non si riferisce solo a una traiettoria cruciale nello sviluppo degli individui, ma rappresenta anche un crocevia della scienza umana contemporanea, costituisce un richiamo costruttivista estremamente importante alla teoria generativa che sfida lo status quo e apre il mondo a nuove possibilità (Gergen, 1978).

L’educazione generativa produce infinite possibilità, è capace di ricostruire la realtà e l’azione sociale, può aiutare le persone a raggiungere risultati straordinari grazie alle sue diverse sfaccettature: sfida lo status quo; è adattiva, flessibile, malleabile, regolabile; è aperta ai confini permanenti e impermanenti; esprime, infine, quella trasparenza che promuove la fecondazione incrociata di idee e stili di vita, la condivisione e lo scambio delle culture.

Ma l’educazione generativa implica ben più della semplice apertura del mondo a nuove possibilità, poiché va sostenuta da una direzione etica che governi lo spazio relazionale del cambiamento.

È rilevante riflettere sulla natura delle trasformazioni sociali in atto. L’avvento della società dell’informazione è caratterizzato dalla penetrazione esplosiva delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione in tutti gli aspetti della vita e da una trasformazione dei fondamenti delle organizzazioni e della società.

I cambiamenti nel contesto sociale e le decisioni prese a livello di politiche pubbliche producono effetti profondi sulla società, in quanto influenzano il comportamento e le aspettative delle molteplici parti interessate. Tuttavia, il cambiamento organizzativo-sociale rappresenta anche l’area in cui il cambiamento e la trasformazione seguono in genere un processo più lungo e più lento, anche quando i responsabili politici si sforzano di seguire il rapido ritmo del cambiamento introdotto dalle innovazioni tecnologiche, economiche, evolutive. Il contesto sociale e le politiche pubbliche segnano quindi uno spazio in cui si intrecciano interessi economici, sociali, etici e politici. In un panorama di cambiamento, le questioni di responsabilità sociale diventano rilevanti a livello individuale, organizzativo e di politica pubblica. In “Why the Digital Era?” Shepherd, (2004) pone la domanda sul perché l’era digitale si traduca nelle particolari trasformazioni socioeconomiche cui assistiamo. L’autore usa la teoria evolutiva, “una teoria della trasformazione della conoscenza”, per spiegare l’era digitale e sostiene che le distribuzioni differenziali della conoscenza, a livello educativo, sono responsabili di diversi tipi e tassi di trasformazione socio-tecnico-economica a livello globale. La ricerca educativa riconosce che le democrazie non possiedono totalmente in controllo e che dovremmo avvicinarci alla società e all’economia attraverso una lente evolutiva.

I cambiamenti nella struttura della democrazia, nata in Europa come progetto politico deliberato di élite “illuminate”, determinate a lasciarsi alle spalle il passato lacerato dalla guerra dell’Europa e a consolidare la democrazia e la prosperità liberali segnano oggi il passo, lo stesso riferimento ai valori che ne rappresentano la radice è oscurato. Qualsiasi società che non sia riuscita a mantenere il primato della volontà democratica ne costata oggi la perdita e si mostra seriamente inadeguata alle sollecitazioni di ricostruzione sociale. Questioni come la fiducia, la natura della società civile, la democrazia e la cultura politica, sfuggite al dibattito socio-politico, vanno salvate dall’oscurità.

Se lo sviluppo della democrazia pone attenzione allo sviluppo delle *identità forti e resistenti* non è solo per consentire ai giovani di assumere efficacemente ruoli diversi in un mondo instabile, ma anche per generare benessere personale e per risolvere quei problemi sociali legati alla vulnerabilità che stanno alla radice di molti problemi sociali che impediscono una pacifica convivenza civile: criminalità, violenza, pregiudizio, abuso di sostanze e altro.

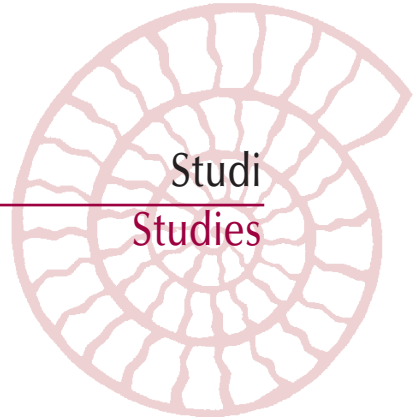
Poiché l'identità è sempre un processo di autocostruzione e la democrazia è un processo che mira ad aumentare le potenzialità degli individui, educazione e democrazia sono due facce dello stesso processo di crescita, processo senza fine, insieme di continuità e di apertura. Educazione e democrazia, quindi, dal carattere essenzialmente trasformativo, dove nulla può essere escluso a priori e dove le virtù civiche non operano in un terreno diverso dal contesto educativo e sociale. Il contrario è comprendere i valori come realtà assolute anziché come risultati delle circostanze precedenti.


Gli strumenti concettuali necessari per percorrere le possibili risorse sono tutte disponibili nelle intuizioni del pensatore educativo brasiliano Paulo Freire: l'idea di "educazione alla coscienza critica" non ha fatto il suo tempo.

### Riferimenti bibliografici

- Dewey, J (1935). *Liberalism and Social Action*. New York: G.P. Putnam's Sons (Tr. It. *Liberalismo e azione sociale* (introduzione e traduzione a cura di U. Margiotta, Lecce, Pensa MultiMedia, 2005).
- Dewey, J (1962). *Construction and criticism*. New York (NY): Columbia University Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Gergen, K. E. (1978). Toward Generative Theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 11, 1344-1360.
- European Commission (2015). *Horizon 2020*, available at: <https://ec.europa.eu/research/horizon2020/index> [consultations 24/06/2020].
- Morse, D. (2007). The Necessity of Criticism: Dewey, Derrida, and Democratic Education Today. In Ryder, J., Wegmarshaus, G-R., *Education for a Democratic Society. Central European Pragmatist Forum* (pp. 1-11). Amsterdam-New York (NY): Rodopi.
- Shepherd, J. (2004). Why the Digital Era? In Doukidis, G., Mylonopoulos, N. A., Pouloudi, A. (eds). *Social and Economic Transformation in the Digital Era*. (pp. 36-71). Hershey, London, Melbourne, Singapore: Idea Group Publishing.

Studi  
            
Studies





# Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo

## Is it all the fault of the moon? Pedagogy in a world out of control

Mario Caligiuri

Università della Calabria – mario.caligiuri@unical.it

### ABSTRACT

The world seems to be out of control and for every social problem more education is proposed. Yet today, education and social development are travelling at different speeds, in spite of the fact that the former is set up to create professions which produce income as a function of consumption. In the meantime, artificial intelligence is making many of the school and university curricula obsolete. As John M. Keynes had predicted ninety years ago, we will have more free time and schools will have to teach us how to spend it wisely. In fact, the current pedagogical models refer to a humanity that is rapidly transforming, one which is living contemporarily in the distinct but integrated realities: physical, virtual, and augmented/enlarged, determined by the ever more intense hybridization of man and machine. In all this, the prevalent dimension is represented by cyberspace and not by traditional school and home environments. Hence, it is fundamental to seriously rethink the current educational theories and practices and restore/reinstate some of the intuitions of the radical pedagogies of the 1960s. Ultimately, for humankind to continue to be master of its own destiny, we must quickly rethink education, which is deeply in crisis not because of “the fault of the moon”, but rather because of specific political choices that have considered education as a social cushion. This essay proposes the urgency to accelerate the modification of educational policies since we can longer live off the fat of the land.

Il mondo sembra ormai fuori controllo e di fronte a ogni problema sociale si propone più educazione. Eppure oggi i tempi della formazione non coincidono affatto con quelli dello sviluppo sociale, nonostante siano impostati per creare professioni che producono un reddito in funzione dei consumi. Nel frattempo, l'intelligenza artificiale sta rendendo gran parte dei percorsi scolastici e universitari senza futuro. Come aveva previsto John M. Keynes novant'anni fa, aumenterà il tempo libero e la scuola dovrà insegnare come impiegarlo utilmente. Infatti, gli attuali modelli pedagogici fanno riferimento a un'umanità che si sta trasformando rapidamente, vivendo contemporaneamente in tre distinte ma integrate realtà: quella fisica, quella virtuale e quella aumentata, determinata dall'ibridazione sempre più accentuata tra uomo e macchina. In tutto questo, la dimensione prevalente è rappresentata dal

cyber spazio e non dagli ambiti tradizionali della famiglia e della scuola. Pertanto, occorre ripensare profondamente teorie e prassi delle attuali teorie educative e si avanza la proposta di riprendere alcune intuizioni delle pedagogie radicali degli anni Sessanta. In definitiva, per mantenere l'uomo ancora padrone del proprio destino occorre ripensare rapidamente l'educazione, che è profondamente in crisi non "per colpa della luna" ma per precise scelte politiche che hanno considerato l'istruzione come un ammortizzatore sociale. In questo saggio si propone l'urgenza di accelerare i tempi delle politiche educative perché le rendite sono finite.

#### **KEYWORDS**

Artificial Intelligence, General Pedagogy, Social Pedagogy, Free-Time, Radical Pedagogy.

Intelligenza Artificiale, Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale, Tempo Libero, Pedagogie Radicali.

*È tutta colpa della luna.  
Quando si avvicina troppo alla terra  
fa impazzire tutti.*

William Shakespeare, Otello, atto V, scena II.

#### **Premessa**

Il futuro dipende dall'educazione delle giovani generazioni. Pertanto questa consapevolezza induce a riflettere complessivamente sulla pedagogia di oggi in funzione di quella di domani. Attualmente i tempi dell'educazione non coincidono affatto con quelli del cambiamento sociale. Infatti, in un contesto profondamente mutato, si stanno continuando a proporre i medesimi sistemi educativi che fanno riferimento a un'umanità molto diversa da quella che viene descritta nei principali testi di pedagogia (Giunta, 2017). Siamo di fronte a una metamorfosi che pone nuovi bisogni mentre le abilità che l'istruzione sta promuovendo sono finalizzate ad un'attività lavorativa che produca un reddito in funzione di un consumo sempre più frenetico (Crary, 2015), che non potrà durare all'infinito sia per ragioni di saturazione del mercato, che per motivi ambientali. Pertanto, nelle società avanzate la rivoluzione tecnologica sta rimodulando il tempo del lavoro, ampliando il tempo libero che richiede specifiche e innovative pratiche educative, prima ancora che adeguamenti organizzativi a livello sociale. In tale quadro, la cyber education è la realtà in cui viviamo ma continuiamo a interpretarla con una mentalità analogica. Emerge quindi la necessità di riforme strutturali per scuole e università, con l'incertezza nel definire i nuovi percorsi, indicando valori e obiettivi (Caligiuri, 2008a). In definitiva, dobbiamo modificare l'approccio pedagogico dove l'ambiente di apprendimento prevalente è il cyberspazio, poiché le giovani generazioni impiegano più tempo e maggiore attenzione sulle piattaforme informatiche che nel dialogo con i familiari e gli insegnanti. In ambito alfabetico, le competenze degli studenti italiani vengono collocate negli ultimi posti delle classifiche inter-

nazionali. Non potrebbe esserci prova più evidente che nelle politiche dell'istruzione stiamo andando nella direzione sbagliata, accentuando ulteriormente le differenze con gli altri sistemi educativi, anche per quanto riguarda le competenze nel digitale e nella lingua inglese. Questa consapevolezza richiede di riflettere su radicali mutamenti nell'educazione, cambiando i paradigmi culturali di riferimento.

## 1. I tempi delle politiche educative

I risultati delle politiche pubbliche si riscontrano inevitabilmente dopo tempo e in particolare "nell'educazione ogni cosa succede cinquant'anni più tardi" (Gravemeijer, 2012). Nel caso italiano, probabilmente il *boom economico* degli anni Sessanta è stato molto sostenuto dagli esiti della riforma Gentile del 1923, mentre la situazione attuale è fortemente contrassegnata dalle conseguenze delle politiche sviluppate dopo il Sessantotto (Caligiuri, 2018a). I provvedimenti che si sono susseguiti, hanno facilitato progressivamente i percorsi di studio finendo con l'allargare le distanze sociali con l'illusione di ridurle. A questa situazione, hanno concorso altri fattori, tra i quali l'esplosione degli utenti delle politiche educative determinando scuole e università di massa; il fenomeno della decadenza della sfera pubblica; il ruolo sempre più pervasivo dei social media che hanno assunto un peso prevalente nelle concrete pratiche formative. Si sta venendo così a delineare una sorta di *pedagogia alta* e di *pedagogia bassa*, dove paesi, aree territoriali e soprattutto ceti sociali possono disporre di servizi educativi di maggiore o minore qualità (Caligiuri, 2018b), che poi determinano la collocazione nella gerarchia sociale. Non si tratta di considerazioni di poco rilievo poiché i fattori di potenza di uno Stato sono determinati anche dal sistema educativo, che riesce a promuovere ricerca e innovazione, possibilità meno labili di controllo sulle élite pubbliche, la presenza di quadri intellettuali per sostenere la crescita economica, la promozione della creatività e lo sviluppo dei paesi del terzo mondo caratterizzati da una forte crescita demografica a fronte del declino occidentale (Delors, 1996). Questi aspetti diventano sempre più importanti in una fase caratterizzata dal confronto tra intelligenza umana e intelligenza artificiale (Alexander, 2018). Pertanto, per innovare l'educazione occorre partire dagli insegnanti, auspicando la necessità di una differente formazione e selezione sia a livello scolastico che universitario. Ma questa necessità si scontra con la realtà dei tempi lunghi delle politiche educative e della formazione degli insegnanti scolastici e universitari. Un problema decisivo al quale occorre in qualche modo trovare una soluzione.

## 2. Educare al tempo libero

Con l'avvento dell'intelligenza artificiale, potremo lavorare per un settimo della nostra esistenza (De Masi, 2016). Pertanto, le strutture educative devono preoccuparsi di formare a un utilizzo produttivo del tempo libero, come aveva già previsto John Maynard Keynes nella conferenza *Prospettive economiche per i nostri nipoti*, tenuta a Madrid nel giugno del 1930 (Keynes, 1991). Ammetteva così il suo punto di partenza: "sbarazzarmi delle prospettive a breve termine e [...] librami nel futuro, [giungendo] alla conclusione che, scartando l'eventualità di guerra e di incrementi demografici eccezionali, il problema economico può essere risolto, o per lo meno giungere in vista di soluzione, nel giro di un secolo. Ciò significa

che il problema economico non è, se guardiamo al futuro, il problema permanente della razza umana [...] Pertanto, per la prima volta dalla sua creazione, l'uomo si troverà di fronte al suo vero, costante problema: come impiegare la sua libertà dalle cure economiche più pressanti, come impiegare il tempo libero che la scienza e l'interesse composto gli avranno guadagnato, per vivere bene, piacevolmente e con saggezza [...] Tre ore di lavoro al giorno, infatti, sono più che sufficienti per soddisfare il vecchio Adamo che è in ciascuno di noi [...] Le cose andranno semplicemente così: sempre più vaste diventeranno le categorie e i gruppi di persone che in pratica non conoscono i problemi della necessità economica [...] non sarà male por mano a qualche modesto preparativo per quello che è il nostro destino, incoraggiando e sperimentando le arti della vita" (Keynes, 1991). A distanza di novant'anni cosa è per noi il tempo libero? Sarebbe quello: sottratto al lavoro? ai doveri familiari? impiegato nel perseguire hobby? a coltivare interessi non lavorativi? impiegato nei consumi culturali? trascorso per turismo? In ogni caso, il tempo libero ha un "valore speciale" perché è un luogo decisivo dell'esistenza per la comprensione del mondo, quindi diventa centrale per processi fondamentali come l'apprendimento, la formazione, le concrete pratiche educative. In definitiva, il tempo libero con l'intelligenza artificiale che renderà superfluo molto lavoro dell'uomo è destinato ad allargarsi a dismisura e in modo inconsueto, ponendo quei problemi che Keynes anticipava. In definitiva, sarà sempre di più un luogo liberato, senza ritmi prefissati, in cui dare spazio alla creatività e al pensiero laterale, che sono fondamentali poiché "in un mondo non lineare, solo le idee non lineari creeranno nuova ricchezza" (Hamel, 2001, p. 16). Il tema del tempo libero viene affrontato dalla pedagogia italiana negli anni Sessanta, con l'avvento della società del benessere, quella che vede "l'invenzione dei giovani" (Savage, 2009) e in cui la cultura di massa diventa "lo spirito del tempo" (Morin, 2002). Tra i primi ad approfondire l'argomento sono studiosi attenti a cogliere i segnali del cambiamento come Raffaele Laporta (1964) e Francesco De Bartolomeis (1965), ai quali poi si aggiunge Piero Viotto, per il quale "l'educazione non formale e non sistematica dell'ambiente socio-culturale è più efficace dell'educazione formale e sistematica delle istituzioni educative" (Viotto, 1973). Sono seguite poi delle interessanti ricostruzioni storiche (Bonetta, 1995) e recentemente convegni scientifici di approfondimento. È del 1993 l'International Charter for Leisure Education promossa dalla *World Leisure and Recreation Association* con lo scopo di sensibilizzare sull'educazione, il significato e i benefici del tempo libero. Attualmente, il tempo libero è in gran parte mercificato, poiché si è costruita un'industria dell'intrattenimento e dello svago, si pensi al calcio e agli sport, agli spettacoli musicali, al cinema, alla televisione, ai giochi d'azzardo e non, al turismo e da qualche anno ai social media, tutti business colossali. Quindi il tempo libero è stato finalizzato principalmente al consumo economico più che come occasione di promozione educativa, culturale e spirituale. Vogliamo allora educare i giovani a sottrarre il loro tempo a tale mercificazione? Ci possiamo riuscire? Come gli interessi intaccati ostacoleranno questo processo? Si tratta di questioni rilevanti ancorché scomode.

Infatti, i contorni di una nuova pedagogia del tempo libero sono ancora assai incerti ma dovranno essere presto riempiti di contenuti, rappresentando un'area prevalente degli interessi pedagogici. Non sarà più uno studio circoscritto poiché il tempo libero supererà quello del lavoro, con la creazione di condizioni inedite per l'umanità. Pertanto, dovrà essere necessario educare, fin dall'infanzia, a come utilizzare in modo vantaggioso questo spazio di vita per la società e per sé stessi. Ciascuno di noi costruisce la propria realtà, nella tensione ideale di raggiungere



il *diritto alla felicità* (Rossi, 2013) che inevitabilmente si scontra con i nostri limiti individuali, le condizioni sociali, le disponibilità economiche, i luoghi di residenza, le frustrazioni e le delusioni della vita quotidiana. Quella che si sta appunto profilando come educazione al tempo libero, è molto diversa rispetto al passato, poiché non può rappresentare un semplice aggiornamento di quanto finora già sviluppato, tra l'altro, nell'ambito dell'educazione degli adulti, dell'educazione permanente, dell'educazione allo sport, della sperimentazione didattica. Di fatto, è completamente diverso l'oggetto di studio, diventando il tempo libero lo spazio più esteso della persona, che deve avere strumenti psicologici e critici per utilizzarlo in modo appagante, in una costante integrazione con le tecnologie. Sullo sfondo immediato ci possono essere l'ibridazione tra uomo e macchina (De Rosnay, 1997; Longo, 2003), il postumanesimo (Benanti, 2018), il transumanesimo (Teilhard de Chardin, 1970; Fukuyama, 2002; Habermas, 2002; Rifkin, 2003); che, superando la fase millenaria dell'*homo sapiens*, ci condurranno verso dimensioni finora sconosciute (Harari, 2016). L'avvento del digitale e ancor più dell'intelligenza artificiale, renderà presto obsoleti molti lavori intellettuali e costringerà a innovare tutti gli altri. E' ragionevole prevedere che molte attività umane intellettuali verranno svolte meglio dalle macchine e questo imporrà una diversa e inedita organizzazione sociale, con il rischio dell'irrelevanza dell'umano (Harari, 2018; Della Luna, 2018). La conseguenza sarà un'ulteriore accelerazione della propensione al consumo. A proposito di un inquadramento concettuale, è particolarmente interessante la *Recreational Theory* di Eduard C. Lindeman, il pedagogista che ha teorizzato l'educazione degli adulti, in cui, già tra gli anni Trenta e Quaranta del Novecento, individuava le contraddizioni di fondo di un sistema sociale basato sul consumo che invece di essere espressione di libertà è finalizzato al modello capitalista (Marescotti, 2017), che con la globalizzazione si è diffuso su tutto il pianeta (Galli, Caligiuri, 2020).

### 3. Lo studente a tre dimensioni: per consumare

I mutamenti che stanno determinando l'ibridazione tra uomo e macchina, hanno fatto emergere persone a tre dimensioni, che integrano il contesto fisico, quello virtuale e quello aumentato (Caligiuri, 2019; Marcuse, 1999). Siamo, appunto, assistendo a una trasformazione umana imprevedibile, i cui esiti nessuno è in grado di prevedere. Al momento tale fenomeno si sta verificando al di là delle intenzioni di chi sta promuovendo il nuovo modello economico basato sulle tecnologie digitali. Si perseguono ricadute a breve termine, legate direttamente all'evoluzione del sistema capitalistico basato sui risultati di bilancio, che ha necessità di risposte a breve termine e che determina quella che John Kenneth Galbraith ha definito "l'economia della truffa" (Galbraith, 2009). E questo sta compromettendo l'ambiente e la sostenibilità della terra, che a fine secolo potrebbe raggiungere una popolazione di 11 miliardi (Klein, 2015). Tali aspetti incidono direttamente sui processi educativi, poiché nelle scuole e nelle università si confrontano docenti e studenti che elaborano le informazioni a livello cerebrale in modo diverso, rendendo molto difficile il dialogo, che diventa ancora più complesso poiché sono assai distanti i riferimenti culturali e quindi le rispettive visioni del mondo. Tutto questo richiede l'adozione di pratiche educative che innovino la didattica e i contenuti, facendo ricorso a discipline che contribuiscono a trasmettere gli apprendimenti in modo più efficace. Da un lato c'è bisogno di saperi che si integrino con quelli esistenti, i quali vanno tutti profondamente innovati, tenendo conto che i

contenuti educativi necessari nei prossimi anni in realtà non li conosce nessuno (Harari, 2018). Mentre c'è chi prospetta la confluenza della pedagogia nella medicina (Alexander, 2018), solo per il momento forse potrebbero essere utili l'introduzione nei percorsi educativi di discipline come le neuroscienze (in particolare la neurolinguistica), la genetica (insieme all'epigenetica), la comunicazione pubblica (intesa come educazione civica e media education), l'intelligence (considerata come capacità di selezionare le informazioni rilevanti), l'intelligenza artificiale (per comprendere il funzionamento degli algoritmi e della robotica), gli studi sul futuro (per capire gli scenari che si stanno delineando), l'alimentazione (da cui dipende la salute e la qualità della vita), la *factfulness* (per interpretare la realtà in base ai fatti e non alle teorie o alle false credenze) (Rosling, 2018). E questo per trasmettere capacità critiche alle persone in modo che siano in grado di resistere ai cambiamenti forzati e alle sfide dell'automazione intelligente. Sono tutte competenze indispensabili per affrontare l'emergenza educativa e democratica di questo tempo rappresentata dalla società della disinformazione, che si materializza con l'eccesso di informazione da un lato e il basso livello di istruzione sostanziale dall'altro, creando un corto circuito cognitivo che allontana le persone dalla comprensione della realtà (Caligiuri, 2019). Pertanto occorre conoscere le tecniche di *fact checking* per la verifica dei fatti e delle fonti; acquisire competenze per analizzare le campagne di influenza e le guerre dell'informazione; discernere la manipolazione della realtà all'interno della quale le *fake news* rappresentano praticamente l'elemento più irrilevante ma sul quale non a caso le istituzioni invitano a concentrare l'attenzione per sviare dai problemi reali (Maggioni, 2018).

Inoltre, occorre avere la consapevolezza che la maggioranza delle professioni necessarie nel futuro ancora non sono state inventate mentre è probabile che buona parte degli attuali percorsi formativi stiano preparando professioni in via di estinzione. Di conseguenza, nel nostro Paese occorre selezionare i docenti scolastici in modo totalmente diverso e nell'accademia rompere il circuito dei 365 settori scientifici con le conseguenti procedure di selezione dei docenti, che impediscono di cogliere le novità culturali e valorizzare i tanti talenti che sono costretti a realizzarsi all'estero. In tale quadro, va affrontato il dualismo educativo tra Nord e Sud del Paese, con conseguenze economiche e sociali che nei prossimi anni saranno ancora più preoccupanti.

Occorre quindi puntare sul fattore umano, ponendo la persona davvero al centro del processo educativo per fronteggiare la sfida con l'intelligenza artificiale. Ne consegue che l'innovazione didattica rappresenti una necessità talmente vasta e profonda che non può essere affrontata con soluzioni di dettaglio o con buone pratiche, magari importate dall'estero oppure legate a singole persone e che inevitabilmente scompaiono con loro. C'è bisogno, quindi, di interventi strutturali che sono i più difficili ma gli unici dai quali ci si possa attendere qualche risultato utile.

#### 4. Pedagogie radicali per una cyber education

Tempi delle politiche educative, modificazioni antropologiche e tempo libero si collocano nell'ambito della prevalente dimensione formativa rappresenta dal cyber spazio, che ha provocato innovazioni profonde dal punto di vista dell'organizzazione sociale. L'attività educativa ha una funzione sempre più significativa, in quanto acquista importanza la considerazione che lo sviluppo delle facoltà intellettuali e delle qualità morali è fondamentale per contribuire allo sviluppo delle

comunità, tenendo conto che i temi di preoccupazione universale, come l'ambiente, le mafie, l'immigrazione, le pandemie, sono globali ma nello stesso tempo anche le opportunità sono globali. Dunque, adesso le teorie pedagogiche devono applicarsi in un contesto assolutamente nuovo e quindi vanno fortemente rinnovate. Probabilmente, c'è bisogno di pedagogie radicali che introducano nuovi concetti, saperi e visioni del mondo nelle scienze dell'educazione. La rivoluzione culturale e giovanile degli anni Sessanta diede vita a una critica ideologica dell'educazione con la definizione di pedagogie radicali, definendo una sorta di contro educazione (P. Montana, 2014) e più recentemente di una diseducazione (Chomsky, 2013). Tra questi, si possono trarre utili spunti – ovviamente attualizzandoli – dal pensiero di Georges Lapassade (che punta sull'autogestione per interrogare l'istituzione scolastica dal di dentro) (Lapassade, 1973, 1977; Gueli, 2018), Ivan Illich (che individua le potenzialità della disoccupazione creativa e ritiene che l'educazione scolastica tradizionale costituisca un impedimento al diritto di apprendere) (Illich, 2005, 2010), René Schérer (che invita a sviluppare il pensiero critico del bambino attraverso una pedagogia della differenza che ribalti le regole sociali dominanti) (Schérer, 1970, 1974, 1982), Giovanni Maria Bertin (che cerca di opporre la ragione all'alienazione) (Bertin, 1973), Don Lorenzo Milani (che sottolinea l'importanza della lingua, dell'educazione civica e della non-virtù dell'obbedienza) (Milani, 1958, 1965; Scuola di Barbiana, 1967), Paulo Freire (che spiega come finanche le persone più semplici possano essere messe in condizione di scoprire gli inganni sociali) (Freire, 1971, 1973; IDAC, 1973), Everett Reimer (che considera la scuola la centrale nella diffusione del dominio della tecnologia e che la principale minaccia è il controllo della mente degli uomini) (Reimer, 1973), Raoul Vaneigem (che osserva come il potere si regga sull'organizzazione dell'apparenza) (Vaneigem, 1973, 2019), Hakim Bey (che ha coniato il concetto di T.A.Z. – Zone temporaneamente Autonome – intese come spazi mobili e luogo di insurrezione “pirata” al potere costituito) (Hakim Bey, 1993; Mazza, 2008) e naturalmente Noam Chomsky (che auspica un ruolo responsabile dei media per riconsiderare il ruolo fondamentale dell'educazione) (Chomsky, 2013). Alcuni di questi autori sostengono tesi controverse ma da molte di queste si possono estrarre indicazioni per costruire categorie mentali che, insieme ad altre, possano consentire di affrontare i cambiamenti di paradigma ai quali dobbiamo necessariamente prepararci. L'uomo, infatti, non è più il principe dell'universo e non può trasformarlo a suo piacimento, tanto più che non è più la sola forma di intelligenza nel mondo. L'esplosione demografica pone problemi di sostenibilità al pianeta che non può essere oggetto di sfruttamento infinito, così come la dimensione dello spazio cosmico assume una inedita importanza, perché è assai probabile che non siamo soli nell'universo (Davies, 1998). Questi temi, nella sostanza, in gran parte vengono sistematicamente rinviati perché prima di tutto sono molto complessi e poi perché non li percepiamo immediati, compiendo un errore di prospettiva che ci fa rimanere schiacciati sul presente. Dal mio punto di vista, dobbiamo fare ricorso al pensiero eretico per capire il mondo attuale, facendo pure ricorso alla cultura del rimosso e dell'irrazionale (Galli, 1987, 1995, 2010; Caligiuri, 2008b). Queste riflessioni inducono a ripensare ai contenuti della pedagogia che deve contaminarsi e mutare natura, per rimanere centrale ed ambire a rappresentare ancora una scienza (Baldacci, 2004).

## Conclusioni con un punto interrogativo

Proviamo a unire rapidamente i punti, apparentemente lontani, sviluppati in questo studio. Il primo riflette l'importanza dell'educazione come uno degli strumenti indispensabili per consentire all'umanità di rimanere al centro del pianeta, ponendo il problema decisivo della riduzione dei tempi dell'efficacia delle politiche dell'istruzione. Come accelerare questi processi? In che modo utilizzare l'intelligenza artificiale come un'opportunità educativa? Sono temi che vanno necessariamente affrontati perché le tradizionali strutture formative sono disallineate dalla vita reale. Così come non si può eludere che l'umanità avrà più tempo libero a disposizione per cui la pedagogia deve farsi carico di formare individui che riconoscano il bisogno di un utilizzo ottimale di questa dimensione dell'esistenza. Infatti, il tempo libero sarà sempre più il tempo prevalente e più significativo della nostra esistenza, per cui occorre sperimentare quelle che Keynes definisce "le arti della vita" (Keynes, 1991). Tanto più che, la persona umana, inevitabile oggetto delle pratiche educative, si sta trasformando a fondo contenendo tre dimensioni differenti: fisica, virtuale e aumentata, in un intreccio che può portare a esiti di ibridazione, di post umanesimo, di transumanesimo e di altre categorie che ancora non abbiamo definito. In questa dimensione sempre più avvolgente che trasforma la natura dell'uomo e del suo modo di pensare (Floridi, 2020), bisogna riflettere sui contenuti di breve periodo che occorre utilizzare (ne sono stati elencati alcuni: dalle neuroscienze alla genetica, dall'intelligence agli studi sull'intelligenza artificiale) e su quelli di più ampio respiro, facendo riferimento alle pedagogie radicali, dalle quali forse potrebbe pervenire quel pensiero eretico necessario per definire nuove categorie mentali e culturali. Sempre con la consapevolezza che, come la storia ha dimostrato, gli eretici di oggi possono diventare gli oppressori di domani. Nessuna delle idee prospettate, può essere un simulacro, essendo inevitabilmente "ospiti di passaggio", poiché adesso è fondamentale imparare a disimparare (Bauman, 2009). Abbiamo, però, una disperata necessità di anticorpi per affrontare il futuro. In definitiva, diventa preliminare chiarire gli scopi dell'istruzione: devono essere ambiti di ammortizzazione e di socializzazione oppure luoghi di ricostruzione della democrazia e di prevalenza dell'umano? Pertanto, occorre ribaltare l'impostazione delle attuali riforme scolastiche e universitarie che si incentrano su dettagli insignificanti trascurando le riforme strutturali del sistema.

Trascurando l'istruzione e l'educazione, semplicemente non prestiamo attenzione al mondo che verrà. Certamente l'educazione è in crisi a causa di fattori molteplici e i problemi sono complessi. E' stata "tutta colpa della luna"? (Shakespeare, 1970). Non saprei in che misura un evento che proviene dalla volta celeste abbia potuto concorrere allo stato presente delle cose. Certamente hanno inciso le politiche educative di mezzo secolo, che hanno privilegiato il consenso dell'oggi rispetto agli investimenti sul domani nonché un modello di sviluppo che ha favorito la crescita economica e poi peggio ancora quella finanziaria rispetto alla solidarietà umana e al rispetto dell'ambiente.

Il mondo sembra fuori controllo a causa della poca consapevolezza delle élite che si aggirano come sonnambuli sulla scena (Clark, 2013).

Nei prossimi anni dovremo fare i conti con questioni gigantesche e la pedagogia rimane ancora, con tutti i limiti e sebbene spuntata, l'arma principale di cui l'umanità ancora dispone.

## Riferimenti bibliografici

- Alexander, L. (2018). *La guerra delle intelligenze. Intelligenza artificiale «contro» intelligenza umana*. Torino: EDT.
- Baldacci, M. (2004). *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Benanti, P. (2018). *Postumano, troppo postumano*. Roma: Castelvecchi.
- Bertin, G.M. (1973). *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bonetta, G. (a cura) (1995). *La nascita della pedagogia del "tempo libero di Stato" alla fine dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- Caligiuri, M. (2019). *Come i pesci nell'acqua. Immersi nella disinformazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2018a). Il facilismo amorale. Le conseguenze educative del '68. *Formazione & Insegnamento. Rivista Internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 1.
- Caligiuri, M. (2018b). *Introduzione alla società della disinformazione. Per una pedagogia della comunicazione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2008a). *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Caligiuri, M. (2008b). Il futuro della democrazia dal "rimosso" e dall'"irrazionale"? In P. Bertella, L. Guzzetti (a cura), *Su per Giorgio. Scritti in onore di Giorgio Galli per i suoi 80 anni*. Milano: Baldini Castoldi Dalai.
- Chomsky, N. (2013). *La diseducazione. Antiamericanismo e politiche globali*. Roma: Armando.
- Clark, C. (2013). *I sonnambuli. Come l'Europa arrivò alla grande guerra*. Roma-Bari: Laterza.
- Crary, J. (2015). *24/7. Il capitalismo all'assalto del sonno*. Torino: Einaudi.
- Davies, P. (1998). *Siamo soli? Implicazioni filosofiche della vita extraterrestre*. Roma-Bari: Laterza.
- De Bartolomeis, F. (1957). *Cultura lavoro tempo libero*. Roma: Edizioni di Comunità.
- De Masi, D. (2016). *Che futuro ci attende?* Festa di Scienza e Filosofia, Sesta edizione, 17.4.2016, Auditorium San Domenico, <https://www.youtube.com/watch?v=WkfeHtedmyE&t=13s>.
- De Rosnay, J. (1997). *L'Uomo, Gaia e il Cibionte. Viaggio Nel Terzo Millennio*. Bari: Dedalo.
- Della Luna, M. (2018). *Oligarchia per popoli superflui. L'ingegneria sociale della decrescita infelice*. Prato: Aurora Boreale.
- Delors, J. (a cura) (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Floridi, L. (2020). *Pensare l'infosfera*. Milano: Raffaello Cortina.
- Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Fukuyama, F. (2002). *L'uomo oltre l'uomo. Le conseguenze della rivoluzione biotecnologica*. Milano: Mondadori.
- Galbraith, J.K. (2009). *L'economia della truffa. I limiti dell'economia globale, la storia di una crisi annunciata*. Milano: BUR.
- Galli, G., Caligiuri, M. (2020). *Il potere che sta conquistando il mondo. Le multinazionali del pianeta che verrà*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Galli, G. (2010). *Esoterismo e politica*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Galli, G. (1995). *La politica e i maghi. Da Richelieu a Clinton*. Milano: Rizzoli.
- Galli, G. (1987). *Occidente misterioso. Baccanti, gnostici, streghe: i vinti della storia e la loro eredità*. Milano: Rizzoli.
- Giunta, C. (2017). *E se non fosse la buona battaglia? Sul futuro dell'istruzione umanistica*. Bologna: il Mulino.
- Gravemeijer, K. (2012). *Aiming for 21st Skills*, in S. Kafoussi, C. Skoumpourdi, F. Kavalas. Proceedings of the mathematics education and democracy: learning and teaching practices. *International Journal for Mathematics in Education*, 4. 23-27 July.
- Gueli, C. (2018). *Educazione e pedagogia autogestionaria. Una ricerca su Georges Lapassade*. Roma: Sensibili alle foglie.



- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*. Torino: Einaudi.
- Hakim Bey (1993). *T.A.Z. Zone temporaneamente autonome*. Milano: Shake.
- Hamel, G. (2001). *Leader della rivoluzione*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Harari, Y.N. (2018). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Harari, Y.N. (2016). *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Milano: Bompiani.
- Idac (1973). *Coscientizzazione e rivoluzione. Conversazione con Paulo Freire*. Pistoia: Centro di Documentazione.
- Illich, I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Illich, I. (2005). *Disoccupazione creativa*. Novara: Boroli.
- Keynes, J.M. (1991). Prospettive economiche per i nostri nipoti. In J.M. Keynes, *La fine del laissez faire ed altri scritti*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Klein, N. (2015). *Una rivoluzione ci salverà. Perché il capitalismo non è sostenibile*. Milano: Rizzoli.
- Lapassade, G. (ed.) (1973). *L'autogestione pedagogica. Ricerche istituzionali*. Milano: Franco Angeli.
- Lapassade, G. (1977). *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*. Torino: Isedi.
- Laporta, R. (ed.) (1964). *Il tempo libero giovanile e la sua organizzazione educativa*. Bari: Laterza.
- L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di Don Milani* (1965), Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Longo, G.O. (2003). *Il Symbionte. Prove di umanità futura*. Roma: Meltemi.
- Maggioni, M. (2018). L'informazione come sfida esistenziale. *Aspenia*, 80.
- Marcuse, H. (1999). *L'uomo a una dimensione*. Torino: Einaudi.
- Marescotti, E. (2017). Tempo libero e qualità del consumo culturale: aspetti politico-educativi nella Recreational Theory di E.C. Lindeman. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 2.
- Mazza, S., *Hakim Bey, l'ideologo dello Scandal* (2008). 8.5.2008, <http://www.cristinacampo.it/public/note%20di%20siro%20mazza%20%20su%20hakim%20bey%20con%20riferimenti%20a%20cristin%E2%80%A6.pdf>
- Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Montana, P. (2014). *Cattivi maestri. La controeducazione di René Schérer, Raoul Vaneigem e Hakim Bey*. Roma: Castelvecchi.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2002). *Lo spirito del tempo*. Roma: Meltemi.
- Reimer, E. (1973). *La scuola è morta. Alternative nell'educazione*. Roma: Armando.
- Rifkin, J. (2003). *Il secolo biotech. Il commercio genetico e l'inizio di una nuova era*. Milano: Baldini Castoldi.
- Rosling, H. (2018). *Factfulness. Dieci ragioni per cui non capiamo il mondo. E perché le cose vanno meglio di come pensiamo*. Milano: Rizzoli.
- Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*. Milano: Franco Angeli.
- Savage, J. (2009). *L'invenzione dei giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Schérer, R. (1982). *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Schérer, R. (1974). *Emilio perverso*. Milano: Emme.
- Schérer, R. (1970). *Charles Fourier ou la Contestation globale*. Paris: Seghers.
- Scuola Di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Shakespeare, W. (1970). *Otello*. Torino: Einaudi.
- Teilhard De Chardin, P. (1970). *Il posto dell'uomo nella natura*. Milano: Il Saggiatore.
- Vaneigem, R. (2019). *Sull'autogestione della vita quotidiana. Contributo sull'emergenza di territori liberati dall'impesa statale e mercantile*. Roma: DeriveApprodi.
- Vaneigem, R. (1973). *Trattato di saper vivere ad uso delle giovani generazioni*. Firenze: Vallecchi.
- Viotto, P. (1973). *Pedagogia e politica del tempo libero*. Brescia: La Scuola.

# Drawing in Personal Training and as a Cultural Practice of Knowledge Circulation

Attingere alla formazione personale  
come pratica culturale della circolazione della conoscenza

Rafael Camargo

PUCPR - Pontifical Catholic University of Paraná – rafacamargo@gmail.com

## ABSTRACT

We live in a society of growing relationships with images and visual representations, use of interfaces that mediate subjects in various areas, information management through aesthetic strategies, use of communication applications and visual creation software. This paper explores the use of drawing as a tool for the construction of thought, the formation of its own self, and its potential as a means to circulate knowledge. Faced with a society of widespread digital memory and recording, writing behaviors change at a steady pace, and the management of this form of representation concurs mainly in groups where intellectual activity is the object of practice: designers, teachers, art directors, visual educators, and architects, among the many. With a qualitative approach, this article reflects the synthesis of different works, which place drawing, illustration, and pictorial composition as a historical factor of cultural representation – thus suggesting ‘illustrated drawing’ is a self-directed construction strategy achieved through the act of drawing.

Siamo in una società di relazioni crescenti con immagini e rappresentazioni visive, uso di interfacce che mediano soggetti in varie aree e gestione delle informazioni con strategia estetica, uso di applicazioni di comunicazione e software di creazione visiva. L’uso del disegno come strumento di costruzione del pensiero, nella formazione di se stesso e il suo potenziale come circolazione della conoscenza, è la domanda suggerita in questo testo. Di fronte a una società di frequente memoria e registrazione digitale, i comportamenti di scrittura cambiano e la gestione di questa forma di rappresentazione collabora principalmente in gruppi in cui l’attività intellettuale è l’oggetto della pratica. Designer, insegnanti, art director, educatori visivi, architetti, tra gli altri. Questo articolo riflette, come metodo qualitativo, la sintesi di diverse opere, che collocano il disegno / illustrazione e la composizione pittorica come fattore storico di rappresentazione culturale e suggeriscono il disegno illustrato come una costruzione di se stessi attraverso l’atto del disegno.

## KEYWORDS

Artificial Intelligence, General Pedagogy, Social Pedagogy, Free-Time, Radical Pedagogy.  
Intelligenza Artificiale, Pedagogia Generale, Pedagogia Sociale, Tempo Libero, Pedagogie Radicali.



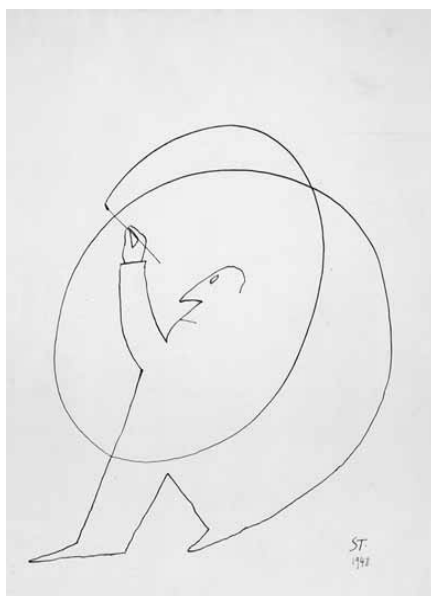
## 1. Introdução

Talvez em algum momento, dentro das ideias educacionais utilizadas no Brasil, tenha existido um ensino de artes com propósito naturalista ou ainda de busca por representações mais realistas no que se refere a nossos primeiros contatos com atos de desenho projetivo, colorização ou pensamento divergente.

Se a mentalidade pedagógica articula a concepção geral do homem, do mundo, da vida e da sociedade (Saviani, 2007) a primeira questão a qual devemos refletir seja o que significa desenhar como prática cultural?

Em uma perspectiva filosófica, Vilém Flusser (2017) diria que desenhar no sentido projetar, forma o núcleo da filosofia. Eu desenho e projeto a mim mesmo, os objetos e o mundo em colaboração constante com o entorno.

Saul Steinberg (1948), um ilustrador americano (1914-1999) retrata analogamente este conceito (Figuras 1, 2 e 3).



**Figura 1.** A metáfora da autoconstrução humana, nos traços simples em preto e branco de Saul Steinberg

Fonte: The Saul Steinberg Foundation. (2020a). Drawing of Saul Steinberg in The New Yorker. Retrieved from <http://saulsteinbergfoundation.org/search-artwork/?media=newyorker-drawings&subject=self-portraits-and-portraits>



**Figura 2.** As diferentes ideias e linguagens na representação de si  
Fonte: The Saul Steinberg Foundation. (2020b). Drawing of Saul Steinberg in The New Yorker, July 10, 1954. Retrieved from <http://saulsteinbergfoundation.org/search-artwork/?media=newyorker-drawings&subject=self-portraits-and-portraits>



**Figura 3.** A linha sintetiza o caminho na construção de si  
Fonte: The Saul Steinberg Foundation. (2020c). Drawing of Saul Steinberg in The New Yorker, February 27, 1954. Retrieved from <http://saulsteinbergfoundation.org/search-artwork/?media=newyorker-drawings&subject=self-portraits-and-portraits>  
Heidegger (como citado em Tiburi & Chuí, 2011?) descreve que a poesia contida no ato de desenhar, nos projeta para além da propriedade de análise da forma. Uma amplificação de nós mesmos infinitamente superior ao desenho figurativo e a tentativa de parecer algo ou a nós mesmos.

## 2. O Desenho/Destino de SI

Eis a importância da estética quando confundimos o que se pode ver com o que nos pode enganar. Melhor seria apurar os olhos do que tentar retirar o que esconde o visível (Tiburi & Chui, 2011).

Também Nietzsche (2005): “– O sábio como astrônomo. – Enquanto você sentir as estrelas como “algo acima”, falta-lhe ainda o olhar do conhecimento.

Neste sentido somos desenho pensamento” (Tiburi & Chui, 2011), sendo o traço extensão de nossa busca por significado. Na língua francesa, a palavra *Dessin* significa destino, no entanto não se pode julgar através de padrões estéticos a capacidade do indivíduo em saber ou não desenhar, mas entendermos uma aceitação de sua relação com o traço e a gestão de suas representações visuais. Se desconfio de meu traço, torno-me incapaz de seguir desenhando, de continuar me projetando. Não é preciso saber desenhar, é preciso a gestão do pensar, mesmo que o resultado seja imprevisto.

Em seu livro *Um Caminho para a Linguagem*, Heidegger (2003) descreve a conversa entre um pensador europeu e um pesquisador oriental. Ambos buscam o que de melhor existe no outro para construção de si mesmos, quando o oriental diz: “– Precisamos da capacidade de descrição ocidental para dar explicação aos nossos anseios”. O pensador europeu responde: “– Não busquem tais definições, pois a poesia contida em sua linguagem não precisa de limitações” (Heidegger, 2003).

Obviamente criamos aqui aspirações de ordem conceitual, com propósito de reflexão e prática, em especial aos processos de composição visual ilustrada no design.

O desenho como objeto cultural exige análises constantes, existindo na prática qualificações e avaliação do ato de desenhar, como acontece em provas específicas na entrada de alunos em cursos brasileiros de design e arquitetura. A educação que deveria igualar e oportunizar; neste momento cria peneiras e observa somente os melhores sob o ponto de vista polarizado e comparativo do ato de desenho. Outra questão que talvez seja pertinente questionarmos seria qual o propósito ou a estratégia de um desenho?

A especificidade cultural é orientada pela representação e objetivos das formas de narrativa (Chartier, 1988).

Seguindo este pensamento, o uso do desenho na atualidade, depende de sua relação com o suporte aplicado, a escala de publicação e o interesse da mensagem/conceito a ser transmitido. Para Pierre Bordieu (2017), uma gravura funciona como um protocolo de leitura ou lugar de memória do texto.

Se desenho com o objetivo extremo de que a imagem se pareça o mais real possível, estou concorrendo com o poder de captação tecnológica da fotografia. Mas e se desenho objetivando a comunicação, a troca, a significação? Neste momento é preciso esquecer a busca pela perfeição do traço e criar meios de concepção imagética que transmitam o interior, o subjetivo. E neste instante somos nós, com nossos defeitos, nossas construções de mundo, com limitações plásticas do modelo realista.

Uma instigação em resistir a um modelo “Disney” de desenho, espécie de *American Dream* na estética das metodologias atuais de ilustração, design de personagem e *concept arts*, demonstra que as 8 cabeças sugeridas (técnica de representação clássica para proporção humana) são metáforas na gestão de nós mesmos. O sentido oposto também traz verdade. O erro também pode significar vitória na construção de traço e auto-reconhecimento de potencialidades distintas de estilo.

*Por onde começo o desenho, professor?:*

Uns iniciam pelos olhos, outros buscam entender a silhueta como plano geral. Existem ainda os que precisam do lápis como técnica de medição, para que a escala seja transferida ao papel.

No esboço há a possibilidade do erro, a insistência em encontrarmos um caminho que mostre alguma verdade, uma gestão consciente na busca pelo estilo próprio e originalidade.

Busca-se analogia aos organismos vivos com possibilidade de expressão (Biomimetismo), para alívio de certa angústia educacional relacionada à formação plástica.

Marcel Duchamp e Courbet (1917) ao deslocar o mictório para um universo distante à função original do objeto, questionava o *stablishment* americano em relação ao estado da arte. Somente era entendido como arte o que se parecia ou se “enquadrava” em certos modos de ser quanto às representações visuais da época. Da mesma forma, nossa predisposição em avaliarmos quem sabe ou quem não sabe desenhar, que direção a arte vai ter. Talvez seja mais interessante ou exista um sentido maior como plano de indivíduo, o crescimento do pensamento, espécie de sinalização de rua descrita: “estamos em construção, desculpe o transtorno”. Espécie de mutabilidade constante que transforma a relação objeto e observador, professor e aluno, disciplinas e subjetividades.

*“Professor. Eu só sei desenhar palitinho”:<sup>1</sup>*

Analogamente às retas de composição, os temidos palitinhos são base fundamental geométrica de espaço, módulo de formação (Gestalt dos Objetos). Leonardo da Vinci ao desenhar o homem vitruviano buscava proporções desta natureza pra entender o todo, trazendo associações de proporção áurea, de correlação a geometria sagrada e conceitos matemáticos descritos por Phibonacci.

O poder em desenhar palitinho consiste em criarmos experiência concreta, capaz de tornar-se experiência projetada e pode fazer de cada indivíduo um artista em potencial, um criador de mundos alternativos. Nos mostra Flusser como conceitos de arte, design e criatividade, demonstram também fatores progressistas de ativismo (Anke Finger como citado em Flusser, 2017).

Matt Feazel - Cartunista americano que desenha “palitinhos”, é exemplo de potencial simplista quanto a forma.

1 Frase usualmente descrita por professores de design/desenho.



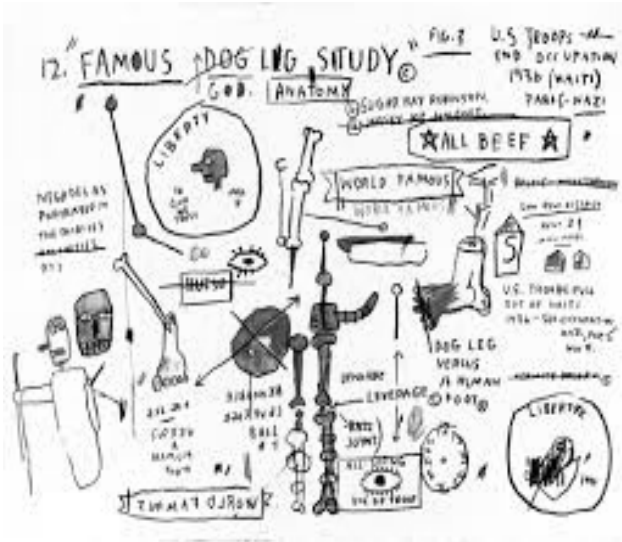
**Figura 4.** Ênfase nas ideias, com traço sintetizado.  
Fonte: The Amazing Cynicalman (n.d). Retrieved from <http://www.mattfezell.net/CYNICALMAN/weekly01.htm>



**Figura 5.** Processo de construção do requadro. Tinta preta após o esboço  
Fonte: Matt Madden. (2020). 99X: The guest exercises. Jean Michel Basquiat, 2001. Retrieved from <http://mattmadden.com/comics/99x/99x-guest/>

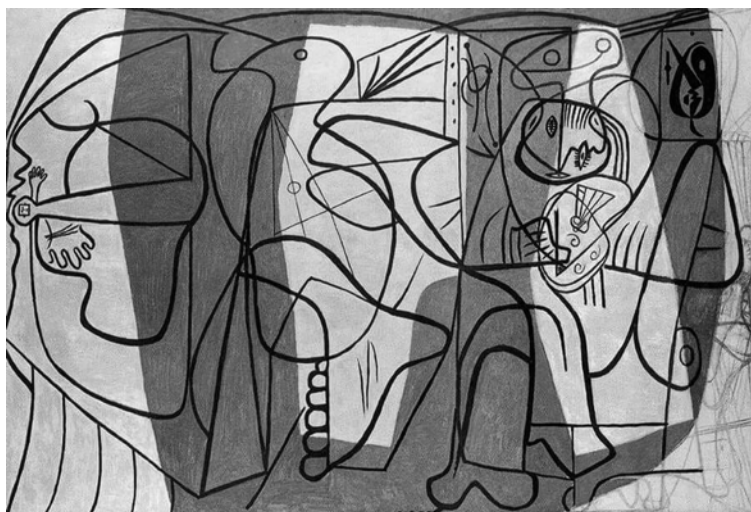


**Figura 6.** Uma obra, de um conjunto de quatro serigrafias em cores, 2001, depois de pinturas de 1982-1983. Publicado por Desanctos Carr Fine Art, Los Angeles.  
 Fonte: Inside Contemporary Art. (2013, February 7). Jean-Michel Basquiat a New York. Comunicato Stampa. Retrieved from <http://vecchiatoart.blogspot.com/2013/02/jean-michel-basquiat-new-york.html>

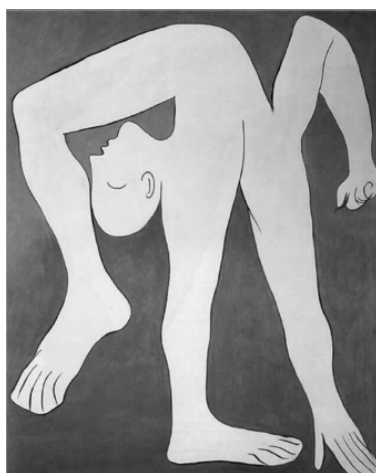


**Figura 7.** Fuga do modelo de representação realista  
 Fonte: fineartmultiple. (2018). Jean-Michel Basquiat, Dog Leg Study, 1982. Retrieved from <https://fineartmultiple.com/jean-michel-basquiat-dog-leg-study/>





**Figura 8.** Artista e seu modelo, 1926. Representação simbólica do ato de criação  
Fonte: Pablo Picasso Paintings, Quotes, & Biography (1926). Artist and His Model. Retrieved from <https://www.pablocicasso.org/artist-and-his-model.jsp#prettyPhoto>



**Figura 9.** Acrobat, 1930. A exploração com surrealismo, a forma e a identidade humanas.  
Fonte: Pablo Picasso Paintings, Quotes, & Biography (1930). The Acrobat. Retrieved from [https://www.pablocicasso.org/acrobat.jsp#prettyPhoto\[image1\]/0/](https://www.pablocicasso.org/acrobat.jsp#prettyPhoto[image1]/0/)

Portanto, se desenhar consiste na materialização do pensamento, o julgamento estético de feio e bonito aplicada ao desenho, é algo que se constrói no espírito do sujeito (Suassuna, 2012).

A psicologia e a psicopedagogia utilizam há tempos análises grafológicas para medições cognitivas, estudos de perfis de personalidade e investigação comportamental. O desenho de cidades imaginárias projetivas, desenho da família, da figura humana na chuva, entre outros. Por meio da fenomenologia, atitude de



reflexão do fenômeno que se mostra para nós, na relação que estabelecemos com os outros também serve de caminho para essa intenção.

Este julgamento estético está presente cada vez mais em uma sociedade da imagem e da conectividade. Sob a perspectiva de grupos marginais e minoritários, estes mesmos pré-conceitos de ordem visual causam o que Freud chamava de *Unheimlich*, um estranhamento direto em situações de percepção que divergem do padrão, como a não aceitação de diversidade estética, percebida na formação imagética de crianças e jovens. Deve ser constante a pergunta se estamos criando seres humanos preparados para constantes relações diversas, com desenhos de mundo incertos, complexos e contrastantes.

O conceito de desenho universal demonstra a grandeza no potencial teórico de um projeto para todos. Uma preocupação de acessibilidade, que idealiza e projeta, entendendo a diversidade humana e a democratização ao invés de determinismos.

Um desenho social que oferece empoderamento, que gerencia o pensamento de agentes envolvidos na criação de imagens, voltados aos aspectos solidários nas relações.

### **3. A Gestão do Desenho como Co-responsabilidade Social da Publicidade**

Diretores de arte tem um papel fundamental na formação do psicológico societário. O século XXI envolto em estratégias de mídia que privilegiam o imediatismo, anterior à veracidade (Villaça, 2010), trazendo, portanto, papel fundamental aos diretores de arte, produtores áudios-visuais, animadores, gestores de TV, ilustradores, redatores e publicitários. São agentes de formação de arquétipos, influenciam decisões de indivíduos e formam posturas na relação que temos com o planeta. E nesta questão a publicidade pode reverter este desenho voltado ao mercantilismo, ao consumo, ao produto, para um olhar urgente de sustentabilidade em todos os processos, trazendo o despertar de gerações para um entendimento da nossa relação com o cosmo, com o planeta (Boff, 2014).

Este despertar pode começar nas primeiras representações projetivas que temos de nós mesmos, desde os primeiros saberes do ensino fundamental até a adolescência. Fase em que indivíduos estão mais sensíveis às relações de troca com a imagem/desenho.

Buscam a identificação nos grupos, na mídia e na conectividade existente entre todos os suportes de comunicação da atualidade. Se a publicidade vende o carro como ideário de felicidade, se condiciona a aquisição de produtos ao bem-estar pessoal, se evidencia o conflito e a luta nos relacionamentos e no esporte; fortalecemos o modelo de sociedade que mais agride os sistemas humano e ambiental.

Um desenho de ordem patriarcal de posse e materialismo (Maturana & Verden-Zölller, 1993) e, neste sentido, a comunicação se torna espelho dos homens e das sociedades.

Mais do que testemunhos passivos da existência de uma cultura, ao praticarmos a escrita/desenho como atividade, moldamos espíritos, desenvolvemos as sensibilidades e mecanismos psicológicos. Atua-se sobre o comportamento social e sobre a maneira de assimilar o universo. O sentimento de dependência sócio-cultural se alimenta da prática de uma escrita que a represente. Portanto, o ensino do desenho-escrita ocupa um lugar importante para a socialização, a busca pelo equilíbrio e pela paz (Mandel, 2006).

Ao longo da história, conquistadores de todo o mundo no desejo de opressão ao submisso, tentaram sempre suprimir sua língua e sua escrita e impor a deles.

Propósitos de conversão ou de imperialismo cultural: Qual é então a quantidade de cultura específica contida dentro da escrita-desenho e sua percepção pelo leitor/consumidor no caso da atual função publicitária?

Aqui convém pontuarmos uma questão. A escrita-desenho difere-se em sua gestão de propósito quando comparada a escrita de fonemas que formam a palavra. Uma letra sozinha não é nada, ela começa sua existência associada a outras. Entretanto se consideramos uma letra sozinha, como um desenho escrito, ele manifesta uma unidade de pensamento. A imagem da letra, a expressão do homem, um significado que se sobrepõe ao funcional do texto. Uma mensagem mais profunda por vezes suprimida em escolas para priorização da linguagem textual.

Ao gerenciar uma ilustração ou ainda ao desenhar um projeto, o autor entra na pele de um personagem que representa a sociedade, dos quais ele tenta assimilar o gestual. Na medida em que a sociedade consumidora desta imagem se reconhece no espelho refletido oferecido pelo criador, o desenho torna-se marca e imagem desta sociedade.

A reflexão sobre as análises e escolhas, que orientam designers e criativos, deve ser constante e de transformação dos signos visuais para além de consumo material, típico da publicidade. Deve oferecer oportunidade de pensamento e amadurecimento holístico de propósito para com o planeta.

O desenho não nos salva completamente e nem terá todas as respostas para nossos problemas de comunicação, mas carrega o poder expressivo humano que nos mostra o indizível. A simbiose entre forma, escrita e conteúdo.

Utilizando ampla linguagem simbólica, pictográfica, ideográfica e redação com característica persuasiva, a publicidade articula os símbolos da qualidade de vida, de riqueza e de cultura pertencentes a uma certa categoria social, de saúde e de felicidade. A publicidade exerce seu enorme poder de alienação por meio da linguagem e sugere com aparente neutralidade as propriedades dos objetos a serem consumidos ou ainda, comportamentos a serem valorados.

O desenho nas práticas atuais e suas diferentes funções de uso impõem, além da escolha do estilo/projeto gráfico extraído do repertório disponível pela sociedade, a particularização e adaptação pelo autor/ilustrador/designer.

A produção da escrita-desenho na atualidade divide-se essencialmente em duas grandes categorias: culturais e informativas. A produção de desenhos-escrita culturais destina-se à divulgação do pensamento, da ilustração de textos históricos, filosóficos, escolares, religiosos, científicos, sociais, lúdicos entre outros. A categoria informativa apresenta propósito mais próximo ao de sinalização e com aspecto mais universalista, como exemplo: o ícone de um cadeirante que assume o significado de espaço destinado à pessoa com deficiência.

Na era do computador e da internet, com freqüente substituição da mão do homem escrevente, a prática da escrita e do desenho torna-se cada vez mais evasiva, com um propósito de reencontro da personalidade, uma alma com reapropriação do ser escrevente (Mandel, 2006). Quanto à percepção e entrada de alunos no ensino superior ultra especializado – em seu uso de recursos digitais - como o ensino do design digital, torna-se cada vez mais comum que jovens com o hábito do desenho procurem sua formação nestas áreas.

#### 4. Manifestações do Desenho

O desenho demonstra espontaneamente toda a concentração e manifestação de seu autor. Revela a personalidade e atua através de ritmos reguladores que têm efeito psicológico equilibrador, uma espécie de grafoterapia, ou psicoterapia através do ato de desenhar.

Quando gerenciamos os gestuais e escriturais, preparamos um novo terreno psicomotor, com um efeito tranqüilizador que contribui para uma evolução positiva da personalidade. Espécie de mobilização psíquica ou de uma meditação sobre a finalidade exata desta escrita, de seu resgate na memória e acesso ao histórico de vida, sobre seu valor relacional, pois o desenho-escrita revelará tanto o engajamento espiritual quanto a imagem corporal do autor-desenhista.

O renascimento da caligrafia, hoje em dia, é uma manifestação de que o fazer torna-se mais importante do que seu uso como meio de comunicação. Em um momento de digitalização da memória procuramos afirmar nossa personalidade por meio do gesto escritural, pois o ato de escrever/desenhar conserva o seu caráter mágico. O momento em que um desenho, uma tinta spray, uma pichação atingem as superfícies reais; de certa forma afirmam sua existência. Comportamento de procura por identidade em meio ao urbano, registro de contra-poder.

A diversidade de nossa escrita é tão extensa quanto a do pensamento e o desenho é somente uma de nossas expressões. A frequente digitação camufla nossa personalidade, enquanto a escrita-desenho nos revela. Desenhar é ir a comunhão ao outro, é entregar-se um pouco.

Disciplina do corpo e do espírito em nosso mundo cada vez mais mecanizado seria um meio modesto e mágico de reatar as relações de convívio com nossos semelhantes.

#### 5. O Desenho como Objeto da Memória Cultural e de Representação na Circulação do Conhecimento

Se analisarmos o desenho como resultado visual de conceitos, ou mesmo na representação de interesse de grupos de comunicação, é possível entendermos a ilustração como um objeto que representa a indústria editorial, o mercado publicitário, a escola. Ilustradores, designers, artistas gráficos, editores de arte tornam-se agentes/atores do circuito de produção e co-criadores de estratégias de divulgação e de distribuição.

Quando criticam a Indústria Cultural (Adorno & Horkheimer como citado em Chartier, 1988, p. 31): “a produção e consumo em série de objetos culturais, padronizados, pasteurizados, tendo em vista o lucro, neutraliza a eventual potencialidade crítica da cultura”, inserimos a representação gráfica ilustrada neste contexto. Seriam os desenhistas, críticos ou cronistas visuais oprimidos em suas rotinas de produção? A padronização de estilo ou influência no discurso sob um pretexto de interesse comercial influencia a criação deste profissional e o circuito de produção (Chartier, 1988).

Kazumi Munakata, critica o livro didático como objeto-mercadoria e seu papel na educação. Responsabilizando, com isso, o papel do desenhista como agente de motivação pedagógica ou criador de elementos que podem facilitar a compreensão e retenção por parte dos alunos (Munakata, 1997).

Por meio do desenho é possível identificar a construção da realidade social em diferentes contextos. O desenho enquanto meio para manifestação de uma

ideia, não pode ser analisado com um parecer instrumental e de discursos neutros.

Chartier (1988) considera que representações são relacionamento entre uma imagem presente e um objeto ausente e as categorias intelectuais e psicológicas são historicamente produzidas pelas práticas articuladas (políticas, sociais e discursivas), que constroem as suas figuras.

Podemos também entender o desenho-imagem como componente de estratégia editorial e de capital simbólico, que identifica em uma obra seu formato (estético) e recursos (visando didatização ou sofisticação), operações editoriais que tentam otimizar o acesso do leitor. Ex: literatura de Cordel.

O desenho/ilustração como atitude do sujeito e sua relação com o meio ambiente, um produto cultural fruto das informações absorvidas e julgamento subjetivo.

Ilustrações dão mais clareza as mensagens, como também lhe servem de substitutas. O crescimento nos recursos visuais amplia o potencial de recepção e compreensão das mensagens, seja para uma comunicação rápida aos especialistas ou para facilitar a ideia para um público mais amplo.

O uso de gráficos ao longo da história do conhecimento foi um meio de apresentação visual que passou dados econômicos para outros tipos de dados. Um atlas econômico da Europa publicado em 1782 incluía gráficos, e o economista e engenheiro escocês William Playfair, recorreu a eles em seu Atlas comercial e político (1786). Da geografia econômica, o gráfico passou para a sociologia, a astronomia e a epidemiologia. Os geólogos foram os primeiros a utilizar desenhos em mapas especializados ou temáticos. Seguiram-se mapas de analfabetismo (1826), de criminalidade (1829), populacionais (1841) e o mapa descritivo da pobreza de Charles Booth (Burke, 2003).

Neste período, astrônomos mapeavam estrelas e oceanógrafos mapeavam os mares, criavam símbolos que ilustravam a direção e força dos ventos. Cientistas naturais usavam cada vez mais os esquemas de ilustração/diagrama. Ainda segundo Peter Burke (2003), "o público geral tinha se acostumado a diagramas como o mapa do metrô de Londres em 1933, descrito como: "talvez o diagrama em rede mais importante já criado"" (p. 136).

As ilustrações, graças a mudanças tecnológicas, se tornaram cada vez mais frequentes. As técnicas de impressão duravam mais tempo e invenção da litografia, no começo do século XIX, barateou ainda mais as ilustrações. O uso de imagens ilustradas aumentou o apelo de periódicos como o Illustrated London News (1842), o primeiro semanário ilustrado de 1850, que enviou artistas e fotógrafos à Crimeia, marcando o início de uma nova época na coleta e análise do conhecimento: o nascimento do fotojornalismo. Surge a disciplina acadêmica de História da Arte, trazendo em forma de ilustrações e recursos visuais nas aulas, o estudo de obras primas espalhadas pelo mundo Burke (2003).

## 6. Conclusão

Se o modelo atual de ensino sugere mais do que nunca um novo modo de aprendizado, devemos evidenciar a criação, o raciocínio, a compreensão dos códigos, a interpretação do mundo e das imagens. As representações culturais através da mídia, estratégias de grupos escolares e institucionais que manipulam objetos dinâmicos e sinestésicos, gadgets, aplicativos e armazenamento de quaisquer dados em nuvem.

Em tempos passados os alunos e as instituições cobravam e avaliavam dados e armazenamentos históricos, condicionados a memória e quanto conseguíamos manter destas informações. Hoje temos as informações em múltiplas interfaces, exigindo a capacidade de senso crítico, uma característica mais importante que a capacidade de retenção da memória.

O crescente uso de recursos visuais como estratégia de intermediação e circulação da cultura, possibilita ao desenho/ilustração ser um objeto-escrito de autorialidade e síntese de informação. Flexibiliza conteúdos e aproxima leitores de narrativas e ideias. Oferece a professores e formadores de opinião, um elemento de sensibilização e metodologia flexível. Espécie de interciência que dialoga com diversas áreas, ao mesmo tempo que forma e descreve o próprio autor.

Algumas áreas aplicam com maior evidência a escrita através das imagens – colocadas neste artigo como imagens estáticas escritas, sem atendermos ao universo do cinema, animação e áudio-visual. Uma prática que antecede a abstração criada pelos alfabetos e alinguagem, uma possibilidade de comunicação compreendida pelas crianças antes do letramento. Um objeto cultural na relação estético-visual do ser humano, que ao mesmo tempo cria valor de consumo e evoca mudança. Em uma análise meramente instrumental diríamos que um objeto desenho pode ser usado culturalmente para o bem e para o mal, dependendo dos interesses e estratégias de seus autores ou representações. No entanto o desenho é um diálogo sempre contínuo entre o projeto pensado e o suporte onde está aplicado, e como projeto é predeterminado pela formação do homem que o cria, que pensa expressiva ou tecnicamente. A tarefa de moldar os caminhos da ilustração e da arte na atualidade, iniciam na educação dos seres e o potencial imagético-cultural desperto nestes

## Referências

- Boff, L. (2014). *O que é – o que não é sustentabilidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Bordieu, P. (2017). *A história cultural*. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Burke, P. (2003). *Uma história social do conhecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Chartier, R. (1988). *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Duchamp, M., & Courbet, G. (1917). Exposição na Society of Independent Artists de Nova York. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/oi/authority.20110803100515700>
- fineartmultiple. (2018). *Jean-Michel Basquiat, Dog Leg Study, 1982*. Retrieved from <https://fineartmultiple.com/jean-michel-basquiat-dog-leg-study/>
- Flusser, V. (2017). *O mundo codificado*. São Paulo: Ubu Editora.
- Heidegger, M. (2003). *Um caminho para a linguagem*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Inside Contemporary Art. (2013, February 7). *Jean-Michel Basquiat a New York. Comunicato Stampa*. Retrieved from <http://vecchiatoart.blogspot.com/2013/02/jean-michel-basquiat-new-york.html>
- Mandel, L. (2006). *Escritas, espelho dos homens e das sociedades*. São Paulo: Editora Rosari.
- Matt Madden. (2020). *99X: The guest exercises*. Jean Michel Basquiat, 2001. Retrieved from <http://mattmadden.com/comics/99x/99x-guest/>
- Maturana, H., & Verden-Zöllner, G. (1993). *Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Editora Palas Athena.
- Munakata, K. (1997). *Produzindo livros didáticos e paradidáticos* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Nietzsche, F. (2005). *Além do bem e do mal*. São Paulo: Ed. Cia de Bolso.
- Pablo Picasso Paintings, Quotes, & Biography (1926). *Artist and His Model*. Retrieved from <https://www.pablocicasso.org/artist-and-his-model.jsp#prettyPhoto>

- Pablo Picasso Paintings, Quotes, & Biography (1930). *The Acrobat*. Retrieved from [https://www.pablocassio.org/acrobat.jsp#prettyPhoto\[image1\]/0/](https://www.pablocassio.org/acrobat.jsp#prettyPhoto[image1]/0/)
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil* (Coleção Memória da Educação). Campinas: Autores Associados.
- Steinberg, S. (1948). Arte de Steinberg: imagens do artista genérico em ação Fundação Saul Steinberg. <https://www.saulsteinbergfoundation.org>
- Suassuna, A. (2012). *Iniciação a estética*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio
- The Amazing Cynicalman (n.d). Retrieved from <http://www.mattfezell.net/CYNICALMAN-weekly01.htm>
- The Saul Steinberg Foundation. (2020a). *Drawing of Saul Steinberg in The New Yorker*. Retrieved from <http://saulsteinbergfoundation.org/search-artwork/?media=newyorker-drawings&subject=self-portraits-and-portraits>
- The Saul Steinberg Foundation. (2020b). *Drawing of Saul Steinberg in The New Yorker, July 10, 1954*. Retrieved from <http://saulsteinbergfoundation.org/search-artwork/?media=newyorker-drawings&subject=self-portraits-and-portraits>
- The Saul Steinberg Foundation. (2020c). *Drawing of Saul Steinberg in The New Yorker, February 27, 1954*. Retrieved from <http://saulsteinbergfoundation.org/search-artwork/?media=newyorker-drawings&subject=self-portraits-and-portraits>
- Tiburi, M., & Chuí, F. (2011). *Diálogo desenho*. São Paulo: Editora Senac.
- Villaça, N. (2010). *Mixologias: comunicação e o consumo da cultura*. São Paulo: Estação das Letras e Cores.





L'esperienza dell'arte.  
Il ruolo delle tecnologie immersive nella didattica museale

Experiencing art.  
The role of immersive technologies in museum education

Silvia Coppola

Università degli Studi di Salerno – sicoppola@unisa.it

Silvia Zanazzi

Università degli Studi di Salerno – szanazzi@unisa.it

**ABSTRACT**

This article contributes to the studies on museum education, with particular reference to the recent changes in the role of the museum, called to receive and educate increasingly heterogeneous audiences. Through an interdisciplinary reflection involving pedagogy, teaching, technology, body and movement sciences, we explore and discuss the potential role of immersive technologies in promoting learning from the experience of art. After introducing the essential lines of the debate on the social role of the museum and the most authoritative contemporary theories of museum education, we focus on the technologies that most enhance the potential of the body and movement in learning processes. In closing, a brief bibliographical review is proposed to describe the state of the art of scientific research on these issues, highlighting the lack of studies capable of enhancing the contribution of education sciences and pedagogy.

Questo contributo si inserisce nell'ambito degli studi sulla didattica museale, con particolare riferimento ai cambiamenti recenti nel ruolo del museo, chiamato ad accogliere e formare pubblici sempre più eterogenei. Attraverso una riflessione interdisciplinare che coinvolge pedagogia, didattica, tecnologia, scienze del corpo e del movimento, viene esplorato il potenziale ruolo delle tecnologie immersive nel favorire l'apprendimento dall'esperienza di fruizione dell'arte. Dopo aver introdotto le linee essenziali del dibattito sul ruolo sociale del museo e le più autorevoli teorie contemporanee di didattica museale, ci si sofferma sulle tecnologie che valorizzano maggiormente il potenziale del corpo e del movimento nei processi di apprendimento. In chiusura, viene proposta una sintetica rassegna bibliografica che descrive lo stato dell'arte della ricerca scientifica su questi temi, evidenziando la carenza di studi in grado di valorizzare l'apporto delle scienze pedagogiche e della didattica.

**KEYWORDS**

Museum; museum education; immersive technologies; learning; embodied learning.

Museo; didattica museale; tecnologie immersive; apprendimento; corporeità didattiche.



## Introduzione<sup>1</sup>

Questo contributo si inserisce nell'ambito degli studi sulla didattica museale, con particolare riferimento ai cambiamenti recenti nel ruolo del museo, chiamato ad accogliere e formare pubblici sempre più eterogenei. Attraverso una riflessione interdisciplinare che coinvolge pedagogia, didattica, tecnologia, scienze del corpo e del movimento, viene esplorato il potenziale ruolo delle tecnologie immersive nel favorire l'apprendimento dall'esperienza di fruizione dell'arte. Coinvolgendo il visitatore a livello cognitivo attraverso un'esperienza motoria immersiva, che implica aspetti di natura cinestesica, sensoriale ed emotiva, le tecnologie immersive potrebbero costituire un valido strumento per aumentare l'accessibilità del patrimonio culturale, la qualità della mediazione e il valore educativo dell'esperienza culturale. Dopo aver introdotto le linee essenziali del dibattito sul ruolo sociale del museo e le più autorevoli teorie contemporanee di didattica museale, ci si sofferma sulle tecnologie immersive e, in particolare, su quelle che valorizzano maggiormente il potenziale del corpo e del movimento nei processi di apprendimento. In chiusura, viene proposta una sintetica rassegna bibliografica che descrive lo stato dell'arte della ricerca scientifica su questi temi, evidenziando la carenza di studi esplorativi, sperimentali e valutativi in grado di valorizzare l'apporto delle scienze pedagogiche e della didattica.

### 1. L'arte come esperienza

In *Arte come esperienza*, Dewey (1934) propone una riflessione sulla necessità di ricostruire il ruolo dell'arte nella società. Egli osserva come, comunemente, l'oggetto artistico venga posto su un "pedistallo" e recluso nei musei, separandolo dall'esperienza quotidiana delle persone e isolandolo in una sterile dimensione estetica che priva l'arte delle sue connessioni sociali. Una volta che un oggetto ha raggiunto lo status di opera d'arte, esso viene isolato non solo dalle condizioni umane entro le quali è nato, ma anche dalle conseguenze che esso provoca nella concreta esperienza della vita. Il suo significato è reso opaco, viene eretto un muro a separarlo da ogni altra forma di attività umana. L'alternativa possibile a questa concezione, che finirebbe per svilire il valore sociale e educativo dell'arte, parte dal ritrovamento delle radici stesse dell'arte nelle sensazioni e nell'esperienza quotidiana dell'uomo comune.

Contrario ad ogni forma di isolamento dell'arte dalla vita umana, Dewey è invece attento a cogliere e analizzarne tutte le sue relazioni, sia con la dimensione psicologica degli individui che con le realtà sociali e culturali in cui essi sono immersi. Connettere l'arte e la percezione estetica con l'esperienza non significa per Dewey ridurre la dignità, bensì elevarla, in quanto l'esperienza è vitalità, è negoziazione con il mondo. Per comprendere l'estetico, bisogna cominciare quindi dallo stato grezzo, da ciò che riesce ad attrarre l'attenzione dell'occhio e dell'orecchio dell'uomo, suscitando il suo interesse e procurandogli sensazioni positive. I sensi sono gli organi mediante i quali l'essere umano interagisce direttamente con il mondo che gli sta intorno e il risultato di questa interazione è l'esperienza. In ogni momento in cui viviamo sperimentiamo qualcosa, perché il rapporto tra l'essere umano e l'ambiente è intrinseco alla vita stessa. Tuttavia, se-

1 Per quanto riguarda le specifiche attribuzioni, Silvia Zanazzi è autrice dei paragrafi 1, 2 e 5 e Silvia Coppola è autrice dei paragrafi 3 e 4. Introduzione e conclusioni sono frutto di lavoro comune.

condo Dewey (1938) si ha un'esperienza solo se il materiale sperimentato fluisce e si compone in un tutto compiuto, come un fiume che scorre.

La continuità tra arte e vita quotidiana e quella tra sensi e intelletto costituiscono, quindi, le fondamenta per la ricostruzione del ruolo e della funzione dell'arte nella società. Per Dewey l'arte è l'espressione di un fare che si compie interamente nella sfera sociale, è la manifestazione in forme sempre nuove del bisogno dell'uomo di stabilire un rapporto con il mondo, è un linguaggio al servizio della conoscenza.

## 2. Il ruolo sociale del museo

La teoria dell'arte come esperienza di Dewey, esposta nelle sue linee essenziali nel precedente paragrafo, può essere facilmente messa in relazione con alcuni elementi fondanti del dibattito odierno sul ruolo dell'arte, che ne enfatizza fortemente la funzione sociale. Nella letteratura contemporanea sul valore educativo dei beni culturali il museo è descritto come una importante istituzione del sistema di *lifelong learning* che può avere un ruolo cruciale nel contrastare le disuguaglianze e nel favorire la partecipazione attiva dei cittadini di tutte le età alla vita democratica (Nardi 2004; Izzo, Mustilli & Guida 2015). In questa prospettiva assume particolare importanza il tema dell'inclusività del museo e della sua capacità di accogliere pubblici eterogenei, riflettendo il pluralismo della società.

I contributi più autorevoli in materia evidenziano come la democratizzazione culturale non possa fondarsi solo su strategie di generalizzazione dell'accesso al consumo del bene, ma debba necessariamente prendere in considerazione gli aspetti qualitativi della mediazione tra visitatore e oggetto (Nuzzaci 2012). Per rendere realmente possibile un ruolo sociale, educativo ed inclusivo del museo occorre, quindi, uscire da una logica puramente divulgativa e creare le condizioni affinché il visitatore, durante la fruizione del bene, non sia semplicemente sottoposto a sollecitazioni emotive, ma attivi, in maniera più o meno consapevole, processi di apprendimento, riconducendo le sue conoscenze ad idee ed elementi nuovi (Nardi 2004; Di Pietro 2018).

Indubbiamente, i musei hanno vissuto una trasformazione negli ultimi decenni che ha portato al rafforzamento dei legami con il pubblico, allargato lo spettro dei potenziali visitatori e dato loro la possibilità di vivere un'esperienza più ricca dal punto di vista visivo, emotivo e educativo (Damala 2008). Questa evoluzione è evidente anche dalle diverse definizioni di museo date a distanza di alcuni decenni dall'*International Council of Museum*:

The word "museums" includes all collections open to the public, of artistic, technical, scientific, historical or archaeological material, including zoos and botanical gardens, but excluding libraries, except in so far as they maintain permanent exhibition rooms (1946).

A museum is a non-profit, permanent institution in the service of society and its development, open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits the tangible and intangible heritage of humanity and its environment for the purposes of education, study and enjoyment (2007).

Come afferma Solima (2012, p.132), oggi «si percepisce una maturazione del visitatore, in particolare di quello italiano, che concepisce la visita come un'espe-

rienza complessa e completa, capace di soddisfare molteplici esigenze di natura cognitiva, emotiva, estetica ed esperienziale».

I cambiamenti descritti nella concezione e nel ruolo del museo sono stati accompagnati dalla riflessione teorica sui processi di insegnamento-apprendimento nella didattica museale. In generale, i modelli orientati all'esplorazione degli «apprendimenti situati» possono costituire una adeguata cornice teorica per rappresentare i processi di apprendimento nei musei. Tra i lavori più significativi possiamo certamente annoverare quelli di Lave e Wenger (1991), Gardner (1991), Rogoff (1990), Olson e Bruner (1973). In queste prospettive, in accordo con gli approcci di Dewey e Piaget, l'apprendimento è strettamente legato all'attività pratica e alla partecipazione sociale. La conoscenza che ne risulta, di conseguenza, non è mai indipendente da queste variabili e lo spazio museale diventa un luogo d'azione in cui si costruisce la conoscenza attraverso l'attività, le interazioni e la relazione con il più ampio contesto socio-culturale. Per questo in alcuni contributi si parla di *musei esperienziali* o di *turismo culturale esperienziale* (AA.VV. 2018; Prentice 1996; 2001).

Entrando più nello specifico delle teorie sulla didattica museale, a partire dagli anni Novanta sono stati elaborati e discussi una serie di modelli specifici sul processo di apprendimento nei musei, fondati su approcci costruttivisti all'apprendimento. Hein (1995a; 1995b; 1998), per esempio, enfatizza nel suo modello la centralità della figura del visitatore del museo (*learner*), che deve avere un ruolo attivo. La sua motivazione è l'elemento decisivo nel processo di apprendimento: è importante, quindi, che siano rese possibili molteplici e differenti interazioni con i contenuti museali e che l'attenzione del visitatore non sia limitata ad un singolo aspetto, abilità o concetto. Per Hein, l'apprendimento è un processo attivo in cui il discente utilizza i sensi per costruire il significato dei contenuti con cui entra in relazione. La costruzione del significato è una risultante dell'attività mentale: le attività fisiche e manipolative possono essere necessarie, ma non sufficienti. Devono quindi essere proposte attività che impegnino anche la mente e che permettano ai partecipanti di pensare a ciò che stanno facendo. L'apprendimento, inoltre, è un'attività sociale e contestuale: non si apprendono fatti isolati o teorie in uno spazio astratto, disgiunto dalla nostra vita, ma in relazione alle nostre conoscenze e ai nostri valori. Parallelamente, non si possono apprendere nuove conoscenze senza avere un bagaglio già acquisito come base su cui innestare il nuovo. Occorre quindi che i visitatori abbiano una interazione continua con i contenuti del museo che li metterebbero in condizione di collegare ciò che vedono, fanno e sentono con ciò che già conoscono, capiscono e riconoscono, incorporando il nuovo nel vecchio. In questo, Hein si ricollega alla teoria dell'esperienza di Dewey (1938) e al principio di continuità che ogni esperienza deve avere per poter essere genuinamente educativa.

Un altro modello teorico sull'esperienza museale che è opportuno in questa sede citare è quello di Falk e Dierking (1992), anch'esso di matrice costruttivista, denominato *Interactive Experience Model* (IEM). Secondo questa prospettiva sono tre le dimensioni che influiscono sui processi di apprendimento in ambito museale: il contesto personale (conoscenze, interessi, esigenze, motivazioni, aspettative...); il contesto sociale (per esempio, la presenza di eventuali accompagnatori, la situazione di apprendimento formale o informale, la possibilità di interagire con il personale della struttura...); il contesto fisico (la struttura museale, l'architettura, l'allestimento, gli oggetti esposti...). Gli autori mettono in evidenza il forte collegamento tra l'ambiente fisico e le attività che in esso si svolgono, così come lo stretto rapporto tra efficacia dell'apprendimento e i con-

tenuti emotivi, considerando l'esperienza museale in una dimensione ampia e totalizzante in cui risulta fondamentale la motivazione del discente.

Nel 2007 Eilean Hooper-Greenhill ha pubblicato *Learning in museums*, uno studio sull'apprendimento attivo nei musei, nelle gallerie d'arte, nelle biblioteche e negli archivi. Il testo descrive l'apprendimento che si realizza quando mente e corpo lavorano insieme e i visitatori costruiscono la conoscenza attraverso l'interazione e il confronto. L'autrice descrive l'apprendimento all'interno del museo con diversi aggettivi quali: "incarnato" (*embodied*), immersivo, olistico, individualizzato, performativo. I musei, sostiene, stimolano la volontà di conoscere e l'impegno ad apprendere e favoriscono il successo formativo anche attraverso il "gioco serio" (*serious play*) che rende il visitatore più ricettivo e resiliente. Si descrive quindi un processo di coinvolgimento attivo che può risultare nell'acquisizione e nell'incremento di abilità, conoscenze, atteggiamenti e attitudine alla riflessione. Apprendere significa quindi cambiare, ridefinire le proprie cornici di riferimento, consolidare tratti della propria identità personale. In questa sede è importante sottolineare il ruolo assegnato nel modello alla componente ludica dell'apprendimento, che favorisce l'esercizio della sperimentazione, della creatività, dell'intuito e dell'inventiva.

### 3. Corpo, movimento e apprendimento

Da quanto fin qui esposto, risulta evidente come le più accreditate teorie relative alla didattica museale concordino sull'importanza del coinvolgimento del visitatore in un'esperienza d'apprendimento immersiva dal punto di vista emotivo, cognitivo e sensoriale, esperibile attraverso la corporeità e il movimento. In questo paragrafo sarà quindi introdotto e discusso il ruolo del corpo e del movimento in diversi processi cognitivi che sottendono l'apprendimento.

Numerosi contributi, fondati sui risultati di studi di diversi settori scientifici, hanno messo in luce interessanti interazioni tra funzioni cognitive superiori e sistema senso-motorio. Tali evidenze hanno determinato una evoluzione dello status epistemologico in ambito pedagogico, aprendosi a nuovi orizzonti di ricerca relativi a differenti aree scientifiche. I risultati degli studi e le evidenze scientifiche della pedagogia, della neurologia (Decety & Grèzes 2006), della psicologia cognitiva (Glenberg, Gutierrez, Levin, Japuntich, Kaschak 2004), della linguistica (Lakoff & Johnson 1980) e delle neuro-scienze, valicando continuamente e dinamicamente i loro confini, hanno rivelato l'incontrovertibile valore dell'esperienza corporea nei processi cognitivi che sottendono la cognizione e l'apprendimento. Tali evidenze scientifiche risultano indispensabili per comprendere i fondamenti scientifici e la pluralità dei metodi e delle strategie didattiche implicate in un approccio pedagogico in cui l'esperienza corporea riveste un ruolo fondamentale. Gli studi di diversi autori, tra cui Merleau-Ponty (2012), Le Boulch (1975), Shapiro (2019), hanno contribuito a confermare l'importanza della corporeità come elemento esperienziale elettivo per lo sviluppo psico-cognitivo della persona e per la costruzione di apprendimenti che si sviluppano attraverso il movimento ma che esulano da esso. Bruner (1966), Gardner (2011) e Piaget (1964) avevano intuito, già prima della relazione tra corporeità e sviluppo intellettuale, che lo sviluppo dei processi cognitivi è strettamente legato alla qualità dell'attività motoria esperita dalla persona, in particolare nel periodo dell'età evolutiva. Questo fenomeno è dovuto al coinvolgimento, durante l'esecuzione dell'atto motorio, delle aree del linguaggio, della memoria e dell'attenzione che influiscono positivamente su stili

attentivi, percezione e processi di costruzione ed elaborazione dell'informazione (Budde, Voelcker-Rehage, Pietraşyk-Kendziorra, Ribeiro, Tidow 2008).

Un'interessante ricerca pubblicata nel 2004 su *Neuron* ha dimostrato, attraverso lo studio dei risultati ottenuti da imaging a risonanza magnetica funzionale, la presenza di un'armonica simbiosi tra processi cognitivi e azioni del corpo. I partecipanti a questo studio hanno ascoltato alcune parole relative ad attività riconducibili a differenti parti anatomiche (calciare, raccogliere e mangiare). Durante l'ascolto si è verificata l'attivazione delle aree sensomotorie del cervello associate all'esecuzione di tali azioni (Hauk, Johnsrude, Pulvermüller 2004). Ad esempio, l'ascolto della parola mangia ha determinato l'attivazione delle aree motorie e premotorie associate al viso e alla lingua. Uno studio più recente di Boulenger, Hauk e Pulvermüller (2009) ha mostrato che questo effetto si è verificato anche quando una parola d'azione basata sul corpo, come afferrare, è stata utilizzata per esprimere un concetto astratto, come quando viene ascoltata l'affermazione: "ha afferrato l'idea". I risultati di questi studi inducono a riflettere sull'importanza dell'esperienza motoria, non solo quando si pensa letteralmente alle azioni corporee, ma anche quando si è impegnati in processi di pensiero di ordine superiore che possono servire come base per la costruzione di nuovi apprendimenti. Particolarmente rilevanti sono i risultati di alcuni studi che mostrano un effetto diretto della corporeità sui processi cognitivi. La ricerca condotta da Engelkamp e colleghi si è focalizzata sul confronto tra due gruppi di soggetti a cui è stato richiesto di memorizzare il maggior numero di informazioni possibili. Un gruppo è stato esposto all'ascolto di un elenco di frasi di azione, all'altro gruppo è stato richiesto di eseguire le azioni. I risultati hanno dimostrato che i soggetti che hanno eseguito le azioni sono riusciti a memorizzare più frasi rispetto al gruppo che ha semplicemente ascoltato le frasi (Engelkamp & Zimmer 2001). Gli esiti di queste ricerche ridefiniscono il paradigma relativo alle implicazioni della cognizione incarnata rispetto ad una vasta gamma di attività e processi mentali, ampliandone le sue correlazioni con l'intero spettro delle modalità di apprendimento (Lindgren & Johnson 2013).

Le teorie e le evidenze scientifiche riferite a questi aspetti possono essere riconducibili ad un'area di ricerca definita *Embodied Cognitive Science* che identifica la cognizione nella dimensione del corpo, riconoscendo in esso le ineludibili manifestazioni cognitive di cui sipregna (Johnson 2006). *L'Embodied Cognition Science* fornisce notevoli contributi scientifici a supporto delle potenzialità insite nell'esperienza corporea, asserendo che gran parte dei processi cognitivi avvenga mediante i sistemi di controllo del corpo. L'esperienza corporea e motoria assume un ruolo determinante sullo sviluppo delle capacità intellettive (attenzione, memoria, organizzazione, *problem solving*), su quelle affettivo-emotive (empatia, gestione dello stress), su quelle sociali (comunicazione efficace, relazioni positive). Si evince, quindi, la dimensione rilevante dell'esperienza corporea quale elemento indispensabile e insostituibile per l'intero processo educativo e formativo anche grazie alle numerose opportunità interdisciplinari e trasversali che si possono realizzare (Corona & Coppola 2015). Lowen, in riferimento alle caratteristiche espressive e comunicative della corporeità, asserisce che il soggetto «nelle pose, nelle posizioni e nell'atteggiamento che assume, in ogni gesto... parla un linguaggio che anticipa e trascende l'espressione verbale» (Lowen 2001). In piena sinergia Argyle afferma che «vi sono molte cose che non si possono esprimere a parole [...] l'uso corretto della comunicazione non verbale è una parte essenziale della capacità sociale e di specifiche competenze sociali» (Argyle 2013). Proprio in funzione dell'integrazione sinergica e sincrona di diverse forme comunicative che



implicano il coinvolgimento di diversi canali sensoriali, l'entità corpo come esperienza incarnata, contribuisce a rendere più efficaci i sistemi che sottendono i processi cognitivi che sono alla base dell'apprendimento.

Gli studi di Maturana e Varela, in piena sintonia e complementarità con le scienze legate all'*Embodied Cognition*, hanno proposto una teoria della conoscenza innovativa che mutua alcuni principi propri delle scienze biologiche alla psicologia e alle neuro-scienze (Maturana & Varela 2009); tale teoria è stata definita Enattivismo. Secondo il paradigma dell'enazione, che afferma che la cognizione si attua in presenza di un'interazione tra il soggetto e un ambiente, l'apprendimento si identifica come un processo che si fonda sull'azione. In tale accezione, quindi, la cognizione è vista come incarnata e incorporata nel contesto in cui vive. La conoscenza, dunque, non è vista come una rappresentazione mentale di una realtà esterna, tantomeno una ricostruzione soggettiva di essa, bensì è "enazione", intesa come estrapolazione di significati nel corso di un'interazione senso-motoria con l'ambiente e con gli altri. La trasposizione di tale teoria in ambito educativo e formativo valorizza l'importanza di creare un ambiente didattico che ampli il dominio esperienziale di natura motoria e sensoriale (Rossi 2011). Un approccio metodologico pluridisciplinare integrato rappresenta, per l'azione educativa, l'opportunità di sperimentare metodologie didattiche fondate sulla relazione tra corporeità e cognizione, avvalendosi delle potenzialità educative dell'esperienza corporea. La costruzione di ambienti e tecnologie didattiche che implicino il coinvolgimento dell'esperienza corporea si prefigge, quindi, di valorizzare il potenziale educativo e formativo insito nella cognizione incarnata (Coppola 2015).

#### **4. Embodied e virtual learning environment: le potenzialità didattiche delle tecnologie immersive**

In questi ultimi anni, l'interesse di studiosi che si occupano di tecnologie didattiche innovative si sta orientando verso metodologie immersive che implicano il coinvolgimento del corpo e del movimento quali fattori determinanti nel processo educativo e formativo degli studenti/utenti. Risulta, a tal proposito, opportuno definire le principali tecnologie caratterizzate dal coinvolgimento dell'utente a livello cognitivo, attraverso un'esperienza motoria immersiva, che implica aspetti di natura cinestesica, sensoriale ed emotiva.

La conoscenza della realtà deriva da una combinazione di informazioni sensoriali e dalla loro elaborazione da parte del sistema nervoso. A metà degli '50, con l'avvento dell'informatica, si è cominciato a studiare come poter creare una "realtà parallela" e, nello specifico, iniziarono degli studi su come stimolare i sensi attraverso delle simulazioni; queste simulazioni di ambienti avvenivano mediante degli stimoli multisensoriali. Questi studi produssero un progetto sfociato nella costruzione di un sofisticato, per l'epoca, macchinario denominato Sensorama, il primo e finora unico dispositivo di realtà virtuale completo, in quanto riesce a stimolare tutti i sistemi sensoriali (con immagini stroboscopiche per la vista, altoparlanti per l'udito, aromi ed odori per l'olfatto ed il gusto, flussi di aria attraverso il viso ed il collo ed un manubrio per le mani e le braccia per il tatto; è inoltre corredato da una poltroncina dotata di contrappesi e leve per le sensazioni di ondeggiamento del corpo e dell'equilibrio).

Il termine "realtà virtuale" in questi ultimi anni ha assunto molte declinazioni derivanti dalla tipologia di tecnologia e periferiche utilizzate. La tecnologia, infatti, rappresenta l'elemento che consente di effettuare il balzo spazio-temporale tra la



dimensione reale e quella virtuale, in cui tutto cambia: scenario, ambientazione, cognizione del sé, visuale. Con il termine “realtà aumentata”, invece, si fa riferimento a sistemi proiettivi di contenuti virtuali che permettono all’utente di osservare lo spazio che lo circonda, arricchito e aumentato contaminando ciò che è reale con elementi virtuali (Malik, Azuddin, Abdullah, Mahmud 2015; Lee 2012). La realtà aumentata implica quindi una combinazione tra la percezione della realtà circostante e le immagini che vengono generate da un software, allo scopo di fornire all’utente informazioni aggiuntive mentre si muove e interagisce con l’ambiente che lo circonda. La “realtà mista”, infine, rappresenta l’evoluzione nell’interazione tra uomo, tecnologie e ambiente, unendo elementi reali con elementi virtuali. Questa definizione viene esplicitata dal “Reality-Virtuality continuum” teorizzato in contemporanea da Milgram e Kishino (1994), che mostra come ci sia uno spettro di tecnologie che va dalla pura realtà reale alla pura realtà virtuale.



Fig.1.1 - Schema semplificato del Virtuality Continuum, Milgram e Kishino (1994)

La realtà mista (MR) consente di valorizzare il potenziale del corpo e dell’apprendimento meglio delle altre due forme di tecnologia immersiva. Essa trae vantaggio dal crescente sviluppo di nuove tecnologie a interfacce che acquisiscono i movimenti, le gestualità e il tatto come input di attivazione di funzioni all’interno di ambienti digitali interattivi. I due aspetti principali che caratterizzano la MR sono, in primo luogo, la possibilità di vivere un’esperienza immersiva che colloca l’utente all’interno del sistema che intende apprendere; in alcuni casi, anche trasformandolo in un componente della simulazione. Tali ambienti, in secondo luogo, includono un’interfaccia che utilizza come input i movimenti del soggetto tracciandone la loro posizione all’interno della *virtual reality*.

Le tecnologie descritte prevedono, quindi, l’immersione, l’interazione fluida e in *real time* di elementi del mondo reale come il corpo, il movimento e qualsivoglia materiale (come sfere, bacchette etc.) all’interno degli infiniti contesti possibili della realtà virtuale (Lindgren & Glenberg 2013). Numerose evidenze scientifiche stanno dimostrando l’elevato potenziale didattico e formativo insito nelle tecnologie MR (Di Tore, Aiello, Di Tore & Sibilio 2012; Kommetter & Ebner 2019; Birt, Clare & Cowling, 2019; Giraudeau, Olry, Roo, Fleck, Bertolo, Vivian & Hachet 2019). Gli autori descrivono un paradigma emergente della ricerca educativa che fonde le teorie dell’apprendimento incarnato alle tecnologie immersive della realtà mista, plasmando la realtà virtuale alla corporeità. Gli studi condotti hanno indagato aspetti relativi alle potenzialità didattiche di tali tecnologie all’interno dei contesti scolastici e universitari e nella valorizzazione del *cultural heritage*. L’ampio spettro di indagine su cui si stanno focalizzando tali studi, fondati sui principi dell’*Embodied Cognition Science* e sulle teorie dell’Enattivismo, è legato alle infinite possibilità d’azione e sperimentazione di altrettante infinite possibilità di design di ambienti e situazioni virtuali. Attraverso la MR è possibile, per esempio, studiare l’arte entrando in museo virtuale, esplorando opere, sculture, dipinti, o “vivendo” gli eventi storici.

## 5. Tecnologie immersive e didattica museale: lo stato dell'arte

In questo paragrafo si riporta una breve rassegna della letteratura accademica di diverse discipline, effettuata in lingua italiana e inglese combinando le parole chiave «museo» e «didattica museale» con «tecnologie immersive», «realtà virtuale», «realtà aumentata», «realtà mista» e «serious games». Per la ricerca sono stati utilizzati il Sistema Bibliotecario di Ateneo dell'Università degli Studi di Salerno e il portale Google Scholar.

Vi sono numerosi studi riguardanti le principali possibili applicazioni della multimedialità e delle tecnologie immersive nell'ambito dei beni culturali, generalmente interpretate come un'opportunità di estendere la fruibilità dell'arte anche laddove non si potrebbe arrivare con i canali tradizionali. L'ipotesi avanzata, infatti, è che l'uso della tecnologia possa consentire una comunicazione "attiva", rispetto alla passiva azione di "guardare" soltanto (Maniello 2018; Gilli & Rozzi 2013; Arduini 2012; Bonacini 2011; Cameron & Kenderdine 2007). Nella maggior parte dei contributi esaminati si sottolinea che i musei costituiscono un luogo di aggregazione e di interazione tra persone molto diverse tra loro sia per età che per contesto socio-culturale: di conseguenza, è difficile progettare attività adeguate a tutti i target e che abbiano la stessa risonanza in ogni visitatore che le prova. Per garantire un'esperienza soddisfacente, quindi, è opportuno pensare a soluzioni specifiche per determinate categorie. Uno dei maggiori vantaggi dell'uso delle tecnologie in ambito museale, riconosciuto nella letteratura, è proprio la "personalizzazione": il visitatore può scegliere tra una varietà di opzioni in base alle sue preferenze, desideri e possibilità. Per esempio, Carci, Caforio e Gamper (2019) presentano una rassegna di alcune significative ricerche ed esperienze, a livello nazionale e internazionale, sull'efficacia in termini di *audience development* degli strumenti digitali e delle tecnologie immersive nell'ambito dei beni culturali. Dall'analisi emerge che sempre più musei nel mondo utilizzano gli ambienti digitali, per tre scopi principali: mettere l'utente al centro e coinvolgerlo attivamente ed emotivamente, creare uno *storytelling* più efficace, adottare nuovi approcci all'educazione (*edutainment*), in grado di valorizzarne i risvolti informali, ludici ed emotivi. Gli aspetti relativi all'impatto delle tecnologie immersive sull'apprendimento, tuttavia, non sembrano essere sufficientemente discussi negli studi citati. Izzo, Graziano e Mustilli (2018), a partire da una rassegna di studi sull'applicazione delle tecnologie immersive in ambito museale, giungono a simili conclusioni: i lavori analizzati hanno in comune l'attenzione agli aspetti emozionali, comportamentali e relazionali del rapporto che il visitatore ha con il bene, mentre tendono a sottostimare l'aspetto del contenuto culturale e quello valutativo, incluso il livello di comprensione del fruitore stesso. Secondo gli autori, se non si presta adeguata attenzione a questi aspetti, c'è il rischio di "frintendere" gli obiettivi dell'esperienza museale, trasformandola in una forma di «ipnosi mistica» (p.84) che non porta ad un reale apprendimento.

Spallazzo, Spagnoli e Trocchianesi (2009) approfondiscono il tema descrivendo quattro funzioni principali che le tecnologie possono avere nella trasformazione del museo in un «organismo sensibile», ciascuna delle quali rimanda ad un aspetto specifico della fruizione: la localizzazione del visitatore (spazio); l'arricchimento dell'esperienza di visita (contenuti); la pianificazione e gestione dei percorsi (tempo); l'intrattenimento a scopo educativo (gioco). Gli stessi autori individuano tre approcci differenti con i quali le nuove tecnologie contribuiscono a definire il rapporto visitatore/istituzione museale. Il primo approccio interviene principalmente sul "contenitore", quindi sulle modalità di allestimento e presen-

tazione del bene, aumentando la quantità e la qualità dei contenuti proposti al visitatore in accordo con la sua particolare disponibilità al coinvolgimento e all'immersione. Il secondo approccio sposta invece l'attenzione dal contenitore al "contenuto", intervenendo sulla modalità di racconto del bene stesso: il fruitore in questo caso ha la possibilità di personalizzare la propria visita in un'ottica di sempre maggiore selezione e focalizzazione di percorsi e contenuti. Il terzo approccio individua modalità innovative di "incontro" tra bene culturale e visitatore attraverso le quali l'individuo diventa elemento attivo e imprescindibile nel processo di acquisizione e costruzione della conoscenza.

Alcuni contributi prendono posizione a favore dell'uso delle tecnologie immersive, descrivendo esperienze ritenute di successo, senza tuttavia riportare, in molti casi, i dati a supporto della propria tesi. Secondo Donnini (2014), le tecnologie immersive trasformano l'esperienza museale in «un viaggio che è il visitatore stesso a condurre grazie a software e supporti interattivi, lungo le strade degli stimoli proposti e della soddisfazione della propria curiosità» (p.26). Nel suo contributo l'autrice descrive numerose esperienze museali arricchite dalle tecnologie immersive prodotte da Touchwindow, azienda specializzata nella creazione di *digital environments*. Secondo Sommerauer e Müller (2014) l'uso della realtà aumentata in un museo può efficacemente migliorare la conoscenza dei visitatori, collegando le informazioni sul presente con quelle sul passato e rendendo possibile un'esperienza immersiva e coinvolgente.

Altri contributi si limitano a descrivere le esperienze e i loro obiettivi, senza proporre valutazioni. Per esempio, Meschini (2011) riporta che negli spazi museali è sempre più frequente l'utilizzo di «applicazioni digitali che, allo scopo di ampliare la fruizione delle informazioni, definiscono approcci basati su meccanismi percettivi multisensoriali e di coinvolgimento attivo degli utenti nella esplorazione di contenuti» (p.17). Tridimensionalità e virtualità, riaffermando l'importanza delle immagini e delle emozioni da queste suscitate, «mirano a recuperare le strutture reticolari che caratterizzano i nostri processi di conoscenza, a ristabilire una sinergia fra aspetti cognitivi ed emozionali» (p.16). L'autrice afferma, inoltre, che la tendenza in atto è quella della implementazione delle applicazioni su tecnologia mobile, da alcuni interpretata come semplice allineamento ai costumi odierni, da altri come una aspirazione del sapere di «arrivare all'uomo» (p.19), di modo che l'utente sia sempre più facilitato nell'avvicinarsi e accedere alla conoscenza attraverso il proprio smartphone. Izzo, Mustilli e Guida (2015) riportano alcuni esempi di rilevanza internazionale di uso delle tecnologie immersive, e in particolare della realtà aumentata, nell'ambito dei beni culturali, distinguendole in tre categorie: *outdoor guides*, *interpretative mediation* e *storytelling*. Efstratios, Michael, Stephanie, Athanasios, Paul, George (2018) si soffermano ad analizzare l'esperienza dell'*Industrial Museum and Cultural Center* di Thessaloniki che ha implementato dei *serious games* e alcune tecnologie per lo *storytelling*. Hammady e Temple (2016) rivolgono la loro attenzione agli intrecci possibili tra tecnologie immersive e ludicizzazione (o, più comunemente, *gamification*), presentando il caso del Museo Egizio de Il Cairo, in cui viene sperimentato il gioco Horus, un'applicazione in realtà aumentata che consente di apprendere la storia giocando. Il principale obiettivo della *gamification* è mantenere elevato l'interesse e la motivazione del visitatore, consentendogli di esplorare le diverse aree del museo e di testare le conoscenze acquisite con quiz e giochi di diverso tipo che rilasciano un punteggio e, eventualmente, anche un premio.

Vi sono, infine, contributi che riportano i risultati di ricerche empiriche. Per esempio, Hammady, Ma e Powell (2018) hanno analizzato l'esperienza di 46 visita-

tori al Leeds Museum, giungendo alla conclusione che le esperienze immersive debbano essere offerte come opzione, accanto ad alternative più tradizionali. Lo studio si focalizza sulla tecnologia *markerless* che permette di inserire contenuti digitali in 3D senza marcatori, dando al visitatore la possibilità di gestire i contenuti virtuali da qualsiasi posizione nello spazio reale e senza distogliere lo sguardo dall'esposizione. Anche il lavoro precedentemente citato di Izzo, Graziano e Mustilli (2018) ha previsto una parte sperimentale in cui è stato somministrato un questionario a 6000 visitatori del Museo di Olbia, che offre un'esperienza virtuale al termine del percorso. I risultati mostrano come l'uso della realtà virtuale in affiancamento, e non in sostituzione, dell'allestimento tradizionale abbia reso l'esperienza museale più interessante e soddisfacente, facendo nascere nei visitatori curiosità e desiderio di approfondimento.

Infine, un tema cruciale per le scienze pedagogiche riguarda le potenzialità dell'uso delle tecnologie immersive nei musei per particolari categorie, quali le persone con disabilità e gli anziani. Come far sì che queste innovazioni tecnologiche contribuiscano a rendere più inclusivo un museo, migliorando l'accessibilità e la fruibilità delle esposizioni per chi ha una disabilità sensoriale o cognitiva, o capacità cognitive ridotte a causa dell'età? In Italia un esempio di applicazione di realtà aumentata alla fruizione di beni culturali rivolta alle persone con disabilità è il progetto ATLAS, realizzato al Museo Egizio di Torino, la prima realtà culturale al mondo a sperimentare GoogleGlass4Liss, la piattaforma di Google che consente ai sordi di avere accesso alle informazioni relative al materiale del museo tramite la visualizzazione di un avatar virtuale che spiega i contenuti utilizzando la lingua dei segni. Questo progetto rappresenta un avanzamento importante nel campo dell'abbattimento delle barriere della comunicazione per la fruizione dei beni culturali (Carci, Caforio & Gamper 2019).

## Conclusioni

In luoghi chiusi ad alta densità di informazioni, come i musei e le gallerie, le percezioni delle persone sono particolarmente condizionate dall'esperienza sensoriale e dalle emozioni. L'esperienza museale, quindi, dovrebbe essere progettata per coinvolgere i cinque sensi, non solo la vista. Le tecnologie immersive (realtà aumentata, virtuale e mista) possono contribuire ad aumentare il coinvolgimento multisensoriale del visitatore all'interno di un museo. Di fronte a queste innovazioni, le cui potenzialità sono state esplorate solo in minima parte, è importante sviluppare programmi di ricerca per indagare se e come esse possano influenzare i processi cognitivi e i processi di insegnamento-apprendimento in ambito museale. L'ipotesi prevalente è che le tecnologie immersive possano rendere tali processi più efficaci, grazie alla riduzione del carico mnemonico e alla possibilità di associare le informazioni teoriche ad attività pratico-sperimentali e/o ludiche. Gli studi condotti finora, tuttavia, sono per lo più di carattere teorico e/o tecnico, descrivono le potenzialità e/o le applicazioni esistenti delle tecnologie immersive nella didattica museale e nel più ampio settore dei beni culturali, ma non ne analizzano in maniera approfondita l'impatto sui processi di apprendimento. I lavori sperimentali sono pochi, basati su campioni di limitate dimensioni e focalizzati prevalentemente sul feedback dato dal visitatore al termine dell'esperienza. A fronte di un numero significativo di contributi provenienti dagli ambiti disciplinari della tecnologia, della comunicazione, del marketing e del management dei beni culturali, l'apporto delle scienze pedagogiche e della didattica risulta ancora limi-

tato. Considerate le importanti funzioni educative e inclusive che può e deve avere il nostro patrimonio artistico e culturale, risulta essenziale provvedere a colmare le lacune evidenziate.

## Riferimenti bibliografici


- AA.VV. (2018). *The Inclusive Museum. Challenges and solutions, state of the art and perspectives. Proceedings of the 1st and 2nd COME-IN! Thematic Conferences*, November 9<sup>th</sup>, 2017 in Udine, Italy and June 26<sup>th</sup>, 2018 in Erfurt, Germany. Erfurt: University of Applied Sciences.
- Arduini, G. (2012). La realtà aumentata e nuove prospettive educative. *Education sciences & society*, 2, 209-216.
- Argyle, M. (2013). *Bodily communication*. Routledge.
- J. Birt, D. Clare & M. Cowling (2019), Piloting Multimodal Learning Analytics using Mobile Mixed Reality in Health Education. In *2019 IEEE 7th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, Kyoto, Japan, 2019 (pp. 1-6).
- Bonacini, E. (2011). *Nuove tecnologie per la fruizione e valorizzazione del patrimonio culturale*. Roma: Aracne.
- Boulenger, V., Hauk, O., & Pulvermüller, F. (2009). Grasping ideas with the motor system: Semantic somatotopy in idiom comprehension. *Cerebral Cortex*, 19, 1905–1914.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction* (Vol. 59). Harvard: Harvard University Press.
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietraßyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neuroscience letters*, 441(2), 219-223.
- Cameron, F., Kenderdine, S. (2007). *Theorizing digital cultural heritage: a critical discourse*. Cambridge: MIT Press.
- Carci, G., Caforio, A., & Gamper, C. (2019). Digital technologies and museums: augmented reality, learning and audience development. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (1), 274-286.
- Coppola S. (2015). Corporeità e didattica. In Sibilio, M., D'Elia, F. (eds.), *Didattica in Movimento* (pp. 122-123). Brescia: La Scuola.
- Corona F., Coppola S. (2015). La corporeità per la didattica personalizzata. In Sibilio, M., D'Elia, F. (a cura di), *Didattica in Movimento* (pp.117-121). Brescia: La Scuola.
- Damala, A. (2008). Augmented Reality Based User Interfaces for Mobile Museum and Exhibition Guides. In *Layers of Perception: Proceedings of the 35th International Conference on Computer Applications and Quantitative Methods in Archaeology (CAA)*, Berlin, Germany, April 2–6, 2007 (pp.1-6). Bonn: Habeldt.
- Decety, J., Grèzes, J. (2006). The power of simulation: Imagining one's own and other's behavior. *Brain Research*, 1079, 4–14.
- Dewey J. (1934). *Art as experience*, trad. it. *L'arte come esperienza*. Firenze: La Nuova Italia, 1951.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Di Pietro, I. (2018). Realtà aumentata per la fruizione museale: risorse culturali o inevitabili evasioni? *Intrecci d'arte*, 7, 117-122.
- Di Tore, S., Aiello, P., Di Tore, P. A., & Sibilio, M. (2012). Can I consider the pong racket as a part of my body? Toward a digital body literacy. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 3(2), 58-63.
- Donnini, D. (2014). Gli strumenti per l'emozione con le innovazioni tecnologiche al servizio di una nuova relazione tra il visitatore e i beni culturali. *Archeomatica*, 3, 26-29.
- Efstratios, G., Michael, T., Stephanie, B., Athanasios, L., Paul, Z., George, P. (2018). New Cross/Augmented Reality Experiences for the Virtual Museums of the Future. In Ioannides M. et al. (eds) *Digital Heritage. Progress in Cultural Heritage: Documentation, Preservation, and Protection. EuroMed 2018. Lecture Notes in Computer Science*, 11196 (pp.518-527). Cham: Springer.



- Engelkamp, J., Zimmer, H. (2001). Categorical and order information in free recall of action phrases. *Psicologica*, 22, 71–96.
- Falk J. H., Dierking L. D. (1992). *The museum experience*. Washington, D.C.: Whalesback Books.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*, trad. it. *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli, 1999.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London: Hachette Uk.
- Gilli, G., & Rozzi, F.M. (2013). *Smart Museum – La psicologia della fruizione artistica*. Milano: Franco Angeli.
- Giraudeau, P., Olry, A., Roo, J. S., Fleck, S., Bertolo, D., Vivian, R., & Hachet, M. (2019). CARDS: A Mixed-Reality System for Collaborative Learning at School. In *Proceedings of the 2019 ACM International Conference on Interactive Surfaces and Spaces*, New York (pp. 55-64).
- Glenberg, A. M., Gutierrez, T., Levin, J., Japuntich, S., Kaschak, M. P. (2004). Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 424–436.
- Hammadi, R. Ma, M., Powell, A. (2018). User Experience of Markerless Augmented Reality Applications in Cultural Heritage Museums: 'MuseumEye' as a Case Study. In De Paolis L., Bourdot P. (eds), *Augmented Reality, Virtual Reality, and Computer Graphics. AVR 2018. Lecture Notes in Computer Science*, 10851 (pp.349-369). Cham: Springer.
- Hammady R., Ma M., Temple N. (2016) Augmented Reality and Gamification in Heritage Museums. In: Marsh T., Ma M., Oliveira M., Baalsrud Hauge J., Göbel S. (eds), *Serious Games. JCSG 2016. Lecture Notes in Computer Science*, vol 9894 (pp. 181-187). Cham: Springer.
- Hauk, O., Johnsrude, I., Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41, 301–307.
- Hein, G. (1995a). Evaluating teaching and learning in museums. In Hooper-Greenhill E. (ed.), *Museum, media, message* (pp.189-203). London and New York: Routledge.
- Hein, G. (1995b). The constructivist museum. *Journal of Education in Museums*, 16, 21-23.
- Hein, G. (1998). *Learning in the museum*. London and New York: Routledge.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and education. Purpose, pedagogy, performance*. London and New York: Routledge.
- ICOM, International Council of Museums (1946, 2007). *Development of the Museum Definition according to ICOM Statutes (2007-1946)*. [http://archives.icom.museum/hist\\_def\\_eng.html](http://archives.icom.museum/hist_def_eng.html) (ultimo accesso: 16 giugno 2020)
- Izzo, F., Graziano, D., Mustilli, M. (2018). New Procedures in the Museums: The Communication Through Immersive Technologies. *International Business Research*, 11 (6), 83-88.
- Izzo, F., Mustilli, M., Guida, M. (2015). Realtà aumentata e valorizzazione dei beni culturali. Riflessioni sull'offerta culturale casertana. In *Conference Proceedings. Heritage, management e impresa: quali sinergie?* (pp. 797-809). Termoli: Università degli Studi del Molise
- Johnson, M. (2006). Mind incarnate: from Dewey to Damasio. *Daedalus*, 135(3), 46-54.
- Kommetter, C. & Ebner, M. (2019). A Pedagogical Framework for Mixed Reality in Classrooms based on a Literature Review. In J. Theo Bastiaens (Ed.), *Proceedings of EdMedia + Innovative Learning* (pp. 919-929). Amsterdam: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, trad. it. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson, 2006.
- Le Boulch, J. (1975). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lee, K. (2012). Augmented reality in education and training. *TechTrends*, 56(2), 13-21.
- Lindgren, R., & Johnson-Glenberg, M. (2013). Emboldened by Embodiment: Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality. *Educational Researcher*, 42(8), 445–452.



- Lowen, A. (2001). *Il linguaggio del corpo* (Vol. 13). Milano: Feltrinelli.
- Malik, S. A., Azuddin, M., Abdullah, L. M., & Mahmud, M. (2015). Exploring older people's experience with augmented reality (AR) applications. *ARPN Journal of Engineering and Applied Sciences*, 10, 18004-18011.
- Maniello, D. (2018). *Realtà aumentata in spazi pubblici - Tecniche avanzate di video mapping: La realtà spaziale aumentata applicata al bene culturale* (Vol. 2). Brienza: Le Penseur.
- Maturana Romicín, H., & Varela, F. J. (2009). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge. (Original work published in 1945).
- Meschini, A. (2011). Tecnologie digitali e comunicazione dei beni culturali. Stato dell'arte e prospettive di sviluppo. *Tecnologie per la comunicazione del patrimonio culturale*, 14-24.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*, 77(12), 1321-1329.
- Nardi, E. (2004). *Musei e pubblico: un rapporto educativo*. Milano: Franco Angeli.
- Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Olson, D. R., Bruner J. S. (1973). Learning through experience and learning through media. *Prospects*, 3, 1, 20-38.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Prentice R., (2001). Experiential cultural tourism: museums & the marketing of the new romanticism of evoked authenticity. *Museum Management and Curatorship*, 19 (1), 5-26.
- Prentice, R. (1996). Managing implosion: the facilitation of insight through the provision of context. *Museum Management and Curatorship*, 15 (2), 169-185.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*, trad. it. *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Milano: Cortina, 2006.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Solima, L. (2012). *Il museo in ascolto. Nuove strategie di comunicazione per i musei statali*. Rubbettino: Soveria Mannelli.
- Sommerauer, P., Müller, O. (2014). Augmented reality in informal learning environments: a field experiment in a mathematics exhibition. *Computers & Education*, 79, 59-68.
- Spallazzo, D., Spagnoli, A., Trocchianesi, R. (2009). Il museo come "organismo sensibile". Tecnologie, linguaggi, fruizione verso una trasformazione design-oriented. In *Atti del Congresso Nazionale AICA Un nuovo "made in Italy" per lo sviluppo del Paese. ICT per la valorizzazione dei beni e delle attività culturali*, Roma, 4 novembre 2009.



# Cosa sono le funzioni esecutive: analisi, riscontri e legami nello sport

## What are the executive functions: analysis, findings and relationships in sport

Matteo Giuriato

Università degli Studi di Verona – matteo.giuriato@univr.it

Nicola Lovecchio

Università degli Studi di Bergamo – nicola.lovecchio@unibg.it

### ABSTRACT

Executive functions (EF) are a category of mental processes that make possible “a game within the mind and the ideas” using the time to think before the performance.

The core of FE is made up of three processes: i) inhibition, ii) working memory, and iii) cognitive flexibility. The goal of this little review was a discussion about the representative measures of each; address the disputes on them and the define the implications of their training and development for a social, emotional and physical health. EF can be trained and can be improved with practice/experience. The topic is addressed including actual methods and the available literature.

Le funzioni esecutive (FE) sono una categoria di processi mentali che rendono possibile giocare mentalmente con le idee riuscendo a prendersi il tempo di pensare prima di agire. Il nucleo delle FE è formato da tre processi: i) inibizione, ii) memoria di lavoro, e iii) flessibilità cognitiva. L'obiettivo di questo excursus è discutere le misure rappresentative di ciascuno; affrontare le controversie e le implicazioni che comporta il loro allenamento e sviluppo per una salute sociale, emotiva e fisica. Le FE sono addestrabili e possano essere migliorate con la pratica/esperienza. Viene affrontato l'argomento, attraverso una disamina dei metodi sperimentati finora analizzati in letteratura.

### KEYWORDS

Executive Function, Mental Flexibility, Smart Practice.

Funzioni Esecutive, Flessibilità Mentale, Intelligenza pratica.

## Introduzione<sup>1</sup>

Sarà capitato a tutti di notare ragazzi o adulti muoversi veloce e senza intoppi nella metropolitana, organizzare materiale o gestire gruppi con facilità come se nulla fosse complesso. Il nostro buon senso ci fa intuire che non può essere solo una questione di ore di studio o di istruzione questa “abilità” di non essere impulsivi, di gestione delle interazioni e di fare sempre la scelta corretta. Queste come altre “doti” sono ascrivibili ad altro, cioè ad un aspetto cognitivo, che può essere “coltivato e allenato” per creare o migliorare l’intelligenza alla vita pratica.

Queste riflessioni sono state oggetto di studio di ricercatori, i quali attraverso le neuroscienze sono arrivati alla conclusione, già popolarmente intuita, che tutto questo non è frutto del caso o della predeterminazione genetica: questo tipo di abilità hanno una sede cerebrale e possono essere individuate e quindi addestrate. Sono state classificate come Funzioni Esecutive.

Ma cosa sono? Le Funzioni Esecutive (FE) sono una categoria di processi mentali definitivi top-down, ovvero “flussi” che sono innescati non da idee o intenzioni ma da uno stimolo esterno (considerato quindi sopra il proprio volere) che richiede una “reazione” tale per cui l’adeguata risposta diviene un obiettivo per la persona. In tal senso raggiungere l’obiettivo (sia per organizzazione mentale sia come atto motorio, top-down) innesca una strategia, di tipo diretto, adatta a determinare l’obiettivo stesso.

Un esempio potrebbe essere la capacità di un soggetto di camminare celermente nel mezzo di un corridoio affollato di un centro commerciale evitando persone come se seguisse un percorso già tracciato o la gestione di un’automobile nel traffico cittadino controllando le interazioni con altri veicoli, semafori, pedoni e, allo stesso tempo, riconoscendo luoghi e seguendo un percorso non tracciato ma indicato da cartelli.

Si desume, quindi, che le FE sono necessarie per concentrarsi e prestare attenzione, perché agire in maniera solo automatica o basandosi su istinti e/o intuizioni poco meditate avrebbe spesso un carattere sconsiderato (Espy, 2004) per l’esito dell’azione dell’individuo. Ecco che la natura umana nel suo evolucionismo cerebrale (Stiles & Terry 2010) ha permesso analisi dell’ambiente (stimoli) e quindi la presa di decisioni consapevole, ponderata e finalizzata (atto volontario nell’ambiente); anche se appaiono agli occhi dei più come atti casuali o fortuiti.

Ecco che le FE, ritenute un atto mentale superiore di valutazione dell’ambiente, rendono i soggetti più attenti (meno distratti) e meno fallaci verso tentazioni o atti istintivi.

A questo proposito, la letteratura è concorde nell’affermare che esiste un nucleo primario di FE (Figura 1, Miyake et al., 2000):

1. Inibizione
2. Memoria di Lavoro
3. Flessibilità cognitiva

1 Attribuzioni autori: MG: ha realizzato il paragrafo 1 e 2. NL: ha realizzato l’introduzione e il paragrafo 3. Le conclusioni sono opera di un lavoro congiunto.



Figura 1: Nucleo primario delle Funzioni Esecutive

## 1. Funzioni Esecutive e Sottodivisioni

Per una miglior comprensione ed attinenza alla realtà (real practice) di come gli aspetti cognitivi possano essere declinati in maniera tangibile alla vita di tutti i giorni attraverso le azioni dell'uomo, di seguito vengono meglio spiegate le esternalizzazioni (outcomes) di queste funzioni.

### 1.1 Inibizione o controllo inibitorio

Consiste nell'essere in grado di inibire (non considerare) degli stimoli esterni distraenti. Si può declinare con *l'inibizione della risposta* (comprendente anche l'auto controllo o self-control) e il *controllo dell'interferenza* intesa come la capacità di prestare *attenzione* in modo *selettivo* in modo da associare un volontario arresto di risposte istintive (*inibizione cognitiva*).

Il Controllo Inibitorio (IC, Figura 2) comporta l'essere in grado di controllare ambiente, pensieri e/o emozioni ignorando stimoli esterni o interni per fare quello che è più appropriato o adeguato alla situazione. Senza IC saremmo schiavi degli impulsi mentre ci rende possibile cambiare o scegliere come reagire. Selezionare il modo in cui reagiamo e come ci comportiamo piuttosto che essere inconsapevoli schiavi dell'abitudine è esito del IC. Solitamente, il nostro comportamento è sotto il controllo degli stimoli ambientali molto più di quanto normalmente ci possiamo rendere conto, ma avere la capacità di esercitare un IC crea la possibilità di cambiamento e scelta.

#### 1.1.1 Self-Control e inibizione della risposta

Un aspetto del IC è il self-control cioè l'aspetto che implica il controllo del proprio agire e il controllo delle proprie emozioni al servizio del proprio comportamento. L'autocontrollo è resistere alle tentazioni e non agire impulsivamente. Rispettare le regole e le norme sociali (es. rispettare la fila) sono un esempio. Un altro aspetto del self-control è avere la disciplina di rimanere nel compito nonostante le distrazioni per completarlo e godere poi del tempo libero. Senza la capacità e la disciplina di completare ciò che è stato iniziato rimandando la gratificazione, non si

potrebbe completare un obiettivo a lungo termine come scrivere una tesi o correre una maratona. Infine, il IC è fondamentale per non saltare a conclusioni affrettate ed evitare errori di impulsività che sono, appunto, errori basati sul non essere in grado di aspettare. Se qualcuno può essere aiutato ad aspettare; tali errori possono essere evitati. Nelle attività di laboratorio, i bambini piccoli spesso si affrettano a rispondere e quindi commettono errori dando la risposta prepotente ma non quella corretta.

Aiutare i bambini piccoli ad aspettare migliora le loro prestazioni. Ciò è stato dimostrato usando una varietà di compiti di controllo inibitorio come go / no-go (Jones, Rothbart, & Posner, 2003), teoria della mente (Heberle, Clune, & Kelly, 1999) e day-night (Diamond, 2002). A questo riguardo, il nucleo subtalamico sembra svolgere un ruolo critico nella prevenzione di una risposta così impulsiva o prematura (Frank, 2006).

### 1.1.2 Controllo dell'interferenza

Come specificato precedentemente si esplicita in due processi che possiamo didatticamente suddividere in attenzione selettiva e inibizione della risposta.

#### 1.1.2.1 Attenzione selettiva

Il controllo dell'interferenza a livello d'attenzione ci consente di partecipare selettivamente; cioè concentrarci su ciò che scegliamo sopprimendo l'attenzione su altri stimoli. Possiamo anche scegliere volontariamente di ignorare (da cui inibire l'attenzione) particolari stimoli e occuparci degli altri in base al nostro obiettivo. Oltre a essere chiamato attenzione selettiva o focalizzata, questo è stato definito controllo dell'attenzione o inibizione dell'attenzione (Posner & DiGirolamo, 1998).

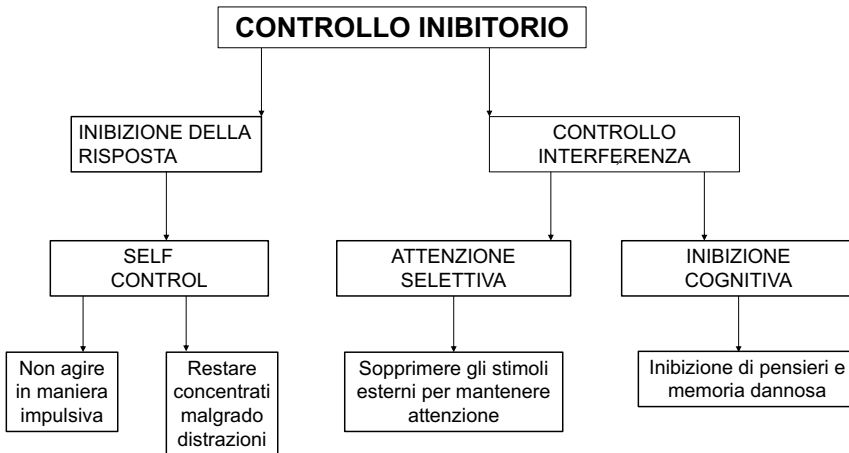
#### 1.1.2.2 Inibizione cognitiva

Un altro aspetto del IC è la soppressione delle rappresentazioni mentali aggressive (inibizione cognitiva). Ciò implica resistere a pensieri o ricordi estranei o indesiderati (Anderson & Levy 2009), resistere alle interferenze proattive dalle informazioni acquisite in precedenza (Postle, Brush, & Nick, 2004) e resistere alle interferenze retroattive da elementi presentati in seguito. L'inibizione cognitiva è di solito al servizio della memoria di lavoro.

### 1.1.3 Approfondimenti

La ricerca indica l'esistenza di diversi tipi di controllo inibitorio (Friedman & Miyake, 2004), anche se sembrerebbero condividere le stesse basi di un circuito neuronale (Cohen et al., 2012). Ad esempio, le analisi fattoriali hanno scoperto che l'inibizione dell'attenzione (resistere all'interferenza di un distrattore) e l'inibizione dell'azione (inibizione di una risposta prepotente) sono fortemente correlate e ricadono su un singolo fattore (Friedman & Miyake, 2004). Si rileva costantemente, che di fronte alla richiesta di esercitare un tipo di autocontrollo

(ad esempio, resistenti ai dolci), e subito dopo un secondo tipo di autocontrollo in un dominio diverso (ad esempio, un compito stop-signal task) i soggetti erano più in difficoltà nel secondo compito come se prima avessero svolto un compito diverso che non richiedeva autocontrollo (Muraven & Baumeister, 2010).



**Figura 2. Controllo Inibitorio e sue componenti**

## 1.2 Memoria di lavoro

Detta in termini internazionali Working Memory (WM), consiste nella capacità di mantenere informazioni e lavorarci mentalmente (Baddeley & Hitch, 1994): include la capacità di svolgere compiti matematici e riordinare degli elementi correlati ad un'idea.

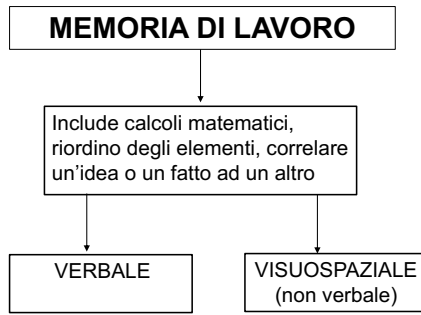
È fondamentale per dare un senso a tutto ciò che si svolge nel tempo, perché permette di tenere presente ciò che è accaduto prima e di collegarlo a ciò che verrà dopo. Ad esempio, dare un senso alla lingua scritta o parlata, oppure svolgere delle operazioni matematiche, così come riordinare mentalmente gli elementi (per esempio riorganizzare un elenco di cose da fare), tradurre le istruzioni in piani d'azione, incorporare nuove informazioni nel pensiero (aggiornamento), considerare le alternative o vedere le relazioni tra gli elementi e le idee. Insomma, il ragionamento è impossibile senza la WM. È fondamentale per la nostra capacità di vedere le connessioni tra cose apparentemente non correlate e per separare gli elementi da un tutto integrato, quindi per la creatività. Infatti, la creatività comporta lo smontaggio e la ricombinazione di elementi in nuovi modi. Inoltre, ci consente anche di portare conoscenze concettuali, e input percettivi da sostenere attraverso le nostre decisioni e di considerare le nostre esperienze passate e speranze future per fare piani e prendere decisioni

Esistono due tipologie WM (Figura 3):

1. Verbale,
1. Visuo-spaziale (non verbale).

La WM si distingue dalla memoria a breve termine, la quale consiste nel mantenere solo le informazioni in mente e infatti sono collegate da due sistemi neurali diversi. La WM dipende sempre dalla corteccia dorsolaterale prefrontale.



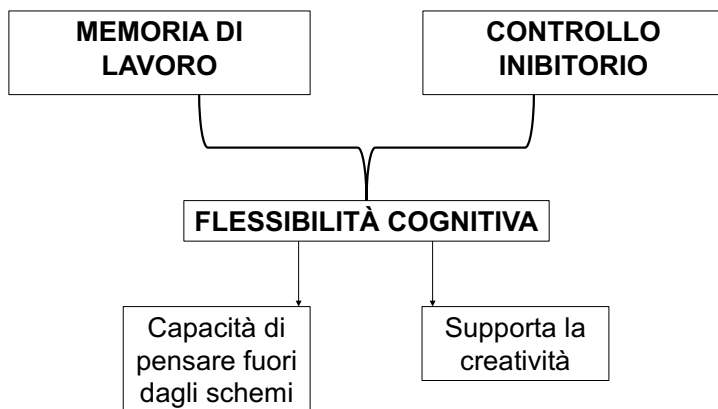


**Figura 3. Memoria di Lavoro (o Working Memory) e sue componenti**

### 1.3 Flessibilità cognitiva

Concetto molto vicino a quello che popolarmente si definisce come creatività/originalità/improvvisazione e consiste nella capacità di pensare fuori dagli schemi. La flessibilità cognitiva è facilitata da fluenti e buoni processi della WM e dell'IC (Garon, Bryson, & Smith, 2008). Infatti, queste due FE sono fondamentali per resistere agli stimoli ed avere la capacità di ricordare cosa è importante e cosa no, lasciando "spazio" appunto alla capacità di essere flessibili cognitivamente (CF).

La CF si sviluppa più tardi delle altre due e può essere vista anche come la possibilità di cambiare le prospettive in senso ampio (ad es. "Come sarebbe se lo vedessi da una direzione diversa?") o inter-personale (ad es. "Fammi vedere se riesco a vedere questo dal tuo punto di vista"). Per cambiare prospettiva, dobbiamo inibire (o disattivare) la nostra prospettiva precedente e caricare (o attivare) attraverso la WM una prospettiva diversa. È in questo senso che la CF richiede e si basa sul controllo inibitorio e sulla WM. Un altro aspetto della CF consiste nel cambiare il modo in cui pensiamo a qualcosa ("pensare fuori dagli schemi"). Ad esempio, se un modo di risolvere un problema non funziona possiamo/dobbiamo escogitarne uno nuovo o cercare di concepire quello che non era stato preso in considerazione prima. La CF implica anche essere abbastanza flessibile da adattarsi alle mutate esigenze o priorità, ammettere di aver sbagliato e saper sfruttare opportunità improvvise e inaspettate. Anche nell'ambito dell'insegnamento dovrebbe essere usata quando uno studente non sta afferrando un concetto. Se ci si ferma solo al biasimo ("Se solo l'alunno fosse più brillante, avrebbe capito ciò che sto cercando di insegnare") saremmo nell'errore. Potremmo, invece, essere flessibili e considerare una prospettiva diversa: "Cosa potrei fare io, insegnante, in modo diverso? Come posso presentare il materiale in modo diverso o formulare la domanda in modo che questo alunno possa capire ed avere successo?" C'è molta sovrapposizione tra CF (task-switching) e creatività (set-shifting). In generale, la CF è l'opposto della rigidità.



**Figura 4. Flessibilità Cognitiva e sue componenti**

#### 1.4 Relazione tra Memoria di Lavoro e Inibizione

Generalmente queste due FE hanno bisogno un dell'altra e coesistono. WM e CI si supportano a vicenda, e raramente ne entra in gioco solo una alla volta. Di seguito scopriamo il loro rapporto e perché è fondamentale il loro connubio.

##### 1.4.1 WM supporta IC

Partiamo da un esempio: tenere in testa gli obiettivi, sapere cosa è rilevante e cosa no, oppure cos'è appropriato e quindi cosa va inibito. Concentrandosi particolarmente sulle informazioni che sono in mente si aumenta la probabilità che tali informazioni guidino il comportamento e diminuiscano la probabilità di un errore di tipo inibitorio (emettere erroneamente la risposta predefinita o normalmente prepotente, quando avrebbe dovuto essere inibita). Usare segnali visivi per aiutare i bambini a ricordare ciò che gli è stato appena detto può migliorare notevolmente le loro prestazioni di controllo inibitorio.

##### 1.4.2 IC supporta WM

È necessaria per collegare molte idee o fatti insieme. Infatti, si è obbligati ad avere l'abilità di rimanere concentrati solo su un pensiero, e ricombinare idee e fatti in una nuova forma creativa, ed essere abili a resistere alle ripetizioni ed ai vecchi schemi di pensiero (abitudini) se si vuole concludere un compito. Per farlo devi mantenere il focus ed inibire distrazioni interne ed esterne. Se non ce la fai, la tua mente potrebbe vagare. Diversi studi hanno analizzato questo "vagare mentale", ed in particolare la meditazione è riportata come attività che può ridurlo, disciplinando la mente nell'arte di rimanere concentrati (Zeidan, Johnson, Diamond, David & Goolkasian, 2010). Il controllo inibitorio può anche aiutare la WM aiutando a evitare che il nostro spazio di lavoro mentale diventi troppo disordinato sopprimendo i pensieri estranei (cioè, eliminando informazioni irrilevanti), resistendo alle interferenze, cancellando informazioni non più rilevanti da quello spazio di lavoro a capacità limitata (Zacks & Hasher, 2006).

## 1.5 Memoria di Lavoro e Attenzione Selettiva e Focalizzata

WM e attenzione selettiva e focalizzata sembrano essere simili in molti modi, inclusa la base neuronale. Il sistema prefrontale parietale supporta la WM permettendo di rimanere selettivamente focalizzati sulle informazioni tenute a mente e si sovrappone sostanzialmente con il sistema parietale prefrontale che aiuta ad utilizzare selettivamente gli stimoli nell'ambiente e inibendo gli stimoli irrilevanti (Nobre & Stokes, 2011). Le simulazioni hanno dimostrato che i miglioramenti dello sviluppo nella WM possono supportare i miglioramenti dello sviluppo dell'attenzione selettiva (Stedron, Sahni, & Munakata, 2005).

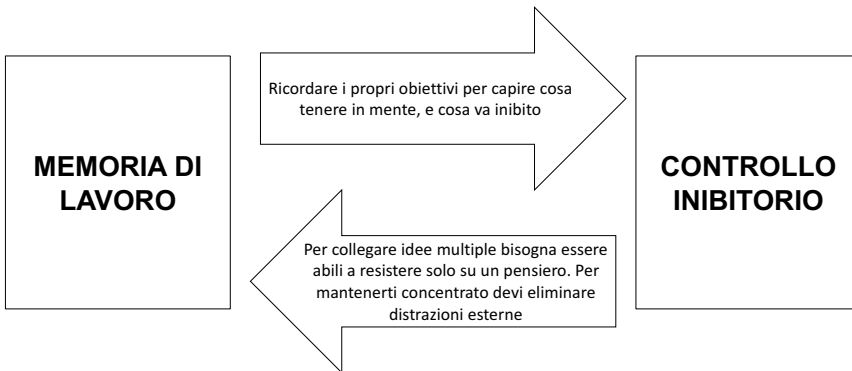


Figura 5. Rapporto tra Memoria di Lavoro e Controllo Inibitorio

## 2. Funzioni Esecutive di Ordine Superiore

L'interazione delle tre FE, enucleate separatamente solo per scopi didattici, definisce un'ulteriore categoria di funzioni di ordine superiore (Lunt et al., 2012):

- Ragionamento
- Problem Solving
- Pianificazione



Figura 6. Rappresentazione del nucleo delle FE e di quelle di ordine superiore

In questo contesto le due sub-componenti del ragionamento e del problem solving vengono riassunte sotto l'espressione di intelligenza fluida (Figura 6).

L'intelligenza fluida è la capacità di ragionare, risolvere i problemi e vedere schemi o relazioni tra gli oggetti (Ferrer, Shaywitz, Holahan, Marchione, Shaywitz, 2009). Include ragionamento logico sia induttivo che deduttivo. Implica la capacità di capire le relazioni astratte alla base delle analogie. Non sorprende quindi che le misure di intelligenza fluida (Raven, 2000) siano fortemente correlate con misure indipendenti di FE (Duncan, Parr, Woolgar, Thompson, Bright, 2008).

### 3. Stimolare le Funzioni Esecutive

Se durante la vita di tutti i giorni si è stressati, tristi, soli o non in forma la corteccia prefrontale è la prima zona che ne soffre in modo sproporzionato, (Baumeister, Twenge, & Nuss, 2002) con una caduta nell'efficienza delle FE.

Infatti, a livello fisiologico e neuroanatomico si possono vedere gli effetti deleteri dello stress, tristezza, solitudine e mancanza di salute fisica nella corteccia prefrontale e a livello comportamentale attraverso un impoverimento delle FE: peggioramento di ragionamento e risoluzione dei problemi, dimenticanze continue e capacità compromessa di esercitare disciplina e autocontrollo.

Alla luce di tutto questo, se vogliamo che studenti, lavoratori o dirigenti aziendali abbiano maggiore attenzione e concentrazione, e siano in grado di ragionare meglio e di risolvere i problemi, non possiamo ignorare gli stress della loro vita. Non a caso un ambiente di lavoro positivo è un ambiente più produttivo. Coinvolgere gli studenti diventa, quindi, fondamentale per donare loro maggiore vitalità per migliorare le loro esibizioni in quanto appartenenti ad una comunità di supporto su cui possono contare. Allo stesso modo, se saranno fisicamente allenati o comunque attivi dimostreranno FE migliori. Una scuola o una società che ignora le esigenze emotive, sociali o fisiche degli studenti o dei dipendenti è probabile che scopra che tali bisogni insoddisfatti funzioneranno contro il raggiungimento degli obiettivi di prestazione (Diamond, 2013); una sorta di boomerang in cui tristezza e frustrazione contribuiranno ad un ambiente meno produttivo.

L'importanza di avere FE fortemente sviluppate non si ferma all'infanzia quindi, ma diventa importante anche in età adulta per il successo personale, per ottenere un lavoro, per avanzare di carriera (Bailey, 2007), crearsi amicizie (Hughes & Dunn, 1998), armonizzare i rapporti familiari (Eakin et al., 2004), controllare il peso (Crescioni et al., 2011), evitare "guai" e resistere all'uso di sostanze stupefacenti (Moffitt et al., 2011).

Le conclusioni che ne emergono dai diversi studi in letteratura per quanto riguarda l'allenamento delle FE, sono qui di seguito riassunte (Diamond & Ling, 2015):

- Il miglioramento delle FE appare trasferibile ma con effetti limitati (Au et al., 2015)
- L'aumento delle FE sembra dipendere dal tempo speso per allenarle e il tempo minimo di stimolazione è di 20 minuti (Davis et al., 2011)
- L'aumento delle FE sembra dipendere dal modo in cui è presentata e condotta (in modo positivo e chiaro; Diamond, 2007)
- Le FE hanno bisogno di sfide continue con incremento continuo dal punto di vista cognitivo (variabilità della pratica). Molta pratica non è solo ciò che serve, ma spingere continuamente oltre la propria zona di comfort e l'attuale livello di competenza (Kramer & Erickson, 2007)

- I benefici dell'allenamento delle FE possono durare per mesi o addirittura anni, ma quasi sempre diminuiscono con il passare del tempo dopo aver smesso la pratica di queste (Ball et al., 2002)
- L'esercizio aerobico o l'allenamento di forza, senza una componente di impegno cognitivo, produce un beneficio nelle FE scarso o nullo (Diamond & Ling, 2015).

### 3.1 Programmi per miglioramento in fase evolutiva

#### 3.1.1 Allenamento computerizzato

Un approccio è l'allenamento della memoria di lavoro attraverso software che utilizzano giochi per computer che aumentano progressivamente le esigenze attraverso l'uso della memoria di lavoro. I giovani migliorano perché i giochi che praticano si trasferiscono ad altri compiti di memoria di lavoro (Thorell et al., 2009; Holmes, Gathercole, & Dunning, 2009)

#### 3.1.2 Allenamento aerobico, sport

L'esercizio aerobico migliora notevolmente la funzione della corteccia prefrontale e quindi delle FE (Chaddock, Pontifex, Hillman, & Kramer, 2011). L'allenamento con base aerobica (con esercizi che diventano più impegnativi nel tempo) ha migliorato la flessibilità cognitiva e la creatività in bambini di 8-12 anni, e significativamente di più della normale educazione fisica. Tuttavia, i benefici dose-risposta dell'esercizio aerobico sono stati riscontrati per l'attività con FE più difficili, con maggiore intensità e basate sul gioco (Davis et al., 2011). A supporto di questo, attività basate su enjoyment, ad alta intensità e con variabilità della pratica si sono dimostrate efficaci nello sviluppo delle FE (Davis et al., 2011). Studi di attività fisica e allenamento musicale (Budde, Voelcker-Rehage, Pietrabyk-Kendziorra, Ribeiro, & Tidow, 2008) indicano che l'esercizio che stimola la coordinazione bimanuale può migliorare le FE. Finora l'evidenza non mostra benefici FE dal solo allenamento di forza (Coe, Pivarnik, Womack, Reeves, & Malina, 2006). Infine, lo sport di situazione potrebbe favorire le FE più del solo esercizio aerobico, poiché "stressa" le FE (che richiedono attenzione prolungata, memoria di lavoro e azione disciplinata) e porta gioia, orgoglio e legame sociale: è noto che la tristezza, lo stress e la solitudine compromettono le FE.

#### 3.1.3 Arti marziali tradizionali e meditazione

Le arti marziali tradizionali enfatizzano l'autocontrollo, la disciplina (controllo inhibitorio) e lo sviluppo della persona. È stato scoperto che i bambini che seguono un allenamento tradizionale di Taekwondo durante le ore di Educazione Fisica mostrano maggiori miglioramenti su flessibilità cognitiva, controllo motorio, memoria di lavoro rispetto a semplici lezioni curriculari (Lakes & Hoyt, 2004). Inoltre, anche la pratica della meditazione (Flook et al., 2010), in questo caso composta dalle tre parti di meditazione seduta, attività per promuovere la consapevolezza sensoriale e la regolazione dell'attenzione o la consapevolezza degli altri/ambiente con scansione del corpo, implica un miglioramento delle FE. Infine, anche lo yoga sembra possa dare dei miglioramenti (Luu & Hall, 2016).

### 3.1.4 Attività scolastica

Tools of the Mind (Tools) è un protocollo per la scuola dell'infanzia sviluppato da Bodrova e Leong (2007) che sottolinea l'importanza del gioco di finzione sociale per lo sviluppo iniziale delle FE. Durante il gioco di finzione, i bambini devono inibire la recitazione fuori dal personaggio, ricordare il proprio ruolo e quello degli altri e adattarsi in modo flessibile mentre i loro amici improvvisano. Tale gioco esercita le tre FE fondamentali.

Nel contesto della scuola montessoriana, invece, non si menzionano le FE ma ciò che i montessoriani intendono per "normalizzazione" include avere un buon livello di stimolo delle FE (Denervaud, Knebel, Haggmann, & Gentaz, 2019). La normalizzazione è un passaggio dal disordine, dall'impulsività e dalla disattenzione all'autodisciplina, all'indipendenza, all'ordine e alla tranquillità.

Un protocollo americano, invece, chiamato PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies; Kusché & Greenberg, 1994); promuove strategie di pensiero alternative e forma gli insegnanti a costruire le competenze dei bambini nell'autocontrollo, nel riconoscere e gestire i sentimenti e nella risoluzione dei problemi interpersonali. Infatti, i bambini piccoli sperimentano e reagiscono alle emozioni prima di poterle verbalizzare e spesso reagiscono impulsivamente senza controllo dall'alto verso il basso. In tal modo viene enfatizzato l'allenamento nella verbalizzazione dei propri sentimenti e nella pratica di strategie di autocontrollo cosciente (ad esempio, aspettare prima di agire e parlare di sé).

Sempre, d'oltre oceano, il Chicago School Readiness Project (CSRP), ha fornito agli insegnanti una vasta formazione sulla gestione del comportamento e suggerimenti per ridurre lo stress (McCoy, Gonzalez, & Jones, 2019). Le strategie insegnate prevedevano di implementare regole e routine più chiare, premiare il comportamento positivo e reindirizzare il comportamento negativo. Il CSRP non ha intenzionalmente addestrato gli insegnanti nell'istruzione accademica, né fornito curricula su materie accademiche ma semplicemente sottolineato lo sviluppo di strategie verbalmente qualificate per la regolazione delle emozioni.

## Conclusioni

In sintesi, le FE possono migliorare ad ogni età, dai bambini agli anziani attraverso approcci diversi, anche se non sappiamo quanto possano essere migliorate, o quanto tempo durano i benefici e cosa determina in maniera precisa questi miglioramenti. L'attività fisica senza sfida cognitiva, che porta poca gioia e manca di qualsiasi componente sociale, non sembra migliorarle; probabilmente perché manca di una componente chiave: l'analisi ambientale.

Dalla letteratura odierna, sono emersi diversi principi generali, come ad esempio che esiste il transfer ma è stretto. Stress, tristezza, solitudine e cattiva salute fisica (ad es. sonno insufficiente) compromettono le FE (in effetti i loro effetti dannosi sono evidenti anche a livello fisiologico e neuroanatomico nella corteccia prefrontale) mentre allenare le FE deve prevedere anche la soddisfazione di bisogni fisici, emotivi e sociali. Ogni aspetto di noi stessi influenza, ed è influenzato da altri aspetti. Le diverse parti dell'essere umano sono fondamentalmente correlate. Inoltre, si può ipotizzare che i vantaggi chiave per le FE che continuano a durare sono gli obiettivi sfidanti cognitivamente, oltre che una buona salute emotiva, sociale e fisica. Insomma, lo sviluppo delle FE passa, anche se in maniera semplicistica attraverso l'essere felici e non stressati. Infatti, lo stress, la solitudine e il



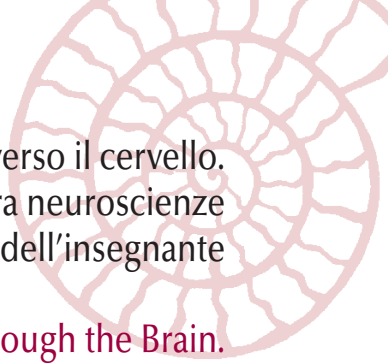
non essere fisicamente in forma compromettono la funzione della corteccia prefrontale. I migliori approcci per migliorare le FE e i risultati scolastici potrebbero essere quelli che coinvolgono gli interessi degli studenti, portando loro gioia e orgoglio, affrontando gli stress nella vita degli studenti, tentando di risolvere le cause esterne e rafforzano le risposte più calme, favorire il senso di appartenenza e l'accettazione sociale, oltre a offrire agli studenti l'opportunità di praticare ripetutamente FE a livelli progressivamente più avanzati. Il modo più efficace per migliorare le FE e il rendimento scolastico non è probabilmente quello di concentrarsi strettamente e solamente su quello, ma anche affrontare lo sviluppo emotivo e sociale dei bambini e dei ragazzi e il loro sviluppo fisico (aerobica, arti marziali e yoga).

### Riferimenti bibliografici

- Anderson, M.C., & Levy, B. (2009). Suppressing unwanted memories. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 18, 189–94.
- Au, J., Sheehan, E., Tsai, N., Duncan, G.J., Buschkuhl, M., & Jaeggi, S.M., (2015). Improving fluid intelligence with training on working memory: ameta-analysis. *Psychon. Bull. Rev.* 22, 366–377.
- Baddeley, A.D., & Hitch, G.J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8, 485–93.
- Bailey, C.E., (2007). Cognitive accuracy and intelligent executive function in the brain and in business. *Ann. N.Y. Acad. Sci.* 1118, 122–141.
- Ball, K., Berch, D.B., Helmers, K.F., Jobe, J.B., Leveck, M.D., Marsiske, M., & Willis, S.L., (2002). Effects of cognitive training interventions with older adults: a randomized controlled trial. *J. Am. Med. Assoc.* 288, 2271–2281.
- Baumeister, R.F., Twenge, J.M., & Nuss, C.K., (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *J. Pers.Soc. Psychol.* 83, 817–827.
- Bodrova, E., & Leong, D.J. (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. ed. 2. New York: Merrill/Prentice Hall.
- Budde, H., Voelcker-Rehage, C., Pietrabyk-Kendziorra, S., Ribeiro, P., & Tidow, G. (2008). Acute coordinative exercise improves attentional performance in adolescents. *Neurosci Lett.* 441(2), 219–223.
- Chaddock, L., Pontifex, M.B., Hillman, C.H., & Kramer, A.F. (2011). A review of the relation of aerobic fitness and physical activity to brain structure and function in children. *J Int Neuropsychol Soc.* 17(6), 975–985.
- Coe, D.P., Pivarnik, J.M., Womack, C.J., Reeves, M.J., & Malina, R.M. (2006). Effect of physical education and activity levels on academic achievement in children. *Med Sci Sports Exerc.* 38(8), 1515–1519.
- Cohen, J.R., Berkman, E.T., & Lieberman, M.D. (2012). *Ventrolateral PFC as a self-control muscle and how to use it without trying*. Oxford Handb. Frontal Lobe Funct.
- Crescioni, A.W., Ehrlinger, J., Alquist, J.L., Conlon, K.E., Baumeister, R.F., Schatschneider, C., & Dutton, G.R., (2011). High trait self-control predicts positive health behaviors and success in weight loss. *J. Health Psychol.* 16, 750-759.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health psychology: official journal of the Division of Health Psychology, American Psychological Association*, 30(1), 91–98.
- Denervaud, S., Knebel, J. F., Hagmann, P., & Gentaz, E. (2019). Beyond executive functions, creativity skills benefit academic outcomes: Insights from Montessori education. *PLoS one*, 14(11), e0225319.
- Diamond, A., & Ling, D.S. (2016) Conclusions about interventions, programs, and approa-

- ches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Dev Cogn Neurosci.* 18, 34–48.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In Stuss, D.T.; Knight, R.T. (eds.), *Principles of Frontal Lobe Function* (pp. 466–503). London: Oxford Univ. Press.
- Diamond, A., (2007). Interrelated and independent. *Dev. Sci.* 10, 152–158, <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00578.x>.
- Diamond, A., (2013). Executive functions. *Ann. Rev. Psychol.* 64, 135–168, <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>.
- Duncan, J., Parr, A., Woolgar, A., Thompson, R., Bright, P., Cox, S., Bishop, S., & Nimmo-Smith, I. (2008). Goal neglect and Spearman's g: competing parts of a complex task. *Journal of experimental psychology. General*, 137(1), 131–148. <https://doi.org/10.1037/0096-3445-137.1.131>
- Eakin, L., Minde, K., Hechtman, L., Ochs, E., Krane, E., Bouffard, R., & Looper, K., (2004). The marital and family functioning of adults with ADHD and their spouses. *J. Atten. Disord.* 8, 1–10, <http://dx.doi.org/10.1177/108705470400800101>.
- Engle, R.W. (2002). Working memory capacity as executive attention. *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 11, 19–23.
- Espy, K.A. (2004). Using developmental, cognitive, and neuroscience approaches to understand executive control in young children. *Dev. Neuropsychol.* 26, 379–84. [PubMed: 15276900].
- Fan, J., Flombaum, J.I., McCandliss, B.D., Thomas, K.M., & Posner, M.I. (2002). Cognitive and brain consequences of conflict. *Neuroimage.* 18, 42–57.
- Ferrer, E., Shaywitz, B.A., Holahan, J.M., Marchione, K.E., & Shaywitz, S.E. (2009). Uncoupling of reading and IQ over time: empirical evidence for a definition of dyslexia. *Psychol. Sci.* 21, 93–101.
- Flook, L., Smalley, S.L., Kitil, M.J., Galla, B.M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., Ishijima, E., & Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 1, 7095.
- Frank, M.J. (2006). Hold your horses: a dynamic computational role for the subthalamic nucleus in decision making. *Neural Netw.* 19, 1120–36.
- Friedman, N.P., & Miyake, A. (2004). The relations among inhibition and interference control functions: a latent variable analysis. *J. Exp. Psychol.* 133, 101–35.
- Garon, N., Bryson, S.E., & Smith, I.M. (2008). Executive function in preschoolers: a review using an integrative framework. *Psychol. Bull.* 134, 31–60.
- Goldsmith, H.H. (1996). Studying temperament via construction of the Toddler Behavior Assessment Questionnaire. *Child Dev.* 67, 218–35.
- Heberle, J., Clune, M., & Kelly, K. (1999). *Development of young children's understanding of the appearance-reality distinction*. Meet. Soc. Res. Child Dev. Albuquerque, NM
- Holmes, J., Gathercole, S.E., & Dunning, D.L. (2009). Adaptive training leads to sustained enhancement of poor working memory in children. *Dev Sci.* 12(4), F9–F15.
- Hughes, C., & Dunn, J., (1998). Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. *Dev. Psychol.* 34, 1026–1037
- Jones, L.B., Rothbart, M.K., & Posner, M.I. (2003). Development of executive attention in preschool children. *Dev. Sci.* 6, 498–504.
- Klingberg, T., Fernell, E., Olesen, P., Johnson, M., Gustafsson, P., Dahlstrom, K., & Westerberg, H. (2005). Computerized training of working memory in children with ADHD—a randomized, controlled trial. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* 44, 177–186.
- Kramer, A.F., & Erickson, K.I., (2007). Capitalizing on cortical plasticity: influence of physical activity on cognition and brain function. *Trends Cogn. Sci.s* 11, 342–348.
- Kusché, C.A., & Greenberg, M.T. (1994). *The PATHS Curriculum*. Seattle: Developmental Research and Programs.
- Lakes, K.D. & Hoyt, W.T. (2004). Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*, 25, 283–302. doi:10.1016/j.appdev.2004.04.002
- Liew, J. (201). Effortful control, executive functions, and education: bringing self-regulatory and social emotional competencies to the table. *Child Dev. Perspect.* 6, 105–11.

- Lunt, L., Bramham, J., Morris, R. G., Bullock, P. R., Selway, R. P., Xenitidis, K., & David, A. S. (2012). Prefrontal cortex dysfunction and 'Jumping to Conclusions': bias or deficit?. *Journal of neuropsychology*, 6(1), 65–78.
- Luu, K., & Hall, P.A. (2016). Hatha Yoga and Executive Function: A Systematic Review. *J Altern Complement Med*. 22(2), 125–133. doi:10.1089/acm.2014.0091
- McCoy, D.C., Gonzalez, K., Jones, S. & (2019) Preschool Self-Regulation and Preacademic Skills as Mediators of the Long-Term Impacts of an Early Intervention. *Child Dev*. 90(5), 1544–1558.
- Miyake, A., Friedman, N.P., Emerson, M.J., Witzki, A.H., Howerter, A., & Wager, T.D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex "frontal lobe" tasks: a latent variable analysis. *Cogn. Psychol.* 41, 49–100.
- Moffitt, T.E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R.J., Harrington, H., & Caspi, A., (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proc. Nat. Acad. Sci. U.S.A.* 108, 2693–2698,
- Muraven, M., & Baumeister, R.F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychol. Bull.* 126, 247–59.
- Nobre, A.C., & Stokes, M.G. (2011). Attention and short-term memory: crossroads. *Neuropsychologia*. 49, 1391–92.
- Posner, M.I., & DiGirolamo, G.J. (1998). Executive attention: conflict, target detection, and cognitive control. In Parasuraman, R. (ed.), *The Attentive Brain* (pp. 401-23). MIT Press; Cambridge, MA.
- Postle, B.R., Brush, L.N., & Nick, A.M. (2004). Prefrontal cortex and the mediation of proactive interference in working memory. *Cogn. Affect. Behav. Neurosci.* 4, 600–8.
- Raven, J. (2000). The Raven's Progressive Matrices: change and stability over culture and time. *Cogn. Psychol.* 41, 1–48.
- Rothbart, M.K., & Bates, J.E. (2006). Temperament. In Damon, W.; Eisenberg, N. (ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol. Vol. 3: Social Emotional and Personality Development* (pp. 105-76). Wiley; New York.
- Stedron, J.M., Sahni, S.D., & Munakata, Y. (2005). Common mechanisms for working memory and attention: the case of perseveration with visible solutions. *J. Cogn. Neurosci.* 17, 623–31.
- Joan Stiles, J. & Jernigan, T.L. (2010). The Basics of Brain Development. *Neuropsychol Rev*. 20, 327–348.
- Thorell, L.B., Lindqvist, S., Bergman Nutley, S., Bohlin, G., & Klingberg, T. (2009). Training and transfer effects of executive functions in preschool children. *Dev Sci*. 12(1), 106–113.
- Tuckman, B.W., & Hinkle, J.S. (1986) An experimental study of the physical and psychological effects of aerobic exercise on schoolchildren. *Health Psychol.* 5(3), 197–207.
- Zacks, R.T., & Hasher, L. (2006). Aging and long-term memory: Deficits are not inevitable. In Bialystock, E., Craik, FIM. (eds.), *Lifespan Cognition: Mechanisms of Change* (pp. 162-77). Oxford Univ. Press; New York.
- Zeidan, F., Johnson, S.K., Diamond, B.J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: evidence of brief mental training. *Conscious. Cogn.* 19, 597–605.



# Conoscere l'insegnamento attraverso il cervello. Prospettive di interazione tra neuroscienze e processi didattici dell'insegnante

## Know Teaching through the Brain. A prospective between neuroscience and teaching

Giancarlo Gola

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) – giancarlo.gola@supsi.ch

### ABSTRACT

Despite the multiplicity of research on the neuro-scientific contribution to education, studies that have dealt with understanding the teaching process and the teacher from the perspective of the teaching brain are still rare. The teaching brain is a concept that reflects the complex, dynamic and context-dependent nature of the learning brain. The complexity of human teaching is similar to brain processing in the nervous system. Studies that focus on the teacher's brain highlight how information centered on the teacher-student relationship can be processed, forming a dynamic theory of cognition capable of influencing awareness processes. Teachers can then use this model to guide thoughts and actions. The underlying assumption is that by studying the teacher's brain, teachers can be helped to work in class with students. Starting from an international literature review on research related to the teaching brain, we focus on the functions of the teacher's brain and the implications it can have in the teaching-learning relationship and teaching practices. It is a reflection "space" still little explored, which can favor new instances on teaching and on education, without forgetting precautionary attitudes.

Nonostante la molteplicità di ricerche sull'apporto neuro-scientifico all'educazione, rari ancora sono gli studi che si sono occupati di comprendere il processo di insegnamento e dell'insegnante secondo la prospettiva del *teaching brain*. Il cervello docente è un concetto che riflette la natura complessa, dinamica e dipendente dal contesto del cervello che apprende. La complessità dell'insegnamento umano è simile all'elaborazione cerebrale nel sistema nervoso. Gli studi che si focalizzano sul cervello dell'insegnante mettono in rilievo come si possano elaborare informazioni centrate sulla relazione insegnante-studente, formando una teoria dinamica della cognizione in grado di influire sui processi di consapevolezza. Gli insegnanti possono quindi utilizzare questo modello per orientare pensieri ed azioni. Le ipotesi sottese è che studiando il cervello dell'insegnante si possa aiutare gli insegnanti nel lavoro in classe con gli studenti. Partendo da una revisione della

letteratura a livello internazionale sulle ricerche correlate al *teaching brain*, ci si sofferma sulle funzioni del cervello dell'insegnante e le implicazioni che può avere nella relazione di insegnamento-apprendimento e sulle pratiche didattiche. È uno "spazio" di riflessione e ricerca ancora poco esplorato che può favorire nuove istanze sulla didattica e sull'interazione nei processi educativi, non dimenticando atteggiamenti precauzionali.

#### **KEYWORDS**

Teaching Brain, Educational Neuroscience, Neuroeducation.  
Insegnamento e cervello, Neurodidattica, Neuroscienze educative.

## **1. Introduzione**

Negli ultimi due decenni i ricercatori hanno acquisito tante informazioni su come il cervello apprende favorendo, anche, lo sviluppo di nuove discipline accademiche denominate a vario titolo e con posizioni teoriche a volte differenti o spesso intrecciate: *educational neuroscience*, *mind, brain and education*, *neuroeducation*, *brain-based learning*, *brain education cognition*. Il campo di studi della neurodidattica ha amplificato le conoscenze sui processi di apprendimento, focalizzando l'attenzione sul soggetto che apprende e le implicazioni per la didattica – *learning brain* (Battro, 2007, 2010; Strauss, 2005; Fisher, 2009; Fisher, Daniel, 2009; Fisher et al., 2007; Goswami, 2004, Geake, 2009; Hinton, Fisher, 2008; Busso, Pollack, 2014; Immordino-Yang, 2013; Tibke, 2019; Willingham, 2017).

I dati e le ricerche appoggiati dalle neuroscienze, che investono a diversi livelli le teorie e le pratiche dell'educazione, non sono nuove, a titolo esemplificativo: Berninger & Abbott, 1992; Iran-Nejad, Hidi e Wittrock, 1992; Jensen, 2005; Willingham, Llyod, 2007; Schwartz, 2015.

Anche in Italia si avvia con un certo interesse questo sguardo tra neuroscienze ed educazione. La posizione delle studiose Frauenfelder e Santoianni, (2003) che con l'approccio della ricerca bioeducativa, della sinergia tra biologia ed educazione, sfociato poi nella prospettiva *Brain Education Cognition* contribuisce a consolidare sul piano teorico fondativo la ricerca neuroeducativa. Quasi contemporaneamente gli studi di Rivoltella (2012) accrescono il dibattito italiano sul tema e avviando un proficuo territorio di ricerca definito neurodidattica.

L'idea, tuttavia, che le neuroscienze possano informare e potenzialmente influenzare l'educazione suscita controversie e dibattiti aperti.

La rapidità con cui si è evoluta l'attenzione alle neuroscienze educative, alla relazione tra educazione e cervello, ha trovato e tuttora risente di cosiddetti neuromiti (Sousa, 2011; Geake, 2009) quali solo, ad esempio: la lateralizzazione del cervello, la plasticità cerebrale in relazione a specifici eventi critici, l'idea che l'apprendimento migliori o sia facilitato in condizioni di più elevata sinapsi, l'uso di una (Santoianni, 2019; Goswami, 2004), l'acquisizione di informazioni in relazione a specifici stili di apprendimento preferenziali (Howard-Jones, 2014). Meirieu (2018), ancora, sostiene che l'approccio neuroscientifico sarebbe in grado solo di visualizzare l'esistente attraverso l'attività celebrale e l'immagine della mente, ma

non il contenuto che forma e sostiene il pensiero e genera conoscenza. Una delle critiche maggiori riguarda, spesso, l'artificialità degli esperimenti neuroscientifici non riconducibili ai contesti educativi reali. La provocazione del filosofo francese, che alimenta ancora questo diffuso neuroscetticismo (Editorial 2005, Bowers, 2016), trova, alcune antitesi in diversi e recenti studi che convergono sulla significatività tra neuroscienze, educazione, conoscenza. In questo scenario è, infatti, riconosciuto che la conoscenza sulla modalità di funzionamento e l'anatomia del cervello possano contribuire alla comprensione dei processi di insegnamento-apprendimento e che una maggiore consapevolezza degli ambienti di apprendimento orientati a promuovere e a sostenere che le connessioni neuronali siano facilitatori nei processi di apprendimento. Diversi studi collegano la plasticità del cervello con la capacità di apprendere, spiegando come questa sia strettamente dipendente dalle modifiche relative all'architettura e alla chimica del nostro cervello (Caine, Caine, 2006).

Nonostante questa molteplicità, pochi sono ancora gli studi che si sono specificamente occupati di comprendere più in profondità la prospettiva dell'insegnante secondo l'approccio neuroscientifico del *teaching brain* (Fischer, Rose, 1998; Battro 2010). Il cervello docente è un concetto che riflette la natura complessa, dinamica e dipendente dal contesto del cervello che apprende, la complessità dell'insegnamento umano è simile all'elaborazione cerebrale nel sistema nervoso.

Partendo da una revisione sistematica della letteratura a livello internazionale sulle ricerche correlate al *Teaching Brain*, ci si sofferma sulle ricerche che hanno esplorato il tema del cervello dell'insegnante e le interconnessioni che può avere nella relazione di insegnamento-apprendimento e sulle pratiche didattiche.

## 2. Gli studi sul *Teaching Brain*

L'analisi della letteratura è stata condotta seguendo il modello di Machi e McEvoy (2016) che definiscono il processo di raccolta e revisione in sei fasi: la selezione del tema al fine di identificare e definire il problema di riferimento, lo sviluppo di uno strumento di analisi e discussione del problema, la raccolta e organizzazione delle risorse, l'identificazione e organizzazione dei dati, l'analisi critica dei dati e l'elaborazione della revisione. La ricerca e la raccolta della letteratura è stata condotta nell'intervallo di tempo dicembre 2019 e febbraio 2020 mediante interrogazione delle seguenti banche dati: SCOPUS, Web of Science, PsycINFO, ERIC, Google Scholar. La ricerca è stata circoscritta a documenti presenti nei database nel periodo tra il 2000 e il 2020 in inglese e richiamati dall'interrogazione mediante le seguenti stringhe: (*Teaching OR Brain*; OR *Teaching OR Mind*; OR *Teaching OR Neuroscience*; *Teaching OR Learning*; *Teaching AND Brain: Teaching AND Mind*), ed operando una selezione dei contributi nell'ambito delle ricerche educative. Sono stati individuati complessivamente n. 3.051 studi, dei quali 503 afferenti a *educational and educational research*, con un andamento in crescendo soprattutto dal 2011 (39) al 2018 (64). Lo step successivo di selezione della letteratura ha previsto: l'esclusione di studi e ricerche che ponevano l'attenzione all'apprendente (*Learning Brain*), al fine di concentrarsi esclusivamente su fonti primarie di natura concettuale o empirica sul costrutto dell'insegnamento. Sono stati identificati n. 130 a diverso titolo e declinazioni, contributi a partire dai quali sono stati selezionati esclusivamente i documenti con un focus specifico sul cervello dell'insegnante *Teaching Brain*, individuando, infine, 14 documenti sui quali si è effettuata l'analisi (di cui 8 tra editoriali e studi concettuali e 6 studi empirici).



N.	Autore e Titolo	Tipologia di studio
1	Battro (2010)	Concettuale
2	Battro et al. (2013)	Concettuale
3	Brockington et al. (2018)	Empirico
4	Dikkers et al. (2017)	Empirico
5	Holper et. al. (2013)	Empirico
6	Liu et al (2019)	Empirico
7	Rodriguez (2013)	Empirico
8	Rodriguez V., Mascio, B. (2018)	Concettuale
9	Rodriguez, Solis (2013)	Empirico
10	Sousa D. (2011)	Concettuale
11	Strauss S. (2005)	Concettuale
12	Strauss S., Ziv, M. (2012).	Concettuale
13	Summak S.M., Summak, A.E.G., Summak P.S. (2010)	Concettuale
14	Zull (2006)	Concettuale

**Tabella 1 - Studi considerati per l'analisi della letteratura sul cervello dell'insegnante  
*Teaching Brain*  
Gli studi empirici analizzati sul Teaching Brain**

Tra gli studi sul *Teaching Brain*, si annoverano, in particolare, quelli di Rodriguez (2013), Rodriguez, Solis (2013), essi mettono in rilievo come il cervello dell'insegnante sia in grado di elaborare informazioni centrate sullo studente, formando una teoria della cognizione dello studente che considera ciò che il soggetto sta pensando e la conoscenza che sarebbe in grado di acquisire e accumulare. Gli insegnanti possono, quindi, utilizzare questo modello per guidare non solo ciò che lo studente pensa e sa, ma anche ciò di cui sarebbe capace.

Le ricerche neuroscientifiche di Holper et. al. (2013) di Dikkers et al. (2017) e di Liu et al (2018) provano ad individuare dei *marcatori*, dimostrando che le misure, le evidenze segnalate dagli studi sul cervello sollecitano variabili pedagogiche rilevanti nell'interazione studente-docente.

Usando la tecnica della spettroscopia funzionale nel vicino infrarosso (fNIRS) il team di ricerca ha esaminato i correlati emodinamici, durante una specifica attività didattica basata sul dialogo socratico, così anche la ricerca di Goldin et al. (2011), che però ha posto l'attenzione al *learning brain*.

In comparabile via, ma con la tecnica dell'elettroencefalogramma portatile (EEG), è stato condotto lo studio di Dikkers (op. cit) cercando di rilevare sul piano neuroscientifico la relazione sincronica tra insegnanti e studenti, registrando, ripetutamente in più giorni durante un semestre, l'attività cerebrale di un gruppo di studenti e il docente contemporaneamente mentre stavano in classe. I risultati suggeriscono che la sincronia cervello-cervello è un marcatore sensibile in grado di prevedere interazioni dinamiche nella classe e che questa relazione può essere guidata da un'attenzione condivisa all'interno del gruppo.

Nella ricerca condotta da Liu et al. 2019 è stata studiata l'interazione insegnante-studente e le prestazioni degli studenti in condizioni che coinvolgono diversi stati di conoscenza, adottando l'approccio hyperscanning. Come quadro concettuale e metodologico lo studio si basa sui segnali neurali delle interazioni sociali, l'iperscanning, infatti, si concentra sugli stimoli visivi che sono alla base della comunica-

zione non verbale, quali le emozioni facciali, i gesti, gli atteggiamenti ed il contatto visivo (Hari, Kujala, 2009). Adottando questa tecnica, molti studi hanno dimostrato che la sincronizzazione neurale interpersonale può essere un marcatore in grado di rilevare varie interazioni, inclusa l'attività dell'insegnante durante l'azione didattica. Le attività neurali sono state registrate durante azioni di insegnamento, (similmente alle ricerche di Holper et al., 2013; Takeuchi et al., 2016; Zheng et al., 2018). Gli studiosi hanno ipotizzato che l'insegnamento basato su conoscenze pregresse porterebbe a un migliore apprendimento, con punteggi più alti nelle prove che svolgono gli studenti. Tali prestazioni considerate migliori sarebbero associate a marcatori più forti nella corteccia prefrontale sinistra (PFC) e giunzione temporoparietale destra (rTPJ). Dagli studi emerge una correlazione positiva nei punteggi degli studenti che hanno seguito attività di insegnamento basate su interazioni personali dirette (FTF), piuttosto che mediate dal computer (CMC o attività on-line).

Per ridurre la distanza tra ricerche sperimentali condotte in laboratorio e l'ambiente scolastico, Brockington et al. (2018) hanno avviato uno studio direttamente in classe, cercando di rilevare l'attività cerebrale e i fenomeni fisiologici degli studenti ed insegnanti nel tipico scenario realistico della relazione educativa in contesti di apprendimento diretto.

Le ricerche hanno evidenziato una vicina e positiva correlazione tra la corteccia prefrontale di un insegnante e quella di uno studente durante un'interazione educativa, che può essere associata ad una fase di monitoraggio delle azioni dello studente da parte dell'insegnante, fondamentale per verificare il completamento di un'attività didattica. La scoperta che i ricercatori sostengono più interessante, è stata la correlazione positiva tra la giunzione temporoparietale dell'insegnante e la corteccia prefrontale dello studente, dimostrando che il processo di apprendimento è sempre un trasferimento bidirezionale di conoscenza (v. anche Liu et al. 2019).

Con le prudenze del caso, le correlazioni neuroscientifiche evidenziate dal gruppo di ricercatori brasiliani, tracciano una sinergia con i modelli di interazione dinamica della mente dell'insegnante e dell'apprendente (v. Rodriguez op. cit).

Sia la ricerca condotta da Dikker et al (2017) che quella di Brockington et al. (2018) pur svolgendosi in situazioni quanto più reali di insegnamento-apprendimento, hanno adottato protocolli molto rigidi, togliendo quella naturalità presente nei luoghi tipici di insegnamento e nella relazione educativa tra studenti ed insegnante, elemento che ad oggi costituisce ancora uno dei maggiori limiti dell'applicazione di alcune tecniche neuroscientifiche nei contesti educativi.

### 3. Genesi attorno al Teaching Brain

#### 3.1 Alcune posizioni teoriche

Riassumiamo alcune delle posizioni teoriche che sottendono il *Teaching Brain*, senza pretesa di esaustività e rimandando ai numerosi contributi presenti nel contesto dell'*educational neuroscience* (Rivoltella, 2012; Rodriguez, Fitzpatrick 2014; Santoianni, 2019; Tino et al. 2019; Willingham, Lloyd 2007), non tutte hanno significati uniformi, ma consentono differenti *aperture* sul piano della ricerca neuroscientifica ed educativa.

Fisher & Rose (1998) propongono la *Dynamic Skill Theory* (DST) basandosi sulla teoria delle abilità e sviluppo cognitivo. La teoria fornisce una rappresentazione astratta delle strutture di abilità che emergono nello sviluppo cognitivo, insieme a una serie di regole di trasformazione che mettono in relazione queste strutture tra loro. Le strutture e le regole di trasformazione consentirebbero di spiegare e

prevedere sequenze e sincronie dello sviluppo nelle diverse età. Si tratta di un quadro adattabile per analizzare il processo di apprendimento in vari contesti e misurare i cambiamenti nell'apprendimento cognitivo ed emotivo osservato. Sulle tracce di Fischer, la Rodriguez (op. cit.) considera l'insegnamento e l'apprendimento come un sistema interconnesso tra loro di abilità dinamiche. L'insegnante percepisce informazioni centrate sullo studente, elaborano le informazioni che ha raccolto rilevanti per l'apprendimento dello studente e utilizza dette informazioni per rispondere offrendo allo studente un supporto per migliorare la profondità del suo apprendimento.

Caine & Caine 2006) elaborano il framework teorico definito *brain-based learning* (BBL), distinguendo un livello di apprendimento superficiale da uno significativo, il primo basato principalmente sulla memoria, il secondo sulle connessioni tra le diverse conoscenze possedute e le esperienze precedenti. Questo significa che secondo il BBL l'apprendimento si realizza in contesti utili a garantire a chi apprende la significatività dell'esperienza. Concetto già rintracciabile in diverse e precedenti teorie psicopedagogiche come l'apprendimento significativo, le teorie dell'apprendimento implicito o le recenti posizioni sull'apprendimento profondo. Zull (2002) basandosi sulle ricerche neuroscientifiche della neocorteccia mediante l'area sensoriale, definisce il processo apprenditivo con il termine il *brained-learning cycle* (BL): l'interpretazione e gestione delle informazioni avviene attraverso le reti neuronali, per essere poi concettualizzate e razionalizzate, successivamente i pensieri razionali dalla corteccia frontale sono inviati alla corteccia motoria, dove prendono la forma di sperimentazione attiva e quindi di azione. Questo ciclo di apprendimento si ripete nel cervello umano grazie alla ricezione di nuovi stimoli spiegando quello. Anche in questo caso siamo vicini in termini di riflessione a teorie pedagogiche rintracciabili nell'apprendimento esperienziale e apprendimento trasformativo e avviando una promettente riflessione sul campo di studi denominato *experiential brain model*.

### 3.2 Il dibattito epistemologico: neuroscienze ed educazione

Nella scienza l'ancoraggio ai propri paradigmi se da un lato consente coerenza, chiarezza e linearità epistemica, dall'altra a volte rischia di essere una chiusura a ricercare nuove istanze e nuove vie. Diversi sono i contesti internazionali che auspicano una via interdisciplinare alla ricerca scientifica, ove, riprendendo Santoianni (2019, p.45), nessuno dei campi disciplinari coinvolti è chiamato a rinunciare alla propria identità epistemologica, la reciproca contaminazione non significa rinuncia alla peculiarità disciplinare. Va da sé, quindi, che neuroscienze ed educazione, biologia e scienze cognitive, pur mantenendo un rigoroso legame epistemologico entro i propri *confini*, possono essere interagenti nel comprendere il ruolo della mente e del cervello nei processi di apprendimento e di insegnamento<sup>1</sup>, offrendo nuovi contributi, forse anche sfidanti per il futuro, l'uno e gli altri saperi disciplinari condividono alcuni costrutti comuni: la costruzione attiva della conoscenza come punto focale dei processi apprendimenti, ma anche di insegnamento (Fischer, 2009), processi di apprendimento dinamici, dipendenti dal contesto, cognitivi, emozionali, interattivi. Anche nell'approccio *Teaching Brain* queste dimensioni si ritrovano e si alimentano.

1 Per una lettura del recente passato e presente tra neuroscienze ed educazione a livello internazionale si rimanda ai contributi di D'Alessio (2014), Geake (2009), Rivoltella (2012), Santoianni (2019).

## 4. Lo sviluppo di un insegnamento basato anche sul cervello dell'insegnante

### 4.1 Un costante dialogo con l'educazione

Le preoccupazioni avanzate ormai qualche decennio fa (Editorial, 2005) sulla possibilità che gli apporti della ricerca neurodidattica possano offrire indicazioni e strategie per le pratiche educative e didattiche, richiede una continua riflessione anche sul piano pedagogico. Il dialogo tra pedagogia, apprendimento, didattica e neuroscienze è proficuamente alimentato (si vedano nell'ultimo ventennio i contributi internazionali delle società scientifiche come *International Mind, Brain and Education Society* - IMBES, la *Mind, Brain, and Behavior Society* gli *special interest group* come *Brain, Neurosciences, and Education* dell'AERA e come il *Neuroscience and Education* della EARLI, il programma *Mind, Brain, and Education* attivato alla Harvard University, etc.), ma richiede costanti sollecitazioni e apporti scientifici a più livelli.

L'analisi di Summak et al. (2010) induce ad affidare alle neuroscienze un alto potenziale a sostegno dell'educazione e istruzione: la comprensione delle basi neurologiche dell'apprendimento nell'ambito dei processi biologici e ambientali, l'acquisizione di una visione del riconoscimento della diversità neurologica, l'identificazione di stili di apprendimento-insegnamento neurologicamente adeguati la possibilità di fornire le basi transdisciplinari per i programmi educativi, sono elementi a sostegno del dialogo.

Dalla revisione di Tino et al. (2019) si riscontrano numerose ricerche che hanno posto l'attenzione al rapporto tra neuroscienze e implicazioni pratiche per la didattica, principalmente orientate al *Learning Brain o al Brain-Based Learning*, sull'uso dei risultati della ricerca neuroscientifica per la didattica (Willingham, Llyod, 2007), sul modo in cui le pratiche didattiche possano essere migliorate al fine di supportare e facilitare l'apprendimento. Secondo lo stato delle conoscenze neuroscientifiche, diverse e molteplici sono le intuizioni che influenzano potenzialmente l'educazione in senso lato: la modificazione delle relazioni sinaptiche prodotta da stimoli ambientali e culturali, i processi di *modeling*, imitazione, ripetizione, previsione nei processi conoscitivi (Rivoltella, 2012), o sullo sviluppo e l'acquisizione di abilità strumentali che possono avere un profondo impatto sulla struttura del cervello (D'Alessio, 2014), lo studio dello sviluppo neuropsicologico tipico in relazione ai processi di apprendimento, le emozioni come chiave dell'apprendimento (Immordino-Yang, 2016), la funzione sensoriale che consente al cervello di essere sensibile ai cambiamenti e adattarsi ad essi, l'esistenza di collegamenti significativi tra movimento e apprendimento (Olivieri, 2014), ma abbiamo necessità di capire molto di più. Le informazioni neurobiologiche quando integrate con competenze educative, possono costituire la base di approcci più efficaci anche per l'insegnamento. Gli studi, infatti, evidenziano non solo il modo in cui i disturbi dell'apprendimento possono essere associati a distinte differenze neurologiche, ma anche il modo in cui tali differenze possono essere maggiormente sollecitati da insegnamenti appropriati.

### 4.2 Cosa suggerisce il *Teaching Brain* per l'educazione e la didattica?

Diversi sono i contributi che stanno emergendo sia dall'ambito delle ricerche, sia dalle esperienze sui modelli di *Brain-Based Education*, meno si hanno evidenze sul tema del *Teaching Brain*.

Bratto (2010), uno dei più conosciuti e accesi sostenitori di questa vantaggiosa contaminazione, sottolinea che i processi di apprendimento e di insegnamento dovrebbero essere considerati interagenti. Gli insegnanti, ma anche gli studiosi dovrebbero evitare di concentrarsi prevalentemente sui processi di apprendimento. In parte mancano gli strumenti opportuni per esplorare il cervello dell'insegnamento, mentre si è sviluppata una molteplicità di strumenti e metodi per esplorare il cervello che apprende. Il fatto che anche i bambini insegnano, potrebbe diventare un'immensa fonte di conoscenza e di ricerca sullo sviluppo del cervello dell'insegnamento sin dai primi anni di scuola.

Il concetto e le ricerche sul *Teaching Brain* suggerisce che possiamo supportare gli insegnanti valorizzando questo approccio per lo studio sull'insegnamento e sull'educazione in generale. Non si intende delineare una specifica o rigida serie di buone pratiche, né offrire una lista di controllo che definisce livelli di buon insegnamento, l'assunto alla base, infatti, risiede nel constatare che ogni singolo insegnante si assume la responsabilità del proprio insegnamento, ma il framework *Teaching Brain* può favorire da un lato l'analisi di *posture*, di marcatori neuronali, di evidenze dell'insegnante nell'azione di insegnamento e aiutare a delineare un percorso di individuazione, crescita e miglioramento (Rodriguez, Fitzpatrick 2014), dall'altro i risultati delle evidenze neuroscientifiche sul *Teaching Brain* può consentire di leggere come le architetture neurali inferiscano su comportamenti e azioni anche direttamente correlate alla didattica nei contesti reali.

Geake (2009; ma anche Rivoltella, 2012; Oliviero 2014; 2016) insiste a privergiare l'importanza della ricerca neuroscientifica per la didattica, in un *continuum* tra neuroscienza ed educazione, auspicando anche di coinvolgere direttamente gli insegnanti nel compito di definire l'agenda della ricerca neuroscientifica, in grado anche di trasferire i risultati scientifici dalle scienze cognitive e neurologiche alle scuole (Ansari, Coch, 2006).

## Conclusioni

Lo studio presenta una analisi elaborata a partire dalla selezione di alcuni contributi rintracciati a livello internazionale sul tema *Teaching Brain*. L'interesse verso lo stato dell'arte delle neuroscienze sull'insegnamento è stato mosso dall'idea di verificare quali approcci, metodi ed evidenze emergono sul cervello dell'insegnante e se anche i risultati scientifici possano contribuire al miglioramento della comprensione di chi insegna e come insegna. La *review* evidenzia come, ancora pochi siano gli studi sul tema, che ancorano strettamente sul piano neuroscientifico il cervello di insegnamento è un tema poco affrontato, anche per le difficoltà applicative in contesti reali. Tuttavia, le ricerche dimostrano che alcuni *marcatori* neuroscientifici consentono di individuare delle significative (esplorative) relazioni. Esse devono trovare una ricaduta anche sulle pratiche educative e didattiche, anche per modificare il modo di pensare i processi di conoscenza e di apprendimento (Rivoltella, 2012), tipico della prospettiva pedagogica.

Santojanni (2019) suggerisce alcune prospettive future a livello nazionale e internazionale sui temi *Learning Brain* e *Teaching Brain*, con le diverse declinazioni e sfumature, forse anche la necessità, di continuare questo dialogo teso, ma promettente, tra neuroscienze, mente, cervello, educazione, cognizione. Si invita a considerare i processi adattivi e dell'educabilità, tenendo conto anche dei livelli espliciti ed impliciti dell'apprendimento, che possono ulteriormente essere ripresi e studiati anche in relazione all'insegnamento. In tal senso il tema della multimo-

dalità dell'apprendimento, ovvero l'idea che chi apprende utilizza modalità multisensoriali, potrebbe aprire a scenari di esplorazione e studio interessanti, considerando un'ipotesi multitasking, processuale, dinamica, sensoriale anche del cervello dell'insegnante. I comparti tradizionali delle scienze, delle arti e delle scienze umane stanno crollando e gli scambi interdisciplinari sono riconosciuti come preziosi e vengono attivamente ricercati (Damasio, 2016).

Abbiamo ancora una conoscenza parziale del modo in cui il cervello genera i processi mentali e la grande sfida è delineare questa relazione in termini soddisfacenti per il neurobiologo che studia il cervello e per il pedagogo che studia educazione (D'Alessio, 2014). Una transdisciplinarietà definita da Summak et al. (2010) un nuovo tipo di conoscenza che nasce dall'interazione di persone diverse all'interno di un gruppo completamente nuovo. Per sviluppare un linguaggio comune e un contesto di ricerca produttivo, educatori e neuroscienziati dovrebbero tracciare vie di ricerca congiunta. Una maggiore collaborazione interdisciplinare tra neuroscienze ed educazione può aiutare a identificare e affrontare le incomprensioni nel momento in cui si presentano e può aiutare a sviluppare concetti e messaggi che sono sia scientificamente validi che significativi sul piano educativo (Howard-Jones, 2014), per certi versi l'interdisciplinarietà auspicata a più livelli non è sempre o ancora praticata. Pur con metodi e prospettive differenti, l'attenzione al cervello che insegna, la prospettiva *Teaching Brain*, sottende l'eventualità che le conoscenze derivanti da questi studi possano aiutare gli insegnanti nel lavoro in classe con gli studenti,<sup>2</sup> ma anche, forse, che siamo di fronte a processi dinamici del cervello sull'insegnamento, ad una continua modificabilità. È uno spazio di ricerca ancora poco esplorato, esso può favorire nuove istanze e interrogativi di riflessione sulla ricerca educativa, sulla didattica, sul cervello e sull'interazione tra insegnante e allievo, non dimenticando atteggiamenti precauzionali.

## Riferimenti bibliografici


- Ansari, D., Coch, D. (2006). Bridges over Troubled Waters: Education and Cognitive Neuroscience. *Trends in Cognitive Sciences*, 10 (4), 146–151. doi:10.1016/j.tics.2006.02.007.
- Battro, A.M. (2007). Homo educabilis: A neurocognitive approach. In M. Sanchez Sorondo (Ed.), *What is our real knowledge of the human being?* Scripta Varia 109. Proceedings of the Working group 4–6 May 2006. The Vatican: Pontifical Academy of Sciences.
- Battro, A.M. (2010). The Teaching Brain. *Mind, Brain and Education*, 4, 1, 28-33.
- Battro, A.M., Calero, C.I., Goldin, A.P., Holper, L., Pezzatti, L., Shalo, E.D., Sigman, M. (2013). The Cognitive Neuroscience of the Teacher–Student Interaction. *Mind, Brain and Education*, 7, 3, 177-181.
- Bowers, J.S. (2016). The practical and principled problems with educational neuroscience, *Psychol Rev.*, 123, 600-612. Doi:10.1037/rev0000025.
- Brockington, G., Balardin, J.B., Zimeo Morais, G.A., Malheiros, A., Lent, R., Moura, L.M., Sato, J.R. (2018). From the Laboratory to the classroom: The Potential of Functional Near-Infrared Spectroscopy in Educational Neuroscience. *Front Psychol*, 9, 1840, DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01840.
- Caine, G., & Caine, R. N. (2006). Meaningful learning and the executive functions of the brain. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 110, 53-61.

2 In Italia il tema *Teaching Brain* seguito in particolare dai Laboratori del Cremit (<https://www.cremit.it>) diretto dal prof. P.G. Rivoltella e del BEC - *Brain Education Cognition* ([www.rthlab.unina.it/](http://www.rthlab.unina.it/)) diretto dalla prof. F. Santoianni, con posizioni epistemologiche vicine e reciproche contaminazioni, insistono sulla necessità virtuosa tra ricerca neuroscientifica ed educazione e aspetti applicativi della formazione, sia declinate sul versante degli insegnanti che degli studenti.



- D'Alessio, C. (2015). The dialogue between pedagogy and neuroscience as a new frontier in education, *Formazione e Insegnamento, European Journal of Research on Education and Teaching*, XIII, 2, 291-296. DOI: 07346/-fei-XIII-02-15\_29.
- Damasio (2016). Afterword. In M.E. Immordino-Yang, *Emotion, Learning and the Brain. Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience*. New-York: Norton & Company.
- Dikker, S., Wan, L., Davidesco, I., Kaggen, L. Oostrik, M., McClintock, J., Rowland, J., Michalareas, G., Van Bavel, J., Ding, M., Poeppell, D. (2017). Brain-to-Brain Synchrony Tracks Real-World Dynamic Group Interactions in the Classroom, *Current Biology* 27, 1375–1380, May 8, 2017, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cub.2017.04.002>.
- Editorial (2005). Bringing neuroscience to the classroom. *Nature*, 435, 1138. <https://doi.org/10.1038/4351138a>.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (Eds). (2003). *Mind, Learning and Knowledge in Educational Contexts*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.
- Fisher, K.W., Rose, S.P. (1998). Growth cycle of Brain and Mind, in How the Brain Learn, Special Issue, *Educational Leadership*, 56 (3), 56-60.
- Fischer, K.W. (2009). Mind, brain, and education: Building a scientific groundwork for learning and teaching. *Mind, Brain and Education*, 1(1), 3-16.
- Fischer, K.W., & Daniel, D.B. (2009). Need for infrastructure to connect research with practice in education. *Mind, Brain and Education*, 3 (1), 1-2.
- Geake, J.G. (2009). *The Brain at School. Educational Neuroscience in the Classroom*. London: Open University Press.
- Goldin, A., Pezzatti, L., Battro, A., Sigman, S. (2011). From ancient Greece to modern education: Universality and lack of generalization of the Socratic dialogue. *Mind, Brain, and Education*, 5, 180–185.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and Education. *British Journal of Educational Psychology*, 74 1-14.
- Hari, R., Kujala, M.V. (2009). Brain basis of human social interaction: from concepts to brain imaging. *Physiol. Rev.* 89, 453–479. <https://doi.org/10.1152/physrev.000.41.2007>.
- Iran-Nejad, A., Hidi, S., Wittrock, M. C. (1992). Reconceptualizing relevance in education from a biological perspective. *Educational Psychologist*, 2 (7), 407–414.
- Immordino-Yang, M.E. (2013). *Emotions, Social Relationships, and the Brain: Implications for the Classroom*. ASCD Express. [http://www.ascd.org/ascd\\_express/vol3/320\\_immordino-yang.aspx](http://www.ascd.org/ascd_express/vol3/320_immordino-yang.aspx).
- Holper, L., Goldin, A.P., Shalo, D. E., Battro, M.A., Wolf, M., Sigman, M. (2013). The teaching and the learning brain: A cortical hemodynamic marker of teacher–student interactions in the Socratic dialog, *International Journal of Educational Research*, 59, 1-10, (<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2013.02.002>).
- Howard-Jonas, P. (2014). Neuroscience and education: myths and messages. *Nat Rev Neurosci* 15, 817–824 (2014). <https://doi.org/10.1038/nrn3817>.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind* (2nd ed.). New York: ASCD Press.
- Liu, J., Zhang, R, Geng, B., Zhang, T., Yuan, D. Satoru, O, Lia, X. (2019). Interplay between prior knowledge and communication mode on teaching effectiveness: Interpersonal neural synchronization as a neural marker, *NeuroImage*, 193, 93–102.
- Machi, L. A., McEvoy, B. T. (2016). *The literature review: Six steps to success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte. Les Miroirs Aux Alouettes*. Autrement, Paris.
- Olivieri, D. (2014). *Le radici neurocognitive dell'apprendimento scolastico. Le materie scolastiche nell'ottica delle neuroscienze*. Franco Angeli, Milano.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento* XIV,1, 89-106.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano.
- Rodriguez, V. (2013). The Human Nervous System: A Framework for Teaching and the Teaching Brain, *Mind, Brain, and Education*, 7 (1), 2-12.
- Rodriguez, V., Solis, S. L. (2013). Teachers' Awareness of the Learner-Teacher Interaction: Pre-

- liminary Communication of a Study Investigating the Teaching Brain, *Mind, Brain, and Education*, 7 (3), 161-169.
- Rodriguez, V., Fitzpatrick, M. (2014). *The Teaching Brain: An Evolutionary Trait at the Heart of Education*, New York, London: The New Press.
- Rodriguez, V., Mascio, B. (2018). What is the skill of teaching? A new framework of teachers' social emotional cognition. In A. Lopez, & E. Olan (Eds.), *Transformative pedagogies for teacher education: Moving towards critical praxis in an era of change*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Santojanni, F. (2019). Brain Education Cognition. La ricerca pedagogica italiana, *RTH - Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 6, 44-52.
- Strauss, S. (2005). *Teaching as a natural cognitive ability: Implications for classroom practice and teacher education*. In D. Pillemer, S.White (Eds.), *Developmental psychology and social change*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strauss, S., Ziv, M. (2012). Teaching is a natural cognitive ability for humans. *Mind, Brain, and Education*, 6, 186–196. doi:10.1111/j.1751-228X.2012.01156.x.
- Schwartz M. (2015). Mind, Brain and Education: A Decade of Evolution. *Mind, Brain, and Education*, 9 (2), 64-71.
- Sousa, D. (2011). Commentary Mind, Brain, and Education: The Impact of Educational Neuroscience on the Science of Teaching. *Learning Landscapes*, 5 (1), 37-43.
- Summak, S.M., Summak, A.E.G., Summak, P.S. (2010). Building the connection between mind, brain and educational practice; roadblocks and some prospects. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1644–1647.
- Takeuchi, N., Mori, T., Suzukamo, Y., Izumi, S.I. (2016). Integration of teaching processes and learning assessment in the prefrontal cortex during a video game teaching-learning task. *Front. Psychol.* 7, 2052. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02052>.
- Tibke J. (2019). *Why the Brain Matters: a teacher investigates neuroscience*. London: Sage.
- Tino, C., Fedeli, M., Mapelli, D. (2019). Neurodidattica: uno spazio dialogico tra saperi per innovare i processi di insegnamento e apprendimento, *RTH - Research Trends in Humanities. Education & Philosophy*, 6, 34-43.
- Willingham, T.D., Llyod, W.J. (2007). How educational theories can use neuroscientific data. *Mind, Brain, and Education*, 3 (1), 140-149.
- Willingham, T.D. (2017). A Mental Model of the Learner: Teaching the Basic Science of Education Psychology to Future Teachers. *Mind, Brain, Education*, 11 (4), 166-175.
- Zheng, L., Chen, C., Liu, W., Long, Y., Zhao, H., Bai, X., et al., (2018). Enhancement of teaching outcome through neural prediction of the students' knowledge state. *Hum Brain Mapp.* 39, 3046–3057. <https://doi.org/10.1002/hbm.24059>.
- Zull J. E. (2006). Key aspects of how the brain learns. *New directions for adult and continuing education*, 110, 3-9.



# Dilemmas of philosophical training: Between analytical and continental

## Dilemmi della formazione filosofica: Tra analitici e continentali

Anita Gramigna

University of Ferrara, Italy – anita.gramigna@unife.it

Giorgio Poletti

University of Ferrara, Italy – giorgio.poletti@unife.it

### ABSTRACT

These reflections have a theoretical character and deal with the question of the formation of the new levels of researchers in the field of philosophy in particular, but given its transdisciplinary dimension, the question extends to the training of humanists.

The aim is to show how the debate within the academic philosophy between Analysts and Continentals has led the former to choose a specialized scientific-type training approach and the latter, instead, to favour the approaches of the human sciences. Two perspectives that have created two currents of training, the confrontation of which, often close, has made the international comparison fruitful, influencing the destinies and academic careers of the new researchers.

The approach is qualitative and the epistemological background that frames the problems is hermeneutical.

Queste riflessioni hanno un carattere teorico e affrontano la questione della formazione delle nuove leve di ricercatori nel campo della filosofia in particolare, ma data la sua dimensione transdisciplinare, la questione si allarga alla formazione degli umanisti.

Lo scopo è mostrare come il dibattito interno alla filosofia accademica fra Analisti e Continentali ha portato i primi a scegliere un approccio formativo specialistico di tipo scienziista ed i secondi, invece, a privilegiare gli approcci delle scienze umane. Due prospettive che hanno creato due correnti formative, il cui confronto, spesso serrato, ha reso fecondo il confronto internazionale influenzando i destini e le carriere accademiche delle nuove leve di ricercatori.

L'approccio è di carattere qualitativo e lo sfondo epistemologico che inquadra le problematiche è di tipo ermeneutico.

### KEYWORDS

Philosophy, Epistemology, Education, University, Scientific Debate.

Filosofia, Epistemologia, Formazione, Università, Dibattito Scientifico.

## 1. Methodology<sup>1</sup>

It is appropriate to specify, from the first lines of this reflection, that we will speak of philosophy from the point of view of the epistemology of education, which is our field of investigation and university teaching. We witnessed the academic “battles” with passionate interest, certain that, whatever the outcome, the battlefield was, first, an excellent field for comparison, analysis and proposal. We spent over a year exploring the games in this gym, we read documents, texts, research reports and conference proceedings and we talked about it for a long time both with colleagues and with students.

To begin, we are left involved by a “*pasolinian*” suggestion, mindful of the unfinished “little treatise” where the writer imagines he could play a formative role in adolescence for the fifteen-year-old Grenadillo, an “ideal” pupil, Neapolitan and bourgeois by birth (Pasolini, 1976). In our case I have to introduce some changes to the narrative plot: I could call Antonello, by assonance, the young man, also bourgeois but from Emilia, the son of friends and future student of the Ferrara University, who turns to us to make us a participant, after finishing high school, the intention to study philosophy and acquire not only some information on the university path, but also some suggestions and, above all, the presentation of our point of view.

We can only accept the task, otherwise we will betray our vocation, but immediately introducing a visual angle that connects us to Pasolini’s personality: heresy, a booming prophetic in these words that do not seem half an century old now: “The bottom of my teaching will consist in convincing you not to fear the sacredness and feelings, which consumerist secularism has deprived men of, transforming them into ugly and stupid fetish-worshiping automatons” (Ibid., p. 22). We believe that today more than ever, in the digitally dominated world, it is appropriate to embark on a path of liberation from the myth of “saving” innovation, advocated by unscrupulous globalizers: on this path critical capacity is indispensable, for this reason it is worth studying philosophy and to do it, as for any other serious study, you need a strong motivation. Which means, specifically philosophical, not to be afraid even of any solitary battles, as Socrates teaches, nor of possible accusations of anachronism or conservatism, when they are fought with the spirit of those who love human beings “in flesh and blood” (ibid., p. 28).

At this point the young Antonello, believes he feels motivated and through the enthusiasm, which should always accompany philosophers with their sense of wonder towards the world, feels ready to choose. But before saying goodbye, he asks us, with the same curious gaze of childhood when he believed that adults had an answer for everything, to explain to him what distance or, perhaps, the contrast between analytical and continental is. And, after a pause for reflection, he adds: “but isn’t it strange that the continents have chosen for them this qualifying term, of little philosophical value?” We agree, but add that to attempt a correct answer on the subject I will have to deepen my knowledge, while one thing I am sure: the analytics have chosen both their own denomination and the other, to indicate the belonging to continental Europe of those who they moved in areas of study deemed obsolete, while they belonged geographically to England and the United States and, culturally, to a world more open to novelties. It is strange

1 To be attributed: Prof.ssa Anita Gramigna: *Methodology; Introduction: “heretical” suggestions; The “Vexata quaestio”*. Dott. Giorgio Poletti *Is philosophy a “scientific” science?; Conclusion: beyond specialization*.

that, especially in the initial phase, the most significant thinkers belonged precisely to the old continent, just think of Frege, Wittgenstein, Carnap. Beyond this curiosity which, however, does not fail to highlight how the labels are lacking in coherence and efficacy, we ask ourselves the problem of an adequate starting point to introduce the aspiring philosopher to the problem, and we find it in *“Che cos’è la Metafisica?”* (Was ist Metaphysik? - trad. it. 1953), the prolusion of Heidegger, held on 24 July 1929 in Freiburg.

## 2. Introduction: “heretical” suggestions

The prolusion of Heidegger, which represents the origin of a rift, aimed at marking the philosophical history of the twentieth century for most of the century. The German philosopher here poses the difference between “metaphysical asking” and “scientific asking”; while in the first the subject who poses the question is part of it, in the second it is separate, so much so that the object of the research is decisive. For this reason, science remains extraneous to the Nothing which, instead, accompanies the existential story of the subject in the condition of anguish.

The young Carnap, a few months earlier had followed the debate held in Davos with the participation of Heidegger and Cassirer, and, however fascinated by the former, he devoted himself to a study to demonstrate the logical limits of metaphysical language, if not even its emptiness of meaning. In it operates a “deception”, to a theoretical gaze, which is not easy to grasp (Carnap trad. It., 1969). Acceptable in his saying, perhaps, on the level of feelings as a poem, or other artistic form but not on that of the philosophical investigation; moreover, for the logic scholar the most coherent example of such writing would be found in Thus spoke Zarathustra of Nietzsche. There is no doubt that, as Friedman has argued (trad. It., 2004), the Carnap-Heidegger contrast focuses on logic but, perhaps, more on its centrality than on its nature and, in fact, for us philosophy is not reducible to logic alone, although this represents a fundamental part of it. In Carnap there is a need for the logical foundation of a scientific philosophy that has as its model the language of physics, the only one capable of lending itself to intersubjectivity; but would we then still be faced with a philosophy? This is a question my pupil should ask himself, in the wake of the aforementioned Friedman who identifies the “crossroads” in these terms: on the one hand the methodological effort to remain within the boundaries, which can become universal, of logic, on the other the renunciation of universal validity but with a free research space, more sensitive to the changing needs of human beings.

### 2.1 *The “Vexata quaestio”*

If, from the 1930s to the end of the century, the two currents appeared antithetical and irreconcilable (D’Agostini, 1997), the reasons for the breakdown were also translated into strong-coloured considerations and, in the highest sense of the term, not very philosophical: the language of the continents, for example, was considered not only poetic but also obscure and their partisan and hyperbolic reasoning (Searle, 1977); while analytical philosophy was interpreted as a mechanical, merely technical, reproducible way of proceeding automatically (Adorno, 2004). The question, in our rhetorical and ideological opinion, on what is true philosophy, could only reopen the never resolved debate between scientific knowl-

edge and humanistic knowledge, unsolvable to the extent that the idea that philosophy passes through one and the other. But also, the question considered more concrete, we ask heretically in the Leninian form, what to do? in philosophy, it seems questionable in the answers. We do not feel up to, for reasons of personal dignity, to propose to our pupil the double image that is the most popular: on the one hand, the rigorous analytical, academic and scientific philosophy, little inclined to contacts with social life; on the other, continental philosophy, critical of science, sensitive to political and social problems and attentive to mass-media references. It does not take long for a young person to choose the second perspective, unless he was already born with the double-breasted jacket of academic belonging, which would make him immune to the deadly boredom of certain investigations, which split the hair in four, to use a metaphor known in the environment.

More interesting than the “inquisition tribunal” instituted by Carnap, to remove the knowledge claims of metaphysics as a foundation, it seems to us Wittgenstein’s reflection witnessed by Waismann (1975, p. 55). The Austrian scholar deeply understands the Heideggerian terms of being and anguish, is aware of the rebellious will to lash out against the “limit of language”, which derives from that amazement, or wonder, towards the existing that represents the original impulse of the philosophical adventure. Although there are no ways out, these tensions deserve respect, despite the awareness that the way to solve problems passes through the logical rules of language. This can be not only understandable, but training for our budding philosopher, who will learn to feel the charm of life in its many nuances and the need to investigate them with order and precision to make sense of the experience. It would not be of secondary importance that Antonello came to grasp the basic motivations of Carnap’s criticism of Heidegger, which does not end, historically, on the different levels of philosophical belonging: there is a clear ideological distance towards the philosopher organic representative of Nazism in the turn a few years, by those who advocated the cause of a philosophy lined up alongside science in the name of both social and cultural progress (Friedman, cit., p. 33). And this does not take away, on a level of speculative correctness that has nothing to do with political condemnation, that Heidegger in the reply to Carnap’s criticism posed a question of extreme interest, arguing that thought is not reducible to a measuring intellect of quantity and is tested in the exercise of a truth that goes beyond objectivity.

It is no coincidence that Rotry, who had moved away from analytical positions, believed in 1991 that Heidegger and Wittgenstein should be compared, without prejudice, as protagonists of the linguistic turn of the twentieth century. The idea of an open dialogue was undoubtedly significant, but perhaps still premature. It was necessary to go first, if not for a recovery of metaphysics which has also taken place, for a new attention to ontology dictated by concrete needs, connected to developments in information technology and the web-economy. It is within these current disciplinary borders that the need for research and methodologies for the practicability of a science of being in its peculiar existence was felt (Ferraris, 2003). Our young “thinker”, like all the boys of his age, is fascinated and intrigued by this intertwining of philosophical investigation and current knowledge; for him it is the encounter with an unexpected event that could open up new, unexpected perspectives. In my role as a “wise” guide, I emphasize that we must proceed calmly, exercise the patience of reflection and waiting as good philosophers. I point out to him that logical empiricism was marked by the optimism of reason, reduced to scientific reason capable of dealing with “real” problems in all areas:



from politics to morals, to social life. This security will not increase the prestige of scientific philosophy, on the contrary it will produce some defections with respect to the certainties of the argument. Putnam with the use of a realism with a human face, for example, will question the claim to analyze the natural reality itself, as if the observer had no subjective weight in describing (trad. It. 1995, p. 138), while Rotry (1982, p. 220) will consume the highest of betrayals not only by affirming that it is legitimate to abandon the claims of a scientific philosophy, but by attributing to philosophy, without adjectives, in full the right to consider itself a humanistic discipline, with one own writing style. The turning point in the last twenty years of the last century seems to focus, at the level of internal malaise, on a scientism that, in turning increasingly on the technological side, has lost any real interest in major social issues, which are not unrelated to the other. impetuous development of information technology and the network, with consequences that are not yet precisely focused. To buffer the gaps, if we can say so, meta-ethical analysis was put in place, but the methodological excess led to a meticulous description of the use of language without the courage of a proposal on that provocative what to do? that we have already introduced.

The young aspiring philosopher looks at us perplexed, perhaps he is a little disappointed and was expecting a more linear journey, for this reason I think it appropriate to quote him a phrase by Macintyre that may be oriented towards analytical philosophy: "What philosophy gains in clarity and rigor, he loses it in providing substantial answers to the great philosophical questions" (trad. it. 1991, p. 169). What does Antonello want to do? The methodological rigor of the investigation of language is fundamental for him or, perhaps, he feels more inclined to investigate general issues, with all the risks of falling into journalism in a way rather than doing philosophy. Of course, it can be compelling to wonder about the conditions of meaning of terms that have a philosophical history: how to be, knowledge or induction, and, in this way, what problems are faced and solved? But perhaps it would be appropriate to say: are there real-world problems that philosophy can solve independently of science? Logically, many analytical philosophers would say no or, better, would prefer to say that philosophy should leave aside the most significant philosophical problems to devote itself to linguistic analysis.

Left to itself - this Antonello must know - philosophy has only "opinions", it is an area in which we work on doubt: this is the difference compared to science that puts an end to the dilemmas with cognitive resolution (Russell, 1986, p. 243).

### 3. Is philosophy a "scientific" science?

The question is not insignificant, we asked it to reason about the formation of Antonello, who says that in the pre-Socratic Greek culture there was no clear distinction, just think of the pre-Socratics. In fact it is starting from the modern science of the seventeenth century that things change, and when we reach the threshold of the twentieth century the power of science, not only on the cultural level but also for the economic effects of research, is such as to be able to reach the conclusion that the philosophy is useful only if it puts itself at its service. In the last thirty years, according to analytics, it has been concluded that it is better to promote a scientific philosophy, because the times require it, especially with the effects of the globalized world. Our young interlocutor opens his arms in a gesture that seems to suggest the need for an acknowledgment of the facts which seems to me not very philosophical.

Antonello did not study Leibniz in high school and it is not strange, given that the high school teacher can only make choices in the boundless sea of philosophy. But I consider it important to make a reference to the German philosopher and mathematician for the effects that his studies have had up to now. The brilliant idea was to make a connection between Aristotelian and Stoic logic, on the one hand, and mathematical calculation on the other. In this way the calculation no longer concerns only numeric entities but also the symbols traceable in logical propositions and recurring terms, both in Aristotle and in Stoicism. Hence, the aspiration to a universal language, of which traces could be found in Renaissance culture, such as to orient the dialogue between different forms of thought. In a famous letter to Tshirnhaus of 1678, the scholar expressed his conviction to derive a tool to resolve controversies, freeing thought from more or less deceptive rhetoric and relying on the calculation and comparison on elements controllable by both contenders (Bochenski, 1972, vol. II, p. 357). It is the idea of operating through symbols the common thread that brings together the general calculation on symbols with the universal language. He was made aware of the danger of losing relations with the real world within the calculus-symbolic dimension; but Leibniz replied by observing: "We must not be afraid that the contemplation of characters will take us away from things; on the contrary, it will guide us to the very core of them "(1992, vol. II, p. 444).

The question is not insignificant, we asked it to reason about the formation of Antonello, who says that in the pre-Socratic Greek culture there was no clear distinction, just think of the pre-Socratics. In fact it is starting from the modern science of the seventeenth century that things change, and when we reach the threshold of the twentieth century the power of science, not only on the cultural level but also for the economic effects of research, is such as to be able to reach the conclusion that the philosophy is useful only if it puts itself at its service. In the last thirty years, according to analytics, it has been concluded that it is better to promote a scientific philosophy, because the times require it, especially with the effects of the globalized world. Our young interlocutor opens his arms in a gesture that seems to suggest the need for an acknowledgment of the facts which seems to me not very philosophical.

Antonello did not study Leibniz in high school and it is not strange, given that the high school teacher can only make choices in the boundless sea of philosophy. But I consider it important to make a reference to the German philosopher and mathematician for the effects that his studies have had up to now. The brilliant idea was to make a connection between Aristotelian and Stoic logic, on the one hand, and mathematical calculation on the other. In this way the calculation no longer concerns only numeric entities but also the symbols traceable in logical propositions and recurring terms, both in Aristotle and in Stoicism. Hence, the aspiration to a universal language, of which traces could be found in Renaissance culture, such as to orient the dialogue between different forms of thought. In a famous letter to Tshirnhaus of 1678, the scholar expressed his conviction to derive a tool to resolve controversies, freeing thought from more or less deceptive rhetoric and relying on the calculation and comparison on elements controllable by both contenders (Bochenski, 1972 , vol. II, p. 357). It is the idea of operating through symbols the common thread that brings together the general calculation on symbols with the universal language. He was made aware of the danger of losing relations with the real world within the calculus-symbolic dimension; but Leibniz replied by observing: "We must not be afraid that the contemplation of characters will take us away from things; on the contrary, it will guide us to the very core of them "(1992, vol. II, p. 444).

The analytical philosophy in a first phase, for example, underwent the influence of behaviorism, arriving with Gilbert Ryle's theory to a "scientific" study of behavior, intended as a mechanism of responses to environmental stimuli. It is a disturbing scientific model for me and it is not enough for someone to point out that it is dated, so much so that for about half a century, analyst philosophers have been confronting Chomsky's "mentalist" positions. Of course, with respect to the Pavlovian model of stimulus-response, the perspective of "linguistic creativity" has made its way, important because it suggests the human capacity to formulate an infinite number of sentences starting from a finite number of terms. Continuing along this path and considering the parallel developments in cybernetics and computer science, we have come to question physicalist reductionism, that is, the reduction of mental states to mere brain states. The birth of Cognitive Sciences (we use the plural as we believe that there is not one) has favoured Putnam's functionalist hypothesis (trad. It. 1987), but also Fodor's (trad. It. 1990), which it can be translated into a known computer-based parallel: the brain is to the mind as hardware is to software. My student finds the development of these problems interesting, as well as the interdisciplinary intertwining increasingly evident. I agree with him but, at the same time, I point out to him that the autonomy of philosophical thought is at risk and he will realize it as soon as I enter a thorny topic for me: the *naturalization of epistemology*.

During the 1980s, Quine (trad. It. 1986) above all supported this perspective, because of the criticism of the "foundational" theory of knowledge. Since there cannot be "foundational" or "raw" knowledge of philosophical origin, it is better to leave epistemology in the hands of science itself, also because the model of science is always that of the natural sciences. Once the philosophy of one's critical autonomy has been deprived, the game is done, everything is "naturalizable", from ethics to semantics, just as in the past for psychology, mathematics or logic. I do not see any advantages for knowledge in this, nor that openness to the plurality of approaches that characterized, instead, the culture of complexity. Moreover, we point out to Antonello, how much more the analytical philosophy has taken hold worldwide has no longer had inhibitory brakes, and in the magazines that accompany its diffusion also an uncommon propaganda skill emerges: the slogan clarity and precision acts as background to the primacy of argumentation, while the list of fields where his authority dominates goes from linguistics, and logic, to go into ethics and ontology, up to neurosciences and cognitive sciences. We ask ourselves: is there anything left to research for other methodological approaches and other theoretical approaches? Scholars such as Bateson, Bachelard, Maturana and Varela, Capra, Prigogine, Morin come to mind, who seem to me to lack scientific dignity even if they travel different paths.

The discomfort we feel is the same as when, years ago, we encountered the certainties of positivism and, with different shades, of logical empiricism: the uniqueness of the scientific method according to the model of the natural sciences, the substantial indisputability of one, and only one form of knowledge. To want to make the low controversy it would be enough to remember the examination to which Mulligan's continental philosophy was subjected (1992, pp. 183-190), who finds it not only "dark", but "obscurantist", unable to know what she is looking, as uncertain and lost in her "aesthetic issues". As a counterweight, Berlin (trad. It. 2002), who left analytical philosophy to devote himself to the history of ideas, uses the fruitful metaphor of the "two original baskets" of philosophy: the empirical and the formal. But there is a third, which collects all the questions that have no place in the other two. They are questions of different nature, inherent words,

symbols, methods not only scientific, but also used in the daily arts and crafts. Then there are questions about the relationships between different forms of knowledge, the ends of different actions, from moral to social or political. An authentic philosophy cannot attempt at all costs to bring them into the two, so to speak, “canonical” baskets. I point out to my interlocutor, particularly attentive, that this is one of the inevitable lessons in philosophical training, because philosophy cannot betray or abandon any of the questions that come from the world.

What if we turn the question around? If we wanted to pass on the idea that science is a philosophy? My young friend laughs, says that the sophists come to mind with their puns; instead, the Platonic Socrates with his “science of good”, a science that is not contemplated in the register of analytical philosophers and, nevertheless, on which it is appropriate to reflect: “possession of the other sciences if you do not he also possesses the science of the good, risks being rarely useful, in fact most of the time it is a real damage” (2000, 144d). Certainly it is not a current vision of science, but there is a clear clarification, indeed a warning, on the human end that every science should maintain as a presupposition of its own research; while one has the impression of being in front of a philosophy that denies the humanistic value, which has been the basis for centuries, to become a scientific instrument. Moreover, Franca D’Agostini observes, by now “knowledge in general” is destined to “*scientificise*” and philosophy must adapt to these needs of globalization (2014, p.80). There is nothing to discuss, no critical spirit to exercise, you just need to know English to know how the world is going. Naturally Antonello, from a good family, knows English from an early age and does not find it strange, indeed he seems productive, the use of a common language that facilitates planetary communication. Let’s move the question to another plane: language is not just a technical fact, behind it there is a way of thinking, a strategy that tends to remove value from other ways of thinking, and other cultural traditions, to achieve the dream of uniformed, conformist, acquiescent citizenship. If this were not so, the analytics would not have conquered the world philosophical scene with a non-philosophy. An example of the standard procedure that celebrates the “becoming science” of philosophy is found in this deduction. “It was ultimately Aristotle’s program, which reorganized and arranged the philosophical intuitions of Socrates and Plato” (Ivi, p. 83). An ante litteram scientist, Aristotle would have decided to “scientific” two thinkers who had had some good intuition but needed to be framed in the perspective of study 2500 years later, to dispose of the harmful patina of “*continentalism*”.

Sadness leaves room for a little irony. At this point we ask ourselves if it is worthwhile to continue the attempts to outline the presuppositions of a philosophical formation for our “budding philosopher”. Because, if he intended to follow the guidelines of the analytics, I would find myself in serious difficulty, for example in the face of a further affirmation relating, in this case, to Hegel “who redefined the science system, taking care to place philosophical science in it” (ibid). I did not know that Hegel was so inclined to the “concern” of having to adapt to future analytical philosophy, coming to transform his philosophical system into a scientific system, where philosophy could find its small, but dignified, space. My belief at this point is that rampant scientism is functional to a dominant culture in the western world, which is not offering anything particularly positive to the humanity of our time. Humanistic sensitivity is lacking, without which every human project is reduced to calculation, to counting mere quantities which, if they are not oriented towards a qualitative order, are only market objects. I have endeavoured to find a convincing point of reference, in relation to science, to

leave to Antonello, for a space for personal reflection, which can later become an element of dialogue between us. Rita Levi Montalcini wrote: “Science is not an absolute to which everything must be subordinated, possibly sacrificed, including human dignity. Today anyone who cares about the fate of humanity – believers and non-believers – is concerned about this reduction and subordination of human values to scientific logic” (2005, p. 195).

#### 4. Conclusion: beyond specialization

Antonello has reflected and tells us that he was struck by two terms used by the scientist: reduction and subordination. The boy has qualities, and, for this reason, we inform him that in the title of the book from which the quote is taken, we speak of the courage to know, this is precisely the foundation of philosophical training. The analyticity are keen to underline on every occasion their professionalism based on specialists; I advise my potential philosopher, on the other hand, if he will have the solid motivation, to become a professional who does not disdain to consider himself an amateur, in the full sense of trying “pleasure” in his work. We submit to him the need to always keep an open mind to understand the point of view of others, and the reasons behind it, especially when we are in total disagreement. Once the belief, for example, that current science tends to subordinate every value to itself and simplify every aspect of complexity for measuring needs, does not imply denying its relevance in our lives, nor its merits. At the same time, it is a good rule, precisely in philosophy, to recognize the qualities of those thinkers who are far from our study models.

Despite this spirit of acceptance of the difference, we must nevertheless note that the analytics do not seem to have overcome the phase of tensions as they tend to say; for example, the belief of an ongoing “underestimation of science” in Italy dependent on the “cultural domination of humanities” is reiterated (D’Agostini, 2014, cit., p. 79). Moreover, the belief remains that only analytical philosophers are “typically” professional while others, even because of a “certain stylistic freedom”, are at risk of non-philosophy. The point of view is always judgmental: it is they, the analytics, who decide what is good philosophy, or what is true science. And, based on this judgment from above, a real dividing line is drawn between the Anglo-Saxon model, and then the American one, and the other world, where philosophy is lost in exercises of public communication, which between origin from role of the enlightenment *philosophes*, in their desire to play a role of public intellectuals. That this trend has continued to me seems good and not a waste of time. Antonello himself is convinced that this must be a task that philosophy must protect with prestige and, even, he first mentions the role of interest played by Habermas in these years.

So why do analytics find much to say about a philosophy oriented towards public issues? Because, for them, philosophy is something for specialists, disclosure tends to make it banal, to “mass-medialize”.

In the end they experience the frustration of being the most qualified and the least recognized: almost anonymous specialists, unknown outside the circle of insiders. The others, on the other hand, enjoy an undeserved publicity by doing – perhaps I am forcing the terms – philosophy-junk. The young pupil smiles slyly, all in all he would not mind this simplified road to fame. I, somewhat annoyed, submit to him a certain fact: the European philosophers of the younger generations, in general, are trained with an attention paid to both philosophical traditions and, according to Dummett, they place themselves in the perspective of a philos-



ophy such as “serious” undertaking aimed at solving large-scale problems: “Philosophy seeks to explore the structure of human thought, and it does so by clarifying our ways of conceiving reality. Those who have a scientist mentality disdain the philosophical reflections thus conceived; they prefer to use scientific concepts, as if truth were at home only in conceptual systems conceived for specialized theoretical purposes” (2001, pp. 38-39).

We too are convinced of the need for a philosophy as a serious enterprise, for this reason we remain perplexed in the face of the improvement of a method of “experimental philosophy” with psychological support, described in these terms, as regards a research on utilitarianism: we choose a sample of subjects to which to submit indicative questions: “for example they ask whether or not you prefer a solution to a problem that is beneficial for themselves and harmful to others, and reflecting on the statistical results that follow” (D’Agostini, 2014, cit., note 14). We do not understand what the starting hypothesis of the investigation is, nor the possible application of the result, but we ask, in any case, to our “almost” philosopher if he would like to act concretely as a philosophical experimentalist. He answers frankly no, in case he would like to interview people in a dialogical form on utilitarianism, above all to understand if they have a differentiated or opposite notion of individual good compared to that of collective good.

At this point it seems to us indispensable to proceed to the conclusion of our attempt to offer elements for a philosophical formation, entering more specifically into the profession-specialist theme, which finds in Marconi an in-depth and significant treatment starting from the article *Consolations for the specialist* (2003, pp. 625-631). Already here the meta-philosophical problem of the unbridgeable distance between the specialized, truly professional philosophy and the mass media that is not. If we emphasize the oppositional relationship between professional / non-professional and analytical / media, we can deduce that the break between analytical and continental is not overcome. The question is not exempt from the introduction by the author of a deduction: publicly legitimated philosophy enjoys public funding, which rigorous philosophy will not be able to obtain, but nothing is told about private funding which we believe is not lacking in these areas of study.

There is a fundamental intellectual honesty in the scholar, which is perceived when he recognizes how the growing specialization comes to break the links with common sense, which were previously considered a strength. The problem actually goes further: the research fields are increasingly a meeting place and exclusive debate for experts, or super-experts, hence the doubts expressed for example by Morin (2000) on the applicability of “cognitive democracy” to interior of the current democratic civilization. Manzoni, in more recent times (2014), considered that hyper-specialists puts the tradition of philosophical heritage in difficulty for several reasons: it takes away meaning from the problematic dimension, neglects the philosophy-society and philosophy-wisdom relationships.

His reflection, in my completely personal vision, tends to expire when he deals with the “others” who are, still and always the continents, who would be constantly in the media, recognized by the public so much that they can carry out the philosophy festivals. They end up no longer remaining in the specificity of the profession, becoming commentators and full-time experts.

The risk of making every herb a bundle is evident: I can’t remember seeing philosophers on television so often, except for Cacciari, who for his past is normal to express political opinions. Others write articles in newspapers, even in high circulation, but they are not only the continental ones; still others participate in philosophy festivals. In substance, the reasons for this criticism seem weak to me,



while the media non-participation of the analytics is explained, at least in part, with a certain sense of superiority and detachment from the public sphere. But the most questionable question is undoubtedly that of standards, the real workhorse of analytical philosophy. It defines its standards and then judges, based on them, the philosophical work of others; here then that hermeneutics could also be saved from continental drift, but it is not accurate enough to fall within the standards (ibid., pp. 20-22).

And what if hermeneutics, or other continental philosophical tendencies believed to employ other standards to verify professionalism? This is not contemplated and we have the doubt that this does not happen for seriously philosophical, but ideological, as ideological seems to us the concept of genealogy, which can never be, in an authentic philosophical vision, an instrument to destroy the work of others as it can happen in the scientific field with an experiment, which negates in fact the explanation of a previous theory. In philosophical work a series of steps must be made to reconstruct a context and the procedural sequences that led to building a model of thought.

Perhaps we should resign ourselves to the idea that the charm of philosophy, which affects the public even of the incompetent, consists in the greatness of the questions and in the courage with which answers are attempted. For this reason, we have suggested to Antonello, if he wants to train himself in philosophy, to have courage to probe the doubts we all have, to ask himself about the meaning of life, transcendence, good and justice, and we stop here. The general fields of interest do not produce the absence of professionalism but represent an exercise and a context of comparison for more specific and detailed works. The specialism that is so dear to analytical philosophers is tinged with the colors of a dogmatism of manner, expression of an incurable bourgeois conception of life and culture, which loves the status quo, the continuity of a perpetual capitalism with its science for a few, who likes it the most, for those few, it produces wealth.

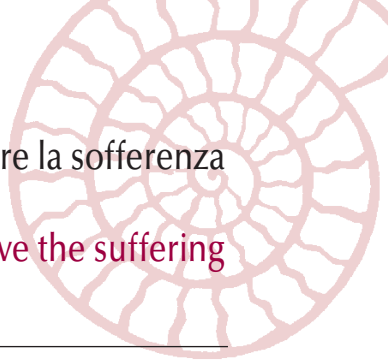
With all frankness, although a philosopher for pleasure, I feel continental and I hope that my young friend will know how to choose the way that is most congenial to him, without any debt towards my positions, but respecting the difference and dignity of all positions democratically She expressed. By virtue of this I allow myself one last affectionate suggestion, which finds its fulcrum in distant roots. In the early seventies, when the theoretical clash between the two styles of thought was in full evidence, the first important philosopher of Italian science of Marxist orientation, Ludovico Geymonat, in his monumental philosophical-scientific work, entrusted the chapter to Alberto Meotti Developments of logical empiricism, which in the end states: "Several criticisms can be made to logical empiricism (...): for example its detachment from the problems of man, society and history. However, we must recognize the merit of having emphasized that philosophical problems are clarified and resolved with the use of rigorous language.

This can be considered a valuable indication for the systematic study of precisely those problems that logical empiricism has neglected "(1976, vol. VII, p. 260).

## References

- Adorno, T. W. (2004). *Dialettica negativa*. Torino: Einaudi.  
Berlin, I. (2002). *Il fine della filosofia*. Milano: Edizioni di Comunità.  
Bochenski, J. (1972). *La logica formale*. Torino: Einaudi.

- Carnap, R. (1969). *Il superamento della metafisica mediante l'analisi logica del linguaggio*, in *Il neoempirismo* (by Pasquinelli, A.). Torino: UTET.
- D'Agostini, F. (1997). *Analitici e continentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Agostini, F. (2014). Analitici e continentali: un progetto fallito? *Bollettino Filosofico*, 29. Roma: Aracne.
- Dummett, M. (2001). *La natura e il futuro della filosofia*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Ferraris, M. (2003). *Ontologia*. Napoli: Guida.
- Fodor, J. (1990). *Psicosemantica: il problema del significato nella filosofia della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Frege, F. G. (1965). Ideografia. In Frege, F. G., *Logica e Aritmetica* (By Mangione, C.). Torino: Boringhieri.
- Friedman, M. (2004). *La filosofia al bivio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Geymonat, L. (1976). *Storia del pensiero filosofico e scientifico*. Milano: Garzanti.
- Heidegger, M. (1953). *Che cos'è la Metafisica?*. Firenze: La Nuova Italia.
- Leibniz, G.W. (1992). *Scritti di logica* (by Barone, F.). Bari: Laterza.
- Levi Montalcini, R. (2001). *Abbi il coraggio di conoscere*. Milano: Rizzoli.
- Macintyre, A. (1991). Nietzsche o Aristotele? In Borradori, G. *Conversazioni americane*. Roma-Bari: Laterza.
- Marconi, D. (2003). Consolazioni per lo specialista. *Iride*, n. 40, settembre-dicembre 2003. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Marconi, D. (2014). *Il mestiere di pensare*. Torino: Einaudi.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mulligan, K. (1992). Sulla storia e l'analisi della filosofia continentale. *Iride*, 8, trad. it. di A. Paganini. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Pasolini, P.P. (1976). *Lettere luterane. Il progresso come falso progresso*. Torino: Einaudi.
- Platone (2000). *Alcibiade II*. Milano: Rizzoli.
- Putnam, H. (1987). *Mente, Linguaggio e realtà*. Milano: Adelphi.
- Putnam, H. (1995). *Realismo dal volto umano*. Bologna: Il Mulino.
- Quine, W.V. (1986). *Relatività ontologica e altri saggi*. Roma: Armando.
- Rotry, R. (1982). *Consequences of Pragmatism (Essays: 1972-1980)*. Minneapolis, USA: University of Minnesota Press.
- Russell, B. (1986). *The Philosophy of Logical Atomism in The Collected Papers of Bertrand Russell*, vol. 8, (by Slater, J.G.). London, UK: George Allen & Unwin.
- Searle, J. (1977). *Reply to Derrida: Reiterating the Differences*. Baltimore, USA: Glyph.
- Waismann, F. (1975). *Ludwig Wittgenstein e il Circolo di Vienna*, tr. it. di S. de Waal. Firenze: La Nuova Italia.



# Saper vivere la sofferenza

## Learning to live the suffering

Rosa Indelicato

Università degli Studi di Bari Aldo Moro – rosa.indelicato@uniba.it

### ABSTRACT

Today discussing suffering, disgrace, seems almost impossible in a world dominated by the myth of happiness, well-being, profit at any cost. Can suffering educate to the development and growth of the person? If we recognize that enjoying happiness is the highest aspiration that each of us tends to admit that the term happiness refers to a vast and complex semantic horizon that seems to exclude any form of suffering and pain. Can we think of education in which suffering is an opportunity for growth both of thought and of an autonomous subject? Is it possible to manage relationships which, starting from suffering and the concept of finitude, establish the possibility of understanding the complexity of the human? Even in formalized spaces, is it possible to promote a culture of schooling as a care for relationships to give a horizon of meaning to human existence and experience, including education? One fact seems to be beyond question: without a plausible horizon of meaning, pedagogical reflection and educational practice are undermined at the root (Mollo, 1996).

Oggi discutere di sofferenza, di dolore, di disgrazia, sembra quasi impossibile in un mondo dominato dal mito della felicità, del benessere, del profitto ad ogni costo. Può la sofferenza educare allo sviluppo e alla crescita della persona? Se riconosciamo che godere della felicità è la massima aspirazione a cui tende ognuno di noi dobbiamo ammettere che il termine felicità rimanda ad un orizzonte semantico vasto e complesso che sembra escludere qualsiasi forma di sofferenza e di dolore. Possiamo pensare l'educazione in cui la sofferenza sia occasione di crescita sia del pensiero che di un soggetto autonomo? È possibile gestire relazioni che partendo dalla sofferenza e dal concetto di finitudine fondino la possibilità di comprendere la complessità dell'umano? Pur in spazi formalizzati, è possibile promuovere una cultura del fare scuola come cura dei rapporti per dare un orizzonte di senso all'esistenza e all'esperienza umana, compresa quella educativa? Un dato ci sembra fuori discussione: senza un plausibile orizzonte di senso, la riflessione pedagogica e la prassi educativa sono minate alla radice (Mollo, 1996).

### KEYWORDS

Suffering, Person, Learning, Care, Hope.  
Sofferenza, Persona, Apprendimento, Cura, Speranza.

## 1. Il dolore come apprendistato della vita

Attraverso questo nostro scritto vorremmo discutere e cercare di capire se e in che misura si può essere felici anche in presenza della sofferenza o di eventi di dolore che potrebbero impedire l'accesso alla vera felicità. In che modo la sofferenza, che pure ci costituisce, può essere educativa e formativa; tutto ciò nella convinzione che felicità e dolore non sono realtà antitetice, ma due possibilità inerenti alla vita dell'uomo e la cui consistenza può far germogliare spunti educativi e può orientare l'esistenza stessa in un orizzonte di senso e di significato. Nel corso della vita un evento improvviso ed imprevedibile può configurarsi come il grande passaggio nella valle della sofferenza. Si pensi per esempio all'esplosione della malattia incurabile degenerativa della primogenita di E. Mounier, la piccola Françoise che, in seguito ad una vaccinazione antivaiole, rimane inebetita per il resto della pur breve vita, una malattia che se da un lato umanamente rattrista, dall'altro ha trasformato la piccola Françoise in una «bianca piccola ostia che ci supera tutti, un'immenità di mistero e di amore che ci abbaglierebbe se lo vedessimo faccia a faccia» (Mounier, 1995, p. 66).

La sofferenza si rivela agli occhi di Mounier non già come problema, ma come mistero, carico di significato, illuminato dalla presenza dell'amore. Tutte le spiegazioni possibili non diminuiscono il grande scandalo della sofferenza. «La sua grandezza, scrive Mounier, sta nell'accettazione. Non dobbiamo sminuirlo con le nostre parole, e ammettere una volta per tutte che il mal di testa più banale è voluto da Dio, ed è più fecondo di un articolo (...). Si tratta di un segreto inquietante della Provvidenza. Non bisogna tentar di comprendere i motivi che muovono la Provvidenza. Questo segreto si ripercuoterà, provocando stupore, nell'Eternità. Non ci resta altro che amare, amare Dio per quello che fa, e amare intensamente quelli che Egli spezza per amore» (Mounier, 1995, p. 43). Il filosofo ci educa a saper vivere la sofferenza che, pur costituendo un dato ineliminabile dell'esistenza umana, non deve essere rifiutata, ma accettata e vissuta come opportunità educativa, perché è nell'educazione alla gioia che si modulano in un tema di «serenità trionfale», i semitoni del dolore. Mounier (1995), rispetto alla problematica dell'educazione dei bambini al mistero della sofferenza, così si esprime: «Invece di educarli a una vita normalmente felice, da cristianizzare con qualche virtù o trucco tipicamente quaresimale, bisognerebbe abituarli a una vita dolorosa che deve essere necessariamente trasformata in gioia, fintanto che sarà possibile [...]. Siamo esatti, la gioia trascendente, immanente alla sofferenza non riassorbita» (p. 59).

Possiamo affermare con Natoli (2003) che «la felicità- che pure viene definita come adempimento perfetto della propria pulsione, come sentimento della libera espansione di sé- non appartiene solo ai momenti di vita intensa, ma è felice colui che sa modulare i ritmi dell'esistenza in mezzo ai dolori e alle gioie e sa trovare a tempo la misura» (p. 250), nel senso di guardare con occhi straordinari ciò che è semplice. Dolore, malattia, sofferenza sono esperienze totalmente negative?

O è vero che anche attraverso tali esperienze si può educare a crescere? Non bisogna considerare la sofferenza e il dolore come «una sorta di tabù, da cui bisogna cercare di difendersi in tutti i modi [...] per non minacciare l'ottimismo di facciata che, sbandierato sui manifesti e negli spot pubblicitari, deve improntare le relazioni interumane» (Garaventa, 2006, p. 14).

La riflessione del presente scritto intende inserirsi nelle maglie di un più ampio discorso che interpreta la felicità, il dolore, la sofferenza umani come essenziali costitutivi antropologici, cercando di cogliere nella relazione che li

rende inseparabili un fondamento interpretativo per il pensiero pedagogico. Il contributo che si intende offrire consiste nel sondare il terreno della cura pedagogica dell'umano al fine di individuare condizioni che rendono possibile un confronto non limitato al piano epistemologico e interdisciplinare, ma capace di attuare, nel concreto, ricadute educative efficaci per le esperienze formative del presente.

Si delinea in tale prospettiva un possibile percorso di ricerca che trova nella sofferenza e nel dolore il suo punto di partenza per un educare al vero senso e significato della vita e quindi ad una crescita armoniosa della persona perché è nella sofferenza che la Vita ha valore. La Weil considera il dolore essenziale al viaggio dell'uomo: «non può esservi incontro senza dolore, perché è solo la sofferenza che crea la salvezza» (Weil, 1996<sup>3</sup>, p. 99). La filosofa francese insiste numerose volte sull'universalità del dolore come strumento di conoscenza unificante della condizione umana, tanto da affermare che solo attraverso la sofferenza si ha la conoscenza (Weil, 1967, p. 199).

Nel suo pensiero la Weil giunge alla piena convinzione che l'uomo può imparare molto attraverso l'esperienza del dolore e anche la grande scrittrice americana Katherine Mansfield insegna che i dolori non vanno cancellati, ma accettati. La Mansfield (1975), su tale tema, così si esprime: «La sofferenza può essere superata. Perché io lo credo. Non si tratta di passare oltre, come comunemente si dice. Questo è falso. Bisogna sottomettersi. Non uccidere, accogliere il dolore. Esserne sommersi. Accettarlo pienamente. Nella vita, qualunque cosa venga pienamente accettato, subisce poi un mutamento. Così la sofferenza deve mutarsi in amore [...] il dolore del momento in cui viviamo, passerà, non durerà» (pp. 257-258). Caratteristica dell'esistenza di Simone Weil fu, dunque, proprio quel particolarissimo rapporto con il dolore, con la sofferenza come realtà universale, nonché l'accettazione di esserne posseduti senza che ciò portasse ad alcuna rassegnazione. «Non si tratta di cercare un rimedio contro la sofferenza, ma di farne un uso soprannaturale»<sup>1</sup>. La forza, che non vuole altro che la forza, è semplicemente autoreferenziale, è simmetrica solo a se stessa, non fa che sottrarsi a qualcosa di diverso da sé, non istituisce né sul piano educativo-formativo né su quello etico veri rapporti, un Dio simmetrico è solo un idolo. Non è simmetrico né il Gesù dei Vangeli, né il Cristo di Paolo: «La Croce da sola non basta [...]. La Croce produce su di me lo stesso effetto che su altri la resurrezione» (Weil, 1996, 56). Chi potrebbe resistere alla forza se questa ha il potere di far soffrire in modo insopportabile e per sempre? Ma non è così: «Non c'è simmetria; la gioia è veramente eterna; il dolore è suscettibile solo di una eternità apparente» (Weil, 1988, p. 155). Come i Greci ritenevano che si imparasse dal dolore, anche la Weil lo considera "apprendistato della vita", un imparare a leggere diversamente la realtà, non come forza, ma come obbedienza, non come violenza, ma come amore. La condizione umana è *malheur*, sventura e Simone Weil ce ne consegna molteplici raffigurazioni: il vecchio Priamo, il supplice che piega le ginocchia, una specie di masso pesante inerte, schiacciato dal dolore, che implora il giovane Achille vincitore per riavere il corpo del figlio (Weil, 1941), l'operaio alla catena di montaggio nella cui ferita causata dalla pressa penetra senza mediazioni l'organizzazione capitalistica del lavoro e lo sfruttamento (Weil, 1998, 184-

1 S. Weil, *L'ombra e la grazia*, cit., p. 91. «La sventura, il dolore è una di quelle presse, che la Weil aveva conosciuto in fabbrica; un meccanismo freddo, metallico e implacabile, che domina il corpo, ostacola l'immaginazione, incatena il pensiero, ghiaccia tutti coloro che tocca. Come un ferro rosso imprime nello sventurato il disprezzo, la repulsione di sé», P. Citati, 1992, p. 275.

185). Il rapporto tra sventura e sofferenza fisica: una relazione che vale proprio perché mette in rapporto due irriducibili. Tale messa in rapporto ci fa capire che il corpo umiliato e offeso, sofferente non è solo indice di fragilità e vulnerabilità, bensì è esperienza del mondo nella sua struttura di contrasto, nella sua paradossale asimmetria di finito e infinito, di possibile e impossibile. Il corpo nella Weil diventa mediazione importante del soggetto con la realtà perché non viene guardato come confine o interfaccia rispetto ad altro, bensì come elemento di cesura, di interruzione che porta a convergere su di sé sia il naturale sia l'incondizionato. I termini spesso usati di "forza", "colpo" non indicano soltanto un pensiero aspro, implacabile che naturalizza l'umano solo per spingerlo con maggiore impeto verso la soglia con l'incondizionato, ma alludono esattamente alla modalità attraverso la quale gli avvenimenti storici e sociali, puntano verso il fragile corpo umano. Nella filosofia della Weil si scorge un'alterità, un'apertura all'altro, tale alterità che è passività biologica, sociale e culturale, meccanismo cieco delle cose umane è, sì, patita, ma insieme può essere diretta verso di sé attraverso l'attenzione che rappresenta la forma più alta di pensiero.

## 2. La sofferenza come costitutivo dell'essere persona e il senso della finitudine

La sofferenza mette in evidenza il limite, il senso della finitudine dell'uomo ed è costitutiva dell'essere persona. La sofferenza può essere originata da patologie fisico-psichiche, ma anche persone sane in sé possono essere colpite da problemi di vario tipo, come può essere un lutto, una crisi spirituale, la perdita di lavoro, un conflitto coniugale. È quel *mal de vivre* di cui ogni persona fa esperienza in un momento o l'altro della vita. Kant (1985) dirà che il dolore è il pungolo dell'attività e in questa noi sentiamo sempre la nostra vita; senza dolore, la vita cesserebbe, dando luogo all'inerzia della morte.

Anche per Von Baader (1850) il dolore è «irrinunciabile nell'arte, nella scienza, nella morale e, in generale, nella vita come tale: in esso andrebbe riconosciuto l'elemento che sta alla radice di ogni percezione vitale e, senza di esso, nessuna salvezza sarebbe possibile» (p. 218)

In un tempo di crisi Bauman propone di ritornare a un'etica planetaria e alla speranza di una moralità intesa come cura per l'altro. Come scegliere tra le diverse strategie di ricerca della felicità? Per rispondere Bauman confronta il pensiero di F. Nietzsche con quello di E. Lévinas. Pone a confronto i valori del "Superuomo" con quelli dell'uomo debole ma responsabile. Per Nietzsche è buono tutto ciò che si eleva all'atto di potenza, mentre è più dannoso di qualsiasi vizio «agire pietosamente verso tutti i malriusciti e i deboli» (Bauman, 2009, 146s). Nella società contemporanea, alcuni studiosi sociologi hanno definito *Erlebnisgesellschaft* la società delle emozioni e dalle forti sensazioni (Schulze, 1992), perché tende a rimuovere o ad anestetizzare il dolore fisico e psichico; infatti, numerose persone che non si accontentano di attimi di felicità che si originano da emozioni improvvise e inaspettate o che nascono da esperienze piacevoli, identificano la felicità con la possibilità di divertirsi a più non posso, con il vivere quante più sensazioni sconvolgenti possibili, tutto questo per compensare le rinunce e combattere le sensazioni di disagio, di vuoto e di noia che inquietano la loro quotidianità (Freud, 2016).

È felice anche il potente che, in quanto tale, è l'uomo perfetto; sono fuori gioco e infelici i deboli, uomini "malriusciti". Secondo Nietzsche, come afferma *Zarathustra*, «l'egoismo dei grandi e dei potenti è sacrosanto perché la loro grandezza



e forza è, per tutto il genere umano, un dono»<sup>2</sup>. In questo modello autoreferenziale la ricerca della felicità è data dalla propria autopromozione di sentirsi un “Superuomo”, addirittura di «rendere superfluo Dio» (Bauman, 2009, p. 153).

Il messaggio che ci vuole dare Nietzsche nel secondo libro di *Aurora*, nell’aforisma intitolato *Della conoscenza di colui che soffre*, il dolore si presenta «come condizione di uno sguardo acuto e penetrante [...], mezzo di supremo disinganno» (Venturelli, 2006, p. 31). In questo aforisma Nietzsche parla sì del dolore come stato *Zustand* privilegiato per la conoscenza, ma aggiunge qualcosa che suona come una clausola: perché il dolore avvertito sia vissuto come occasione di risveglio, che permetta di vedere tutto in una luce nuova, la sofferenza non deve essere tale da «offuscare la mente»<sup>3</sup>. Anche nell’opera *La nascita della tragedia*, Nietzsche (1977) afferma che il dolore è la cosa più importante per la vita dell’uomo e per il popolo greco, tanto che la sofferenza è fondamentale sia per lo sviluppo della conoscenza che per la crescita della vera bellezza.

### 3. La felicità dell’“essere per” come cura dell’altro

Come ha osservato il filosofo Lévinas (1998) «più la sofferenza appare insensata, più richiede la consolazione e il soccorso dell’altro, anzi li reclama, altrimenti diventa insostenibile» (pp.123-134). La sofferenza che appare *inassumibile* perché resiste a qualsiasi tipo di sintesi razionale, introducendo disordine e contraddizione, male e negazione, rende indispensabile l’intervento dell’altro, la cura che egli può prestare, capace di rompere la chiusura in se stessi e di oltrepassare la limitazione della libertà che il dolore comporta.

Il modello che propone E. Lévinas rientra in una prospettiva di cura e di interesse per l’Altro ed è *la felicità dell’essere per*. Il grado della mia felicità dipende da una scelta, da quanto riesco ad essere per gli altri in quanto «‘essere’ ed ‘essere per gli altri’ sono in pratica sinonimi» (Bauman, 2009, p. 154). Altrimenti non essere responsabile dell’altro significa in termini concreti risvegliare la possibilità del male. Queste sono le due strade che l’uomo contemporaneo può scegliere per progettarsi la vita ed educarsi a un cammino esistenziale ricco di significato.

Bauman (2009) nel suo libro, *L’arte della vita*, consiglia di riscoprire un nuovo codice etico-educativo, quello fondato sulla stima e sulla fiducia, sull’amicizia e su relazioni corrette, su una vita sobria e solidale. E aggiunge un elemento che ha la funzione del lievito: «I legami amicali sono [...] la nostra unica “scorta” (sociale) “nelle acque turbolente” del mondo liquido-moderno» (p. 166). L’Autore ci porta a domandarci: chi non vorrebbe la mano disponibile di una persona amica, affidabile, fedele, che sia come l’isola per il naufrago o l’oasi per chi si è perso nel deserto?, sono queste le mani che ci occorrono, che vorremmo attorno a noi, tanto più numerose tanto meglio. In questo consiste l’arte della vita e la felicità possibile: costruirsi e accettare di farsi costruire.

Il problema della sofferenza è tra quelli più avvertiti nell’esperienza esistenziale dell’uomo, nel senso che l’uomo fugge dal dolore per ricercare incessantemente la felicità, questo ci spinge ad interrogarci e comprendere cosa sia il dolore

2 F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*, citato da Bauman in *L’arte della vita*, cit., p. 150.

3 «Lo stato (*Zustand*) degli uomini malati che sono a lungo e spaventosamente martoriati dal dolore, e il cui dolore non resta nondimeno offuscato, non è senza valore per la conoscenza» (*Aurora*, af. 114).

e pensare come superare tutte quelle situazioni vissute come dolorose per poi giungere alla felicità. Da un lato potremmo dire che il dolore si lega a ciò che è sentito come qualcosa di crudele e violento della natura, si lega con l'inevitabilità della morte e con il fatto che l'uomo, e tutto ciò che è naturale, è esposto sin dall'inizio alla sua fine. Già nella filosofia dell'antica Grecia, in particolare in Platone, il dolore si presenta come rottura dell'equilibrio fisico, il piacere come ricomposizione dell'armonia infranta: il dolore, un nemico sempre in agguato, che anche quando non tocca personalmente, si dà a vedere in tutta la sua ferocia nelle sofferenze degli altri.

Occorre distinguere tra un dolore che genera impotenza nel quale è possibile identificare la sofferenza come affanno, pena, costrizione, restringimento delle proprie possibilità; e un dolore capace di segnare invece il divenire e la crescita, il quale va affermato e *curato*. Il dolore rappresenterebbe nella vita di ogni persona una realtà imprescindibile, oggettiva che ha segnato la storia di civiltà e culture: «L'esperienza del dolore risulta, allora, inseparabile dall'orizzonte interpretante in cui è posta ed entro cui necessariamente si svolge» (Natoli, 2002, p. 46).

Natoli (2002) afferma che «il dolore, qualunque sia la sua origine ed in qualunque modo sia vissuto, rompe il ritmo abituale dell'esistenza, produce quella discontinuità sufficiente per gettare nuova luce sulle cose ed essere insieme *patimento e rivelazione*. Il mondo si vede in un modo in cui mai prima si era visto» (p. 8). Consapevole della finitudine e della vulnerabilità dell'essere umano, il filosofo Pascal, ci ammonisce a non disperdere la ricchezza della nostra ragione il cui corretto uso ci eleva in dignità. «L'uomo non è che una canna, la più fragile di tutta la natura; ma è una canna pensante. Non occorre che l'universo intero si armi per annientarlo: un vapore, una goccia d'acqua è sufficiente per ucciderlo. Ma quand'anche l'universo lo schiacciasse, l'uomo sarebbe pur sempre più nobile di chi lo uccide, dal momento che egli sa di morire e il vantaggio che l'universo ha su di lui; l'universo non sa nulla. Tutta la nostra dignità sta dunque nel pensiero. È in virtù di esso che dobbiamo elevarci, e non nello spazio e nella durata che non sapremmo riempire. Lavoriamo dunque a ben pensare: ecco il principio della morale» (Pascal, 1992, p. 122). Pensiamo che dinanzi al dolore, alla sofferenza, che coinvolgono inevitabilmente sia giovani che adulti, diventa essenziale ed importante educare i bambini, sin dalla scuola dell'infanzia, a saper vivere la sofferenza attraverso un'azione pedagogica mirata, che superi «la condizione di inattività assiologica in cui gli esseri umani possono incappare, non facendo prevalere la percezione che si è incapaci, umanamente dinanzi alle difficoltà, di progettare e di sperare in un "oltre", perché se ciò si avverasse: la disperazione diventerebbe una costante della vita» (Pati, 1984, p. 5).

Il dolore si manifesta come peculiarità propria della vita, non deve essere confuso e nemmeno soprafatto dalla sofferenza, è inguaribile ma non incurabile, il dolore può e deve essere curato. La cura del dolore non deve avvenire in vista di una risoluzione, ma deve avvenire in vista della consapevolezza che esso è elemento integrante della stessa sanità dell'essere umano; pertanto va curato non in vista della sua eliminazione, diversamente visto per alimentare e produrre, attraverso esso, il movimento della vita umana, la sua vitalità.

Il dolore va curato, perché curare il dolore, vuol dire tornare a sentire urgente la cura dell'anima di cui parlava Platone, cioè la cura di ciò che poi è, in realtà, il principio stesso della cura; perché "anima" è per Platone ciò che presiede ad ogni attività che è alimento per la vita. «Così l'uomo che ha cura del corpo e dell'anima (*hominis corpus animumque curantis*) si fabbrica la sua felicità, raggiunge il cul-

mine dei suoi desideri e si trova in uno stato perfetto, in quanto il suo animo non è più agitato e il suo corpo è senza dolore» (Seneca, 66, 45). Il dolore va curato perché la sofferenza possa essere guaribile e viceversa la sofferenza va guarita così la cura del dolore possa essere esperienza di libertà, non di oppressione e nemmeno di fuga di fronte alla vita. Curare significa dunque alimentare la vita e tutto ciò che la genera, non certamente vivere nell'affanno ed essere soffocati dall'angoscia. Non a caso J. Patočka (1997) riprende il tema della cura sottolineando l'importanza dell'esperienza dolorosa per condurre l'uomo ad una condizione di *metanoia* cioè ad un cambiamento radicale del proprio modo di pensare e, perciò, di guardare al mondo.

Accogliere lo sguardo dell'altro ci porta ad un cambiamento di atteggiamento, ad un impegno verso il prossimo, a un metterci in gioco e scoprire nuove dimensioni. «L'altro mi rimette in discussione, mi svuota di me stesso e non finisce mai di svuotarmi, scoprendo in me sempre nuove risorse» (Lévinas, 1985, p. 68).

#### 4. Sperare oltre la sofferenza

Bisogna fare della sofferenza un prezioso momento educativo che ci deve far comprendere il senso della nostra fragilità e finitezza, stimolando in noi l'aspirazione ad essere felici per la piena realizzazione di se stessi. E qui ci soccorre il concetto di *paideia* di Aristotele, nel senso che lo scopo dell'educazione è per lo Stagirita la piena realizzazione dell'essere umano, ovvero la sua felicità. Nella concezione aristotelica, infatti, l'uomo felice non è il buon selvaggio né l'uomo allo stato naturale, ma l'essere umano educato, formato.

Si comprende allora perché lo Stagirita ricordi che la felicità «non si troverà in un bambino (infatti un bambino non può essere felice) ma in un adulto; costui, infatti, è completamente formato (*teleios*)» (Aristotele, *GE I*, 4, 1185 a 3-4). In questo senso essere felici significa diventare ciò che si è, ritrovando nella propria natura il punto di partenza e il punto di arrivo del proprio percorso formativo. Tale percorso viene così a configurarsi come *life long learning* cioè come una sorta di educazione permanente, ovvero come quella attività, condotta autonomamente, all'interno del perimetro di un sé già pienamente formato, che consente di diventare, sempre più e sempre meglio se stessi dando così piena realizzazione alle proprie *capabilities*<sup>4</sup>.

Jaspers ha definito "situazioni limite" *Grenzsituationen* quelle situazioni che portano il soggetto a toccare con mano la propria compiutezza. Secondo Jaspers (1978) i momenti di dolore segnano periodi decisivi lungo il percorso di "chiarificazione dell'esistenza" volto alla trascendenza. Situazioni-limite perché ci pongono di fronte al limite della condizione umana in maniera radicale e che ci conducono ad una trasformazione non voluta, rimane decisivo e importante l'atteggiamento con cui ci rapportiamo ad esso.

L'educazione ha un ruolo fondamentale in quanto deve presidiare "pedagogicamente" gli eventi dolorosi presenti nella vita di ciascuno, aiutando ad accettarli, a considerare la sofferenza come una potenzialità, uno strumento di cambiamento e di superamento dell'esperienza dolorosa (Mapelli, 2013, p. 32).

In fatto di educazione alla sofferenza, l'incontro con l'altro si fa accoglienza, cura e amore «un io si muove in direzione dell'altro. Guarda lontano da sé, verso

4 Per un approfondimento di tale argomento cfr. Nussbaum, 2013.

l'altro. Gli si fa incontro; gli si apre. Così quello, se risponde al movimento e gli si avvicina, può partecipare all'atto di questo io che si apre e in ciò comprenderlo ed appunto ciò facendo si aprirà al primo e gli renderà possibile la condivisione dell'atto del comprendere. Ciò è la "sympatheia", l'amore in una delle sue numerose figure e gradi» (Guardini, 1983, p. 50). L'incontro con l'altro, la reciprocità, l'aiuto nelle sue varie forme, l'amore, possono generare quella condizione di felicità, di dono, creando quello spazio speciale per offrire, ricevere e ricambiare. L'atto del donare è un atto di felicità che rende felice sia il donatore che il donatario, chi cede e chi accoglie. La gratuità dovrebbe essere l'onda carsica dell'esistenza nella concretezza delle sue espressioni, è o dovrebbe essere il volto luminoso del tempo<sup>5</sup>. Autentica sorgente di felicità, la gratuità si conferma anima seduttiva delle creature, fonte del fascino dell'essere-al-mondo. «Ciò che non si sceglie a motivo d'altro-nota Aristotele- diciamo che è più perfetto delle cose che scegliamo talvolta per se stesse, talvolta a motivo d'altro. Pertanto, diciamo che è perfetto in senso assoluto ciò che viene scelto sempre per se stesso e mai a motivo d'altro. Ora, una tale cosa tutti ritengono che è soprattutto la felicità»<sup>6</sup>. Felicità e gratuità sono tutt'uno.

Un dilemma di fondo investe il rapporto tra il buio del dolore e la luce della speranza: il dolore deve considerarsi "disperato" e in quanto tale indegno dell'umano; oppure oltre il suo buio, la sua oscurità, è possibile intravedere un sentiero di luce, un rimando ulteriore?

A partire da qui si può sviluppare un percorso pedagogico capace di coniugare cura e responsabilità: alla responsabilità della cura, che si fa carico di riconoscere il valore significativo dei rapporti interpersonali e delle relazioni interumane, corrisponde la cura della responsabilità, vale a dire la sua coltivazione in senso culturale, educativo e civile; assunta come principio di civile e democratica convivenza e parte integrante del bene comune. Siamo così rinviati ad una fondamentale questione etico-educativa oltre che antropologica: che cos'è il mistero-uomo, in cui dolore, sofferenza e speranza si toccano? Quale responsabilità morale ed educativa abbiamo nei suoi confronti e quale le modalità della cura che, facendo i conti con i limiti della finitezza, dobbiamo mettere in atto, senza chiudere gli occhi dinanzi al dolore e senza chiudere le porte alla speranza?

La pedagogia della cura e della responsabilità deve umanizzare, deve promuovere l'avvaloramento dell'individuo come essere capace di sperare, di essere creativo, aperto al dialogo con il mondo delle cose, delle persone, dei valori, in un rapporto di vicendevoles arricchimento.

Questa è l'essenza della pedagogia della relazione per l'impegno alla cura della prossimità in generale e, nello specifico, di quelle persone colpite dal dolore, dalla sofferenza, e che, incoraggiate, possono trovare sostegno nella relazione interpersonale ed educativa. Il discorso pedagogico, dinanzi al problema di saper vivere la sofferenza, necessita di una nuova concezione dell'uomo e del mondo. Ha il compito di promuovere l'elaborazione di migliori modalità di rapporto, sviluppare schemi interattivi e porre in atto più duttili modelli comunicativi. A questo punto la pedagogia è reclamata perché diventi "elemento di provocazione intellettuale" al fine di sviluppare indagini, riflessioni e suggerire alternative possibili per la riumanizzazione dell'uomo stesso che così potrà sperare in un processo

5 Sancti Bonaventurae, *Breviloquium*, p.2, c.9, n.8: "Cum de libero arbitrio loquimur, non de parte animae loquimur, sed certe de tota" (nel trattamento del libero arbitrio, non parliamo di una parte dell'anima, ma del tutto).

6 *Etica Nicomachea* 1097, pp. 31-34.

formativo che lo faccia evolvere in dignità e originalità, portandolo alla piena realizzazione di sé.

Occorre, dunque, non separare la speranza dalla consapevole accettazione del limite, che conferisce alla passività una forma educativa e morale al tempo stesso, perché la converte in un esercizio del patire, in quanto conduce il soggetto che soffre ad assumere con libertà e responsabilità la "categoria del limite" come sfida e come risorsa all'interno di un progetto di vita buono (Alici, 2003, p. 208).

Il filosofo Marcel ha messo ben in evidenza come sperare sia caratteristico di chi si trova di fronte ad una prova, dinanzi alla quale non deve sentirsi prigioniero di una situazione esistenziale, ma deve avere la forza di reagire e rispondere (Marcel, 1980, pp. 39-80).

Anzi Marcel considera la speranza, sulla scia di Charles Péguy, come un atto che superi la passività e la pigrizia, oltrepassando l'indifferenza e facendo ricorso a quella maturità interiore capace di far fronte alla durata della prova (Marcel, 1984, p. 71). È proprio la pazienza che consente alla persona di assumere la prova come parte di sé, perché solo in questo modo la prova stessa non viene subito passivamente, ma trasformata proprio attraverso una pazienza creativa che dà fondamento alla speranza. «Colui che spera e che è alle prese con una prova simile ad una forma di prigionia, non tende forse a trattar questa prova, a procedere di fronte ad essa come colui ch'è paziente con se stesso fa nei confronti di quest'io minore, di quest'io da educare e da guidare, cui bisogna impedire di rattrappirsi o di ribellarsi, di emanciparsi prematuramente e indebitamente? Da questo punto, la speranza consisterà nel trattare anzitutto la prova come parte integrante di se stesso, e al contempo destinata a riassorbirsi e a tramutarsi nell'ambito di un determinato processo creativo» (Marcel, 1980, pp. 49-50).

È ben diverso osserva Marcel (1980) "sperare che" o "sperare in" dallo sperare in "senso assoluto". Le prime due forme sono ancorate ad una condizione o potrebbero trasformarsi in surrogati, come "attendarsi da", "contare su" e fino a degenerare nella pretesa o nella rivendicazione (p. 67). La speranza in senso assoluto, invece, trascende il desiderio, è incondizionata ed ha come base il rapportarsi a un dono, costituito dalla realtà che ci viene offerta e che reclama una risposta dalla nostra libertà. Non dobbiamo farci rubare la "speranza", dice Papa Francesco, ma bisogna educare alla speranza, educando all'amore, perché solo l'amore, nella sua forma più autentica di dono di sé all'altro, può farci assaporare questa speranza, che viene assicurata soltanto dall'orientamento verso un Tu assoluto.

Saper vivere la sofferenza, il disagio ed educare al dolore, può avere senso solo educando la speranza all'interno di una relazione fiduciosa con un Qualcuno che, garantendo la bontà di quanto ci accade, conduca a riconoscere la realtà sempre e comunque come un dono. Scrive Marcel (1980): «si spera solo al livello del noi, o se si vuole, dell'*àgape*, in nessun modo al livello di un io solitario che si ipnotizzasse sui propri confini individuali» (p. 9).

Sperare non si oppone alla sofferenza, con spiegazioni di pura razionalità logica o con atti di ribellione, perché non si spera contro la sofferenza, ma si spera al di là della sofferenza.

Tutte le risposte razionalistiche che vogliono giustificare il non senso della sofferenza sono destinate al fallimento dinanzi alla impossibilità di ridurre a logica l'ingiustificabile, come hanno mostrato tante pagine di Dostoevskij, tra cui la famosa "restituzione del biglietto di ingresso" di Ivan Karamazov quando dichiara

al fratello Alësa di non poter accettare un'armonia universale al prezzo della sofferenza innocente<sup>7</sup>.

Ed in questo può soccorrerci la pedagogia che ci aiuta a ripensare il dolore, la sofferenza, il male in un orizzonte che dia senso e significato al nostro esistere. L'educazione si comprende e si giustifica se si accetta la vita in tutte le sue evenienze trovando la forza di continuare e di andare oltre gli aspetti puramente cognitivi e strumentali. «Il significato autentico di educazione lo si ritrova nel superare e dissolvere il disagio esistenziale, dare una ragione ai propri giorni, evitare che tra la nascita e l'agonia scorra un tempo senza storia. Interesse della pedagogia è nella comprensione del senso della vita umana e nelle possibili modalità d'aiuto per viverla al meglio» (Santelli Beccegato, 1991, p. 228).


## Riferimenti bibliografici

- Alici, L. (2003). Essere, agire, patire: l'anomalia della finitezza. In R. Esclanda, F. Russo (eds.), *Homo patiens. Prospettive sulla sofferenza umana*. Roma: Armando.
- Aristotele. *Etica Nicomachea* 1097, 31-34.
- Aristotele, *Grande Etica* I, 4, 1185 a 3-4.
- Baader, V. F. (1850-1860). *Über eine bleibende und universelle Geisterscheinung hienieden (1833)*. In F. Von Baader *Sämtliche Werke*, (a cura di F. Hoffman et al., Bethmann). Leipzig. Vol. IV, 218.
- Bauman, Z. (2009). *L'arte della vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonaventura (ed. 1996). *Opere vol. 5.2. Opuscoli teologici. Breviloquio*. Roma: Città Nuova.
- Citati, P. (1992). *Ritratti di donne*. Milano: Rizzoli.
- Dostoevskij, F. (1999). *I fratelli Karamazov*. Torino: Einaudi.
- Freud, F. (2016). *L'avvenire di un'illusione. Il disagio della civiltà*, (tr. it. di S. Giametta). Roma: Newton Compton.
- Garaventa, R. (2006). *Angoscia*. Napoli: Guida.
- Guardini, R. (1983). *Possibilità e limiti della comunità*. In R. Guardini, *Natura-Cultura-Cristianesimo*. Brescia: Morcelliana.
- Jaspers, K. (1978). *Chiarificazione dell'esistenza*. Milano: Mursia.
- Kant, I. (1985). *Antropologia pragmatica*. Roma-Bari: Laterza.
- Lévinas, E. (1985). *Umanesimo dell'altro uomo*, tr. it. Genova: Il Melangolo.
- Lévinas, E. (1998). *La sofferenza inutile*, in *Tra noi. Saggi sul pensare l'altro*. Milano: Jaca Book.
- Mapelli, M. (2013). *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*. Milano: Franco Angeli.
- Mansfield, K. (1975). Non c'è limite alla sofferenza umana. In S. Weil, *Obbedire all'amore nella giustizia*, raccolta antologica (a cura di P. Elia). Torino: Gribaudi.
- Marcel, G. (1984). *Dialogo sulla speranza*. Roma: Logos.
- Marcel, G. (1980). *Homo viator. Prolegomeni ad una metafisica della speranza*. Roma: Borla.
- Mollo, G. (1996). *La via del senso. Alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*. Brescia: La Scuola.
- Mounier, E. (1995). *Lettere sul dolore*. Milano: Rizzoli.

7 «Se tutti devono soffrire per comprare con le loro sofferenze un'armonia che duri eternamente, cosa c'entrano però i bambini, dimmi? [...] Io non voglio l'armonia, per amore dell'umanità non la voglio. Preferisco tenermi la mia sofferenza invendicata e il mio sdegno insaziato, anche se dovessi aver torto. Troppo caro, in conclusione hanno valutato l'armonia: non è davvero per le tasche nostre, pagar tanto l'ingresso. Quindi, il mio biglietto d'ingresso, io mi affretto a restituirlo. E se sono un uomo onesto, lo devo restituire al più presto possibile. È appunto quello che faccio. Non è che io non accetti Dio, Alësa; soltanto, gli restituisco rispettosamente il biglietto». (Dostoevskij, 1999, pp. 328-329).



- Natoli, S. (2002). *L'esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale*. Milano: Feltrinelli.
- Natoli, S. (2003). *La felicità, saggio di teoria degli affetti*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (ed. 1977). *La nascita della tragedia*, (tr. it. di S. Giametta). Milano: Adelphi.
- Nietzsche, F. (ed. 1990). *Aurora. Pensieri sui pregiudizi morali*. Roma: Newton Compton.
- Nussbaum, M. (2013). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard: Belknap Pr.
- Pascal, B. (1992). *Pensieri*, (a cura di F. Masini). Pordenone: Studio Tesi.
- Patočka, J. (1997). *Platone e l'Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Santelli Beccagato, L. (1991). Educazione, valori, felicità: quale rapporto? In AA.VV., *Bisogno di valori*. Brescia: La Scuola.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/New York: Campus.
- Seneca (ed. 2018). *Lettere morali a Lucilio*. Milano: Oscar Mondadori.
- Venturelli, D. (2006). *Nobiltà e sofferenza. Musica, religione, filosofia in F. Nietzsche*. Genova: Il Melangolo.
- Weil, S. (ed. 1967). *La Grecia e le intuizioni precristiane* (tr. it. di M.H. Pieracci e C. Campo). Roma: Borla.
- Weil, S. (1941). L'Iliade o il poema della forza. In Id. *La Grecia e le intuizioni precristiane* (tr. it. di M. Harwell Pieracci e C. Campo). Roma: Borla 1984.
- Weil, S. (1988). *Quaderni III*, (a cura di G. Gaeta). Milano: Adelphi.
- Weil, S. (1996). *Lettera a un religioso*, (a cura di G. Gaeta). Milano: Adelphi.
- Weil, S. (1996<sup>3</sup>). *L'ombra e la grazia*. Introduzione di G. Hourdin, prefazione di M. Bettetini, (tr.it. di F. Fortini). Milano: Rusconi.
- Weil, S. (1998). *La sventura e l'amore di Dio. Il cammino di Simone Weil*. In I. Bachmann, *Il dicibile e l'indicibile. Saggi radiofonici* (tr. it. di B. Agnese). Milano: Adelphi.



# Il ruolo della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole

## The role of teaching professionalism in the process of enhancement and success of educational and training quality in small schools

---

Domenica Maviglia

Università di Messina – dmaviglia@unime.it

### ABSTRACT

The educational aids of small schools represent an indispensable place of cultural mediation in the construction and promotion of our communities and civil coexistence. In this direction, the educational and pedagogical commitment of the teaching professionalism plays a decisive role in the process of enhancing the educational and training quality of these aids. Therefore, a particular attention is dedicated to their figure because they are considered the first agents of change and enhancement of the educational-training routes that will help the new generations that populate the small schools to equip themselves in an adequate and critical way in terms of knowledge in order to develop a great sense of personal and collective responsibility indispensable for a democratic human coexistence.

I presidi educativi delle piccole scuole rappresentano un luogo di mediazione culturale indispensabile nell'opera di costruzione e di promozione delle nostre comunità e della convivenza civile. In tale direzione l'impegno educativo e pedagogico della professionalità del docente svolge un ruolo determinante nel processo di valorizzazione della qualità educativa e formativa di tali presidi. Pertanto, alla loro figura viene dedicata una particolare attenzione in quanto sono considerati i primi agenti di cambiamento e di valorizzazione dei percorsi educativo-formativi che aiuteranno le nuove generazioni che popolano le piccole scuole ad attrezzarsi in modo adeguato e critico sul piano dei saperi al fine di sviluppare un grande senso di responsabilità personale e collettiva indispensabile per una democratica convivenza umana.

### KEYWORDS

School, Educational community, Educational process, Teacher role, Inclusion. Scuola, Comunità educante, Processo educativo, Ruolo del doc

## Introduzione

Nel grande “villaggio globale” (Bauman 2000) del nostro tempo, l’informazione e la conoscenza assumono un valore preminente e condizionante ma anche allo stesso tempo strutturale e permanente tanto da investire e sfidare maggiormente la scuola che da sempre è considerata come lo spazio vitale per imparare ad apprendere strumenti cognitivi, affettivi, sociali e quadri valoriali che contribuiscono a far maturare in ogni soggetto in-formazione le capacità di riflessione, di analisi e di comprensione delle dinamiche del mondo per interagire con esso in modo efficace e sfuggire ai processi di esclusione e di marginalizzazione. Tali soggetti, che abitano e vivono l’attuale scenario sociale caratterizzato da un variopinto mosaico di identità, intessuto a sua volta da tanti sistemi valoriali, linguaggi e peculiarità culturali, sono imbevuti da incarnazioni culturali e sociali differenti che esercitano una notevole influenza nella costruzione della loro identità interferendo così sui processi di inculturazione e di scolarizzazione. Ma non solo questo. Esistono tante infanzie e tante adolescenze quante sono le realtà umane, nei contesti e negli spazi sociali come quello della famiglia e della scuola, che variano per *forma mentis*, appartenenza culturale, sociale ed anche urbanistica. Sono, dunque, tante trame sociali esposte ad una vasta e variegata gamma di situazioni e di condizioni che come quella delle piccole scuole possono indurre a pensare quest’ultime sia come luoghi con una offerta formativa di bassa qualità, che di conseguenza ottiene risultati di apprendimento insoddisfacenti, e sia come spazi che alimentano l’ineguaglianza e le disparità educative (Gadsden, Davis & Artilles, 2009).

Provando a riflettere sulle tante infanzie e sulle tante adolescenze che popolano le pluriclassi delle piccole scuole del nostro Paese con un ridotto numero di iscritti in territori geograficamente isolati diventa cruciale esplorare sia le condizioni, i problemi e le risorse educative che gli studenti riscontrano nei loro percorsi di crescita sia gli affanni e i frutti che una realtà complessa come questa racchiude per il ruolo e la professionalità dei docenti per raggiungere quanto sottolineato anche dal Manifesto del Movimento delle Piccole scuole promosso da Indire, ovvero “offrire delle opportunità uniche per andare verso la scuola del futuro”<sup>1</sup> e contemporaneamente ampliare l’esperienza socio-cognitiva ed affettiva degli studenti arricchendo le loro prospettive di umanizzazione.

### 1. Le piccole scuole come comunità educative di apprendimento generativo di qualità e di equità

In Italia i presidi educativi e culturali delle piccole scuole interessano aree molto vaste che toccano il 76,8 % del territorio nazionale «che, nel bene e nel male, rimangono ancora un luogo di mediazione culturale indispensabile, “crocevia” di problematiche e di progettualità, laboratorio dove quotidianamente si costruisce il futuro delle nostre comunità e della convivenza civile» (Sirna, 2003, p. 110).

Jeremy Brent (2009, pp. 4-5) menziona «l’idea di comunità come un termine onnipresente che si infila molto profondamente nel pensiero e nell’azione di tutti i giorni, collegato a diverse forme di identità collettiva che deve essere effet-

1 Manifesto del Movimento delle Piccole scuole promosso da Indire. Il Manifesto è scaricabile al sito: <http://piccolescuole.indire.it/il-progetto/manifesto/>

tivamente creata soprattutto quando si parla di comunità svantaggiate». Lo “svantaggio” generalmente è considerato come una “categoria costruita” che abbraccia circostanze che producono disuguaglianze sociali, disparità educative, mancanza di accesso alle opportunità e alle possibilità di scelta (Smith, 2011, p. 109). Cass e Brennan (2002, p. 257) sostengono che «gli individui e le comunità non sono naturalmente svantaggiati, ma il loro svantaggio è economicamente, politicamente e socialmente strutturato dal rapporto delle operazioni tra mercati finanziari, mercati del lavoro e mercati immobiliari e dal governo economico e dalle pubbliche politiche» che sottraggono alle persone di queste aree denominate “svantaggiate” il diritto ad una partecipazione equa nel mondo e il diritto di usufruire delle risorse disponibili. Questo stato di cose mitiga però la necessità di una “responsabilità collettiva” (Gold et al., 2005) che nega l’etichetta quasi dispregiativa della categoria “svantaggio” per promuovere una “community capacity building” e una “community engagement” (Smith, 2011, p. 111) che equivale ad uno “spazio di apprendimento” o “un’arena di possibilità” entro i quali lavorare per offrire un campo di gioco paritario in termini di accesso alle opportunità. John Smith (2011, p. 111) sostiene che per intraprendere con impegno questa visione sarebbe funzionale e produttivo adottare criticamente una “filosofia efficace” che sia “relazionale, inclusiva, partecipativa, socialmente giusta e sostenibile” per concretizzare i diritti fondamentali delle persone che abitano e vivono tali contesti.

L’idea e il fatto che le piccole scuole rappresentino delle comunità educative di apprendimento generativo di qualità e di equità costituisce un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche, sia per l’organizzazione dei concreti percorsi formativi che senza la messa a fuoco di tale fattibilità di idea il sistema scolastico rischierebbe di andare alla deriva. Ora, facendo riferimento ad alcuni documenti europei, la scuola occupa un’importanza centrale nell’opera di promozione dell’inclusione, della realizzazione personale e della coesione sociale sottolineando la partecipazione attiva e creativa delle giovani generazioni come unico vero utile strumento di prevenzione e di contrasto dell’esclusione sociale. Così la scuola è «l’agenzia sempre più socio-cultural-“politica” fondamentale nella complessità del Nostro Tempo Storico» (Cambi, 2017, p. 21) poiché viene sollecitata ad intervenire nei processi di formazione dei giovani per evitare quegli ostacoli che si frappongono alla loro inclusione sociale. Pertanto, ad essa si chiede di diventare «un ambiente di apprendimento aperto per prevenire e contrastare la dispersione scolastica e il disagio dei giovani e favorirne l’inclusione sociale accrescendo l’attrattiva allo studio, sostenendo la cittadinanza attiva, le pari opportunità e la coesione sociale» (Gazzetta ufficiale dell’Unione Europea del 5.12.2003/C 295/02).

Questo significa che la scuola, per diventare realmente efficace sul piano educativo e riuscire ad essere inclusiva, motivante e coinvolgente, deve mobilitare la comunità territoriale attorno a valori significativi e condivisi. Non può rimanere autoreferenziale ed isolarsi sul piano istituzionale ma deve collegarsi con la società civile (locale), facendosi parte attiva di un progetto di democrazia sociale aperto a tutti e impegnato sui problemi della mondialità (globale). Le nuove generazioni, per crescere e continuare ad avere “desiderio di futuro”, devono essere responsabilizzate nella ricerca di nuovi percorsi di umanizzazione e di sviluppo sostenibile: devono praticare attivamente la democrazia ma, soprattutto, devono sentire che il loro impegno è riconosciuto e valorizzato e può diventare speranza condivisa.

Alla scuola del nostro secolo spetta, cioè, il compito di contribuire a rendere

possibile una globalizzazione senza emarginazione, una “governance” globale incentrata sullo sviluppo umano e sull’equità (Giroux, 1997), senza nostalgie di supremazia e senza atteggiamenti scettici e rassegnati legati all’attuale vissuto di disagio e di perdita di significato. Tocca a ciascuno e a tutti fare le scelte necessarie per passare da una scuola apparato ripetitivo ad una scuola di vita comunitaria, dove si apprende ad apprendere, a pensare, a comprendere se stessi e gli altri, a collaborare e ad abbattere le frontiere che non consentono di crescere personalmente e socialmente. Una scuola diventa centro propulsore di formazione permanente per tutti soltanto se recupera il senso di questo compito di umanizzazione e lo condivide con tutte le forze impegnate in senso democratico e umanisticamente solidale (Scurati, 2001), favorendo soprattutto l’inclusione dei soggetti e dei gruppi a rischio di emarginazione (Sirna, 2003, pp. 111-112).

In tale scenario descritto dalla Sirna la scuola si pone e si connota come servizio della comunità (Riboldi 2000) non solo locale ma aperta anche alla comunità nazionale e internazionale. Pertanto, questa scuola ha bisogno di cittadini attenti e partecipi a sostenere la scuola come espressione della comunità al fine di salvaguardare il futuro dell’umanità e dell’educazione integrale della persona. E per adempiere ciò, la scuola ha bisogno soprattutto dell’impegno appassionato e creativo dei docenti.

## 2. Docenti al timone nelle piccole scuole

L’impegno educativo e pedagogico della professionalità docente nel processo di valorizzazione e di successo della qualità educativa e formativa nelle piccole scuole svolge un ruolo sistematico e determinante per «sviluppare l’*ethos* di quell’uomo-planetario che è *in nuce* e che va fatto crescere e diventare modello nell’Età della Globalizzazione, per essere lì vero protagonista di una storia nuova e complessa tutta da attivare» (Cambi, 2017, p. 24).

La figura educativa del docente con la sua corrispettiva professionalità sono, dunque, da considerarsi come i primi protagonisti-spettatori del processo formativo che si riscoprono per l’importanza e l’irrinunciabilità del loro compito complesso ed ineludibile di far crescere in tutti la capacità di diventare membri attivi, competenti e consapevoli della comunità umana (Xodo 2003). Pertanto, alla figura del docente viene dedicata una particolare attenzione proprio perché sono i primi agenti di cambiamento e di valorizzazione di nuovi percorsi formativi che aiutano le nuove generazioni, soprattutto quelle delle piccole scuole, ad attrezzarsi in modo adeguato sul piano dei saperi, commisurando i propri interventi sui bisogni e le capacità di ciascuno, ispirati da profonde motivazioni etiche, di cura, di guida e di grande senso di responsabilità personale e collettiva. La valenza educativa del processo formativo si commisura, dunque, sul «modo attraverso il quale chi è in formazione perviene ai risultati, (quindi) il percorso non è meno importante del perseguimento di questo o quell’obiettivo» (Fiorin 2004, p. 153).

Ciò significa che fin dall’inizio del processo educativo-formativo, insegnare non è soltanto un trasferimento di conoscenze e contenuti, né formare è semplicemente un’azione attraverso la quale un soggetto conferisce forma ad un altro. Ma esso è, invece, insegnamento e apprendimento insieme, nel rispetto di tutte le differenze che connotano i due attori protagonisti di tale processo, non riducendosi alla condizione di essere oggetto l’uno dell’altro (Freire 2001).

Tutto questo sta ad indicare che, quando si vive l’autenticità che richiede la pratica dell’insegnare-apprendere, il docente partecipa a un’esperienza e ad una

responsabilità pedagogica totale che è “estetica ed etica” insieme (Freire 2001). Ciò significa che la pratica educativa di per sé possiede una natura rigorosamente “etica e formativa” che richiede al docente di assumere le vesti del *Critical Researcher* (Kincheloe 2008) evitando così di sottrarsi a quella che Freire (2001) chiama “l’etica universale dell’essere umano”, ovvero a quell’etica che condanna la falsificazione della verità, lo sfruttamento dei più deboli e degli indifesi, le manifestazioni di emarginazione e di discriminazione culturale, di genere, di razza, di *status* sociale, di orientamento sessuale e di credo religioso. Una natura “etica e formativa”, tuttavia assolutamente indispensabile alla convivenza umana, che si viene costituendo socialmente e storicamente non come un “a priori della storia”, ma come una natura *in fieri* che riconosce e valorizza sempre la presenza dell’altro (Freire, 2001).

Dunque, il miglior modo per esercitare e difendere la doppia natura (etica ed estetica) della pratica educativa è quello che il docente la viva quando la pratica, diventando così testimone vivace nei confronti di chi educa. E viverla, vuol dire che il docente debba indossare quelle che Kincheloe (2008) chiama le vesti del *Critical Researcher*, ovvero le vesti di “un’insegnante-ricercatore” che deve *in primis* conoscere e comprendere il contesto socio-culturale dei suoi studenti, sapendo anche riconoscere tutte quelle probabili modalità oppressive e discriminanti che potrebbero essere insite in tali contesti e agire negativamente su di loro (Kincheloe, 2008).

In altre parole, non è possibile che i docenti, veramente impegnati nel processo educativo-formativo, ignorino le condizioni sociali, culturali, economiche dei loro studenti, delle loro famiglie e dell’ambiente che occupano e vivono quotidianamente. Inoltre, a questo si aggiunge il rispetto della loro dignità, del loro essere in-formazione, della loro identità *in fieri* nelle condizioni di tali contesti, riconoscendo anche l’importanza delle conoscenze con cui arrivano a scuola.

Pensando al dovere che ogni docente dovrebbe possedere ed esercitare al fine di rispettare la dignità dello studente e della sua identità in formazione, sarebbe utile e sicuramente fruttuoso pensare anche in che modo attuare una pratica educativa in cui il rispetto che si sa di dovere allo studente, si realizzi invece di essere negato. Questo, naturalmente, esige una riflessione critica permanente sulla pratica educativa che il docente adotta e che rivela via via il bisogno di una serie di virtù o qualità senza le quali non sarebbe possibile né la valutazione e, neppure il rispetto dello studente (Freire, 2001).

Secondariamente, il *Critical Researcher* deve esercitare i due «che-fare» dell’insegnamento e della ricerca, che si intersecano l’uno nell’altro. Ciò significa che, mentre insegna, deve continuare a cercare e a ricercare di nuovo. Allo stesso tempo, però, deve ricercare per constatare; constatare per intervenire; intervenire per educare ed educarsi. Dunque, quello che vi è del ricercatore in un docente non è una qualità o una forma d’essere o di agire in grado di accrescere quelle dell’insegnamento. Ma l’indagare, l’andare alla scoperta e la ricerca fanno parte invece della natura stessa della pratica docente. In altre parole, il bisogno di un insegnante nella sua formazione permanente è il sentirsi e il considerarsi un ricercatore, proprio in quanto insegnante (Kincheloe 2008, pp. 19-21). In questi termini, il mestiere di docente esige, dunque, un alto livello di “responsabilità etica” soprattutto perché ha a che fare con persone e non con cose. E avendo a che fare con persone non può rifiutarsi di avere un’attenzione vigile e amorevole nei confronti degli studenti.

È ampiamente riconosciuto che l’esperienza pedagogica possiede una notevole capacità di risvegliare, stimolare e sviluppare negli attori-protagonisti del pro-



cesso educativo il gusto per il voler bene e il gusto per la gioia senza i quali la pratica educativa perderebbe senso. Il lavoro di un insegnante viene, dunque, sempre realizzato con delle persone che sono sempre in permanente processo di ricerca: persone in formazione, in cambiamento, in crescita, in ri-orientamento, in miglioramento. Ma proprio perché persone, possono anche diventare capaci di negare i valori, di deformarsi, di fare passi all'indietro, di trasgredire. Ciò comporta che l'insegnante deve saper essere disponibile al dialogo e saper ascoltare. È proprio, infatti, nelle relazioni con i suoi studenti, nel rispetto delle loro singole soggettività e delle loro rispettive differenze, nella coerenza tra quel che fa e quel che dice, che si realizza un incontro autentico con loro (Freire, 2001).

Testimoniare, quindi e, riflettere criticamente sull'apertura agli altri è un sapere necessario alla pratica educativa che rappresenta una grande possibilità per intraprendere il cammino di una relazione dialogica che si interseca inevitabilmente con la capacità di saper ascoltare. Saper ascoltare è importante e necessario e comporta la disponibilità permanente da parte del soggetto che ascolta ad essere aperto nei confronti della peculiarità e originalità dell'altro intese come "diversità-risorsa".

Accettare e rispettare la differenza è, quindi, una di quelle virtù senza le quali l'ascolto non può esistere. Se si discrimina il bambino o la bambina perché povero, oppure perché nero, indigeno o ricco; se si discrimina la donna, la contadina, l'operaia, non si può prestar loro ascolto e senza l'ascolto, non si può parlare con loro, ma si può soltanto parlare a loro, dall'alto verso il basso, negandosi la possibilità di capirli (Freire 2001). Sentirsi superiori al diverso, indipendentemente di chi si tratta, in partenza ci si rifiuta di ascoltarlo. Il diverso, quindi, non è un questo o quello da maltrattare o da disprezzare, ma è, invece, l'altro che merita rispetto. Pertanto, l'insegnante, nell'intimo del processo educativo, riveste un ruolo di tutto rilievo proprio perché esercita una funzione di *empowerment* verso quelle persone che vengono etichettate come "differenti", o come nel caso delle piccole scuole come "svantaggiati", "emarginati", ed assumere la responsabilità di far comprendere loro quale importante "capitale personale" esse rappresentino (Kinche-loe 2008, p. 110). In altre parole, l'insegnante deve essere sempre aperto alle differenze e nei confronti degli altri e dei dati della realtà per mantenere viva e vigile la sua capacità di pensare criticamente, di ascoltare con rispetto e di osservare con acutezza. In fondo, questa è l'attitudine corretta di chi si trova in uno stato di permanente disponibilità ad essere sensibile agli appelli che possono giungere ai docenti e ai segnali più diversi che li chiamano in causa, senza sentirsi padroni della verità ma neppure oggetto a disposizione della velata manipolazione culturale dello *status quo*.

Dunque, la disponibilità all'accettazione del nuovo e al rifiuto di qualsiasi forma di discriminazione, come anche una pratica non caratterizzata dal pregiudizio di razza, di classe, di genere non offenderebbe mai la sostanza stessa dell'essere umano e non negherebbe radicalmente la natura democratica dell'educazione.

La questione dell'identità culturale, dunque, che comprende la dimensione individuale e di classe degli studenti, il cui rispetto è assolutamente fondamentale nella pratica educativa, è un problema che non può essere sottovalutato. Il rispetto della dignità e dell'identità di ciascuno di loro è un imperativo etico che si deve esercitare per non trasgredire la stessa natura umana e per lottare con dovere contro qualsiasi forma di discriminazione che naturalmente è considerata immorale.

Sapere rispettare la dignità e l'identità degli studenti esige, quindi, da parte

del docente una pratica del tutto coerente con tale consapevolezza, che lo porta inevitabilmente a dar vita ad alcune virtù o qualità senza le quali quel sapere diverrebbe falso o vuota e inutile chiacchiera.

Dunque, è fondamentale che ogni insegnante, come sostiene Freire (2001), sia consapevole che senza certe qualità o virtù, quali la premura amorosa, il rispetto dell'altro, la tolleranza, l'umiltà, il gusto per la gioia e per la vita, l'apertura nei confronti del nuovo, la disponibilità al cambiamento, la costanza nella lotta, il rifiuto dei fatalismi, la fede nella speranza, l'apertura alla giustizia, non è possibile nessuna pratica pedagogico-progressista. Tali qualità o virtù sono costruiti dagli stessi docenti nello sforzo di ridurre la distanza tra ciò che si dice e ciò che si fa, ovvero la distanza tra il discorso e la pratica: la coerenza.

La pratica docente essendo, infatti, una pratica etica specificamente umana e profondamente formatrice investe il docente di una grande responsabilità, di cui a volte alcuni purtroppo neppure se ne ravvedono perché colti da stanchezza esistenziale a causa del così grande disinteresse nei confronti dell'educazione pubblica che li fa cadere nell'indifferenza fatalisticamente cinica inducendoli ad incrociare le braccia. Ma allo stesso tempo, essendo il rispetto di tale figura nei confronti della persona-studente molto elevato, essa stessa esige che si coltivi l'umiltà e la tolleranza, non negando il suo ruolo fondamentale che è quello di contribuire dialogicamente e positivamente alla naturale crescita personale, culturale sociale di ogni studente non facendogli mancare ad occasione necessaria il suo sussidio.

Pertanto, il clima di rispetto che nasce da questa relazione dialogica, nel cui ambito l'autorità docente e le libertà degli studenti vengono assunte in modo etico, rende autentico il carattere formativo dello spazio pedagogico.

Lo spazio pedagogico è da sempre un "testo" da leggere continuamente, da interpretare, da scrivere e da riscrivere. In questo senso, quanto maggiore sarà la solidarietà tra docente e studente nel "trattamento" di questo spazio, maggiori saranno le opportunità di apprendimento democratico che si apriranno nella scuola. Tutto ciò ci fa capire come il rispetto nei confronti del background degli studenti impone al docente quell'umiltà capace di metterli in guardia dai rischi di superare quei limiti, che si manifestano nell'arroganza e nella falsa superiorità di una persona, di una razza, di un genere, di una classe, di una cultura o di un contesto urbanistico su un altro. Un'umiltà che se viene a mancare diviene trasgressione alla vocazione umana ad "essere di più" (Freire, 2001).

Pertanto, esercitare la professionalità docente vuol dire, da un lato, trovare il coraggio di fare tale professione a favore della giustizia, della libertà, dell'autorità, della democrazia contro la spudoratezza, l'autoritarismo, la mancanza di regole e contro ogni forma di oppressione, di discriminazione, di emarginazione e di esclusione; dall'altro, significa invece esercitarla a favore della bellezza che questa stessa pratica racchiude ma che rischia però di svanire se non ci prende cura e non ci si da da fare per il sapere che si deve insegnare e se non si lotta per le condizioni materiali necessarie all'adempimento di tale compito (Freire, 2001).

L'insegnante, tuttavia, deve saper utilizzare intelligentemente vari tipi di sapere per riuscire ad instaurare una relazione interpersonale efficace, che aiuti il soggetto nel suo percorso di progressiva crescita personale e sociale. Infatti, «laddove non si realizzano incontri interpersonali autentici e responsabili difficilmente si verificano significativi apprendimenti culturali ed apprezzabili costruzioni comuni del sapere» (Rossi, 2005, p. 13).

I nuovi compiti che aspettano oggi il docente esigono, cioè, che egli sappia muoversi in maniera autonoma ed efficace nei vari contesti in cui è chiamato a

svolgere una pluralità di funzioni, tutte diverse ed egualmente importanti. Questo può farlo soltanto se sarà in grado di operare mettendo in campo sei diversi tipi di sapere utili per riuscire a fargli maturare quella personalità e professionalità, quella coscienza e quella competenza che sono necessarie per sostenere ed assicurare il successo educativo in qualunque contesto (Kincheloe, 2008). Tali saperi sono:


- *Il sapere normativo* che ingloba la conoscenza dei valori morali ed etici intorno ai quali ruota l'educazione.
- *Il sapere empirico* caratterizzato da una serie di osservazioni fatte su vari aspetti dell'educazione, ed in particolare sulla posizione dell'insegnante-ricercatore nella ragnatela della realtà storico-socio-politico-economica e di quella filosofico-psicologico-culturale di un preciso contesto preso in esame.
- *Il sapere politico* strettamente associato al sapere normativo che focalizza l'attenzione su come il potere influenzi la formazione degli insegnanti, il loro metodo di insegnamento e la scelta di un programma rispetto ad un altro.
- *Il sapere ontologico* caratterizzato dall'insieme dei metodi di insegnamento e dalle finalità pedagogiche che si vorrebbero perseguire.
- *Il sapere esperienziale* che Kincheloe ha ricollegato all'"indeterminate zones of practice" di Donald Schön, il quale con questa definizione, ha voluto delineare l'incertezza della singolare complessità della natura della pratica educativa.
- *Sapere riflessivo-sintetico* che si basa sulla riflessione di tutte quelle forme di sapere e di insegnamento che possono essere utilizzate nell'azione pedagogico-critica con lo scopo di non indottrinare gli studenti, ma di aiutarli ad acquisire una coscienza critica al fine di realizzare un sapere obiettivamente pluri-informato, eticamente democratico e politicamente giusto (Kincheloe 2008, pp. 112-118).

Maturare ed utilizzare adeguatamente ciascuna di queste forme di sapere consente al docente di padroneggiare gli attrezzi culturali che gli garantiranno la possibilità di diventare un autorevole professionista dell'educazione, competente non solo in alcuni ambiti disciplinari o per l'adozione di tecniche relazionali e didattiche ma, soprattutto, un professionista eticamente impegnato a realizzare principi di promozione umana e di equità all'interno di istituzioni formative "di tutti" e "per tutti" anche e soprattutto se si tratta di piccole scuole.

## Riferimenti Bibliografici

- Amadini, M., Ferrari, S., Polenghi, S. (eds.) (2019). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2017). Quale scuola per il XXI secolo? Un'identità possibili. *Studi sulla Formazione*, 20, 21-28, 2017-2.
- Gadsden, V. L., Davis, J. E., & Ariles, A. J. (2009). Introduction: Risk, equity, and schooling: Transforming the discourse. *Review of Research in Education*, 33(1).
- Brent, J. (2009). *Searching for Community: Representation, Power and Action on an Urban Estate*. Bristol: Policy Press.

- Carter, M. (2003). *What do we know about small schools?*, National College for School Leadership, Nottingham.
- Cass, B. & Brennan, D. (2002). Communities of Support or Communities of Surveillance and Enforcement in Welfare Reform Debates. *Australasian Journal of Social Issues*, 37(3), 247-262.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Elia, G., Polenghi, S., Rossini, V. (2019) (eds.). *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Fiorin, I. (2004). *La relazione didattica. Insegnamento e apprendimento nella scuola che cambia*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni, F., Pinto Minerva F. (2018). *La scuola siamo noi. Allievi, Insegnanti, Genitori, Enti locali e Sindacati*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of Freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope. Theory, culture, and schooling: a critical reader*. Boulder, CO/Oxford: Westview Press.
- Gold, E., Simon, E., & Brown, C. (2005). A New Conception of Parent Engagement: Community Organizing for School Reform. In F. English (ed.), *Sage Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research and Practice* (pp. 237-268). Thousand Oaks, CA, Sage Publishing.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Murdaca, A. M., Oliva, P., Maviglia, D. (2019). Le competenze interculturali del docente e le pratiche didattiche inclusive: un progetto di ricerca. *Nuova Secondaria*, 10, XXXVI, 113-121.
- Ribolzi, L. (2000). *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*. Brescia: La Scuola.
- Rossi, B. (2005). *Intelligenze per educare*. Milano: Guerini.
- Sirna, C. (2003). *Globalizzazione e interventi educativi formali*. In XLI Convegno di Scholé (2003). *Globalizzazione e nuove responsabilità educative* (pp. 103-116). Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (2001). *Fra presente e futuro. Analisi e riflessioni di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Smith, J. (2011). *Critical Pedagogy for Social Justice*. New York: Continuum.
- Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., Piccinno, M. (eds.) (2018). *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Xodo C. (ed.) (2003). *Dalle pedagogie alla pedagogia. Seminari itineranti. La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.



Promuovere la dual career nel calcio.  
Una proposta pedagogica

Promoting the dual career in football.  
A pedagogical proposal

Mascia Migliorati

Università degli Studi di Roma Foro Italico. Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute  
migliorati76@gmail.com

Emanuele Isidori

Università degli Studi di Roma Foro Italico. Dipartimento di Scienze Motorie, Umane e della Salute  
emanuele.isidori@uniroma4.it

Claudia Maulini

Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere. Università degli Studi di Napoli "Parthenope"  
claudia.maulini@uniparthenope.it

**ABSTRACT**

This study aims to reflect upon the importance of promoting actions for the dissemination of dual career programmes to promote school and university education and/or the progressive integration into the labor market of young footballers. In order to implement these actions, we have investigated and examined the role the sports director is playing in supporting programs that encourage the development of skills which help young footballers cope with transitions affecting their sports experience and post-career years.

Questo studio intende avviare una riflessione pedagogica sull'importanza di promuovere azioni finalizzate alla diffusione di programmi di *dual career* volti a favorire la formazione scolastica e universitaria e/o il graduale inserimento nel mondo del lavoro dei giovani calciatori.

Lo studio individua il direttore sportivo quale possibile promotore di programmi per lo sviluppo nei calciatori di competenze necessarie a fronteggiare le transizioni che contrassegnano l'esperienza sportiva e il *post career*.

**KEYWORDS**

Dual career, football, pedagogy, sports, director, education, training.  
Doppia carriera, calcio, pedagogia, direttore sportivo, istruzione, formazione.

## Introduzione\*

I cambiamenti che contrassegnano l'esperienza sportiva quali, ad esempio, il passaggio di categoria, di livello, di *club*, di ruolo o un eventuale infortunio possono assumere, in particolare nel *post career*, una connotazione critica; tale criticità è da rintracciarsi nella scarsa integrazione tra il sistema formativo formale e quello sportivo (Stambulova, 2000; Bellantonio, 2016).

Questo evidenzia l'importanza di sensibilizzare figure, che operano all'interno di tali sistemi, per avviare programmi di supporto alla carriera sportiva che dovrebbero fornire orientamento, consulenza e modelli educativi utili a favorire lo sviluppo di competenze necessarie a fronteggiare le sfide che gli atleti si trovano ad affrontare. Sfide che si presentano nelle fasi di transizione proprie della carriera sportiva così come in altri ambiti della vita dell'atleta (passaggio tra i diversi gradi di scuola, accademici e formativi, relazioni familiari, ecc.) e che, in una logica sistemica, sono tra loro interdipendenti (Stambulova, 2012; Wylleman, Rosier, De Knop, 2016; Wylleman, De Knop, Ewing, Cummings, 2000; Wylleman, Lavalée & Alfermann, 1999).

L'esperienza sportiva richiede una profonda dedizione accentrando l'interesse e il coinvolgimento personale e influenzando lo sviluppo identitario (Bellantonio, 2016) che rischia di focalizzarsi unicamente sul ruolo di atleta (Maulini, 2018). Lo sviluppo identitario unidimensionale non consente di fronteggiare interruzioni inaspettate, come ad esempio un infortunio o l'impossibilità di partecipare ad una gara importante o, anche, l'"atteso" e inevitabile termine della carriera sportiva, provocando una vera e propria "rivoluzione" nella persona e la necessità di ristrutturare l'idea di sé, degli altri e del mondo. Il processo di ricostruzione identitaria è possibile solo se la persona ha avuto opportunità di esplorare e coltivare altre dimensioni della propria vita e di sperimentarsi in diversi ruoli, sviluppando armonicamente tutte le proprie potenzialità. Questo implica aver acquisito competenze che rendono la persona capace di "assorbire" gli urti della vita e di innescare, dunque, processi di resilienza.

L'Unione Europea, nel 2012, con le Linee Guida riguardanti le raccomandazioni delle azioni politiche a supporto della *dual-career* degli atleti (EC, 2012), ha esortato governi, enti sportivi, istituti deputati all'istruzione e mercato del lavoro ad attuare politiche volte a promuovere azioni di sviluppo della *dual-career* degli atleti. Tale esortazione è in linea con gli obiettivi della *Strategia per la crescita dell'Europa 2020* (EC, 2010), per la prevenzione dell'abbandono scolastico e il rafforzamento delle possibilità di occupazione per i lavoratori.

Nelle stesse Linee Guida (*Ibidem*) viene evidenziata la necessità di costruire accordi e/o convenzioni tra il sistema sportivo, il settore educativo/formativo e il mercato del lavoro, al fine di costruire percorsi adeguati a garantire l'equilibrio tra formazione sportiva e educazione e/o occupazione.

Recentemente in ambito scolastico la legge del 13 Luglio 2015 n. 107 ha individuato, tra gli obiettivi formativi prioritari, la tutela del diritto allo studio degli studenti praticanti attività sportiva agonistica (art. 1, comma 7).

Il Decreto n. 935 del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

\* Attribuzione delle parti. L'articolo è il frutto di un lavoro condiviso tra gli autori, nello specifico, essi hanno contribuito alla stesura dei seguenti paragrafi: Mascia Migliorati 3. La *dual career* nel calcio; 5. Progettare interventi di *dual career* nel calcio; Conclusioni. Emanuele Isidori 1. Presentazione del contesto: il calcio. Claudia Maulini Introduzione; 2. L'istruzione e la formazione nei regolamenti del calcio europei e nazionali; 4. Il ruolo educativo del direttore sportivo.



dell'11 dicembre 2015 ha avviato una sperimentazione didattica per il triennio 2015-2018 «con lo scopo di individuare azioni mirate a fornire supporti didattici alle istituzioni scolastiche che vedono, tra i propri iscritti, studenti impegnati in attività sportive di natura agonistica».

Con la stipula del Protocollo d'Intesa tra il MIUR e il CONI (Comitato Olimpico Nazionale Italiano) in data 28 novembre 2016 le parti si sono impegnate, in linea con le più recenti indicazioni europee, ad intraprendere azioni congiunte al fine di riconoscere il valore della pratica sportiva attraverso la sperimentazione di metodologie e percorsi didattici innovativi.

Il più recente decreto ministeriale n. 279 del 10/04/2018 ha confermato la sperimentazione didattica per i successivi cinque anni per una formazione di tipo innovativo, anche supportata dalle tecnologie digitali, destinate agli studenti-atleti di alto livello individuati sulla base dei criteri stabiliti in accordo con il Comitato Olimpico Nazionale Italiano - CONI e con il Comitato Italiano Paralimpico - CIP, iscritti agli Istituti di istruzione secondaria di secondo grado statali e paritari del territorio nazionale.

L'obiettivo è quello di implementare il sostegno ed il supporto alle scuole nella programmazione di azioni efficaci che permettano di promuovere concretamente il diritto allo studio e il successo formativo degli studenti praticanti un'attività sportiva agonistica di alto livello.

Queste sperimentazioni aprono la strada ad accordi tra Istituzioni Scolastiche e associazioni sportive con l'obiettivo di salvaguardare la crescita dei giovani atleti e favorire l'equilibrio tra la formazione sportiva e l'educazione.

Anche in ambito universitario si stanno diffondendo, in questi ultimi anni, programmi di supporto per gli studenti che praticano sport ad alto livello (ASAG-Unicatt, 2017; Sánchez Pato, Isidori, Calderón, Brunton, 2017; Lupo et al. 2015; Guidotti, Cortis, Capranica, 2015; Migliorati, Maulini, Isidori, 2018a).

Le azioni di sostegno rivolte a questo *target* di studenti, si inquadrano nell'impegno da parte delle università italiane a combattere l'elevato tasso di abbandono che relega l'Italia agli ultimi posti tra i Paesi europei per numero di laureati sulla popolazione giovanile (Istat, 2018). All'interno di questo contesto di *drop out* gli atleti che decidono di intraprendere un percorso universitario sono più a rischio degli altri o dei cosiddetti "studenti-lavoratori", per la complessità che caratterizza la loro professione.

Conciliare lo studio tradizionalmente inteso (lezioni in presenza, lavori in aula e calendario degli esami programmato), con le esigenze della pratica sportiva competitiva (allenamenti, gare, sessioni di *training*, visite mediche, ecc.), richiede un impegno mentale e fisico che spesso l'atleta si trova ad affrontare senza poter contare su relazioni stabili con i compagni di corso che richiederebbero una frequentazione costante (Isidori, 2016).

La maggior parte degli atleti professionisti e di alto livello hanno difficoltà ad inserirsi nel mercato del lavoro nel loro *post career* proprio per il mancato sviluppo di altre competenze rispetto a quelle acquisite in ambito sportivo.

Le organizzazioni e/o società sportive dovrebbero promuovere una formazione che permetta agli atleti una possibile riconversione della loro carriera professionale, tanto più che questa è generalmente di breve durata.

L'atleta-studente ha sviluppato competenze di *leadership* legate all'esperienza sportiva. Esse possono essere il punto di partenza per lo sviluppo di nuove abilità che gli studi accademici potrebbero contribuire ad incrementare.

A questo proposito alcune ricerche (Wylleman, Lavallee, 2004) hanno sottolineato l'importanza di valorizzare gli atleti-studenti universitari nella loro integra-

lità, superando la frammentarietà dell'identità, la transitorietà e l'alternanza delle fasi che caratterizzano lo sviluppo professionale.

I risultati delle ricerche sulla formazione degli atleti nelle università hanno sottolineato l'importanza dell'orientamento e del *tutoring* come elementi chiave per promuovere la *dual career* e offrire l'opportunità di coniugare sport e formazione, carriera e vita (ASAG-Unicatt, 2017; Sánchez Pato, Isidori, Calderón, Brunton, 2017; Lupo et al. 2015; Guidotti, Cortis, Capranica, 2015; Migliorati, Maulini, Isidori, 2018a).

Alla luce delle azioni attuate in ambito scolastico ed universitario, il presente lavoro ha l'obiettivo di analizzare, nel contesto della disciplina sportiva del calcio, gli interventi di *dual career* utili a sostenere la formazione degli studenti-atleti di alto livello.

## 1. Presentazione del contesto: il calcio

In Italia il calcio rappresenta un fenomeno culturale dominante con un'incidenza pari a circa il 25% dei tesserati totali, nel settore dilettantistico e giovanile, delle 45 Federazioni Sportive Affiliate al CONI (Report Calcio, 2018).

Il numero di giocatori che svolgono l'attività nel settore giovanile è pari a 838.430; i calciatori tesserati maschi tra i 5 e i 16 anni rappresentano il 20% della popolazione italiana.

Nel 2016/2017 si sono contati 1.044.505 calciatori, tesserati per 12.693 società, mentre il numero totale di squadre ammonta a 82.616. L'attività relativa al settore giovanile e scolastico incide per il 64,5% dei calciatori tesserati e per l'82,8% del numero di squadre.

I tesserati per la FIGC (Federazione Italiana Giuoco Calcio) ammontano quasi a 1,4 milioni (di cui il 78% rappresentato dai calciatori), un dato che risulta essere in crescita nelle ultime otto stagioni. All'incremento dei dirigenti (+12%), dei tecnici (+1,5%) e dei tesserati relativi al settore giovanile e scolastico (+12%) si contrappone il decremento dei calciatori impegnati nell'attività professionistica e in quella dilettantistica (-3,5%).

Dato ancor più significativo è che appena il 6,4% dei calciatori tra i 15 e i 21 anni, tesserati per *club* professionistici nel 2007-2008, risultava ancora operante nel calcio professionistico italiano nel 2016-2017. Questo dato mette in evidenza la difficoltà a passare dal settore giovanile alla prima squadra e, qualora questo passaggio avvenga, a restare in questo contesto per lungo tempo.

Il convegno organizzato dall'AIC (Associazione Italiana Calciatori) a Udine il 30 ottobre 2017, intitolato "Tempi supplementari - Aspetti traumatici e psicologici del dopo carriera" (Ghiretti e AIC, 2015), ha evidenziato le difficoltà del *post career*. Difficoltà confermate dalla ricerca "Fine primo tempo, Analisi sul dopo carriera dei calciatori", condotta da AIC Onlus, che ha rilevato una discordanza tra le aspettative dei calciatori per il loro *post career* e le possibilità che l'ambiente offre.

Tale studio si compone di tre indagini che hanno utilizzato metodologie diverse. La prima indagine, dal titolo "Che fine hanno fatto" (*Ibidem*), ha analizzato il percorso di *post career* di 2611 giocatori professionisti inseriti nelle rose di prima squadra delle 128 società professionistiche di Serie A (18 squadre), Serie B (20 squadre), Serie C1 (36 squadre) e Serie C2 (54 squadre) della stagione sportiva 1992-93, rivelando che il 44,1% dei calciatori in attività immagina il proprio futuro unicamente nell'ambito calcistico professionistico. Il 61,4% degli ex calciatori professionisti della stagione 1992/1993, pur possedendo una qualifica abilitante alla

professione calcistica per allenatore, direttore sportivo, agente di calciatori, preparatore atletico e operatore sanitario, non ha operato a nessun livello in ambito calcistico nella stagione 2014/2015 e solo il 10% ha lavorato a livello professionistico in modo costante nelle ultime tre stagioni sportive.

La seconda indagine, intitolata “Cosa farò da grande?” (*Ibidem*), è stata realizzata attraverso l’analisi dei questionari di 499 calciatori professionisti in attività nella stagione 2014-2015, con età media di 25,5 anni. Il 69,8% ha dichiarato di avere un diploma di scuola media superiore, mentre un 3,8% risulta laureato. Un risultato più alto rispetto a quello della ricerca precedente (*Ibidem*) (che riportava il 48,1% di licenza media e il 48,1% di diploma di secondaria di secondo grado) e più in linea con il dato medio della popolazione italiana, secondo il quale poco più del 75% dei giovani consegue un titolo di studio superiore (Istat, 2015).

Dei 499 calciatori professionisti il 51,8% ha affermato di aver già iniziato a pensare il *post career*. Specificatamente il 46,3% dei calciatori di Serie A e il 44,8% di quelli di Serie B hanno affermato di pensare al fine carriera, così come ben il 58,2% della Lega Pro. Questo evidenzia come il dato sia influenzato dalla categoria di appartenenza. Se infatti solo il 16,9% dei giocatori di Serie A si mostra preoccupato del proprio futuro, la percentuale sale al 22,1% in Serie B e al 43,9% in Lega Pro. Rispetto alla carriera *post* calcistica più si sale di categoria maggiore è la percentuale di giocatori che pensa al proprio futuro solo nell’ambito calcistico: si passa dal 43% della Lega Pro al 45,9% della Serie B, fino al 46,3% della Serie A.

Un dato preoccupante è che il 55,1% di coloro che sono convinti che nel futuro saranno impegnati nel calcio non ha pensato ad un’alternativa. Incoraggiante risulta essere, invece, l’interesse verso la formazione: l’83,5% dei calciatori interpellati e ben l’85% di quanti immaginano un *post* carriera solo calcistico, ritiene utili i corsi di orientamento professionale. Ciò è estremamente positivo in quanto esorta a pensare e programmare nuovi percorsi formativi che puntino a una riqualificazione professionale degli ex atleti per una loro ricollocazione anche al di fuori del mondo del calcio.

La terza indagine, che ha analizzato “Le storie” dei calciatori dopo il fine carriera (Chiretti, 2015) ha messo in luce, attraverso le testimonianze di giocatori che hanno saputo reinventarsi in attività lavorative molto lontane dal calcio, come questo sport sviluppi competenze, capacità gestionali e relazionali che possono essere trasferite in altri ambiti.

Alla luce di questa analisi è necessario interrogarsi sul futuro di migliaia di giovani che iniziano a praticare il calcio ad alto livello immaginando un futuro da campioni che non sempre corrisponderà alla realtà. La maggioranza dovrà dotarsi di strumenti per poter ri-pensare il proprio futuro ed intraprendere percorsi alternativi coltivando, oltre alla carriera calcistica, la propria istruzione e formazione.

## 2. L’istruzione e la formazione nei regolamenti del calcio europei e nazionali

I dati presentati inducono ad una inevitabile analisi rispetto al ruolo educativo che rivestono le società calcistiche per i giovani e alle azioni che è possibile mettere in campo per promuovere percorsi di *dual career*, ossia la possibilità per gli atleti di finalizzare un percorso sportivo di alto livello, in combinazione con percorsi formativi o professionali (EC, 2012).

Rispetto all’istruzione, l’UEFA (Union of European Football Associations), tra i criteri e i requisiti necessari al rilascio della licenza, pone il *focus* sull’importanza dell’istruzione e sul «dovere (della società richiedente la Licenza) di promuovere

e sostenere l'istruzione dei giovani calciatori, garantendo loro la possibilità di completare la scuola dell'obbligo e di proseguire gli studi» (FIGC-UEFA, 2018, p.21). Tra i documenti necessari al rilascio della licenza, il manuale UEFA indica la «dichiarazione attestante l'impegno della Società richiedente la Licenza a promuovere e sostenere l'istruzione dei giovani calciatori» (Ibidem, p.21).

Rilevanza dell'istruzione che viene riportata ed individuata tra le mansioni dell'allenatore del settore giovanile al quale spetta «la promozione dei programmi educativi volti a favorire il completamento dell'istruzione scolastica e/o il graduale inserimento nel mondo del lavoro dei giovani calciatori» (p.39).

Nel Sistema delle Licenze Nazionali della Lega Italiana Calcio, tra gli adempimenti previsti affinché le società calcistiche italiane possano ottenere il rilascio della licenza per poter partecipare ai campionati di Serie A, B e C per l'anno 2019/2020, è indicato «l'impegno a promuovere e sostenere l'istruzione dei giovani calciatori» (FIGC, 2019 a,b,c).

I documenti sopra citati ribadiscono dunque l'importanza dell'istruzione e dell'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani calciatori ma, come abbiamo visto dai risultati delle ricerche di Ghiretti (2015), gli stessi mostrano preoccupazione per il loro futuro e la maggior parte di essi non opera nel mondo del calcio nel *post career* nonostante il conseguimento di qualifiche specifiche.

### 3. La *dual career* nel calcio

Il Sistema delle Licenze UEFA e il Sistema delle Licenze Nazionali, come descritto precedentemente, esigono che le società sportive favoriscano nei giovani calciatori l'assolvimento dell'obbligo scolastico e il graduale inserimento nel mercato del lavoro.

Tuttavia i *club* non dovrebbero limitarsi all'adempimento degli atti amministrativi necessari all'iscrizione scolastica, ma sarebbe auspicabile che promuovessero «l'idea della doppia carriera nei contratti e nei codici di condotta per allenatori e altri membri della squadra. Le organizzazioni sportive nazionali e le federazioni internazionali [...] dovrebbero comprendere il concetto di doppia carriera nei loro programmi di formazione [...] nel quadro di una strategia di apprendimento continua (Life-long Learning Strategy)» (EC, 2012a p.14-15). L'implementazione e la diffusione di interventi volti ad accompagnare gli atleti nel percorso scolastico e formativo dovrebbero, altresì, prevedere percorsi di orientamento individualizzati e sistemi di monitoraggio degli stessi.

Quali metodologie e strategie è possibile attuare al fine di sviluppare interventi efficaci di *dual career* nel contesto calcistico?

La premessa pedagogica di ogni intervento che voglia dirsi educativo nello sport è la necessità che questo venga ripensato come pratica integrata nei vari ambiti di vita dell'atleta. In tal senso le società sportive dovrebbero strutturare spazi, tempi e processi per costruire opportunità di apprendimento, mirando alla formazione globale della persona e incoraggiando gli atleti a trasferire e sviluppare le competenze acquisite attraverso lo sport in altri contesti.

A tal fine sarebbe importante che le società si dotassero, oltre alle figure già presenti nei *club*, di uno *staff* di esperti nell'ambito pedagogico dell'orientamento e della formazione, che possa accompagnare e monitorare il giovane calciatore nella scelta dei percorsi, siano essi scolastici, accademici e/o professionali. Le figure che andranno a far parte dello *staff* potranno essere liberi professionisti o «dipendenti dell'organizzazione sportiva, di un istituto o un ente privato e [do-

vranno essere] competenti e qualificati per lavorare con atleti di alto livello» (*Ibidem*, p. 14). Un ruolo importante, in questa prospettiva, potrebbe essere rivestito dal direttore sportivo.

#### 4. Il ruolo educativo del direttore sportivo

Il direttore sportivo potrebbe rivestire un ruolo fondamentale non solo nell'azione di sensibilizzazione e implementazione di tali percorsi ma anche nel coordinamento dello *staff educativo* all'interno della società calcistica. Tra i principali compiti del direttore sportivo, come indicato nel Manuale UEFA (FIGC-UEFA, 2018), «rientrano la gestione dei rapporti anche contrattuali fra società e calciatori o tecnici; la conduzione di trattative con altre società sportive aventi ad oggetto il trasferimento di calciatori e/o la stipulazione delle cessioni dei contratti; la supervisione dell'attività degli osservatori; la supervisione dell'attività sportiva delle squadre» (p. 35). Proprio rispetto a quest'ultima funzione si evince che spetta al direttore sportivo il coordinamento degli stessi allenatori che, da manuale UEFA, sono chiamati a «promuovere programmi educativi volti a favorire il completamento dell'istruzione scolastica e/o il graduale inserimento nel mondo del lavoro dei giovani calciatori» (*Ibidem*, p. 39). L'attuazione di tali programmi deve necessariamente essere condivisa e co-costruita dagli allenatori e dal direttore sportivo. Quest'ultimo pertanto assume una funzione fondamentale: il suo ruolo "educativo" nei confronti dei giovani, a volte molto giovani, è determinante. Spetta a lui il compito di promuovere all'interno della società sportiva un processo educativo, volto a sollecitare gli atleti a vivere sempre la propria esistenza in maniera piena, armonizzando le dimensioni che la costituiscono in un continuo processo di formazione.

Il direttore sportivo ha delle importanti responsabilità educative soprattutto nel calcio, che se da un lato può essere considerato uno sport dall'alto potenziale formativo, dall'altro rischia di generare aspettative che superano di gran lunga la realtà.

Ciò rende indispensabile l'acquisizione da parte dello stesso di competenze necessarie a valorizzare la sua funzione educativo-formativa. Questo comporta inserire nei percorsi formativi per direttore sportivo, promossi dal Centro Tecnico Federale di Coverciano, degli spazi di riflessione e progettazione educativa per avviare processi di innovazione volti a promuovere la formazione integrale degli atleti mediante approcci pedagogici.

Questa azione deve essere rafforzata attraverso il dialogo costante tra le agenzie formative e le società sportive, affinché gli studenti-atleti o atleti-studenti percepiscano l'aspetto formativo come parte integrante del proprio sviluppo e l'istituzione scolastica/formativa/universitaria il contesto in cui dare spazio alla propria crescita umana e professionale (Migliorati, Maulini, Isidori, 2018b).

Nel paragrafo successivo verranno presentati gli obiettivi e le principali azioni necessarie per attuare un intervento di *dual career* efficace.

#### 5. Progettare interventi di *dual career* nel calcio

L'analisi dello scenario evidenzia come il sistema scolastico ed accademico si stia attivando al fine di rispondere alle esigenze educative e formative degli atleti di alto livello. Nello stesso tempo si è mostrato come nei regolamenti ci siano indicazioni rispetto all'istruzione e alla formazione dei giovani calciatori.

Accogliendo e sviluppando tali indicazioni si presentano di seguito gli obiettivi generali e specifici e le azioni che le società sportive potranno adattare al proprio contesto per progettare interventi di *dual career*:

- A. *Promuovere il lavoro di rete tra i diversi attori agenti all'interno dei contesti di vita degli atleti:*
- sensibilizzare e promuovere la consapevolezza tra gli attori (agenti formativi, società sportiva e famiglia) della necessità di supportare attraverso percorsi formativi specifici gli studenti-atleti;
  - costruire e favorire il dialogo per promuovere la condivisione di obiettivi e azioni con i contesti coinvolti per lo sviluppo della *dual career* dello studente-atleta o atleta-studente.
- B. *Orientare ed accompagnare gli atleti nel percorso formativo nel contesto sportivo:*
- costruire percorsi di accompagnamento personalizzati e flessibili per gli atleti mediante figure di supporto con competenze di *counseling* e di *tutoring*;
  - collaborare con le istituzioni scolastiche ed accademiche per favorire lo sviluppo delle competenze e il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento;
  - implementare tecnologie digitali e strategie organizzative al fine di accogliere e sostenere le sperimentazioni didattiche che si stanno diffondendo in ambito scolastico e universitario, finalizzate al superamento delle criticità della formazione degli studenti-atleti.
- C. *Sviluppare negli operatori sportivi (allenatori, preparatori atletici, dirigenti ecc.) le competenze educative necessarie alla realizzazione di percorsi di dual career:*
- accrescere la consapevolezza del valore dello sport come pratica umana e della responsabilità educativa che ne deriva;
  - implementare pratiche che consentano di agire la loro funzione pedagogica;
  - favorire lo sviluppo di competenze interculturali per facilitare il processo di inclusione degli atleti stranieri.
- D. *Promuovere nelle famiglie degli studenti-atleti la consapevolezza della loro funzione di mediazione tra sport, scuola e vita.*
- promuovere nelle famiglie degli studenti-atleti più giovani la collaborazione con le istituzioni scolastiche/formative e la società sportiva attraverso la partecipazione attiva alle azioni previste dall'intervento di *dual career*.

Per il raggiungimento degli obiettivi delineati il direttore sportivo rappresenta la figura chiave e a lui competono le seguenti azioni:

- sensibilizzare e promuovere la consapevolezza all'interno della società sportiva del valore educativo dei percorsi formativi specifici per gli studenti-atleti;
- proporre la costituzione di uno *staff* di esperti in campo educativo interno al club (*tutor, counselor* e figure specializzate nell'orientamento e nella formazione), al fine di pianificare azioni di *dual career*;
- proporre interventi formativi volti all'acquisizione e all'ampliamento di competenze educative degli operatori sportivi del club;



- analizzare il contesto e programmare le azioni;
- operare in sinergia con le agenzie educative e la famiglia;
- stabilire *partnership* con le scuole, le università e con gli Enti di formazione del territorio attraverso la stipula di accordi e/o convenzioni;
- organizzare spazi adeguati all'interno della società sportiva per l'attuazione dell'intervento (sala studio multimediale, sala colloqui, sala per incontri in plenary ecc.);
- coordinare e monitorare le azioni messe in atto dallo *staff educativo*;
- promuovere azioni di promozione e pubblicizzazione della *dual career*.

Lo *staff educativo*, coordinato dal direttore sportivo, sarà chiamato a:

- realizzare una mappatura delle offerte formative del territorio per poter orientare nella scelta i calciatori;
- sviluppare e attuare un modello di formazione di *dual career* in condivisione con gli operatori (allenatori, preparatori atletici, ecc.) della società sportiva e con le famiglie;
- progettare percorsi formativi rivolti agli operatori sportivi del *club*;
- calendarizzare incontri informativi del programma di *dual career* per gli studenti-atleti e le loro famiglie;
- organizzare colloqui conoscitivi e di *counseling* orientativo con lo studente-atleta per accompagnare la scelta del percorso scolastico e/o universitario o di formazione professionale;
- costruire con lo studente-atleta o atleta-studente un progetto personalizzato di *dual career*;
- individuare un *tutor* sportivo che supporti l'atleta nel suo percorso di studio e/o di formazione in collaborazione con i *tutor* del contesto formativo (*tutor* universitario o scolastico);
- calendarizzare incontri di coordinamento delle azioni con le agenzie formative (*tutor* universitario o scolastico) e la famiglia;
- costruire ed implementare strumenti di monitoraggio dell'intervento (interviste, *focus group*, questionari, ecc.).

L'attuazione di tale ipotesi progettuale presuppone l'attenzione e la cura da parte delle società sportive alla formazione degli studenti che praticano attività sportiva di alto livello e dunque una presa di coscienza dell'importante funzione della formazione integrale della persona e del riconoscimento del ruolo educativo che lo sport riveste 'nella' e 'per' la società.

## Conclusioni

Questo studio ha messo in luce la necessità di attuare nel mondo del calcio programmi efficaci di *dual career* per gli atleti volti alla promozione di uno sviluppo "a tutto tondo" dei calciatori; necessità che vale non solo per coloro che non raggiungeranno mai i vertici del professionismo, ma anche di quanti li hanno raggiunti e nel *post career* si troveranno a dover ripensare la propria vita.

I dati presentati nei paragrafi precedenti mostrano una considerevole partecipazione alla disciplina sportiva del calcio che richiama ad una forte responsabilità da parte delle società sportive. I dati rilevano una preoccupazione da parte dei calciatori per il loro futuro che risulta crescere nelle categorie di livello più basso. A questo si unisce un dato positivo, ossia l'interesse da parte dei calciatori verso la formazione.

Come esposto precedentemente, il Sistema delle Licenze UEFA e il Sistema delle Licenze Nazionali obbligano le società sportive a favorire l'istruzione scolastica e/o il graduale inserimento nel mercato del lavoro dei calciatori.

Gli ambiti formativi, scolastici ed accademici stanno sperimentando nuove metodologie didattiche per favorire la conciliazione tra lo studio e lo sport. Le azioni implementate, in particolare la sperimentazione studenti-atleti di alto livello promossa nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado (D.M. 279 del 2018) e quelle avviate in ambito universitario (ASAG-Unicatt, 2017; Sánchez Pato, Isidori, Calderón, Brunton, 2017; Lupo et al. 2015; Guidotti, Cortis, Capranica, 2015; Migliorati, Maulini, Isidori, 2018a) hanno innescato un cambiamento che necessita, tuttavia, di un confronto e di una negoziazione con il mondo sportivo.

Sarebbe auspicabile che il mondo del calcio si prepari a questo confronto ripensando i propri regolamenti alla luce di quanto previsto nelle Linee Guida (EC, 2012), mettendo a punto interventi specifici per promuovere la *dual career* dei calciatori e prevedendo, altresì, processi di monitoraggio del percorso scolastico-formativo.

Parallelamente alle istituzioni scolastiche e formative anche le Società sportive dovrebbero operare per favorire la formazione generale dell'atleta e attuare programmi di *dual career* in collaborazione con la scuola, l'università e il mercato del lavoro. Dovrebbero avviare una riorganizzazione dei tempi, degli spazi e delle risorse umane da impegnare per l'attuazione degli stessi.

Il lavoro prospetta, quindi, un'ipotesi metodologica finalizzata ad affiancare i calciatori nel loro percorso scolastico e formativo e centrata sul ruolo del Direttore Sportivo quale promotore, all'interno della propria società, di interventi di *dual career* essendo egli educativamente responsabile della crescita dei giovani calciatori e del loro futuro come atleti e come persone.

Il Direttore sportivo deve fare in modo che il *club* non sia per i giovani una "fabbrica di illusioni" ma uno spazio educativo in cui sviluppare armonicamente tutte le proprie potenzialità. Questo è l'elemento determinante per la costruzione di una vita piena e soddisfacente per i propri atleti.

L'ipotesi prospettata si inserisce nel quadro delle politiche educative dell'Unione Europea e si propone di attuare quanto auspicato nelle *Linee Guida* sulla doppia carriera degli atleti (EC, 2012), ossia la promozione di azioni finalizzate allo scambio e alla diffusione di buone pratiche.

## Riferimenti bibliografici

- ASAG - Unicatt (2017). *La Dual Career degli Atleti d'élite in Italia. Manuale delle pratiche italiane*. Retrieved June 27, 2019, from [https://asag.unicatt.it/asag-Handbook\\_italiano\\_Marzo17.pdf](https://asag.unicatt.it/asag-Handbook_italiano_Marzo17.pdf).
- Bellantonio, S. (2016). Essere adulti dopo lo sport. Proposte educative per promuovere le transizioni identitarie di fine carriera. *Formazione & Insegnamento*, 14, 3, 101-110.
- Decreto Ministeriale n. 279 del 10 aprile 2018, *Programma sperimentale per studenti-atleti di alto livello*. Retrieved September 3, 2019, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Circolare+studenti+atleti/bad062b9-a86a-42b2-9f68-ed98b735613c?version=1.0>.
- Decreto Ministeriale n. 935 dell'11 dicembre 2015. *Programma sperimentale didattica studente-atleta di alto livello*, Retrieved September 3, 2019, from [http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot935\\_15.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2015/prot935_15.pdf).
- EC-European Commission (2012). *Linee Guida UE sulla doppia carriera degli atleti*. Brussels: EC, Retrieved September 3, 2019, from [http://www.scuoladello sport.coni.it/images/sds/Linee\\_Guida\\_EU\\_Doppia\\_Carriera.pdf](http://www.scuoladello sport.coni.it/images/sds/Linee_Guida_EU_Doppia_Carriera.pdf).

- EC-European Commission (2010). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Brussels: EC.
- FIGC (2019a). *Sistema Licenze Nazionali, Sistema licenze nazionali 2019/2020*. Lega nazionale professionisti Serie A. Retrieved June 27, 2019, from [https://www.figc.it/media/73159/1-manuale-licenze-nazionali\\_serie-a-2019-2020.pdf](https://www.figc.it/media/73159/1-manuale-licenze-nazionali_serie-a-2019-2020.pdf).
- Federazione Italiana Giuoco Calcio (2019b). *Sistema Licenze Nazionali, Sistema licenze nazionali 2019/2020*. Lega nazionale professionisti Serie B. Retrieved March 12, 2019, from [https://www.figc.it/media/73185/1-manuale-licenze-nazionali\\_serie-b-2019-2020.pdf](https://www.figc.it/media/73185/1-manuale-licenze-nazionali_serie-b-2019-2020.pdf).
- Federazione Italiana Giuoco Calcio (2019c). *Sistema Licenze Nazionali, Sistema licenze nazionali 2019/2020*. Lega nazionale professionisti Serie C. Retrieved March 12, 2019, from [https://www.figc.it/media/73229/1-manuale-licenze-nazionali\\_serie-c-2019-2020.pdf](https://www.figc.it/media/73229/1-manuale-licenze-nazionali_serie-c-2019-2020.pdf).
- Federazione Italiana Giuoco Calcio (2018). *Report Calcio 2018*. Retrieved March 12, 2019, from <https://www.pwc.com/it/it/publications/reportcalcio/2018/doc/ReportCalcio-2018.pdf>
- FIGC-UEFA (2018). *Manuale delle licenze UEFA - Edizione 2018*. Sistema Licenze UEFA. Retrieved March 12, 2019, from <https://www.figc.it/media/73142/all-a-al-cu-22a-manuale-delle-licenze-uefa-edizione-2018.pdf>.
- Ghiretti e AIC (2015). *Fine primo tempo, Analisi sul dopo carriera dei calciatori*. Retrieved April 3, 2019, from <http://www.studioghiretti.it/wp-content/uploads/2015/07/Ricerca-completa-Fine-primo-tempo.pdf>.
- Guidotti, F., Cortis, C. & Capranica, L. (2015). Dual career of european student athletes: a systematic literature review. *Kinesiologia Slovenica*, 21, 3, 2-20.
- Isidori, E. (2016). The Dual Career of Student Athletes and the Quest for a Personalized Tutorship Model. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3, 2, 9- 15.
- Istat (2018). *Rapporto sulla conoscenza 2018*. Retrieved April 3, 2019, from <https://www.istat.it/storage/rapporti-tematici/conoscenza2018/Rapportoconoscenza2018.pdf>, data di consultazione: settembre, 2018.
- Istat (2015). *Rapporto annuale 2015. La situazione del paese*. Retrieved April 3, 2019 from <https://www.istat.it/it/files//2015/05/Rapporto-Annuale-2015.pdf>, data di consultazione: settembre, 2015
- Legge n. 107 del 13 luglio 2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. *Gazzetta Ufficiale 15/07/2015 Serie generale - n. 162*.
- Lupo, C., Guidotti, F.G., Gonçalves, C.E., Moreira, L.O., Topi, M.D., Bellardini, H., Tonkonogi, M., Colin, A., & Capranica, L. (2015). Motivation towards dual career of European student-athletes. *European journal of sport science*, 15, 2, 151-60.
- Maulini, C. (2018). Il counselling educativo nella dual career degli studenti-atleti. *International Journal of Sports Humanities*, 1, 63-70.
- Migliorati, M., Maulini, C. & Isidori, E. (2018a). Il tutoring degli atleti-studenti nell'università italiana: tra sfide pedagogiche, modelli e prospettive di sviluppo. *Formazione, Lavoro, Persona*, VIII, 25, 191-200.
- Migliorati, M., Maulini, C. & Isidori, E. (2018b). Il talento sportivo come sfida pedagogica. L'esperienza del progetto "La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria". *Formazione & Insegnamento*, 16, 2, 389-404.
- Sánchez Pato, A., Isidori, E., Calderón, A. & Brunton, J. (a cura di) (2017). *Developing an innovative European sports tutorship model of the dual career of student-athletes*. Murcia: UCAM.
- Stambulova, N. B. (2000). Athletes' crises: a developmental perspective. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 584-601.
- Stambulova, N. B. (2012). Working with athletes in career transitions. In S. Hanton, & S. Mellalieu (Eds.), *Professional practice in sport psychology: A review* (pp. 165-194). London, UK: Routledge.
- Union of European Football Associations (2015). *Manuale delle licenze UEFA*. FIGC.
- Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A life span perspective* (pp. 503-523). Morganton: Fitness Information Technology.

- Wylleman, P., De Knop, P., Ewing, M., & Cummings, S. (2000). Transitions in youth sport: a developmental perspective on parental involvement. In D. Lavallee , & P. Wylleman (Eds.), *Career transitions of competitive athletes* (pp. 143-160). Morgantown, WV: FIT.
- Wylleman, P., Lavallee, D., & Alfermann, D. (Eds.) (1999). *Career transitions in competitive sports*. Biel: FEPSAC.
- Wylleman, P., Rosier, N. & De Knop, P. (2016). Career transitions. In Schinke RJ, McGannon KR, Smith B, (editors). *Routledge International Handbook of Sport Psychology* (pp. 111-119). Routledge International Handbooks.

# La relazione formativa tra medico del territorio e il paziente immigrato

## The formative relationship between the general practitioner and the immigrant patient

Pasquale Renna

Università degli Studi di Bari Aldo Moro - pasquale.renna@uniba.it

### ABSTRACT

The relationship between doctor and immigrant patient, today, is an important test for a radical rethinking of a concept of health that is centered on an educational pact of co-responsibility between a reflective professional and an active citizen. In particular, the general practitioner is, today more than ever, called to be an educator of healthy lifestyles and promoter of an intercultural mentality in the context of a European society so multicultural, but where the challenge of a constructive coexistence between peoples and cultures is more than ever open.

La relazione tra medico e paziente immigrato, oggi, è un importante banco di prova per un radicale ripensamento di una concezione della salute che sia incentrata su un patto educativo di corresponsabilità tra un professionista riflessivo e un cittadino attivo. In particolare, il medico del territorio è, oggi più che mai, chiamato ad essere educatore di stili di vita salutogenici, e promotore di una mentalità interculturale, nel contesto di una società europea e, nella fattispecie, italiana, sì multiculturale, ma in cui resta aperta la sfida di una convivenza costruttiva tra i popoli che li faccia sentire partecipi di una medesima comunità di destino.

### KEYWORDS

Training, Care Relationship, General Practitioner, Patients, Immigrants.  
Formazione, Relazione di Cura, Medico, Pazienti, Immigrati.

## 1. Per una promozione della salute in un'ottica sistemica e interculturale

### 1.1 Da un paradigma biomedico a un paradigma sistemico di salute

L'Europa contemporanea si trova coinvolta nel cuore di una decisiva lotta non solo per la civiltà, ma, ancor più radicalmente, per la stessa vita dei popoli del pianeta. Ambiti di primo piano, anche se non esclusivi, di tale lotta sono l'ambiente e la salute.

Rispetto all'ambiente, è noto come in Europa sia nato in tempi recenti un movimento giovanile, animato da Greta Thunberg, per la salvaguardia del nostro Pianeta i cui delicati equilibri ambientali sono sempre più minacciati dal violento impatto umano. Infatti l'uomo del nostro tempo, animato da una concezione di progresso e consumo che affonda le sue radici nella cultura borghese ottocentesca, fatica ancora oggi a comprendere come l'ambiente non possa essere indefinitamente sfruttato a fini economici, ma debba essere anzitutto salvaguardato e custodito. La transizione da una concezione della relazione uomo-ambiente improntata allo sfruttamento di quest'ultimo a una concezione ispirata dalla consapevolezza dell'interdipendenza di tutte le specie viventi, oggi, si pone come tanto più urgente in quanto non ha ancora ottenuto quell'universale consenso che dovrebbe generare una sollecita mobilitazione delle grandi potenze economiche e politiche del Pianeta (men che meno, degli Stati che compongono l'attuale consenso rappresentato dall'Unione Europea).

Rispetto alla salute, in Europa si è sviluppata, sempre nel corso dell'Ottocento e nel contesto della società borghese, una concezione di salute che vede nell'uomo una macchina da tenere in perfetta efficienza e sul cui funzionamento poco importante sarebbe l'impatto di fattori contestuali e ambientali. Si comprende facilmente come, nell'ottica di una concezione di salute che vede nell'uomo una macchina, l'obiettivo di salute precipuo e privilegiato è quello di procurare i rimedi utili a tenerla in perfetta efficienza. Oggi, invece, allorché il diffondersi di epidemie globali ha inacuito la consapevolezza delle società altamente industrializzate per la quale un fattore determinante di salute è la relazione tra uomo e ambiente, si pone come quanto mai necessaria una transizione verso una concezione sistemica di salute, al cuore della quale si trovi non più la riparazione del corpo-macchina, ma la cura responsabile della persona entro i suoi contesti vitali. Contesti che, lungi dall'essere anonimi sfondi su cui si inscena la vicenda umana, sono una fitta rete di relazioni che contribuiscono al reciproco tenersi, e nella cui fitta trama è vitalmente inserito l'essere umano. In tale ottica, dunque, *salute* significa avere cura delle relazioni che legano tutti i viventi e questi ultimi agli ambienti in cui essi si trovano e agiscono. Tale cura si esplica, in particolare per gli esseri umani, nella capacità di mettere in campo stili di vita promotori di salute, ovvero non ispirati allo sfruttamento di risorse, ma all'attenzione nei confronti del sistema di relazioni che tiene insieme soggetti e ambienti. Strettamente legati a tale attenzione sono, pertanto, la promozione e lo sviluppo di stili di vita *salutogenici*, che diviene possibile soltanto nell'ambito di una concezione di salute che sappia tenere in debito conto la complessità dei suoi determinanti di carattere culturale e ambientale.

A tal proposito, è da rimarcare come, già a partire dalla seconda metà del Novecento, soprattutto in Occidente, il concetto di salute si sia evoluto, come evidenziato nel 1948 dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, nella Conferenza di Alma-Ata, da condizione di semplice assenza di malattia a condizione di *pieno benessere bio-psico-sociale*. Tale definizione di salute è notevolmente più ampia



rispetto a quella, sino ad allora comunemente accettata, promossa dal *paradigma bio-medico* (Gallelli, 2012, Cavicchi, 2018) che, in sostanza, prevede che essere in buona salute significhi non avere malattie. In base al paradigma bio-medico, come sopra accennato, il corpo umano viene inteso come un mero insieme di organi e funzioni che compongono una macchina complicata, in sé articolata ma vista come relativamente autonoma dai contesti e dagli ambienti in cui è inserita e composta da parti riparabili mediante azioni competenti e mirate, quali la somministrazione di farmaci o, nei casi più gravi, interventi chirurgici.

Il paradigma bio-medico si è diffuso, in Europa, nella cornice teorica del positivismo, che nel corso del XIX secolo, sempre più andava acquisendo autorevolezza sia nell'ambito delle scienze "esatte", sia nell'ambito delle scienze "sociali"<sup>1</sup>. Se la cultura di stampo positivista mostrava la spiccata universalità, misurabile e calcolabile tutto ciò che attiene alla Natura e all'Uomo, il paradigma bio-medico ad essa legato sottoponeva il corpo umano, in nome della scientificità che, a quel tempo, decideva dell'attendibilità, della credibilità e dell'autorevolezza dei medici, a criteri oggettivi di misurabilità e calcolabilità (Cavicchi, 2018). In tale quadro paradigmatico, non fa meraviglia che dimensioni essenziali del corpo umano, quali la personalità e l'irripetibile unicità rappresentata dall'incontro tra l'appartenenza culturale e il vissuto relazionale e ambientale (Gallelli, 2012b) siano passate in secondo piano rispetto all'analisi della struttura e del funzionamento delle singole componenti della *macchina umana*. In tale ottica essenzialistica compito del medico sarebbe quello di misurare l'entità dei danni biologici subiti dai singoli organi o, al più, dalle funzioni organiche e, conseguentemente, di calibrare una soluzione riparativa appropriata. Effetto diretto di tale *atteggiamento calcolante* è stato la riduzione della concreta *complessità* del soggetto-paziente alla astratta *linearità* dell'oggetto-paziente<sup>2</sup>.

Nella predetta ottica calcolante e lineare la risoluzione dei problemi relativa al danneggiamento o al malfunzionamento degli organi inquadrati come macchine è legata all'individuazione di cause intrinseche ad essi. Per tale ragione il paradigma biomedico ha sempre inteso non tenere in debito conto, tra gli agenti patogeni, le cause di tipo ambientale. Queste ultime, invece, si rivelano determinanti proprio nell'attuale mondo globalizzato e soprattutto in seguito all'insorgere, soprattutto in Occidente, delle cosiddette "patologie del benessere" (cancro, diabete, ecc.) nonché, purtroppo ovunque sul nostro Pianeta, di epidemie la cui espansione è legata alle profonde e viepiù rapide e dinamiche relazioni e interconnessioni oggi esistenti tra i popoli e i loro ambienti di vita.

1 In quanto corrente di pensiero "positiva", ovvero non interessata a questioni di tipo metafisico (ad. es. Essere, Dio, Anima), il Positivismo riteneva che compito esclusivo del pensiero fosse quello di organizzare razionalmente i dati offerti dalle scienze sperimentali.

2 Caposaldo teorico della concezione biomedica della corporeità, della malattia e della cura è stato il pensiero di Cartesio (1637, 1641) sull'uomo inteso come entità duale, divisa in *res cogitans* e *res extensa*, le quali sono realtà tra loro nettamente distinte e autonome l'una rispetto all'altra, e comunicanti soltanto mediante la ghiandola pineale. La *res cogitans*, poi, è stata concepita come realtà incorporea e, pertanto, inaccessibile. Soltanto la realtà materiale della *res extensa*, pertanto, avrebbe potuto essere oggetto di attenzione da parte del sapere scientifico. La concezione positivista della scienza in quanto sapere misurabile della realtà, poi, ha contribuito a radicalizzare ulteriormente gli effetti che, sulla persona del malato, aveva la già stringente concezione cartesiana. Tale concezione ha costituito il paradigma biomedico come sfondo teorico nell'ambito del quale la *res cogitans* è stata astratta dalla realtà della *res extensa*, mentre quest'ultima è stata messa a disposizione della techno-scienza medica. In tale processo, teso senz'altro a individuare i rimedi più efficaci per la cura di patologie sovente mortali, si è persa di vista proprio l'inscindibilità della persona umana in quanto *sinolo* di *res cogitans* e *res extensa*, ovvero *unità corporeale* (Gallelli, 2014).

Appare oltremodo chiaro, dunque, come sia necessario, nell'ambito della formazione dei medici, insistere sul superamento del paradigma biomedico, oggi invalso nella prassi clinica, in direzione della promozione di un paradigma bio-sistemico proprio in quella componente essenziale della professione medica che è la relazione con il paziente, una relazione che sappia tener conto dei contesti di vita, degli ambienti e delle relazioni interpersonali quali fattori determinanti la condizione di salute individuale. È questa, oggi, una importante sfida per i professionisti della salute, chiamati non soltanto a curare le patologie emergenti, ma più radicalmente ad aver cura della complessa soggettività di un paziente che sia preso in considerazione in quanto *unità corpomentale* (Gallelli, 2014) in permanente relazione con i suoi contesti culturali e ambientali di riferimento (Berlinguer, 2011). Una sfida che è a monte della *questione medica*, ovvero dell'attuale crisi del paradigma bio-medico, il quale è tutt'oggi punto di riferimento per la professione. "Non si tratta più di aggiornare le condotte professionali come è stato fatto sino ad ora, cioè a partire dal 1903 al 2014, ma di definire questa volta, a partire dalla questione medica come espressione di una crisi paradigmatica più profonda e assunta come un nuovo principio di realtà, una deontologia dell'identità e del ruolo, [...] sapendo bene che l'identità professionale è speculare all'identità complessa della medicina nei suoi rapporti con la società" (Cavicchi, 2018, p. 17).

## 1.2 Oltre il paradigma biomedico: la portata salutogenica della relazione di cura

Una grande sfida strettamente legata alla questione medica, a motivo della dimensione complessa e multiculturale che caratterizza, oggi, il rapporto del medico con la società, è quella dell'educabilità del paziente, chiamato a prendere consapevolezza della portata salutogenica o patogenica delle proprie scelte. A tal proposito, è possibile, oggi, affermare che il soggetto-paziente sia in grado, in autonomia, di curare stili di vita e relazioni salutogeniche, discernendole da quelle patogeniche? Evidentemente, no. Ha bisogno dell'ausilio di un professionista della salute che stabilisca con lui una relazione di cura finalizzata ad una costruzione, condivisa e responsabile, di possibili itinerari formativi salutogenici. Una relazione che sia fondata sulla reciproca *fiducia* e, soprattutto, sul desiderio di *conoscenza*, sia da parte del medico sia da parte del paziente, delle condizioni ambientali e culturali che contribuiscono al potenziamento o al deterioramento della salute. In tale ambito si rende necessario, dunque, il superamento di una relazione medico-paziente asimmetrica e paternalistica che è invalsa laddove, predominando il paradigma biomedico, il professionista della salute si pone in qualità di esperto esclusivo del funzionamento del corpo-macchina (Foucault, 1963), che non tiene conto della simmetrica e complementare "competenza esperta" di un paziente il quale, appunto, patendo i disagi dovuti alla condizione di malattia, esprime un punto di vista privilegiato circa quest'ultima.

Lo stabilirsi delle condizioni per un rapporto di fiducia e conoscenza tra medico e paziente, nel contesto di una concezione sistemica di salute, diviene possibile soltanto qualora il medico svolga un'azione di supporto competente ai bisogni di salute del paziente, e quest'ultimo si senta pienamente coinvolto in tutte le fasi del processo di cura. Un medico che assuma un ruolo di orientatore del processo di cura non potrà che avere quale interlocutore un soggetto-paziente che sia intenzionato, sempre più e sempre meglio, a *conoscere se stesso assieme alle sue patologie*. Soltanto nell'ambito di una siffatta relazione di fiducia, conoscenza, orientamento, diviene possibile educare stili di vita salutogenici, in modo

che prima ancora che provvedere alla riparazione di organi malfunzionanti si provveda alla responsabilizzazione di soggetti in grado di avere cura di se stessi e delle proprie relazioni, nel contesto della medesima casa comune che si estende dai micro ai macro ambienti di vita.

Una relazione medico-paziente impostata su fiducia, conoscenza e orientamento si rende quanto mai necessaria quando i pazienti sono *immigrati*. Il medico che si proponga come orientatore di stili di vita salutogenici, in una relazione formativa con i pazienti immigrati, non può non riconoscerne la peculiare situazione esistenziale, così come non può sentirsi estraneo alla conoscenza delle matrici culturali della loro condizione di salute.

### 1.3 Il paziente immigrato e i suoi bisogni di comunicazione e di cura

Se il paziente dei paesi occidentali è stato giustamente definito “esigente” (Cavicchi 2018) in quanto è sempre più informato e consapevole e tende a interloquire alla pari con il professionista della cura della salute, come definire il paziente immigrato, che spesso non conosce la lingua e la cultura del paese di approdo, e non di rado non è conosciuto nella propria lingua e cultura di provenienza, un paziente che avrà enormi difficoltà nel comunicare i propri bisogni di cura e di salute? Egli è, senz'altro, più che mai “paziente” che, nel senso etimologico del termine, *patisce* una condizione di infermità e al tempo stesso *pazienta*, ovvero si installa, con spirito di sopportazione, in una condizione di disagio ulteriormente gravata da difficoltà comunicative di carattere linguistico e, più profondamente, culturale. Inoltre il suo “patire” e la sua “pazienza” sono legate non soltanto alle immediate difficoltà di salute, per cui si reca dal medico, ma anche al “patire” una condizione esistenziale di doppio sradicamento: uno sradicamento dagli affetti e dagli ambienti della propria terra di origine e uno sradicamento dalla propria terra di approdo, in cui troppo spesso non vi sono persone e istituzioni autenticamente accoglienti.

Gli affetti e gli ambienti della terra di origine non appartengono più al paziente immigrato, così come l'appartenenza alla terra di approdo è più che mai da costruire. Chi potrebbe farsi carico di tale compito, se non le istituzioni che storicamente, soprattutto in Italia, terra di esodi e di approdi (Guaragnella, Pinto Minerva 2005) per eccellenza sono deputate all'accoglienza, oltre che alla cura educativa, ovvero la Sanità e la Scuola? Non va dato per scontato, va detto, che i professionisti che operano in tali istituzioni deputate all'accoglienza, alla cura e all'educazione siano pienamente consapevoli dell'importanza strategica del proprio ruolo, soprattutto nell'ambito di una relazione professionale con soggettività particolarmente fragili, per i motivi predetti, quali sono i pazienti immigrati i quali, oggi più che mai, rischiano di patire l'umiliazione della reclusione nelle gabbie mentali, ben più rigide di quelle fisiche, degli stereotipi e dei pregiudizi.

I pazienti immigrati contemporanei, per le ragioni sopra esposte, necessitano di “potenziamento” (Annacontini, 2019): devono essere messi in condizione di poter dire il proprio mondo interiore, in cui paesaggi, relazioni, ambienti sono tanto differenti, e tanto differenzialmente percepiti dalla mente degli abitanti di quelle contrade, rispetto a quelli occidentali. Devono, inoltre, essere messi in condizione di poter dire il proprio disagio, che spesso è molto più remoto e profondo di un semplice dolore fisico, il quale ne è senz'altro spia e segnale, ma la cui decifrazione è affidata alla capacità di “ascolto” e di “lettura” del medico (Annacontini, 2006). *Ascolto* e *lettura* che sono possibili, come sopra accennato, soltanto da parte di una mente migrante.

## 2. Una relazione tra medico occidentale e paziente immigrato improntata alla cura formativa

### 2.1 *Il medico oggi: un professionista riflessivo nel crogiolo multiculturale*

La necessità di una promozione della salute in un'ottica interculturale, nel mondo attuale che è caratterizzato da intersezioni e scambi tra differenti culture, si pone come questione di primo piano. In particolare, l'Europa del Ventunesimo Secolo, che anela a raggiungere lo status di comunità democratica di popoli (secondo quanto, all'indomani dell'immane tragedia della Seconda guerra mondiale, era nelle intenzioni originarie dei Fondatori), è attraversata da straordinari mutamenti di carattere socio-economico e politico in cui un ruolo determinante hanno le differenze culturali (Fiorucci, 2014). Per la promozione di una relazionalità non superficiale ma significativa tra popoli e culture eterogenee che coesistono all'interno della medesima compagine sociale, oggi, si rende necessario promuovere una progettualità pedagogica tesa alla trasformazione di contatti occasionali e di circostanza, in cui gli scambi sono limitati al soddisfacimento dei fondamentali bisogni del vivere quotidiano, in contatti significativi, incentrati sui fondamenti della stima reciproca e dell'apprezzamento delle differenze. Differenze che, per riconoscersi reciprocamente come inter-essenti, necessitano di una specifica progettualità pedagogica nel cui ambito l'incontro con l'alterità sia visto come una straordinaria opportunità di arricchimento. È possibile, in tal senso, muovere verso una società pronta a transitare da un multiculturalismo di fatto, determinato dalla coesistenza sullo stesso territorio di persone sì appartenenti a differenti culture ma sostanzialmente indifferenti le une alle altre, ad una convinta interculturalità soltanto qualora si promuova, a partire dalle istituzioni della cura per eccellenza, che sono l'Istituzione Scolastica e l'Istituzione Sanitaria, una educazione alle differenze (Gallelli 2012, Lopez 2019) rivolta in primo luogo a medici e docenti intesi come, ciascuno nel proprio ambito, professionisti della cura, che sia in grado di generare soggettività nomadi e migranti.

Infatti, solo qualora motivate da una *mente migrante* (Pinto Minerva 2002, Anolli 2006), allenata al decentramento cognitivo e affettivo, tali soggettività vi-rebbero l'incontro con le alterità con curiosità e spirito di avventura, mosse da un ineliminabile senso di incompiutezza e, conseguentemente, da una insaziabile sete di conoscenza. La formazione di siffatte soggettività consentirebbe di disinnescare, in un periodo storico come il nostro peraltro segnato da recrudescenti fondamentalismi, le pericolose logiche essenzialistiche che si nascondono dietro le sempre più numerose ossessioni identitarie (Remotti, 2010; Gallelli, 2018) di carattere religioso, etnico, sociale, che attraversano oggi l'Europa da Nord a Sud, da Ovest a Est.

Tali ossessioni identitarie rappresentano una grave minaccia per quel pluralismo democratico che, pur con grande fatica, ha condotto i popoli europei a superare i secolari conflitti che li dilaniavano e ad accettare la sfida, tutt'oggi sempre da rilanciare, di una autentica convivialità delle differenze. La Sanità e la Scuola rappresentano, in tale ottica, gli avamposti dell'accoglienza, laddove per accoglienza non si intende una prassi indiscriminata e acritica, ma al contrario una prassi educativa incentrata sul riconoscimento di basilari diritti di ogni essere umano.

Non è un caso, in tal senso, che sia in ambito sanitario sia in ambito scolastico venga a più riprese ribadita la centralità della relazione educativa tra il professionista (della salute o della scuola che sia) e il soggetto-persona che si reca presso l'istituzione sanitaria o scolastica non in qualità di mero cliente di un servizio o,

peggio, di afasico uditore di prescrizioni impartite dall'alto, ma in qualità di *soggetto in apprendimento permanente*. In quanto tale, egli ha l'opportunità di manifestarsi come persona nella sua unicità e nella sua irripetibile differenza e, pertanto, di essere ascoltato e di ascoltare, nonché di confrontarsi, in una relazione improntata alla reciproca conoscenza e al reciproco riconoscimento, con un professionista auspicabilmente riflessivo (Schön, 1993).

La relazione che si crea, in tal modo, è quella tra un professionista della cura in ambito sanitario o scolastico, che ponga in primo piano, appunto, la dimensione dell'attenzione all'alterità nel proprio contesto professionale, e un soggetto, si è detto, in apprendimento permanente il quale ha sì delle specifiche necessità da soddisfare, ma che soprattutto ha l'opportunità di essere coinvolto attivamente in un percorso di cura-apprendimento che va ben oltre la somministrazione di *prescrizioni*.

Lo stabilire una siffatta relazione educativa si pone, oggi, come più che mai urgente allorché, nel caso specifico della tematica qui trattata, i professionisti della cura della salute abbiano a interagire con persone che, per gravi motivi dipendenti da guerre, carestie, epidemie, sono obbligate a migrare dai propri paesi d'origine per cercare, attraversando le acque del Mediterraneo con mezzi di fortuna e a rischio della propria vita, approdo in terre in cui poter ricominciare un percorso esistenziale privo di pericoli mortali.

## 2.2 *Formare i professionisti della salute all'ascolto empatico*

Da ciò deriva la necessità di promuovere, per i professionisti della salute, un'educazione all'ascolto empatico che, a sua volta, sappia condurre le loro menti troppo spesso legate a un paradigma biomedico concentrato più sulla cura dell'organo malato che sulla pratica dell'aver cura della persona ammalata, ad una apertura eco-sistemica nei riguardi della persona *assieme alla* sofferenza legata alla sua malattia. Una apertura eco-sistemica che promuova la cura integrale della persona nel suo ambiente, la cui portata abilitante o dis-abilitante può iscriversi nella soggettività incarnata del paziente e determinarne la condizione di salute. In tal senso l'Organizzazione Mondiale della Sanità, con la celebre Carta di Ottawa (1986) si esprime con parole illuminanti. "Il settore sanitario dovrà agire in misura sempre maggiore nella prospettiva della promozione della salute, al di là della mera offerta di servizi clinici e curativi. Il mandato dei servizi sanitari dovrà estendersi a comprendere la ricettività e la sensibilità alle esigenze culturali, rispondendo al bisogno individuale e comunitario di una vita più sana, e aprendo canali di comunicazione tra il settore sanitario e le più vaste componenti politiche, economiche e ambientali". L'ascolto empatico del paziente immigrato, pertanto, costituisce in sé e per sé una pratica di riconoscimento mediante la quale il professionista della salute diviene rappresentante dell'intera società civile, la quale accoglie, include e promuove la persona sia nell'unicità della propria differenza culturale sia nella comunanza eco-sistemica dell'appartenenza planetaria (Ceruti, 2018).

## 2.3 *Il medico del territorio in quanto professionista della cura interculturale*

In tale prospettiva, di strategica importanza si rivela la *medicina del territorio*. Quest'ultima, infatti, non svolge un mero compito di porta di accesso alle cure spe-



cialistiche che vengono effettuate negli ospedali, ma riveste un ruolo di importanza strategica per la promozione della salute in un'ottica interculturale.

Per tale ragione, la medicina del territorio è stata attenzionata da una lungimirante legge della Regione Puglia, la legge 32 del 2009, con la quale viene affermato con forza il diritto universale alla salute, diritto di cui sono beneficiari anche i pazienti immigrati privi di documenti, denominati STP: Stranieri Temporaneamente Presenti (Martiradonna, 2010).

A tal proposito, a partire dalle profonde implicazioni della legge 32 del 2009, che garantisce a tutti gli immigrati le cure sanitarie di base, va ribadita la necessità che la relazione tra medico occidentale e paziente immigrato sia fondata su un patto educativo di corresponsabilità che va ben oltre l'essere "in regola" con i documenti. La medicina del territorio ha il potenziale per svolgere un ruolo di strategica importanza nella tessitura di una rete per la promozione della salute (Geraci, 2009), che sia sensibile alle differenze culturali e promuova, assieme agli ospedali, un sistema integrato in grado di porre in essere un'attività complessa, collaborativa (Ingrosso, 2016) e interculturale di promozione della salute.

Oggi, poi, nell'epoca degli iper-specialismi e della tecnica dispiegata in ogni ambito della vita delle persone, vi è il concreto rischio che l'essere umano esista e venga riconosciuto soltanto qualora sia *tracciabile*. Che ne è, invece, delle tante esistenze discrete, poco visibili e sovente non tracciabili quali quelle rappresentate dagli immigrati spregiativamente definiti "irregolari" e che, invece, sono schiavizzati, in quanto inseriti nel nostro territorio nazionale spesso rimpolpando le fila della sfruttatissima manodopera bracciantile del mercato nero? Che ne è di queste persone che sono costrette, per ragioni di sopravvivenza, a mettersi a disposizione di un mercato che, in maniera via via crescente, tende a privilegiare relazioni lavorative a senso unico, decise in base agli esclusivi bisogni dei datori di lavoro, i quali necessitano di manovalanza a basso costo e facilmente rimpiazzabile? La medicina, rispetto a tali situazioni, non può certo sostituire l'imprescindibile ruolo di altre istituzioni chiamate a fare giustizia laddove si consuma il dramma dello sfruttamento dell'uomo sull'uomo ma, mediante la sua peculiare attenzione verso *la persona assieme ai suoi bisogni di cura* può senz'altro ribadire che ogni essere umano, soprattutto il più fragile ed esposto alle sopraffazioni quale è l'immigrato, è *indisponibile*: nessuno ne può disporre per i propri scopi, ma la sua dignità va al di là di ogni concezione utilitaristica oggi ancora invalsa in un Occidente che fatica a superare schemi paradigmatici ormai più che bicentenni.

Soltanto il medico del territorio può, pertanto, fare sintesi tra le necessità di cura della salute dei pazienti immigrati e la loro necessità di una cura sistemica, in cui venga ammesso come parte essenziale del loro benessere il riconoscimento umano e culturale e l'attivo inserimento nel più ampio contesto sociale.


Ciò senza che venga sminuita l'importanza dei centri specialistici. Si tratta, infatti, di promuovere un *sistema integrato per le politiche territoriali della salute* in cui medicina del territorio e medicina ospedaliera agiscano di concerto perché i pazienti, con particolare riferimento agli immigrati che rappresentano le fasce di popolazione più fragili, vengano sempre più riconosciuti nella loro inviolabilità e *indisponibilità*, nonché vengano coinvolti in progettualità educative che sappiano promuovere stili di vita salutogenici. In un tale contesto di sistema integrato di promozione della salute sarà possibile realizzare da un lato la sfida formativa della promozione di professionisti della salute che sappiano superare posizioni monocentriche e dall'altro la sfida formativa dell'empowerment di pazienti che siano in grado di comunicare i propri mondi culturali e accettino la proposta di un'alleanza terapeutica fondata sul principio di reciprocità.



L'alternativa sarebbe quella di mancare a un grande appuntamento con la Storia che, oggi più che mai, ci interpella in tutta la sua drammatica urgenza, a fronte dell'imporsi di gravissime emergenze sanitarie di carattere globale.

## Riferimenti bibliografici

- 1° Conferenza internazionale sulla promozione della salute (1986). *Carta di Ottawa per la promozione della salute*. Ottawa.
- Annacontini, G. (2006). *Lo sguardo e la parola*. Bari: Progedit.
- Annacontini, G. (2019). *Imparare a essere forti*. Bari: Progedit.
- Anolli, L. (2006). *La mente interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Berlinguer, G. (2011). *Storia della salute. Da privilegio a diritto*. Firenze-Milano: Giunti.
- Cartesio (1637). *Discorso sul metodo*. Roma-Bari: Laterza 2004.
- Cartesio (1641). *Meditazioni metafisiche*. In Id. *Opere filosofiche*. Roma-Bari: Laterza 1986.
- Cavicchi, I. (2018). *Stati generali della professione medica. 100 Tesi per discutere il medico del futuro*. Roma: FNOMCEO.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fiorucci, M. (2014). *La mente interculturale*. In Annacontini, G., Gallelli, R. *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Foucault, M. (1963). *Nascita della clinica. Un'archeologia dello sguardo clinico*. Torino: Einaudi 1969.
- Gallelli, R. (2012). *Incontri mancati*. Bari: Progedit.
- Gallelli, R. (2012b). *Educare alle differenze*. Milano: Franco Angeli.
- Gallelli, R. (2014). *La mente incarnata. Insegnare a comprendere l' "unità corpomentale"*. In Annacontini, G., Gallelli, R. *Formare altre(i)menti*. Bari: Progedit.
- Gallelli, R. (2018). *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit.
- Geraci, S. (2009). *Politiche sanitarie e immigrazione. Crisi e opportunità*. In Caritas/Migrantes (a cura di). *Dossier statistico Immigrazione*. Roma: Idos.
- Guaragnella, P., Pinto Minerva, F. (eds.) (2005). *Terre di esodi e di approdi. Emigrazione ieri e oggi*. Bari: Progedit.
- Inghrosso, M. (2016). *La cura complessa e collaborativa*. Roma: Aracne.
- Jaspers, K. (ed. 1991). *Il medico nell'età della tecnica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lopez, A. G. (2019). *Pedagogia delle differenze*. Pisa. ETS.
- Martiradonna, A. (2010). *Frontiere e confini. Questioni aperte sull'immigrazione in Italia e in Puglia*. Bari: Stilo.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Regione Puglia (2009). *Legge regionale 32 "Norme per l'accoglienza, la convivenza civile e l'integrazione degli immigrati in Puglia"*. Bari: Consiglio regionale della Puglia.
- Remotti, F. (2010). *L'ossessione identitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.



*Embodied cognition* e formazione del sé:  
verso un approccio enattivo allo studio  
della relazione educativa

*Embodied cognition* and self-formation:  
towards an enactive approach to the study  
of the educational relationship

Elena Zambianchi

Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento – e.zambianchi@unifortunato.eu

Stefano Scarpa

Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento – s.scarpa@unifortunato.eu

**ABSTRACT**

The work is characterized as theoretical research aimed at the possibility of re-attributing to the educational relationship the original ability to elevate itself to an enactive function of the training processes for self-expression. The main thesis concerns the possibility that the educational relationship will form to consciousness by referring substantially to the enactive paradigm in the particular review made by Umberto Margiotta with his of the anthropological integral model. The main explanatory concepts are therefore referred to the theme of interest, problematizing the intersubjective process of the educational relationship as the driving force of the maturation and training paths of man, identifying reflexivity as the main device capable of producing enaction.

Il lavoro si connota come ricerca teoretica finalizzata alla possibilità di riattribuire alla relazione educativa l'originaria capacità di elevarsi a funzione enattiva dei processi formativi per l'estrinsecazione del sé. La tesi principale riguarda la possibilità che la relazione educativa formi alla coscienza facendo riferimento sostanzialmente al paradigma enattivo nella particolare rivisitazione apportata da Umberto Margiotta con il modello dell'integrale antropologico. Vengono perciò richiamati i principali concetti esplicativi il tema d'interesse, problematizzando il processo intersoggettivo della relazione educativa in quanto propulsore dei percorsi di maturazione e di formazione dell'uomo, individuando nella riflessività il dispositivo principe capace di produrre enazione.

**KEYWORDS**

Enactivism, Embodied cognition, Autopoiesis, Educational relationship, Integral anthropological model.  
Enattivismo, Embodied cognition, Autopoiesi, Relazione educativa, Modello dell'integrale antropologico.

## Introduzione<sup>1</sup>

La pedagogia e, conseguentemente, la relazione educativa, in occidente soffrono ancora dell'influenza di antichi divieti che svalutano ontologicamente e disconoscono antropologicamente alcune dimensioni fondamentali della persona umana. L'origine di tutto ciò è riconducibile alla dicotomia e al dualismo antropologico mente-corpo che ha contrassegnato buona parte della filosofia occidentale (Scarpa 2019a,b). Da questa netta separazione tra mente e corpo, con l'identificazione dell'uomo con la sua anima, prende origine una sorta di gemmazione di molteplici dicotomie e dualismi su vari fronti di interesse pedagogico: sé-mondo, oggetto-soggetto, intelligenza artificiale vs cognizione incarnata, astrazione nello studio delle emozioni vs vissuto esperienziale corporeo delle emozioni, ecc. Le conseguenze nella relazione educativa sono – solo per citarne alcune – la negazione del corpo a favore della mente, delle emozioni a favore della cognizione, delle intelligenze multiple a favore di quelle linguistiche e logico-matematica o dell'intelligenza artificiale astratta. Tutte queste forme di dualismo ontologico e antropologico rischiano inevitabilmente di far scivolare il processo formativo in un circolo vizioso che potremmo definire come caratterizzato da un "atteggiamento pedagogico disincarnato" nei riguardi della relazione educativa (cfr. Rossi 2011).

Nel presente lavoro intendiamo, dunque, proporre un approccio antropologico enattivo a supporto dello sviluppo di relazioni educative di qualità, tali da accompagnare la più autentica estrinsecazione e manifestazione del sé. Tale prospettiva di analisi pone al centro della riflessione un approccio formativo dinamico e ricorsivo ma anche incarnato e situato, attraverso il quale la cognizione emergerebbe dalle interazioni reciproche tra mente-corpo-ambiente. Sulla scorta di tale premessa, appare inevitabile che la componente emergenziale posta al centro della riflessione pedagogica ritimizzi il problema della *relazione educativa* (Mariani 2005; Mari 2009), ponendosi come necessaria una formalizzazione ontologica dal momento che appare ormai assodato l'assunto che vuole la *relazionalità* essere presupposto imprescindibile dei processi tanto conoscitivi che formativi (Avanzini 2008). Si vorrebbe perciò contribuire all'*ipotesi generale* secondo cui è "di qualità" quell'educazione che sa utilizzare da un lato approcci e strategie formative flessibili capaci di rispondere ai bisogni vitali dei suoi destinatari e, dall'altro lato, sa favorire conoscenze ed accompagnare esperienze che consentono all'individuo una *realizzazione autopoietica* (Maturana & Varela 1980; 1984). Detto altrimenti, intende essere di qualità quel processo educativo che consente un'autentica e reale esplicitazione del sé, nel senso che favorisce lo sviluppo di una capacità cognitiva strategica, incentivando e accompagnando "comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di «come esistere»" (Margiotta 2011a, p. 69). Ciò a maggior ragione in una società altamente complessa come quella contemporanea che:

interpone una miriade di ostacoli all'*autorealizzazione* personale, tanto che l'orientarsi fra le molteplici idee e suggestioni che percorrono la contempo-

1 Attribuzione delle parti: secondo la normativa internazionale il primo autore è l'*ideatore* della ricerca mentre il secondo e ultimo autore è l'*estensore e coordinatore* del saggio. Entrambi gli autori hanno revisionato e apportato modifiche congiuntamente al lavoro fino a giungere alla versione definitiva. Un tributo va al prof. Umberto Margiotta, poiché il saggio rielabora ed integra elementi tratti dalla prima parte della tesi di dottorato di Elena Zambianchi (*La trama enattiva della relazione educativa*, Venezia, 2014), supervisionata da Margiotta, che potrebbe considerarsi come terzo autore in quanto è stato guida fondamentale per l'elaborazione iniziale dei contenuti della ricerca.

raneità, ma soprattutto la possibilità di dare coerenza alla propria esistenza, si rivelano azioni sovente immani. Si dà perciò una questione ontologica che non può non riguardare l'attuale «emergenza educativa» (Margiotta & Zambianchi 2011, p. 257).

Su tali premesse prende le mosse la tesi principale del presente lavoro, che riguarda la possibilità *che la relazione educativa formi alla coscienza*, tesi che sarà soprattutto esplorata – seppure non esclusivamente – alla luce del *paradigma enattivo* nella particolare rivisitazione apportata da Margiotta nel suo modello educativo dell'integrale antropologico (Margiotta 2007a; 2011a,c; 2015). L'idea di fondo che si vuole supportare è che la relazione educativa funge da matrice generativa di orientamenti al futuro che non possono che avere una dimensione formativa. Tale tesi origina dalla visione secondo cui *senza forma* il sé non esiste (Margiotta 2015, p. 93).

La domanda cruciale diviene allora la seguente: cosa può aiutarci a comprendere la generazione di *formatività* della relazione educativa nel suo dispiegarsi? Quando, come, dove la relazione intersoggettiva – che “naturalmente” connota l'atto educativo – *si fa formativa*, viene cioè riconosciuta dai suoi attori ed agita come tale? L'ipotesi è che la relazione educativa divenga formativa quando si realizza come *enattiva*, ovvero come “generativa di senso”, in una strategia assiologica e di conoscenza indirizzata all'estrinsecazione del sé e alla sua formazione.

## 1. Dai sistemi autopoietici all'enattivismo

Gli scienziati cileni Maturana e Varela (1980) si sono avvalsi del concetto di “auto-poesi” (dal greco *auto/sé* e *poiesis/creazione*) allo scopo di designare quello che – a loro parere – connota l'elemento fondante e distintivo dei sistemi viventi, vale a dire la dotazione di una struttura organizzata attraverso cui l'organismo conserva e riproduce la propria singolarità e totalità, mantenendosi autonomo a dispetto delle ininterrotte modificazioni del contesto e dell'ambiente entro cui è inserito, ciò avvenendo attraverso la generazione dei propri elementi costitutivi che, conseguentemente, partecipano alla creazione dell'unità-sistema. Nella visione di Maturana e Varela ciò sta ad indicare che i sistemi viventi conservano se stessi grazie alla generazione dei propri sub-sistemi i quali, a loro volta, danno origine alla struttura generale indispensabile al loro mantenimento e alla loro rigenerazione. Parimenti, la *teoria dell'enazione* può dirsi nata circa trent'anni fa sotto loro impulso. Il termine ‘enaction’, corrispettivo del verbo ‘enact’, significa letteralmente “produrre sul palco” o “rappresentare attraverso l'azione”. Il paradigma dell'enazione sistematizza le concezioni ancorate alla fenomenologia del corpo, della percezione e dell'azione (cfr. Scarpa 2019a,b) con particolare riferimento alla produzione scientifica del filosofo francese e fenomenologo esistenziale Merleau-Ponty (1942, 1945). Il concetto di *approccio enattivo* e il relativo costrutto di *enazione* sono stati di seguito approfonditi ed ampliati da Varela, Thompson e Rosch nel saggio “*The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*” pubblicato nel 1991<sup>2</sup>, dove gli autori, nell'intento di individuare un nuovo criterio

2 Se, da un lato, va riconosciuto che il costrutto ‘enattivismo’ è stato introdotto in modo sistematico nel 1991 da Varela *et al.* per raggruppare in un unico termine un insieme di idee strettamente connesse tra loro, d'altro canto ci pare doveroso evidenziare in questo frangente che il termine sembra trovare origine nel 15th secolo nella lingua anglosassone con riferimento all'ambito giuridico. Significativo è altresì il fatto che Maurice Merleau-Ponty – autore di rilievo e riferimento per l'approc-

d'indagine scientifica nelle scienze cognitive – la cosiddetta *via di mezzo della conoscenza* – hanno avviato una stimolante prospettiva gnoseologica volta innanzitutto a superare la dicotomia tra soggettivismo e oggettivismo propria della più tradizionale filosofia occidentale, ad esplicitare l'indubbio fondamento su cui si costruisce la conoscenza, ossia l'io, la coscienza, tentando altresì l'azione di raccogliere in un'unica espressione varie idee fra loro interrelate. L'edizione originale del libro è stata forse la prima opera a proporre in modo sistematico l'approccio della "*cognizione incarnata*" nelle scienze cognitive, aprendo la strada ai collegamenti sia tra fenomenologia e scienza sia tra pratiche buddiste e scienza, applicazioni che da allora sono diventate molto influenti. Attraverso questa fecondazione incrociata di diversi campi di studio, *The Embodied Mind* ha introdotto una nuova forma di scienza cognitiva chiamata *enaction* (enazione, produzione, generazione), in cui tanto l'ambiente che l'esperienza in prima persona sono aspetti dell'incarnazione. L'incarnazione enattiva, tuttavia, non consiste nell'afferrare un mondo esterno indipendente da una mente (o un sé); piuttosto è la nascita di un mondo interdipendente all'interno e attraverso l'azione incarnata. Sebbene la cognizione messa in atto manchi di un fondamento assoluto, il saggio mostra come ciò non conduca a nichilismo esperienziale o filosofico; in particolare, gli argomenti sono stati alimentati dalla convinzione che le scienze della mente debbano comprendere l'esperienza umana vissuta e le possibilità di trasformazione inerenti all'esperienza umana stessa.

*The Embodied Mind* rappresenta un saggio molto importante per la tradizione occidentale e non solo, offrendo nuove prospettive interpretative per la risoluzione di *problemi chiave* che ancora affliggono filosofia e scienza. Naturalmente Varela, Thompson e Rosch non sono i primi a rivolgersi ad est per trovare "soluzioni a problemi", ma per coloro che non hanno familiarità con l'importanza delle tradizioni mistiche orientali e in modo peculiare con le filosofie e le pratiche buddiste, il loro lavoro costituisce una grande introduzione. Il concetto estremamente originale di "enazione" a cui l'opera introduce, trae spunto così dall'intreccio di teoretiche sviluppate in più di duemila anni nella filosofia occidentale (da Aristotele<sup>3</sup> a Merleau-Ponty) con le dottrine buddiste. L'enattivismo costituisce una prospettiva emergente sia nelle scienze cognitive che nella psicologia culturale. Considerando che l'approccio enattivo in generale si è concentrato sul *sense-making* come attività incarnata e situata, la psicologia culturale enattiva enfatizza la natura espressiva e dinamicamente rappresentata del significato culturale. In questo scorcio innanzitutto l'enattivismo colloca all'interno di una tradizione di pensiero espressivista che ha radici storiche sia nel pensiero radicale dell'Illuminismo

cio enattivo – nell'opera originale in lingua francese *Phénoménologie de la perception* (1945) non utilizza mai tale termine, mentre nella versione inglese *Phenomenology of Perception* – tradotta e pubblicata per la prima volta nel 1962 – il termine 'enact'-compare addirittura quattro volte con particolare riferimento agli studi di Jean Piaget sulle rappresentazioni mentali dei bambini (*La Représentation du monde chez l'enfant*, 1926). Merita infine riferire che Jerome Bruner – ritenendosi su certi aspetti debitore a Piaget – ha utilizzato il termine "enattivo" in un lavoro pubblicato nel 1964 in *American Psychologist* ("The course of cognitive growth"), dove tripartisce la rappresentazione mentale sottesa allo sviluppo cognitivo del bambino appunto in *enattiva*, basata sull'azione, *iconica*, basata sulle immagini e *simbolica*, basata sul linguaggio. La riflessione di Bruner sulla rappresentazione enattiva ha di seguito ispirato ulteriori elaborazioni su come i bambini espandano continuamente le loro capacità auto-riflessive e comprendano gli altri attraverso l'apprendimento attivo e intersoggettivamente strutturato.

- 3 Uno dei punti di partenza per lo studio dell'enattivismo è il pensiero filosofico di Aristotele contenuto in *Etica Nicomachea*. Il concetto di saggezza e il ruolo della filosofia pratica per lo sviluppo delle teorie dell'azione descritti dal filosofo di Stagira saranno approfonditi in altra sede.

che nelle reazioni romantiche contro la razionalizzazione della natura umana. Offre quindi una visione della nostra biologia umana che può essere riconciliata con una descrizione del significato come irriducibilmente normativa. Sottolineando la natura consensuale piuttosto che presumibilmente condivisa della condotta significativa, l'enattivismo evita alcune delle insidie classiche tipiche del pensare alla cultura. In quanto la psicologia genetica enattiva comprende il senso non come un'attività mediata ma come competenza acquisita attraverso la formazione culturale e la stilizzazione personale. Tutto ciò aiuta ad illustrare un orientamento scientifico che dobbiamo a Humberto Maturana e al suo allievo Francisco Varela, elaborato a partire dall'ipotesi secondo cui il *mondo* (la realtà) sarebbe l'esito di una co-costruzione da parte della collettività nel momento in cui appare esistere "oggettivamente" (Maturana & Varela 1980; 1985). Varela ha di seguito esaminato la tesi per tramite della neurofenomenologia (Varela 2009), dottrina da lui fondata per certi versi autonomamente dal suo maestro nell'intento di proseguire, superandola, la linea delle scienze cognitive inerente il funzionamento della mente, adottando un orientamento marcatamente interdisciplinare con lo scopo di annullare – o quantomeno ridurre – il gap tra scienze umane ed esperienza cosciente. Varela ha utilizzato il termine di "enazione" per qualificare la sua prospettiva: la visione enattiva, nonostante nel suo significato originale richiami il concetto di "rappresentazione" come "modo" della conoscenza, mira ad un suo superamento in favore della *corporeità*, adducendo piuttosto una mente incarnata (*embodied mind*).

## 2. Ogni azione è percezione e ogni percezione è azione, dunque enazione

Le strutture e i processi cognitivi emergono da configurazioni ricorrenti di percezione e azione. L'accoppiamento fra organismo e mondo influenza anche la concezione enattiva della percezione e dell'azione. Secondo l'approccio enattivo, la percezione non è qualcosa che "ci accade" o che accade "dentro di noi", piuttosto essa è qualcosa che "noi facciamo". *Percepire è un tipo di azione* e richiede una conoscenza pratica di come la stimolazione sensoriale cambia con il variare delle azioni che uno compie (Noë 2004). Con la circolarità di percezione e azione si realizza una *produzione continua di mondi* da parte del soggetto cosciente. Tra mondo (o realtà che si va conoscendo) e soggetto cosciente, si va costruendo una storia di accoppiamento reciproco. Il corpo e l'ambiente in cui opera il soggetto sono elementi decisivi: non si conosce al di fuori della loro interazione organica, cioè del loro accoppiamento strutturale, l'azione del soggetto percettivamente guidata e la percezione guidata dall'azione, così che la stessa percezione è da considerarsi come una modalità di azione. Si tratta di una particolare visione olistica di mente-corpo che diventa, in realtà, *una via di mezzo della conoscenza*. Attraverso il concetto di 'embodiment', che profila l'idea di "conoscenza come azione incarnata", la prospettiva enattiva vuole superare la visione dell'apprendimento in quanto rappresentazione mentale della realtà esperita, recuperando il tema della corporeità come dimensione imprescindibile dai processi di conoscenza (Varela *et al.*, 1991). In altre parole, la visione enattiva come "modo della conoscenza" pone l'accento sulla *corporeità* – ovvero sulla mente "incorpata" – per cui ogni esperienza diverrebbe conoscenza non solo per la nostra mente ma, contestualmente, anche per il nostro corpo, grazie ad una circolarità tra *percezione* ed *azione* che appunto delinerebbe una sorta di "accoppiamento reciproco" tra realtà in conoscenza, o mondo, e soggetto cosciente.

Una sì fatta impostazione scientifica mira a sottolineare e far emergere l'im-



portanza e la complessità dell'idea di materialità strutturale, in quanto lo stesso processo cognitivo si svilupperebbe proprio dagli eventi e dagli accadimenti in cui si trova a disvelarsi. Secondo Varela (2009) la realtà non connota un dato in quanto dipende dal percipiente e sarebbe inseparabile dalla sua struttura; in questa visione si ritrova nuovamente tutta l'influenza del più volte citato Merleau-Ponty (1945), di cui Varela si dichiara debitore: la condizione di *essere-nel-corpo* diventa concetto cruciale e decisivo per il rinnovato orientamento cognitivo. Il concetto di derivazione fenomenologica di "*corpo proprio e corpo vissuto*" che si caratterizza al tempo stesso come *radicamento* e *apertura* dell'uomo al mondo, ha posto a tema l'indivisione tra "senziente" e "sensibile" nell'esperienza percettiva, rinnovando l'idea di relazione tra mente-corpo-mondo e di relazione tra individuo e individuo, recuperando così – anche e soprattutto per i risvolti in tema di relazione educativa – il valore profondo della dimensione intersoggettiva e dell'*essere-con* (Henry 2000), che sempre precede la trascendentalità del singolo individuo. Sottolineando questo aspetto nucleare, l'indirizzo enattivo giunge a conseguenze filosofiche molto significative per quanto riguarda la dimensione stessa del sé e del mondo. D'altra parte, l'idea di "conoscenza incarnata" (*embodied cognition*), ha spinto l'establishment scientifico a rivedere la consolidata concezione di un mondo caratterizzato da qualità preordinate, oltre che di una mente anch'essa preordinata. Parlare infatti di *un sé* non come "una cosa" ma come "un processo", che acquista senso nella sua dimensione incarnata, porta ad un sé non più riconducibile ad uno statuto sostanziale bensì addirittura frammentario. Ciò accade anche per il mondo, che perde le sue qualità prestabilite – e che una presunta mente unitaria dovrebbe fedelmente rispecchiare – e che viene esso stesso a configurarsi come sfondo in stretta connessione con l'esperienza percettiva. Gli sforzi verso cui ha mirato l'elaborazione di Varela in quell'approccio cognitivo sviluppato autonomamente dal maestro seppur profondamente radicato nel paradigma enattivo – *la visione neurofenomenologica* – frutto di una loro co-costruzione, si è rivelato del tutto innovativo e rivoluzionario per il senso dimensionale del sé e del mondo, in ragione del fatto che la domanda sulla conoscenza è divenuta ricerca della possibilità di produzione (*enazione*), di disvelamento (*enazionamento*) di un mondo esperienziale e conoscitivo da parte di un *soggetto-agente incarnato*. Come conseguenza, la cognizione è stata da allora assunta quale effettivo "far emergere di significatività" attraverso la manipolazione concreta di un ambiente che si genera nel mezzo della relazione col sistema, nel mezzo della loro reciproca specificazione – tra sistema e ambiente, appunto – e nel mezzo del loro co-emergere (Varela *et al.* 1991). Tra l'altro, l'affermarsi del paradigma dell'"*embodied cognition*" ha consentito di delineare un nuovo approccio al problema dell'intersoggettività, mettendo al suo centro il sistema sensorimotorio. Il tema portante dell'"*embodied cognition*" – che pone l'accento sul ruolo del corpo nella cognizione e intende la "mente incarnata" e situata in un ambiente esterno col quale intrattiene un attivo rapporto dialettico – vuole che i processi cognitivi non possano essere analizzati a prescindere da tale rapporto, di cui occorre invece portare alla luce gli intricati meccanismi. Alla luce di ciò si potrebbe sostenere che quando *soggetto* (considerato nella sua inscindibile unità di mente e corpo) e *oggetto* si trovano co-implicati, il flusso d'informazione si struttura in un circolo, vizioso o virtuoso, tipico dei fenomeni di auto-organizzazione dai quali scaturiscono proprietà "emergenti" non riscontrabili nelle componenti in interazione. Secondo Varela la co-implicazione tra soggetto – *sistema cognitivo* – e oggetto – *dominio cognitivo* – è costantemente all'opera, come ben si può constatare nell'interazione circolare tra la mente pro-

pria e le menti altrui, da cui scaturisce una sorta di “mente collettiva”. Detto altrimenti, sulla base di tale visione si può ben sostenere che tutti i processi cognitivi emergono da un *circolo* di tal sorta, immerso nel concreto, vale a dire nella storicità incarnata e nel contesto biologico vitale. I processi sensomotori, la percezione e l’azione divengono così inseparabili dalla cognizione in quella che Varela chiama, appunto, *enazione*. Cosa suggerisce questa prospettiva inerentemente all’oggetto del nostro interesse? Suggestisce che *non c’è formazione del sé* – che sia pure anche autoformazione – *se non vi è relazione educativa*. La dimensione evolutiva dell’*embodied cognition* porta inoltre a ritenere superata ogni concezione dualistica mente-corpo (e mondo) – secondo la quale esisterebbe una mente che governa il corpo e un organismo umano che governa strumentalmente oggetti esterni e mondo entro cui è inserito – a vantaggio di una concezione unitaria e olistica della persona, ritenendo che i processi mentali *emergano* dalle strutture fisiche di reti neurali presenti nel cervello. Da qui si evince che per l’educazione, al fine di ampliare i mondi dell’esperienza dell’individuo e per generare un progredire continuo dei suoi orizzonti conoscitivi ed evolutivi, una “configurazione” negli stessi termini diventa decisiva, come Margiotta (2011c) ben spiega a proposito dei processi di insegnamento/apprendimento, i quali mai avvengono al di fuori di un assetto intersoggettivo:

Le scoperte della neurofisiologia degli ultimi quindici anni, e in particolare l’identificazione dei neuroni specchio ad opera del gruppo di Parma diretto da Rizzolatti, stanno progressivamente sostituendo la visione tradizionale del funzionamento cognitivo, in base a cui la cognizione è il prodotto della manipolazione dei simboli (teorie cognitive), a favore dell’approccio *embodiment* secondo cui la cognizione è legata al corpo e al ruolo svolto dal sistema sensorio-motorio [...] Una tale svolta di paradigma non può essere trascurata dalle scienze della formazione, data l’implicazione dei meccanismi specchio a livello dei processi di insegnamento/apprendimento (attraverso la capacità imitativa, l’assimilazione diretta, il ruolo del sistema motorio, dell’empatia, del linguaggio, ecc.). Ne consegue che, se la mente funziona e apprende in modo diverso da come ipotizzato fino ad oggi, ovvero, se un’ampia mole di risultati scientifici ci sta restituendo una mente che affonda le sue radici negli stati corporei e nei sistemi neurali del nostro cervello (*embodiment*), anche la formazione della mente – che poi corrisponde alla formazione personale dei talenti, *tout court* – va riconsiderata in coerenza con le nuove assunzioni e prospettive di ricerca. In altre parole, le modalità attraverso cui si compie il processo di insegnamento/apprendimento, dovrebbero essere ripensate in relazione alla nuova concezione del rapporto tra percezione, azione e cognizione [...] (Margiotta 2011c, p. 12).

Secondo l’approccio *enattivo*, dunque, la cognizione nasce da un’interazione dinamica tra un organismo/soggetto che agisce e il suo ambiente, in uno spazio di vita creato in modo selettivo attraverso le capacità dell’individuo di interagire con il mondo.

### 3. Il modello educativo dell’integrale antropologico

Proponiamo qui il modello educativo dell’integrale antropologico elaborato da Margiotta (2005; 2007b; 2011a,c; 2015) – per certi versi solo accennato – che pur annoverandosi nell’alveo delle rare visioni di pedagogia neurocognitiva può ritenersi senza dubbio di natura ermeneutica, data la sua marcata tensione all’individuazione di una teoria generale della conoscenza nei termini di “interpretazione”. Di

tale modello preme qui porre in evidenza solamente i punti salienti riguardanti la connessione tra apprendimento ed educazione, il forte interesse alla promozione e allo sviluppo dei talenti individuali, l'attenzione alla modificabilità cognitiva del cervello con cui ogni processo educativo deve fare i conti, che tratteremo sinteticamente in vista dei nostri fini, cioè l'individuazione dei principali elementi che rendono conto della natura e della funzione della relazione educativa.

Il modello educativo dell'integrale antropologico pone al suo centro la realizzazione appunto integrale della persona<sup>4</sup>, laddove la marcata interconnessione tra "rappresentazioni mentali", "corrispettivo neuronale" e "manifestazioni comportamentali"<sup>5</sup> – ritenuta fondamentale su cui ogni processo di insegnamento/apprendimento si costruisce e si compie – secondo Margiotta (2015) comporta che "la formazione della mente non può più essere divisa dalla formazione del cuore" (p. 255). Questo non è affatto un problema applicativo o marginale ma piuttosto un programma di ricerca e di formazione, un programma che attiene al modello vivente di organizzazione dei processi di generazione e di personalizzazione dei saperi e delle esperienze che, usualmente, chiamiamo educazione o formazione. Per questo motivo l'educatore – identificato primariamente nell'insegnante ma ovviamente in chiunque altro ne assuma ruolo e funzioni, *in primis* il genitore – è ritenuto responsabile dell'integrale antropologico nei termini di "conoscenza delle interpenetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali" (p. 98).

Per quanto riguarda il rapporto tra apprendimento ed educazione, l'autore parte dall'assunto (derivato dalla psicologia cognitiva) secondo cui la conoscenza del mondo reale sarebbe fondata sulla rappresentazione cognitiva – o "*modello mentale*" – che il soggetto si fa di esso. Tale conoscenza giacerebbe quindi su costrutti semantici ed iconici, ma pur godendo della caratteristica della fluidità essa rimarrebbe passibile di revisioni e di modificazioni continue man mano che si presentano nuove occasioni esperienziali, di cui l'individuo ne assimilerebbe gli elementi fondanti e per sé significativi.

Per ogni educatore ciò comporta l'organizzazione di percorsi di promozione e di sviluppo della conoscenza tali da favorire sistematicamente, nell'educando, la produzione e la costruzione di "mappe di significato", incoraggiando così la padronanza di nuovi modelli mentali e di schemi cognitivi. La *mediazione educativa* si rende del tutto necessaria, poiché quanto più detti modelli mentali si moltiplicano l'individuo:

(a) avrà tanto più bisogno di riconoscere percorsi nel contempo efficaci ed economici tali da assicurarne la consistenza e l'utilizzabilità nel tempo e (b) tanto più li renderà «esperti», ovverosia tali da consentirgli di attivare – nel più breve tempo possibile e con il minor rischio possibile di deviare dal bersaglio – la mappa cognitiva o gli schemi più idonei ad affrontare le dissonanze cognitive che qualunque situazione o contesto o compito di conoscenza, per quanto «normale e regolare» appaia, di certo gli proporrà (Margiotta 1997; nell'edizione del 2001, pp. 52-53; *adattato*).

4 Tale modello educativo può essere considerato come "quell'integrale fluido, dinamico ed evolutivo nei modi e nei ritmi con cui [l'individuo] reagisce alle sollecitazioni, fatto di una rete nervosa di interpenetrazioni tra variabili cognitive, dinamiche affettive-emotive ma anche esperienze corporee e vissuti esistenziali" (Margiotta 2007a, p. 25).

5 Da intendersi anche nei termini di rapporto tra percezione-azione-cognizione così come ci deriva dalle neuroscienze cognitive e dalla prospettiva enattiva, soprattutto nell'evoluzione neurofenomenologica ad opera di Varela (2009).

È questo *l'apprendimento significativo*, concernente l'apprendimento non tanto di abilità primarie – quali il linguaggio o la motricità di cui l'individuo può impossessarsi anche in condizione di relativa indipendenza, in quanto fornito di preposte capacità apprenditive dal sistema evolutivo – ma piuttosto di abilità secondarie, acquisibili in virtù di processi intersoggettivi di insegnamento-apprendimento, attivati in contesti di natura educativo-relazionale, intenzionalmente orientati a promuovere nell'individuo l'aspirazione e la determinazione di imparare, capaci di attivare interessi vitali arrivando a *tras-formare* non solo i saperi ma – *auspicabilmente* – anche la personalità, ovvero sia il proprio sé. L'apprendimento è significativo quando l'individuo è totalmente compartecipe della sua *tras-formazione* ed accetta di impegnarsi e di farsi coinvolgere in prima persona rispetto ai processi sia cognitivi che emotivo-affettivi o motivazionali riguardanti se stesso, dato che la spinta alla conoscenza, alla comprensione, all'azione – seppure per intervento di *input* esterni – origina dall'interno dell'individuo che così prende consapevolezza (con un atto autovalutativo) del fatto che ogni suo atto è in risposta solamente che ai suoi bisogni. Da ciò deriva che l'obiettivo rilevante dell'azione educativa non è tanto la produzione di apprendimenti quanto la formazione di *profili formativi integrati*. Nel significato di Margiotta (2006) il *profilo formativo* è determinato non da distinte abilità ma da *talenti* (conoscenze, principi, organizzatori cognitivi) e da *padronanze* (orientamenti metacognitivi). Il profilo formativo viene qualificato come “integrato” poiché per mezzo dei sistemi di padronanza, che si organizzano a rete in virtù di una caratterizzazione marcatamente autoriflessiva, l'individuo si fa nel contempo capace di incorporare conoscenze e di produrle a sua volta ma personalizzandole, cioè riuscendo ad integrarle e/o ad accrescerle verso le direzioni che la sua indole, il suo diletto o i suoi bisogni richiedono. Parallelamente, nel suo approccio pedagogico olistico-integrale – che l'allieva Olivieri (2011, p. 83) indica anche nei termini di *prospettiva transdisciplinare integrata mente-cuore* – Margiotta non manca di assumere i contributi che le neuroscienze cognitive possono apportare alle scienze dell'educazione, in particolare la concezione secondo cui, a partire dalla scoperta della modificabilità della struttura fisica del cervello a causa dell'apprendimento, cambiamenti nella struttura cerebrale determinerebbero trasformazioni altrettanto significative a livello di processualità cognitiva (cfr. Nestler 2012), con la conseguenza che ogni nuova esperienza, acquisizione o apprendimento contribuirebbe alla ristrutturazione funzionale del cervello stesso. In sostanza, pensare ad una “pedagogia dell'integrale antropologico” significa avvalersi di un approccio epistemico trasversale, laddove “integrare” non va riferito unicamente alle conoscenze o ai paradigmi capaci di render conto dell'uomo nella sua globalità ma anche all'esito della *co-costruzione tra educatore ed educando*, esito che viene a coincidere con quella rete nervosa di inter-penetrazioni tra variabili cognitive, relazionali, affettive-emotive, corporee, esistenziali. In questo modo, l'educatore individua la reale condizione educativa sia a livello delle dimensioni progettuali, operative e materiali che la fondano sia a livello della struttura implicita, celata, dei suoi costituenti simbolici e inconsapevoli. Tale riflessione implica la capacità di frazionare l'oggetto educativo e formativo in ogni sua componente strutturale tanto sul piano dell'elaborazione pedagogica che su quello della organizzazione e della attuazione di strategie comportamentali e operative, senza prescindere dalle possibilità cognitive, dalle dinamiche emotivo-affettive e dai vissuti esperienziali di chi è immerso nel processo di costruzione di conoscenza, di costruzione del sé e del mondo che ha intorno.

Ciò che si desume da queste considerazioni è che l'educazione, in vista della

formazione dell'individuo, non può occuparsi della stimolazione e dello sviluppo di strategie cognitive e metacognitive generali senza tener conto anche degli specifici contesti di *relazione educativa* entro cui detto sviluppo avviene. Relazione educativa che non può più essere considerata come processo unidirezionale (dall'educatore all'educando) né tanto meno autoreferenziale (rispetto all'esercizio e alla trasmissione dei saperi) ma piuttosto – mutuando da Santoianni (2002, p. 62) – va qualificata e specificata in un sistema multidimensionale quale quelli afferente alle categorie della molteplicità (per cui la relazione educativa si fa *funzionale, prospettica, interpretativa*); della reciprocità (per cui la relazione educativa è *bidirezionale, interrelata, dipendente*); della modificabilità (la costruzione della relazione educativa avviene attraverso processi di *negoziazione, di trasformazione e di codificazione ricorsiva*); della intermodalità (per cui la *relazione educativa* si forgia sulla base dell'affinità, del cambiamento, della flessibilità, della disponibilità verso il non noto e l'inconsueto).

Il modello dell'integrale antropologico offre dunque un contributo significativo al problema della formazione dell'uomo, di cui deve farsene carico la pedagogia fondamentale (Margiotta 2011) in quanto capace di sollecitare

la ricerca pedagogica a ricostruire la genesi dei dispositivi fondamentali che rendono giustizia al principio di *educabilità* e di *formatività*, sui quali essa fonda il suo discorso, e a raccogliere l'approccio al problema della coscienza così come proposto dalla evoluzione della epistemologia dei saperi e della conoscenza, dall'analisi dei fondamenti biologici della soggettività, dalle teorie dell'*embodiment* (p. 25).

Sul modello dell'integrale antropologico non può che fondarsi una concezione di relazione educativa non autoritaria, da cui l'educazione post-moderna non può prescindere se vuole assurgere a strumento principe attraverso cui l'*anthropos* estrinseca se stesso; è dunque "autentica" quella relazione educativa che si innesta in uno spazio intersoggettivo ove chi ha il ruolo di educatore accompagna l'educando alla conquista della propria autonomia, e quindi della propria libertà, che viene raggiunta attraverso la reciprocità, la negoziazione, la simmetria del rapporto. Autonomia, in quanto "libertà di darsi da sé la propria legge". In questo senso, affinché l'educazione possa ancora rappresentare, per le giovani generazioni, una possibilità di progresso verso cui tendere, ne deriva che i connotati fondanti della relazione educativa devono necessariamente essere sottoposti ad una radicale trasformazione. Un primo fattore di trasformazione concerne il fatto che ciascun giovane dell'attuale società complessa domanda all'adulto di cogliere di sé la mente (intesa come espressione di tutta la sua personalità) e non solo l'intelligenza: ciò comporta che la qualità dell'apprendimento è il risultato del modo in cui colui che apprende impara ad apprezzare lo sviluppo del proprio potenziale educativo in quanto mente e non in quanto intelligenza, separata o sezionata in tanti sottoaspetti di personalità. Un secondo fattore è connesso alla incipiente rivoluzione educativa e concerne la domanda di un'arte della relazione che sia intesa e praticata come «*ars cooperativa humanitatis*» ciò significando che ogni prospettiva di insegnamento e apprendimento cooperativo si fonda e si esprime su una rigorosa ed appropriata cooperazione di persone specializzate nel promuovere e sviluppare la personalizzazione di modelli esperti di padronanza della vita e della cultura. Un terzo importante fattore concerne la necessità di investire sulla creatività e sulla qualità dell'intelligenza, il che rimanda al tema della "padronanza" in quanto soglia autoconsapevole di formazione insieme specifica e universale della propria personalità.



La conclusione è che, in vista della formazione dell'integrale antropologico, la relazione educativa diventa *matrice fondamentale generativa* di un riconoscimento dell'altro da sé tale da consentirgli di procedere, responsabilmente alla luce di un'autentica libertà, allo sviluppo della propria autonomia e, quindi, all'*estrinsecazione del sé* (Margiotta 2013<sup>6</sup>, 2015).

Il modello educativo antropologico elaborato da Margiotta vede l'enattivismo a fondamento di una relazione educativa di qualità per l'*estrinsecazione del sé*, ovvero per la sua manifestazione, integrando gli assunti portanti di almeno tre prospettive di analisi della relazione educativa, enuncianti la prima la necessità umana di *estrinsecarsi* ai valori perenni<sup>7</sup>, la seconda il beneficio di riconoscere la dimensione contestuale entro cui tale estrinsecazione si realizza, la terza la convenienza di porre ad assunto metodologico l'alternanza ciclica tra azione e riflessione, riteniamo che l'ultima linea interpretativa sia del tutto incisiva – nella sua globalità – nel render conto della reale funzione della relazione educativa in quanto fondamento per lo sviluppo individuale e l'*estrinsecazione del sé*. In altre parole, la prospettiva enattiva ci appare sintetizzare e comprendere in sé tutte le precedenti in quanto, rimandando ad una visione ermeneutica dell'umano, implica una possibilità conoscitiva che dipende sì dal linguaggio, sì dalla storia ma soprattutto dal fatto che l'individuo esiste in una realtà non separata dalla propria dimensione corporea (cfr. Stollo 2008, p. 42). Riteniamo perciò la visione ermeneutica del tutto bastevole ai fini di della più approfondita analisi – seppur generale – della relazione educativa in quanto capace, più di altre, da un lato di porre l'accento su una pluralità di visioni legate a quella che si può definire la "lettura dell'esperienza umana" e, dall'altro, di evitare di partire da premesse stabilite non mancando nel contempo di attingere ad interpretazioni paradigmatiche diverse, seppure congruenti rispetto alla concezione della vita umana.

#### 4. La trama enattiva della relazione educativa

Quanto fin qui passato in rassegna indubbiamente evidenzia che l'atto educativo, nel suo complesso, va ritenuto lo strumento attraverso il quale l'individuo consegue e dà forma alla propria identità personale, integrando tutte quelle conoscenze, capacità e competenze che gli consentono di vivere umanamente e di maturare, man mano, un'autoconsapevolezza sempre più completa. Ne deriva che l'educare non può coincidere nel mero attribuire all'altro una forma ed un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce ciascuno alla conoscenza di sé e del mondo, disvelando alla libertà individuale i propri reali "*talenti*" (Margiotta 1995; 1996). Per questo motivo l'educabilità – in quanto requisito d'inizio – invoca la possibilità che ciascun individuo ha di diventare, almeno in potenza, "ciò che è come è già dentro di sé", in quanto portatore di possibilità, di predisposizioni, di peculiarità proprie che "esigono" di essere educate e formate e così consentirgli la realizzazione della "forma di sé". Scrive a proposito Musaio (2010, p. 116):

La prospettiva è attuare una ermeneutica dell'educabilità come forma nel senso di quel carattere intrinseco che la persona porta con sé e per cui è essa stessa principio di formatività. La persona è una forma che mentre fa,

6 Margiotta U. (2013). *L'apprendimento intergenerazionale*. CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari Venezia. *Paper interno*.



vive la sua propria esistenza, inventa il suo modo di fare. In tal senso prendere forma è anche un'attività che rimanda ad una modalità particolare del fare nel senso della ricerca e della scoperta da parte del soggetto, di quelle modalità che lo conducono verso la «riuscita» della sua formazione.

La “forma di sé” si traccia dunque attraverso l'auto-rappresentazione che l'individuo man mano costruisce a partire dalle personali profondità interrelate alle esperienze di vita, anche in virtù della necessità di coniugare il proprio continuo divenire ad un principio singolare e costante al quale riportare il significato della pluralità di caratteristiche e di cambiamenti che ne qualificano l'esistenza. In altre parole, l'individuo ha bisogno di dare forma unica alla propria identità, non tanto come compagine statica ed immutabile bensì come rappresentazione di sé, manifestabile nella sua singolarità, non sovrapponibile né confondibile con l'identità altrui. Su questo punto Morin (2000, p. 128 e segg.) spiega che il principio di identità è sintetizzabile nella formula “«io sono me» ...[dove]... «io» resta lo stesso malgrado le modificazioni interne del «me»”. Per tutto ciò, nel percorso che avanza dall'educabilità verso la formazione, passando per l'educazione, l'individuo è chiamato ad una piena responsabilità verso sé stesso che implica ogni sua possibilità d'essere. La tesi di fondo che supporta il presente lavoro interpreta dunque la relazione educativa alla stregua di *matrice enattiva di percorsi evolutivi orientati al futuro*, percorsi che non possono avere che una connotazione volta alla formazione del sé. Tale tesi origina dalla visione di Margiotta (2015, p. 93), per il quale il sé è tale *in quanto capace* di “darsi una forma” e “della quale forma” sa render conto e dare giustificazione. In altre parole, “la relazione educativa si fa formativa quando riesce a «dar forma ai sistemi umani d'azione» (Margiotta 2011a), sistemi riconoscibili – secondo la logica dell'«embodied cognition» – nei dispositivi del volere, dell'immaginare, del sentire, del pensare di ciascuno dei soggetti immersi in una storicità incarnata, tale cioè da farsi *matrice fondamentale generativa (enattiva)* di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione, che consentono all'individuo di procedere all'estrinsecazione del sé e quindi alla ricerca della propria autonomia, intesa come “libertà di darsi da sé la propria legge”.

Educazione e formazione sono allora indubbiamente intrecciate, seppure distinte nei processi che le determinano e nei loro fini. La prima – l'educazione – comporta l'offerta di proposte intenzionali da parte dell'adulto al soggetto in crescita per il miglioramento di sé, quindi di perfezionamento di sé, in vista del raggiungimento di un livello sempre più alto di autonomia e di responsabilità personale. La seconda – la formazione – può essere sostanzialmente assimilata ad un processo autoeducativo, da intendere come quell'atteggiamento attraverso cui la persona – soprattutto già matura e grazie al sostegno di un supporter esperto – viene posta nella condizione di poter attivare un processo di *riflessività* sulla propria esperienza e quindi di intraprendere un itinerario di miglioramento di sé (Pati 2008; 2010).

La relazione educativa viene dunque definita come quel rapporto intersoggettivo teso a *dare forma*, non nel senso di “plasmare” ma di *aiutare l'altro a prendere la sua forma, favorire nell'altro il suo prender forma di sé*. La parola-chiave che rende conto della formatività della relazione educativa è perciò “*ricerca di senso*”. I genitori educano i figli, in un contesto che è tutto relazionale, quando li aiutano a dare risposte alle *esigenze di senso*. Una relazione è dunque educativa non tanto quando “dà forma” ma quando “l'educatore *affianca l'educando* nel “*suoi prender forma*” (Iori, 2008).

Spostandosi da una prospettiva antro-pedagogica ad una prospettiva socio-relazionale (Donati, 2015), assimilando quest'ultima ciascuna relazione ad una

azione reciproca (*rel-azione*) ne deriva che quella *educativa* coincide non tanto con una relazione funzionalmente specializzata quanto con la *valenza formativa di tutte le relazioni del mondo vitale*. La relazione educativa connota un sistema prassico concepito come *rete di azioni reciproche finalizzate a dei valori etici*. Le relazioni sociali – tra individui – *in-formano* sempre, nel senso che incidono nel *dare una forma* a chi sta *in-relazione*. Se e come quella relazione sociale possa dirsi educativa dipende dalla configurazione della stessa: lo è quando si configura come *bene relazionale* per coloro che stanno in relazione fra di loro, ciò presupponendo una reciproca riflessività relazionale, tesa alla generazione di un *effetto emergente* virtuoso.

## 5. La riflessività quale dispositivo principe dell'enazione

La considerazione principale che si è costituita a guida della presente riflessione ha riguardato la capacità della relazione educativa di essere formativa, ovvero *enattiva*, nel senso di *generativa di conoscenza*. Dunque relazione educativa capace di “dare forma al sé” in un assetto intersoggettivo, tale da consentire l’auto-realizzazione e il disvelamento di una coscienza consapevole, ovvero la realizzazione autopoietica dell’individuo, come nella visione di Maturana e Varela. Ma qual è il dispositivo principe capace di produrre *enazione*? La risposta non è naturalmente univoca ma, più di altri, il modello dell’integrale antropologico – che molto si basa da un lato sui contributi di Dewey inerenti lo sviluppo del pensiero riflessivo quale obiettivo primario dell’educazione e dall’altro sull’indiscutibile rapporto testimoniato dalla ricerca empirica tra pensiero, contesto ed esperienza – ci sembra capace di avvalorare la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi. Il dispositivo principe che produce *enazione* giace dunque nella *riflessività*, processo che, avvalendosi degli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, mobilita in assetto interazionale e si fa strumento capace di “dare forma”, cioè senso e significato, ai sistemi umani di azione. A questo proposito scrive Margiotta (2011a, p. 74):

«formativo» allora non è solo ciò che attiene a situazioni strutturate di apprendimento ma comprende tutto ciò che rende «significante» azioni volte alla creazione di valore. Formazione è un «dare forma» ma solo a partire dalla possibilità di «generare forme nuove» di conoscenza orientate al valore. La formazione diviene quindi lo spazio di un agire strategico orientato all’attivazione significativa del senso creativo e generativo dei sistemi d’azione e degli «accoppiamenti strutturali» in cui ci si riconosce. [...] Ma ciò è possibile solo intendendo questo processualmente; spostando cioè continuamente i «confini» del sistema inizialmente contornato, oltrepassando così la decifrazione del funzionamento (l’attività) per far posto a quella del senso. In questa ottica la formazione si configura come esperienza *morfo-genetica-riflessiva*.

La lezione che possiamo trarre dal percorso sin qui compiuto è che una relazione intersoggettiva di natura educativa si fa formativa quando si realizza come *enattiva*, cioè generativa di forme significanti nelle azioni e nelle interrelazioni umane – quindi produttiva di senso – in una strategia gnoseologica e valoriale indirizzata alla estrinsecazione e alla formazione del sé. E appunto, in accordo con Margiotta (2015), il dispositivo principe capace di produrre *enazione* non può che fondarsi sulla *riflessività*, in un continuo processo di circolarità e riflessività tra mente-corpo-mondo, tra azione-percezione e non solo.

L'educazione infine non può che essere relazionale, in quanto processo nel contempo naturale e culturale che si dispiega in assetto intersoggettivo. È in questo spazio intersoggettivo – nella relazione educativa – che gli individui evolvono in virtù del reciproco scambio, formandosi alla coscienza.

## Conclusioni

Il tema della relazione educativa continua a rimanere al centro del ragionamento pedagogico e delle prassi educative in quanto tiene viva, negli interessati, la consapevolezza che ogni atto educativo non può prescindere dalla capacità di stabilire efficaci relazioni interpersonali né dalla necessità di essere formati ad essa. Ogni educatore è indubbiamente motivato a porre in essere “buone relazioni”, nonostante incertezze e dubbi tendano ad “asfissiare” ogni buon proposito in merito. Per questo nei contesti educativi emergono usuali interrogativi: come educare? come coinvolgere gli “educandi” (dai più piccoli sino agli adolescenti), che non di rado appaiono lontani e disinteressati agli stimoli e alle proposte degli adulti? Per quale ragione chi ha compiti e funzioni educative percepisce come indebolita l'efficacia del proprio mandato?

Abbiamo visto come la trama enattiva della relazione educativa si fondi su almeno quattro capisaldi, ovvero: 1. Gli esseri viventi sono agenti autonomi che generano e mantengono la propria identità, e in tal modo producono il proprio dominio cognitivo; 2. Il sistema nervoso è un sistema autonomo e la cognizione è una forma di azione incarnata; 3. L'intero organismo incarnato è un sistema autonomo e auto-organizzato che produce significato; 4. Vi è un collegamento tra approccio enattivo e fenomenologia in quanto la mente umana è incarnata in corpo affettivo e vissuto che è situato nel mondo in una ricorsività continua di relazioni reciproche fra mente, corpo e mondo. Le strutture cognitive della mente emergerebbero dunque dalle dinamiche senso-motorie ricorrenti fra l'agente incarnato (*embodied*) e inserito in un ambiente naturale (*embedded*), le quali permettono all'azione di essere guidata percettivamente. La percezione è così enattiva, cioè è un tipo di azione (Noë, 2004).

La trama enattiva della relazione educativa si pone dunque come via privilegiata di apprendimenti trasformativi per l'estrinsecazione del sé, grazie anche alla formazione biotransazionale delle emozioni (Casini, 2015) e allo studio dell'empatia dal punto di vista fenomenologico (Stein 1917) e neurofenomenologico (Gallesse, 2001) – su cui si tornerà in altra sede – rivolgendo il suo interesse alla relazione educativa negli aspetti plurimi ed interdipendenti dell'intersoggettività, dell'intenzionalità e della trascendentalità della corporeità propria vissuta affettiva, inclusa la sua relazione ai molteplici processi senso-motori (Rizzolatti, Fadiga & Fogassi, 1996).

Resta da comprendere se rendendo gli adulti consapevoli della “trama enattiva” della loro capacità educativa, si può contribuire a modificarne gli assetti metacognitivi inerenti i relativi saperi, le conoscenze, le prassi (cfr. Margiotta 2011b), nella convinzione che il più efficace supporto alla “adulità” (Demetrio, 2005; 2006) giaccia non tanto sul potenziamento del ruolo (“cosa” deve saper fare un adulto per essere educatore) quanto sulla consapevolezza se proprio sé (“chi” deve riuscire ad essere l'individuo per potersi esprimere adeguatamente – tra gli altri – anche nel ruolo di educatore).

## Riferimenti bibliografici

- Aristotele (1979). *Etica Nicomachea*. Trad. it. a cura di C. Mazzarelli. Milano: Rusconi.
- Avanzini, A. (2008). *L'educazione attraverso lo specchio. Costruire la relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Bruner, J. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19, 1–15.
- Cantin, S. & Stan, S.N. (2010). Les relations avec pairs à l'adolescence comme facteurs de risque de l'insatisfaction à l'égard de l'image corporelle. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 42, 116-126.
- Casini, E. (2015). *Somatizzazione e adolescenza. Quando le emozioni sono sequestrate nel corpo*. Milano: Franco Angeli.
- Demetrio, D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini.
- Demetrio, D. (2006). I processi di significazione nell'esperienza adulta. In U. Margiotta (ed.), *Pensare la Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Donati, P. (2015). *L'enigma della relazione*. Milano-Udine: Mimesis.
- Gallese, V. (2001). The 'Shared Manifolds' Hypothesis: From Mirror Neurons to Empathy. *Journal of Consciousness Studies*, 8, 33-50.
- Henry, M. (2000). *Incarnation. Une philosophie de la chair*. Paris: Seuil.
- Iori, V. (2008). Direttività e direzione di senso nella cura educativa. In L. Pati, L. Prenna (eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini Studio e Associati.
- Mari, G. (2009), (ed.). *La relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Mariani, V. (2005), (ed.). *La relazione educativa di aiuto nelle diverse condizioni ed età detta vita*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Margiotta, U. (1995). Le ragioni filosofiche e pedagogiche della relazione educativa. In AA.VV., *Educazione e formazione, Quaderni di pastorale*. Treviso: Diocesi.
- Margiotta, U. (1996). I diversi modi di dire dell'educazione: le ragioni del Lessico Pedagogico Europeo. In AA.VV., *Ricerca Educativa*. Roma: Cede.
- Margiotta, U. (2005). Educare il cervello o il cuore? L'educazione integrale della persona. In I. Sanna (ed.), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli di esistenza?* Roma: Studium.
- Margiotta, U. (2006), (a cura di). *Pensare la formazione: strutture esplicative, trame concettuali, modelli di organizzazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2007a). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2007b). Educare la mente o il cuore? In N. Filograsso & R. Travaglini (eds.), *Piaget e l'educazione della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U. (2011a). La pedagogia e la questione trascendentale della formazione. In R. Minello & U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011b), (ed.). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011c). Prefazione. In D. Olivieri, *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e Pedagogia in dialogo*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Ricostruire la pedagogia*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. & Zambianchi, E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. In R. Minello (ed.), *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti. Formazione & Insegnamento*. Supplemento, 3, 257-263.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente* (trad. it. 1985). Venezia: Marsilio.
- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1984). *L'albero della conoscenza* (trad. it. 1987). Milano: Garzanti.
- Merleau-Ponty, M. (1942). *La struttura del comportamento* (trad. it. 1963). Milano: Bompiani.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione* (trad. it. 1972). Milano: Il Saggiatore.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nestler, E. J. (2012). Il codice epigenetico della mente. *Le Scienze*, 522, 65-71.
- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- Olivieri, D. (2011). *Mente, cervello ed educazione. Neuroscienze e Pedagogia in dialogo*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pati, L. (2008). L'autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Pati, L. Prenna (eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Pati, L. (2010). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni*. Cantalupa: Effata'.
- Prinz, W. (1997). Perception and Action Planning. *European Journal of Cognitive psychology*, 9, 129-154.
- Rizzolatti, G., Fadiga, L. & Fogassi, L. (1996). Premotor Cortex and the Recognition of Motor Actions. *Cognitive Brain Research*, 3, 131-141.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Santojanni, F. (2002). La formazione biodinamica dei sistemi cognitivi. Epigenesi e criteri di educabilità. In E. Frauenfelder, F. Santojanni (eds.), *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Scarpa, S. (2019a). Appunti per una pedagogia fenomenologica della 'bewusste Bewegung des Leibes'. *Formazione&Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione*, 1, XVII: 181-194. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Scarpa, S. (2019b). *Filosofia fenomenologica e scienze motorie*. Roma: Tab.
- Stein, E. (1917). *Zum Problem der Einfühlung*. Halle: Buchdruckerei des Waisenhauses (Trad. It. *Il problema dell'empatia*, a cura di Costantini E. & Costantini E.S., Roma, Studium 1985).
- Strollo, M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neuro fenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori.
- Varela, F.J. (2009). Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al "problema difficile". In Cappuccio M. (ed.), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Varela, F.J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge: MIT Press. Revised edition 2016. (Trad. it. 1992, *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell'esperienza*. Milano: Feltrinelli).

Ricerche ed Esperienze  
Inquire and Experiences







# Coreo-grafie di corpi vissuti. Danza narrativa di un'esperienza educativo-terapeutica

## Coreo-spellings of lived bodies. Narrative dance of an educational-therapeutic experience

Luigi Aruta

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – lu.aruta@gmail.com

Ferdinando Ivano Ambra

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – ferdinando.ivano.ambra@gmail.com

### ABSTRACT

This work arises from an inter-intra-disciplinary dialogue about the pedagogical-didactic potential of dance as an educational-therapeutic device for the treatment of psycho-emotional problems associated with obesity. The following contribution proposes a case study of 6 girls aged between 13 and 15 with obesity certified according to the WHO criteria relating to BMI (Body Mass Index). The educational-therapeutic route realized starts from the theories of Embodied Cognition Science about the role of corporeality in learning and is carried out in a 6 week educational dance program set according to the criteria of an experimental teaching methodology. The work, followed by a nutritionist in the recruitment phase of the subjects, by a psychologist-pedagogue, an external pedagogist-expert and a dance-educator in the design and operational phase, is enriched with an educational interview and a brief reflection on the obtained data and future development prospects.

Questo lavoro nasce da un dialogo di natura inter-intra-disciplinare circa le potenzialità pedagogico-didattiche della danza come dispositivo educativo-terapeutico per il trattamento di problematiche psico-emozionali associate ad obesità. Il seguente contributo propone un caso di studio di 6 ragazze di età compresa tra i 13 e i 15 anni con obesità certificata secondo i criteri OMS relativi al BMI (Indice di massa corporea). Il percorso educativo-terapeutico realizzato, muove dalle teorie dell'*Embodied Cognition Science* circa il ruolo della corporeità nell'apprendimento e si realizza in un programma di danza educativa di 6 settimane impostato secondo i criteri di una metodologia didattica sperimentale. Il lavoro, seguito da un nutrizionista nella fase di reclutamento dei soggetti, da uno psicologo-pedagogista, un pedagogista esterno-esperto e un danza-educatore nella fase progettuale e operativa, si arricchisce di un'intervista educativa e di una breve riflessione sui dati ricavati e sulle future prospettive di sviluppo.

### KEYWORDS

Obesity, Dance, Embodiment, Education, Health.

Obesità, Danza, Embodiment, Educazione, Salute.

## Introduzione<sup>1</sup>

### *Embodiment: la danza come evento pedagogico*

*Embodied Cognition* è una teoria che definisce la cognizione umana come un elemento indissociabile dal corpo inteso come strumento–espressione della cognizione stessa. Ogni forma di cognizione umana ha la propria àncora nel corpo, in rapporto al quale essa assume valore e significato: l’astrazione stessa può essere considerata come una esperienza corporea trasformata (Iavarone, 2013).

Secondo questo modello interpretativo, la corporeità risulta una condizione necessaria per lo sviluppo cognitivo, dal momento che i suoi processi dipendono dal sistema sensorimotorio. Tale considerazione, ribalta il paradigma del “*primo cognitivismo basato sull’idea che i processi cognitivi sono solo ed esclusivamente atti mentali prodotti del pensiero disincarnato*” (ibidem), “*affermando che non esiste cognizione umana che non sia radicata nell’esperienza corporea*” (ibidem). Dunque, “*un’attenzione educativa alla corporeità può essere utilmente impiegata nello sviluppo delle competenze conoscitive e di apprendimento*” (ibidem).

Partendo da questi presupposti, nasce la necessità di dare alle attività motorie e sportive una maggiore connotazione educativa aumentando la componente pedagogica già insita in questo tipo di attività; la danza, per il lavoro cognitivo che impone, presenta innumerevoli vantaggi educativi (Vincent, 2019). Costruire percorsi di danza educativa per studenti in età evolutiva significa “*accordare armonicamente il pensiero educativo con gli interessi dello studente, perché è nei suoi interessi che giace la chiave per arrivare ai suoi bisogni e alle sue capacità*” (Zagatti, 2004). “*Attraverso la danza è possibile avvicinarsi ad un diverso modo di conoscere e sentire, e grazie ad un’esperienza di percezione corporea globale, sviluppare e acquisire strumenti di trasformazione simbolica del reale*” (Iavarone 2013).

In tal senso, l’esperienza performativa della danza può essere considerata come un vero e proprio evento pedagogico che accade nell’*hic et nunc*, in grado di confondere conoscenza e abilità per un agire trasformativo. “*Il qui ed ora del momento vissuto con attenta partecipazione e con senso di immediatezza rispetto a quanto sta succedendo, permette al danza–educatore di instaurare un clima generale in cui si riconquista il piacere di essere nel movimento senza che l’esperienza venga caricata di aspettative rispetto ai risultati possibili o sperati*” (ibidem) e ciò avvalorava ulteriormente la danza come attività di cura e benessere. Infatti, è stato evidenziato come lo sport e le attività motorie di per sé possano essere considerate un dispositivo adatto allo sviluppo di comportamenti consapevoli, in particolare per ciò che concerne l’alimentazione, ma anche per uno stile di vita salutare (Ambra, 2019). Ad evidenza della centralità della danza nella vita dell’uomo, vi è l’individuazione di sei funzioni neurali e bio–comportamentali: attenzione e *flow*, emozione, immaginazione, comunicazione, star bene con sé stessi e coesione sociale (Christensen et Al. 2017).

Danzare guida le persone verso il *flow*, definibile come uno stato singolare benefico di attenzione e concentrazione mente–corpo in situazioni di sovraccarico emotivo e di stress, in grado di ricalibrare un alterato equilibrio biochimico. Tale riassetto biologico è figlio del piacere e della felicità generati dall’esperienza di *flow*, un’elevatissima focalizzazione della mente su un corpo che svolge una

1 Attribuzione delle parti. Il seguente lavoro è stato scritto da due autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Aruta L. Introduzione, paragrafo 3, sotto-paragrafi 3.1 e 3.4, conclusione. Ambra F.I. Paragrafo 2, sotto-paragrafi 3.2, 3.3 e 3.5, discussione e risultati.

specifica attività di movimento. In tal senso, il movimento può essere considerato un bisogno di natura fisiologica e la danza, esperienza di movimento organizzata e finalizzata ad uno scopo, determina il rilascio o la captazione di particolari sostanze neuroendocrine che sottendono alle emozioni. Proprio il sistema emozionale, in base al suo grado di sensibilità e flessibilità, contribuisce all'adattamento cognitivo–sociale e determina le risposte comportamentali alle situazioni più complesse. La danza ha un ruolo importante nella sensibilizzazione individuale e nello sviluppo delle relazioni inter–intra personali. Dedicarvisi significa coinvolgersi in una pratica corporea che produce degli effetti visibili sulla relazione che il soggetto ha con sé stesso. *“L'atto del danzare è, allora, qualcosa che deve avere a che fare con il desiderio, la volontà e il piacere di muoversi, con l'agio e l'agevolezza del dirsi”* (Iavarone, 2013).

Ogni persona rivela, muovendosi, il proprio stato interiore e ciò migliora la consapevolezza non solo del proprio corpo ma anche dei propri stati emotivi, motivazionali e intenzionali. Tutto ciò permette di considerare la danza come strumento capace di migliorare la relazione che si ha con sé stessi. Il presente lavoro descrive i risultati di una ricerca sul campo che, partendo da questi presupposti teorici, ha intrecciato le competenze di diversi operatori al fine di strutturare un percorso di educazione terapeutica per soggetti affetti da obesità.

## 2. Obiettivi

L'obiettivo di questa ricerca è quello di vagliare le potenzialità della danza come dispositivo educativo–terapeutico per la valutazione e il miglioramento del grado di consapevolezza di un soggetto rispetto alla sua condizione (obesità dichiarata nel caso specifico). Cattiva alimentazione e sedentarietà sono tratti distintivi nella condotta comportamentale di un soggetto obeso e dato che nella danza *“non c'è funzione corporea o mentale che non sia sollecitata”* (Vincent, 2019), si è considerato suggestivo valutare le potenzialità della danza non solo come argine–contrasto alla sedentarietà, ma anche come strumento (in collaborazione con l'azione specialistica di uno psicoterapeuta) per indagare le motivazioni cosce o inconscie che sottendono a una cattiva abitudine alimentare.

La danza aiuta a volgere lo sguardo attento–percettivo verso le parti più interne del nostro corpo e *“ciò che davvero funziona nel tempo non è il seguire piani elaborati dalla mente, ma l'affinare il nostro ascolto interno al corpo”* (Tolja ed Al., 2016).

## 3. Metodologia d'intervento educativo-terapeutico: il metodo Bodytasking e la Contact Improvisation

Gli studiosi cercano da decenni un sostegno teorico che permetta alla danza di essere riconosciuta come valido strumento di formazione della persona. Senza inoltrarci nei dettagli riguardanti la storia della danza o del suo sempre più consistente ramo educativo, occorre tuttavia fare riferimento a Rudolf Laban, promotore a metà del Novecento di uno studio sul movimento inteso come necessità di formazione per l'essere umano e non solo per l'artista.

La danza va considerata un universale umano, strumento–espressione di un significato sociale in grado di coadiuvare un individuo nella formazione del pro-

prio repertorio comportamentale. Quindi, è possibile intenderla come un sistema esterno di autoregolazione finalizzato alla tutela della salute mentale e psico/biologica dell'individuo. Il modello della cognizione incarnata fornisce un criterio interpretativo che identifica nel corpo uno strumento indispensabile per lo sviluppo dei processi cognitivi e sociali. Aspetti legati al corpo, connessi ad altri legati al cervello, risultano essere profondamente significativi, in modo causale o fisicamente costituito, nei processi cognitivi. Secondo l'*embodiment*, tutte le forme di cognizione umana sono indissolubilmente legate a doppio filo con il corpo, in rapporto al quale assumono valore e significato. Riconoscere la danza come dispositivo di decodifica del comportamento umano la rende un'esperienza di grande arricchimento per il contributo che offre alla formazione dell'individuo.

### 3.1 *Il Bodytasking*

Il metodo Bodytasking è una proposta didattica sperimentale, nata da uno studio di ricerca sui vantaggi della danza come dispositivo di adattamento cognitivo-sociale. Si propone come una pratica di danza che utilizza tasks di movimento, ossia azioni motorie in grado di relazionare le possibilità di movimento del corpo con il bagaglio esperienziale dell'individuo.

Il Bodytasking propone un'idea di corpo multimodale che garantisce un sano arruolamento delle energie e una corretta decodifica degli stimoli ambientali, filtrando e allocando quote di energia cognitiva in determinati compiti, in base alle nostre possibilità e intenzioni.

La Contact Improvisation è una tecnica di lavoro corporeo, ideata negli anni Sessanta del Novecento da Steve Paxton, danzatore con un background nelle arti marziali, e nasce dalla volontà di ricercare nuove possibilità di movimento a partire dal contatto fisico e sensoriale. Tale tecnica di danza richiama possibilità e intenzione, concetti condivisi con il metodo Bodytasking. La possibilità evoca una poliedricità di significati che in ambito educativo possono accogliere ciò che non è impossibile. Da questo punto di vista, essa può essere considerata come *"prodotto di una sintesi – in senso fenomenologico – fra elementi contingenti e tensioni soggettive, fra le specificità del sé e specificità del mondo in cui esso si situa"* (Biffi, 2006).

Il concetto di intenzionalità rappresenta un altro punto di contatto tra il Bodytasking e la Contact Improvisation in quanto *"risulta essere una delle caratteristiche legate al corpo ma non trascendente la coscienza, bensì [agisce] nello stesso spazio di composizione"* (Bortolotti e Delprete, 2019). L'intenzionalità non corrisponde a una volontà d'azione, ma è intenzione contenuta nell'azione stessa e manifestata nei corpi in movimento.

Il metodo Bodytasking e la Contact Improvisation propongono un lavoro sul corpo che, sulla lunga durata, può produrre effetti positivi in termini di gestione e adattamento posturale oltre che miglioramento della salute fisica, ma soprattutto un lavoro con il corpo che, già a breve termine, può innescare processi cognitivi capaci di portare a sane modifiche comportamentali.

### 3.2 *Soggetti*

Questo contributo riferisce sul caso di studio che ha coinvolto 6 soggetti (ragazze di età compresa tra i 13 e i 15 anni) con obesità certificata secondo i criteri dell'OMS per quanto concerne i valori di riferimento del BMI, visibili nella tabella 1.

ETÀ	PESO (kg)	ALTEZZA (cm)	BMI (obesità)
14	70	137	37.29
14	73	143	34.72
13	56	120	38.88
15	71	149	31.98
13	60	131	34.96
14	59	130	34.91

**Tabella 1. Età, peso, altezza e BMI (Indice di massa corporea) dei soggetti coinvolti in questo caso di studio**

Tale campione è stato sottoposto a un programma di danza educativa (costruito sul modello didattico del Bodytasking e con il contributo della Contact Improvisation) articolato su 6 settimane (tabella 2).

I soggetti reclutati sono stati sottoposti a 2 scale per valutare l'Autoefficacia Emotiva (Caprara e Gerbino, 2001) prima (T0) e dopo (T1) il programma di danza educativa:

- APEN/G: Scala per l'autoefficacia percepita nella gestione delle emozioni positive (versione per adolescenti);
- APEP/G: Scala per l'autoefficacia percepita nell'espressione delle emozioni positive (versione per adolescenti).

Tali scale sono state somministrate per valutare l'efficacia del trattamento, in particolare per ciò che concerne la percezione che i soggetti hanno dei propri stati interni.

In tabella 3 sono riportati i risultati ottenuti dai soggetti nelle due scale.

### 3.3 *L'équipe*

L'équipe ha incluso diverse figure:

- Un nutrizionista: coinvolto nelle fasi di reclutamento, ha valutato i casi che presentavano maggiori difficoltà di aderenza alla dieta;
- Uno psicologo-pedagogista: ha condotto una valutazione preliminare dei soggetti reclutati ed ha effettuato le interviste-educative durante le attività;
- Un danza-educatore: ha guidato i soggetti nelle attività pratiche, stimolando l'interazione tra le ragazze ed ha supportato l'attività di intervista fornendo elementi di riflessione che includevano l'auto-percezione corporea;
- Un pedagogista esperto-esterno: ha monitorato e supervisionato le attività in tutte le fasi, suggerendo di volta in volta nuovi spunti di riflessione.

### 3.4 *Le attività*

Ogni settimana è stata organizzata con 3 sedute da 90 minuti così ripartiti: 70 minuti di attività e 20 minuti di riflessione condivisa in presenza di uno psicoterapeuta. L'intero percorso è durato 6 settimane e la ripartizione del lavoro è esposta nella tabella 2.

FASE	ATTIVITÀ	OBIETTIVO
<b>CONOSCITIVA</b> (Durata: 1 settimana)	<b>UD.1 – Conoscere il corpo e riconoscerne i segni dell'agire.</b> Esercizi mirati alla valutazione del grado di consapevolezza del corpo nello spazio e nel tempo, in relazione al peso e all'energia (modello dell'Effort di R. Laban).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Contestualizzazione dell'esperienza del proprio sé personale in una chiara dimensione spazio – temporale.</li> <li>– Sensibilizzazione verso il proprio sé corporeo.</li> <li>– Confronto e condivisione di un'esperienza comune.</li> </ul>
<b>NUCLEARE</b> (Durata: 4 settimane)	<b>UD.2 – Ascoltare e comunicare con il corpo per un'emotività sana.</b> Esercizi mirati al miglioramento dell'ascolto e della comunicazione inter – intra – corporeo: contatto, composizione guidata e istantanea, esplorazione motoria emozione – dipendente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Educare all'intenzione, alla decisione e alla progressione attraverso la creazione di una routine di movimento.</li> <li>– Educare all'attenzione, alla precisione e all'osservazione attraverso l'apprendimento di una routine di movimento.</li> <li>– Confronto e condivisione di un'esperienza comune.</li> </ul>
<b>RETRO-ATTIVA</b> (Durata: 1 settimana)	<b>UD.3 – Abitare il corpo con cura e consapevolezza.</b> Esercizi mirati ad una ri – valutazione del grado di consapevolezza del corpo nello spazio e nel tempo, in relazione al peso e all'energia (modello dell'Effort di R. Laban).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Miglior comprensione della relazione tra agire e corpo.</li> <li>– Accettazione, valorizzazione e ottimizzazione delle possibilità del corpo.</li> <li>– Cura e benessere del corpo.</li> <li>– Capacità di auto – motivarsi e autodeterminazione.</li> <li>– Confronto e condivisione di un'esperienza comune.</li> </ul>

**Tabella 2. Fasi, attività e obiettivi del programma di danza educativa.**

Nella *fase conoscitiva*, i soggetti sono stati invitati ad attivare tutte le risorse mentali necessarie per avere un alto grado di attenzione sul corpo, supportati da stimoli verbali dati dal danza-educatore. L'obiettivo delle tasks proposte è stato quello di portare il corpo all'esaurimento fisico, così da poterne vagliare i limiti, ma anche intuirne i talenti confrontando la propria esperienza con altri soggetti. In tal senso, nelle fasi di riflessione, l'intervento dell'esperto di nutrizione e dello psicoterapeuta è stato fondamentale per indagare gli eventuali comportamenti e gli stati emotivi responsabili del limite-argine alle potenzialità del corpo, nonché alla cura e al benessere. Nella *fase nucleare*, cuore dell'agire didattico, i soggetti hanno lavorato su specifiche tasks di movimento costruite a partire dalle considerazioni fatte nei momenti di riflessione della fase conoscitiva, in concerto con le valutazioni dell'esperto di nutrizione e dello psicoterapeuta. In questa sezione, i soggetti sono stati invitati a costruire e ad apprendere una routine di movimento. Tale lavoro ha guidato i soggetti verso la maturazione di una capacità elaborativa necessaria alla pianificazione e alla realizzazione di strategie di coping, processo coadiuvato e facilitato dall'agire collettivo e condiviso, in un ambiente totalmente inclusivo e aperto al confronto senza filtri o giudizi.

La *fase retro-attiva*, ultima fase progettuale, si riaggancia alle attività realizzate nella fase conoscitiva. La retro-attività volge il proprio sguardo all'azione trasformativa: la lunga fase nucleare, costruita a partire dalla fase conoscitiva e coadiuvata



nel percorso educativo–terapeutico dall’esperto di nutrizione e dallo psicoterapeuta, ha guidato i soggetti lungo un processo di modificazione del sé, cognitivo prima che corporeo, ma comunque innescato dal corpo. Riconoscere un piccolo miglioramento della propria condizione fisica e mentale, scaturito dal confronto di una stessa attività eseguita prima a monte e poi a valle di un processo trasformativo, ha portato i soggetti a una rivalutazione del proprio agire corporeo e sociale. In tal senso, intenzione e possibilità, elementi di richiamo del metodo Bodytasking e della Contact Improvisation, acquistano un potere trasformativo enorme determinando, o comunque innescando, un cambiamento nel soggetto in evoluzione.

### 3.5 *L’intervista-educativa*

Il protocollo mirava a sviluppare nelle ragazze coinvolte nel progetto una maggiore consapevolezza della sovrapposizione tra la sfera fisica e la sfera psichica, pertanto durante le attività esse sono state sottoposte a un’intervista semi-strutturata.

La prima domanda solitamente veniva posta in maniera volutamente aperta:

*“Come si è comportato oggi il vostro corpo e cosa vi ha comunicato?”*

Obiettivo di questa domanda era stimolare un inter–azione sulla possibilità che sia il corpo stesso a fornire le basi dell’apprendimento e una intra–azione che faccia nascere nei soggetti quel quesito volto a chiedersi perché il mio corpo si comporta in un certo modo, quindi cosa sta comunicando. La successiva domanda puntava ad indagare ad un livello introspettivo la consapevolezza dell’associazione tra corpo ed emozioni:

*“Che cosa avete provato durante l’attività che avete svolto?”*

Veniva indagato lo stato mentale attivato da ogni singolo esercizio e talvolta il danza-educatore segnalava, mostrandole, particolari tensioni che aveva osservato durante l’esecuzione del compito.

L’interazione tra le partecipanti veniva stimolata, ad esempio chiedendo esplicitamente: *“Secondo te X come stava?”*

In questo modo le ragazze svolgevano tra di loro una funzione *“specchio”* in grado oltre che meta–riflessiva.

*“Cosa vi ha insegnato?”*

Questa domanda veniva posta per stimolare la riflessione che il corpo possa essere un veicolo di apprendimento anche rispetto ai propri stati psichici interni.

Al termine dell’intervista si chiedeva alle partecipanti di appuntarsi cosa avevano imparato di loro durante quella giornata.

La base dell’intervista rimaneva pressoché invariata durante i 18 incontri, sebbene venissero poste di volta in volta ulteriori domande atte ad elicitarne una maggiore comprensione di sé.

## 4. Risultati e Discussione

I risultati ottenuti alle scale per l’autoefficacia emotiva sono stati utilizzati come semplice parametro di riferimento rispetto al prima ed al dopo del trattamento. Non sono state pertanto utilizzate come strumento per la valutazione di queste caratteristiche in senso strettamente clinico.

Sebbene il campione ridotto (6 soggetti) impedisca di generalizzare tali risultati, dalla tabella 3 è possibile osservare come i soggetti sottoposti a questo tipo di trattamento presentino un aumento del senso di autoefficacia emotiva, sia nella gestione delle emozioni negative, sia nell'espressione delle emozioni positive.

Soggetto	APEN/G T0	APEN/G T1	APEP/G T0	APEP/G T1
Sub 1	20	25	21	24
Sub 2	19	21	18	22
Sub 3	14	21	15	20
Sub 4	25	28	29	30
Sub 5	23	24	16	17
Sub 6	13	22	17	21

**Tabella 3. Risultati ottenuti dal campione alle scale per l'Autoefficacia Emotiva prima (T0) e dopo (T1) il trattamento**

Risultati interessanti emergono anche dalle interviste. Rispetto all'inizio del percorso le ragazze hanno iniziato ad interrogarsi maggiormente sulla coesione tra mente e corpo anche durante lo svolgimento delle attività. Infatti, nelle prime fasi utilizzavano affermazioni generiche per identificare i propri stati interni. A esempio alla domanda *"che cosa hai provato durante l'esecuzione del compito?"*, la stessa ragazza (sub 3) al primo incontro riferiva di essere stata *"male"*, mentre già al sesto incontro affermava: *"Mi sono sentita tesa... come se il fatto di stare in quella posizione mi costringesse comunque a rimanere concentrata..."*. Si è osservato, dunque, anche una maggiore tendenza a riferirsi a sé stessi utilizzando termini che indicano stati mentali, passando dalla semplice spiegazione *"sono grassa"* (sub 6 al secondo incontro) a *"dovrei impegnarmi di più... se mi concentro so che posso farcela!"* (sub 6 all'ottavo incontro). In altre ricerche si è evidenziato come l'attività sportiva possa migliorare l'alimentazione e la qualità del sonno, ma anche la consapevolezza in campi non sempre direttamente dipendenti dallo sport, come ad esempio nell'uso delle tecnologie (Ambra et al, 2019). In questa ricerca si può osservare come un'attività motoria strutturata in termini di educazione-terapeutica possa essere adeguata per migliorare la consapevolezza corporea. I risultati ottenuti in termini di miglioramento fisico (ad es. riduzione del peso) non sono presi in esame, in quanto a distanza di poche settimane i risultati ottenuti potrebbero risultare fuorvianti; saranno tuttavia ripresi in considerazione a distanza di tempo, valutando anche la stabilità di essi in termini di cambiamento a lungo termine.

## Conclusioni

Questo caso di studio ha restituito risultati sensibilmente positivi circa le potenzialità pedagogico-didattiche della danza come dispositivo educativo-terapeutico per il trattamento di problematiche psico-emozionali associate ad obesità. Sono stati riscontrati sensibili risultati in termini di aumento del grado di consapevolezza corporea, fondamentale per l'attivazione di un processo di apertura verso stili di vita più sani, mirati alla cura e al benessere del corpo.

Questo studio restituisce riflessioni e suggestioni su possibili sviluppi del lavoro: un programma esteso da 6 settimane a 6 mesi, con un campione di 10 ele-

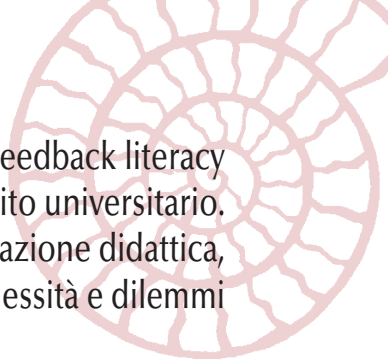
menti misti tra ragazzi e ragazze (una campionatura più numerosa ridurrebbe l'efficacia realizzativa del programma di danza educativa), potrebbe fornire informazioni di dettaglio anche per quanto concerne il miglioramento fisico (ad es. la riduzione del peso). Inoltre, un campione parallelo con background completamente differente (età, stili di vita), con un piano operativo pressoché invariato (stesso iter educativo-terapeutico), permetterebbe un confronto tra i due campioni per la valutazione dell'efficacia dell'intervento di danza educativa.

## Riconoscimenti

Si ringrazia la prof.ssa Maria Luisa Iavarone per la preziosa attività di supervisione e per i suggerimenti teorici e metodologici.

## Riferimenti bibliografici

- Ambra, F. I. (2019). *Lo Sport come dispositivo educativo nell'ottica della Pedagogia del Benessere. Una ricerca pilota nell'ambito del progetto "Vivere S.M.A.R.T."* Annali online della Didattica e della Formazione Docente, 11, 18, pp. 166-175.
- Ambra, F. I., Ferraro, F. V., Ferra, V., Basile, S., Girardi, F., Menafrò, M., Iavarone, M. L. (2019). *Impact of sport training on healthy behavior in a group of 108 adolescents: a pilot study using S.M.A.R.T. questionnaire*. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata & A. Ambrosetti, *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book, Locarno 2019*. Hogrefe ed.
- Biffi, E. (2006). *Possibilità*. In Bertolini P. (ed.), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica* (pp. 193-202). Trento: Erickson.
- Bortolotti, A. & Delprete, M. (2019). *Fare esperienza delle possibilità del corpo mediante la Contact Improvisation dance*. *Revista tempos e espaços em educação*.
- Christensen, J.F., Cela-Conde, C.J. & Gomila, A. (2017). *Not all about sex: neural and biobehavioral functions of human dance*. *Annals of the New York Academy of Science*.
- Iavarone, M.L. (2013). *Abitare la corporeità. Nuove traiettorie di sviluppo professionale*. Milano: Franco Angeli.
- Maletic, V. (2011). *Rudolf Laban – Corpo, spazio, espressione*. Palermo: L'Epos.
- Toljia, J. & Puig, T. (2016). *Essere Corpo*. Milano: TEA.
- Vincent, L. (2019). *Fate danzare il cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Zagatti, F. (2004). *La danza educativa*. Bologna: Mousikè Progetti Educativi.



Valutazione sostenibile e feedback literacy  
in ambito universitario.  
Una proposta di innovazione didattica,  
fra complessità e dilemmi

Sustainable assessment and feedback literacy  
in higher education.  
Complexities and dilemmas  
of an innovative teaching experience

---

Alessia Bevilacqua

Università degli Studi di Verona – alessia.bevilacqua@univr.it

Claudio Girelli

Università degli Studi di Verona – claudio.girelli@univr.it\*

**ABSTRACT**

Gaining assessment and research skills is crucial to the continuous development of the professionalism of future teachers. To this aim, the most suitable framework is that of sustainable assessment, which may respond both to the learning needs of pre-service teachers and their needs to come in the workplace. To facilitate the acquisition of such skills, students attending the degree course in primary teacher education have been proposed to realize an authentic task together with two specific scaffolding actions: an Assessment as Learning and a feedback literacy path. The results of the mixed-method evaluation research, which could be contextualized in the perspective of the educational assessment and aimed at collecting and understanding the students' perceptions regarding the teaching approach, showed an appreciation for the proposal as a whole. On the one hand, the experimentation intercepted the students' desire to deepen the dimension of the assessment during their studies. On the other hand, a dilemma arose – which deserves to be further investigated – regarding the complexity of the challenging teaching approach aimed at stimulating students' learning, especially in higher education.

È fondamentale, per lo sviluppo continuo della professionalità dei futuri insegnanti, l'acquisizione di competenze valutative e di ricerca. La cornice maggiormente adeguata a tale scopo è quella della valutazione sostenibile, rispondente sia ai bisogni di apprendimento nel presente, sia alle loro ne-

\* Il presente contributo è stato costruito collaborativamente, ma sono attribuibili ad Alessia Bevilacqua i paragrafi 3 e 4; a Claudio Girelli i paragrafi 1, 2 e 5.

cessità a venire nei contesti di lavoro. Per facilitare l'acquisizione di tali competenze è stato proposto agli studenti del corso di laurea in Scienze della formazione primaria un compito autentico, al quale sono state affiancate due specifiche azioni di *scaffolding*: un percorso di *Assessment as Learning*, nonché uno di *feedback literacy*. I risultati della ricerca valutativa *mixed-method*, contestualizzabile nella prospettiva dell'*educational assessment* e finalizzata alla raccolta e alla comprensione delle percezioni degli studenti rispetto all'approccio pedagogico-didattico, hanno evidenziato un apprezzamento per la proposta nel suo complesso. Il carico di lavoro è stato tuttavia giudicato eccessivo rispetto ai crediti dell'insegnamento. La sperimentazione, se da un lato ha quindi intercettato il desiderio degli studenti di approfondire la dimensione della valutazione durante il percorso di studi, dall'altro ha visto l'insorgere di un dilemma – che merita di essere ulteriormente approfondito – rispetto alla complessità dei dispositivi pedagogico-didattici sfidanti proposti finalizzati a stimolare l'apprendimento degli studenti nel particolare ambito di formazione universitario.

#### KEYWORDS

Pre-service teacher education; Sustainable assessment; Formative assessment; Assessment as learning; Feedback literacy.

Formazione iniziale degli insegnanti; Valutazione sostenibile; Valutazione formativa; Valutazione formante; Alfabetizzazione alle competenze valutative.

## 1. Apprendere all'università nella prospettiva del *lifelong learning*

Sono trascorsi quasi cinquant'anni da quando, nei primi anni '70, una serie di espressioni quali "*Lifelong Learning*" oppure "*Lifelong Education*" furono coniate ed utilizzate per evidenziare come l'apprendimento non fosse un processo limitato all'infanzia, né ai contesti scolastici, bensì si potesse svolgere per tutta la vita, anche al di fuori delle aule istituzionali (Hager, 2011). Il lungo e complesso percorso evolutivo che tale strategico ideale educativo ha conosciuto, ha portato a considerare oggi, come condiviso e inequivocabile, il ruolo centrale delle università nel riconoscere l'importanza fondamentale dello sviluppo dell'apprendimento permanente come risultato dei percorsi formativi da loro promosso (Candy, 2000; De La Harpe, Radloff, 2000). Questo vale anche per gli studenti e le studentesse che frequentano i corsi di laurea in Scienze della formazione primaria (Kuzu, Demir, Canpolat, 2015). Assumendo il ruolo di agente di cambiamento in una società in rapida e costante evoluzione i docenti possono allineare i loro percorsi educativi con i mutevoli bisogni della società, facilitando così l'acquisizione, da parte degli studenti, della capacità e delle motivazioni necessarie per essere a loro volta dei *lifelong learners*, ovvero persone capaci di adattarsi, di correre rischi, di cercare di andare oltre ciò che sanno, di amare l'apprendimento e di riflettere sulla qualità delle proprie comprensioni, e di impegnarsi nell'apprendimento considerandolo come un processo continuo (Coolahan, 2002; Dunlap, 2005).

### 1.1 *Lo sviluppo di competenze di ricerca*

Per un insegnante la capacità di sviluppare, innovandole, le proprie pratiche pedagogico-didattiche, è frutto non solo di un'attitudine mentale, bensì anche del guadagno di specifiche competenze professionali. Al fine di apportare migliona-

menti all'insegnamento come elemento qualificante di un'agenda strategica per il cambiamento, gli insegnanti sono chiamati ad acquisire una capacità di ricerca almeno sufficientemente strutturata (Caena, 2014; Willegems, Consuegra, Struyven, Engels, 2017). Tale capacità consente da un lato di attuare un processo trasformativo alla luce dei processi di valutazione attuati rispetto all'impatto delle proprie pratiche didattiche (Munthe, Rogne, 2015); dall'altro la ricerca e l'implementazione di nuove pratiche pedagogico-didattiche possono facilitare anche lo sviluppo professionale (Darling-Hammond, Bransford 2007). Per essere efficace, la modellizzazione della ricerca collaborativa degli insegnanti dovrebbe avvenire già durante i percorsi formativi iniziali degli insegnanti (Kotsopoulos, Mueller, Buzza 2012), nonché giovare del supporto di un contesto scolastico caratterizzato da partecipazione collettiva, buona comunicazione, osservazione regolare e attenzione per i feedback (OECD 2009).

## 1.2 *Lo sviluppo di competenze valutative*

La valutazione è uno dei fattori più potenti nell'influenzare l'apprendimento degli studenti (White 2009). Una valutazione ben progettata ha le potenzialità per veicolare e trasmettere messaggi educativi significativi sia per gli insegnanti, sia per gli studenti (Stiggins, 2004). La ricerca ha ampiamente dimostrato le connessioni tra pratiche didattiche, la valutazione e l'apprendimento degli studenti (Bayat, Rezaei, 2015). Come evidenzia Pastore (2017), il concetto di competenza valutativa degli insegnanti – introdotto da Stiggins e da Popham per evidenziare l'assoluta necessità che insegnanti, e dirigenti, conoscano e padroneggino la valutazione – indica l'insieme delle conoscenze di base relative alla valutazione scolastica e delle abilità necessarie per applicare tali conoscenze alle diverse possibilità di misurazione degli apprendimenti da parte degli studenti.

Anziché privilegiare un approccio valutativo che favorisca la dipendenza degli studenti dai valutatori e dall'essere valutati; che guardi retroattivamente solo a ciò che è stato raggiunto, e non a quali capacità debbano essere raggiunte; che renda gli studenti timorosi, piuttosto che promuoverne la fiducia; che esaurisca le capacità, piuttosto che costruirle (Boud, 2010), l'approccio valutativo che si è inteso valorizzare in questa sperimentazione è stato quello della valutazione sostenibile, ovvero una «*valutazione che viene incontro ai bisogni del presente, senza compromettere la capacità degli studenti di saper affrontare le loro necessità future di apprendimento*» (Boud, 2000, p. 151). La valutazione finalizzata all'apprendimento a lungo termine facilita l'attivazione di processi riflessivi poiché gli studenti coinvolti nel processo di valutazione assumono una postura proattiva e generativa, assumendosi la responsabilità di guidare l'apprendimento. Si mira a sviluppare in tal modo una capacità di giudizio informato da parte degli studenti, poiché valutare significa non solo formulare un giudizio sul lavoro degli studenti, bensì anche sostenere questi ultimi nel potenziamento della capacità da parte loro di esprimere giudizi sui propri apprendimenti. In altre parole ciò significa guidarli ad essere studenti efficaci ora e validi professionisti in futuro (Boud, Soler, 2016). Nguyen & Walker (2016), riprendendo quanto sostenuto da Boud e Molloy (2013), spiegano come il "giudizio informato" sia un concetto multidimensionale, che combina la valutazione e il feedback di insegnanti con l'autovalutazione, ponendo al centro la capacità di autovalutazione. Per essere efficace, il feedback deve essere comunque dialogico, multiplo e collettivo, deve quindi coinvolgere insegnanti, studenti e professionisti. I docenti sono chiamati



a facilitare, massimizzandole, le opportunità di apprendimento nei processi dei feedback, che devono essere proposti in sequenza continua durante l'intero svolgimento del programma.

Non sono molte le esperienze che collegano la dimensione valutativa con la prospettiva del lifelong learning (Nguyen, Walker, 2016). Obiettivo di questo contributo è comunicare, condividendola, un'esperienza di valutazione sostenibile, focalizzandone i presupposti pedagogico-didattici ed esplicitando, parallelamente, gli elementi e gli strumenti costitutivi dei dispositivi formativi e valutativi utilizzati.

## **2. Il contesto della sperimentazione: il compito autentico come dispositivo per sviluppare conoscenze e competenze**

Nell'ambito dell'insegnamento di "Ricerca educativa e Innovazione scolastica e pratiche cooperative", afferente al corso di laurea in Scienze della formazione primaria presso l'Università degli Studi di Verona, è stato implementato per gli studenti un percorso finalizzato all'acquisizione di conoscenze e di competenze di ricerca e di sperimentazione didattica. Considerando i principi dell'allineamento costruttivo proposto da Biggs (2011), l'approccio pedagogico-didattico e le attività proposte in aula sono state progettate coerentemente rispetto agli obiettivi e ai risultati attesi, nonché ai dispositivi valutativi. Ogni lezione, dopo un primo momento di erogazione frontale, realizzato in compresenza, in cui sono stati presentati gli argomenti del corso, gli studenti hanno potuto applicare quanto appreso teoricamente attraverso lo svolgimento di un compito autentico, ovvero di un'attività rilevante reale che presentava compiti complessi, da effettuare in un periodo di tempo prolungato, anziché attraverso una serie di esercitazioni brevi (Herrington, Oliver, 2000). Nello specifico, è stato chiesto agli studenti di organizzarsi in gruppi di lavoro per prendere parte ad un bando di ricerca simulato – creato dai docenti – per il finanziamento di progetti di ricerca educativa. La proposta del progetto ha richiesto, nello specifico, l'esplicitazione di specifiche informazioni rispetto sia al background teorico, sia alla cornice metodologica, con particolare riferimento all'individuazione della domanda educativa e della domanda euristica, del paradigma, della filosofia e dell'epistemologia di ricerca, del disegno e delle metodologie di ricerca, nonché degli elementi utili per incrementare il rigore metodologico della ricerca.

Essendo stato l'insegnamento attribuito a due docenti, si ritiene importante evidenziare le possibilità non solo della co-progettazione del progetto formativo nel suo complesso, bensì anche della gestione di parte delle lezioni frontali in compresenza. Poter allestire ed erogare una lezione a due voci ha consentito di affrontare ogni argomento da un duplice punto di vista: quello specifico della ricerca e quello dell'insegnamento, poiché diventa cruciale far comprendere come la ricerca possa essere una dimensione rilevante sia per la pratica didattica quotidiana di ogni docente erogatore, per la promozione dell'apprendimento critico da parte degli studenti, sia per l'incremento della qualità della futura pratica professionale da parte dei soggetti in formazione (Montalbetti, 2017).

Rispetto alla valutazione finale, oltre ad un esame informatizzato e scritto – rispettivamente finalizzati alla valutazione del raggiungimento degli obiettivi di conoscenza, e di riflessione e argomentazione – agli studenti è stato richiesto di presentare il progetto elaborato nell'ambito del compito autentico durante un

esame orale finalizzato alla valutazione della padronanza delle competenze di ricerca.

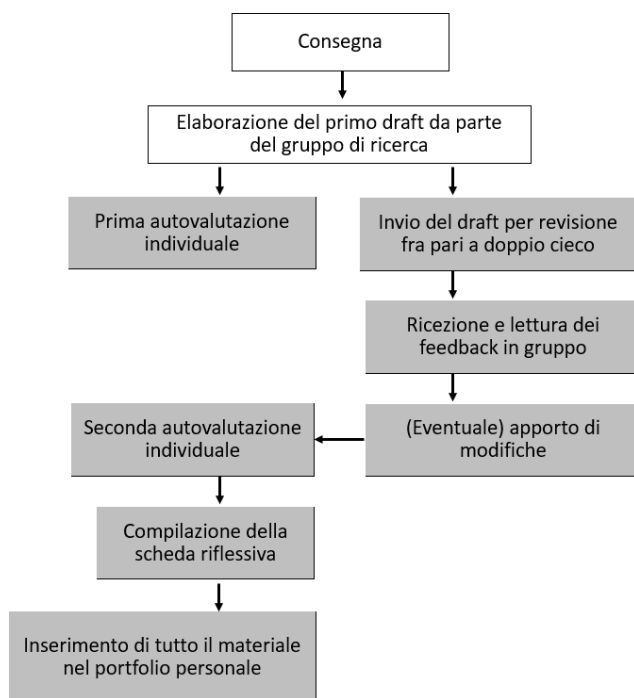
Per sostenere tutti gli studenti nel raggiungimento degli obiettivi del corso, sono stati progettati due diversi percorsi rivolti agli studenti frequentanti e a quelli non frequentanti. Ai primi è stato proposto durante il corso un dispositivo di accompagnamento basato sull'approccio *Assessment as Learning* (AaL), accompagnato da un percorso di *feedback literacy* (FL). Ai secondi lo stesso percorso di AaL è stato proposto, in versione condensata, durante il laboratorio obbligatorio svolto al termine dell'insegnamento.

## 2.1 *Come sviluppare competenze valutative in un compito complesso? Una duplice proposta sostenibile*

### 2.1.1 Il percorso di Assessment as Learning

L'approccio AaL (Earl 2013), definito anche valutazione formante (Trincherò, 2018), viene considerato funzionale al miglioramento dei processi di apprendimento da parte degli studenti grazie allo sviluppo da parte loro di personali strategie metacognitive e di auto-regolazione. Attraverso una serie di interrogativi e di stimoli finalizzati alla riflessione, essi vengono invitati ad acquisire consapevolezza rispetto alle informazioni ricevute attraverso feedback ricorrenti, a riconoscere un senso ai loro apprendimenti, mettendoli in relazione con le conoscenze pregresse e ad utilizzarli per costruire nuove acquisizioni di conoscenza. In tal modo gli studenti possono prodursi attivamente nel ruolo di pensatori attivi e di connettori critici tra le valutazioni ricevute, quelle autoprodotte e i loro propri guadagni formativi.

Come evidenziato nella fig. 1, per ogni fase della progettazione è stata formulata una specifica consegna nell'ambito della quale è stato chiesto agli studenti di elaborare in gruppo una prima bozza di elaborato e di sottoporla ad un duplice processo di auto-valutazione e di valutazione fra pari, a doppio cieco. Successivamente, è stata costruita in aula una rubrica di autovalutazione. Alla luce dei giudizi valutativi ricevuti e della rubrica da loro stessi creata, gli studenti hanno potuto revisionare il loro elaborato per la *submission* finale, effettuando una seconda autovalutazione e compilando una scheda riflessiva individuale finalizzata all'acquisizione di consapevolezza rispetto ai processi cognitivi e di apprendimento attuati.



**Figura 1. Processo di AaL**

### 2.1.2 Il percorso di feedback literacy

Seppur gli studenti avessero già preso parte, negli anni precedenti, ad un insegnamento finalizzato all'acquisizione di competenze valutative, si è considerato opportuno affiancare al percorso di AaL un'esperienza di FL, ispirata dal dispositivo di Winstone & Nash (2016). L'implementazione di un processo di alfabetizzazione rispetto alle competenze di feedback viene considerata una strategia utile per supportare i futuri insegnanti impegnati nell'acquisizione di conoscenze, di competenze, nonché di un'attitudine mentale, in merito alla valutazione e al giudizio valutativo (Boud, Ajjawi, Dawson, Tai, 2018; Winstone, Carless, 2019). Questi percorsi possono essere ancora più efficaci se contestualizzati in situazioni realistiche, come nel caso dell'assegnazione e nella soluzione di un compito autentico (Wang, Wang, Huang, 2008). Tale percorso, sinteticamente delineato nella figura n. 2, è stato co-costruito con gli studenti a partire dalla loro esperienza pregressa e da quella vissuta durante il corso stesso. Esso ha incluso sia momenti di spiegazione frontale, sia esercitazioni.

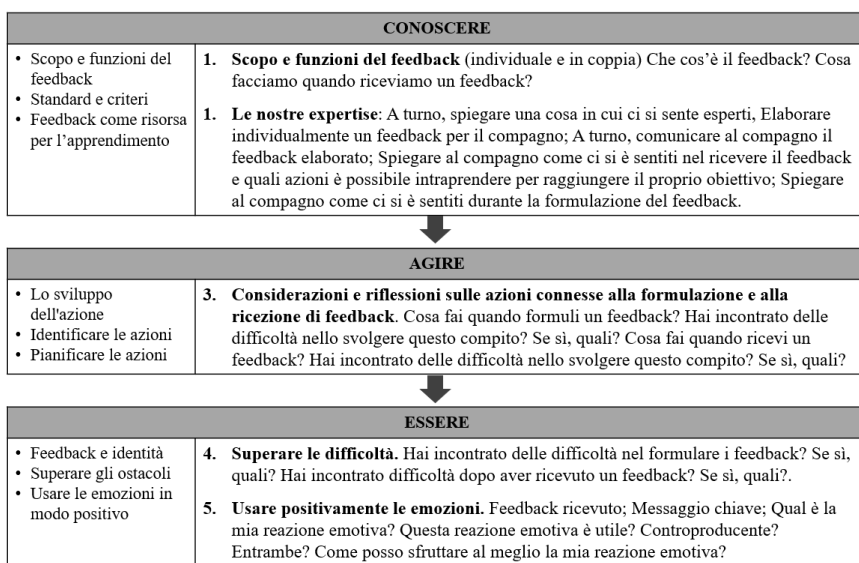


Figura 2. Percorso di FL

### 3. L'indagine empirica

È opportuno, quando si progetta e si implementa un'innovazione didattica, affiancarvi un dispositivo di valutazione educativa (Stake, 1975), il cui obiettivo non è semplicemente individuare pregi e difetti di una pratica, bensì rilevare sensibilmente da un lato i giudizi dei diversi partecipanti all'evento formativo, dall'altro i cambiamenti avvenuti conseguentemente al percorso formativo intrapreso. La domanda di ricerca che ha orientato l'indagine presentata in questo contributo è la seguente: 'Qual è la percezione degli studenti e delle studentesse rispetto all'approccio pedagogico-didattico implementato nell'ambito dell'insegnamento?'

Per rispondere a tale ampia domanda si è ritenuto opportuno fare riferimento ad un paradigma di ricerca di tipo pragmatico, poiché muoversi all'interno di tale cornice ha consentito di acquisire, seguendo il principio di complementarità, una visione maggiormente completa del fenomeno oggetto di studio (Andrew, Halcomb, 2012). Il disegno di ricerca misto quan-QUAL di tipo sequenziale esplorativo, volto ad effettuare una triangolazione metodologica a favore di una complementarità fra diverse metodologie di verifica, ha incluso nella prima fase l'analisi delle valutazioni formulate dagli studenti relativamente alla proposta didattica al termine dell'insegnamento<sup>1</sup>, al fine di comprendere le diverse tipologie di feedback forniti dagli studenti. Nella seconda fase è stato realizzato un approfondimento di tipo qualitativo – attraverso schede di rilevazione a domande aperte e l'effettuazione di un focus group – finalizzato quest'ultimo ad una comprensione maggiormente approfondita e precisa dei dati raccolti nella prima fase dell'indagine. L'approccio scelto, in entrambe le fasi della ricerca, è quello della Student Voice, il quale consente di migliorare le pratiche didattiche da un lato

1 Per valutare gli indicatori proposti nel questionario di valutazione rivolto agli studenti, è stata proposta una scala Likert da 0 a 10.

portando alla luce elementi spesso sconosciuti ai docenti, ovvero “*gli sguardi inediti, autentici, financo scomodi, fastidiosi, impertinenti*” (Gemma, Grion, 2015, p. 16) degli studenti stessi, dall’altro rendendo responsabili questi ultimi rispetto alla costruzione del percorso formativo (Bevilacqua, 2019).

## 4. I risultati della ricerca

### 4.1 I dati quantitativi

I questionari sono stati compilati da 58 studenti, di cui 48 frequentanti. Fra gli elementi che sono stati percepiti in modo molto positivo (con una frequenza di scelta sopra la media del 7) è possibile annoverare la chiarezza nella presentazione degli obiettivi e dei contenuti dell’insegnamento all’inizio delle lezioni (7,19), la chiarezza nella definizione delle modalità d’esame (7,54), il rispetto degli orari di svolgimento dell’attività didattica (8,83), l’adeguatezza del materiale didattico consigliato (7,29), la chiarezza nell’esposizione degli argomenti (7,69), la disponibilità per chiarimenti e spiegazioni (8,68), la coerenza con quanto dichiarato sul sito Web (7,79).

Gli indicatori ai quali è stata attribuita una valutazione positiva (da 6 a 7) includono invece la capacità di stimolare/motivare l’interesse verso la disciplina (6,85), l’interesse per i contenuti dell’insegnamento, indipendentemente da come si è svolto il corso (6,29), l’utilità rispetto all’apprendimento della materia del laboratorio correlato all’insegnamento (6,4), le conoscenze preliminari possedute dallo studente/studentessa ai fini della comprensione degli argomenti trattati (6,67), la soddisfazione complessiva rispetto a come si è svolto il corso (6,5).

Un indicatore, in particolare, è risultato invece critico, ovvero l’equilibrio del carico didattico di studio richiesto dall’insegnamento rispetto ai crediti assegnati, al quale è stato attribuito un punteggio medio di 5.

### 4.2 I dati qualitativi

Nell’ambito dell’indagine qualitativa sono state raccolte 11 schede di rilevazione delle percezioni, mentre sono 4 gli studenti partecipanti al focus group. I lacerti riportati a seguire sono la trascrizione delle schede di rilevazione (– SCH.) e della registrazione audio del focus group (– FG.).

#### 4.2.1 Il compito autentico

I dati qualitativi evidenziano una percezione generalmente positiva degli studenti rispetto al compito autentico. Essi hanno affermato di essersi sentiti protagonisti nell’attivazione di processi di apprendimento («*Credo che mi abbia permesso di capire meglio l’argomento cimentandomi in prima persona*» – SCH.01) e di aver sperimentato processi di apprendimento dall’esperienza, grazie ai quali è stato possibile applicare quanto appreso teoricamente («*Credo che la possibilità di misurarsi con la compilazione di un bando di ricerca sia molto utile in quanto permette di calare nella pratica ciò che si studia nella teoria, rendendola quindi più significativa*» – SCH.06). Un parere positivo è stato formulato rispetto all’approccio project-base («*Aver potuto pensare e realizzare un proprio progetto di ricerca è*

*stato utile*» – SCH.02), colto come una proposta sfidante («*Ho apprezzato maggiormente la possibilità di mettermi in gioco*» – SCH.06) attraverso la quale riuscire a comprendere concetti importanti e complessi. Pareri positivi sono inoltre stati formulati rispetto alle strategie di scaffolding. È stato ritenuto utile sia l'approccio cooperativo («*Il confronto con i propri pari stimola un approfondimento e allo stesso tempo una condivisione delle conoscenze*» – SCH.10), sia il supporto dimostrato dai docenti («*Ho apprezzato il fatto che gli insegnanti siano stati disponibili nel fornire suggerimenti per realizzare dei buoni progetti*» – SCH.01). Positive sono risultate anche le strategie inclusive adottate, in particolare l'utilizzo di una varietà di strategie e strumenti didattici («*Ho apprezzato innanzitutto il fatto che le lezioni non fossero unicamente lezioni frontali guidate e condotte dai professori, quanto un'unione di lezioni frontali, attività individuali e di gruppo*» – SCH.03), nonché la possibilità di svolgere il compito a step, con un conseguente adattamento al ritmo personale degli studenti («*Il fatto di proporre un compito autentico ha permesso a tutti noi di avvicinarci subito allo studio, senza correre il rischio di rimanere indietro*» – SCH.9).

Gli studenti hanno nel contempo evidenziato anche difficoltà rispetto all'esperienza formativa proposta, in particolare per la rilevante richiesta di impegno e di tempo («*La sua realizzazione richiede notevoli sforzi e molto tempo, necessari alle pratiche di riflessione, ideazione, discussione e progettazione delle idee emerse nel gruppo*» – SCH.07). Conseguentemente, fra le proposte di miglioramento avanzate dagli studenti è possibile annoverare la necessità sia di tempi più distesi («*Se c'è una cosa da migliorare, quindi, ritengo sia il fattore tempo in modo che sia adeguatamente calibrato con le richieste del corso*» – SCH.07), sia una maggiore attenzione per gli argomenti particolarmente rilevanti ed impegnativi («*Trattare maggiormente a lezione gli aspetti più ostici e complessi della ricerca educativa*» – SCH.10).

#### 4.2.2 La valutazione formante

Il percorso di AaL è stato complessivamente percepito dagli studenti come utile ed efficace rispetto sia rispetto ai dispositivi di autovalutazione, sia a quelli di valutazione fra pari. Essi hanno consentito agli studenti di soffermarsi per acquisire consapevolezza attraverso la riflessione stimolata dalla valutazione («*Mi ha permesso di comprendere quelle che erano le mie lacune di volta in volta, in modo da poter cercare di superarle più velocemente*» – SCH.01) e migliorare attraverso il confronto sia il proprio elaborato («*Risistemare il lavoro con i feedback ha permesso di creare dei prodotti finali molto più ricchi perché con il feedback andavamo a considerare aspetti che da soli o con il nostro gruppo non avevamo considerato*» – FG.1), sia la comprensione della materia più in generale («*La valutazione tra pari è uno stimolo ad approfondire l'argomento e a soffermarsi a ragionare sulla teoria*» – SCH.01), sia ancora le proprie competenze valutative («*Ritengo che gli esercizi di autovalutazione e valutazione tra pari siano stati utili per favorire la capacità di valutare i nostri colleghi*» – SCH.01). Di particolare interesse risulta la forte connessione fra self- e peer- assessment, rilevata da una studentessa: «*Ho apprezzato, di questa autovalutazione, la riflessione collegata ai feedback ricevuti. Anche questo l'ho trovato formante perché spingeva a riflettere in senso critico ciò che ricevevamo dai compagni e quindi ad accettare sia i feedback positivi che andavano a stimolare e comunque a sottolineare le parti fatte meglio, ma anche a valutare quelli negativi, per comprendere fino in fondo cosa ci sarebbe stato da*



*modificare e se accoglierli o meno, quindi a leggere in senso critico anche le valutazioni ricevute» (FG.3).*

Coerentemente rispetto all'approccio della valutazione sostenibile, il percorso AaL si è rivelato efficace per comprendere il senso più ampio della valutazione in ambito scolastico, nella prospettiva di un utilizzo anche nel proprio futuro professionale: *«Di primo impatto non ho riflettuto sull'utilità di questo percorso rispetto al mio futuro da insegnante, perché ho pensato più al contesto del corso, però si effettivamente, sicuramente è utile perché confrontandosi con colleghi è utile avere più parametri da considerare con gli alunni» (FG.1).*

L'analisi qualitativa ha consentito di comprendere anche quali elementi specifici hanno contribuito nella costruzione di una percezione di efficacia dei dispositivi valutativi, da parte degli studenti. Hanno infatti riscosso approvazione in particolare la possibilità di effettuare una valutazione delle diverse fasi del progetto (*«Il percorso ha permesso di auto-valutarci in ogni passaggio del percorso completo. Quindi capire magari come un passaggio si sia compreso appieno e magari lo step successivo è stato magari un salto nel vuoto, un po' più complesso. Quindi ha permesso di considerare il lavoro come formato da parti per cui uno poteva magari capire e valutarsi meglio in una e in questo modo capire delle proprie potenzialità in una fase rispetto ad un'altra» – FG.1*), la costruzione di un dispositivo valutativo multifocale (*«Le prime due parti le ho trovate molto utili anche perché fare una prima autovalutazione e poi una seconda dopo aver ricevuto il feedback dai compagni aiutava a prendere in considerazione nuovi elementi e a me è servito proprio vedere il cambiamento fra la prima e la seconda» – FG.2*), l'utilizzo delle schede riflessive (*«Personalmente non avrei elaborato comunque una riflessione personale senza supporto delle schede perché avrei dato feedback, ricevuto feedback comunque, avrei riflettuto comunque sicuramente, però pormi domande ad esempio 'Quali sono i commenti che ti dicono cosa non fare?' 'Perché?' forse hanno permesso di imparare a riflettere ancora di più sui feedback secondo me. Diciamo che in parte sì, ricevendo il feedback si riflette perché si va a capire. Ma il percorso della scheda riflessiva aiuta a riflettere ancora di più» – FG.1*) e la possibilità di partecipare alla costruzione del dispositivo valutativo, e in particolare della rubrica (*«È stato stimolante perché spingeva a riflettere in senso critico sul lavoro che stavamo facendo e a spingere nel prendere consapevolezza su vari aspetti che, guardando solo superficialmente, oppure se qualcuno ci avesse già dato una rubrica pronta, li avremmo presi con più leggerezza. Invece esserci arrivati noi insieme significa averci pensato e aver costruito qualcosa ed aiuta ed essere quindi maggiormente consapevoli» – F2*).

Anche rispetto al percorso di valutazione formante gli studenti hanno individuato delle criticità e hanno proposto alcune suggestioni per un eventuale miglioramento della proposta didattica. La maggior parte dei rispondenti ha evidenziato la rilevante richiesta di tempo e di impegno per lo svolgimento delle attività (*«Credo che sia necessario, anche se difficile, ridurre il carico, in modo da permettere di sostare maggiormente nella relazione teoria e pratica mentre si elabora il progetto: dovere elaborare il progetto, affrontare il contenuto relativo sui libri, dare feedback, autovalutarsi e riconsiderare i feedback, tutto insieme, era spesso molto impegnativo» – SCH.01*), anche per mantenere l'efficacia dei dispositivi valutativi stessi (*«La scheda riflessiva anch'io l'ho fatta ben dopo e quindi ricordarsi in modo specifico di ogni singolo passaggio non è stato facile, quindi ha perso la sua efficacia» – FG.2*). L'attuazione dei dispositivi di self- e peer-assessment per ogni fase, sembra aver spinto gli studenti a percepire la proposta come ripetitiva (*«Ho trovato l'intero lavoro di valutazione ridondante» – SCH.01*), e di

difficile gestione rispetto alla raccolta dei materiali man mano elaborati durante il corso («Anche la realizzazione finale del portfolio forse si è dimostrata molto impegnativa dal momento che abbiamo dovuto raccogliere tutti i lavori via via eseguiti ed inserirli in vari file e cartelle, come da indicazioni ricevute» – SCH.01). Gli studenti hanno infine comunicato come fosse per loro importante ricevere un feedback, oltre che da sé stessi e dai compagni, anche dai docenti («Alla fine del percorso noi ci siamo dati feedback fra di noi e ci siamo fatti un'idea, però è mancato secondo me da parte dei docenti un feedback proprio pratico. Magari abbiamo fatto scelte sbagliate o che potevano essere proprio migliorate e noi ancora adesso non lo sappiamo. Cioè non abbiamo avuto un riscontro da questo punto di vista» – FG.2).

#### 4.2.3 Il percorso di feedback literacy

Il percorso di FL è stato percepito come una «pratica interessante e anche utile perché ha stimolato l'autoriflessione e ha anche favorito il pensiero e la cura nei confronti dell'altro per riuscire a dare feedback veramente significativi» (SCH.01). Essa ha consentito in primo luogo una condivisione del concetto di feedback («In particolare, è stato necessario effettuare il percorso che ha portato alla definizione condivisa del concetto di "feedback" e alla comprensione degli elementi che caratterizzano un feedback efficace (diretto, tempestivo, fornisce suggerimenti, specifico, ecc.» – SCH.01) e una migliore comprensione del suo ruolo («È stato l'aspetto più formativo in assoluto. Quello che del corso mi è più rimasto perché ho capito come ricevere feedback negativi non sia come spesso pensiamo d'impatto qualcosa che va a criticarci o a dirci qualcosa per svalutare il nostro lavoro. Invece in realtà il ricevere feedback negativi non ha questa finalità» – FG.1). La proposta è risultata infine utile anche per il loro futuro professionale («Un'altra cosa che mi ha colpita è considerare anche le emozioni e i sentimenti, come vivere la valutazione anche a livello emotivo, perché la valutazione ha un coinvolgimento emotivo anche nei bambini quindi come è giusto emotivamente affrontare i feedback che riceviamo» – FG.1).

Alcuni studenti hanno rilevato in sé stessi una mancanza di competenze di feedback («Credo non ci siano le competenze sufficienti per formulare dei feedback» – SCH.01). Approfondita la questione nell'ambito dei focus group è emerso come tale questione non riguardi probabilmente tanto la metodologia, quanto i contenuti: «Potevo anche studiare il testo, ma nel dare il feedback non avevo la sicurezza di dare le informazioni giuste e avevo paura di non sapere dare un consiglio o di dare un consiglio sbagliato e portare il lavoro degli altri su una strada sbagliata. Forse verso la fine avevo più consapevolezza, ma comunque credo che sia stato sempre un po' difficile» (FG.2). Il senso di insicurezza provato nel dare feedback risulta determinato anche «non tanto da una mancanza di competenza [...] quanto dall'aver capito che quello che stavamo facendo aveva un valore molto significativo e quindi ci sentivamo responsabili in un certo senso di quello che stavamo facendo» (FG.1). Il percorso di alfabetizzazione proposto ha consentito, a detta degli studenti, di maturare le proprie competenze di feedback. È stata in particolare valorizzata l'utilità della sperimentazione concreta delle proprie competenze valutative durante il compito autentico, sia per comprendere realmente come dare e ricevere feedback («È un percorso che se affiancato ad una cosa concreta, mettendosi in gioco in prima persona e provandoci, acquisisce un significato diverso che averlo affrontato solo teoricamente. Solo teoricamente non sarebbe

*stato abbastanza, con il compito autentico ha assunto tutto un altro valore» – FG.3), sia per migliorare concretamente il proprio progetto («Nel percorso quando abbiamo ricevuto i feedback dei compagni, avere questa base all'inizio ci ha aiutato ad affrontarli in modo maggiormente consapevole perché ci sono stati feedback negativi che di primo impatto, senza avere una preparazione, sarebbero stati colti con orgoglio e sarebbe stato difficile ammettere che ci potrebbero essere delle considerazioni esterne diverse da quelle che vediamo noi, dal nostro punto di vista interno. Invece secondo me è stata una base utile per far sì che il feedback sia utile» – FG.2).*

## Conclusioni e discussione

I risultati della sperimentazione confermano quanto la letteratura scientifica da tempo asserisce rispetto alla valutazione formativa e al compito autentico, sintetizzato nei paragrafi introduttivi. Risulta piuttosto interessante focalizzare l'attenzione sulla valutazione formante poiché la fase riflessiva, richiedendo tempo per la progettazione e la realizzazione, spesso non viene proposta. È invece solo attraverso l'attivazione di processi riflessivi che i vissuti possono tramutarsi in esperienza consapevole, e quindi divenire una vera e propria risorsa nel bagaglio delle competenze di un futuro insegnante (Mortari 2003). I dispositivi di valutazione formante, in tal senso, contribuiscono efficacemente a promuovere l'agentività degli studenti (Fletcher, 2016). Un secondo elemento di innovatività risiede nella commistione sia fra i dispositivi formativi e valutativi, sia fra i due approcci, l'AaL e la FL, poiché ciascuno è risultato nel contempo portatore e ricevitore di un valore aggiunto: il compito autentico ha tratto giovamento dalla FL, ma ha anche contribuito a migliorare la FL stessa; la FL ha consentito di migliorare il compito autentico, ma ha anche giovato all'assolvimento del compito autentico, perché ha consentito di sperimentare la FL. Gli studenti hanno inoltre affermato come, nel percorso formativo per futuri insegnanti, una specifica attenzione potrebbe essere dedicata alla FL, nel piano di studi oppure attraverso corsi elettivi. Tale suggestione risulta particolarmente coerente rispetto agli studi più aggiornati sul tema della FL (Malecka, Boud, Carless, 2020), nell'ambito dei quali gli autori si interrogano rispetto alla necessità, e alle relative modalità, per incorporare esperienze di FL all'interno del curriculum. Si raccomanda, in ogni caso, di stimolare ed esplicitare la dimensione della sostenibilità, ovvero dell'utilità dell'esperienza non solo a breve termine, bensì anche e soprattutto per la professione futura.

Rimane ancora una domanda aperta rispetto all'equilibrio fra carico didattico e crediti attribuiti all'insegnamento, elemento emerso dai dati sia quantitativi sia qualitativi. Si ritiene che sia possibile andare oltre al concepire tale indicatore semplicemente in termini di rendicontazione, o *accountability*, per comprendere che cosa esso implichi in termini di progettazione didattica. Creare dispositivi formativi e valutativi sfidanti che stimolano e motivano l'apprendimento degli studenti viene richiesto in termini normativi, nonché apprezzato nella letteratura scientifica di settore, ma risulta tutt'altro che semplice poiché può facilmente portare all'insorgere di dilemmi, ovvero di conflitti per la soluzione dei quali esistono alternative multiple, ugualmente praticabili, ciascuna delle quali presenta vantaggi e svantaggi (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbels, 2017). In questo specifico caso è stato realizzato un dispositivo complesso che ha riscontrato valutazioni contrastanti sia fra gli indicatori, nei dati quantitativi, sia in termini di percezione, nei dati qualitativi. Utilizzando un gergo maggiormente colloquiale, se da un lato i

fatti (l'assidua frequenza e il raggiungimento degli obiettivi finali da parte di tutti gli studenti) hanno confermato l'efficacia del dispositivo, la voce degli studenti ha portato alla luce come essi abbiano fatto fatica, più di quanto era stato loro promesso. Se da un lato le emozioni negative come lo stress e la frustrazione possono incidere negativamente in termini di motivazione, dall'altro i fattori che contribuiscono a stimolare gli studenti a produrre il loro miglior lavoro nell'istruzione superiore sono verosimilmente alti livelli di complessità, accentuata autonomia degli studenti ed esigenti aspettative degli insegnanti (Scager, Akkerman, Pilot, Wubbels, 2012). Di qui un dilemma sul quale senza dubbio riflettere ulteriormente. La voce degli studenti, così come può portare alla luce visioni a volte scomode, può anche contribuire a misurare meglio il perimetro delle nuvole, come direbbe il maestro Alberto Manzi, ovvero a comprendere realtà complesse e mutevoli, quali le pratiche di insegnamento e di apprendimento. Non c'è probabilmente un modo "giusto" per risolvere il dilemma; c'è piuttosto un modo per agire al meglio, individuando un equilibrato livello di sfida (Scager et al., 2017). Riflettere sull'esperienza utilizzando le lenti della valutazione educativa può facilitare l'individuazione di specifici elementi critici, per modificarli, e quelli particolarmente interessanti e adeguati, che possono essere trasferibili, e trasferiti, nell'ordinarietà dell'azione formativa.

Si ritiene interessante, in conclusione, l'opportunità di continuare a studiare i dilemmi della progettazione didattica – un tema presente in letteratura, ma poco sviluppato. È una prospettiva di sperimentazione e di ricerca sicuramente faticosa, ma proprio per questo probabilmente foriera di nuove visioni e auspicabilmente di nuovi livelli di padronanza circa i dispositivi della formazione.

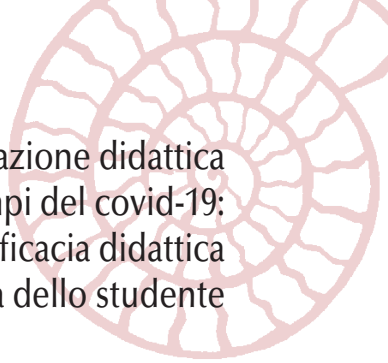
## Riferimenti bibliografici

- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2012). Mixed methods research. In S. Borbasi & D. Jackson (Eds.), *Navigating the Maze of Research: Enhancing Nursing and Midwifery Practice* (pp. 147-166). Marrickville (NSW): Elsevier.
- Bayat, K. & Rezaei, A. (2015). Importance of Teachers' Assessment Literacy. *International Journal of English Language Education*, 3(1), 2.
- Bevilacqua, A. (2019). Sperimentare la co-costruzione di un percorso formativo con gli studenti. Che cosa può imparare chi insegna dai loro feedback in itinere? *Encyclopaideia*, (23)54, 1-14.
- Biggs, J. (2011). *Aligning teaching for constructing learning*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Boud, D. & Molloy, E. K. (2013). What is the problem with feedback? In Boud, D. & Molloy, E. (Eds.), *Feedback in Higher and Professional Education* (pp. 1-10). London: Routledge.
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, (22) 2, 151-167.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. & Tai, J. (eds.) (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education: Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. London: Routledge.
- Caena, F. (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussels: European Commission.
- Candy, P.C. (2000). Reaffirming a proud tradition: Universities and lifelong learning. *Active Learning in Higher Education*, 1, 101-125.
- Coolahan, J. (2002). *Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning*, OECD Education Working Papers, No. 2, OECD Publishing.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De La Harpe, B. & Radloff, A. (2000). Helping academic staff to integrate professional skills. In Fallows S., Steven C. (Eds.), *Integrating key skills in higher education: Employability, transferable skills and learning for life* (pp. 165-174). London: Kogan Page.
- Dunlap, J.C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skill during a problem-based learning Project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.
- Earl L.M. (2013). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fletcher, A.K. (2016). Exceeding expectations: scaffolding agentic engagement through assessment as learning, *Educational Research*, (58)4, 400-419.
- Gemma C., & Grion V. (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.
- Hager, P.J. (2011). Concepts and definitions of Lifelong Learning. In M. London (Ed.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning* (pp. 12-25), New York, NY: Oxford University Press.
- Harlen, W., & Gardner, J. (2010). Assessment to support learning. In J. Gardner, W. Harlen, L. Hayward, G. Stobart, & M. Montgomery (Eds.), *Developing teacher assessment* (pp. 15-28). Maidenhead: Open University Press.
- Kotsopoulos, D., Mueller, J., & Buzza, D. (2012). Pre-service teacher research: An early acculturation into a research disposition. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 21-36.
- Kuzu, S., Demir, S., & Canpolat M. (2015). Evaluation of lifelong learning tendencies of pre-service teachers in terms of some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 11(4), 1089-1105.
- Malecka, B, Boud, D. & Carless D. (2020). Eliciting, processing and enacting feedback: mechanisms for embedding student feedback literacy within the curriculum, *Teaching in Higher Education*, DOI: 10.1080/13562517.2020.1754784
- Montalbetti, K. (2017). La ricerca come risorsa per l'insegnante. *Edeania: estudios y propuestas socio-educativas*, 52, 125-143.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Nguyen, T.T.H. & Walker, M. (2016). Sustainable assessment for lifelong learning, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 97-111.
- OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Result from TALIS*. Paris: OECD.
- Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Pastore, S. (2017). Cosa serve agli insegnanti per ben valutare. *Form@re*, 17(3), 38-51.
- Scager, K., Akkerman, S.F, Pilot, A. & Wubbels, T. (2017). Teacher dilemmas in challenging students in higher education, *Teaching in Higher Education*, (22)3, 318-335.
- Scager, K., Akkerman, S.F, Pilot, A. & Wubbels, T. (2012). Challenging High-Ability Students. *Studies in Higher Education*, 39, 659-679.
- Stiggins, R. J. (2004). New assessment beliefs for a new school mission. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 22-27.
- Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), 40-55.
- Wang, T. H., Wang K. H. & Huang S. C. (2008). Designing a Web-based assessment environment for improving pre-service teacher assessment literacy. *Computers & Education*, 51, 448-462.
- White, E. (2009). Are you assessment literate? Some fundamental questions regarding effective classroom-based assessment. *OnCUE Journal*, 3(1), 3-25.
- Willeghems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service tea-

- chers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.
- Winstone, N.E. & Nash, R.A. (2016). *The Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT)*. York, UK: Higher Education Academy.
- Winstone, N.E. & Carless, D. (2019). *Designing Effective Feedback Processes in Higher Education. A Learning-Focused Approach*. London: Routledge.





# Tecnologia e innovazione didattica nella scuola ai tempi del covid-19: un'indagine valutativa dell'efficacia didattica nella prospettiva dello studente

## Technology and didactic innovation in school at the time of covid-19: an evaluation of the educational effectiveness in the student perspective

Davide Di Palma

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – [davide.dipalma@uniparthenope.it](mailto:davide.dipalma@uniparthenope.it)

Patrizia Belfiore

Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – [patrizia.belfiore@uniparthenope.it](mailto:patrizia.belfiore@uniparthenope.it)

### ABSTRACT

The purpose of this contribution is to assess the didactic effectiveness perceived by the student regarding the experimental service offered by the school system in the period of health and social emergency derived from COVID-19. This analysis is considered fundamental in order to identify the preconditions so that what is produced by means of this forced experimentation can represent a process of didactic innovation, based on the suitable use of technology in the school context. In this regard, a sample of 1,000 secondary school students was involved who, through a questionnaire of 10 multiple choice questions, made it possible to grasp the strengths and critical points on which to act to ensure that this didactic criticality can represent an important step towards a process of innovation of the school system.

Lo scopo del presente contributo è quello di valutare l'efficacia in termini didattici percepita dallo studente in merito al servizio sperimentale offerto dal sistema scolastico nel periodo di emergenza sanitaria e sociale derivato dal COVID-19. Tale analisi si ritiene fondamentale al fine di identificare i presupposti affinché quanto prodotto per mezzo di questa sperimentazione forzata possa rappresentare un processo di innovazione didattica, improntato sull'ideale utilizzo della tecnologia nel contesto scolastico. A tal proposito è stato coinvolto un campione di 1.000 studenti della scuola secondaria che attraverso un questionario di 10 domande a risposta multipla ha consentito di cogliere i punti di forza e le criticità su cui agire per far sì che questa criticità didattica possa rappresentare un passo importante verso un processo di innovazione del sistema scolastico.

### KEYWORDS

Innovative Didactics; Technologies for Didactics; Distance Learning; COVID-19; School.

Didattica Innovativa; Tecnologie per la Didattica; Didattica a Distanza; COVID-19; Scuola.

## Introduzione<sup>1</sup>

La tecnologia e tutte le relative innovazioni hanno da tempo investito la quotidianità di ogni singolo individuo, quanto più se aderente alla fascia d'età di coloro che frequentano la scuola di secondo grado. Ciò nonostante, il rapporto tra innovazioni tecnologiche ed il loro utilizzo nei contesti scolastici, fino ad ora, non aveva mai trovato un'apertura totale per una radicata volontà di non discostarsi troppo dalle tecniche e dagli strumenti della didattica tradizionale. Nel marzo 2020 però la Pandemia Sanitaria scatenata dal cosiddetto "Corona Virus" ha totalmente ed improvvisamente rivoluzionato il sistema scolastico costringendolo ad affidarsi, suo malgrado, esclusivamente alle tecnologie digitali e alla didattica a distanza per garantirne la sostenibilità nell'immediato e nel prossimo futuro. Qualsiasi trasformazione forzata ed immediata, che non ha visto precederle la fase di progettazione, non può che manifestare, specie nell'immediato, notevoli criticità; così è stato anche per il sistema scolastico inizialmente inesperto sia sul versante docenti che su quello studenti con insufficienza di formazione tecnologica adeguata, risorse e strumenti tali da garantire un ottimale prosecuzione del servizio didattico, ma la storia insegna che è proprio da un contesto critico che si possono cogliere gli stimoli e le opportunità per il progresso. Il sistema scolastico nel fronteggiare questa sperimentazione didattica improvvisa si trova così di fronte la chance di porre le basi per un importante efficientamento della sua mission formativa, pedagogica e didattica. La ricerca condotta, a tal proposito, ha l'obiettivo di indagare la prospettiva dello studente e la sua valutazione dell'offerta didattica ricevuta, al fine di individuare quali siano gli elementi chiave scaturiti da questa progettazione sperimentale "coatta" adottata dal sistema scolastico su cui lavorare affinché si possa progredire verso un processo innovativo.

### 1. Premessa: Tecnologia e Didattica Innovativa nel Sistema Scolastico

L'adozione nei contesti sociali delle innovazioni tecnologiche, nel senso più ampio di questo termine, ha indotto una trasformazione radicale del nostro modo di comunicare e di rapportarci alle fonti di formazione ed informazione. Si è dato vita ad un progressivo mutamento delle nostre abitudini in prima istanza ma, anche e soprattutto, dei paradigmi comunicativi e cognitivi che mettiamo in campo per rispondere ad uno scenario socio-relazionale mutevole che si complica e si colora di nuovi segni, modalità e codici (Bottino, 2015; Lazzari, 2018; Rivoltella & Rossi, 2019; Vivanet, 2016). Con riferimento ad uno dei sistemi socio-relazionali per eccellenza, quello scolastico, emerge, infatti, una crescente necessità di fornire a tutti gli studenti metodi, strumenti e abilità che li mettano in grado di rapportarsi efficacemente con una società sempre più accelerata e complessa a cui le tecnologie digitali ma anche lo sviluppo scientifico, i processi di internazionalizzazione e globalizzazione dei contesti e delle relazioni, le trasformazioni delle strutture familiari e dei comportamenti sociali, manifestano l'insorgere di nuovi bisogni e sfide formative, pedagogiche e didattiche. Alla scuola si richiede, di conseguenza, di garantire risposte di qualità senza perdere la sua vocazione di scuola per tutti. A ragion di questo, si palesa il bisogno, da un lato di

1 Attribuzione delle parti. Il manoscritto è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: L'Introduzione e il paragrafo n. 1 è da attribuirsi a Patrizia Belfiore; paragrafi n. 2, 3 e 4 sono da attribuirsi a Davide Di Palma.

adeguarsi al cambiamento e dall'altro di superare gli ostacoli insiti nel sistema educativo: in un simile scenario, l'innovazione tecnologica e la digitalizzazione giocano un ruolo fondamentale (Baroni & Lazzari, 2015; Ferrari, 2018; Moricca, 2016). A fronte di uno scenario così mutato, per il sistema scolastico ed i suoi operatori non è possibile restare inerti ed è necessario agire ed interagire con i supporti tecnologici digitali, siano questi la televisione ed il suo telecomando, la tastiera di un computer o le superfici interattive. D'altronde, i ragazzi, gli studenti, di oggi si caratterizzano per l'abilità di essere multitasking, di fare, cioè, molte cose in parallelo, di apprendere sotto numerose e diverse sollecitazioni; il loro approccio comunicativo e relazionale si compone di messaggi virtuali, acronimi, mp3, iPod, videogiochi fatti di sempre meno testo, più immagini, animazioni, video, audio ecc (Brooks & Pomerantz, 2017; Laurillard, 2015; Pitzalis et al, 2016). Appare evidente che l'istituzione "Scuola" ed il relativo servizio didattico erogato dovrebbero innovarsi verso le caratteristiche dei propri utenti per performare il processo di istruzione e formazione. Comprendere però quali siano le strategie ottimali di un processo di innovazione didattica non è affatto semplice, perché il concetto è molto ampio e comprende diverse accezioni. Comunemente con questa espressione ci si riferisce all'uso della tecnologia nella didattica e all'applicazione delle scienze del comportamento, in continua evoluzione, alla didattica. Ma a ben vedere, per didattica innovativa si potrebbe intendere, in senso lato, l'utilizzo di strumenti tradizionali in modalità nuova e creativa (Panciroli, 2016; Panciroli et al, 2018; Rugelj & Zapušek, 2018). Con riferimento al binomio "tecnologia – didattica" è opportuno considerare le due accezioni sintetizzate nella seguente tabella (Lazzari, 2018).

TECNOLOGIE PER LA DIDATTICA	TECNOLOGIE DIDATTICHE
Si fa riferimento all'utilizzo della tecnologia nella didattica considerando l'adozione degli strumenti tecnologici più appropriati per favorire e stimolare l'apprendimento degli studenti.	Si fa riferimento all'applicazione delle scienze comportamentali alla didattica, considerando la progettazione e la valutazione di modelli di apprendimento attraverso l'utilizzo delle conoscenze derivanti dalle teorie psicologiche, evolutive e comportamentali.

**Tabella 1: Il binomio Didattica – Tecnologia**

È chiaro che le due accezioni sono strettamente correlate, poiché per la progettazione e realizzazione di un modello di apprendimento si utilizzano, chiaramente, tecnologie quanto più recenti possibile.

L'insieme delle tecnologie per la didattica è costituito da tutti quegli strumenti hardware o software adottati al fine di facilitare l'apprendimento degli studenti e migliorare il processo di insegnamento da parte dei docenti. Qualsiasi processo di apprendimento ed insegnamento si serve di qualche tecnologia, che è anch'essa a sua volta uno strumento didattico. Nonostante ciò, i mezzi tradizionali, quali libri e quaderni cartacei, sono sicuramente ancora oggi gli strumenti didattici più utilizzati nelle nostre scuole. Oltre a questi, è facile trovare strumenti più recenti della didattica come tv, proiettori e lucidi. È anche vero, però, che per quanto queste tecnologie siano nate diversi decenni fa, non è così scontato trovarle in tutte le scuole o che ce ne siano in numero sufficiente per tutte le aule.

È in crescita anche l'uso di computer, CD e tutti gli altri mezzi hardware e software che, seppur di non recente invenzione e di utilizzo consolidato nelle case,

fanno fatica ad affermarsi come strumenti tradizionali dei giorni d'oggi nel sistema scolastico e ad apparire come la regola e non come l'eccezione. Sicuramente, uno dei pregi indiscussi delle tecnologie digitali e multimediali è la capacità di accompagnare in modo naturale e graduale lo sviluppo e la continua formazione cognitiva dello studente, in grado tra l'altro di evitare che si crei una rigida divisione tra le attività svolte a scuola e quelle svolte al di fuori delle mura scolastiche. Le nuove tecnologie, infatti, non sono percepite come qualcosa di estraneo dagli allievi; i videogiochi, la televisione, il computer costituiscono per loro degli interlocutori vivi con cui dialogare, apprendere e divertirsi. Il sistema di Istruzione in genere, la Scuola in particolare, e il corpo docente nello specifico, dovrebbero rivalutare il ruolo delle tecnologie in vista dell'utilizzo sempre più importante delle stesse per le finalità proprie dei processi di apprendimento. È evidente che gli strumenti storici del trasferimento del sapere, quali libri e quaderni e quelli innovativi come i dispositivi digitali debbano essere considerati complementari e non alternativi al fine di potenziare e migliorare le strategie d'insegnamento. La matrice del cambiamento è rappresentata da un approccio costruttivistico secondo il quale lo studente, mediante la elaborazione del proprio sapere smette di essere mero destinatario di nozioni e informazioni, per diventare un protagonista attento e attivo. Lo studente non si limiterà ad acquisire mnemonicamente concetti appresi dai libri di testo, ma sarà continuamente stimolato, nella sua strada del sapere, da una produttiva collaborazione con insegnanti e compagni. Gli studenti di oggi si ritrovano, così, non ad "avere" le informazioni, ma a doverle recuperare, rendere attive, strutturare, riflettere su di esse in modo critico. Appare intuitivo, a questo punto, pensare che anche il complesso ruolo dell'insegnante si debba adattare al processo di cambiamento, passando da un mero riferimento della conoscenza e del sapere ad un ruolo di leader di gruppo, facilitatore indispensabile per organizzare il trasferimento della conoscenza. Di riflesso, anche la modalità di erogazione della lezione si trasforma, ci si allontana sempre più dalla classica lezione frontale, una modalità che lascia sempre più spazio alla collaborazione tra studenti, mediante lavori di gruppo, ricerche finalizzate ecc. Sebbene queste metodologie d'insegnamento possano trovare risposta anche mediante l'utilizzo di strumenti tradizionali, sicuramente le nuove tecnologie creano valore e abbattano quelle barriere spazio-temporali che inevitabilmente rallentano il raggiungimento di risultati. Grazie all'innovazione tecnologica, lo studente avvalendosi della sua naturale capacità di critica e di giudizio può testare le proprie conoscenze trasformando il suo sapere teorico in casi concreti. (Laurillard, 2015; Tafuri et al., 2020).

## **2. Lo Strumento di Indagine della Ricerca: caratteristiche del Questionario**

Con l'obiettivo di analizzare la percezione da parte degli studenti circa la proposta formativa e didattica offerta dal sistema scolastico italiano durante il critico periodo causato dalla pandemia sociale e sanitaria è stato proposto a 1000 ragazzi tra i 14 e 19 anni un questionario composto da 10 domande attraverso la piattaforma *Google Docs 'Modelli'*. Le domande sottoposte ai ragazzi sono state le seguenti:

1. *Possiedi i mezzi tecnologici necessari per seguire le lezioni a distanza (Wi-Fi, computer, ...)?*
2. *Ci sono abbastanza personal computer nella tua famiglia tali da riuscire facilmente a gestire le esigenze lavorative e scolastiche di tutti i membri?*

3. *Continui a seguire le lezioni di tutte le materie previste nel tuo corso di studi?*
4. *Pensi che il carico di lavoro sia maggiore rispetto alla didattica tradizionale?*
5. *I professori hanno ben adattato le loro lezioni a questo nuovo tipo di didattica?*
6. *La tua attenzione durante le lezioni online riesce ad essere costante?*
7. *Percepisci forti mancanze rispetto alla didattica tradizionale?*
8. *Percepisci che la distanza fisica dei compagni influisca in maniera negativa sulla nuova vita scolastica?*
9. *Ti senti motivato nello studio?*
10. *Pensi che mantenere le lezioni telematiche anche una volta finita l'emergenza possa essere d'aiuto per te o altri compagni?*

Per le risposte è optato per la modalità di scelta multipla con 4 opzioni:

- *Sì*
- *Più sì che no*
- *Più no che sì*
- *No.*

Il questionario è stato sottoposto dopo il primo mese di Didattica a Distanza per poter cogliere al meglio le indicazioni fornite dai risultati, senza che questi fossero influenzati dal primo periodo di ambientamento e disorientamento. In primo luogo era previsto che il questionario rimanesse attivo per una settimana, ma in sole 48 ore sono stati raccolti 1.000 feedback validi e si è ritenuto sufficiente tale dato, perché scaturito da una naturale volontà di rispondere senza nessuna induzione forzata.

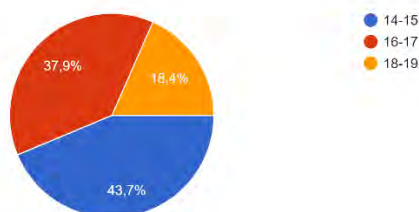
Dalla fascia d'età scelta per il campione emerge la volontà di analizzare la dimensione scolastica relativa alla scuola secondaria di secondo grado dove lo studente dovrebbe avere una propria autonomia e maturità nell'utilizzo dei dispositivi digitali; sempre in riferimento all'età il questionario prevedeva anche una domanda preliminare mirata alla clusterizzazione di tale parametro:

- *Qual è la tua fascia d'età?*
  - *14-15*
  - *16-17*
  - *18-19*

### **3. Risultati e Osservazioni**

Per quanto concerne la domanda preliminare sulla fascia d'età, i risultati, riportati nella Figura che segue, sono stati i seguenti: il 43.7% dei ragazzi intervistati rientra nella fascia d'età tra i 14 e 15 anni, il 37.9% tra i 16 e 17 anni e solo il 18.4% rientra nell'ultima fascia d'età.

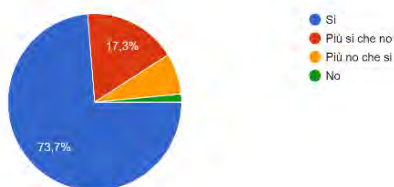
Età?  
1.000 risposte



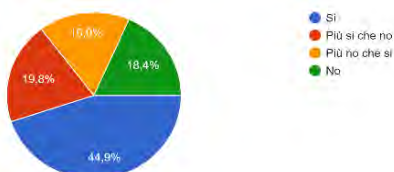
**Figura n. 1: Risultati della Domanda Preliminare**

Le prime due domande del questionario erano orientate a comprendere il contesto ambientale nel quale vivono e sono richiamati a svolgere la loro azione formativa scolastica i ragazzi; da queste sono emersi dati abbastanza inaspettati: quando ai ragazzi è stato chiesto se possedessero i mezzi tecnologici necessari per seguire le lezioni a distanza solo il 73.7% ha risposto affermativamente, quindi più di 200 sui 1000 studenti del campione non dispone dei mezzi e delle risorse tecnologiche per poter seguire autonomamente da casa le videolezioni oggetto dell'offerta didattica sperimentale proposta dalla scuola. In merito, poi, alla questione se i Dispositivi Tecnologici (PC in primis) all'interno della famiglia fossero abbastanza per permettere contemporaneamente ai genitori di continuare la propria attività lavorativa in smart working ed ai ragazzi di seguire le lezioni, è risultata ancora più bassa la percentuale che ha risposto positivamente (solo il 44.9%) e la percentuale di ragazzi che non ha a disposizione un PC è estremamente grande (35.3%). L'aspetto della dotazione di risorse tecnologiche necessarie per garantire la fruizione della didattica a distanza a tutti gli studenti rappresenta un nodo cruciale che le istituzioni dovranno risolvere quanto prima.

Possiedi i mezzi tecnologici necessari per seguire le lezioni a distanza (Wi-Fi, computer, ...)?  
1.000 risposte



Ci sono abbastanza personal computer nella tua famiglia tali da riuscire facilmente a gestire le esigenze lavorative e scolastiche di tutti i membri?  
1.000 risposte



**Figura n. 2: Risultati delle Domande n. 1 - 2**



La terza domanda aveva lo scopo di indagare se le videolezioni venissero seguite allo stesso modo delle lezioni classiche e la risposta, analizzata anche per classi d'età, è stata abbastanza incoraggiante con la maggior parte degli studenti che ha mantenuto un livello di frequenza, seppur virtuale, in linea con quello tradizionale in presenza: è emerso un picco tra i ragazzi di 14 e 15 anni con il 73.7% dei ragazzi che continua a seguire le lezioni, mentre la fascia d'età degli studenti con la percentuale positiva più bassa è stata quella tra i 18 e 19 anni con 46.7%. Di seguito è possibile prendere visione dei risultati nel dettaglio.

Continui a seguire le lezioni di tutte le materie previste nel tuo corso di studi?

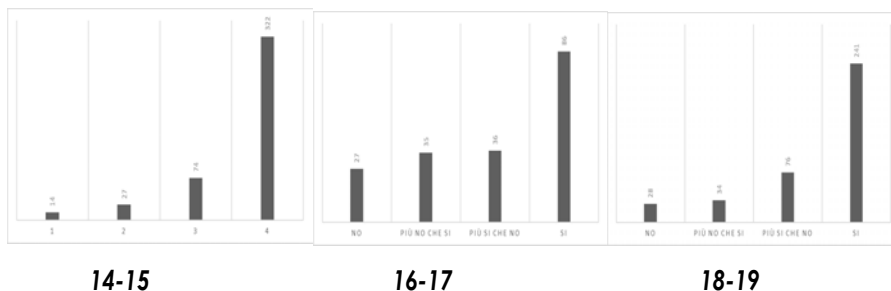


Figura n. 3: Risultati della Domanda n. 3

Con la quarta domanda l'interrogativo era posto sulla percezione da parte degli studenti del carico di lavoro didattico ricevuto rispetto a quello tradizionale ed i 3/4 del campione ha evidenziato come lo ritenesse più impegnativo (74.5% ha risposto o sì o Più sì che no).

Pensi che il carico di lavoro sia maggiore rispetto alla didattica tradizionale?

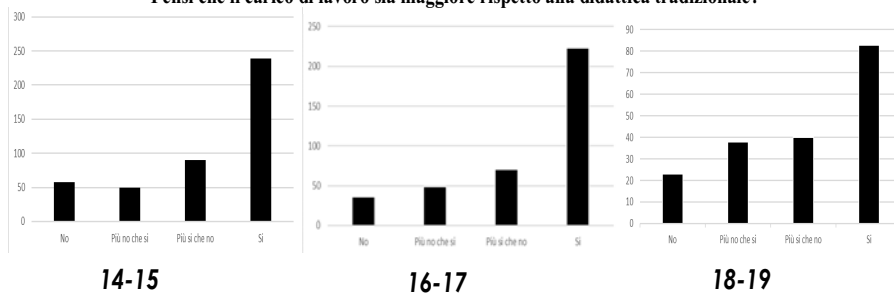


Figura n. 4: Risultati della Domanda n. 4  
Pensi che il carico di lavoro sia maggiore rispetto alla didattica tradizionale?

Con le domande 5 e 6 è stato chiesto agli studenti di valutare prima se i professori si fossero adattati o meno a questo nuovo tipo di insegnamento e successivamente se l'attenzione durante le lezioni online riuscisse a rimanere costante durante tutte le lezioni. Riguardo l'adattamento dei professori oltre il 36% dei ragazzi ha risposto negativamente (più no che sì e no); probabilmente tale risultato è dovuto ad una mancata competenza tecnologica da parte di molti docenti e alla

quasi completa assenza di un percorso formativo sull'erogazione didattica attraverso le piattaforme digitali. Per quanto riguarda la risposta relativa all'attenzione durante le lezioni, seppur si ritiene opportuno sottolineare che il riscontro di tale quesito potesse dipendere principalmente dalla personalità e dalla predisposizione alla formazione scolastica degli studenti, non si può non ravvisare che oltre il 40% abbia manifestato una difficoltà nel mantenere un efficace livello costante di attenzione durante le lezioni. Tale dato si ritiene riconducibile alla sostanziale differenza tra l'ambiente domestico e quello scolastico in termini di predisposizione all'apprendimento formale; nel primo sono presenti molteplici elementi distrattori mentre il secondo è costruito principalmente per soddisfare proprio il fine formativo.



Figura n. 5: Risultati della Domande n. 5 - 6

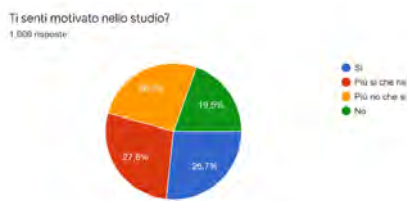
Le domande 7 ed 8 sono state inserite per analizzare l'aspetto emotivo e socio-relazionale vissuto dagli studenti, ed in linea con le nostre aspettative, hanno evidenziato dei risultati tali da rimarcare la principale criticità di una proposta didattica a distanza e virtuale: la mancanza di tutte quelle relazioni personali che costituiscono un elemento molto importante nella quotidianità di un adolescente e della sua crescita formativa in quanto persona e non solo nella veste di studente scolastico.



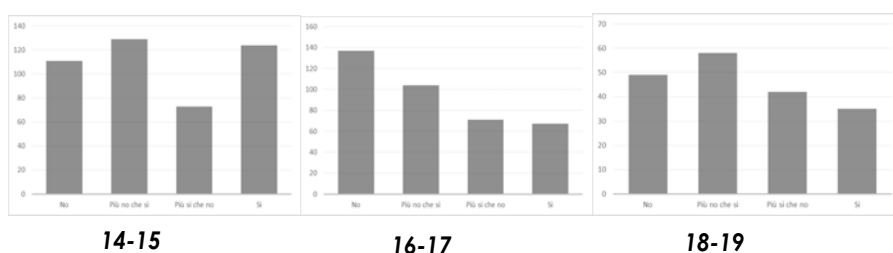
Figura n. 6: Risultati della Domande n. 7 - 8

Infine, le ultime due domande erano orientate a valutare la motivazione allo studio generata dall'approccio didattico sperimentale e se questo potesse supportare lo studente anche al termine dell'emergenza sanitaria e sociale. In entrambi i casi le risposte con accezione negative sono state quantitativamente rilevanti e ciò può avere due diverse chiavi di lettura. Quella di natura socio-relazionale che sicuramente avrà avuto una forte componente anche in queste domande verso una disapprovazione della sperimentazione attuata e l'altra di stampo prevalentemente didattico che sicuramente ha portato ad una parziale ac-

cezzazione connotata dalla possibilità di avvicinarsi alle discipline scolastiche con degli strumenti digitali molto più vicini alla natura e alle capacità dello studente.



**Figura n. 7: Risultati della Domande n. 9 – 10**  
**Pensi che mantenere le lezioni telematiche anche una volta finita l'emergenza possa essere d'aiuto per te o altri compagni?**



#### 4. Prospettive e Considerazioni Conclusive di natura Didattico-Pedagogiche

La ricerca condotta ha esclusivamente analizzato la dimensione dello studente, e principalmente di quello della scuola secondaria di secondo grado, con il chiaro intento di portare all'evidenza le criticità e le potenzialità del nuovo approccio didattico che la scuola è stata costretta ad adottare in questo dato periodo storico, affinché questo inserimento, seppur coatto, delle nuove tecnologie nel mondo dell'istruzione italiano possa rappresentare un primo passo verso l'innovazione dell'intero sistema. D'altronde comprendere il punto di vista dello studente è la chiave di volta per la creazione di un ambiente scolastico efficace nella sua accezione *student-centred* volta a performare i processi di apprendimento a qualsiasi livello (Gover, Loukkola & Peterbauer, 2019; Sursock & Smidt, 2010). A ragion di ciò non si può considerare che un elemento di rilievo fondamentale, che ha sicuramente condizionato i risultati dell'analisi condotta, è stato la stessa natura "forzata" e non "spontanea" con cui le tecnologie sono diventate lo strumento indispensabile per la diffusione dei saperi e la totale assenza di preparazione a tale circostanza sia dal lato dei docenti che da quello dei discenti. Quanto premesso ha infatti esasperato i principali nodi critici della didattica a distanza che hanno origine nell'assenza di un tassello indispensabile per uno studente nelle fasce d'età del campione analizzato: le relazioni sociali. Non va dimenticato, infatti, anche in un'ottica prospettica e di trasformazione didattica futura, che la scuola è, e dovrebbe sempre restare, un ambiente sociale chiamato ad assolvere il pri-

mario ruolo di formare gli studenti nell'accezione pedagogica del termine che tiene, quindi, sì conto dell'istruzione, ma anche dell'aspetto cardine dell'educazione alla vita. Una trasformazione didattica per poter assumere i connotati di processo innovativo deve assolutamente tener conto di tale prospettiva. È altrettanto vero, però, che l'analisi, nonostante le criticità appena esposte, ha permesso di cogliere anche una buona apertura da parte degli studenti all'adozione degli strumenti tecnologici sia in termini di frequenza alle lezioni, che di attenzione e di motivazione. Sono queste le basi su cui si deve costruire un futuro sistema scolastico in grado di garantire un'offerta didattica che preveda un'efficace combinazione degli elementi tradizionali, votati alla cura delle relazioni "studente-studente" e "studente-docente", e di quelli tecnologici orientati alla valorizzazione delle competenze digitali degli studenti e all'ottimizzazione delle risorse immateriali e delle condizioni spaziali e temporali che tali strumenti consentono di ottenere. Un modello ottimale in questa direzione necessita di tempo per essere strutturato prima, ed implementato poi, e questo periodo per tutti gli operatori del settore deve essere l'occasione per sviluppare ricerche e studi volti a soddisfare la necessità di ripartire già con un piede verso il progresso formativo del sistema scuola. Tutti sono chiamati al monito di non perdere l'opportunità che questa trasformazione didattica imprevista e forzata diventi innovazione: le famiglie, le istituzioni politiche, i decision makers scolastici, i docenti, gli stessi studenti hanno l'obbligo morale di impegnarsi affinché le novità introdotte siano perfezionate e diventino risorse innovative al servizio della tradizione.

## Riferimenti Bibliografici

- Baroni, F., & Lazzari, M. (2015). Studenti preadolescenti e uso degli strumenti telematici tra scuola ed extrascuola: confronto a tre anni di distanza. In *EM&M Italia 2015: E-learning, Media Education and Moodle mood - "Teach Different!"*. Genova: Genova University Press.
- Bottino, R. (2015). Evoluzione e prospettive nella ricerca in tecnologie didattiche. *La didattica nell'era digitale*, 23-38.
- Brooks, D. C., & Pomerantz, J. (2017). ECAR Study of Undergraduate. *Students and Information Technology. EDUCAUSE*.
- Ferrari, L. (2018). *Il digitale a scuola: per una implementazione sostenibile*. Milano: Franco Angeli.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Giannoli, F. (2016). PNSD: per una formazione sostenibile alla didattica innovativa e digitale. *Bricks*, VI, 4, 45-53.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. EUA (European University Association).
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: Franco Angeli.
- Lazzari, M. (2018). *Istituzioni di tecnologia didattica*. Studium Srl.
- Moricca, C. (2016). L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica. *Form@re*, 16(1).
- Panciroli, C., Corazza, L., Vignola, P., Marcato, E., & Leone, D. (2018). Didattica innovativa. Soluzioni efficaci per contesti complessi. *Form@re*, 18(2).
- Pitzalis, M., Porcu, M., De Feo, A., & Giambona, F. (2016). *Innovare a scuola. Insegnanti, studenti e tecnologie digitali* (pp. 7-194). Bologna: il Mulino.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Tecnologie e didattica nella società informazionale. Una cornice concettuale*. Milano: Unicatt.
- Rugelj, J., & Zapašek, M. (2018). Innovative and flexible forms of teaching and learning with information and communication technologies. *Conference: National Conference on*

- “Education and Research in the Information Society”*. At: Plovdiv, Bulgaria. Volume: ADIS 2018, <http://hdl.handle.net/10525/2942>.
- Sursock, A., Smidt, H. (2010). *Trend 2010: a decade of change in European Higher Education*, EUA 2010.
- Tafari, D., Ascione, A., Di Palma, D., Priore, A., Maulini, C. & Agosti, V. (2020). *Didattica innovativa & Pedagogia Speciale. Educazione, Sport, Medicina*. Napoli: Idelson Gnocchi.
- Vivanet, G. (2016). *Tecnologie didattiche, tra evidenze di ricerca e criticità evidenti. Le questioni in gioco*. Roma: Carocci.



# L'analisi del discorso come strumento di Ricerca-Azione-Formazione sulla critical literacy education

## Discourse Analysis as an Action-Research-Training tool on critical literacy education

---

Francesco Fabbro

Università degli Studi di Firenze – francesco.fabbro@unifi.it

### ABSTRACT

The intent of the article is to highlight how the method of discourse analysis can be effectively employed both as an educational research tool and as a training tool in the context of participatory action-research with teachers. In particular, the paper focuses on the application of critical discourse analysis to critical literacy education, a particular approach to literacy through which to promote students' critical linguistic awareness and sociocultural agency. In order to illustrate clearly the application of a method articulated in a micro-textual analysis of qualitative data and in a sociocultural analysis of educational practices, the paper introduces a specific model of discourse analysis and then it illustrates through an example drawn upon the literature how the model was applied in a action-research-training case with some future teachers. Finally, it underlines how the critical discourse analysis can contribute to the design of inclusive paths of teaching and training in a multicultural school committed to the issues of equality and social justice.

L'intento dell'articolo è evidenziare come il metodo dell'analisi del discorso può essere efficacemente impiegato sia come strumento di ricerca educativa che di formazione nell'ambito di ricerche-azione partecipative con gli insegnanti. In particolare, il contributo si concentra sull'applicazione dell'analisi critica del discorso alla formazione in tema di *critical literacy education*, un particolare approccio all'alfabetizzazione attraverso il quale promuovere la consapevolezza linguistica critica e l'agentività socioculturale degli studenti. Al fine di illustrare chiaramente l'applicazione di un metodo articolato in un'analisi micro-testuale dei dati qualitativi e in un'analisi socioculturale delle pratiche educative si introduce uno specifico modello di analisi del discorso per poi mostrare, attraverso un esempio desunto dalla letteratura, come esso sia stato impiegato in un caso di ricerca-azione-formazione con alcuni futuri insegnanti. Infine, si sottolinea come l'analisi critica del discorso possa contribuire alla progettazione di percorsi inclusivi di insegnamento e formazione in una scuola multiculturale e impegnata sulle questioni dell'uguaglianza e della giustizia sociale.

### KEYWORDS

Discourse Analysis, Action- Research-Training, Teachers, Critical Literacy Education, Sociocultural Inclusion.  
Analisi Del Discorso, Ricerca-Azione-Formazione, Insegnanti, Critical Literacy Education, Inclusione Socioculturale.



## 1. Introduzione

Negli ultimi anni le istanze di diversi movimenti sociali – da *Black Lives Matter* negli Stati Uniti alla Primavera Araba in Egitto e Tunisia, dal movimento studentesco in Chile al femminismo di *Ni una menos* nato in Argentina e poi diffusosi in altri Paesi tra i quali l'Italia – hanno avuto il merito di (ri)portare l'attenzione sulle crescenti disuguaglianze socioeconomiche e sulle forme di violenza e discriminazione sistemica (classismo, sessismo, razzismo, ecc.) presenti a livello locale e globale. Contestualmente molti governi nazionali ed alcuni enti internazionali come la Commissione Europea e l'UNESCO hanno iniziato a promuovere sempre più una serie di iniziative politiche e programmi educativi volti a contrastare la marginalizzazione di determinati gruppi sociali e ad accrescerne l'inclusione socioculturale, ad esempio, in Europa diversi progetti si sono focalizzati sull'integrazione e l'*empowerment* dei migranti. Nonostante ciò, ancora oggi permane spesso un certo divario tra i diritti umani idealmente sottoscritti dalla gran parte dei governi nazionali e i diritti di cui i cittadini più svantaggiati a livello socioeconomico effettivamente godono. Sempre in tema di inclusione socioculturale dei migranti è stato notato come in Europa da un lato l'educazione interculturale alla cittadinanza sia formalmente valorizzata nella gran parte dei curricula scolastici mentre dall'altro lato è stato evidenziato come in molti casi gli approcci pedagogici e didattici all'intercultura tendano a focalizzarsi primariamente sui problemi che i migranti affrontano nel processo d'integrazione (approccio deficitario) e sulla differenza culturale, ma in termini essenzialisti e di subalternità della diversità linguistica e culturale rispetto a un'immaginaria monocultura nazionale (approccio assimilatorio) (Fabbro 2019). Oltre a ciò, i risultati di un recente studio condotto su 28 sistemi educativi europei dimostrano che molti insegnanti mancano delle competenze necessarie a lavorare in classi multiculturali (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019), mentre altre ricerche rilevano che spesso gli insegnanti stessi si sentono impreparati e insicuri quando si confrontano con studenti con diversi background culturali e linguistici (Sinkkonen & Kyttala, 2014; Trauberg & Kond, 2017). Le criticità emergenti da questo scenario indicano la necessità di adottare approcci educativi in grado di promuovere non solo il pluralismo culturale ma anche l'uguaglianza e la giustizia sociale nella scuola multiculturale contemporanea (Tarozzi, 2015), nonché metodi critici di ricerca educativa e di formazione degli insegnanti. In questa sede ci concentriamo su quest'ultima sfida sottolineando in che modo l'approccio teorico e pratico della Critical Literacy Education (CLE) e il metodo qualitativo dell'Analisi del Discorso (AD) siano entrambi finalizzati alla promozione del pensiero critico e dell'agentività socioculturale di studenti, insegnanti e ricercatori. In seconda battuta, attingendo alla letteratura di settore, dimostriamo con un esempio di ricerca-azione-formazione con alcuni futuri insegnanti negli Stati Uniti (Rogers & Mosley Wetzel, 2014) come l'AD possa contribuire a rendere maggiormente inclusive e riflessive le pratiche di literacy education, di formazione e di ricerca.

## 2. Critical literacy education e analisi del discorso

La critical literacy education (CLE) è un approccio teorico e pratico all'alfabetizzazione che pone particolare enfasi sullo sviluppo di una consapevolezza linguistica critica e sulla promozione dell'agentività (*agency*) socioculturale degli educandi. Le prime pratiche di CLE sono storicamente rintracciabili nelle campa-

gne di alfabetizzazione condotte partire dagli Anni Cinquanta in diversi Paesi del mondo – e in particolare in Africa e in America Latina – dove era in corso un processo di decolonizzazione o di resistenza anticoloniale (Freire, 1971; Kozol, 1978) così come nei progetti educativi rivolti alle comunità afroamericane in alcune città degli Stati Uniti (Shannon, 1998). Soprattutto a partire dagli Anni Ottanta, la CLE si sviluppa nell’ambito della pedagogia critica (McLaren 1988; Shor & Freire, 1987) di cui il pedagogista brasiliano Paulo Freire è considerato uno dei maggiori esponenti. Secondo Freire (1971), la *critical literacy* intesa come la capacità di analizzare, criticare e trasformare testi e contesti sociali, culturali e politici gioca un ruolo cruciale nella cosiddetta *liberatory education*, ossia una pratica educativa che promuove negli individui la capacità di autodeterminazione. In quest’ottica, la lettura critica non è una neutrale abilità tecnica che consente di decodificare il linguaggio quanto piuttosto un processo per mezzo del quale comprendiamo simultaneamente le parole e il mondo perché la lettura di qualsiasi testo è sempre mediata dal contesto socioculturale e dalle relazioni di potere in cui si situa (Freire & Macedo, 1987).

Di conseguenza, poiché nessun testo, lettura o scrittura è ideologicamente neutrale, sia i testi che le stesse pratiche di *literacy* vanno interrogate criticamente insieme ai sistemi sociopolitici in cui hanno luogo. Se inizialmente la CLE tendeva a focalizzarsi sui rapporti di forza tra classi sociali e sui testi scritti, a partire dagli Anni Novanta ha progressivamente inglobato l’investigazione critica delle relazioni di potere sul piano del genere e della “razza” (Giroux, 1997; Luke & Gore, 1991) così come l’analisi e la produzione di testi visivi, sonori e multimediali (The New London Group, 1996). Oggigiorno la CLE tende quindi ad assumere una prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1991) sulle dinamiche di oppressione ed emancipazione nei contesti educativi e nella società così come uno sguardo multimodale (Kress, 2009) sul/i linguaggio/i dell’ambiente mediale contemporaneo. Sebbene, come osservano Janks e Vasquez (2011), la nozione di CLE sia tutt’oggi polisemica e dibattuta la finalità comune ai diversi approcci rimane quella di «comprendere le relazioni tra testi, costruzione di significati e potere in modo da intraprendere un’azione sociale trasformativa che contribuisca a realizzare un ordine sociale più equo» (Janks & Vasquez, 2011, p. 1). Il denominatore comune delle varie accezioni di CLE è quindi la focalizzazione sull’asimmetria delle relazioni di potere e sulle questioni della giustizia e dell’equità sociale nell’odierna scuola multiculturale e nella società nel suo complesso. Nel corso degli anni la CLE si è concretizzata in una serie di iniziative e progetti in diversi Paesi del mondo, specialmente in Sud Africa, Australia, Nuova Zelanda, Stati Uniti e Canada. Ad esempio, Janks e colleghi hanno progettato e implementato in alcune scuole sudafricane una serie di risorse didattiche finalizzate ad accrescere la consapevolezza degli adolescenti rispetto a come durante l’apartheid il linguaggio nei media e nelle comunicazioni del governo sia stato impiegato per de-umanizzare la popolazione nera e legittimarne l’oppressione (Janks, Dixon, Ferreira, Granville & Newfield, 2013). Tra i progetti di CLE con i bambini della scuola elementare, invece, in letteratura vengono spesso citati i lavori di O’Brien e Comber (2000) sulle rappresentazioni delle minoranze etniche e della donna nei quotidiani e nelle riviste australiane negli anni Novanta. Più recentemente, iniziative simili hanno avuto luogo negli Stati Uniti e in Canada anche con bambini dai tre ai cinque anni. In questi casi gli educatori hanno fatto leva sulle tipiche domande dei bambini sul mondo per affrontare le questioni dell’uguaglianza e della giustizia sociale focalizzandosi sui libri per l’infanzia e sui testi della cultura popolare come ad esempio pubblicità e i cartoni animati (Vasquez, 2014). Da diversi anni, inoltre, l’implemen-

tazione della CLE a scuola si caratterizza per una maggiore attenzione alla scrittura critica dei testi e non solo alla loro lettura (Ivanic, 1998). Inoltre, in alcuni contesti come l'Ontario in Canada e il Queensland in Australia, la CLE è esplicitamente riconosciuta e supportata dalle istituzioni politiche ed educative attraverso la sua inclusione nel curriculum scolastico.

Sebbene l'AD possa essere vista anche come una particolare versione della CLE per via della comune prospettiva socioculturale sul linguaggio e dell'intenzionalità nel promuovere una consapevolezza linguistica critica, nell'ambito della ricerca educativa essa è più spesso concepita come un metodo (o tecnica) di analisi critica e socialmente situata del/i testo/i e quindi più comunemente impiegata come strumento d'indagine empirica piuttosto che di insegnamento e apprendimento (Rogers 2011). L'AD può essere definita, seppur sommariamente, come «lo studio del linguaggio in uso, visto come un tipo di pratica sociale» (Fairclough, 1992, p. 28). A differenza di altri metodi come l'analisi tematica e del contenuto, l'AD non si focalizza esclusivamente sui contenuti esposti attraverso il linguaggio ma anche e soprattutto sulle identità e le relazioni sociali performati per mezzo di esso. In tal senso, l'AD non è un metodo per capire che cosa pensano o fanno le persone ma per comprendere come agiscono attraverso il linguaggio e come le loro pratiche discorsive possono contribuire a sostenere, resistere o trasformare le ideologie e le relazioni di potere – liberatorie o oppressive - nella società (Luke, 1995). Gli approcci critici all'AD forniscono una serie di concetti euristici, modelli e strumenti analitici per descrivere e interpretare la relazione tra forme (o scelte) linguistiche e funzione sociale e ideologica dei discorsi che si materializzano nei testi (intervista, libro scolastico, prodotto multimediale, ecc.) entro un determinato contesto. Da questa prospettiva, i diversi approcci all'AD si contraddistinguono per la combinazione dialettica tra micro analisi testuale (o linguistica) e macro analisi socioculturale. Da un lato la micro analisi si focalizza su quelli che Gee (2005) denomina discorsi (con la "d" minuscola), ossia sulle caratteristiche e le strutture formali dei frammenti linguistici (o "language bits"), ad esempio la grammatica, l'uso dei verbi o l'intonazione. Dall'altro lato la macro analisi si concentra sui Discorsi (la "D" maiuscola) intesi come sistemi di significati sociali (ri)prodotti nel testo. In quest'ottica, i Discorsi attingono da - e simultaneamente costruiscono – le narrazioni che circolano nella società, ad esempio in relazione al genere, l'etnia, la classe sociale, la disabilità e così via. Come ampiamente dimostrato nell'ambito della ricerca educativa in diversi Paesi del mondo l'AD, nelle sue diverse versioni, consente dunque di descrivere e interpretare i discorsi incorporati nei testi e di spiegare in che modo la costruzione e l'uso dei testi sostengono, producono o contestano determinate relazioni di potere da un contesto socioculturale all'altro e nell'ambito delle pratiche educative stesse (Rogers, 2011).

### 3. Il modello analitico di Gee

Il metodo di AD proposto da Gee (2005; 2011) è uno degli approcci critici all'AD più utilizzati per studiare le pratiche di insegnamento e apprendimento, specialmente negli Stati Uniti. In sintonia con altri approcci, il modello analitico di Gee è informato da una teoria sociale del linguaggio secondo la quale le persone utilizzano il linguaggio per perseguire determinati scopi, i quali a loro volta si situano entro contesti sociali, storici, e politici. In tal senso una domanda generale che orienta l'AD è: quali sistemi di segni sono impiegati per perseguire determinati obiettivi sociali?

Il modello di Gee comprende cinque cornici teoriche ed una serie di *building tasks* (o attività di costruzione dei significati) che permettono di illustrare come l'uso del linguaggio si lega al mondo sociale. Le cornici teoriche sono denominate significati situati, Discorsi, linguaggi sociali, intertestualità e mondi figurati. Come spiega lo stesso Gee riferendosi alla funzione analitica delle cornici teoriche (2011): «significati situati, linguaggi sociali, mondi figurati e Discorsi ci portano dal terreno degli usi specifici del linguaggio in contesti specifici (significati situati) al mondo delle identità e delle istituzioni situate nel tempo e nello spazio (Discorsi) attraverso una varietà di linguaggi (sociali) e implicite teorie del mondo (mondi figurati)» (Gee, 2011, p. 43).

Gee concepisce questi strumenti concettuali entro una progressione analitica dal basso verso l'altro (o dal micro al macro): prima dai significati situati ai linguaggi sociali, e poi ai mondi figurati ai Discorsi. Tuttavia, questo modello analitico funziona anche nella direzione opposta in quanto identità e istituzioni (Discorsi) possono anche retroagire verso il basso attraverso i mondi figurati e i linguaggi sociali andando a plasmare i diversi modi attraverso i quali gli individui utilizzano il linguaggio entro un determinato contesto (significati situati). Nel modello di Gee anche il concetto di intertestualità è importante perché consente di evidenziare le tracce di altri testi presenti nel testo analizzato, nello specifico come un testo fa riferimento, cita o allude ad altri testi (che cosa hanno detto o scritto altri) o ad altri stili linguistici.

I *building tasks* corrispondono a ciò che viene linguisticamente (o discorsivamente) costruito nel momento in cui le persone conferiscono e interpretano i significati del testo. Alcuni principali *building tasks* identificati da Gee sono: significatività, identità e relazioni. Dal punto di vista analitico, i *building tasks* consentono al ricercatore di conferire significato alla rete di schemi discorsivi (*discourse patterns*) che caratterizzano un testo. Ad esempio la significatività riguarda «i significati situati privilegiati in un'interazione» (Gee, 2011, p. 92) mentre la relazione si riferisce a come le persone interagiscono con altre persone, testi o Discorsi (*Ibidem*, p. 114) e le identità, afferiscono a come le persone usano il linguaggio per crearsi certi ruoli e a come questi ultimi sono enfatizzati in maniere diverse nello spazio dell'interazione sociale.

Ad ogni *building task* può essere associata una serie di domande per orientare l'analisi. Ad esempio, la significatività può essere esplorata chiedendosi "Quali sono i significati situati di alcune parole o frasi che sembrano importanti nella situazione specifica?" mentre rispetto alle relazioni una domanda guida potrebbe essere "Quali tipi di relazioni sociali sono visibili, rilevanti e in via di formazione in questa situazione?". Ogni *building task* è quindi concepito per fornire al ricercatore alcuni punti d'accesso alla descrizione e all'interpretazione socialmente situata del testo. Come sottolinea lo stesso Gee (2011) non necessariamente tutti i *building tasks* sono rilevanti per l'analisi di tutti i testi e il ricercatore in una prima fase esplorativa potrebbe cimentarsi solo con alcuni di essi per capire quali possano essere i più utili a rispondere ad una determinata domanda di ricerca attraverso l'AD di uno o più testi specifici.

#### 4. La Ricerca-Azione-Formazione con gli insegnanti attraverso l'analisi del discorso

Nell'ambito della ricerca educativa solo recentemente l'AD ha iniziato ad essere più utilizzata sia come metodo di ricerca sulla formazione degli insegnanti sia come strumento di formazione degli insegnanti stessi in tema di CLE (Johnston

2012; Rogers & Mosley Wetzel, 2014). In continuità con la concezione dell'insegnante come "investigatore riflessivo" (Dewey, 1929), l'AD ha spesso dimostrato di essere un utile strumento teorico e pratico per supportare gli insegnanti nello studio attivo di come le loro stesse pratiche discorsive possano promuovere ma talvolta anche ostacolare la *literacy* degli studenti e, in particolare, la loro agenzialità e inclusione socioculturale (Comber, Thomson & Wells, 2001). In particolare, l'integrazione di modelli e strumenti analitici derivati dagli approcci critici all'AD sembra particolarmente adatta ad esplorare e coltivare quattro dimensioni chiave della CLE nelle proprie pratiche di insegnamento: 1) l'interruzione del luogo comune; 2) l'esplorazione di una molteplicità di prospettive; 3) la focalizzazione su questioni sociopolitiche; 4) l'azione per la giustizia sociale (Lewison Flint & Van Sluys, 2002). In tal senso, i luoghi comuni intesi come significati cristallizzati e privilegiati rispetto ad altri possono essere interrogati criticamente analizzando in che modo i significati e i posizionamenti soggettivi rispetto alla *literacy* sono discorsivamente costruiti nei – e per mezzo dei – testi o attraverso le interazioni in aula. In maniera simile si può promuovere il riconoscimento della parzialità di ogni singola prospettiva e la ricerca/sviluppo di una molteplicità di prospettive sulla *literacy* attraverso l'analisi comparata delle scelte linguistiche e dei punti di vista assunti nella narrazione delle proprie esperienze di alfabetizzazione e in quelle degli altri. L'analisi discorsiva della dimensione sociopolitica della *literacy* implica poi la contestualizzazione sociale, storica e politica delle pratiche discorsive e, in particolare, la comprensione critica dei processi di naturalizzazione e legittimazione delle relazioni di potere per mezzo del linguaggio entro il contesto specifico in cui si insegna. Infine, l'azione nell'orizzonte della giustizia sociale è informata dall'analisi delle altre tre dimensioni e riguarda il potenziale trasformativo ed emancipatorio dell'AD che si concretizza nella progettazione inclusiva delle pratiche di CLE.

Per i ricercatori stessi l'integrazione dell'AD nella ricerca sulla formazione degli insegnanti sulla CLE rappresenta un'occasione di riflessione critica sulle pratiche di insegnamento e apprendimento degli insegnanti in formazione o in servizio, nonché di ripensamento e riprogettazione delle strategie formative adottate.

Come cercheremo di dimostrare nel prossimo paragrafo attraverso un esempio di ricerca-azione partecipata condotta da Rogers e Mosley Wetzel (2014), gli approcci critici all'analisi del discorso possono essere efficacemente impiegati in progetti di ricerca-azione-formazione con gli insegnanti sulla CLE. Proprio come nella tradizione della *Ricerca-Azione-Formazione* (Charlier, 2005) le due "ricercatrici-formatrici" hanno erogato attività propriamente formative e di laboratorio esperienziale e nel contempo hanno condotto una ricerca empirica sull'intero percorso di formazione. In tal modo, come osserva Pastori: «La formazione assume quindi un duplice significato: per il ricercatore è oggetto di ricerca sulle condizioni che consentono di connettere la formazione alla pratica educativa, e occasione di applicazione di modelli e strategie formative precedentemente utilizzate, da articolare ed estendere, da riverificare; per gli insegnanti è un'esperienza di analisi e di progettazione che li porterà all'azione sul campo» (Pastori, 2017, p. 178).

## 5. Un esempio di analisi e interpretazione discorsiva della ricerca-azione-formazione

L'analisi discorsiva che illustreremo in questo paragrafo è stata condotta nell'ambito del corso *Teaching reading in the Elementary school* erogato presso l'Univer-



sità di St. Louis (Rogers & Mosley Wetzel, 2014). Il corso si rivolgeva a futuri insegnanti nella loro fase di formazione iniziale e prevedeva anche un tirocinio in una scuola elementare. Il corso, essendo incentrato sulla CLE, mirava a «far capire agli studenti che il linguaggio e l'alfabetizzazione possono essere sia oppressivi sia liberatori e la natura che assumono ha molto a che fare con le loro decisioni» (*Ibidem*, p. 56). Per perseguire questo obiettivo le due formatrici-ricercatrici hanno integrato strumenti e cornici connesse all'analisi del discorso non solo nel loro disegno di ricerca ma anche nella loro didattica finalizzata alla formazione degli studenti.

L'analisi sulla quale ci soffermiamo in questa sede riguarda la diversità linguistica, la valutazione e la loro relazione. L'interesse per questa specifica questione è stato espresso dagli stessi futuri insegnanti durante il corso e risultava e particolarmente coerente con l'intento formativo che caratterizzava una particolare fase del corso e con il contesto scolastico in cui gli studenti svolgevano l'attività di tirocinio, ossia una scuola elementare collocata in un quartiere di St. Louis abitato in prevalenza da cittadini afroamericani con basso status socioeconomico.

L'intenzione era «offrire agli insegnanti in pre-servizio molteplici opportunità per riflettere sui loro modi di pensare la diversità linguistica» (Ivi, p. 62). In questo senso, è cruciale per gli insegnanti saper distinguere tra difficoltà di lettura e differenze linguistiche perché troppo spesso queste ultime vengono tradotte in deficit (Artiles, Rueda, Salazar & Higareda, 2015).

I 15 studenti iscritti al corso hanno avuto l'occasione osservare, descrivere e discutere i comportamenti degli studenti osservati nella scuola elementare durante il tirocinio e di cimentarsi in esercitazioni pratiche alternate ad approfondimenti teorici sull'AD e sulla CLE e discussioni in classe. Una delle strategie didattiche impiegate da Rogers e Mosley Wetzel per riflettere sul dilemma della "valutazione della diversità linguistica" era la simulazione del tradizionale esercizio di valutazione delle capacità di lettura (*scoring running record*) che prevede l'ascolto dello studente mentre legge, l'annotazione di eventuali errori di lettura e l'assegnazione di un voto.

Durante una simulazione dello *scoring running record* in cui Rogers e Mosley Wetzel leggevano e i futuri insegnanti individuavano e analizzavano gli errori. Le due "ricercatrici-formatrici" imitavano alcuni modi di leggere tipici dell'Inglese Afro-americano Vernacolare (AAVE<sup>1</sup>) usato da molti studenti della scuola elementare dove si svolgeva il tirocinio. Ad esempio, in alcuni casi omettevano la "s" dal verbo in terza persona ("look" invece di "looks") e in altri toglievano la consonante finale ("runnin" invece di "running" o "anythin" invece di "anything"). Essendo alcune strutture sintattiche e modi di pronunciare dell'AAVE diversi dall'inglese standard (Baugh, 1999) i futuri insegnanti, nel corso delle discussioni in piccoli gruppi sulle risorse linguistiche prese in considerazione nel valutare l'errore (significato, sintassi, fonetica) si sono chiesti "La variazione linguistica dovrebbe essere contata come un errore in un *running record*?" e "Se non consideriamo le risorse linguistiche impiegate dagli studenti per leggere stiamo ignorando le loro identità culturali e linguistiche?"

Inizialmente gli studenti hanno cercato le risposte a questi interrogativi nel testo *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (Clay, 2006) in cui l'autrice affronta la questione della diversità linguistica e della valutazione. Partendo

1 L'AAVE è considerata da alcuni socio-linguisti una lingua originaria del Niger e del Congo piuttosto che un dialetto della Lingua Inglese. Il vocabolario dell'AAVE è il medesimo dell'Inglese standard ma a cambiare sono le strutture sintattiche (Baugh, 1999).



da un passaggio del libro in cui Clay afferma che la pronuncia infantile non dovrebbe essere contata come errore gli studenti arrivano alla conclusione che allora anche la diversità linguistica non dovrebbe essere penalizzata in quanto errore e decidono di scrivere una lettera a Clay per avere una sua opinione a riguardo.

La lettera inviata a Clay è poi diventata l'oggetto dell'analisi discorsiva finalizzata a comprendere che tipo di apprendimento era stato promosso in questa fase del corso rispetto alla valutazione e alla diversità linguistica. Sebbene l'analisi sia focalizzata sul testo della lettera, le interpretazioni sono orientate dalle – e contestualizzate nelle – osservazioni etnografiche delle ricercatrici sul più ampio processo di preparazione e di scrittura della lettera.

Per studiare se e come gli insegnanti in pre-servizio avessero costruito nuove conoscenze e sviluppato nuove abilità collegate alla questione della valutazione e della diversità linguistica, le due ricercatrici hanno scelto di adottare il modello di AD proposto da Gee (2005; 2011).

Prima di procedere con l'analisi discorsiva del testo la lettera è stata segmentata a livello di frasi complete e di stanze (o sezioni). Ad esempio, in questo caso, la stanza 1 che coincide con l'inizio della lettera è stata denominata "Introduzione e contesto" e si compone di 6 frasi numerate.

Una volta segmentata la lettera le ricercatrici hanno elaborato domande specifiche per orientare l'analisi della lettera: quali significati sono rappresentati nella lettera?, quali trame narrative costruiscono gli insegnanti in pre-servizio su se stessi o sulla *literacy education*?, quali significati situati, modelli di discorso e linguaggi sociali interpellano?

Queste domande incorporano alcune cornici teoriche del metodo di analisi di Gee (significati situati, linguaggi sociali e intertestualità) e, così facendo, contribuiscono a focalizzare l'analisi sugli aspetti più rilevanti dell'apprendimento da un punto di vista discorsivo.

L'investigazione delle funzioni delle risorse linguistiche è stata condotta prima rispetto ad ogni riga e stanza della lettera e poi da una riga e stanza all'altra per identificare i *patterns* discorsivi. Le ricercatrici si sono interrogate rispetto alle possibili funzioni delle caratteristiche linguistiche sul piano dei significati situati, delle identità e dei linguaggi sociali. In quest'ottica, le ricercatrici hanno quindi evidenziato sia le costanti sia i cambiamenti nell'uso delle risorse linguistiche lungo il testo.

Una volta conclusa l'analisi, i risultati sono stati sintetizzati in una tabella suddivisa in quattro colonne. Come esemplificato in Tabella 1, nella prima colonna è indicato il numero e la denominazione della stanza e il numero di frasi di cui è composta, nella seconda sono riportate le caratteristiche linguistiche identificate come più significative e alcuni esempi concreti estratti dalla lettera; nella terza colonna sono inserite le descrizioni sintetiche delle interpretazioni connesse ai *building tasks* e alle cornici teoriche; e nella quarta colonna sono illustrate le connessioni tra caratteristiche linguistiche lungo il testo.

<i>Stanza</i>	<i>Description of linguistic features</i>	<i>Interpretations using the Building Tasks / Theoretical Frames</i>	<i>Connections / Patterns across the Letter</i>
<b>Stanza 1</b> (lines 1-6) <i>Introduction &amp; Context</i>	<b>Pronouns</b> We are pre-service teachers (line 1) Our literacy instruction (line 2) our semester (line 5) we have become (line 5) we are learning (line 5)	Their use of collective pronouns situates the mas part of a community of practice of literacy education (identities/social languages)	
	<b>Intertextuality</b> An observation survey of early literacy (line 4) Guided reading: Good first teaching (line 5)	Explicit link to readings in literacy education (relationships/intertextuality; significance/situated meanings)	See also line 24
	<b>Verbs/tense</b> learning to effectively (line 6) working one on one (line 6)	Present progressive tense position them as learners and becoming teachers (identities/social languages)	Verb tense shifts throughout the letter for present progressive (stanza 1), past tense (stanza 2), future (stanza 5). This signals that they are trying out various identities
	<b>Adverbs</b> relies strongly (line 4) careful reading (line 5) effectively implement (line 6)	Positioning themselves as particular kinds of students and practising teachers (dual identities/social languages)	See lines 8, 23 and 24 for examples of where they position themselves as learners and as future teachers developing expertise. See line 13 where they position themselves as future teachers

**Tabella 1 - Esempio di analisi e interpretazione discorsiva del testo tratto da Rogers & Mosley Wetzel, 2014, p. 119**

Come illustra la Tabella 1, nella prima stanza Rogers e Mosley Wetzel si sono focalizzate sull'uso dei pronomi, dell'intertestualità, dei tempi verbali e degli avverbi. In particolare, le ricercatrici notano l'uso consistente di pronomi collettivi ("we" e "our"), l'impiego del presente progressivo, la scelta degli avverbi ("strongly", "careful" e "effectively") che vanno a rafforzare i verbi e i riferimenti intertestuali a due libri sui quali gli studenti si sono formati durante il corso.

Nello specifico, nella stanza 1 viene osservato come l'uso dei pronomi collettivi contribuisce a situare gli insegnanti in pre-servizio entro la comunità di pratiche dei *literacy educators* oppure come l'impiego degli avverbi per rafforzare i verbi e la citazione dei libri sembrano essere funzionali a rappresentare gli autori della lettera sia come studenti diligenti e impegnati in un'investigazione sulla diversità linguistica sia come insegnanti in pre-servizio con un'esperienza concreta di ti-

rocinio a scuola. Inoltre, le ricercatrici osservano che nella lettera si passa dal presente (stanza 1) al passato (stanza 2) e poi al condizionale futuro (stanza 5). Lo slittamento nell'uso dei tempi verbali viene letto come un modo per performare diverse identità.

Complessivamente, lungo la lettera gli autori del testo si sono discorsivamente rappresentati sia come discenti (o *learners*) sia come insegnanti-ricercatori. A tal riguardo, commentano le due ricercatrici, «parlare di sé stessi come esseri in divenire è un'importante risorsa discorsiva per gli educatori che lavorano nella direzione di un cambiamento sociale» (Rogers & Mosley Wetzel, 2014, p. 68). Inoltre, viene messo in evidenza come lo slittamento da un'identità all'altra abbia contribuito a creare una determinata relazione tra gli insegnanti in pre-servizio e la Dott.ssa Clay, una relazione bilanciata tra deferenza e *agency*, incertezza e certezza.

La lettera si caratterizza per una certa deferenza verso la Dott.ssa Clay attraverso la dichiarazione di aver letto con attenzione i suoi libri, la natura diligente della loro indagine, la rappresentazione di sé stessi in quanto insegnanti interessati alla diversità linguistica e culturale. Al tempo stesso, la lettera esprime anche una certa agentività da parte degli insegnanti in pre-servizio. Anzitutto, le ricercatrici osservano che il fatto stesso di scrivere la lettera ad una delle massime esperte nella *literacy* per l'infanzia ha suggerito che gli studenti percepissero un problema abbastanza significativo, soprattutto considerando che anche altre classi dello stesso corso erano state inviate a rivolgersi ad un esperto con una lettera ma la proposta non aveva attecchito. In questo senso la scelta di scrivere la lettera può essere interpretata come una prima evidenza dell'agentività degli studenti.

Inoltre, l'intera lettera era fortemente incentrata sulla presentazione del loro contesto e sull'asserzione del loro punto di vista. Sebbene l'intento principale della lettera fosse quello di ottenere una risposta su una questione, viene formulata una sola domanda alla fine della lettera ("How do you record, analyse and interpret linguistic variations?") e la domanda è preceduta dalla risposta degli studenti stessi. A tal proposito, osservano le ricercatrici, sembrava che gli studenti stessero veramente chiedendo alla Dott.ssa Clay "Che cosa ne pensi della nostra teoria?". Lungo tutta la lettera gli studenti si sono rappresentati come insegnanti che volevano capire come la diversità linguistica e culturale possa essere integrata nelle loro classi ("we believe that how we record our students' linguistic variations affects our view of the place of culture and language in our classroom"), nonché riflessivi sulla valutazione delle variazioni linguistiche ("we are struggling with defining the place of linguistic variations in running records"). In questo senso, evidenziano le ricercatrici, «più che un modo per chiedere a Marie Clay come registrare, analizzare e interpretare la diversità linguistica nella verifica della capacità di lettura, questa lettera per gli studenti è stata un mezzo attraverso il quale raccontare una storia sul loro divenire insegnanti culturalmente sensibili» (*Ibidem*, p. 67). L'oscillamento tra certezza ed incertezza rilevato lungo la lettera viene poi interpretato come ulteriore slittamento tra lo status di apprendisti insegnanti e futuri insegnanti. Ad esempio, nella stanza 5 troviamo un chiaro esempio della loro certezza nel presentare gli assunti e i principi guida della loro didattica. In particolare, quando affermano che il modo in cui si valutano le variazioni linguistiche degli studenti condiziona la visione di cultura e linguaggio per poi sottolineare come loro stessi si stessero sforzando di capire come valutare e come inizialmente fossero stati incerti se indicare oppure no la variazione linguistica come errore.

Secondo le ricercatrici, attraverso queste pratiche discorsive «gli studenti hanno discorsivamente costruito i mondi che abiteranno portandoli in vita nella lettera [...] e questo movimento nel tempo, nello spazio e nell'identità è una parte importante dell'*agency work* in quanto riflette una comprensione del potere del linguaggio nel creare diversi mondi figurati» (*Ibidem*, p. 68). Inoltre, Rogers e Moseley Wetzel osservano che nella lettera gli studenti dimostrano «una padronanza del tema della diversità linguistica attraverso la discussione delle cornici dominanti che svalutano la diversità linguistica e il loro posizionamento entro un modello alternativo di insegnamento che cerca di integrare la – e di costruirsi sulla – diversità linguistica» (*Ibidem*, p. 68). A sostegno di questa interpretazione, evidenziano poi le ricercatrici, c'è anche la ricchezza intertestuale della lettera in cui troviamo una combinazione di sapere accademico, discussioni in classe ed esperienze personali di insegnamento e apprendimento.

Infine, attraverso il processo d'investigazione sulla valutazione della diversità linguistica, hanno chiaramente messo in pratica alcuni concetti chiave della CLE e dell'AD. Nello specifico, gli studenti «hanno disconfermato il luogo comune dello studente come ricevente della conoscenza diventando invece investigatori» (*Ibidem*, p. 69). Essi, infatti, hanno considerato una molteplicità di prospettive sul tema della valutazione andando ad attingere dalle risposte dei loro compagni di classe per scrivere una lettera che includesse più voci. Inoltre, si sono focalizzati su una questione sociopolitica, ovvero sulla relazione tra variazione linguistica e potere che in questo caso specifico corrispondeva alla preoccupazione di interpretare e valutare scorrettamente le risorse linguistiche e culturali dei loro studenti. Infine, i futuri insegnanti sono passati all'azione usando la loro investigazione per instaurare un dialogo al di là dello spazio classe. Come ben sintetizzano le due ricercatrici «nell'investigazione degli studenti era incorporata la nozione secondo la quale l'educazione consiste nel porre questioni e risolvere problemi secondo modalità attraverso le quali mettere in questioni gli assunti dominanti e le ideologie prevalenti» (Ivi, p. 69).

## Conclusioni

Attraverso questo contributo abbiamo cercato di dimostrare come l'AD possa costituire un efficace metodo di ricerca qualitativa attraverso il quale mettere in pratica gli assunti teorici della pedagogia critica, dal ruolo chiave del linguaggio nella mediazione delle relazioni di potere nelle istituzioni educative e nella società all'importanza di una postura critico-riflessiva rispetto alle proprie pratiche educative e di ricerca. Lungi dall'essere un mero esercizio di stile metodologico autoreferenziale, l'AD costringe ad interrogarsi costantemente sulla significatività pedagogica e sociale della ricerca educativa e delle pratiche di insegnamento e apprendimento. In questa sede ci siamo focalizzati sull'applicazione dell'AD alla formazione degli insegnanti sottolineando come la riflessione critica sulle pratiche di *literacy education* possa contribuire a comprendere non solo "come" si pensa l'alfabetizzazione ma anche "perché" si pensa in un certo modo e come pensare altrimenti rispetto ad un ordine dell'esistente troppo spesso complice della (ri)produzione delle disuguaglianze e dell'ingiustizia sociale attraverso l'educazione. In tal senso, l'AD rappresenta uno strumento di ricerca critica tanto impegnativo quanto necessario per promuovere l'inclusione socioeducativa e la trasformazione delle relazioni educative perché, per dirla con Foucault, essa si costituisce come «un tipo di rapporto con l'esistente, con ciò che si sa, con ciò


che si fa, un rapporto con la società, con la cultura, con gli altri» (Foucault, 1997, p. 34). Tale postura critica può giocare un ruolo cruciale non solo sul piano della ricerca ma anche su quello della formazione delle competenze mediali e interculturali degli insegnanti (Ranieri, 2019). A ben vedere, infatti, essendo l'AD applicabile ad una pluralità di linguaggi e culture, essa può essere impiegata anche come strumento di formazione critica di insegnanti ed educatori al fine di accrescere la loro capacità di comprensione socialmente situata delle proprie pratiche di insegnamento ai – e attraverso – i media, nonché di progettare percorsi di apprendimento sensibili alle diverse culture che abitano e si trasformano nell'odierna scuola multiculturale.

## Riferimenti bibliografici

- Artiles, A., G., Rueda, R., Salazar, J. & Higareda, I. (2005). Within-group diversity in minority disproportionate representation. *Exceptional Children*, 71, 283-300.
- Baugh, J. (1999). *Out of the mouths of slaves*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 21(2), 259-272.
- Clay, M., M. (2006). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Comber, B., Thomson, P., & Wells, M. (2001). Critical Literacy Finds a "Place": Writing and Social Action in a Low-Income Australian Grade 2/3 Classroom. *The Elementary School Journal*, 101 (4): 451-464.
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved June 8, 2020, from <https://bit.ly/2AQbrGw>
- Fabbro, F. (2019). Cittadinanza, media e intercultura: uno sguardo alle politiche educative in Europa. In M. Ranieri, F. Fabbro & A. Nardi *La media education nella scuola multiculturale* (pp. 9-35). Pisa: ETS.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Foucault, M. (1997). *Illuminismo e critica*. Roma: Donzelli.
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Gee, J. P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gee, J. (2011). *How to do discourse analysis: A tool kit*. New York: Routledge.
- Giroux, H. (1997) Rewriting the Discourse of Racial Identity: Towards a Pedagogy and Politics of Whiteness. *Harvard Educational Review*, 67 (2), 285-321.
- Ivanic, R. (1998). Writing and identity. Amsterdam: John Benjamins.
- Janks, H., & Vasquez, V. (Eds.). (2011). *Critical literacy revisited. A special issue of Teaching Practice and Critique*. New Zealand: Waikato University Press.
- Janks, H., Dixon, K., Ferreira, A., Granville, S., & Newfield, D. (2013). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Johonston, P., H. (2012). *Opening minds: using language to change lives*. Portland, ME: Standhouse Publishers.
- Kozol, J. (1978). *Children of the revolution. A Yankee teacher in Cuban schools*. New York, NY: Delta.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Taylor & Francis.

- Luke, A. (1995). Text and discourse in education: An introduction to critical discourse analysis. *Review of Research in Education*, 21(3), 3-48.
- Lewis, M., Flint, A. S., & Van Sluys, K. (2002). Taking on critical literacy: The journey of newcomers and novices. *Language Arts*, 79, 382-392.
- Luke, C., & Gore, J. (Eds.) (1991). *Feminisms and critical pedagogy*. London: Routledge.
- McLaren, P. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-235.
- O'Brien, J., & Comber, B. (2000). Negotiating critical literacies with young children, In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.) *Literacy learning in the early years* (pp. 152-171). Crows Nest, New South Wales: Allen & Unwin.
- Pastori, G. (2017). *In ricerca. Prospettive e strumenti di ricerca per educatori e insegnanti*. Parma: Spaggiari.
- Ranieri, M. (2019). Insegnare i media in contesti interculturali: raccomandazioni per la formazione degli insegnanti In M. Ranieri, F. Fabbro & A. Nardi *La media education nella scuola multiculturale* (pp. 209-236). Pisa: ETS.
- Rogers, R. (2011). *An introduction to critical discourse analysis in education*. 2<sup>nd</sup> Edition. New York, NY: Routledge.
- Rogers, R., & Mosley Wetzell, M. (2014). *Designing Critical Literacy Education through Critical Discourse Analysis. Pedagogical and Research Tools for Teachers Researchers*. New York, NY: Routledge.
- Shannon, P. (1998). *Broken promises: Reading instruction in 20th century America*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Shor, I. & Freire, P. (1987) *A pedagogy for liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Sinkkonen, H.-M. & Kytälä, M. (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), 167- 183.
- Tarozzi, M. (Ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
- Vasquez, V. (2014). Negotiating critical literacies with young children: 10th anniversary edition. New York, NY: Routledge-LEA.





# Being a student with Specific Learning Disorder at university: some results of an exploratory survey within the University of Bologna

## Essere uno studente con Disturbo Specifico dell'Apprendimento all'università: alcuni risultati di un sondaggio esplorativo all'interno dell'Università di Bologna

---

Valeria Friso

Università di Bologna – valeria.friso@unibo.it

Marco Nenzioni

Università di Bologna – marco.nenzioni@unibo.it

### ABSTRACT

The research aims to explore the state of the art of educational inclusion for Specific Learning Disorders (SLDs) at the University of Bologna from the point of view of some students with SLDs, exploring their perceptions of and experiences with equal opportunity support practices to access content and accessible educational materials and environments. An analysis of the most recent scientific literature, and of the main surveys carried out at a national level in Italy, shows that, especially since the new millennium, the number of students with disabilities and SLDs is constantly increasing in Italian universities. Consequently, over the last 15 years, some reference frameworks have been promoted at an institutional level to support the design of accessible educational environments and resources. Moreover, considering the widespread nature of new digital technologies, the availability of services to support inclusion is broader than ever. It is in this landscape, still full of challenges and questions, that the following investigation comes to fruition.

La ricerca si propone di esplorare, attraverso la prospettiva degli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA), lo stato dell'arte dell'inclusione didattica dei DSA nell'Ateneo Bolognese. Nel presente lavoro sono considerate le percezioni di questi studenti in merito alle pratiche di pari opportunità di accesso ai contenuti e alla predisposizione di materiali e ambienti didattici accessibili. Da un'analisi della più recente letteratura scientifica e delle principali indagini condotte a livello nazionale, si denota come, soprattutto a partire dal nuovo millennio, il numero di studenti con disabilità e DSA sia in continuo aumento nelle università italiane. Di conseguenza, nel corso degli ultimi 15 anni, sono stati promossi a livello istituzionale alcuni framework di riferimento per sostenere la progettualità di ambienti e risorse didattiche accessibili. Inoltre, considerando l'ampia diffusione delle nuove

tecnologie digitali, la disponibilità dei servizi a sostegno dell'inclusione si allarga ulteriormente. È in questo panorama, ancora ricco di sfide e interrogativi, che si colloca questo contributo.

#### **KEYWORDS**

Inclusion, Specific Learning Disorders, Learning Technology, Universal Design for Learning, accessibility.

Inclusione, DSA, Tecnologie Didattiche, Universal Design for Learning, accessibilità.

### **1. Theoretical Framework of Reference<sup>1</sup>**

The term “inclusion” has become increasingly widespread since 1994 thanks to the Salamanca Statement (UNESCO; 1994), both from an educational perspective and, more generally, within the governmental and institutional macro-context, both in Europe and further afield. Following this declaration, a gradual and substantial change began which redefined the concept of diversity itself as connected to the intrinsic potential of the person; a potential which must represent the centre of pedagogic design and a didactic action able to create equal opportunities for development, realisation, access and participation in the school and university contexts, as well as more generally in the social sphere for all parties, independently of their type of special education needs (hereinafter SENs) or disability (Ianes, Cramerotti; 2016). In this sense, the education and training systems are called on to deconstruct the most widespread paradigms and approaches to disabilities and learning disorders, creating a new educational design which opens itself up to the “possible” (Bertolini, 1999) by supporting people in difficult situations to find their own path, free from preconceptions or sterile classifications, stereotypes and prejudices. It is therefore desirable to avoid any potential form of levelling of the complexities (Morin; 2000), also and specifically in the area of special education in order to avoid the temptation to “format” individuals (Pavone, 2017) by observing them solely through the perspective of medicine, composed of a classification of symptoms and syndromes which does not go beyond simply identifying the clinical disturbances present. Moving in the pedagogical direction outlined above, opening ourselves up to the possible and full individual realisation, means putting the implementation of educability at the centre of didactic design and actions; in other words, it means promoting an education which supports people in reaching their own goals and paths, giving them freedom of choice and decision-making throughout the educational process and, more generally, within their personal life project (Caldin, 2001).

The cultural panorama introduced above could be interpreted as an important reference through which to orient the planning of all players involved in educational contexts, from researchers to lecturers, right through to the institutional field and political decision makers. Over the years, indeed, in the wake of wider

1 This paper is the result of a joint work of both authors. Specifically, Valeria Friso has drawn-up paragraphs 2 and 6; Marco Nenzioni wrote paragraphs 1, 3, 4 and 5.

international references, many laws have been passed in Italy promoting and “strengthening” an inclusive culture in the field of education and training, in specific terms imposing a school and university system which is ever-more oriented towards the participation and development of all (Friso, 2017).

In the research presented here, the reference target is composed of students with certified SLDs enrolled in the university, from freshmen to final-year students. After defining the theoretical background of reference, the regulatory procedure for SLDs is covered briefly, before an overview of the number of students with SLDs in the academic field and within the University of Bologna.

While the concept of Learning Disabilities has been found in the international scientific literature for many decades – encompassing different types of disorders and syndromes, depending on the applicable references in the various countries (Courtard, Bakken, 2011) – the topic of SLDs is relatively recent. An initial classification of disorders affecting mathematical, reading and writing abilities appeared in the WHO document (1990) *International Classification of Diseases (ICD)*<sup>2</sup>. The ICD defines learning disabilities as

[...] Disorders in which the normal patterns of skill acquisition are disturbed from the early stages of development. This is not simply a consequence of a lack of opportunity to learn, it is not solely a result of mental retardation, and it is not due to any form of acquired brain trauma or disease. Rather, it is believed that these disorders derive from anomalies in cognitive processing linked predominantly to some kinds of biological dysfunction. As with most other developmental disorders, these conditions are markedly more frequent in males (WHO, 1990).

In the Italian context, despite key legislation for the protection of persons with disabilities being in place since the<sup>3</sup> 1970s, talk of students with SLDs began at an institutional level only thanks to Italian Law 170 of October 2010, “New regulations regarding specific learning disorders in the scholastic environment”. (Cajola, Traversetti, 2017). This law finally recognised and protected persons with SLDs both in the school and university environments. The CNUDD (National University Conference of Disability Delegates) also provided a significant contribution in the field of SLDs following this law. In 2014 it updated its guidelines<sup>4</sup> by adding a section on students with SLDs in which the general references for inclusive practices were redefined (CNUDD, 2014, pp. 12-14). Italian Law 170/2010 does not completely revolutionise the services that universities must guarantee to students with SLDs; they are equivalent to those defined in the previous laws for persons with disabilities such as, for example: orientation at the beginning and end of the academic pathway, peer tutoring, free loan of technological equipment etc. In other

2 These disorders fall under sections F-80 and F-81 of the ICD. These references relate to the tenth edition of this document, ICD-10.

3 The main laws throughout Italian history to protect people with disabilities – as well as promoting inclusive education – which are worth remembering are as follows: Italian Law 517/77, which set forth the right to attend school for all disabled people; Italian Law 104/1992, a framework law for the support, social integration and rights of people with disabilities; Italian Law 17/99 (amending the prior one), which introduced the requirement for Italian universities to nominate a “Dean’s Disability Representative”, as well as providing financial subsidies and services to persons with certified invalidities; Italian Law 170/2010 “New regulations regarding specific learning disorders in the scholastic environment”; Italian Legislative Decree 66/2017 “Regulations for the promotion of scholastic inclusion of students with disabilities”.

4 For further information: <https://www.cruil.it/documenti-pubblici.html> (last viewed: September 2019)

words, it implements an obligation to provide various forms of compensatory tools (additional time in exams, alternative texts and so on), also during exams, both final and entrance.

Some recent statistical surveys have provided us with numbers and data to help us better understand the trends regarding students with SLDs within Italian universities. According to the CENSIS report “51st Report on the Social Situation of the Country” (CENSIS, 2017), the number of students with SLDs is growing rapidly, both in schools and universities<sup>5</sup>. In academic year 2012/2013, enrolees with certified SLDs numbered 1,439; in academic year 2014/2015, on the other hand, this had grown to 2,996.

## 2. Quality of life and inclusion issue: which reference models?

Positioning itself as a distinctive element of a self-determined adult person, the inclusive processes of each person in social life are reinforced by the *Quality of Life Theory* (QoL) which highlights the essential elements for a person to be able to satisfy what is personally significant. In the case of a student with SLDs, satisfaction and achievement of qualitative levels of life require the examination of the person’s profile but, even more than in other situations, the examination of the supports and barriers present in the context of life. In this article, we focus our attention in the university context (Cottini, Fedeli e Zorzi, 2016, p. 29). All this is as true as it is impossible to consider quality of life as a one-dimensional concept; for this reason, it is necessary and effective to resort to multiple models, capable of integrating multiple dimensions and components (*ibid.*, 2016, p. 97).

The models used in the research presented here are those of Schalock, Verdugo-Alonso and Brown. According to Schalock, Verdugo, et al. (2010), *Quality of Life* is a multidimensional phenomenon, consisting of central domains that are strongly affected by the intertwining of personal characteristics and environmental factors. These essential domains for each human being are the same for all individuals, but the value and relevance that is attributed to them can vary individually. Schalock identifies eight (renowned) domains through which to evaluate and enhance the QoL (Cottini, Fedeli e Zorzi, 2016, p. 32); we can summarize them as follows:

- physical well-being: the set of actions performed in favour of human health;
- material well-being: the set of actions aimed at ensuring and improving the material living conditions of the person;
- emotional well-being: concerns the possibility of experiencing positive emotions about oneself (being happy and satisfied with oneself); to enjoy non-stressful life contexts (predictability, constancy, etc.); to be able to participate in rewarding activities in which the person can see himself recognized in his value and in which he can express good performances; to communicate (verbally or in other ways) affection and trust towards people present in the context of life;
- interpersonal relationships: the set of relationships that the person has with family, friends, acquaintances, and other significant figures;

5 The CENSIS data was gathered from 40 universities throughout Italy, representing 65% of Italian universities.

- social inclusion: the degree of participation in the typical activities of the territory to which it belongs, the commitments made within the territory, the help received by the people of its territory;
- personal development: concerns the acquisition of skills that increase an adaptation to the different contexts of life attended (therefore it implies a specific tension in the teaching / learning of skills); the opportunities to exercise and show the skills possessed/increased; the possibility of facilitating access to the desired information by the person;
- self-determination: it concerns being able to be the causal agent of one's choices;
- rights: all the requests made by the person corresponding to the living standards of the culture they belong.

Brown's model integrates this approach (Brown e Brown, 2005) which reinterprets the areas of operation (emotional, relational, etc.) in order to improve (or not) three key elements of the QoL, experimented subjectively:

- being, about the sense of individual identity, awareness of self, of one's limitations or difficulties and its strengths;
- belonging, pertaining to the sense of belonging to a community and to take advantage of social relationships (of different dimensions: intimacy, friendships, etc.);
- becoming, which concerns the meaning of a life project, which implies choices, decisions, preferences, etc. in short, self-determination and autonomy.

The Quality of Life domains in the model proposed by Brown are: to be physical; to belong to the community; to be psychological; to be practical; to be spiritual; to be engaged in leisure time; to belong physical; to be engaged in growth; to belong social. Starting from these models, it should not be forgotten that the people who work in the educational field should «practice an integrative, critical-interpretative and application-corrective attitude towards the models [...] on the basis of an in-depth analysis of the coverage value of the various theories and indications inferable from adequate knowledge of one's professional situation» (Maccario, 2005, p. 57).

In any case, the QoL, actually, represents the paradigm through which it's possible to reconsider the services and program the existence, in order to change the point of view and stop to consider the person with Specific Learning Disorder only in disadvantaged condition, but identifying horizons of change, vital development and inclusion. This approach is providing opportunities for reflection and educational and existential pedagogical reorganization on several levels:

- to policies offers the key to the planning of the system and resources;
- to services it shows the way towards overcoming approaches centered on context and activities, integrating instead individual needs, processes and contexts, offering services a paradigm and a tool that supports them in the analysis of the meaning and identification of the objectives towards which to direct interventions, and no less it is an opportunity for operators to reflect on the value and meaning of their role and mandate;
- to people with Specific Learning Disorder offers the opportunity to take ownership of the QoL construct and to be actors and producers in the design and planning of their life projects (Cottini, Fedeli e Zorzi, 2016).

The QoL models also provide a series of indicators capable of defining them on an operational level, the measurement of which allows to evaluate personal outcomes and, consequently, the effectiveness of service actions.

### 3. Research objectives

As of October 2019, the University of Bologna numbered 738 students with specific learning disabilities registered with the “Services for students with disabilities and SLDs” office, who had therefore presented an SLD certification during matriculation or during the course of their studies, and who wished to identify themselves as such to the dedicated office. It should be noted, however, that this number (738) includes only the registered students with SLDs; therefore, since it is the individuals who present their certification and register at the dedicated office, it is not possible to obtain a precise number for the current students with SLDs studying at the University of Bologna, but we can say with certainty that it is a number significantly greater than that currently known. Moreover, of these 738, not all require continuous support: some of them register at the dedicated office to obtain the adaptations they have a right to only during admission to the courses, before then organising themselves independently during their time at university. These are the current numbers but, at the time of the distribution of the electronic questionnaire dealt with by this article, the number of students registered at the SLDs office, that is those receiving the invitation to participate in this research via email, was 722.

This constant growth in students with SLDs brings with it the need to provide a prompt response to their different requirements in order to provide educational settings (both class-based and e-learning) and compensatory measures in order to make access and participation in the didactic environment possible for all students with SLDs. It is this complex panorama, still full of ups and downs, which this report touches on. The purpose of the research, focusing on an exploratory-qualitative matrix design – and therefore featuring an inductive path type (Coggi, Ricchiardi, 2005) and the adoption of structured and semi-structured survey tools – is to determine the state of the art of the quality of educational inclusion of students with SLDs. Specifically, this survey intends to lay out, through the students’ own “voices”, the main strengths and obstacles in their experience as consumers of educational experiences and services offered by the university to guarantee them full inclusion within the educational process. In other words, the goal was to determine which dimensions encompassed the principle problems for reaching full inclusion of the reference target (and whether they exist), determining the divergence between what is actively done by the university to ensure inclusion of people with SLDs and their real requirements (Genovese, Guaraldi, Valenti; 2018), all the more so now that they have different guidelines for the planning of content and educational environments, such as Italian Law 170/2010 or the CNUDD itself. Moreover, if we look at the international panorama, it is possible to identify some planning frameworks both in the scientific literature and within new approaches to didactic planning, which have been extensively tested and used in numerous countries (Calvani, Menichetti; 2013, CAST; 2011). Amongst the best-known international references in the field of accessible content, we find the guidelines of the Center for Applied Special Technology (CAST), a grouping of planning directives for inclusive didactics which represent the essence of the so-called Universal Design for Learning (UDL) theoretical approach. New tech-



nologies also play a key role within this context, and require constant monitoring for correct their correct use and distribution (Pavone, 2017; Di Masi, Santi, 2017); which are made available to the university, and how do students with SLDs evaluate their experience of using them, or alternatively, which technologies do they use independently to support their studies? The responses provided allow us to obtain a general overview also as regards this aspect.

#### 4. Methodology

This research draws inspiration from the fundamentals of the Student Voice pedagogical movement which has taken shape in English-speaking countries in recent years (Cook-Sather, Grion; 2013). It is possible to describe the idea behind this approach in the words of Cook-Sather (2002), when she explains that “There is something fundamentally amiss about building an entire [education] system without consulting at any point those it is ostensibly designed to serve.” In this movement, a collaborative dimension is developed and enhanced in which the “voice” of the students should forcefully insert itself in the dialogue between all parties involved in the educational contexts and in the decision-making processes from which educational practices derive (*ibid.*; 2013). Supporting the theoretical framework of the Student Voice point of view are two solid pillars, the concepts of rights and respect. Rights references the importance of also involving students in the processes of designing and planning the curricular and didactic activities (Cruddas & Haddock, 2003); respect, on the other hand, promotes the idea that involving students in the educational and training processes makes them feel like protagonists both as individuals and as an institutional and social group (Ruddock & Flutter; 2004). Although this recent pedagogical movement is rooted in the scholastic field, it is nevertheless possible to hypothesise its potential forms within the academic context. Inspired by this idea, a semi-structured questionnaire was therefore drawn up (Table 1). The questionnaire was administered online (using the FeedbackServer online application) and was designed to ensure full anonymity for the respondents. No data which could be considered sensitive (email, IP address, connection location etc.) was gathered. With the assistance of the disabled and SLD students’ support office, the survey was forwarded to all SLD students, from freshmen to final-year students. The questions were primarily of two types: yes/no and true/false questions, and questions requiring an answer on a scale (intensity or judgement). Only the final group of questions (11 in total) provided space (open questions) for the respondent to reflect freely if they so wished.

Specifically, the aim was to discover: how widely requested the services offered by the university are (and their relative perceived quality) both on enrolment (during matriculation and registration at the disabled students’ services office), and during the course of studies; how appropriate the professors’ level of preparation and willingness to offer more accessible learning materials is; what technologies (compensatory tools) are most requested by students with SLDs and the corresponding assessment of their perceived quality (meaning compensatory tools and technologies offered by the university). An extract from the semi-structured questionnaire is featured in Box 1 below.

1) During their last year of secondary school, students with SLDs can contact the University of Bologna's SLD student support service in order to receive support on entry to a new course of studies. Did you ever receive information regarding the existence of this possibility during your last year at secondary school?

Yes/No

2) When you registered with the SLD student support office, did you receive exhaustive information on the range of services provided by our university? (Select response)

Yes, I was presented with a full overview of the services available to me

Yes, but the information was not truly clear

I did not receive much information, and it was not particularly useful

No, I was never given specific information

3) The SLD student support service offers various types of support to students throughout the course of their studies. In the list below, indicate which services you have made use of and give a judgement on their quality. (1 = low; 4 = excellent)

Lessons adaptation and mediation with lecturers

Peer tutors

Specialised tutors

Identification of appropriate study strategy

Alternative teaching material

Technological aids

International mobility support

4) During the course of your studies, did you find lecturers willing to provide you with the required support for complete access to the didactics and corresponding study materials? E.g.: willingness to provide alternative and accessible materials, willingness to send lecture notes or other teaching materials in advance, etc. Give a score from a scale of 1 to 4 (1=low, 4=excellent)

5) Do you make frequent use of the technological aids available at our university? (1 = I never use them; 4 = frequently)

6) If you gave a score of above 1 in the previous question, how do you rate the quality of the technology offered by our university? (1 = low; 4 = excellent)

7) Which technologies do you personally use to help you in studying the teaching materials and/or during classroom lectures? (select one or more responses)

Text-to-speech software

Voice recognition software

Spellchecker

Calculators or mathematical support software

Graphical organisation software (e.g. concept maps)

Specific fonts to facilitate reading (e.g. OpenDyslexic font)

8) The university offers a lab specifically designed for students with SLDs, in which you can use and try out text-to-speech software, programs for working on digital texts etc. Were you aware of this facility, and have you ever used it? (Select response)

I know of it, but I've never been there

I know of it and I've used it

I didn't know about it

I didn't know about it, but now I do I will look into it

9) Have you ever previously been asked to express a judgement on the quality of services provided in support of students with SLDs?

Yes/No

10) What are the main learning difficulties which fall under the area of SLDs which you have been certified as having? (Multiple response question - one or more answers possible)

Dyslexia

Dyscalculia

Dysorthography

Dysgraphia

11) In your opinion, which aspects should be improved to increase the level of didactic inclusion for students with SLDs? (open question)

### Box 1: semi-structured questionnaire

## 5. “In progress” discussion of the data gathered

The responses received are listed and discussed in this section, which aims to provide greater visibility to the “voices” of the students with SLDs. The responses given in the table below belong to 61 students with SLDs, out of a total of 722 students registered with the dedicated office who were sent the invitation to respond to this survey. The numbers in the table are expressed as percentages.

1) Before enrolling at the university, students with SLDs have the opportunity to contact the SLD student support service in order to receive support on entry to a new course of studies. Did you know about this opportunity, and therefore this service, before starting your academic journey?	
Yes	72
No	28

**Table 1: previous knowledge of university services by students**

It is not always a given that students have widespread knowledge of the services offered by the university with regard to certain possibilities. The fact that 72% of the respondents stated that they were aware of the SLD office before embarking on their academic journey is considered positive.

2) When you registered with the SLD student support office, did you receive exhaustive information on the range of services provided by our university?	
Yes, I was presented with a full overview of the services available to me	74
Yes, but the information was not very clear	16
I did not receive much information, and it was not very useful	10
No, I was never given specific information.	-

**Table 2: presentation of the panorama of the services offered**

As we can see in tab. 2, a positive response to this question was given by 74% of respondents, who were pleased with the presentation of the range of services, compared to 16% who felt the information they had received was not very clear. Those who stated they had received little information totalled 10% of the respondents. In the latter case, these students were probably already prepared about the range of services at their disposal and did not consider what was presented to them by the SLD office to be an added value.

3) The SLD student support service offers various types of support to students throughout the course of their studies. In the list below, indicate which services you have made use of and give a judgement on their quality.					
	Never used	Low	Sufficient	Good	Excellent
Lessons adaptation and mediation with lecturers	40.82	12.24	14.29	16.33	16.33
Peer tutors	72.34	4.2	2.1	12.77	8.51
Specialised tutors	82.98	2.13	2.13	8.51	4.26
Identification of appropriate study strategy	66.67	12.5	8.33	4.17	8.33
Alternative teaching material	56.25	16.67	6.25	8.33	12.5
Technological aids	46.81	14.89	12.77	14.89	10.64
International mobility support	78.26	8.7	6.52	2.17	4.35

**Table 3: services used by students with learning disabilities**

The data point strongly emerging from the responses in tab. 3, highlights limited use of the services and tools provided by the university by the students with SLDs. Those who, on the other hand, use or have used tools and services gave a rating evenly distributed between “low” and “excellent”. Only as regards the alternative teaching material did there seem to be a trend towards a negative rating (*low*) of the quality of these compensatory tools.

4) On the basis of your experience, how do you consider the lecturers' level of preparation with regard to matters relating to SLDs and their ability to guarantee you complete access to the didactics and corresponding course materials? E.g.: willingness to provide alternative and accessible materials, willingness to send lecture notes or other teaching materials in advance, etc.	
Low	46.92
Sufficient	32.28
Good	10.23
Excellent	10.57

**Table 4: evaluation of teachers' preparation and support**

In tab. 4 we can see clearly that respondents unequivocally gave a negative assessment of their experience with meeting the lecturers, primarily highlighting a low level of or insufficient preparation around SLDs.

5) How often do you use the software provided in our university for students with SLDs? E.g. software to support your studies, reading, writing, calculations etc.	
Never	66
Rarely	20
Often	8
Always	6

**Table 5: frequency of use of software resources made available by the university**

Confirming the results from question 3, here, in tab. 5, we see that it not only seems that the services made available by the university are rarely used by the respondents, but also that the new computer technologies are used infrequently, or even not at all. Indeed, 66% of respondents do not make use of them, while 20% stated that they did so rarely.

6) If you make use of the software resources suggested by the university, how do you rate the quality of the following types?					
	Never used	Low	Sufficient	Good	Excellent
Study support software (conceptual maps and similar)	50	26.67	10	3	3.33
Reading and writing support software	56.67	20	6.63	10.67	4
Mathematical calculation software	79.31	10.34	6.9	3.45	0

**Table 6: perception of the quality of the university's software**

The answers in tab. 6 are line with the previous responses, most of the respondents declared that they had never used the university's technological solutions belonging to the three listed types. The remainder, on the other hand, gave a negative assessment of their quality, therefore not considering these technologies able to adequately meet their needs.

7) Which technologies do you use personally to help you in studying the teaching materials during classroom lectures or at home?	
Text-to-speech software	14.1
Voice recognition software	5.10
Spellchecker	17.29
Calculators or mathematical support software	23.08
Graphical organisation software	21.79
Specific fonts to facilitate reading	5.16
Other	12.82

**Table 7: technologies used by the students**

The use of different aids was (almost) evenly distributed, with the exception of specific fonts to facilitate reading (for example fonts such as *OpenDyslexic*) and voice recognition software, two tools which were used by only 5% of respondents, respectively. The remaining aids seem to be used almost evenly, with a predominance of software for graphical facilitation and arithmetical calculation. Those who filled in the field “other” stated, for example: “I use concept maps, and the possibility to record lectures (mp3s)”; “I use my computer and I make concept maps on paper”; “Recorder to take notes”; “PowerPoint for maps and to take notes”; “I’m not keen on using software and technological devices, I prefer analogue methods”; “e-books”. The technologies listed in the “other” field by the respondents fell under the preceding categories, except for e-books. Other technological solutions were therefore not recorded.

8) The University of Bologna has a Tecno Lab located on Via Zamboni. There, students with SLDs can also use and try out text-to-speech software, programs for working on digital texts etc. Were you aware of this facility, and have you ever used it?	
I know of it, but I’ve never been there	28.57
I know of it and I’ve used it	14.29
I didn’t know about it	36.73
I did not know about it, but now I do I will look into it	20.41

**Table 8: knowledge and use of the laboratory dedicated to people with learning disabilities**

*Tecno Lab* is a dedicated lab, inaugurated in April 2017, in which students with disabilities and SLDs can make use of technological aids to aid their studies. Only a small percentage of the respondents (14.29%) knew of the lab and had used it. Of the remainder, most did not know of its existence. A positive note was that, amongst those who were not aware of the existence of *Tecno Lab*, a good proportion (20.41%) expressed the desire to look into it in order to investigate the potential of this facility.

9) Have you ever previously been asked to express a judgement on the quality of services to support students with SLDs?	
Yes	64
No	36

**Table 9: previous participation in research related to the quality of disability services**

Of the respondents, almost an half had previously participated in other research or surveys on the quality of services for students with SLDs. This data, probably, indicates that certain issues are not being monitored very often.

10) What are the main learning difficulties which fall under the area of SLDs which you have been certified as having?	
Dyslexia	38.83
Dyscalculia	24.27
Dysorthography	21.36
Dysgraphia	15.53

**Table 10: main types of SLDs present among the respondents**



The responses provided by the students appear to confirm the trend for dyslexia to rank as the most common disorder amongst the SLDs (MIUR, 2018).

The following open question was asked at the end of the semi-structured questionnaire, with the goal of uncovering further qualitative aspects from the students regarding their experience as students with SLDs. *In your opinion, which aspects should be improved to increase the level of didactic inclusion for students with SLDs at our university?*

The responses provided by the students allow us to identify certain aspects of their university experience in which certain problems occur. The topics which emerged from an initial qualitative analysis of the open questions were:

- a) Relationships with lecturers. Many of the respondents mentioned a poor level of knowledge of SLD issues by lecturers, stating that they need to improve their approach and their willingness to do things such as provide alternative materials, compensatory measures for students with SLDs.

[...] greater willingness by the professors to provide more suitable teaching materials to those with certain deficits. What's more, it would be very helpful if certain professors realised that not all students are able to follow their lectures, above all those who like to move at a particularly fast pace.

Organising mandatory meetings for the professors, maybe also open to the students concerned, to explain what dyslexia is, what its most common characteristics are, and explain how a professor can best relate to those afflicted with it.

I would like to report non-inclusive behaviour by professors who, when requested to divide the exam and to use concept maps, answered that they did not completely agree, even if they did not fully understand the "illness". Subsequently, they make you repeat the exam four times, unfairly, until I decide to show up without maps and with the complete program, to then be told "seeing as you don't need the maps?"

[...] It's necessary to talk about this issue with the lecturers.

The professors need to be informed more about it; some of them, as they have children with the same condition as me (dyslexia), are understanding and very kind about it, but others are still stuck in the past with the idea that you're just a lazy student, so they give you the minimum amount of assistance required, e.g. the extra time required by law. I would suggest more information on the problem [...] I'm studying chemistry and materials chemistry, and I am the first student with dyslexia that any of the professors have met, so for me it's very difficult.

The professors are still very confused about what being a student with SLDs means, and about the real difficulties we have. I think they really need to understand it properly and always make use of compensatory tools.

- b) Improving the IT equipment and accessible materials. This aspect had already partially emerged from the previous closed questions. Some students also brought up the need to improve the alternative materials and the IT equipment through the free response question.

It should be easier to obtain teaching materials in PDF format. The current policy does not provide for easy access to the texts in PDF format if there is a copy on the market in e-book format, but for most formats e-book does not support text-to-speech, making the digital format useless. Also, the bureaucracy required to obtain digital texts has significantly increased compared to the past, causing serious inconvenience to students, particularly those auditing classes, meaning having the text in digital format is necessary for “reading”.

I think that the computers that the SLD service makes available as an exam aid are a bit dated, in fact you always need to be plugged in to the power, and this is not always possible in the university classrooms.

The availability of the digital tools is poor, and the equipment that I have used has not been very powerful, as well as old and dated.

We need easier to use digital materials! Slides and text on Moodle created by the professors are not accessible to those with SLDs and are therefore very difficult to read.

- c) Relationships with fellow students. Some respondents highlighted that it is not always easy to obtain support and understanding from their course classmates, and they would also like dedicated spaces to be created for students with SLDs (and without) to meet up.

It would be nice to have common areas for students with SLDs to study together.

[...] It's certainly useful to compare notes with your peers, but not if a student with SLD is preparing for an exam, you need specific expertise to support us in our studies.

[...] Organising mandatory meetings for the professors, maybe open to the students concerned, to explain what dyslexia is, what its most common characteristics are, and explain how a professor, or a student, can best relate to those afflicted with it.

Very often, non-dyslexic students do not understand this condition; if there were more education about it, it would be possible to avoid unpleasant misunderstandings and prejudices. As I find it useful to use concept maps during the exams, I often feel uncomfortable because some of my classmates do not understand the real function of the aid. I feel particularly and unfairly hurt when I have to justify myself against phrases like “you only pass the exams because you have your maps.”

## 6. Some final consideration

The topic of inclusion for students with SLDs in the academic context has positive and negative aspects, and there are still many challenges to be overcome. Without wishing to jeopardise the consistency and methodological rigour required for dissemination of the data, the responses gathered here should be considered a starting point in providing a qualitative description of the state of the art of inclusion of students with SLDs within the University of Bologna. As required by current Italian legislation on students with SLDs – as well as the previously mentioned recommendations and guidelines, for example those from CRUI (The Conference of Italian University Rector) – the University of Bologna offers specific services dedicated to supporting the studies of students with SLDs. The dedicated office guarantees support to students both during enrolment and throughout the course of their studies, providing them with compensatory tools and measures to meet

their requirements, defined through preliminary and ongoing interviews. Students with SLDs can make use of service such as: support of peer tutors during their studies; the supply of accessible alternative materials (texts in digital format; teaching materials in digital format, when supplied by the lecturer in advance or where available, enlarged photocopies of teaching materials etc.); technological aids (tablets, software for concept maps, scanners for hardcopy texts and more besides), and support with international mobility. To what extent, however, does this range of services provide positive effects as regards our target's needs and requirements? Based on the responses received, the students would seem to be crying out for an improvement in the inclusive processes from various points of view.

From the quantitative data outlined in this paper, it is clear that in most cases, not only are compensatory tools and measures little used – tools that are sometimes not widely known, such as the *Tecno Lab* for instance, which is still unknown to many people – but in the cases in which students do make use of them, they are given poor assessments. The inclusion processes concern the wider social system within which given situations and requirements of a specific user target develop and appear (D'Alonzo, 2018); for this reason we wished to investigate the perspective of students with certified SLDs as regards the preparation and willingness of lecturers to meet their (the students') needs and requirements. On this front, the data discussed in this article confirm that a lot of work is still required to increase the spread of an inclusive culture amongst university professors. By cross-referencing the quantitative data in the table with the answers to the open questions, more clarity emerges and the areas in which it seems appropriate to intervene in order to improve the processes and services of inclusion for students with SLDs take shape: increasing the level of knowledge of the professors with regards to the requirements and issues relating to students with SLD in order to make them able to meet the needs of each individual student through the support network provided by the university (provide alternative examination formats, material in accessible formats etc.); improving the quality of IT aids from various points of view (availability of devices, software not very useful for many requirements etc.; better preparing peer tutors and providing more information, also and above all to non-SLD students, on the issues with those who have difficulty in reading, writing and mathematical operations. Peers' lack of knowledge of SLD issues, the students tell us, brings with it prejudices and stereotypes which do not help foster an inclusive culture made up (in part) of comprehension and support by peers, jeopardising the opportunity to aid and cultivate the processes of socialisation and encounters amongst students.

In confirmation of the results of various recent research (Bellacicco, 2018), it seems there is still much to do to work on inclusive processes to involve all players, holding various roles, in the university context. The provision of services and didactic practices in support of inclusion still seems stuck on the level of simply providing and distributing information. In other words, we still seem to be lacking (or at least they are rather weak) all the dynamics which favour active involvement of students with SLDs in a context (university) in which they can find fertile ground for their professional and social development; a context in which each player involved, from the offices staff to the lecturers, right through to their peers, are able to know and provide continuity to the inclusive practices aimed at students with disabilities or SLDs.

We can also look at the data collected through this exploratory research as a potential set of criteria that could be used for the planning of interventions to in-

crease the probability of inclusion (i.e. access and participation) of our target (SLDs). We refer to the “quality” indicators developed starting from what has been proposed by various authors such as Cottini, Adams., Beadle-Brown and Mansell:


- relevance: significant objectives within the Project Student life;
- observability: translation of objectives into observable behavior;
- functionality: relapse of the objectives in everyday life, expendable by the subject in his reference context and potentially controllable by himself;
- temporality: objectives with specific time limits, in order to verify their effective achievement;
- monitoring constant and continuous observation and recording, in order to verify improvements or worsening also on the way;
- measurability: objectives that can be translated into measurable indicators, to facilitate the task of verifying the intervention;
- realism: objectives realistically achievable with existing individual and contextual resources;
- normalization: objectives aimed at developing typical life skills, respecting the person’s wishes and expectations;
- participation: objectives that favour the inclusion of the person in the various contexts and in one’s life plan (Adams, Beadle-Brown, e Mansell; 2006).

The criteria just mentioned allow you to ask effective questions to understand if you are realistically acting in favour of the person and what is relevant for him. How important is the goal / activity compared to the student’s expectations, desires? How does the goal / activity fit in relation to the age of the person? How much control does the person exercise over the proposed activity? What needs does the achievement of the objective meet in the daily activities and in the context of the person’s life? How could the person use this skill in his life? How much is the activity planned to bring the subject closer to contexts and activities typical of everyday life? How much is the objective depending on the achievement of future objectives and the development of the person? Questions that are found in the model of the “Three C” (*Centrality, Continuity and Control*) by Cottini and Fedeli (2008) which describes the work of those who hypothesize and manage programming on a daily basis in order to promote the aspects of centrality continuity and control by the experience from the PcD (Cottini, Fedeli e Zorzi; 2016, pp. 37-38).

## References

- Adams, L. Beadle-Brown, J. Mansell, J. (2006). Individual planning: An exploration of the link between quality of plan and quality of life. *British Journal of Learning Disabilities*, 34<sup>2</sup>, 68-76.
- Bellacicco, R. (2018). Ripensare la disabilità in università: la voce di studenti e docenti. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 5<sup>2</sup>, 25-41.
- Bertolini, P. (1999); *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Florence: La Nuova Italia.
- Brown, I., Brown, R.I. (2005). *Quality of life and disability*. London: Kingsley.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Calvani, A., Menichetti, L. (2013). Didattica per la special needs education. Un ambiente per la condivisione di expertise. *Network Technologies and Home Education*, 21<sup>2</sup>.
- CENSIS - Centro Studi Investimenti Sociali (2017). *51° rapporto sulla situazione sociale del Paese 2018* (51st Report on the Social Situation of the Country). Milano: Franco Angeli.

- Chiappetta-Cajola, L., Traversetti, M. (2019). *Metodo di studio e DSA - Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2014). *Linee Guida*. Bergamo: CNUDD.
- Contini, M. (2009). *Elogio allo scarto della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue, and Change in Education. *Educational Researcher*, 31<sup>4</sup>.
- Cook-Sather, A., Grion, V. (2013). *Student voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini.
- Corri, C., Ricchiardi, P., (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., Fedeli, D. (2008). Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità. In Cottini L. (ed.), *Disabilità mentale e avanzamento d'età. Un modello di intervento multidimensionale per una vita di qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Cottini, L., Fedeli, D., Zorzi, S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta: Percorsi, servizi e strumenti psicoeducativi*. Trento: Erickson.
- Courtad, C. & Bakken, J. (2011). History of learning disabilities. In Rotatori, A., Obiakor, F., Bakken, J., *History of Special Education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.
- Cruddas, L., Haddock, L., (2003). *Girls' Voices: Supporting Girls' Learning and Emotional Development*. London: Trentham Books.
- d'Alonzo, L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholè.
- Flutter, J., Ruddock J, (2004). *Consulting Pupils: What's In It For Schools?* London: Routledge.
- Friso, V. (2017). *Disabilità, rappresentazioni sociali e inserimento lavorativo. Percorsi identitari, nuove progettualità*. Milano: Guerini.
- Genovese, E., Guaraldi, G., Valenti, A. (2018). *DSA: dalla scuola secondaria all'università. Percorsi per il successo formativo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., Camerotti, S. (2013). *Alunni con BES-Bisogni Educativi Speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM 27/12/2012 e della CM n. 8*. Trento: Erickson.
- Maccario, D. (2005). *Le nuove professioni educative*. Roma: Carocci.
- MIUR (2018). *Gli alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) nell'a.s. 2016/2017*.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pascoletti, S. (2018). Tecnologie per l'inclusione. In Cottini, L. (ed.), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Pavone, M. (2017). *l'inclusione educativa inclusione educativa: indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Education.
- Robaey, P. (2013). Rethinking Learning Disabilities – Understanding Children Who Struggle in School. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 22<sup>2</sup>, 182–183.
- Santi, M., Di Masi, D. (eds.) (2017). *Indeep university. Un progetto di ricerca partecipata per una università inclusiva*. Padova: Padova University Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Paris: Unesco.
- World Health Organization - Forty-third World Health Assembly (1990). *International Statistical Classification of Diseases*.



Lo stato dell'arte dei progetti nature-based  
in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia:  
i dati di una ricerca di mappatura

The state of art of nature-based programs  
in the educational, training, therapeutic,  
and leisure areas in Italy:  
results of a mapping research project

---

Giannino Melotti

Università di Bologna – giannino.melotti@unibo.it

Alessandra Gigli

Università di Bologna – a.gigli@unibo.it

Chiara Borelli

Università di Bologna – chiara.borelli4@unibo.it

**ABSTRACT**

The main purpose of this study is to outline a quantitative and qualitative map of the Italian organizations working in the socio-educational, training, therapeutic, and leisure areas, that use nature-based methodologies. The second goal is to understand the professional identities of these organizations, through an analysis of their history, practical proposals, practitioners' qualifications, evaluation practices. 99 participants, selected through non-probability sampling, answered a questionnaire that was partly developed with the collaboration of stakeholders' representatives. The conclusions focus on a reflection on the findings and on the perspectives for further research. This paper follows another one named "The state of art of nature-based programs in the educational, training, therapeutic, and leisure areas in Italy: conceptual framework and possible categorization of sectors/contexts.", which had the aim to outline the Italian state of art regarding the terminology and the differentiation of the various nature-based areas.

La ricerca che qui presentiamo è stata finalizzata principalmente a disegnare una mappa quantitativa e qualitativa delle realtà che operano in Italia utilizzando metodologie e approcci *nature-based* negli ambiti socio-educativo, formativo, didattico (extrascuola), terapeutico e per il tempo libero. Il secondo obiettivo è stato quello di comprendere le identità professionali di tali soggetti analizzando la loro storia, le loro proposte operative, la preparazione professionale e i titoli di studio, la prassi di effettuare valutazioni delle proposte realizzate. La ricerca ha coinvolto un campione non-probabilistico formato da 99 soggetti coinvolti nella compilazione di un questionario ideato anche con la collaborazione di stakeholder, rappresentanti del comparto *nature-based*. Le conclusioni esplicitano le riflessioni scaturite dai dati raccolti e disegnano le prospettive di sviluppo di ulteriori fasi e studi futuri. Il presente contributo è il seguito di una prima parte dal titolo "Lo stato



dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti.", in cui viene ricostruito il quadro del panorama nazionale in merito all'utilizzo della terminologia e alla differenziazione nei diversi ambiti specifici di operatività.

#### KEYWORDS

Literature Review; Conceptual Framework; Educational, Training And Therapeutic Practices Nature-Based; Italian Situation.

Literature Review; Quadro Concettuale; Pratiche Educative, Terapeutiche, Formative Nature-Based; Situazione Italiana.

## Introduzione<sup>1</sup>

In questo contributo viene presentato il report di una ricerca orientata da tre principali obiettivi:

- disegnare una mappa quantitativa e qualitativa delle realtà che operano in Italia utilizzando metodologie e approcci *nature-based* negli ambiti socio-educativo, formativo, didattico (extrascuola), terapeutico e per il tempo libero;
- comprendere le identità professionali coinvolte in tali settori analizzando la loro storia, le loro proposte operative, la preparazione professionale e titoli di studio, la prassi di effettuare valutazioni delle proposte realizzate;
- indagare, nello specifico, la qualità delle diverse proposte analizzando le pratiche di valutazione come indicatori di qualità.

È questa la seconda parte di un lavoro più ampio che deve, quindi, essere integrata con il contributo dal titolo "Lo stato dell'arte dei progetti *nature-based* in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti" (Gigli, Melotti & Borelli, 2020), in cui sono esplicitate le premesse teoriche di questa rilevazione. In particolare, in suddetta prima parte, sono analizzate le radici concettuali su cui poggiano le esperienze *nature-based*; sono ricostruiti i riferimenti in merito all'utilizzo della terminologia sia a livello internazionale, sia nazionale; è teorizzata una possibile differenziazione dei diversi ambiti specifici di operatività.

Quest'ultimo tema è motivato dalla necessità di impostare il lavoro di mappatura sulla base di una classificazione delle esperienze presenti nel panorama nazionale considerando tre ordini di problemi: il primo rappresentato dall'assenza di criteri condivisi in ambito scientifico; il secondo relativo alla mancanza di una terminologia validata, ufficiale e condivisa; il terzo connesso all'assenza di ricerche cui fare riferimento, dato che attualmente non risultano documenti o pubblicazioni che rimandino a rilevazioni analoghe svolte nel nostro paese.

Visto che le possibili interpretazioni sono molte, che i confini tra i vari settori educativo/formativo/terapeutico/ricreativo sono labili e che molte realtà possono

1 Attribuzione delle parti: L'articolo è stato progettato e discusso dagli Autori in stretta collaborazione. Nella stesura sono da attribuire ad A. Gigli l'Introduzione e il par. 2; a G. Melotti il par. 3; a C. Borelli il par. 1 e le conclusioni.

esser riconducibili contemporaneamente a uno o più dei suddetti settori, abbiamo optato per una classificazione originale. Tale classificazione si basa sia su definizioni e terminologie già utilizzate nel contesto italiano e ravvisabili nella letteratura scientifica nazionale, sia su una logica bottom-up, ossia basata sull'osservazione delle esperienze concrete per verificare la loro aderenza a tali definizioni.

Le macro-categorie utilizzate per distinguere le pratiche *nature-based* prese in esame, sono:

- educazione avventura
- attività terapeutiche e/o riabilitative in natura
- attività sportive e ricreative all'aperto
- formazione esperienziale e outdoor.

Per la descrizione più approfondita di tali categorie si rimanda alla prima parte del lavoro.

Ricordiamo, inoltre, che la scelta operata in questo lavoro è quella di occuparsi unicamente delle esperienze *nature-based* realizzate in contesti extrascolastici: riteniamo, infatti, che essendo meno conosciute, studiate e documentate, esse godano di una scarsa visibilità e meritino maggiore interesse.

Si è preferito, inoltre, utilizzare il termine "*nature-based*" invece di "outdoor", già molto utilizzato e non sempre in modo univoco: ci è sembrato, infatti, più idoneo a sottolineare il nodo centrale del contatto con la natura.

## 1. Uno sguardo sul settore *nature-based* in Italia

La ricostruzione della storia delle esperienze *nature-based* realizzate in ambito extrascolastico in Italia non è facile perché solo una piccola parte è stata documentata con pubblicazioni ufficiali.

Tra le più note e conosciute, si evidenziano le esperienze di campeggio ispirate allo scoutismo effettuate da Piero Bertolini con i "ragazzi difficili" del Beccaria già dal 1959 (Bertolini e Caronia, 2005); quelle di arrampicata con gli adolescenti di un quartiere svantaggiato organizzate dalla cooperativa La Carovana di Bologna negli anni '80 e '90 (Carpano, D'Alberton, De Col, Monti, e Quargnolo, 1994; Giorgi, 1997); quelle di formazione aziendale outdoor dalla metà degli anni '80 con Roberto Garzella, quello che sarebbe diventato il fondatore di Green Energy Camp (Guerci, Mengotti e Ferrario, 2004); quelle di velaterapia con persone tossicodipendenti all'inizio degli anni '90 proposte dalla cooperativa Centofiori di Rimini (Rotelli, 2018); le numerose esperienze di avventura proposte dallo scoutismo, da ARCI-ragazzi e da diversi soggiorni-vacanza negli anni '70 e '80 raccontate da Massa (Massa, 1989); quelle di formazione outdoor negli stessi anni riprese da Rotondi (Rotondi, 2004).

Nell'arco di questi decenni, in Italia, alcune di queste esperienze si sono consolidate e proseguono il loro cammino, seppur faticosamente; altre, invece, hanno conosciuto un depotenziamento, altre ancora sono nate recentemente e sono in fase di sviluppo e sperimentazione.

Come vedremo meglio in seguito, il settore degli interventi *nature-based* italiano appare, per così dire, vivace, ma poco regolamentato, animato da forti motivazioni e basato su solidi riferimenti, ma ancora piuttosto "selvaggio" negli aspetti terminologici, professionali e strutturali.

Recentemente, tuttavia, si assiste ad una nuova spinta riflessiva, a una maggiore messa in rete delle esperienze, a un fiorire di offerte formative, a una più attenta intenzionalità nell'approccio a queste pratiche. Si rileva, quindi, un certo desiderio di porre ordine in un settore piuttosto vasto e articolato che appare in via di sviluppo e che necessita di maggiore strutturazione.

In Italia, ricordiamo, non sono istituzionalmente riconosciute figure professionali abilitate ad operare in quello che genericamente possiamo definire il "comparto *nature-based*", ma in esso operano a vario titolo e in diversi contesti sia educatori professionali, sia insegnanti, sia formatori, sia terapeuti di vario genere, nonché figure specializzate negli aspetti tecnici (guide alpine, ambientali, escursionistiche, istruttori di varie discipline sportive outdoor, laureati in materie scientifiche, ecc.). Raramente le competenze relative al lavoro di cura relazionale e quelle tecniche sono incarnate della stessa figura professionale.

Esistono riferimenti legislativi chiari che definiscono separatamente gli aspetti professionali dei due diversi settori (educativo/formativo/riabilitativo e tecnico/ambientale), ma fino ad oggi non c'è un quadro di riferimento per operatori con una doppia competenza.

Negli ultimi anni, anche il mondo accademico ha riconosciuto l'importanza delle tematiche *nature-based*. L'Università di Bologna, ad esempio, propone per gli studenti del Corso di Laurea in Educatore Sociale e Culturale sia un corso curricolare in "Educazione e formazione esperienziale outdoor/nature-based", sia un "Laboratorio di formazione professionale per l'educatore sociale e culturale in barca a vela".

Lo stesso Ateneo propone anche il Master in "Outdoor Education"; mentre la partnership tra Milano Bicocca, Università Modena Reggio Emilia e l'Università della valle d'Aosta gestisce il Corso di perfezionamento e Corso di alta formazione interuniversitari in "Educazione e Natura". Nonostante ciò, non esiste un disegno strategico generale che riordini tale ambito professionale: attualmente le pratiche sono realizzate dai diversi professionisti sia in relazione ai contesti specifici di realizzazione, sia alle conformazioni delle società o degli enti che le realizzano, sia agli obiettivi dei diversi progetti, sia ai territori dove si attuano.

Parallelamente allo svilupparsi di offerte formative, si registra anche un rinnovato interesse di studiosi e ricercatori, testimoniato, in particolare, da iniziative come giornate di studi, convegni e seminari finalizzate alla riflessione, al confronto e allo scambio di esperienze realizzate sia in contesti accademici, sia in ambienti professionali.

## **2. L'importanza della progettazione e delle pratiche di valutazione come indicatori di qualità**

Nelle prassi prese qui in considerazione, il contatto con l'ambiente naturale funge da co-facilitatore nel processo di cambiamento (Beringer, 2004) e promotore del benessere (Frumkin et al., 2017). Affinché tali processi si inneschino, due fattori sono fondamentali: l'intenzionalità della relazione (aspetti relazionali) e la predisposizione del setting (aspetti organizzativi).

In altri termini, per sviluppare il potenziale maieutico delle attività *nature-based* e dare senso ai "processi di significazione messi in atto dai vari attori presenti nella situazione" (Gigli, 2018, p. 121), è necessaria una progettualità intenzionale.

Ogni operatore coinvolto (professionista o volontario) deve agire in un'ottica progettuale, che è qualcosa di più e di diverso dal programmare.

La programmazione (spesso confusa con la progettazione) implica “lo svolgimento di un percorso strutturato rispetto al raggiungimento di uno scopo determinato, per il quale vengono pianificate e organizzate una serie di attività, definendone i modi e i tempi di realizzazione” (Infantino, 2002, p. 159).

L'attività di progettazione, invece, “è antecedente la programmazione e si delinea come sfondo nel quale si collocano le pratiche e le strategie da programmare (per organizzare concretamente il progetto disegnato)” (Infantino, 2002, p. 159).

Agire in un'ottica progettuale significa, prima di tutto, essere consapevoli di tutti gli aspetti che definiscono l'identità della proposta e il senso ultimo del proprio lavoro, attraverso una elaborazione e una rappresentazione e concettualizzazione dell'esperienza. Significa anche garantire la qualità delle proposte, siano esse educative, formative, terapeutiche o ricreative.

Il processo di progettazione in tutte le sue fasi è un itinerario aperto e dinamico, che supera la visione statica e tecnicistica, perché è caratterizzato da fluidità processuale e suscettibile di revisioni e adattamenti.

L'ottica progettuale prevede che la misurazione prima e la valutazione poi non debbano essere realizzate unicamente nelle fasi finali, ma anche in itinere: si tratta di un processo continuativo che ha anche un valore euristico e formativo che conduce all'analisi critica del proprio operato e all'innovazione.

La questione della valutazione, inoltre si connette alla necessità di documentare in modo efficace le azioni intraprese.

Non tutti i progetti, tuttavia, sono predisposti per essere valutati e, in questi casi, è utile una “valutazione sulla valutabilità” per aiutare i vari stakeholder a migliorare il loro progetto (Smith, 1989; Wholey, 1987).

Non è questa la sede per approfondire i diversi approcci teorici alla valutazione (valutazione guidata dalla teoria di Chen e Rossi, 1983; la valutazione basata sulla Teoria di Weiss, 2000; la valutazione realista di Pawson e Tilley, 1997), ma possiamo dire in sintesi che tutte convergono sull'idea che la chiarezza delle ipotesi, delle aspettative, dei valori che sottendono l'agire, della programmazione e di ogni componente del progetto sono connesse alla possibilità di effettuare valutazioni efficaci.

Realizzare valutazioni sistematiche ha molteplici ricadute per l'organizzazione in quanto queste aiutano a:

- comprendere la coerenza interna delle procedure di programmazione e delle scelte organizzative e relazionali;
- definire lo scarto tra le aspettative e i risultati conseguiti per migliorare il progetto;
- misurare l'efficacia in termini di incremento delle conoscenze, competenze, capacità e consapevolezza dei singoli attori;
- stimolare il cambiamento di atteggiamenti e comportamenti degli individui e delle organizzazioni;
- rendere possibili la trasferibilità, la riproducibilità e la condivisione delle esperienze, uscendo da ottiche autoreferenziali.

La valutazione, infatti, può essere trasformativa quando gli attori coinvolti nelle prassi assumono “un atteggiamento consapevole circa i problemi da affrontare, gli obiettivi da definire, le soluzioni da rintracciare e come stimolo per la revisione continua del progetto per cui lavorano” (Bondioli e Ferrari, 2004, p. 21).

Pertanto possiamo affermare che le varie fasi di valutazione di un progetto risultano valide se prima di essere agite sono partecipate da chi le deve mettere in atto.

Le verifiche in itinere e finali, svolte tramite indicatori specifici, dovrebbero esprimere in termini quantificabili: i risultati, i cambiamenti attesi, lo scarto tra progetto ideale e la realtà di quello che si è fatto, la soddisfazione degli utenti o di altri stakeholder.

Le misurazioni (che sono parte integrante dell'attività valutativa, ma non vanno confuse con essa) si possono realizzare con molteplici strumenti, dai più strutturati/quantitativi (es: griglie di osservazione, check-list, questionari) ai più aperti/qualitativi (diari, interviste in profondità, osservazioni libere, focus group, ecc.).

La letteratura offre molti riferimenti sui singoli approcci e metodi di valutazione (per esempio, Mark, Henry e Julnes, 2000; Rossi, Lipsey e Freeman, 2004; Shadish, Cook e Leviton, 1991), ma è improbabile definire a priori e generalizzare la scelta più opportuna di un approccio o di una strategia tra le tante possibili. Per ogni specifico progetto, e le sue caratteristiche, va operata la scelta degli strumenti più idonei attraverso un percorso di riflessività, di sperimentazione, di condivisione.

Nel panorama delle realtà che offrono professionalmente proposte *nature-based* in Italia il tema della valutazione degli interventi è di grande attualità: molte realtà hanno avviato sperimentazioni, altre stanno consolidando pratiche.

Tuttavia, ci sono ancora molte situazioni che affrontano questa questione nel modo più immediato e semplice possibile, ossia risolvendola mediante questionari che rilevano la soddisfazione dell'utente (questionari di gradimento). Questi strumenti possono certamente essere utili per monitorare un unico aspetto comunque importante, ma non possono essere considerati come valutazioni complessive dei progetti.

Altre realtà utilizzano protocolli di osservazione e/o scale di misurazione già validate per l'osservazione degli utenti in dimensioni indoor, riadattate a contesti outdoor. Nella rete italiana di Montagnaterapia, il confronto sulla validazione e la condivisione di strumenti valutativi è acceso da diversi anni e sono documentati alcuni esempi: l'utilizzo della scheda ICF Dipendenze modificata e utilizzata per l'osservazione dei partecipanti (Galiazzo, 2018; Pasqualotto, 2016); l'uso combinato di test proiettivi, test di valutazione multidimensionale dell'autostima e disegni tematici in progetti rivolti a soggetti in età evolutiva con bisogni educativi speciali (Magnaguagno, Murrone e Miletto, 2010); l'attuazione di molteplici strumenti diagnostici nella riabilitazione psicosociale di pazienti con disturbi psicotici: l'intervista clinica semistrutturata SCID-IeSCID-I; la Personal and Social Performance scale; la Mini instrument for the observer rating according to ICF of Activities and Participation in Psychological disorders; la ICF - International Classification of Functioning, Disability and Health, il monitoraggio della qualità di vita mediante World Health Organization Quality of Life Scale versione breve, la Positive and Negative Syndrome Scale e la Clinical Global Impression (Cossu, Coni, Tusconi, Carpinello, e Primavera, 2016).

Altre forme di valutazione, utilizzate in progetti *nature-based* in ambito socio-educativo, prediligono strumenti capaci di attivare processi riflessivi e di autovalutazione in tutti i soggetti coinvolti: si tratta di interviste semi strutturate, report redatti dagli operatori, narrazioni scritte e diari di bordo, focus group. Questo approccio finalizzato all'empowerment e alla coscientizzazione ha una marcata impronta relazionale e si realizza appieno nelle occasioni di riflessione in équipe, o in sessioni di supervisione (Gui e Sinigallia, 2019).

Concludendo, appare chiaro come la valutazione degli interventi *nature-based* pone ancora molte questioni da sciogliere che riguardano sia aspetti legati alla

teoria, sia quelli legati alle metodologie, sia le condizioni organizzative e le risorse da mettere in campo. È un ambito fondamentale che merita energie e impegno e azioni di ricerca sistemiche e condivise.

Il disegno di ricerca più ampio, di cui la rilevazione oggetto del presente lavoro è il primo step, si pone la finalità di indagare quanto e con quali modalità l'ottica progettuale sia effettivamente presente nelle attività *nature-based* che si realizzano attualmente nel nostro paese.

È, questo, un indicatore che può segnare la differenza tra esperienze improvvisate o estemporanee, e proposte più strutturate dove avviene un controllo sulla qualità.

Sono aspetti che, per essere analizzati a fondo, richiedono modalità e strumenti di indagine più complessi che un semplice questionario: le tappe successive di questa ricerca sono esplicitate nell'ultimo paragrafo del presente lavoro.

In questa prima fase, propedeutica alla seconda, si è scelto di monitorare quanto le prassi di valutazione siano diffuse e con quali modalità si attuano.

### 3. La ricerca

Come già detto, l'idea di realizzare una mappatura dei progetti socio-educativi, terapeutici e formativi *nature-based* in Italia nasce dall'esigenza e dal desiderio di restituire la ricchezza e la complessità del panorama italiano delle realtà che operano in quest'ambito e delle loro caratteristiche.

Anche a livello internazionale non risultano esempi di mappature simili a questa.

In primo luogo, quindi, l'interesse è stato quello di ricostruire un quadro geografico collocando le realtà suddivise per categorie di soggetti.

Il secondo obiettivo è stato quello di comprendere le identità di tali soggetti analizzando sia la loro "storia" (anno di fondazione, anni di operatività), sia la loro natura professionale (forma associativa), sia le loro proposte operative (attività, committenza, utenti), sia la preparazione a livello di competenze tecniche e titoli di studio, sia l'abitudine a effettuare verifiche e valutazioni delle proposte realizzate. A quest'ultimo aspetto è stata attribuita un'importanza particolare in quanto, dal nostro punto di vista, è un indicatore di qualità molto importante, soprattutto nei settori educativi, formativi e didattici.

#### 3.1 Metodologia di rilevazione e di analisi dei dati

Lo strumento di rilevazione utilizzato (questionario)<sup>2</sup> è stato ideato anche con la collaborazione di stakeholder (rappresentanti del mondo del lavoro) con cui sono stati condotti alcuni focus group finalizzati alla messa a punto degli item.

La rilevazione è stata effettuata tramite l'applicativo "Moduli Google" con un questionario ad hoc suddiviso in due sezioni: la prima centrata sui alcuni aspetti caratterizzanti le organizzazioni interessate a partecipare alla ricerca (forma giuridica, sede geografica, anni di operatività, titoli e competenze dei membri dell'organizzazione). La seconda parte, invece, è strutturata sulla descrizione degli interventi *nature-based* offerti da queste organizzazioni, in particolare: ambiti di

2 Si ringrazia per la loro collaborazione alla realizzazione del questionario: L. De Vido, M. Rotondi, M. Galiazzo, R. Garzella, E. Baccanti, A. Bortolotti, F. Agostini, R. Biolcati, P. L. Garotti



intervento, tipologie e la durata delle attività offerte, caratteristiche degli utenti, committenti e strategie di valutazione, se previste.

Le domande prevedevano diversi formati di risposta: formato chiuso, formato chiuso a risposta multipla, formato aperto.

Il campione non-probabilistico è formato da 99 soggetti che sono stati raggiunti tramite passa parola, pagine Facebook, messaggistica istantanea e invio di e-mail ad un indirizzario di circa 230 soggetti ricavato sia dalle pagine web di alcune organizzazioni e reti di operatori del settore (es. rete italiana di Montagna-terapia, Collegi Guide Alpine, Associazione Guide Escursionistiche, Parchi avventura, Società di Formazione che utilizzano metodologie *nature-based*, ecc..).

## 3.2 Risultati

### 3.2.1 La mappa

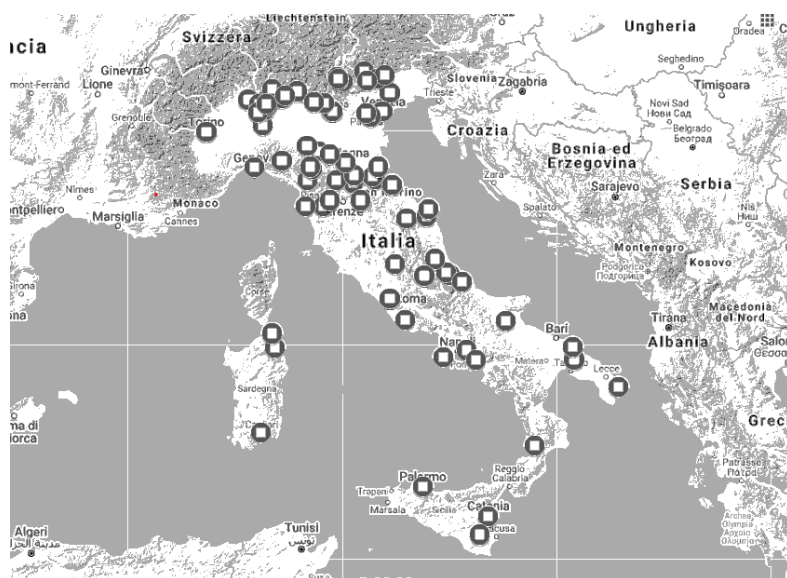


Figura 1. Mappa dei soggetti rispondenti al questionario



**Figura 2. Mappa dei soggetti non rispondenti al questionario**

Come mostra la Figura 1, le sedi delle organizzazioni che hanno risposto al questionario sono collocate soprattutto nel Nord Italia (Emilia Romagna, Liguria, Lombardia, Piemonte, Trentino Alto Adige e Veneto) (60.6%), il 16.2% tra Marche e Toscana; il 15.2% tra Abruzzo, Calabria, Campania, Lazio e Puglia e, in misura minore, nelle isole (Sicilia e Sardegna) (8.1%).

La maggior parte di esse ha dichiarato di operare esclusivamente nella stessa regione dove ha sede l'organizzazione (58.6%), il 28.3% anche in altre regioni (28.3%) e una minoranza (13.1%) in tutta Italia o all'estero.

Ricordiamo che nella fase di diffusione del questionario sono state invitate a rispondere altre 73 realtà italiane collocate in tutto il territorio. Non avendo risposto, non è stato possibile avere maggiori dettagli oltre alla collocazione geografica che mostra la Figura 2.

### 3.2.2 Le identità delle organizzazioni mappate

Le domande rivolte ai partecipanti nella prima sessione del questionario erano dedicate a descrivere le "identità" delle organizzazioni da essi rappresentate. Pertanto qui di seguito verranno descritte tali organizzazioni rispetto alle loro caratteristiche principali (forma giuridica, sede, anni di operatività, eventuali collaborazioni di soggetti volontari), i titoli di studio e le competenze dei suoi operatori, gli ambiti di intervento, i destinatari, la committenza e le caratteristiche delle attività proposte (tipologia e durata).

Tra le 99 realtà che hanno risposto troviamo aziende/società private di formazione (31.3%, circa un terzo), associazioni (27.3%), società cooperative (16.2%), società sportive dilettantistiche (9.1%), liberi professionisti (7.1%), enti pubblici (6.1%) o altre tipologie (es. fondazioni o gruppi informali) (3.0%).

Si tratta soprattutto di realtà in attività sul territorio da un periodo/medio lungo: il 40.4% (n = 40) dichiara di aver iniziato ad operare tra il 2008 e il 2014 e il 30.3% (n

= 30) tra il 1998 e il 2007. Una percentuale minore (n = 16, 16.2%) afferma di essere in attività da prima del 1998 e il 13.1% (n = 13) solamente più recentemente, tra 2015 e il 2018.

La maggior parte di esse (n = 54, 54.5%) ha dichiarato di non avvalersi di collaboratori a titolo gratuito; alcune hanno affermato di avvalersi dell'aiuto di volontari in misura continuativa o occasionale, rispettivamente nel 17.2% (n = 17) e 14.1% (n = 14) dei casi, e una minoranza (n = 4, 4%) di servirsi di esterni tramite diverse forme di collaborazione (es. co.co.co, tirocinanti ecc.). Il 10.1% (n = 10) dichiara che l'organizzazione è composta esclusivamente da volontari.

### 3.2.3 Titolo di studio, competenze

La formazione del personale impegnato nelle attività offerte dall'organizzazione è coerente con la tipologia di attività proposte e gli ambiti di intervento delle organizzazioni: la maggior parte degli operatori, infatti, possiede un attestato/patentino in ambito tecnico (patentino per escursioni speleologiche, titolo di guida alpina ecc.) (n = 49, 49.5%) oppure una laurea o diploma di specializzazione in ambito psico-pedagogico (n = 39, 39.4%). Accanto a questi, troviamo anche la presenza di laureati in discipline scientifiche (n = 22, 22.2%) o in altre discipline ("Laurea generica", n = 37, 37.4%), di personale con diploma di scuola superiore (n = 19, 19.2%) e con "altra" tipologia di formazione (n = 7, 7.1%)<sup>3</sup>

In linea con il titolo di studio, le competenze degli operatori sono principalmente tecniche (competenze relative all'arrampicata, alla vela ecc.) (n = 32, 32.3%), educative (n = 25, 25.3%), formative (n = 23, 23.2%). Seguono in misura minore competenze terapeutiche (n = 4, 4.0%), ricreative (n = 4, 4.0%), sportive (n = 4, 4.0%) e "Altro" (n = 7, 7.1%).

### 3.2.4 Ambiti di intervento, destinatari e committenza.

Le organizzazioni partecipanti operano negli ambiti ricreativo/tempo libero (n = 56, 56.6%), didattico (n = 55, 55.6%), formativo (n = 52, 52.5%), socio-educativo (n = 45, 45.5%), sportivo (n = 34, 34.3%) e/o terapeutico (n = 27, 27.3%)<sup>4</sup>.

Gli utenti che partecipano alle attività sono principalmente famiglie, singoli o gruppi per il tempo libero, ricreativo, sport, turismo (n = 44, 44.4%), adulti in formazione professionale/aziende (n = 36, 36.4%), scuole (n = 34, 34.3%), disabili e/o utenti dei servizi di salute mentale (n = 18, 18.2%), servizi educativi per minori (es: centri giovanili, gruppi educativi, gruppi appartamento, ecc.); servizi sociali per anziani (n = 13, 13.1%) soggetti con dipendenze patologiche (n = 12, 12.1%) e/o bambini della fascia 0-6 anni (n = 7, 7.1%)<sup>5</sup>.

Per quanto riguarda la committenza dei progetti operati da queste realtà, troviamo principalmente imprese/aziende private (n = 37, 37.4%), seguiti dagli enti pubblici (n = 34, 34.3%), singoli cittadini/turisti/famiglie (n = 34, 34.3%), scuole (n = 30, 30.3%) e associazioni nonprofit (gruppi sportivi, parrocchie ecc.) (n = 23, 23.2%)<sup>6</sup>.

3 Risposta multipla.

4 Risposta multipla.

5 Risposta multipla.

6 Risposta multipla.

### 3.2.5 Caratteristiche attività proposte (tipologia e durata)

Le attività praticate nei progetti implementati da queste organizzazioni riguardano l'escursionismo/trekking (n = 59, 59.6%), l'orienteeing (n = 41, 41.4%), l'escursionismo invernale (n = 35, 35.4%), gruppi residenziali (n = 34, 34.3%), mountain bike/bicicletta (n = 31, 31.3%), arrampicata/alpinismo (n = 29, 29.3%), gestione di parchi avventura (n = 28, 28.3%), sailing (n = 27, 27.3%), torrentismo (n = 14, 14.1%), canoa/kayak/rafting (n = 14, 14.1%), survival (n = 14, 14.1%), infine escursioni speleo (n = 11, 11.1%) e "altro" (n = 39, 39.4%)<sup>7</sup>.

Rispetto alla durata temporale, le attività si caratterizzano principalmente come attività spot (durata di un solo giorno) (n = 79, 79.8%) o molto breve (massimo 3 giorni) (n = 58, 58.6%), seguite da attività brevi (4-15 giorni) (n = 34, 34.3%), lunghe (da 3 mesi fino ad un anno) (n = 23, 23.2%), medie (n = 13, 13.1%) e/o molto lunghe (n = 13, 13.1%)<sup>8</sup>.

### 3.2.6 Le pratiche e le modalità di valutazione degli interventi

Il 60.6% (n = 60) delle organizzazioni dichiara che all'interno dei propri interventi sono previste attività di valutazione, mentre i restanti rispondono negativamente.

Attraverso una domanda con risposta aperta i partecipanti hanno potuto specificare quale tipo di valutazione viene messa in atto (tabella 1). Le risposte sono state categorizzate da tre giudici indipendenti secondo il criterio della tipologia di strumento utilizzato (es. questionario, interviste, diari, forme espressive ecc.).

Tipologia di valutazione*	n	% dei casi
questionari schede griglie moduli, test	38	63.3%
riunioni, supervisioni, debriefing, colloqui, focus group, interviste	18	30.0%
relazioni, diari di bordo, memorie scritte, articoli, studi di caso	13	21.7%
altre forme espressive (disegni, emoticon, ecc.)	2	3.3%
altro	10	16.7%

\*Risposta multipla

**Tabella 1. Tipologie di valutazione degli interventi (N = 60)**

Le organizzazioni che hanno dichiarato di effettuare o non effettuare la valutazione sono state confrontate sulle seguenti variabili: anni operatività, forma giuridica, collaboratori volontari, competenze e titoli di studio degli operatori, ambiti operativi, tipologie di attività svolte, categoria utenti e committenza.

I risultati, analizzati attraverso l'analisi del chi quadrato, evidenziano che la valutazione è maggiormente prevista quando gli operatori possiedono competenze formative e negli interventi effettuati in barca a vela e in canoa/kayak/rafting.

La valutazione è invece meno presente nei seguenti casi: quando l'organizzazione opera da meno di 3 anni, quando gli operatori possiedono competenze e titoli tecnici (es. attestati/patentini da istruttore), quando gli ambiti operativi sono di tipo ricreativo, didattico e sportivo. Ancora, la valutazione è prevista in misura

7 Risposta multipla.

8 Risposta multipla.

minore negli interventi rivolti alle scuole e alle famiglie e, coerentemente con quest'ultimo dato, quando la Committenza è costituita dalle scuole e da cittadini/turisti/famiglie (tabella 2).

Non si rilevano invece differenze significative in relazione alle variabili Forma giuridica dell'organizzazione e Collaboratori volontari.

	<i>Sono previste attività di valutazione dei vostri interventi?</i>				
	Si % (n) Adj. Res. Std.	No % (n) Adj. Res. Std.	$\chi^2$	df	$p^{exact}$
<i>Anni operatività</i>					
meno di tre anni (dal 2015 al 2018)	5.0 (3) -3.0	25.6 (10) 3.0	9.60	3	.02
<i>Competenze</i>					
formative	30.0 (18) 2.0	12.8 (5) -2.0	23.85	6	.000
tecniche	18.3 (11) -3.7	53.8 (21) 3.7			
<i>Titolo di studio degli operatori</i>					
attestati/patentini da istruttore	38.3 (23) -2.8	66.7 (26) 2.8	7.59	1	.006
<i>Ambiti operativi</i>					
ricreativo	48.3 (29) -2.0	69.2 (27) 2.0	4.20	1	.06*
didattico	43.3 (26) -3.0	74.4 (29) 3.0	9.22	1	.004
sportivo	26 (16) -2.0	46.2 (18) 2.0	3.98	1	.05
<i>Tipologie di attività svolte</i>					
barca a vela	35.0 (21) 2.1	15.4 (6) -2.1	4.59	1	.04
cano/kayak/rafting	20.0 (12) 2.1	5.1 (2) -2.1	4.31	1	.04
<i>Categoria utenti</i>					
scuole	26.7 (16) -2.0	46.2 (18) 2.0	3.98	1	.05
famiglie	26.7 (16) -4.4	71.8 (28) 4.4	19.50	1	.000
<i>Committenza</i>					
scuole	23.3 (14) -1.9	41.0 (16) 1.9	3.50	1	.06*
cittadini/turisti/famiglie	20.0 (12) -3.7	56.4 (22) 3.7	13.90	1	.000

\* Tendente alla significatività

**Tabella 2. Elenco riassuntivo delle differenze emerse tra chi prevede e chi non prevede attività di valutazione**

### 3.2.7 La qualità della valutazione

Le risposte aperte che le organizzazioni hanno dato, alla richiesta di descrivere il tipo di valutazione effettuata, è stata categorizzata da tre giudici indipendenti anche tenendo conto di un secondo criterio: la qualità della valutazione. Questa procedura ha permesso di individuare tre differenti gruppi di organizzazioni partecipanti alla ricerca: quelle che effettuano esclusivamente la valutazione del gradimento<sup>9</sup> dei propri utenti partecipanti, quelle che effettuano una valutazione focalizzate sui processi attivati dai propri interventi, la più frequente, e quelle la cui qualità della valutazione non è categorizzabile in quanto la descrizione data non ha offerto elementi utili per distinguerle dalle precedenti due categorie (tabella 3).

<i>Tipologia di valutazione-Categorizzazione qualitativa</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Solo gradimento	13	21.7
Valutazione processuale	27	45.0
Non categorizzabile	20	33.3
Totale	60	100

**Tabella 3. Tipologia di valutazione-Categorizzazione qualitativa (N = 60)**

Qui di seguito vengono presentati i risultati ottenuti confrontando i tre gruppi ottenuti (solo gradimento, valutazione processuale e non categorizzabile) sulle seguenti variabili: anni operatività, forma giuridica, collaboratori volontari, competenze e titoli di studio degli operatori, ambiti operativi, tipologie di attività svolte, categoria utenti e committenza.

I risultati, analizzati attraverso l'analisi del chi quadrato (tabella 4), evidenziano che la valutazione processuale è maggiormente prevista quando gli operatori possiedono una laurea in ambito educativo e/o psicologico, quando l'ambito operativo è di tipo terapeutico. Essa è invece meno presente nel caso in cui il titolo di studio degli operatori sia costituito da patentini tecnici (es. guida alpina) e quando i destinatari delle attività sono famiglie, cittadini o turisti.

La valutazione effettuata solamente attraverso questionari di gradimento è invece più frequente nei casi in cui l'ambito operativo dell'intervento sia di tipo formativo.

Non si rilevano differenze significative incrociando le tre categorie di valutazione con gli Anni di Operatività, la Forma giuridica dell'organizzazione, la variabile Collaboratori volontari, le competenze degli operatori, le Tipologie di attività svolte e la Committenza.

9 Da segnalare che 4 enti partecipanti che hanno indicato la valutazione del gradimento degli utenti accanto ad una valutazione processuale sono stati categorizzati esclusivamente nella categoria "Valutazione processuale".



	Sono previste attività di valutazione dei vostri interventi?					
	Solo gradimento % (n) <i>Adj. Res. Std.</i>	Processuale % (n) <i>Adj. Res. Std.</i>	Non categorizzabile % (n) <i>Adj. Res. Std.</i>	$\chi^2$	<i>df</i>	<i>p<sup>exact</sup></i>
<i>Titolo di studio degli operatori</i>						
laurea in ambito educativo e/o psicologico	23.1 (3) -1.8	66.7 (1) 3.1	30.0 (6) -1.7	9.46	2	.009
patentini tecnici	61.5 (8) 1.9	18.5 (5) -2.9	50.0 (10) 1.3	8.60	2	.01
<i>Ambiti operativi</i>						
terapeutico	7.7 (1) -1.9	48.1 (13) 3.1	15.0 (3) -1.6	9.70	2	.007
formativo	84.6 (11) 2.6	40.7 (11) -1.8	50.0 (10) -0.4	9.92	2	.03
<i>Categoria utenti</i>						
cittadini/turisti/famiglie	46.2 (6) 1.8	7.4 (2) -3.1	4.0 (8) 1.7	9.46	2	.008

**Tabella 4. Elenco riassuntivo delle differenze emerse confrontando le tre tipologie di valutazione (solo gradimento, processuale e non categorizzabile)**

## Conclusioni

La mappa disegnata con i dati di questa rilevazione mostra una diffusione a macchia d'olio sul tutto il territorio nazionale delle 99 organizzazioni rispondenti, anche se la maggioranza si colloca nel Centro-Nord.

Nella fase di invito a compilare, abbiamo identificato circa altre 100 organizzazioni, di cui è stato possibile individuare la collocazione geografica soltanto per 73 soggetti; in questa ulteriore mappa di "non rispondenti" la distribuzione geografica delle organizzazioni si configura in modo analogo alla mappa dei "rispondenti". Dato che presumibilmente molte altre sono "sfuggite" al nostro monitoraggio, si stima che nel comparto *nature-based* siano attualmente attive in Italia almeno 250 realtà, ma probabilmente molte di più.

Il quadro di sintesi delle caratteristiche delle organizzazioni mappate mostra che la maggioranza si configura come società/aziende o associazioni, che sono perlopiù attive da più di 15 anni. In genere, il livello di professionalizzazione del personale è piuttosto alto, così come il livello di istruzione; le competenze prevalenti sono quelle di carattere tecnico e socio-educativo e formativo.

Le organizzazioni partecipanti all'indagine, inoltre, dichiarano di operare in più di un ambito contemporaneamente; gli ambiti di intervento più ricorrenti sono ricreativo/tempo libero, didattico (extrascuola), socio-educativo e formativo (ricordiamo che molte realtà afferenti all'ambito terapeutico non hanno risposto alla rilevazione).

Per quanto riguarda la committenza, troviamo principalmente imprese/aziende private, seguiti da enti pubblici, singoli cittadini/turisti/famiglie, scuole e associazioni no-profit.

Le attività praticate nei progetti implementati da queste organizzazioni riguar-

dano prevalentemente l'escursionismo/trekking; seguono in ordine di frequenza: orienteering, escursionismo invernale, gruppi residenziali, mountain bike/bicicletta, arrampicata/alpinismo, gestione di parchi avventura, sailing, torrentismo, canoa/kayak/rafting, survival e, infine, escursioni speleologiche.

Rispetto alla durata temporale, le attività si caratterizzano principalmente come molto brevi (massimo 3 giorni), seguite da attività brevi.

Più della metà delle organizzazioni dichiara che all'interno dei propri interventi sono previste attività di valutazione; riguardo agli strumenti di valutazione più utilizzati, la maggioranza sceglie questionari, schede, griglie, moduli e test, e la tipologia di valutazione più frequente è di tipo processuale (focalizzata sui processi attivati dai propri interventi).

Osservando i dati relativi alle pratiche di valutazione, emergono nodi da sciogliere: in particolare, quello della interdipendenza tra pratiche di valutazione e pratiche di progettazione.

Tirando le somme di questa ricerca, dobbiamo riconoscere anche alcuni limiti che devono essere tenuti in considerazione per eventuali esperienze future. Il primo elemento di problematicità è legato alla metodologia di reclutamento dei partecipanti: essendo un campione di convenienza, non può essere ritenuto del tutto significativo dal punto di vista statistico. La partecipazione dei soggetti contattati potenzialmente coinvolgibili è stata soddisfacente (circa il 50%), ma può essere migliorata. Anche a questo scopo, negli ultimi due anni, il nostro centro di ricerca ha cercato di intraprendere un percorso di visibilità e di rafforzare la rete relazionale con gli stakeholder.

Il problema della mancanza di ricerche analoghe svolte in Italia a cui fare riferimento non è stato risolvibile. Quello che potrebbe migliorare la fattibilità di questo tipo di rilevazioni è un'auspicabile maggiore interazione tra i diversi ambiti del lavoro *nature-based* e una maggiore alleanza trasversale degli operatori che superi le divisioni e le peculiarità.

Sulla base di queste riflessioni, abbiamo implementato un disegno di ricerca più ampio (di cui la mappatura è stato il primo step) che ha le seguenti finalità:

- indagare quanto e con quali modalità l'ottica progettuale sia effettivamente presente nelle attività *nature-based* che si realizzano attualmente nel nostro paese;
- comprendere le aspettative degli operatori che lavorano nei progetti *nature-based*;
- monitorare le modalità di valutazione implementate nelle diverse realtà professionali che utilizzano la natura come setting educativo/terapeutico o formativo; stimolare la riflessione sulla propria pratica professionale, sugli aspetti caratterizzanti i setting, sugli stili relazionali e sul lavoro di équipe.

La ricerca prosegue, quindi, con la collaborazione di stakeholder operativi nel reparto *nature-based* su tutto il territorio nazionale.

## Riferimenti bibliografici

- Beringer, A. (2004). Toward an ecological paradigm in adventure programming. *Journal of Experiential Education*, 27, 51–66.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.

- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti, percorsi*. Bergamo: Junior.
- Carpano, D., D'Alberon, F., De Col, A., Monti, M., & Quargnolo, E. (1994). *Il più bravo tira la via. Attività educative con adolescenti in una periferia difficile*. Bologna: Tempi Stretti.
- Chen H.T., & Rossi, P.H. (1983). The theory-driven approach to validity. *Evaluation and Program Planning*, 10(1), 95-103.
- Cossu, E., Coni, A., Tusconi, M., Carpiello, B., & Primavera, D. (2016). La Montagnaterapia come strumento nella riabilitazione psicosociale nei pazienti con disturbi psicotici: uno studio caso controllo. In *Atti del V Convegno Nazionale di Montagnaterapia. Lo sguardo oltre-Sentieri di salute* (Pordenone 16-19 novembre 2016) (pp. 127-132). Bologna: Persiani.
- Frumkin, H., Bratman, G.N., Breslow, S.J., Cochran, B., Kahn, P.H.Jr, Lawler, J.J. et al. (2017). Nature contact and human health: A research agenda. *Environmental Health Perspectives*, 125(7):075001. doi: 10.1289/EHP1663
- Galiazzo, M. (2018). *Giochi per adulti in natura II. Equilibero e le pratiche educative*. Bologna: Persiani.
- Gigli, A. (2018). L'adventure education nell'ambito del lavoro socio-educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze. In R. Farné, A. Bortolotti & M. Terrusi (a cura di), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci.
- Gigli, A., Melotti, G., & Borelli, C. (in press). Lo stato dell'arte dei progetti nature-based in ambito educativo, formativo, terapeutico e ricreativo in Italia: quadro concettuale e una possibile categorizzazione dei settori/contesti. *Formazione & Insegnamento*, 1(1).
- Giorgi, M. (1997). Climb-terapia: arrampicarsi sull'io. *Rivista della Montagna*, ottobre, 35-41.
- Guerci, M., Mengotti, C. e Ferrario, M. (2004). Il training non tradizionale in azienda. Intervista a Roberto Garzella. *Professionalità* 83, sett-ott, pp. 81-86.
- Gui, L., & Sinigallia, M. (2019). Il cambiamento in minori e giovani adulti in difficoltà attraverso "cammini educativi". Un'esperienza in Italia, L'avvio di una ricerca. In Associazione Lunghi cammini (ed.), *Camminare Cambia. Il lungo cammino come strumento educativo per giovani in difficoltà* (pp. 67-120). Portogruaro (VE): Ediciclo.
- Infantino, A. (2002). *Progettazione pedagogica e organizzazione del servizio*. Milano: Guerini.
- Magnaguagno, F., Murrone, A., & Miletto, R. (2010). Bisogni educativi speciali, nature deficit disorder e montagnaterapia in età evolutiva: una proposta di intervento con ragazzi con bisogni educativi speciali (bes). In F. Lanfranchi, A. Frecciami & I. Gentili (eds.), *Atti del Convegno Nazionale Sentieri di salute. La Montagna che cura* (Bergamo 12-13 novembre 2010) (p. 85-102). Bergamo: Giordano Santini.
- Mark, M.M., Henry, G.T., & Julnes, G. (2000). *Evaluation: An integrated framework for understanding, guiding, and improving policies and programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Massa, R. (1989). *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pasqualotto, L. (ed.) (2016). *ICF-Dipendenze. Un set di strumenti per programmare e valutare la riabilitazione nelle dipendenze patologiche*. Trento: Erickson.
- Pawson, R., & Tilley, N. (1997). An introduction to scientific realist evaluation. In E. Chelimsky & W. R. Shadish (eds.), *Evaluation for the 21st century: A handbook* (pp. 405-418). Thousand Oaks: SAGE.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2004). *Evaluation: A systematic approach (7th ed)*. Thousand Oaks: SAGE.
- Rotelli, E. (2018). *Il mare come terapia contro le dipendenze: una estate in barca a vela verso la Croazia con le crociere della Cooperativa Sociale Cento Fiori*. Disponibile in <http://www.coopcentofiori.it/il-mare-come-terapia-contro-le-dipendenze-una-estate-in-barca-a-vela-verso-la-croazia-con-le-crociere-della-cooperativa-sociale-cento-fiori/> [17 giugno 2020].
- Rotondi, M. (2004). *Formazione outdoor: apprendere dall'esperienza. Teorie, modelli, tecniche, best practices*. Milano: Franco Angeli.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Leviton, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park: SAGE.

- Smith, M.F. (1989). *Evaluability Assessment: a practical approach*. Boston: Kluwer Nijhoff.
- Weiss, C.H. (2000). Which links in which theories shall we evaluate? *New Direction for evaluation*, 87, 35-45.
- Wholey, J.S. (1987). Evaluability assessment: Developing program theory. *New Directions for Program Evaluation*, 77-92. doi:10.1002/ev.1447.

# Motricità ecologica e “gioco rischioso” nella scuola dell’infanzia

## Ecological motricity and “risky play” in kindergarten

Patrizia Tortella

Libera Università di Bolzano – Patrizia.tortella@unibz.it

### ABSTRACT

Motor skills are at the basis of the child’s physical activity and are very specific. It is essential that pre-school children can develop as many basic motor skills as possible and to do this they need a lot of motor activity, repeated over time. Motor skills allow the child to better understand the environment and recognise the dangers. Children with a low level of motor skills risk not recognising dangerous situations and not being able to cope with them. In kindergartens in Norway and Northern European countries, “risky play” is implemented as an integral part of the school curriculum. In this article, a questionnaire on “risky play” was given to 425 teachers in Italian kindergartens participating in a national training project on motor education. The questions referred to the categories of ‘risky play’ in Norwegian kindergartens. The teachers answered with a significant prevalence of rejection of the activities indicated, as they were considered dangerous and inappropriate. Reasons were given regarding safety, responsibility, school regulations. The study confirms the principles of ecological motricity, which considers the relationship between motor education, physical environment, human context, characteristics of the person, type of task to be fundamental. For a widening of the opportunities and potential of pre-school in the training of children, we suggest training paths and above all cultural exchanges to know and share beliefs and practices.

Le competenze motorie sono alla base dell’attività fisica del bambino/a e sono molto specifiche. È fondamentale che i bambini/e in età prescolare possano svilupparne il maggior numero possibile. Per questo essi necessitano di tanta attività motoria, ripetuta nel tempo. La competenza motoria permette al bambino/a di comprendere meglio l’ambiente in cui si trova e di riconoscere i pericoli. I bambini/e con basso livello di competenza motoria rischiano di non riconoscere le situazioni pericolose e di non saperle affrontare. Nelle scuole dell’infanzia norvegesi e dei paesi del Nord Europa viene realizzato il “gioco rischioso”, come parte integrante del curriculum scolastico. In questo articolo si è somministrato un questionario sul “Gioco rischioso” a 425 insegnanti delle scuole dell’infanzia italiane, partecipanti ad un progetto nazionale di formazione sull’educazione motoria. Le domande si rife-

rivano alle categorie di “Gioco rischioso” delle scuole dell’infanzia norvegesi. Le insegnanti hanno risposto con una prevalenza significativa di rifiuto delle attività indicate, poiché considerate pericolose e inopportune. Sono state fornite motivazioni relative alla sicurezza, responsabilità, normativa scolastica. Lo studio conferma i principi della motricità ecologica, che considera fondamentale la relazione tra educazione motoria, ambiente fisico, contesto umano, caratteristiche della persona, tipo di compito. Per un ampliamento delle opportunità e potenzialità della scuola dell’infanzia nella formazione dei bambini/e si suggeriscono percorsi formativi e soprattutto scambi culturali per conoscere e condividere credenze e pratiche.

#### **KEYWORDS**

Risky Play, Motor Education, Physical Activity, Kindergarten, Ecological Motricity.

Gioco Rischioso, Educazione Motoria, Attività Fisica, Scuola dell’infanzia, Motricità Ecologica.

## **1. Approccio ecologico allo sviluppo – Imparare a imparare**

L’ambiente fisico e umano in cui viviamo ci invita a compiere delle azioni. Alcune sono caratterizzate da movimenti come camminare, correre, stare in equilibrio, mentre altre sono ad esempio “fare una strana faccia”. Tutto implica, in ogni caso, movimento, attività muscolare, attività volontaria o spontanea. L’ambiente intorno a noi non può essere definito in modo generico, ma è necessario individuarne i dettagli perché è nell’ambiente reale che ognuno si confronta. Franchak e Adolph (2014) sostengono la necessità di essere molto specifici perché le possibilità di azione (*affordances*) sono strettamente dipendenti dalle caratteristiche fisiche, strutturali e muscolari, dalle competenze, skills e abilità della persona, dalle opportunità offerte da ambiente fisico e contesto umano. Lo sviluppo include cambiamenti a livello fisico, come ad esempio la lunghezza delle gambe, delle braccia, cambiamenti cerebrali e del sistema nervoso, apprendimento di nuove skills e acquisizione di nuova abilità, come ad esempio “gattonare”, camminare, afferrare. E. J. Gibson, (1988) evidenzia che i cambiamenti nello sviluppo promuovono nuove capacità e nuove possibilità di azione nel mondo. Il cambiamento, che avviene per tutta la vita e che può essere migliorativo o peggiorativo può facilitare o rendere più difficili le diverse situazioni (Gottlieb, 1991). Una sedia inaccessibile per un bambino/a che si muove carponi diventerà comodamente raggiungibile quando egli sarà capace di alzarsi e di stare in equilibrio. Anche l’ambiente cambia e influisce sulle possibilità di azione e la flessibilità assume un ruolo fondamentale nella gestione delle diverse situazioni. Le *affordances* (possibilità di azione) (Gibson, 1988), si modificano in continuazione ed è necessario avere la possibilità di selezionare e modificare un comportamento (Bernstein, 1996; Adolph & Berger, 2006).

### *1.1 Affordances, flessibilità e apprendimento*

L’esperienza influenza e promuove lo sviluppo di nuove skills, il consolidamento di processi neuropsicologici e crea nuove *affordances* che aprono a nuovi scenari raggiungibili. Questi sviluppi si accompagnano a cambiamenti delle interazioni



sociali e della comunicazione. Basti pensare ad un bambino che inizia a “gattinare”: si sposta nello spazio e questo gli rimanda dei feedback “ambientali” ma non solo. Alcuni studi (Adolph & Berger, 2006) evidenziano che il cambiamento motorio del bambino/a influisce anche nel comportamento dell’adulto, che inizia a parlargli utilizzando un linguaggio diverso da quello che veniva usato con il bambino/a che non si muoveva.

## 1.2 Motricità ecologica

Lo sviluppo motorio avviene in ambiente/i e contesto/i. Caratteristiche personali, tipo di compito, caratteristiche ambientali, pressioni sociali, motivazione, pratiche degli adulti possono modificarlo (Adolph & Robinson, 2013). Nel gruppo etnico degli NSO del Camerun i bambini/e iniziano a camminare indipendenti all’età media di 8 mesi, poiché vengono “allenati” sin da appena nati all’equilibrio, all’irrobustimento del collo, del busto e degli arti (Keller, 2007). Recentemente è stato scoperto in Turchia un villaggio dove gli abitanti si muovono con un’andatura che poggia su mani e piedi. Questo popolo ha condotto vita isolata e nascosta fino ad oggi, senza contatti con persone che camminavano da stazione eretta. Sono state effettuate delle ricerche per comprendere il motivo di questa modalità di deambulazione ed è stato scoperto che queste persone soffrono di una particolare sindrome. Risulta per esse più semplice, per motivi biomeccanici, deambulare con l’appoggio di mani e piedi (Shapiro et al., 2014). La conformazione fisica ha determinato dei vincoli per lo sviluppo. Ogni apprendimento richiede scoperta e sviluppo di *affordances*, mediante esperienze ripetute e diversificate.

## 2. La percezione del rischio nel bambino/a

Per apprendere e continuare ad apprendere è indispensabile che il bambino/a faccia esperienze, provi le diverse possibilità di azione e le ripeta, in modo da sviluppare le sue capacità di percezione-azione. Maturazione e apprendimento si fondono promuovendo lo sviluppo. Dal punto di vista motorio le competenze sono molto specifiche (Adolph, 2019) e quando il bimbo sviluppa una skill motoria è in grado di comprendere cosa accade accanto a lui con molta accuratezza, mentre utilizza quella specifica skill. Se gli viene chiesto di utilizzare una nuova skill, della quale non è ancora esperto non ha una corretta percezione dell’ambiente e dei rischi. Un bambino/a esperto “gattinatore”, quando si trova davanti ad un precipizio si ferma. Se lo stesso bambino arriva al precipizio camminando da principiante cade nel vuoto. In questo caso la capacità di prevedere il pericolo del precipizio è legata alla specifica skill del “gattinamento”, che il bambino/a padroneggia con esperienza e non è trasferibile ad un’altra skill. Di fronte ad un nuovo compito motorio il bambino/a sembra dover reimparare tutto (Adolph, Berger & Leo, 2011).

### 2.1 Il gioco rischioso nella scuola dell’infanzia

I cambiamenti della nostra società, oltre che culturali riguardano anche l’ambiente e i bambini/e di oggi hanno opportunità di movimento diverse da quelle dei loro genitori. Le ricerche evidenziano che i bambini/e si muovono sempre meno (Hub-

bard et al., 2016) e pochi di loro raggiungono i livelli di attività fisica raccomandati dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2019) e da altre organizzazioni internazionali che si occupano di salute e attività fisica. Alla base del movimento ci sono le competenze motorie, fondamentali per poter poi apprendere movimenti più complessi e per educare a sani stili di vita (Lubans et al., 2010). Diverse ricerche evidenziano la specificità delle competenze motorie anche nei bambini in età prescolare (Tortella et al., 2016).

Il bambino apprende i processi di percezione-azione delle *affordances* attraverso l'esperienza diretta e solo quando è diventato esperto in una skill può essere in grado di "padroneggiare" l'ambiente, riconoscendone anche i pericoli (Adolph, 2019).

Se il bambino/a è esperto in una skill motoria è in grado di percepire i pericoli dell'ambiente solamente quando utilizza quella skill. Come può il bambino nella scuola dell'infanzia incrementare lo sviluppo di nuove skills motorie? Quali sono le attività più efficaci per lo sviluppo?

## 2.2 Cosa si intende per "gioco rischioso"

Il bambino/a inesperto corre pericoli per la sua incapacità di percepire le *affordances* e deve, tuttavia, sperimentare e apprendere in modo esperto il maggior numero di competenze. Per la novità delle skills richieste si associa spesso l'idea di gioco rischioso alle attività all'aperto. Nei paesi del Nord Europa i bambini/e hanno una grande libertà di azione e soprattutto trascorrono molto del loro tempo all'esterno, nonostante il clima difficile. Le attività all'esterno offrono situazioni talvolta nuove e imprevedibili che i bambini/e devono imparare a gestire sin da piccoli. Il "gioco rischioso" promuove benessere, soddisfazione (Miller & Almon, 2009) e resilienza (Brooks & Goldstein, 2007). I bambini/e amano le sfide e l'arrampicata, ad esempio, è un'attività che attrae molto. All'esterno delle scuole dell'infanzia norvegesi si trovano sempre alberi e i bambini si arrampicano fino a raggiungere altezze elevate. Gli insegnanti li incoraggiano a salire più in alto, poiché questo significa sviluppare nuove competenze (Haga, 2019).

## 3. Domanda

Per poter comprendere le dinamiche che regolano le attività e le possibilità di azione di bambini/e delle scuole dell'infanzia è necessario indagare sul significato di "gioco rischioso" attribuito dagli insegnanti delle scuole dell'infanzia italiane.

## 4. Metodologia

Viene spedito un questionario on line costruito ad hoc a 425 insegnanti della scuola dell'infanzia italiane, che partecipano ad un percorso formativo sull'attività motoria nell'infanzia, organizzato dall'Università di Verona.



TOSCANA	32
PUGLIA	39
EMILIA ROMAGNA	47
MOLISE	12
ABRUZZO	69
LOMBARDIA	27
MARCHE	12
CAMPANIA	20
SARDEGNA	26
SICILIA	17
UMBRIA	23
FRIULI VENEZIA GIULIA	33
BASILICATA	26
CALABRIA	21
PIEMONTE	10
VENETO	11
	425

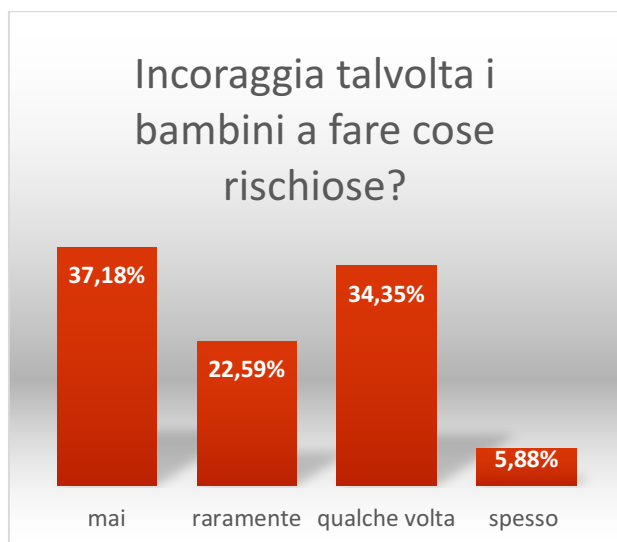
**Tabella 1: Regioni partecipanti allo studio e numero di insegnanti per regione**

## 5. Risultati

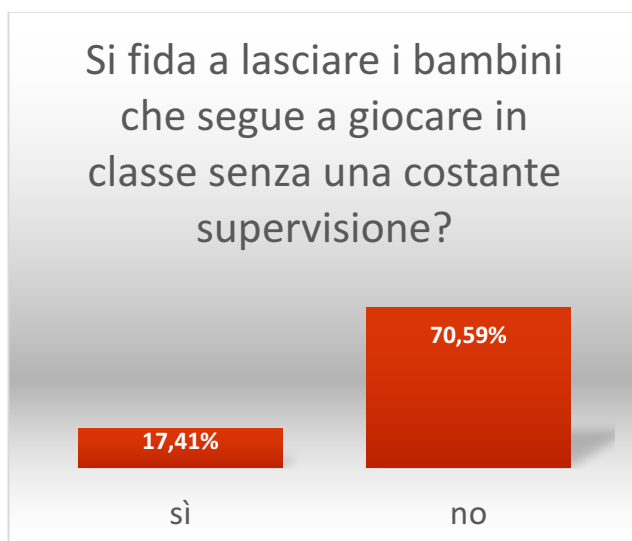
Tutti gli insegnanti accettano di rispondere alle domande.

Anni di anzianità	n Insegnanti	Percentuale	Età	n Insegnanti	Percentuale
0-5	53	12,5%	20-25	2	0,5%
6-10	55	12,9%	26-30	10	2,4%
11-15	70	16,5%	31-35	22	5,2%
16-20	71	16,7%	36-40	61	14,4%
21-25	63	14,8%	41-45	67	15,8%
26-30	46	10,8%	46-50	83	19,5%
31-35	25	5,9%	51-55	87	20,5%
36-40	31	7,3%	56-60	47	11,1%
41-45	11	2,6%	61-65	46	10,8%
>45	0	0,0%	66-70	0	0,0%

**Tabella 2: Età e anni di anzianità degli insegnanti**



**Tabella 3: a questa domanda 158 insegnanti rispondono mai, 96 rispondono raramente, 146 rispondono qualche volta e 25 rispondono spesso**



**Tabella 4: 74 insegnanti rispondono SI e 300 rispondono NO**

*Non ho mai lasciato i bimbi senza custodia. In tutti questi anni e' capitato qualche piccolo incidente, come e' normale che sia con bimbi di questa eta' ma io sono sempre stata presente e pronta ad intervenire.*

*Con i bambini di 5 anni raramente mi e' capitato di allontanarmi ma solo se strettamente necessario e per pochi minuti, avvertendo sempre i bambini che in tal modo sono piu' responsabili e non corrono rischi.*

*Alcuni sono troppo vivaci*

*Anche se non è possibile tenere tutto sotto controllo, cerco di vigilare il più possibile perché purtroppo e nonostante la vigilanza sono avvenuti alcuni fatti incresciosi con alcuni bambini più turbolenti.*

*Inoltre, quest'anno per la prima volta nella mia carriera è avvenuto un infortunio piuttosto grave ad un bambino (rottura del gomito) che mi ha fatto vivere con ansia alcuni momenti in giardino che prima vivevo con più serenità.*

*Dipende da quanti bambini sono e quali attività stanno svolgendo.*

*Dipende dal gruppo di bambini, se è composto da bambini anche più grandi e sufficientemente autonomi.*

*Dipende dall'età del gruppo e dal gruppo stesso, un gruppo che sa rispettare le regole di comportamento, per alcuni momenti può rimanere senza supervisione (non troppo).*

*Dipende dalle sezioni, ad esempio in questo gruppo c'erano diversi bambini con difficoltà specifiche che tendevano spesso a mettersi in pericolo.*

*Altre sezioni in cui ho lavorato erano bimbi sereni e si poteva "fidarsi".*

*PS. la nostra mansione prevede la costante vigilanza dei bambini a noi affidati.*

**Tabella 5: Viene chiesto agli insegnanti di spiegare PERCHE' hanno risposto SI oppure NO. Vengono qui presentati alcuni esempi di risposte**

	SI	NO	
Lascia che i bambini che segue facciano giochi di lotta?	55	322	<p>Q10 Lascia che i bambini che segue facciano giochi di lotta?</p> <p>farsi male giochi con con la male il che essere per gioco  bambini del di lotta e la non fare si il gioco perché  ma se regole volte modo la lotta</p>
Lascia che i bambini che segue giochino a scivolare in discese ripide e scivolose?	87	286	<p>Q11 Lascia che i bambini che segue giochino a scivolare in discese ripide e scivolose?</p> <p>è mestiere alla prova Non ci sono rade che o sono ansima per non sono presenti  scuola non sono si sicurezza non la di perché e male  bambini con la loro anche scivoli feste del ma</p>
Consente ai bambini che segue di continuare a giocare anche dopo essersi fatti qualche ferita leggera?	351	51	<p>Q12 Consente ai bambini che segue di continuare a giocare anche dopo essersi fatti qualche ferita leggera?</p> <p>nessi bambini Solo perché di se si e non giocare  superare loro i gioco</p>

**Tabella 6: alcune domande del questionario somministrato agli insegnanti il numero di risposte affermative e negative e la “nuvola di parole” che evidenzia le parole maggiormente utilizzate dagli insegnanti per motivare la risposta data**

Domande	SI	NO
Lascia i bambini che segue giocare ad attività difficili, rischiose, sfidanti anche quando sa che potrebbero non riuscirci?	214	163
Lascerebbe i bambini che segue arrampicarsi su un albero o altra superficie che lei non può raggiungere?	36	360
Lascerebbe giocare i bambini che segue in un posto dove ci sono fuochi o stufette portatili?	12	389
Lascerebbe i bambini che segue camminare su una superficie scivolosa se c'è probabilità che cadano?	81	309
Lascia usare ai bambini che segue oggetti da adulti, come ad esempio martelli, coltelli, forbici...	93	264
Lascia la maggioranza dei bambini fare salti da un'altezza di 3-4 metri?	12	389

**Tabella 7: domande del questionario e risposte numeriche**



## Conclusioni

La prevalenza degli insegnanti delle regioni italiane partecipanti ha risposto che non è favorevole al “gioco rischioso” per motivi diversi. Vengono citati problemi legati alla normativa, alla responsabilità, al fatto che i bambini/e rischiano di farsi male. Vengono riportati in diverse parti delle domande casi di incidenti occorsi e di gravi conseguenze per gli insegnanti. Nei paesi nordici, come ad esempio la Norvegia, il gioco rischioso è parte del curriculum scolastico.

Uno studio su un campione rappresentativo delle scuole dell’infanzia norvegesi ha evidenziato le categorie che definiscono il “gioco rischioso”, praticato nella maggioranza delle scuole norvegesi (Sandseter, 2007):

Categorie	Sottocategorie
Grandi altezze	Arrampicata Saltare da superfici ferme e in movimento Stare in equilibrio su oggetti alti Stare appesi e oscillare da grandi altezze
Elevata velocità	Oscillare ad alta velocità Scivolare e slittare ad alta velocità Correre veloci Andare in bicicletta veloci Pattinare e sciare veloci
Strumenti pericolosi	Utensili da taglio: coltelli, seghe, martelli Corde
Elementi pericolosi	Scogliere Acqua profonda o ghiacciata Fuoco o stufette
Lotta	Lotta, scherma con i bastoni, giocare a combattere
Sparire/perdersi	Andare a esplorare


**Tabella 8: Categorie di “Gioco Rischioso” delle scuole dell’infanzia norvegesi**

Le conclusioni di questo studio confermano il concetto di motricità ecologica, intesa come una possibilità di azione strettamente legata ad ambiente fisico e contestuale, alle credenze, abitudini, storia, oltre che alle caratteristiche del compito e del soggetto coinvolto. Data l’importanza di sviluppare il maggior numero di competenze motorie nei bambini/e appare evidente che la scuola dell’infanzia è un luogo che in Italia non necessariamente esprime al meglio le proprie potenzialità formative. Perché possa avvenire un cambiamento si dovranno potenziare le attività formative ma anche e soprattutto gli scambi culturali con popolazioni che possono presentare delle alternative interessanti e possibili.

## Riferimenti bibliografici

- Adolph, K. (2019). An Ecological Approach to learning in (Not and) development. *Human Development*, 63, 180-201. DOI: 10.1159/000503823
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2006). Motor development. In D. Kuhn & R. S. Siegler (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 161–213). New York, NY: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470018860.s00584>

- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2013). The road to walking: What learning to walk tells us about development. In P. Zelazo (Ed.), *Oxford handbook of developmental psychology* (pp. 403-443). New York, NY: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0015>
- Adolph, K. E., Berger, S. E., & Leo, A. J. (2011). Developmental continuity? Crawling, cruising, and walking. *Developmental Science*, 14(2), 306–318. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2010.00981.x>
- Bernstein, N. A. (1996). On dexterity and its development. In M. L. Latash & M. T. Turvey (Eds.), *Dexterity and its development* (pp. 3–244). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Franchak, J., & Adolph, K. (2014). Affordances as probabilistic functions: Implications for development, perception, and decisions for action. *Ecological Psychology*, 26(1-2), 109–124. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.874923>
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39(1), 1–41. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.000245>
- Goldstein, S. & Brooks, R. B. (Eds.) (2007). *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient classrooms*. John Wiley & Sons Inc.
- Gottlieb, G. (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27(1), 4-13. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.1.4>
- Haga, M. (2019). Physical activity in norwegian Kindergartens. Master in "Infanzia e Movimento: lo sviluppo da 0 a 6 anni". Università di Verona. [https://www.leggo.it/video/societa/la\\_famiglia\\_cammina\\_quattro\\_zampe\\_evoluzione\\_inversa\\_malattia-146088.html](https://www.leggo.it/video/societa/la_famiglia_cammina_quattro_zampe_evoluzione_inversa_malattia-146088.html)
- Hubbard, K., Economas, C.D., Bakun, P., Boulos, R., Chui, K., Mueller, M.P., Smith, K., & Satchek, J. (2016). Disparities in moderate to vigorous physical activity among girls and overweight and obese schoolchildren during school and out of school time. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, DOI 10.1186/s12966-016-0358-x
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Lubans, D.R., Morgan, P.J., Cliff, D., Barnett, L.M., Okely, A.D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports Med.*, 40(12), 1019–35. . doi: 10.2165/11536850-000000000-00000.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (2019). *Guidelines on Physical activity sedentary behavior and sleep for children under 5 years old*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sandseter, E.B.H., (2007). Risky play among four-and five year old children in preschool. Conference Paper, January 2007. *Queen Maud University College of Early Childhood Education*. <https://www.researchgate.net/publication/236986863>
- Shapiro LJ, Cole WG, Young JW, Raichlen DA, Robinson SR, Adolph KE (2014). Human Quadrupeds, Primate Quadrupedalism, and Uner Tan Syndrome. *PLoS ONE* 9(7): e101758. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0101758>
- Tortella, P, Haga, M., Loras, H., Sigmundsson, H., Fumagalli, G. (2016). Motor Skill Development in Italian Pre-School Children Induced by Structured Activities in a Specific Playground. *PLoS ONE*, 11(7), e0160244. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160244>



# Il miglioramento della comprensione del testo attraverso l'insegnamento reciproco: la sperimentazione didattica del programma *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching*

## Improving reading comprehension through reciprocal teaching: the didactic experimentation of Reading Comprehension – Reciprocal Teaching program

Rosa Vegliante

Università degli Studi di Salerno – rvegliante@unisa.it

### ABSTRACT

*Reading literacy*, characterized by that set of knowledge, skills and strategies necessary not only in the period of schooling but throughout lifelong, is among the prominent themes of national and international research. It is possible to facilitate the comprehension process and fill the textual gaps when systematic and structured enhancement paths are designed and implemented, which call for specific processes involved in reading text.

This work is part of the wider national *Reading Comprehension - Reciprocal Teaching* (RC-RT) project, promoted by the association S.Ap.I.E, and describes a research-training path implemented in the fourth grade of primary school, aimed at improving text comprehension focusing on the synthesis ability.

The reading comprehension and the ability to synthesis information are closely related as the reader must summarize what he has read in order to reconstruct a global text representation, faithful to the original. Data analysis confirms the effectiveness of the intervention program, reporting an accentuated increase in the final performance in the experimental classes involved.

La *reading literacy*, caratterizzata da quell'insieme di conoscenze, abilità e strategie necessarie non solo nel periodo della scolarizzazione ma durante l'arco della vita, è tra i temi di spicco della ricerca nazionale e internazionale. È possibile favorire il processo di comprensione e colmare le lacune testuali nel momento in cui si progettano e si attuano percorsi di potenziamento, sistematici e strutturati, che sollecitino specifici processi implicati nella lettura del testo.

Il presente lavoro si inserisce all'interno del più ampio progetto nazionale *Reading Comprehension – Reciprocal Teaching* (RC-RT), promosso dalla Società S.Ap.I.E e descrive un percorso di ricerca-formazione implementato nelle classi quarte di scuola primaria, volto a migliorare la comprensione testuale puntando sulla capacità di sintesi. La comprensione del testo e la capacità di sintesi sono strettamente correlate in quanto il lettore per riassumere deve comprendere ciò che ha letto così da ricostruire una rap-

presentazione globale del testo, fedele all'originale. L'analisi dei dati conferma l'efficacia del programma di intervento, riportando un accentuato incremento delle prestazioni finali nelle classi sperimentali coinvolte.

#### **KEYWORDS**

Reading Comprehension, Research-Training, Primary School, Teaching Strategies, Reciprocal Teaching.

Comprensione del testo, Ricerca-Formazione, Scuola Primaria, Strategie Didattiche, Insegnamento Reciproco.

## **Introduzione**

Parlare oggi di comprensione del testo significa affrontare una tematica centrale nel dibattito nazionale e internazionale; vuol dire imbattersi in un insieme di problematiche, da esse derivanti, che hanno riguardato e ancora interessano la ricerca in campo educativo. Il rimando va ad una competenza di natura trasversale, espressione di un insieme di abilità e di fattori che afferiscono ad ambiti diversificati della sfera umana e che incidono fortemente sullo sviluppo formativo del soggetto.

Dall'analisi degli ultimi risultati, tratti dalla rilevazione internazionale OCSE-PISA 2018, si riscontra la difficoltà diffusa da parte dei quindicenni italiani nelle prove riguardanti la "lettura", collocandosi al di sotto della media dei Paesi coinvolti, tra il 23° e il 29° posto nel ranking OCSE. Si registra, tra l'altro, l'assenza di un cambiamento statisticamente significativo rispetto agli esiti dell'indagine del 2015. Sebbene i dati riguardanti la rilevazione PIRLS del 2016 (Invalsi, 2016), rivolta alle classi quarte del territorio nazionale, provino un miglioramento da parte dei bambini nei processi di comprensione, ciò induce a ipotizzare che all'avanzare del livello e della difficoltà testuale emerga l'assenza di una maturità adeguatamente raggiunta da lettore. La possibile causa è identificabile nell'inadeguatezza delle conoscenze enciclopediche possedute dal lettore che non consentono di attivare quei meccanismi in grado di ricostruire il significato globale del testo<sup>1</sup>.

Le evidenze empiriche sottolineano la complessità dei processi sottesi alla *reading literacy*, connotata da quell'insieme di conoscenze, abilità e strategie messe in atto dal soggetto non solo nel periodo della scolarizzazione ma durante l'arco della vita. La natura versatile del termine è riscontrabile nelle differenti accezioni riportate nei quadri teorici delle principali indagini internazionali OCSE PISA e IEA PIRLS. Sia nell'uno che nell'altro caso viene rimarcato il carattere multidimensionale della *reading literacy* che non si identifica solo con la mera capacità decifratrice, o meglio il "saper leggere", ma si avvale di una serie di elementi necessari

1 Secondo il modello di Kintsch & van Dijk (1978) le macrostrutture proposizionali si formano mediante processi bottom up e top down che integrano i contenuti testuali con le conoscenze pregresse articolate in frame, macroregole e superstrutture.

per consentire al soggetto di partecipare in maniera attiva alla vita sociale. Tale iniziale definizione è stata affinata nelle indagini successive, adeguandosi ai cambiamenti storico-sociali. Ad esempio, nei frame PISA dal 2009 al 2015 essere competenti nella *reading literacy* ha significato persino maturare un processo autoregolativo e metacognitivo puntando sul coinvolgimento emotivo, fino a giungere all'attuale definizione di PISA 2018 che considera altresì la *digital reading* e, con essa, la capacità valutativa nella selezione dei contenuti tratti da fonti disparate (OECD, 2018).

In linea con quanto stabilito nelle Raccomandazioni del Parlamento Europeo (2006; 2018), nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012; 2018), la competenza della lettura rappresenta un traguardo formativo cruciale da avviare già a partire dalla scuola dell'infanzia sino a raggiungere la massima realizzazione nel primo ciclo di istruzione, dove si riconosce il carattere funzionale della comprensione nella socializzazione e nell'interazione così come nelle pratiche di ricerca autonoma.

Sul piano didattico, si assiste al passaggio dall'*alfabetizzazione emergente* a quella *formalizzata* (Ferreiro, 2003; Pinto et al., 2008; Pontecorvo, 1991; Pontecorvo & Fabbretti, 1999) in cui la lettura assume una duplice valenza: inizialmente di carattere *strumentale*, inerente alla capacità di decodifica e alla fluidità; successivamente *funzionale*, legata specificatamente all'elaborazione del significato testuale e ai collegamenti ipertestuali. Queste due modalità sono strettamente interdipendenti nel processo di comprensione seppur diversificate dal punto di vista dei meccanismi cognitivi coinvolti che prevedono specifiche modalità di intervento. Nel primo caso si tende all'acquisizione del riconoscimento delle parole, nel secondo alla costruzione di una struttura mentale in grado di coniugare le caratteristiche del lettore (matrice cognitiva, conoscenze enciclopediche, schemi e script) con la tipologia testuale e la finalità della lettura. Comprendere significa, infatti, produrre una rappresentazione semantica del testo basata sull'integrazione di informazioni esplicite e implicite da armonizzare con le conoscenze preesistenti, fortemente condizionate dalla capienza della memoria a breve termine e dalla capacità di elaborazione di quella a lungo termine (van Dijk & Kintsch, 1983; Kintsch, 1992)<sup>2</sup>.

Il lettore mette in campo una serie di strategie risolutive di selezione, soppressione, integrazione che implicano l'organizzazione degli eventi in microstrutture e macrostrutture di informazioni che rispecchino la coerenza testuale (Levorato, 1988). La microstruttura corrisponde al periodo o alla frase complessa; durante la comprensione le microstrutture subiscono una duplice trasformazione: perdono le informazioni ridondanti o irrilevanti e conservano quelle comuni a più proposizioni. Si perviene, in tal modo, all'elaborazione di una macrostruttura che è una sorta di riassunto testuale, nella quale coesistono i contenuti salienti ricavati mediante la lettura. Da ciò deriva che quanto più è fedele e articolata l'integrazione semantica tanto più è efficace la comprensione. Kintsch (1998), nell'ambito della ricerca sulla comprensione, opera una distinzione tra il ragionamento, il pensiero e la comprensione sostenendo che, qualora i processi cognitivi vengano attivati in maniera consapevole, la comprensione coincide con un processo complesso e inconsapevole che solo al termine diviene consapevole (Marzano & Vegliante, 2014, pp. 152-153).

2 La psicologia cognitivista riporta come nella costruzione globale del significato siano sinergicamente coinvolti sia la memoria di lavoro che le conoscenze enciclopediche, precedentemente archiviate e conservate nella memoria a lungo termine.

Come è possibile favorire il processo di comprensione e colmare le lacune testuali? La risposta risiede nell'implementazione di un insieme di strategie che ci consentano di ipotizzare, su basi scientifiche, una serie di interventi didattici per migliorare la comprensione del testo.

Il presente lavoro si inserisce all'interno del più ampio progetto nazionale *Reading Comprehension – Reciprocal Teaching* (RC-RT), promosso dalla Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza (S.Ap.I.E), e implementato sul territorio nazionale nell'anno scolastico 2018-2019 grazie alla partecipazione di otto gruppi di ricerca di diverse università, tra cui l'unità di ricerca di Salerno. Il programma RC-RT (Calvani, 2018a) ha inteso potenziare la comprensione del testo avvalendosi del *Reciprocal teaching*, una metodologia che coniuga al suo interno le potenzialità della regolazione metacognitiva e della cooperazione per orientare i bambini nella produzione di buoni riassunti. Il programma d'intervento RC-RT ha visto coinvolti gli alunni di quarta di scuola primaria di 51 classi dislocate su tutto il territorio nazionale di cui 29 sperimentali e 22 di controllo.

Le positive evidenze sperimentali (Calvani & Chiappetta Cajola, 2019) hanno spinto il gruppo di ricerca salernitano a riproporre il protocollo sperimentale in ulteriori istituti scolastici della Regione Campania per confermare gli effetti della metodologia e per verificare, ancora una volta, l'efficacia del percorso in funzione del livello di competenza iniziale e delle specifiche situazioni contestuali delle classi coinvolte.

## 1. Premesse metodologiche

La ricerca basata sulle evidenze (*Evidence Based Education*, EBE) riporta l'efficacia di un insieme di modelli didattici a supporto della comprensione del testo tra i quali il *Reciprocal teaching*. Infatti, nel lavoro di sintesi condotto da Hattie (2009), si registra un *effect size* particolarmente significativo ( $ES=0,74$ ) nel momento in cui lo studente, rivestendo a turno il ruolo di docente, è chiamato ad attuare dei meccanismi metacognitivi in un setting formativo dominato dagli interscambi comunicativi.

L'organicità e la regolarità del metodo consentono al lettore di gestire i processi cognitivi agiti e, al contempo, di acquisirne consapevolezza mediante l'anticipazione, il controllo e l'adattamento degli schemi preesistenti alla nuova situazione. L'autoregolazione metacognitiva viene sostenuta dall'interazione sociale, tratto identitario di una metodologia attiva e collaborativa su cui si innesta una *community of learners* (Brown & Campione, 1990; 1994; Flavell, 1978; 1979). Dal punto di vista organizzativo, il *Reciprocal teaching* affonda le sue radici nel pensiero vygotskijano e si avvale di un approccio integrato in quanto, coniugando le potenzialità del lavoro di gruppo a supporto delle strategie metacognitive, si articola a sua volta in tappe interne coincidenti con quattro tecniche specifiche: fare previsioni (*predicting*), chiarire il significato delle parole sconosciute (*clarifying*), porre domande (*questioning*) e riassumere (*summarizing*) (Palincsar & Brown, 1984). Le operazioni, appena richiamate, subiscono un riadattamento nel programma RC-RT e vengono arricchite da un'ulteriore tappa che consente di palesare quei significati impliciti nel testo, stimolando le abilità inferenziali. L'impostazione didattico-metodologica si struttura secondo una modalità progressiva, sistematica e motivante, attraverso "l'integrazione dinamica di tre fattori fondamentali: il modellamento, il feedback e il lavoro cooperativo (in coppia)" (Calvani, Fornili & Serafini, 2018, p. 8). Tutto ciò consente di affinare la *reading comprehension* mediante la scomposizione del testo nelle sue parti costituenti



e, al contempo, di monitorare l'insieme dei passaggi implicati nell'attribuzione di significato alle informazioni acquisite durante la lettura (Anderson, 2009).

Nel programma di potenziamento cognitivo il modellamento coincide con il momento attuativo del protocollo RC-RT e rappresenta una condizione determinante nel processo di insegnamento in quanto basa l'apprendimento sull'osservazione di un modello e sulla sua successiva imitazione (Bandura, 1969). In questo modo vengono stimolati una serie di meccanismi attentivi, conservativi e riproduttivi supportati da capacità previsionali e motivazionali, tali da indurre l'allievo a mettere in atto ciò che ha osservato e a conferire una maggiore strutturazione nella predisposizione del lavoro (Marzano, 2019).

Il modellamento guidato favorisce, altresì, l'acquisizione di quelle strategie di elaborazione non superficiali dei testi nel momento in cui il docente esemplifica le pratiche da adottare (*worked examples*) per raggiungere determinati obiettivi ricorrendo al pensiero ad alta voce (*thinking aloud*) (Clark, 2010; Trincherò, 2013). Nel caso specifico, il compito dell'insegnante si colloca lungo un duplice asse: da un lato orienta l'attenzione del lettore nell'esercizio delle abilità metacognitive, traducibili nella produzione di una rappresentazione semantica globale del testo; dall'altro accresce la probabilità di ottenere prestazioni migliori nell'elaborazione dei riassunti (Gentile, 2017; Raphael & Pearson, 1983). A tal riguardo, alcuni studi sperimentali confermano gli esiti positivi ottenuti nelle pratiche di lettura da parte di allievi addestrati a pensare ad alta voce rispetto a coloro che non hanno esercitato tale tecnica (Bereiter & Bird, 1985; Silvén & Vauras, 1992). Il vantaggio è reciprocamente provato sia quando è il docente a esplicitare la processualità delle azioni da compiere sia quando sono gli stessi allievi a impegnarsi nel ragionamento ad alta voce (Lumbelli, 2009; 2012). La fase di pratica guidata, scandita da una serie di interrogativi che il docente pone per affinare la capacità riflessiva del lettore, lascia spazio al lavoro autonomo dello studente nella duplice modalità: prima a livello individuale e poi in maniera condivisa. A tal punto subentra anche quel rinforzo positivo, tratto dall'interazione tra pari, a sostegno dei processi metacognitivi e rielaborativi, oltre al *teacher feedback*. Dunque, il modellamento guidato e il feedback del docente favoriscono la lettura riflessiva, permettendo agli studenti di ricavare quelle informazioni salienti dal testo per produrre sintesi plausibili (Bransford, Brown, & Cocking, 2000).

Nell'operare il passaggio dalla pianificazione all'attuazione del programma d'intervento, la prima fase della ricerca ha previsto la formazione rivolta ai docenti delle classi sperimentali mediante lo strumento del video-modellamento<sup>3</sup>. Dopo un iniziale incontro in presenza, gli insegnanti hanno autonomamente seguito il percorso di formazione on line (cinque video lezioni dimostrative della durata di circa 6 minuti ciascuna) nel quale sono stati delineati i passaggi chiave, alla base della metodologia adottata (Marzano, 2019), volti ad affinare la capacità di riassumere e all'attuazione del *thinking aloud* per decostruire e ricostruire il significato globale del testo (Bertolini, 2012; Bianco, 2012; Kintsch, 1998; Kintsch & van Dijk, 1978; Lumbelli, 2006; Winograd, 1984).

3 Le video-lezioni, adottate da tutte le unità di ricerca partecipanti al progetto nazionale S.Ap.I.E, sono state realizzate all'interno del Laboratorio Rimedia@ del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno, sotto la supervisione del responsabile scientifico: Prof. Antonio Marzano.

## 2. Obiettivi e ipotesi

Il percorso di ricerca-formazione mira a diffondere un modello didattico strutturato per migliorare la comprensione del testo, attraverso una serie di strategie e tecniche replicabili, così da favorire e facilitare negli allievi la capacità di elaborare delle “buone” sintesi (Calvani, 2018a).

In particolare, si ipotizza che l’attuazione di un percorso formativo rivolto agli insegnanti, basato sulla trasposizione pratica del *Reciprocal teaching*, possa coinvolgere attivamente i bambini nell’esercizio sistematico di “interrogare il testo” e incidere positivamente sul livello di comprensione.

Il programma d’intervento ha previsto, in breve, l’adozione di un protocollo formativo e didattico con gli obiettivi di:

- proporre percorsi di formazione in servizio basati sulla tecnica del modeling (Collins, Brown, & Newman, 1987) così da fornire agli insegnanti le conoscenze utili per l’attuazione in classe della metodologia;
- predisporre e dotare di tutti i materiali (quaderni operativi per gli alunni e gli insegnanti) necessari per eseguire le procedure con gli alunni, mediante il modellamento guidato condotto dal docente;
- potenziare l’autoregolazione metacognitiva del bambino attraverso la reiterazione delle tecniche acquisite durante il lavoro di coppia.

In questo lavoro, verranno descritti, in particolare, gli esiti conseguiti dagli alunni coinvolti nella sperimentazione in alcuni istituti scolastici della Regione Campania.

## 3. La descrizione della ricerca

La sperimentazione ha interessato le classi quarte di scuola primaria di 4 istituti comprensivi siti nella provincia di Salerno e Avellino (a.s. 2019-2020). Il piano di ricerca ha previsto l’adozione di un disegno quasi sperimentale con gruppi non equivalenti, organizzati in classi di controllo e sperimentali a cui sono state somministrate le medesime prove in ingresso e in uscita. La selezione dell’unità di analisi è avvenuta mediante una tecnica di campionamento non probabilistico, detto campionamento per convenienza, che ha consentito di ottimizzare i tempi e le risorse nell’attuazione dell’itinerario progettuale (Lucisano & Salerni, 2002). Nello specifico sono stati coinvolti 250 alunni (47% maschi e 53 % femmine), di cui 135 inseriti in 7 classi che hanno adottato il programma di potenziamento cognitivo (gruppo sperimentale) e 115 nelle 6 classi che hanno proceduto in modalità tradizionale senza apportare alcuna modifica alla didattica curricolare (gruppo di controllo). Nel calcolo dei risultati non si è tenuto conto degli allievi affetti da disabilità intellettive certificate né di coloro che sono risultati assenti in fase pre o post test. Di conseguenza, il campione definitivo risulta composto da 200 unità suddivise in 120 nel gruppo sperimentale e 80 in quello di controllo.

La ricerca si è articolata in tre fasi. La *prima* ha previsto una rilevazione preliminare (pre-test) attraverso la somministrazione di tre strumenti per verificare la situazione in ingresso prima dell’avvio del potenziamento cognitivo<sup>4</sup>. Di seguito si riportano i test utilizzati:

4 Il programma RC-RT prevede anche la somministrazione di un questionario metacognitivo rivolto agli allievi che, in questo caso, non è stato considerato.

- una prova di significato verbale (PSV);
- due prove volte ad accertare le capacità di riassunto da parte dei bambini, definiti *Summary Qualitative Assessment* (SQA) (Menichetti & Bertolini, 2019) e *Summarizing Test* (ST) (Calvani, 2018b; Calvani & Menichetti, 2019; Menichetti, 2018).

La prova di significato verbale<sup>5</sup> si basa su una batteria di Thurstone (1962), *Primary Mental Abilities* (PMA), e si compone di 30 item da completare scegliendo la parola corretta tra quattro alternative associate ad ogni item; ad ogni risposta esatta viene attribuito 1 punto per un totale massimo teorico di 30 punti. Il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) è uno strumento qualitativo e aperto, proposto in due versioni (A e B) diverse ma equivalenti per ciò che concerne i risultati ottenuti dagli studenti e che sono state utilizzate in fase pre e post test. Ciascun testo, contenuto nella prova, è suddiviso in tre parti uniformi (inizio, svolgimento, conclusione) nelle quali viene richiesto di elaborare un breve riassunto (con un numero di parole non superiore a 20). I criteri adottati per la valutazione delle tre sintesi riguardano il *contenuto* e la *lunghezza*. Per ciò che concerne il *contenuto* vengono attribuiti massimo 5 punti per le informazioni rilevanti, nelle prime due parti, e 4 punti nella terza parte; per il rispetto della *lunghezza*, fino a un massimo di 2 punti per ciascuno dei tre elaborati. Il punteggio massimo teorico è pari a 20 punti (14+6).

Il *Summarizing Test* (ST) è una prova strutturata di tipo quantitativo che focalizza l'attenzione su tre aspetti: rintracciare le informazioni più importanti, attribuire un titolo al brano e selezionare le parole chiave. Anche in questo caso si dispone di due versioni equivalenti A e B e all'interno di ciascuna prova sono contenuti 4 brani a cui seguono tre domande nelle quali si chiede di scegliere 3 opzioni tra 6 alternative proposte, attribuendo 1 punto alla risposta esatta (punteggio max pari a 9) per un totale di 36 punti a prova.

La *seconda fase* ha riguardato l'attuazione del programma di potenziamento, realizzato nell'arco di tre mesi (ottobre-dicembre 2019), per un totale di 17 interventi ripartiti in 2 incontri settimanali. Durante il training di stimolazione i docenti, mediante la pratica guidata e il ragionamento ad alta voce, hanno mostrato le differenti tecniche da utilizzare per la realizzazione dei riassunti (cancellazione, generalizzazione e sintesi di più frasi), fornendo a ciascuna coppia un libretto contenente 34 testi di progressiva difficoltà. I primi quattro testi sono di carattere dimostrativo: il docente si avvale del modellamento cognitivo per esemplificare le tecniche di sintesi da adottare e per mostrare "come si riflette" durante la lettura attraverso quattro domande, che corrispondono alle fasi del *Reciprocal teaching* (*predicting, clarifying, questioning e summarizing*).

Dal quinto al decimo testo si utilizza la "modalità canonica": viene data la possibilità ai bambini di mettere in pratica e di reiterare le azioni apprese durante il modellamento guidato. Nello specifico, dopo la lettura dei testi i bambini sono chiamati ad alternare il lavoro individuale con quello di coppia: ai primi due quesiti (fare previsioni e chiarire i significati delle parole) ciascun bambino risponde in autonomia; per i successivi (ricavare informazioni salienti dal testo ed elaborare una sintesi di massimo 30 parole) gli allievi lavorano in coppia. Nel caso in cui vi sia un mancato accordo all'interno della coppia viene richiesto di motivare la posizione assunta. Va precisato che la scelta delle coppie è compito del docente; il

5 In breve si riporta la struttura e l'articolazione di ogni prova e si rinvia al testo di Calvani e Chiappetta Cajola (a cura di, 2019) per ulteriori approfondimenti.

protocollo didattico prevede che vi sia una variazione settimanale della composizione così da evitare il rischio di comporre coppie che abbiano una eccessiva disparità sul piano cognitivo. In tale fase si inserisce anche il *peer feedback* tra pari e il *teacher feedback* condotto dal docente nel momento in cui vengono presentati i lavori al gruppo classe. Dall'undicesimo testo, gli alunni devono rispondere a un'ulteriore domanda riguardante i processi inferenziali, fattori determinanti per la buona riuscita del processo di comprensione che garantiscono quei possibili collegamenti tra le informazioni esplicite e implicite contenute nel testo. In questa seconda parte del programma, dopo un ulteriore intervento di modellamento guidato da parte del docente (con i testi numero 11 e 12), gli allievi riprendono la formulazione ricorrente delle domande organizzate nella duplice modalità: individuale e di coppia.

La *terza fase o post test* è consistita nella somministrazione dei medesimi strumenti utilizzati nella rilevazione in ingresso, fatta eccezione per la prima prova di vocabolario.

#### 4. Analisi dei dati

Si riportano, in sintesi, i risultati relativi alle statistiche descrittive dei punteggi conseguiti, da entrambi i gruppi (sperimentale e controllo), alla prova di significato verbale (PSV), volta ad attestare il livello di partenza degli allievi, per poi passare all'analisi dei successivi test: *Summary Qualitative Assessment* (SQA) e *Summarizing Test* (ST), somministrati prima e dopo il trattamento sperimentale.

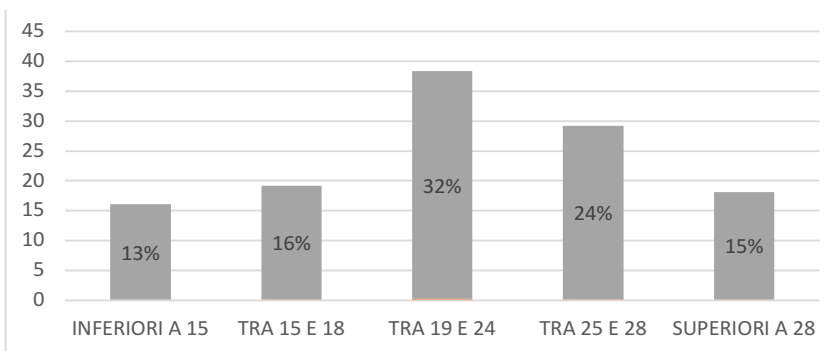
Per ciò che concerne la prova di significato verbale (PSV), nella prossima tabella (Tab.1) si presentano i risultati.

PSV	Pre test	
	GS	GC
Alunni	120	80
Media	21.60	20.53
Mediana	22	20.5
Moda	30	28
Dev.standard	6.22	7.02

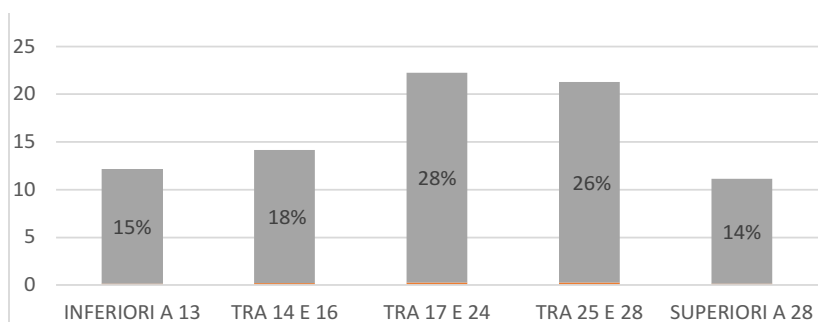
**Tab.1: i risultati della prova PSV al pre-test e post-test**

Dal calcolo dei principali indici di tendenza centrale deriva che il valore della media nel gruppo sperimentale è superiore di circa un punto rispetto a quello del gruppo di controllo; in entrambi i gruppi il punteggio che si ripete con una frequenza maggiore è più alto della media (moda=30 nel GS e moda=28 nel GC), così come il valore della mediana si situa al di sopra dei valori medi. La deviazione standard risulta maggiore nel gruppo di controllo (DS=7,02) rispetto al gruppo sperimentale (DS=6,22).

Utilizzando i valori della media e della deviazione standard delle due distribuzioni di punteggi, nei grafici seguenti (Graf. 1 e Graf. 2) si ripartiscono i punteggi in 5 fasce (distribuzione pentenaria).

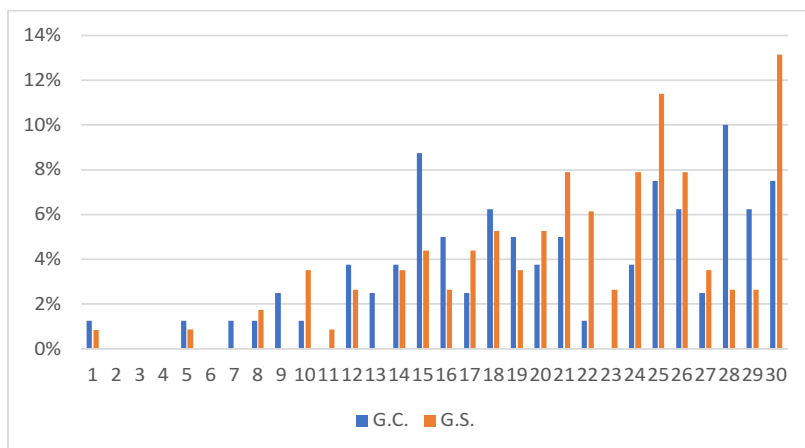


**Graf. 1: distribuzione pentenaria GS**



**Graf. 2: distribuzione pentenaria GC**

La più alta percentuale di frequenze si colloca nella fascia C (tra 19 e 24 nel GS; tra 17 e 24 nel GC) e le due distribuzioni sono sostanzialmente equivalenti. Per una visione complessiva dei punteggi, nel grafico 3 (Graf. 3) si sintetizzano, per ciascun item, i valori aggregati delle frequenze percentuali dei due gruppi.



**Graf. 3: distribuzione frequenze percentuali dei due gruppi**

Per ciascun gruppo, prima e dopo l'intervento, sono stati somministrati due test (SQA; ST). Gli strumenti in questione sono finalizzati ad accertare la capacità di riassunto e si presentano in due versioni diverse (A e B) ma equivalenti.

La tabella 2 (Tab.2) mostra i risultati conseguiti alla prova SQA dal gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

SQA	Pre test		Post Test	
	GS	GC	GS	GC
Alunni	120	80	120	80
Media	9,52	7,86	14,09	10,2
Moda	8	7	12	9
Mediana	8	7,5	13	6
Dev. Standard	2,82	2,64	2,21	4,81

**Tab. 2: i risultati della prova SQA al pre-test e post-test**

Nella fase iniziale, si è rilevato un valore della media ( $M=9,52$ ) superiore nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo ( $M=7,86$ ); i valori della moda, della mediana e della deviazione standard sono sostanzialmente equivalenti. I risultati del post-test, invece, evidenziano un incremento dei punteggi da parte del gruppo sperimentale con valori della deviazione standard decisamente migliori.

Per operare un confronto in termini di risultati delle medie si è ricorso al calcolo della varianza mediante l'ANOVA a un fattore per misure ripetute (Viganò, 1999). L'effetto del programma d'intervento risulta evidente nel gruppo sperimentale; l'ANOVA, infatti, riporta un valore di F elevato rispetto al valore critico F che ci consente di confermare un incremento medio statisticamente significativo (SQA:  $F_{(1,238)} = 195,36$ ) con un valore  $p$  estremamente piccolo e minore di  $0,05^6$  rispetto al gruppo di controllo (Tab.3).

GS	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	1255,84	1	1255,84	195,36	8,16E-33	3,88
In gruppi	1529,96	238	6,43			
Totale	2785,80	239				
GC	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	218,56	1	218,56	14,52	0,00	3,90
In gruppi	2378,29	158	15,05			
Totale	2596,85	159				

**Tab.3: calcolo della varianza (prova SQA)**

La tabella 4 (Tab.4) esplicita i risultati conseguiti alla prova ST dal gruppo sperimentale e di controllo al pre-test e al post-test.

6 Anche nel gruppo di controllo il calcolo dell'ANOVA conferma una differenza significativa tra le medie: SQA:  $F_{(1,158)} = 14,52 > F_{crit}=3,90$  con un valore  $p < 0,05$ .



ST	Pre test		Post Test	
	GS	GC	GS	GC
Alunni	120	80	120	80
Media	18,26	18,16	21,33	19,18
Moda	16	17	22	17
Mediana	17	17	22	18,5
Dev. standard	2,44	1,98	2,25	2,05

**Tab. 4: risultati conseguiti alla prova ST al pre-test e post-test**

I risultati al *Summarizing test* evidenziano una situazione iniziale piuttosto uniforme in riferimento agli indici di tendenza centrale; fa eccezione il valore della deviazione standard che risulta lievemente maggiore nel gruppo sperimentale (DS=2,44). Dopo il percorso di potenziamento appaiono di un certo interesse i risultati conseguiti dal gruppo sperimentale che mostrano, in riferimento anche alla diminuzione dello scarto quadratico medio (DS=2,25), un miglioramento più accentuato e omogeneo delle prestazioni. Gli studenti del gruppo di controllo, pur conseguendo un punteggio medio superiore nel pre-test, hanno manifestato maggiore difficoltà nello svolgimento della prova finale (media>mediana>moda), risultato confermato anche dal leggero incremento dell'indice di dispersione (DS=2,05).

A sostegno delle evidenze, per verificare la significatività degli incrementi ottenuti dal gruppo sperimentale e di controllo, prima e dopo la sperimentazione, si è ricorso al calcolo della varianza (ANOVA). Seppur dall'ANOVA a un fattore per misure ripetute si coglie un avanzamento in entrambi i gruppi, nel gruppo sperimentale si registra un valore F elevato (pari a 102,79) con un *p-value* decisamente inferiore ad  $\alpha^7$  rispetto al gruppo di controllo<sup>8</sup> (Tab. 5). Tale risultato, statisticamente significativo, prova la ricaduta positiva del percorso sperimentale sulla capacità di sintesi.

GS	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	567,34	1	567,34	102,79	2,61E-20	3,88
In gruppi	1313,66	238	5,52			
Totale	1881,00	239				
GC	SQ	gdl	MQ	F	p	F crit
Tra gruppi	41,01	1	41,01	10,09	0,00	3,90
In gruppi	642,44	158	4,07			
Totale	683,44	159				

**Tab. 5: calcolo della varianza (prova ST)**

Per stimare l'ampiezza dell'effetto prodotto e per confermare l'efficacia del percorso proposto, è stata applicata la *d* di Cohen (1988) per disegni quasi-speri-

7  $F_{(1,238)} = 102,79 > F_{crit} = 3,88$ .

8  $F_{(1,158)} = 10,09 > F_{crit} = 3,90$  con  $p < 0,05$ .

mentali<sup>9</sup>. Trattandosi di due gruppi disomogenei, sia per la prova qualitativa di riassunto (SQA) che per quella quantitativa (ST), tale indice è stato ricavato dalla differenza delle medie diviso il valore della deviazione standard aggregata (pooled within groups)<sup>10</sup>.

Per il *Summary Qualitative Assessment* (SQA) è risultato un *effect size* (ES) finale pari a 0,47 calcolato come differenza tra l'effect size al post-test (ES=0,74) e al pre-test (ES = 0,27). Si desume, dunque, un impatto significativo dell'intervento sperimentale corrispondente a un guadagno di 6 mesi rispetto al gruppo di controllo<sup>11</sup>. Per quanto riguarda il *Summarizing test* la misura dell'effetto del programma realizzato è pari a 0,55<sup>12</sup>, a riprova, anche in questo caso, dell'efficacia delle attività di potenziamento svolte nel gruppo sperimentale.

Dalle differenti rilevazioni emerge un significativo avanzamento del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo, ma per verificare se esistano delle correlazioni tra le prove somministrate, prima e dopo l'intervento, si è ricorso al coefficiente *r* di Bravais-Pearson. Assumendo come livello di significatività  $p < 0,05$  risulta un'elevata correlazione tra le differenti prove (Tab. 6). In particolare si riporta un valore di  $r > .90$  tra la prova di riassunto (SQA) in fase pre-post test e la prova ST in fase pre test.

	PSV	SQA pre test	SQA post test	ST pre test	ST post test
PSV	1				
SQA pre test	0,88	1			
SQA post test	0,85	0,92	1		
ST pre test	0,81	0,91	0,92	1	
ST post test	0,89	0,80	0,81	0,79	1

Tab. 6: Matrice delle correlazioni nel GS

## Discussione e Conclusioni

Le evidenze sperimentali forniscono significative informazioni ai fini della ricerca. Le analisi statistiche confermano l'efficacia del programma RC-RT nelle classi sperimentali in termini di sostanziale progresso delle capacità di riassunto. La misura dell'*effect size* attesta un decisivo miglioramento delle prestazioni nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, in accordo anche con i risultati di precedenti sperimentazioni che rilevano quanto sia fondamentale combinare le abilità sottostanti al processo di comprensione mediante il potenziamento delle strategie metacognitive (Pazzaglia & Rizzato, 2000). Considerando la complessità del processo di *reading comprehension* e gli innumerevoli fattori che in esso coesistono, un riscontro positivo risiede, a nostro avviso, nella sistematicità e nella

9 La scala di Cohen definisce tre valori soglia: 0,20 effetto piccolo; 0,50 effetto medio e 0,80 effetto grande (Pellegrini, Vivanet & Trincherò, 2018).

10  $d' = (\text{Media GS} - \text{Media GC}) / \text{DS pooled}$ , nel caso specifico il calcolo della deviazione standard dei risultati tra i gruppi si ricava attraverso la seguente formula:  $\text{Dev.Stand}(\text{pooled}) = \sqrt{(\text{nGS}-1) \times \text{DS}^2 + (\text{nGC}-1) \times \text{DS}^2} / (\text{nGS} + \text{nGC} - 2)$ .

11 Ciò deriva dalla corrispondenza tra la *d* di Cohen e il progresso del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo riscontrabile in Higgins et al., (2016) e convertibile in mesi di progresso del gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo.

12 Tale valore deriva dalla differenza tra ES al post test (0,57) e l'ES al pre test (0,025).

regolarità del modello didattico proposto che fornisce agli allievi l'insieme delle tecniche per elaborare buone sintesi.

L'attuazione di un protocollo didattico valido induce i bambini a porsi le domande necessarie per ricavare le informazioni più importanti dalla lettura, al fine di costruire il "nuovo testo" che conservi il significato d'origine. In tal senso il potenziamento delle strategie metacognitive consente di "scavare in profondità" il significato veicolato, interrogandosi costantemente durante la comprensione e attivando il pensiero critico.

Nella presente ricerca si evince la forte incidenza del programma di intervento RC-RT su coloro che già partivano da una situazione di vantaggio sia alla prova di significato che alle prove di riassunto. Tale aspetto potrebbe essere ricondotto alla modalità organizzativa del *Reciprocal teaching* che alterna momenti di lavoro individuale a momenti dedicati al lavoro di coppia. In tal caso, è proprio la dimensione collaborativa a rimarcare le differenze tra i "buoni" e i "cattivi" lettori, perdendo di vista le debolezze del singolo (Cavazzini, 1999) che verrebbero colmate mediante l'adozione di strategie didattiche incentrate sul rapporto diadico tra l'adulto-esperto e il bambino, di carattere individualizzato (Bianco, 2012).

Nel gruppo sperimentale è stato registrato un significativo incremento delle prestazioni che, secondo Higgins et al. (2016), corrisponde a un avanzamento di 6 mesi rispetto al gruppo di controllo alla prova SQA e di 7 mesi di progresso per la prova ST. In altri termini e pur con tutte le cautele legate all'oggetto della ricerca, nei due mesi di attività sperimentali, gli allievi hanno ottenuto un "guadagno" equivalente a sei-sette mesi di attività "tradizionali". In tal contesto, già si prospettano altre piste di ricerca e di sviluppo del modello volte ad approfondire ulteriori aspetti inerenti all'esperienza descritta. Una tra queste riguarda, come suggerito da Marzano (2019), il monitoraggio dell'impatto delle pratiche d'aula, integrate con attività di confronto e riflessione, avvalendosi dei numerosi vantaggi derivati dalle tecniche di video-formazione. L'obiettivo, in questo caso, è di coniugare i modelli didattici più efficaci con modalità formative, come il microteaching, per accrescere la *vision* professionale del docente (van Es & Sherin, 2002; 2008) nella sua duplice accezione: (i) rivisitare la propria pratica d'aula per individuare i punti di forza e di debolezza e (ii) attivare un processo riflessivo mirato ad attribuire significato alle situazioni vissute in classe in vista del miglioramento delle attività future.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, J. (2009). *Cognitive Psychology and its Implications (7th edn.)*. New York: Worth.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bereiter, C., & Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, 131-156.
- Bertolini, C. (2012). *Senza parole*. Bergamo: Junior Spaggiari.
- Bianco, M. (2012). Un insegnamento precoce della comprensione. In R. Cardarello & A. Contini (a cura di), *Parole immagini e metafore. Per una didattica della comprensione* (pp. 55-91). Parma: Junior.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn (Vol. 11)*. Washington, DC: National academy press.
- Brown, A.L., & Campione, J. C. (1990). Communities of learning and thinking: Or a context by any other name. *Human Development*, 21, 108-125.
- Brown, A.L., & Campione, J.C. (1994) Guided Discovery in a Community of Learners. K.

- McGilly (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice* (pp. 229-270) Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Books.
- Calvani, A. (ed.) (2018a). *RC-RT reading Comprehension-Reciprocal teaching. Programma di miglioramento della comprensione del testo con il Reciprocal Teaching*. Documento S.Ap.I.E. <http://www.sapie.it/images/documenti/progetti-miglioramento/2018-nuovo-rc-rt-versione.pdf> (vers. 16.12.2019).
- Calvani, A. (2018b). *Strumenti di verifica del Programma SApIE RC-RT, Il Summarising Test*. Documento SApIE. [https://www.sapie.it/images/Documenti\\_perscuole/S-T-\\_70418VF.pdf](https://www.sapie.it/images/Documenti_perscuole/S-T-_70418VF.pdf) (vers. 16.12.2019).
- Calvani, A., Fornili, F., & Serafini, M.T. (2018). *Comprendere e riassumere testi-primaria. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Chiappetta Cajola, L. (eds.) (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching*, Firenze: SApIE.
- Calvani, A., & Menichetti, L. (2019). La prova quantitativa di sintesi: il Summarizing Test (ST). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola, L. (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 411-429). Firenze: SApIE.
- Cavazzini, G. (1999). Abilità di comprensione della lettura: stimolazione individualizzata o collettiva? *Scuola e città*, 12, 508-524.
- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): ASTD Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. London: Routledge.
- Collins, A., Brown J. S., & Newman S. E. (1987). *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Craft of Reading, Writing, and Mathematics*. Technical Report No. 403. BBN Laboratories.
- Ferreiro, E. (2003). *Alfabetizzazione. Teoria e Pratica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flavell, J. H. (1978). Metacognitive development. In J. M. Scandura & C. J. Brainerd (Eds.), *Structural/process theories of complex human behavior*. Alphen a. d. Rijn, The Netherlands: Sijthoff & Noordhoff.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*(2006/962/CE).<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=OJ:L:2006:394:FULL&from=ES> (vers.12.11.2019).
- Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)* [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (ver.12.12.2019).
- Gentile, M. (2017). Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto. *Form@re*, 17(2), 113-129.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Higgins, S., Katsipatakis, M., Villanueva-Aguilera, A. B., Coleman, R., Henderson, P., Major, L. E., Coe, R., & Mason, D. (2016). *The Sutton Trust-Education Endowment Foundation Teaching and Learning Toolkit*. London: Education Endowment Foundation.
- Invalsi (2009). *Rapporto nazionale PISA 2009*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO\\_PISA\\_2009.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf) (vers.11.12.2019).
- Invalsi (2012). *OCSE Pisa 2012. Rapporto Nazionale*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012-rappnaz/Rapporto\\_NAZIONALE\\_OCSE\\_PISA2012.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012-rappnaz/Rapporto_NAZIONALE_OCSE_PISA2012.pdf) (vers.11.12.2019).
- Invalsi (2015). *Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura* [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015php?page=pisa2015\\_it\\_07](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015php?page=pisa2015_it_07).(vers.11-12.2019).
- Invalsi (2016). *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*. [https://www.invalsi.it/invalsi/ri-pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto\\_Nazionale\\_Pirls\\_2016.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri-pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf) (vers.11.12.2019).
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kintsch, W. (1992). A cognitive architecture for comprehension. In H. L. Pick, Jr., P. W. van

- den Broek, & D. C. Knill (Eds.), *Cognition: Conceptual and methodological issues* (pp. 143–163). American Psychological Association.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levorato, M.C. (1988). *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 29-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Lumbelli, L. (2012). Condizioni cognitive di una lettura autonomamente motivate. *Edaforum*, 8(20), 1–8.
- Marzano, A., & Vegliante, R. (2014). La comprensione del testo orale: percorsi didattici e di stimolazione con la lavagna interattiva (LIM) nella scuola dell'infanzia. *Italian Journal of Educational Research*, 13, 165-180.
- Marzano, A. (2019). Formazione per il cambiamento della scuola. Piani di miglioramento, azione e riflessione: un circolo teorico-pratico da ricomporre. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola, L. (eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 127-151). Firenze: SApIE.
- Menichetti L. (2018). Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing Test, uno strumento per la scuola primaria. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 369-396.
- Menichetti, L. (2019). Comprendere e riassumere testi: l'efficacia del programma Reading Comprehension – Reciprocal Teaching. In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 217-268). Firenze: SApIE.
- Menichetti, L., & Bertolini, C. (2019). Prova qualitativa per la valutazione della capacità di riassunto: il Summary Qualitative Assessment (SQA). In A. Calvani & L. Chiappetta Cajola (Eds.), *Strategie efficaci per la comprensione del testo. Il Reciprocal Teaching* (pp. 431-462). Firenze: SApIE.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. [http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wpcontent/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf) (vers. 11.12.2019).
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/> (vers.11.12.2019).
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment-tpisa/33693997.pdf> (vers.11.12.2019).
- OECD (2009). *PISA 2009 assessment framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. <http://www.oecd.org/dataoecd/11/40/44455820.pdf>. (vers.11.12.2019).
- OECD (2018). *PISA 2018 Reading Literacy Framework*. Estratto da [https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+\\_final.pdf/14f3abfc-966c-46b1-a8d8-4d962193ecfd](https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344196/Pisa+2018+reading+literacy+framework+_final.pdf/14f3abfc-966c-46b1-a8d8-4d962193ecfd) (vers.11.12.2019).
- Palincsar, A., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring. *Educational Psychologist*, n. 20, 167-183.
- Pazzaglia, F & Rizzato, R. (2000). Efficacia dei trattamenti metacognitivi nel migliorare la comprensione della lettura. *Età evolutiva*, 68, 104-117.
- Pellegrini, M., Vivianet, G., & Trincherò, R. (2018). Gli indici di effect size nella ricerca educativa. Analisi comparativa e significatività pratica. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (18), 275-309.
- Pinto, G., Bigozzi, L., Accorti Gamannossi, B., & Vezzani C. (2008). L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale Italiano di Psicologia*, XXXV (4), 961-978.

- Pontecorvo, C. (1991). Dalla costruzione del sistema di scrittura all'attività dello scrivere. In M. Orsolini & C. Pontecorvo (Eds.), *La costruzione del testo scritto nei bambini* (pp. 29-53). Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C., & Fabbretti, D. (1999). Apprendere un sistema di scrittura, apprendere una lingua scritta. In C. Pontecorvo (ed.), *Manuale di Psicologia dell'educazione* (pp. 173-194). Bologna: Il Mulino.
- Raphael, T.E., & Pearson, P.D. (1985). Increasing students' awareness of source of information for answering questions. *American Education Research Journal*, 22, 217-236.
- Silvén, M., & Vauras, M. (1992). Improving reading through thinking aloud. *Learning and Instruction*, 2(2), 69-88.
- Thurstone, T. G. (1962). *PMA (primary mental abilities)*. Chicago, IL: Science Research Associates.
- Trincherò, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *FORM@RE*, 13 (2), 52-67.
- Van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10, 571-596.
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.
- Viganò, R. (1999). *Metodi quantitativi nella ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Winograd, P. N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. *Reading Research Quarterly*, 404-425.



# Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate

## Recognizing and promoting talent and high potential of Gifted students: from self-evaluation tests to personalized didactic strategies

Viviana Vinci

Università Mediterranea di Reggio Calabria – viviana.vinci@unirc.it

Rosa Sgambelluri

Università Mediterranea di Reggio Calabria – rosa.sgambelluri@unirc.it

### ABSTRACT

The recognition of talent and the enhancement of high potential pupils represents an important challenge for Italian school system. With the Miur (Ministry of University and Research) note n. 562 of April 3, 2019, children with high intellectual potential are recognized within Special Educational Needs. This entails the need for teachers to be trained both in the phase of recognition of any critical situations and manifestations of unease related to giftedness, and in the implementation of differentiated and personalized teaching approaches. After describing some evaluation tests, validated at an international level, which allow to carry out a diagnostic analysis of some central dimensions in relation with giftedness - among which, in particular, Potential Intelligence Test - the fundamental principles of personalized teaching are described, deepening in particular some differentiated strategies that allow a valorization of talents.

Il riconoscimento del talento e la valorizzazione degli alunni ad alto potenziale rappresenta una sfida importante per la scuola italiana. Con la nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019 i bambini ad alto potenziale intellettuale vengono riconosciuti all'interno dei *Bisogni Educativi Speciali*. Ciò comporta la necessità che gli insegnanti siano formati sia nella fase di riconoscimento di eventuali situazioni di criticità e manifestazioni di disagio legate alla plusdotazione, sia nella messa in atto di approcci didattici differenziati e personalizzati. Dopo aver descritto alcuni test di valutazione, validati a livello internazionale, che consentono di effettuare un'analisi diagnostica di alcune dimensioni centrali nella plusdotazione – fra cui, in particolare il Test d'Intelligenza Potenziale – si descrivono i principi fondamentali della *didattica personalizzata*, approfondendo in particolare alcune strategie differenziate che permettono una valorizzazione dei talenti\*.

\* Attribuzione delle parti. Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Rosa Sgambelluri è autrice dei paragrafi 1, 3, 4. Viviana Vinci è autrice dei paragrafi 2, 5. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.

## KEYWORDS

Evaluation, TIP, personalization, inclusion, giftedness

Valutazione, TIP, personalizzazione, inclusione, plusdotazione

### 1. Complessità del costrutto di “plusdotazione”

Il riconoscimento del talento e la valorizzazione degli alunni ad alto potenziale rappresenta una sfida importante per la scuola italiana (Margiotta, 2018), la quale, solo assai recentemente, ha iniziato ad interrogarsi su come rendere gli ambienti di apprendimento e le strategie di insegnamento funzionali anche ai cosiddetti bambini ad alto potenziale intellettuale, definiti *Gifted Children* o *plusdotati* (Clark, 2002; Feuerstein et al., 1979; Gagnè, 1995; Gagnè, 1992; Gardner, 1993; Galton, 1869; Pfeiffer, 2013; Pfeiffer, Blei, 2007).

Nonostante il costrutto di “plusdotazione” sia da tempo al centro del dibattito educativo<sup>1</sup> e legato a quello di talento, associato a tutte quelle capacità cognitive al di sopra della media<sup>2</sup> o ad altri tipi di abilità straordinarie di una persona, siamo ancora lontani, a livello scientifico, da una definizione unica e condivisa di *giftedness* o *talented* (tradotta in Italia con il termine di plusdotazione o Alto potenziale cognitivo e talento - APC) (Keating, 2009; Pfeiffer, 2012; Zanetti, Renati, 2012; Zanetti, 2017; Zanetti, Gualdi, 2019; Pinnelli, 2019).

Quello che ben conosciamo, invece, riguarda il profilo con cui spesso gli studenti plusdotati si manifestano nel contesto scolastico (Betts, Neihart, 1988, 2010; Renati et al., 2012), a partire da alcune caratteristiche peculiari, quali: una modifica dei tempi dell’apprendimento (molto più rapidi), una maggiore sensibilità e *capacitazione* di analisi delle diverse situazioni alle quali si è esposti, uno spiccato senso di giustizia, unito ad un profondo senso di frustrazione quando le cose non vanno come loro si aspettano o pensano che dovrebbero andare (Margiotta,

1 La prima scuola dedicata agli studenti plusdotati nacque nel 1868 ad opera di William Torrey Harris che diede la possibilità a tutti quegli allievi che dimostravano di possedere abilità superiori di frequentare classi speciali a loro dedicate. Il termine *gifted* fu tuttavia utilizzato per la prima volta nel 1869 da Sir Francis Galton, con il quale venivano identificate persone adulte che mostravano abilità nettamente superiori rispetto agli altri, raggiungendo riconoscimenti importanti a livello scientifico nel loro settore (Galton, 1869).

2 Un costrutto che rimanda al talento è quello di intelligenza e, ancor di più, il concetto di attitudine, che indica una capacità potenziale posseduta dal soggetto: “l’attitudine può essere intesa quindi come la capacità misurabile e disponibile a livello potenziale, di eseguire una determinata attività, sia fisica che mentale” (Fabio, 1998, p. 120).

2018), la capacità di risolvere un problema senza uno specifico insegnamento e con minore sforzo mentale ottenendo tuttavia prestazioni migliori rispetto agli altri (Jason-Dana, Loewenstein, 2003). Alcuni studi (Damasio, 1994; Fuster, 2002; Gelman, 2000; Kolb, 1984; Neubauer et al., 2005), inoltre, hanno correlato la plusdotazione ad alcuni tratti neurofisiologici, fra cui un accentuato sviluppo cerebrale dell'emisfero destro, l'associazione tra abilità spaziali (emisfero destro), il mancino, un'organizzazione cerebrale per lo più bilaterale e simmetrica, disturbi dell'apprendimento e del linguaggio, deficit linguistici, patologie autoimmuni.

Una delle caratteristiche forse più importanti, da un punto di vista didattico-educativo, riguarda però la *socializzazione* e la dimensione *emotiva* (Cairo, 2007; Olivieri, 2018; Zanetti, Gualdi, 2019): spesso, infatti, bambini e ragazzi ad alto potenziale cognitivo si trovano a dover gestire situazioni di disagio da un punto di vista emotivo, di esclusione da parte dei pari, di insoddisfazione rispetto ai propri interessi e bisogni di conoscenza. Per questo sono sovente esposti ad una maggiore vulnerabilità, senso di frustrazione, insuccesso, abbandono scolastico, mostrando una chiara asincronia nello sviluppo emotivo e intellettuale (Silverman, 2000; Forna et al., 2001). Ovviamente quanto detto esula da qualsiasi pretesa di generalizzazione: i bambini e gli adolescenti ad alto potenziale costituiscono un gruppo assai eterogeneo, in cui non necessariamente si manifestano tutte le caratteristiche citate e con la stessa intensità, in quanto la plusdotazione non è una condizione fissa e definitiva, ma può manifestarsi negli anni ed evolversi in maniera differente da soggetto a soggetto (Morrone, Renati, 2012).

## 2. Si può parlare di educazione al talento? La plusdotazione come costrutto multidimensionale

Il talento rappresenta una dotazione innata, un patrimonio "assegnato" dalla natura, o è il risultato di un percorso di sviluppo e può essere coltivato? Si può parlare di *educazione al talento*?

Tentare di rispondere a tali quesiti non è semplice. Superando la contrapposizione fra la posizione *genetista* – che enfatizza la trasmissibilità ereditaria dei caratteri intellettivi e una "innata diversità" (Galton, 1982; Posthuma et al., 2001) – e quella *ambientalista* – per cui l'ambiente determina l'intelligenza e le abilità sono il risultato della pratica (Ericsson et al., 1993; Sansuini, 1996) – una fra le prospettive maggiormente accreditate, attualmente, considera la plusdotazione come il risultato dell'interazione tra geni e ambienti, come un *costrutto multidimensionale* (Heller, 1998, 2005): in tale visione, sintetizzata nel cosiddetto Modello di Monaco<sup>3</sup>, la realizzazione del potenziale dipende dall'interazione armonica tra *fattori individuali* predittori di talento (potenziale creativo, potenziale artistico, competenza sociale, cinestesica corporea, intelligenza pratica, potenziale cognitivo) e *moderatori* (*interni* – quali: motivazione, strategie di studio, strategie di controllo, locus

3 Il *Modello di Monaco* (Heller, 1998, 2005), basato su una visione multidimensionale del talento, si afferma sulla base dei modelli dinamici di Renzulli e Mönks. Secondo la *Teoria dei tre anelli* di Renzulli (1978, 1986), i fattori determinanti la superdotazione sono l'abilità al di sopra della media, la creatività e l'impegno nel compito. Nel Modello tripolare interdipendente di Mönks (1996), il talento deriva dall'interazione fra fattori interni (motivazione, creatività, alto potenziale cognitivo) e contesti sociali (scuola, amici, famiglia): in quest'ultimo modello, ogni fattore influenza gli altri e il talento riesce a svilupparsi proprio quando l'interazione fra tutti i fattori segue uno sviluppo armonico.

of control, paure – ed *esterni* – ossia: famiglia, qualità dell’istruzione, clima di classe, traumi) (Cinque, 2013).

Nel *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), Gagné (1995, 2003, 2004) distingue la *dotazione* (giftedness) – la quale indica il possesso e l’uso di abilità naturali (dette anche attitudini o doni) che si manifestano spontaneamente, dunque senza un allenamento sistematico – dal *talento* (talent) – il quale, invece, indica il possesso di abilità o conoscenze sistematicamente sviluppate in almeno un campo dell’attività umana. Il talento deriva dalla trasformazione delle attitudini naturali (l’abilità intellettuale, la creatività, l’abilità socio-affettiva e l’attività senso-motoria) in abilità esprimibili nei vari campi delle attività umane (accademico, artistico, commerciale, tecnologico, sportivo e ludico): ciò significa che la dotazione può diventare talento attraverso un *processo di sviluppo* cui contribuiscono l’apprendimento formale, informale e l’esercizio pratico. Nel processo dalla dotazione al talento giocano un potere di influenza i catalizzatori *intrapersonali* – qualità fisiche, motivazione, personalità, volontà, capacità di gestione di sé – e i catalizzatori *ambientali* come l’ambiente circostante, le persone (familiari, insegnanti, pari, educatori ecc.), le iniziative (programmi, attività, servizi), gli eventi (incontri, premi, incidenti ecc.).

Tali modelli evidenziano una concezione *dinamica*<sup>4</sup>, che auspica la trasformazione dei doni in talenti – un “capitale umano” che ciascuno di noi possiede – attraverso specifici processi di apprendimento (e di accompagnamento/ mediazione): di qui discende il forte ruolo dell’educazione, ossia offrire l’opportunità di *coltivare il proprio potenziale* e far emergere il talento (Callahan, Hertberg-Davis, 2012), così come il compito specifico della scuola, chiamata ad individuare, prima, e a valorizzare, poi, i differenti talenti degli alunni (Margiotta, 1997, 2003). La questione del talento riguarda, dunque, tutti gli alunni (non solo quelli ad alto potenziale) e rimanda alla *mission* della scuola rispetto al conseguimento del successo formativo di tutti gli alunni, inteso come “il pieno raggiungimento dello sviluppo della persona umana”.

Prima di comprendere come progettare e mettere in atto strategie didattiche personalizzate per studenti ad alto potenziale, è necessario in primis *identificarli*, quindi fare appello alla possibilità che l’insegnante possa osservarli, interagire ed esprimere un giudizio (Pfeiffer, 2002), anche grazie all’utilizzo di specifici strumenti. Si descrivono di seguito alcuni test di valutazione, ad uso degli insegnanti, particolarmente utili nel riconoscimento del talento e dell’alto potenziale.

### 3. Test di valutazione per il riconoscimento degli studenti plusdotati

Come già approfondito altrove (Sgambelluri, 2019), in letteratura esistono differenti test di valutazione, validati sul piano internazionale, che consentono di effettuare un’analisi diagnostica di alcuni aspetti centrali per il riconoscimento degli studenti plusdotati.

Li richiamiamo sinteticamente.

In primis, molto importanti sono sicuramente le *Gifted Rating Scales* (Pfeiffer, Jarosewich, 2003), ad uso e compilazione dei docenti, incentrate sulla misurazione

4 Il riferimento d’obbligo va, nella dimensione di sviluppo di funzioni che non sono ancora mature nel soggetto – ma in stato embrionale/potenziale – alla zona di sviluppo prossimale di Vygotskij (2001) e al modello ecologico di Bronfenbrenner (1979), che descrive lo sviluppo umano come frutto dell’interazione individuo e ambiente.

di sei ambiti di abilità e competenze diverse<sup>5</sup>. La versione italiana delle *Gifted Rating Scales - School Form* (GRS-S) si incentra principalmente sulle scale di *Abilità intellettuale* e di *Abilità scolastica*, è stata testata correlando i punteggi degli studenti nelle varie scale con i risultati scolastici e consente di correlare i punteggi ottenuti dagli studenti nelle varie scale anche con i risultati delle prove INVALSI.

Un test di orientamento spaziale con particolare riferimento al riconoscimento delle coordinate destra-sinistra che nasce dall'unione di alcune prove tratte dal test di Piaget "destra-sinistra"<sup>6</sup> e dal test di Head "mano-occhio-orecchio"<sup>7</sup> è la *Batteria Piaget-Head* (Galifret Granjon, 1980).

Il *Developmental Test of Visual-Motor Integration* (VMI)<sup>8</sup>, partendo dall'ipotesi di una correlazione significativa tra le abilità dei bambini di copiare forme geometriche e il loro rendimento scolastico, si fonda su una teoria che considera lo sviluppo dell'intelligenza e dell'apprendimento su base senso-motoria (Le Boulch, 2009; Piaget, 1937) ed è finalizzata a valutare il modo in cui gli individui riescono ad integrare le loro abilità visive e motorie mentre ricopiano una sequenza evolutiva di figure geometriche.

Il *Test of Memory and Learning* (TEMA) (Reynolds, Bigler, 1995) è uno strumento di valutazione multicomponenziale dei diversi aspetti mnestici, a breve e a lungo termine, verbali e visivi, nelle persone dai cinque ai diciannove anni; tale batteria standardizzata di test di memoria è particolarmente utile, in quanto identificare i deficit mnestici nei bambini e negli adolescenti è difficile a causa del fattore evolutivo e della loro scarsa prevedibilità e generalizzabilità, anche quando sono dovuti a disturbi neurologici specifici (epilessia, traumi e molte malattie neurologiche degenerative).

Molto utile è altresì il *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency - BOT-2* (Bruininks, 2005) che misura le abilità fino-motorie e grosso-motorie dell'allievo.

- 5 Specificatamente, si tratta di: *abilità intellettuale*: misura abilità mentali verbali e/o non verbali, capacità intellettive quali l'apprendimento astratto, la soluzione dei problemi, il ragionamento, la prontezza di pensiero e la memoria; *abilità scolastica*: misura i livelli di prontezza e/o competenza dell'allievo nel curriculum scolastico, i quali sono indicativi di talento, così come lo è la facilità nell'acquisire nuove conoscenze e competenze e l'abilità di comprendere contenuti complessi; *creatività*: misura l'abilità di pensare in modo creativo e divergente, di agire mostrando inventiva, curiosità, capacità di indagine, attitudine per le sfide e per la complessità, impegnando nelle attività di *problem solving*; *talento artistico*: misura la predisposizione o il livello di padronanza nelle attività di tipo artistico, ossia nel teatro, nella musica, nella danza, nel disegno, nella pittura, nella scultura, nel canto, nel suonare uno strumento musicale e/o nella recitazione; *leadership*: misura l'abilità nel motivare le persone verso un obiettivo comune, l'attitudine nel prendere il controllo delle situazioni, la capacità di formulare ed esprimere solidi giudizi sociali e di incarnare valori prosociali, come integrità e attendibilità; *motivazione*: misura la determinazione e la persistenza, il desiderio di riuscire, la soddisfazione di affrontare compiti impegnativi e l'abilità di lavorare bene, di raggiungere un risultato, anche senza incoraggiamento o rinforzo (Pfeiffer, Jarosewich, 2003). Le scale di valutazione si basano su un modello multidimensionale della plusdotazione come il Modello di Plusdotazione e Talento di Monaco (Ziegler, Heller, 2000).
- 6 Il test di Piaget "destra-sinistra" è costituito da prove di riconoscimento destra-sinistra su di sé; prove di riconoscimento destra-sinistra su un'altra persona situata di fronte; prove di riconoscimento relativamente alla posizione di tre oggetti (Galifret-Granjon, 1980).
- 7 Le prove tratte dal test di Head riguardano l'imitazione dei movimenti dell'osservatore faccia a faccia, l'esecuzione di movimenti su ordine verbale e l'imitazione di figure schematiche (Galifret-Granjon, 1980).
- 8 Nel VMI l'integrazione fra percezione visiva e coordinazione motoria è fondamentale: le prestazioni di un allievo potrebbero essere scarse, infatti, perché, pur avendo adeguate abilità di percezione visiva e coordinazione motoria, potrebbe non aver ancora imparato ad integrare o coordinare insieme i due aspetti. In altri casi, invece, le due abilità potrebbero essere deficitarie: in tal senso il test permette un'indagine preventiva attraverso l'identificazione di soggetti che necessitano di interventi didattico-pedagogici adeguati (Beery, Buktenica, 1997).

Il test di valutazione motoria *Movement Assessment Battery for Children* (Henderson, Sugden, 1984), ideato per identificare e quantificare le difficoltà del movimento, è uno degli strumenti diagnostici più utilizzati per la valutazione delle abilità motorie ed è utilissimo sia nelle operazioni di *screening* che nelle valutazioni individuali, in quanto riesce a dimostrare non solo la presenza di eventuali alterazioni motorie, ma anche ad identificare soggetti con disprassia ed impaccio motorio (Cermak, Larkin, 2002; Cornoldi, 2007; Kirby, Drew, 2013; Barnett, Hill, 2019), permettendo di quantificare le difficoltà e di monitorare nel tempo l'efficacia del trattamento educativo.

Oltre ai test appena citati, ricordiamo anche il *Questionario sui processi di apprendimento* (QPA), utile per la rilevazione di processi, strategie e motivazione allo studio<sup>9</sup> (Polacek, 2005).

Recenti studi (Stoeger, Ziegler, 2013) dimostrano che alcune difficoltà motorie, come quelle correlate alla motricità fine, potrebbero essere fra le cause dell'insuccesso nei risultati scolastici dei bambini ad alto potenziale. In effetti, la motricità fine, se non adeguatamente sviluppata in un bambino, potrebbe avere conseguenze negative sull'apprendimento. Grazie ad essa si possono svolgere svariate attività in diversi ambiti della vita quotidiana come: ritagliare, infilare i cubi, inserire i chiodini (*Movement Assessment Battery for Children Henderson, Sugden, 1984*).

Questo dimostra, pertanto, che i test menzionati potrebbero risultare utili per lo sviluppo ed il potenziamento di specifiche capacità motorie nello studente *gifted*; pertanto, la predisposizione di un modello valutativo integrato risulterebbe indispensabile per la programmazione personalizzata di attività didattiche (Sgambelluri, 2019).

#### 4. Valutare l'intelligenza potenziale: il TIP

Per lo studio dell'intelligenza vengono usate abitualmente misurazioni statiche (*Wechsler Adult Intelligence Scale - WAIS-R*) che danno un punteggio totale di QI rappresentativo dell'abilità intellettuale generale e che non forniscono indici sensibili delle abilità di apprendimento. Inoltre, questi test statici non offrono valori del livello ottimale di risposta (Sternberg, Grigorenko, 2004; Tzuriel, 2005; Feuerstein et al., 2013) come invece accade nel TIP (*Test di intelligenza potenziale*).

Numerosi autori concordano nel voler definire l'intelligenza come quella abilità di acquisire le informazioni e di utilizzarle in diversi contesti (Resnick, Glaser, 1976; Campione et al., 1984; Berry et al., 1986; Gardner, 1983). La stima dell'intelligenza dovrebbe essere, quindi, quella di apprendere e transferizzare (Ausubel, 1963); si parla, quindi, di modificabilità cognitiva e di elasticità nell'adattamento (Fabio, 2007) alle situazioni nuove.

Il TIP rappresenta uno strumento utile per misurare la modificabilità cognitiva (Fabio, 2007; Feuerstein et al., 2006) e l'elasticità nell'adattamento a situazioni nuove (Bergson, 2001; Parin, 1979) già a partire dalla scuola dell'infanzia, fino ad arrivare alla scuola secondaria di secondo grado. Attraverso il TIP viene proposta la possibilità di stimare l'intelligenza mediante indici o *misure di assessment di-*

9 Il framework teorico è di matrice cognitivista e guarda con particolare attenzione allo studio dell'apprendimento scolastico, alla valutazione delle abilità e delle strategie impiegate per costruire il sapere, nella consapevolezza dell'interazione fra fattori personali e ambientali (Polacek, 2005).



*namico*<sup>10</sup> che implicano una procedura di insegnamento all'interno della situazione di test; queste misure distinguono tra il livello *apparente di sviluppo* e il *livello di sviluppo potenziale del soggetto*<sup>11</sup>. Gli indici dinamici del test "misurano i suggerimenti di cui si avvale il soggetto per risolvere il *problem solving* in due fasi: a) *nella fase di apprendimento*, cioè quando il soggetto cerca di risolvere un *problem solving* nuovo e b) *nella fase di transfer*, quando il soggetto generalizza l'apprendimento del *problem solving* a un nuovo e più complesso *problem solving*" (Fabio, 2007, p. 15). Questa tipologia di misurazione consiste, quindi, nel fornire agli studenti problemi nuovi e difficili e nel dare contemporaneamente una sequenza graduata e tarata di aiuti che esprimono in maniera progressiva la soluzione dei problemi proposti e, infine, nell'identificare il livello di aiuto di cui l'allievo si serve per risolvere il problema. Infatti, il somministratore mostra al soggetto il primo problema e lo invita a risolverlo; al soggetto viene anche ricordato che può chiedere aiuto, ma che deve risolvere il problema con meno aiuti possibili.

Se il soggetto non risponde o risponde in modo sbagliato, il somministratore inizia a dargli una sequenza standard di aiuti su come procedere: la quantità di aiuto necessaria per essere in grado di padroneggiare il problema è un risultato che appartiene alla componente di apprendimento del test (Sternberg, Grigorenko, 2004).

Le prove del TIP suddivise per ordine di scuola prevedono specifici items<sup>12</sup>:

- 10 Sono diversi gli assunti teorici che sono alla base dell'*assessment* dinamico: dalla teoria socio-culturale di Vygotskij sul concetto di zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 2001), alla teoria della mediazione nell'apprendimento (Feuerstein, 1979), all'approccio dell'intelligenza dinamica (Luria, 1961).
- 11 Tale differenza, secondo Vygotskij, determina la zona di sviluppo prossimale che rappresenta la distanza tra il livello di performance che un bambino può raggiungere senza aiuto e il livello che può raggiungere quando è guidato da una persona più esperta in quel settore specifico, quindi essa si riferisce a un insieme di compiti che il bambino non può risolvere da solo ma attraverso l'aiuto di un adulto.
- 12 Il Test di intelligenza potenziale è adatto a varie tipologie di soggetti: alunni con rendimento nella norma (per verificarne il potenziale di sviluppo intellettuale), alunni con qualche svantaggio dovuto alla loro provenienza sociale o culturale (che può determinare basse prestazioni ai test tradizionali), alunni con difficoltà di apprendimento e alunni iperdotati con basso rendimento.

<b>Prove</b> <i>Scuola dell'infanzia</i>  (12 item, 6 per la fase di apprendimento e 6 per la fase di transfer)	<b>Prove</b> <i>Scuola primaria e scuola secondaria di primo grado</i>  (14 item, 7 relativi alla fase di apprendimento e 7 relativi alla fase di transfer)	<b>Prove</b> <i>Scuola secondaria di secondo grado</i>  (12 item, 6 per la fase di apprendimento e 6 per la fase di transfer)	<b>Suggerimenti Item</b> (validi per tutte le prove)
<b>Item 1 - apprendimento (1a) e 1-transfer (1t)</b> Riconoscimento della lunghezza come valore invariante	<b>Item 1 - apprendimento 1(a) e 1-transfer (1t)</b> Ragionamento induttivo nel completamento di serie di lettere	<b>Item 1 - apprendimento (1a) e 1-transfer (1t)</b> Ragionamento deduttivo di tipo condizionale	1 suggerimento (punteggio 5) 2 suggerimento (punteggio 4) 3 suggerimento (punteggio 3) 4 suggerimento (punteggio 2) 5 suggerimento (punteggio 1)
<b>Item 2 - apprendimento (2a) e 2-transfer (2t)</b> Simultaneità	<b>Item 2 - apprendimento (2a) e 2-transfer (2t)</b> Ragionamento induttivo nel completamento di serie di numeri	<b>Item 2 - apprendimento (2a) e 2-transfer (2t)</b> Ragionamento deduttivo con problemi di cripto aritmetica	
<b>Item 3 - apprendimento (3a) e 3-transfer (3t)</b> Inclusione in classe	<b>Item 3 - apprendimento (3a) e 3-transfer (3t)</b> Ragionamento induttivo nel completamento di figure geometriche	<b>Item 3 - apprendimento (3a) e 3-transfer (3t)</b> Ragionamento induttivo nel completamento di serie di lettere	
<b>Item 4 - apprendimento (4a) e 4-transfer (4t)</b> Capacità di sovrapporre mentalmente delle immagini	<b>Item 4 - apprendimento (4a) e 4-transfer (4t)</b> Capacità di cogliere la differenza percettiva tra figure	<b>Item 4 - apprendimento (4a) e 4-transfer (4t)</b> Ragionamento induttivo nel completamento di serie di numeri	
<b>Item 5 - apprendimento (5a) e 5-transfer (5t)</b> Transitività	<b>Item 5 - apprendimento (5a) e 5-transfer (5t)</b> Capacità di sovrapporre mentalmente immagini	<b>Item 5 - apprendimento (5a) e 5-transfer (5t)</b> Problem solving di tipo grafo-percettivo matematico	
<b>Item 6 - apprendimento (6a) e 6-transfer (6t)</b> Concetto di seriazione	<b>Item 6 - apprendimento (6a) e 6-transfer (6t)</b> Ragionamento induttivo nella costruzione di una catena di parole	<b>Item 6 - apprendimento (6a) e 6-transfer (6t)</b> Problem solving di tipo grafo-percettivo sull'orologio	
	<b>Item 7 - apprendimento (7a) e 7-transfer (7t)</b> Capacità di coordinazione simultanea di informazioni		

**Tab.1: Test TIP - Item e suggerimenti per ogni ordine di scuola**

## 5. Strategie didattiche personalizzate per la valorizzazione dei talenti

Gli insegnanti sono sempre più chiamati a gestire l'eterogeneità delle classi attraverso didattiche differenziate e strategie adattive e personalizzate capaci di rispondere alle esigenze di tutti gli studenti (Tomlinson, 2006; Tomlinson, Imbeau, 2012; Perla, 2013). Mentre il tema della differenziazione didattica è stato tradizionalmente legato ai concetti di recupero e compensazione in situazioni di bisogno

educativo speciale (Cornoldi, 2007; Ianes, Macchia, 2008), le crescenti difficoltà di riconoscere e valorizzare l'alto potenziale cognitivo degli studenti – con conseguenti fenomeni di disagio socio-relazionale, noia, distrazione, isolamento e *drop-out* – mostrano l'esigenza di strutturare curricula orientati alla formazione dei talenti e allo sviluppo del potenziale di ciascuno (Zanetti, 2017; Zanetti, Gualdi, 2019).

Tale difficoltà di differenziare la didattica nasconde una misconcezione educativa comune, ossia che gli studenti plusdotati non necessitino di misure didattiche differenziate, di cui solitamente fanno esperienza studenti con bisogni educativi speciali. Si assiste, così, ad una "gerarchia dei bisogni", per cui le differenze non sembrano avere tutte lo stesso peso e alcune sono considerate più importanti di altre: i bisogni degli studenti plusdotati non sono considerati urgenti e non vengono né presi in considerazione, né soddisfatti (Renzulli, 2010). La prospettiva della differenziazione didattica – che parte dalla consapevolezza da parte dell'insegnante che ogni alunno, indipendentemente dalla categoria di appartenenza, possiede potenzialità e limiti che occorre valorizzare attraverso la modifica del contesto<sup>13</sup> (Perla, 2013; d'Alonzo, 2017) – fatica ad affermarsi, in quanto sembra prevalere ancora una prospettiva integrazionista, stigmatizzante, assimilazionista e normalizzante, ben lontana dal ritenere la differenza come un *valore* (Vinci, 2013).

A tale difficoltà si aggiunge la mancanza, nel sistema scolastico italiano, di una legge specificatamente dedicata al riconoscimento e alla valorizzazione dei bambini ad alto potenziale cognitivo. Un passo in avanti in tale direzione, tuttavia, è stato avanzato con la nota Miur n. 562 del 3 aprile 2019, con cui i bambini ad alto potenziale intellettuale vengono riconosciuti all'interno dei *Bisogni Educativi Speciali*, dando così la possibilità, al Consiglio di Classe o il Team Docenti, di adottare metodologie didattiche personalizzate, capaci di valorizzare i diversi stili di apprendimento e il principio di responsabilità educativa (formalizzate anche in un PDP). Ciò comporta la necessità che gli insegnanti siano formati, oltre che nella fase di riconoscimento di eventuali situazioni di criticità e manifestazioni di disagio legate alla plusdotazione, anche negli approcci differenziati e personalizzati della didattica.

Quali principi sottendono la valorizzazione dei talenti?

In primis, mettere in atto una "didattica delle differenze" (Perla, 2013) capace di garantire a tutti gli alunni percorsi differenziati e flessibili di apprendimento, senza il bisogno di "etichette" per definire i loro diversi funzionamenti, ma attraverso mediatori didattici differenziati (Damiano, 2013) e una pluralità di metodologie didattiche da utilizzare in classe, adattando l'insegnamento alle caratteristiche individuali dei discenti (Vogt, Rogalla, 2009; Mangione, Maffei, 2013). Occorre valorizzare l'apprendimento cooperativo e tutte le didattiche ad esso correlate – fra cui, ad esempio, il *peer tutoring* – in modo da poter assegnare ruoli differenziati che possano valorizzare il talento in modo utile anche ai compagni (ad esempio coinvolgere lo studente *gifted* in attività di spiegazione alla classe). Un'indicazione importante riguarda la necessità di personalizzare i compiti e le consegne, proponendo materiale più stimolante e articolato da studiare: è con la personalizzazione<sup>14</sup> che si attua la scoperta di specifiche vocazioni, la de-

13 Nella scuola inclusiva e il contesto educativo che deve adattarsi all'eterogeneità degli alunni, e questo adattamento del contesto (con conseguente modifica nell'organizzazione di tempi, spazi, strumenti, mediatori didattici) è preventivo e *aprioristico*, indipendente dalla individuazione dei bisogni (Booth, Ainscow, 2002).

14 Si può parlare di didattica personalizzata se si realizzano sei condizioni (Zanniello, 2005): se c'è un

finizione di traguardi formativi diversi, la valorizzazione dei talenti e la promozione delle eccellenze.

Sempre all'interno di un *frame* valorizzante le differenze individuali, è possibile, inoltre, indicare alcune specifiche strategie utilizzate con successo per la valorizzazione degli studenti plusdotati (Renzulli, 2010; Mangione, Maffei, 2013).

La prima è l'*arricchimento*, presentato da Renzulli (1997) nel *School Wide Enrichment Model*, con cui si favorisce il raggiungimento dell'apprendimento significativo attraverso attività nuove e stimolanti (Reis et al., 2007; Reis, 2008; Field, 2009). A livello curricolare, si parla di *curriculum enhancement*, ossia la proposta di attività di livello avanzato (di contenuto, di processo, di prodotto) che vanno ad integrare e ad incrementare i contenuti e le attività dell'offerta formativa: in questo modo lo studente ad alto potenziale ha una possibilità di accesso ad informazioni aggiuntive (o, ad esempio, riguardante aspetti più specifici delle tematiche trattate in classe) ed è meno probabile che si annoi e che disturbi; il *curriculum enhancement* permette anche di creare *gruppi di ampliamento* per approfondire un determinato argomento (VanTassel-Baska et al., 2002; Reis et al., 2007; Reis, 2008; Gavin et al., 2007; Field, 2009).

La seconda è l'*accelerazione*, o "percorso di studio abbreviato" (Pressey, 1949; Colangelo et al., 2004; Gavin, et al., 2007), che permette un avanzamento didattico a ritmi molto veloci, basandosi sui ritmi di apprendimento e sulla motivazione ad imparare dello studente *gifted*, o la programmazione di attività previste per classi più avanzate rispetto a quella in cui è inserito. Le forme di accelerazione sono differenti, alcune riguardanti l'*accelerazione in una disciplina*, in cui gli studenti, pur rimanendo nella stessa classe con il gruppo dei pari, sono sollecitati da contenuti previsti da programma per gli alunni più grandi (Southern, Jones, 2004), altre riconducibili al *salto di classe*, che prevede di collocare gli studenti in classi più avanzate (Rogers, 2004) e poter accedere precocemente all'istruzione universitaria.

La terza strategia è l'offerta educativa differenziata o *raggruppamento* (Gentry, Owen, 1999; Reis et al. 1993, Tieso, 2002) che crea classi speciali o raggruppamenti adattate alle particolari esigenze dei bambini che dimostrano caratteristiche eccezionali (Tomlinson, 2012). Ad oggi rappresenta la strategia di utilizzo più frequente nelle realtà scolastiche europee, una soluzione che presenta il vantaggio di permettere agli studenti di esercitare tra loro la funzione «specchio», però forse a scapito di una bassa inclusione di classe (Luzzo, 2010; Mangione, Maffei, 2013).

La *differenziazione* (di contenuti, processi, prodotti, modalità di valutazione) (Tomlinson, 2012; Winebrenner, 2012), ha come presupposto la capacità dell'insegnante di riconoscere le differenti esigenze formative e di adeguarsi ad esse mettendo in campo una pedagogia dinamica con interventi didattici personalizzati. L'insegnante può anche "compattare il curriculum" (Renzulli, 1977), ossia cercare di ridurre il tempo «sprecato» di apprendimento, valorizzando lo studente e proponendogli attività stimolanti di approfondimento o alternative, che sono utili quando possiede già alcune conoscenze, che l'insegnante verifica inizialmente. Uno strumento interessante per compattare il curriculum – a seguito di un contratto

adeguamento dell'attività educativa alla singolarità della persona di ogni alunno e la contemporanea armonizzazione dell'apprendimento individuale con forme di apprendimento cooperativo; se gli alunni possono scegliere una parte dei contenuti e delle forme di apprendimento; se, insieme ai compiti legati all'apprendimento delle discipline, gli alunni possono svolgere delle libere attività espressive; se c'è flessibilità nella programmazione delle attività e nella scelta delle situazioni di apprendimento; se si effettua una valutazione criteriale insieme a quella normalizzata insegnando all'alunno ad autovalutarsi; se si valorizzano i diversi tipi di eccellenza presenti negli alunni.

di apprendimento in cui vengono stabiliti attese e comportamento degli insegnanti e degli studenti – è rappresentato dalle *estensioni*, attività aggiuntive con un livello di profondità e complessità superiori rispetto alle attività standard, funzionali a sviluppare un pensiero critico attraverso l'approfondimento di alcuni argomenti (Mormando, 2011).

Un esempio concreto di estensioni è rappresentato dai *Learning menu* o "Menu di Apprendimento" (*Learning Menu*), descritti da Susan Winebrenner (2012) come attività proposte per promuovere l'autonomia dell'alunno e la scoperta dei suoi talenti e interessi. Di seguito si rappresenta, a titolo esemplificativo, un *Learning Menu*, elaborato da un gruppo di docenti durante il percorso formativo svoltosi nei giorni 18-20 luglio 2019 in occasione del Summer Camp "EMISFERANDO: equilibri, ponti, incontri, scoperte", che ha previsto azioni integrate rivolte a docenti, studenti *gifted* e famiglie, organizzato dall'Università Mediterranea di Reggio Calabria<sup>15</sup> in collaborazione con il Laboratorio Italiano di Ricerca e Intervento per lo sviluppo del Potenziale, del Talento e della Plusdotazione di Pavia (LabTalento; cfr. <http://labtalento.unipv.it/wordpress>).

15 Il modulo di formazione per i docenti, della durata complessiva di 12 ore, ha avuto luogo presso il Castello Ruffo di Scilla (RC) e si è articolato in tre giornate in cui si sono alternate attività di carattere formativo/seminariale – sul tema del riconoscimento e della valorizzazione dell'alto potenziale – e attività laboratoriali, di progettazione personalizzata e adattamento/arricchimento del curriculum scolastico a favore del singolo e della classe, in un'ottica di scuola inclusiva, capace di promuovere le capacità creative di *problem solving* e di *critical thinking* dello studente. Le scuole reggine hanno avuto, inoltre, un'occasione di approcciarsi alla tematica degli studenti *gifted* in occasione del convegno "Diritto all'istruzione e valorizzazione dell'alto potenziale cognitivo", tenutosi a Reggio Calabria presso l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria l'8 maggio 2019. Dalla collaborazione fra il Dipartimento DIGIES dell'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria e il LabTalento di Pavia sono state attuate e progettate diverse azioni di sensibilizzazione del mondo scolastico riguardo gli alunni ad alto potenziale cognitivo, tutt'ora in corso.

<b>Learning Menù – estensioni sul tema-stimolo:            “La prossima guerra sarà per il controllo dell’acqua”            (inserito in una Unità di Apprendimento per una Classe V primaria)</b>		
<p>Intervista al docente di scienze esperto di dinamiche idrogeologiche: quali sono gli ambiti e gli utilizzi in cui l’acqua è indispensabile, cosa accadrebbe in sua assenza. Prendere consapevolezza del ruolo dell’acqua sulla terra, del carattere finito delle risorse, dell’ineguaglianza dell’accesso ad esse e adottare stili di vita responsabili.</p> <p>(livello tassonomico per la valutazione: “valutare”)</p>	<p>L’utilizzo dell’acqua nella nostra giornata. Realizzazione di un diagramma nel quale individualmente collocare i principali momenti di utilizzo dell’acqua per poi socializzarli in classe e trovare analogie e differenze. Lavorare in maniera cooperativa, riuscendo ad esprimersi e condividendo e rispettando idee e opinioni diverse.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “analizzare”)</p>	
<p>Ideazione di un volantino sul risparmio dell’acqua con relativo slogan che gli alunni dovranno presentare in occasione della “Giornata dell’acqua” il 22 Marzo</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “creare”)</p>	<p><b>SCELTA DELLO STUDENTE</b></p>	<p>Utilizzando fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative digitali ...) sintetizza le dinamiche delle guerre combattute per il controllo del petrolio e prospetta il possibile scenario di una guerra scaturita per il controllo dell’acqua.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “applicare”)</p>
<p>Il ciclo dell’acqua; dallo stato liquido dell’acqua, al solido e all’aeriforme.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “ricordare”)</p>		<p>Visione del film animato “Vita da Goccia” di Carlotta Givo e Riccardo Penasso. Elenca i concetti chiave che sono stati messi in evidenza e discuti in classe le implicanze nella nostra quotidianità. Acquisire comportamenti rispettosi dell’ambiente.</p> <p>(livello tassonomico utile per la valutazione: “comprendere”)</p>

**Tab. 2: Esempio di Learnig Menù elaborato dai docenti**

Come si evince dall’esempio, tutte le consegne – a scelta libera dello studente – costituiscono dei compiti autentici (Castoldi, 2016), prevedono un accordo insegnante/studente e comprendono differenti attività, con diversi livelli di difficoltà, valutabili secondo le categorie della tassonomia di Bloom, riadattata da Anderson e Krathwohl (2001), che prevede, in ordine crescente di difficoltà, la capacità di ricordare, di comprendere, di applicare, di analizzare, di valutare, di creare.

Al di là delle differenze di approccio, tutte le strategie didattiche non possono non tener conto del processo di autoregolazione<sup>16</sup> dell’apprendimento, ossia del

16 Lo studente “autoregolato” partecipa attivamente ai processi di autoapprendimento con un coinvolgimento forte anche da un punto di vista emozionale, motivazionale e metacognitivo. Anche al fine di incrementare l’autoregolazione dell’apprendimento e l’autonomia dello studente, l’insegnante può, inoltre, prevedere l’utilizzo di un Portfolio, ossia di uno strumento di raccolta documentale dei prodotti attestanti particolari interessi e attitudini degli studenti (cfr. *Total Talent Portfolio*, Renzulli, 1997).



processo attivo e costruttivo da parte dello studente nella costruzione della propria conoscenza (Nora, Soresi, 2000; Pellerey, 2006) e del benessere derivanti dal raggiungimento di obiettivi di padronanza (Boekaerts, Corno, 2005).

Per concludere. Le riflessioni e le esperienze descritte mostrano l'importanza di formare, negli insegnanti, la competenza di *adaptive teaching* (Corno, 2008), una capacità adattiva e flessibile che permetta loro di riconoscere e valorizzare ogni singolo studente, in modo che sia permessa a ciascuno l'espressione del proprio talento (Vogt, Rogalla, 2009).

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., Wittrock, M.C. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Barnett, A., Hill, E. (2019). *Understanding Motor Behaviour in Developmental Coordination Disorder*. New York: Routledge.
- Beery, K.E., Buktenica, N. (1997). *VMI Developmental. Test of Visual-Motor Integration*. Firenze: Giunti.
- Bergson, H. (2001). *Educazione, cultura, scuola* (ed. it. a cura di M.T. Russo). Roma: Armando.
- Berry, J.W., Irvine, S.H., Hunt, E.B. (1986). *Indigenous Cognition: Functioning in Cultural Context*. Canada: Martinus Nijhoff Publishers.
- Betts, G.T., Neihart, M. (1988). Profiles of Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Betts, G.T., Neihart, M. (2010). *Revised profiles of the gifted and talented. A research-based approach*. In *Keynote Address at 11<sup>th</sup> Asia Pacific Conference on Giftedness*.
- Boekaerts, M., Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199-231.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. United Kingdom: Wide Bay Resource Centre.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments of Nature and Design*. United States of America: Harvard University Press.
- Bruininks, R.H., Bruininks, B.D (2005). *Bruininks-Oseretsky Test of Motor Proficiency (BOT-2)*. Australia/New Zealand: Pearsons.
- Cairo, M.T. (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Callahan, C.M., Hertzberg-Davis, H.L (2012). *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives*. New York: Routledge.
- Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A., Bryant, N.R. (1984). The zone of proximal development: Implications for individual differences and learning. In B. Rogoff, J.V. Wertsch (Eds.), *New directions for child development* (pp. 77-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cermak, S.A., Larkin, D (2002). *Developmental Coordination Disorder*. Canada: Delmar.
- Cinque, M. (2013). *In merito al talento. La valorizzazione dell'eccellenza personale tra ricerca e didattica* (Ufficio Studi della Fondazione RUI). Milano: FrancoAngeli.
- Clark, B. (2002). *Growing up gite: developing the potential of children at home and at school* (6th ed.). Upper Saddle River - NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Colangelo, N., Assouline, S.G., Gross, M.U.M (2004). *A Nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (Vol. II). Iowa City: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Corno, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, 43(3), 161-173.
- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi di apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- d'Alonzo, L. (2017). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.

- Damiano, A. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam [trad. it. *L'errore di Cartesio* (1995). Milano: Adelphi].
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.
- Fabio, R.S. (2007). *TIP. Test di intelligenza potenziale*. Trento: Erickson.
- Feuerstein R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., Rand, Y. (2006). *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICELP Publications.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. (1979). Cognitive modifiability in retarded adolescents: Effects of instrumental enrichment. *American Journal of Mental Deficiency*, 83(6), 539-550.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L.H., Rand, Y. (2013). *LPAD: Learning Propensity Assessment Device. Batteria per la Valutazione Dinamica della Propensione all'Apprendimento di Reuven Feuerstein*. Trento: Erickson.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. USA: Sage Publications.
- Fornia, G.L., Wiggins Frame, M. (2001). The Social and Emotional Needs of Gifted Children: Implications for Family Counseling, *The family journal: counseling and therapy for couples and families*, 9(4), 384-390.
- Fuster, J.M. (2002). Frontal lobe and cognitive development. *Journal of Neurocytology*, 31, 373-385.
- Gagnè, F. (2003). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. In N., Colangelo, G.A., Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Gagnè, F. (2004). *Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory*. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gagnè, F. (1995). From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roepe Review*, 18(2), 103-111.
- Gagnè, F. (1992). *On the differentiated nature of giftedness*. Keynote address at Guiding the Gifted National Conference. Auckland: Proceedings of the Guiding the Gifted Conference.
- Galifret Granjon, N. (1980). *Batteria Piaget-Head: Test di orientamento destra-sinistra*. Firenze: Giunti.
- Galton, F. (1982). *Finger Prints*. London-New York: MacMillan and Co.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. London: Murray.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Early giftedness and later achievement*. In G.R. Bock, K. Ackrill (Eds.), *Ciba Foundation Symposium 178: The origins and development of high ability*. New York: Wiley.
- Gavin, M.K., Casa, T.M., Adelson, J.L., Carroll, S.R., Sheffield, L.J., Spinelli, A.M. (2007). Project M3: Mentoring Mathematical Minds – A Research-based Curriculum for Talented Elementary Students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 566-585.
- Gelman, R. (2000). Domain Specificity and Variability in Cognitive Development, *Child Development*, 71(4), 854-856.
- Gentry, M.L., Owen, S.V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 224-243.
- Gere, D.R., Capps, S.C., Mitchell, D.W., Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295.
- Heller, K.A., Perleth, C., Lim, T.K. (2005). *The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students*. In R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 172-197). New York, NY: Cambridge University Press.
- Heller, K. (1998). Förderung durch Differenzierung. Für einen realistischen Begabungsbe-griff. *Zeitschrift für politische Bildung*, 35, 34-43.
- Heller, K.A., Schofield, N.J. (2000). *International trends and topics of research on giftedness*

- and talent. In K.A., Heller, F.J., Mönks, F.J., R., Sternberg, R., Subotnik (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 123-137). Oxford: Elsevier.
- Henderson, S.E., Sugden, D.A. (1984). *Movement Assessment Battery for Children*. Firenze: Giunti.
- Ianes, D., Macchia, V. (2008). *La didattica per i bisogni educativi speciali. Strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*. Trento: Erickson.
- Jason Dana, M.S., Loewenstein, G. (2003). A Social Science Perspective on Gifts to Physicians from Industry. *JAMA*, 290(2), 252-255.
- Keating, D.P. (2009). *Developmental science and giftedness: An Integrated life-span framework*. In F.D., Horowitz, R.F., Subotnik, D.J., Matthews, (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kirby, A., Drew, S. (2013). *Guide to Dyspraxia and Developmental Coordination Disorders*. London: Fulton Publishers.
- Kolb, B. (1984). Functions of the prefrontal cortex in the rat: A comparative view. *Brain Research Review*, 8(1), 65-98.
- Le Boulch, J. (2009). *Lo sport nella scuola. Psicocinetica e apprendimento motorio*. Roma: Armando.
- Luria, A.R. (1961). *Higher cortical functions in man*. New York: Basic Books.
- Luzzo, D. (2010). *Un problema di intelligenza*. Trento: Erickson.
- Mangione, G.R., Maffei, F. (2013). Didattica e Gifted Children. Approcci consolidati e prassi emergenti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(11), 140-156.
- Margiotta, U. (Ed.) (1997). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti: linee metodologiche ed operative*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2003). *La scuola dei talenti*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2019). Nota n. 562 del 3 aprile 2019. *Alunni con bisogni educativi speciali*.
- Mönks, F.J. (1996). *High ability: Self-concept and underachievement*. In U. Munandar, C. Semawan (Eds.), *Optimizing excellence in human resource development* (pp. 43-57). Jakarta: University of Indonesia Press.
- Mormando, F. (2011). *I bambini ad altissimo potenziale intellettuale: guida per insegnanti e genitori*. Trento: Erickson.
- Morrone, C., Renati, R., (2012). Dal quoziente intellettuale ai profili degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'Educazione*, VI(3), 343-356.
- Neubauer, A.C., Grabner, R.H., Fink, A., Neupeper, C. (2005). Intelligence and neural efficiency: Further evidence of the influence of task content and sex on the brain- IQ relationship. *Brain Research Cognitive Brain Research*, 25(1), 217-225.
- Nora, L. Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte: la visione socio-cognitiva dell'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Olivieri, D. (2018). Modelli di plusdotazione e sviluppo dei talenti: i gifted children. *Formazione & Insegnamento*, XVI(2), 153-172.
- Parin, P. (1979). L'io e i meccanismi di adattamento. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 2(1), 1-28.
- Pellerey, K. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2013). *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pinnelli, S. (2019). *Plusdotazione e scuola inclusiva. Modelli, percorsi e strategie di intervento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Pfeiffer, S.I., Jarosewich, T. (2003). *Gifted Rating Scales*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Pfeiffer, D. (2002). The Philosophical Foundations of Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, 22(2), 3-23.
- Pfeiffer, S.I. (2012). Current perspectives on the identification and assessment of gifted students. *Journal of Psycho Educational Assessment*, 30(1), 3-9.

- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the gifted. Evidence-Based Clinical and Psychoeducational Practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S.I., Blei, S. (2007). Gifted Identification Beyond the IQ Test: Rating Scales and Other Assessment Procedures. In S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 177-198). New York: Springer.
- Piaget, J. (1937). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchate: Delachaux & Niestlé (trad. it.: *La nascita dell'intelligenza*, Firenze, Ed. Universitaria).
- Polacek, K. (2005). *Questionario sui processi di apprendimento* (QPA). Firenze: Giunti.
- Posthuma, D., De Geus, E.J., Baarè, W.F., Hulshoff Pol, H.E., Kahn, R.S., Boomsma, D.I. (2001). The association between brain volume and intelligence is of genetic origin. *Nature Neuroscience*, 5, 83-84.
- Pressey, S.L. (1949). The place and functions of psychology in undergraduate programs. *American Psychologist*, 4(5), 148-150.
- Reis, S.M., Eckert, R.D., McCoach, D.B. Jacobs, J.K., Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *Journal of Educational Research*, 101(5), 299-314.
- Reis, S.M., McCoach, D.B., Coyne, M., Schreiber, F.J., Eckert, R.D., Gubbins, E.J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3-24.
- Reis, S.M., Westberg, K.L., Kulikowich, J.K., Caillard, F., Hébert, T.P., Plucker, Smist, J.M. (1993). *Why not let high ability students start school in January? The curriculum compacting study*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Renati, R., Berrone, C., Zanetti, M.A. (2012). Morally Disengaged and Unempathic: Do Cyberbullies Fit These Definitions? An Exploratory Study. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 15(8), 1-8.
- Renzulli, J.S. (1978). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Institute of Education Sciences* (ERIC), 60(3), 180-84, 261.
- Renzulli, J.S., Marcia A., Delcourt, B., (1986). The Legacy and Logic of Research on the Identification of Gifted Persons. *Gift Child Quarterly*, 30(1), 20-23.
- Renzulli, J.S. (1977). *What makes giftedness?: Reexamining a definition*. Phi Delta Kappan, 92(8): 81-88.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence* (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J.S., Renzulli, S.R. (2010). The Schoolwide Enrichment Model: A Focus on Student Strengths and Interests. *Gifted Educational International*, 26(2-3), 140-157.
- Resnick, L.B., Glaser, R. (1976). Problem solving and intelligence. In Resnick L.B. (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale-New York: Erlbaum.
- Reynolds, R., Bigler, P. (1995). *TEMA. Test for memory and learning*. Trento: Erickson.
- Rogers, M.C. (2004). *Teaching Approaches in Music Theory: An Overview of Pedagogical Philosophies*. USA: Southern University Press.
- Sansuini, S. (1996). *L'educazione dei ragazzi precoci, dotati e superdotati. Che cos'è, da dove viene, come si educa. Il potenziale intellettuale che c'è in ogni ragazzo*. Milano: Franco-Angeli.
- Sgambelluri, R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione & Insegnamento*, XVII(3), 104-117.
- Silverman, L.K. (2000). *Counseling the Gifted and Talented*. Love Publishing Company.
- Southern, W.T., Jones, E.D. (2004). In *Types of Acceleration: Dimension and Issues. A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. Volume II. Iowa City: International Center for Gifted Education and Talent Development.
- Sternberg, R.J., E.L., Grigorenko (2004). *Il Testing dinamico. La natura e la misura del potenziale di apprendimento*. Roma: Armando.
- Stoeger, H., Ziegler, A. (2013). Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils. *Gifted Education International*, 29(1), 28-42.

- Tieso, C.L. (2002). *The effects of Grouping and Curricular Practices on Intermediate students' Math Achievement*. The National Research Center on the gifted and talented. University of Connecticut, University of Virginia: Yale University.
- Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS.
- Tomlinson, C.A, Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea* (ed. it. a cura di M. Comoglio). Roma: LAS.
- Tzuriel, D. (2005). *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*. Trento: Erickson.
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L.D. (2002). A Curriculum Study of Gifted-Student Learning in the Language Arts. *Gifted Children Quarterly*, 46(1), 30-44.
- Vinci, V. (2013). Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale. In L. Perla, *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vogt, F., Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1051-1060.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche* (a cura di Mecacci L.). Roma-Bari: Laterza.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom: Strategies and Techniques Every teacher can use*. USA: Free Spirit.
- Zanetti, M.A. (2017). *Bambini e ragazzi ad alto potenziale. Una guida per educatori e famiglie*. Roma: Carocci.
- Zanetti, M.A., Gualdi, G. (2019). *Adolescenti ad alto potenziale. Percorsi di supporto ed esperienze tra pari*. Roma: Carocci.
- Zanetti, M.A., Renati, R. (2012). Perché un focus sulla plusdotazione? *Psicologia dell'Educazione*, VI(2), 155-161.
- Zanniello, G. (Ed.) (2005). *Educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Ziegler, A., Heller, K.A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*. In K.A., Heller, F.J., Mönks, R.J., Sternberg, R.F., Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 3-21). Amsterdam: Elsevier.



### **LUIGI ARUTA**

Performer, autore e danza-educatore, è laureato in Scienze Motorie per la Prevenzione e il Benessere presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Collabora con l'Associazione Artur della prof.ssa Maria Luisa Iavarone ed è membro stabile della compagnia ministeriale di danza Borderline di Claudio Malangone.

### **FERDINANDO IVANO AMBRA**

Neuropsicologo, psicoterapeuta è un dottorando di ricerca del III anno in Scienze Motorie e Sportive presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Collabora con la prof.ssa Maria Luisa Iavarone docente ordinario di Didattica e Pedagogia della relazione in ambito socio-sanitario presso la medesima università. Ha al suo attivo oltre 15 pubblicazioni scientifiche in ambito neuropsicologico e pedagogico. Ultimi due lavori: Ambra F. I. (2019). *Lo Sport come dispositivo educativo nell'ottica della Pedagogia del Benessere. Una ricerca pilota nell'ambito del progetto "Vivere S.M.A.R.T."* Annali online della Didattica e della Formazione Docente Vol. 11, n. 18/2019, pp. 166-175. Ambra F. I., Ferraro F. V., Ferra V., Basile S., Girardi F., Menafo M., Iavarone M. L. (2019). *Impact of sport training on healthy behavior in a group of 108 adolescents: a pilot study using S.M.A.R.T. questionnaire.* In Luciana Castelli, Jenny Marcionetti, Andrea Plata and Alice Ambrosetti, (2019) *Well-being in Education Systems Conference Abstract Book, Locarno 2019.* Hogrefe ed.

### **PATRIZIA BELFIORE**

Ph.D. in Management Sportivo, Borsista di Ricerca nel Settore Concorsuale 11/D2. Le sue principali Linee di Ricerca riguardano l'Educazione, il Wellbeing e la Digital Innovation nelle Attività Motorie Sportive. Autore di numerose Pubblicazioni Scientifiche tra cui: Belfiore et al (2019). *Sport Management and Educational Management: A Bibliometric Analysis.* *Sport Science*, 12, 1: 61-64; Belfiore et al (2018). *Health promotion, health protection and sport in the school.* *Acta Medica Mediterranea.*

### **ALESSIA BEVILACQUA**

Assegnista di ricerca nel settore M-PED/04 presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Tra i suoi interessi di ricerca l'innovazione didattica, nonché i metodi e gli strumenti di valutazione per l'apprendimento in ambito universitario. Tra le sue pubblicazioni "Promuovere l'autoregolazione dell'apprendimento in una classe numerosa. Una ricerca quanti-qualitativa" (*Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 2019, 23: 142-160); "Innovate teaching practices to cope with educational fragilities. How can flipped learning help teachers to reach every student, in every class, every day" (*RicercaAzione*, 2017, 10(2):171-185, in coll. con J. Bergmann)

### **CHIARA BORELLI**

Dottoranda di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dottorato in Scienze Pedagogiche dell'Università di Bologna. Fa parte del Comitato Scientifico del Centro di Ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor (CEFEO), Università di Bologna. Pubblicazioni recenti: (2019). *Bambini senza corpo e chiusi dentro: dualismo mente-corpo nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria.* *Infanzia*, 4, 2019, pp. 261-264. (2019). *Ciao parco! Torno presto... Effetti del gioco psicomotorio in natura in un soggetto con sindrome autistica.* *Infanzia*, 1, 2019, pp. 54-58.



### **MARIO CALIGIURI**

Professore di prima fascia all'Università della Calabria, dove insegna pedagogia della comunicazione. Tra i suoi scritti: (2008) *La formazione delle Élite. Una pedagogia per la democrazia*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino. (2018) e *Introduzione alla società della disinformazione. Aspetti pedagogici*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.

### **RAFAEL CAMARGO**

Professore brasiliano di Design/Illustrazione - PUCPR - Pontifical Catholic University of Paraná (Architecture and Design Department), attualmente in Italia, dove frequenta un Dottorato di ricerca (Visiting PhD - 3 mesi) con la Professoressa Anita Gramigna a Ferrara.

### **SILVIA COPPOLA**

Dottore di Ricerca in Corporeità didattiche, tecnologie e inclusione, è attualmente ricercatrice presso l'Università degli Studi di Salerno e conduce un'attività di ricerca focalizzata sull'analisi dei differenti fattori implicati nella declinazione pluridisciplinare delle attività motorie e sportive, anche mediante l'implementazione di tecnologie di *motion analysis*. Tra le recenti pubblicazioni: Coppola S. (2018). *L'Attività fisica adattata alla terza età. Analisi dei benefici, didattica e strumenti di valutazione*. Edizioni Accademiche Italiane; Coppola S., Albano D., Sivoccia I., Vastola R. (2020), «Biomechanical analysis of a rhythmic gymnastics jump performed using two run-up techniques», *Journal of Physical Education and Sport*, 20 (1).

### **DAVIDE DI PALMA**

Ricercatore di Tipo B presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope" – S.C.: 11/D2 – S.S.D.: M-PED/04. Le sue principali Linee di Ricerca riguardano la Pedagogia Sperimentale, la Didattica Innovativa, l'Educazione Motoria e Sportiva e la Pedagogia Speciale. Autore di numerose Pubblicazioni Scientifiche tra cui: Di Palma et al (2020). Training in School Through Motor Education: An Experimental Pedagogical Protocol. *Sport Science*; Di Palma et al (2019). The importance of sports education in the primary school: An experimental pedagogical project. *Journal of Human Sport and Exercise*.

### **FRANCESCO FABBRO**

PhD in Scienze dell'Educazione e della Formazione, è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Firenze. Si occupa di critical media education e metodi qualitativi per la ricerca educativa. Recentemente, insieme a Maria Ranieri e Andrea Nardi, ha redatto il volume *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti* (Edizioni ETS).

### **VALERIA FRISO**

Ricercatrice Senior in Didattica e Pedagogia Speciale nel Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna. Tra le ultime pubblicazioni: (2020) Contesti e competenze per la promozione dell'inclusione delle persone con disabilità, in: *Ricerca, scenari, emergenze sull'inclusione*, pp. 168 - 177 (atti di: Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze, Roma, 26-27 settembre). (2020). Educazione degli adulti e autonomia nella quotidianità, in: *Includere e progettare. Figure professionali a sostegno della disabilità adulta*, Milano, Franco Angeli, pp. 48 – 57.

### **ALESSANDRA GIGLI**

Ricercatrice in Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Università di Bologna. Fa parte del Collegio Scientifico del Centro di Ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor (CEFEO), Università di Bologna. Tra le pubblicazioni nell'ambito degli studi nature-based: (2018). Educare fuori: strategie integrate di lavoro di strada, sviluppo di comunità e adventure education. In L. Cerrocchi, L. Dozza (a cura di), *Contesti educativi per il sociale* (pp. 309-317). Milano: FrancoAngeli. ISBN: 978-88-917-7941-0. (2018). *L'adventure education nel lavoro socio educativo: riflessioni pedagogiche ed esperienze*. In R. Farné, A. Bortolotti e M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 119-138). Roma: Carocci Editore. ISBN: 978-88-430-9367-0.

### **CLAUDIO GIRELLI**

Professore associato di M-PED/04 presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona. Le sue attività di ricerca risultano finalizzate a esplorare e valorizzare pratiche didattiche ed educative utili a promuovere innovazione nelle situazioni di disagio educativo. Tra le sue pubblicazioni: "Spotlight on the Special Education Needs Coordinator (SENCO): Why Are SENCOs Indispensable in Today's Schools and How to Support Their Middle Level Leadership International" (*Studies in Educational Administration*, 47(3): 88-106, in coll. con A. Bevilacqua e D. Acquaro); "Leggere le fragilità educative a scuola per intervenire" (Trento: IPRASE, 2018, in coll. con A. Bevilacqua).

### **MATTEO GIURIATO**

Laureato in scienze, tecniche, e didattiche dello sport ricopre il ruolo di professore a contratto di Metodi e didattica delle attività motorie nei corsi di laurea di Scienze della Formazione primaria. Cultore di materia in gioco e sport in età scolare presso i dipartimenti di Scienze motorie e Scienze Umane. Tra le ultime pubblicazioni: M. Giuriato; F. Bertozzi, L. Correale; N. Lovecchio(2020). Classificazione biologica: un nuovo paradigma per lo sport giovanile. *Scuola dello Sport*, 39 (125): 55-60. M. Giuriato, N. Lovecchio, J. Fugiel, G.F. Lopez Sanchez, M. Pihu, A. Emeljanovas (2020). Enjoyment and self reported physical competence according to bmi: international study in european primary school children. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 60 (6);

### **GIANCARLO GOLA**

Professore Associato, Docente SUPSI (CH) dove si occupa di Didattica Generale, Metodologia della Ricerca Educativa. Strategie di insegnamento, conoscenze degli insegnanti Strategie di ricerca mixed method. Tra le ultime pubblicazioni: Pellegrini, M., Menichetti, L. & Gola, G. (2019) Cornici mentali e stereotipi didattiche nella formazione degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XVI (1) pp. 351-374. Gola, G. (2017) Autovalutazione del docente. Un percorso per la crescita professionale. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XV (2) pp. 155-163.

### **ANITA GRAMIGNA**

Direttrice del Laboratorio di Epistemologia della Formazione presso l'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna Pedagogia generale e Metodologia della ricerca. Nel 2012 è stata nominata ambasciatrice europea della cultura scolastica, svolge promozione del diritto universale all'istruzione, dal comitato scientifico del Centro Europeo Internazionale della cultura scolastica (CEINCE). Svolge importanti incarichi scientifici e didattici presso prestigiose università straniere, dalle quali ha ricevuto dodici nomine a Visiting Professor. Fra i volumi più recenti segnaliamo: con Y. Estrada Ramos *Epistemologia della formazione e Metodologia della ricerca. Un'indagine presso la popolazione Maya Kaqchikel del Guatemala*, Miano, Unicopli, 2016; *Evoluzione e Formazione nel pensiero di Teilhard de Chardin. Lo specifico educativo*, Miano, Unicopli, 2018, *Il versante onirico della conoscenza. L'educazione nel mondo ancestrale dell'America Latina*, Roma, Aracne, 2019.

### **ROSA INDELLICATO**

Assegnista di ricerca in Pedagogia generale presso l'Università degli Studi di Bari "A. Moro", Ph.D in Pedagogia generale (con l'aggiunta del titolo di Doctor Europaeus) Università degli Studi di Bari "A. Moro". Tra le ultime pubblicazioni: (2019). Verso una scuola plurale: educare alla pace. In E. M. Bruni (a cura di), *Una pedagogia possibile per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli, pp. 128-138. (2020). Tra filosofia dell'educazione e pedagogia generale. In A. Nuzzaci (a cura di), *Pedagogia, Didattica e Ricerca Educativa: approcci, problemi e strumenti - Pedagogy, Teaching and Educational Research: approaches, problems and tools*, University, Teaching e Research, Università degli Studi dell'Aquila. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 29-44.

### **EMANUELE ISIDORI**

Professore ordinario presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico" dove dirige il laboratorio omonimo e insegna pedagogia generale, filosofia e storia dello sport. Si occupa

principalmente di ricerche riguardanti i fondamenti teorici e metodologici della pedagogia quale scienza umana e sociale nei suoi molteplici rapporti con gli sport studies e le culture contemporanee. Tra le ultime pubblicazioni: (2019). Il Culturally Responsive Teaching come strategia per l'educazione interculturale in Europa. In E. M. Bruni (a cura di), *Una pedagogia possibile per l'intercultura*, pp. 65-76, Milano, Franco Angeli. (2019). L'origine agonale della democrazia: suggestioni per una pedagogia della cittadinanza nella scuola. In G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali Politiche culturali e pratiche educative*, pp. 464-472, Lecce: Pensa Multimedia.

### **NICOLA LOVECCHIO**

Dottore di ricerca in Scienze Morfologiche ricopre il ruolo di professore a contratto di Teoria e Metodologia del Movimento Umano nei corsi di laurea di Scienze Motorie. Autore di testi scolastici e articoli didattici legati alla didattica secondo le competenze. Tra le ultime pubblicazioni: M. Giuriato, F. Bertozzi, L. Correale, N. Lovecchio (2020). Classificazione biologica: un nuovo paradigma per lo sport giovanile. *Scuola dello Sport*, 39 (125): 55-60. M. Giuriato, N. Lovecchio, J. Fugiel, G.F. Lopez Sanchez, M. Pihu, A. Emeljanovas (2020). Enjoyment and self reported physical competence according to bmi: international study in european primary school children. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 60 (6);

### **CLAUDIA MAULINI**

Ricercatrice in metodi e didattiche delle attività sportive presso il Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere dell'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Tra le sue ultime pubblicazioni: Maulini, C. (2020). L'Allenamento come pratica educativa. In Tafuri D., Del Verme M. & Rossa C., (a cura di), *Didattica innovativa & Pedagogia speciale. Educazione Sport Medicina*. Napoli: Edizioni Idelson-Gnocchi; Maulini C., Di Palma D., Ascione A. (2020). Educational counseling in the dual career of athletes-students. *Sport science*, vol. 13, 64-69.

### **DOMENICA MARAVIGLIA**

Borsista di ricerca nell'ambito del completamento delle attività del master in "Organizzazione e gestione delle istituzioni scolastiche in contesti multiculturali" - Programma nazionale FAMI - presso il Dipartimento di Scienze cognitive, psicologiche, pedagogiche e degli studi culturali dell'Università di Messina. Componente del Gruppo di Lavoro SIPED (Società Italiana di Pedagogia) "Pedagogia interculturale". Membro fondatore e componente del gruppo di ricerca internazionale "The International Institute for Critical Pedagogy and Transformative Leadership", University of Calgary, Alberta, Canada. Tra le pubblicazioni più recenti: (2020) From Theory to Practice: Identikit and Purpose of Critical Pedagogy. In Steinberg, S. R., Down, B. (Eds.) *The Sage Handbook of Critical Pedagogies*, 1, pp. 405-415. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC, Melbourne: SAGE, (2019) *The Intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. In «Studi sulla Formazione» 23, 2, XXII, pp. 387-395.

### **GIANNINO MELOTTI**

Professore Associato in Psicologia Sociale, responsabile scientifico del Centro di ricerca sull'Educazione e la Formazione Esperienziale e Outdoor (CEFEO) del Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Unibo. Tra le pubblicazioni di rilievo: Melotti, G., Passini, S. (2018). Drug Use and Violence Among Adolescents: The Mediation Effect of Attitudes Supporting Violence. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse*, 27(4), pp. 244-250. Melotti, G., Bonomo, M., & Pivetti, M. (2018). Valores Psicossociais como Metassistema: Representações Sociais de Mulher Cigana entre Brasileiros. *Revista Interamericana de Psicologia /Interamerican Journal of Psychology*, 52(3), pp. 316-330.

### **MASCIA MIGLIORATI**

Dottoressa di ricerca in Pedagogia, è docente a contratto di pedagogia generale e dello sport presso l'Università degli Studi di Roma "Foro Italico". Tra le sue ultime pubblicazioni: Migliorati M., Maulini C., Isidori E. (2018). Il talento sportivo come sfida pedagogica. L'esperienza del progetto "La dual-career degli studenti-atleti nella scuola secondaria". *Formazione & Insegnamento*, X VI – 2 –389-404; Migliorati M., Maulini C., Isidori E. (2018). Il tutoring

degli atleti-studenti nell'università italiana: tra sfide pedagogiche, modelli e prospettive di sviluppo. *CQIA Rivista*, 25, 191-200.

### **RITA MINELLO**

Professore Associato nel settore 11/D1 presso l'Università degli Studi Niccolò Cusano, Roma, Facoltà di Scienze della Formazione, ricopre l'insegnamento di Pedagogia Generale e Teorie e Modelli dei Processi Educativi. Presidente del corso di laurea magistrale in Scienze Pedagogiche. Segretario Generale SIREF (Società Italiana Ricerca Educativa e formativa). Direttore della rivista *Formazione & Insegnamento*. Tra le ultime pubblicazioni: (2018). *Istituzioni di Pedagogia Generale e Sociale*. Roma: EdiCusano. (2018). *La Società Formativa Allargata. Dall'intercultura alla transculturalità*. Roma: EdiCusano.

### **MARCO NENZIONI**

Dottorando in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze Dell'Educazione "G.M. Bertin" dell'Università di Bologna. Tra le ultime pubblicazioni: Nenzioni M., Guaraldi G. (2020). Learning disability at university: a survey through the students' perspective (DSA all'università: un'indagine attraverso la prospettiva degli studenti), *FORM@RE*, 20, pp. 318 – 335. Mäkelä M., -Shivola M., Strengell M, Nenzioni M. (2018). MOODLE as a MOOC Platform, in: *Challenges in Open Educational Resources. The Case of TOX-OER MOOC* (pp. 69 – 74). Salamanca: Editorial Amarante.

### **GIORGIO POLETTI**

Laureato in Matematica, presso l'Università di Ferrara, sviluppando una tesi al CERN (Centro Europeo per la Ricerca Nucleare) di Ginevra. PhD in Pedagogia con una tesi dal titolo "Learning-teaching process supported by interactive and multimedia resources - Development of interactivity, accessibility and usability as elements for increasing the skills of the level of learning and specific skills in secondary school students" Vice direttore del Laboratorio di Epistemologia della Formazione presso l'Università degli Studi di Ferrara, si occupa di ricerca sulla robotica educativa e le sue implicazioni didattiche, epistemologiche e relativamente ai collegati processi di costruzione della conoscenza. Tra le ultime pubblicazioni recenti si segnalano: *Tra ontologia e epistemologia per una rappresentazione tecnologica dei saperi*. Edizioni Volta la carta, Ferrara, 2018 e *La parola agli insegnanti Raccogliere e analizzare dati per avere informazioni*. In: (a cura di): Anita Gramigna, *Dipendenza da Internet - Stili cognitivi e nuove criticità nell'apprendimento*. Aracne editrice, Canterano (RM), 2019

### **PASQUALE RENNA**

Dottore di ricerca in "Ambiente, Medicina e Salute. Indirizzo Pedagogia delle scienze della salute". Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Da anni si occupa di tematiche relative alla promozione di una cultura inclusiva a scuola e nella società. Tra le sue ultime pubblicazioni: Renna P. (2018). Promuovere la democrazia nelle classi multiculturali. A partire da John Dewey. *Formazione&Insegnamento*, 16,3; Renna P. (2018). *Dal Talamo alla Umma. Note su sessualità, educazione, socialità nell'Islam*. In Gallelli R. *Culture del corpo tra Oriente e Occidente. Itinerari formativi*. Bari: Progedit; Renna P. (2017). Lavoro 'dematerializzato' e lavoro 'materializzato' nell'età della tecnica. Prospettive pedagogiche e didattiche. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1-6.

### **STEFANO SCARPA**

Ph.D in *Scienze Pedagogiche*, professore associato di Metodi e Didattiche delle Attività Motorie nel SC 11/D2 presso l'Università degli Studi 'Giustino Fortunato' di Benevento, dove è titolare dei seguenti insegnamenti: Metodologia e didattica delle attività motorie, Metodologia e didattica delle attività sportive, Attività sportive adattate per l'integrazione sociale. Nella medesima Università è membro della Commissione Terza Missione di Ateneo e del Gruppo Assicurazione della Qualità per il Corso di Laurea in Scienze dell'educazione. Direttore della collana di Ricerca Educativa nelle Scienze Motorie (RESM). Tra le ultime pubblicazioni: (2019). *Filosofia fenomenologica e scienze motorie*. Roma: Tab Edizioni. (2019). Appunti per una pedagogia fenomenologica della 'bewusste Bewegung des Leibes'. *Formazione&Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione*. 1, XVII: 181-194.

### **ROSA SGAMBELLURI**

Rosa Sgambelluri è Ricercatrice di *Didattica e Pedagogia speciale* presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. Coordinatore dipartimentale della Commissione Paritetica. Membro del Collegio docenti del Dottorato Imprese, istituzioni e comportamenti dell'Università di Cassino e Lazio Meridionale. Suoi interessi di ricerca prevalenti la didattica inclusiva, l'educazione fisica nella scuola, l'educazione interculturale. Fra le sue pubblicazioni recenti, *Valutazione delle conoscenze motorie nei futuri insegnanti di sostegno per una scuola senza barriere* (2020) e *Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola: verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione* (2019).

### **PATRIZIA TORTELLA**

Ricercatrice all'Università di Bolzano in Metodi e didattiche dell'attività motoria. La sua ricerca è prevalentemente rivolta allo studio degli aspetti metodologici dello sviluppo motorio e cognitivo dei bambini/e in età prescolare. Tra gli ultimi lavori: (2019) *Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5 Years Old Children in an Outdoor Playground*. *Frontiers Public Health*, 7, 197; (2019). *The role of the educator/adult in supporting children of pre-school age in learning difficult tasks: the case of the Playground "Primo Sport 0246"*. *Journal of Physical Education and Sport*® (JPES), 19, S5, 301, 2015-2023.

### **ROSA VEGLIANTE**

Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF). Ricercatrice di pedagogia sperimentale (M-ped04) presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione (DISUFF) dell'Università degli Studi di Salerno. Ricopre gli insegnamenti di Pedagogia sperimentale e Modelli e strategie di valutazione delle competenze nei corsi di laurea magistrale LM 85 e LM 57. Tra le recenti pubblicazioni: Miranda S., Vegliante, R. (2019). *Learning analytics to support learners and teachers: the navigation among contents as a model to adopt*. *JE-LKS*, 15, 101-116. Vegliante R., Torre C. (2019). *Il processo di alfabetizzazione formalizzata tra comprensione testuale e riflessione linguistica*. *METIS*, 626-644.

### **VIVIANA VINCI**

Ricercatrice di *Didattica e Pedagogia speciale* presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, abilitata per il ruolo di Professore Associato. Delegata dipartimentale per l'Orientamento e per i PCTO. Referente eTwinning TTI. Vincitrice del Premio Italiano di Pedagogia 2014. Suoi interessi di ricerca prevalenti la *Teacher Education*, la valutazione, la didattica universitaria, l'inclusione. Fra le sue pubblicazioni recenti, *La musica sperimentata in verticale* (2018) e *The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses* (2019, con Perla, L. e Agrati, L.S.).

### **ELENA ZAMBIANCHI**

Ph.D in *Scienze della Cognizione e della Formazione*. L'interesse per l'attività di ricerca l'ha portata a concentrare l'attenzione su diverse tematiche inerenti l'ambito delle Scienze della psicologia generale, della metodologia della ricerca, delle scienze psicopedagogiche, dove ha contribuito con numerosi lavori di ricerca sperimentale e applicata. Già docente a contratto presso l'Università di Padova, attualmente è affidataria dell'insegnamento di Psicobiologia presso l'Università 'Giustino Fortunato' di Benevento. Tra le ultime pubblicazioni: (2020). *Per una buona relazione educativa a distanza*. *Innovatio Educativa*, n. 4-5, pp. 28-30. Con Scarpa S. (2019). *L'intersoggettività nella relazione educativa*. Postfazione. In: S. Scarpa, *Filosofia fenomenologica e scienze motorie*. Roma: Tab Edizioni.

### **SILVIA ZANAZZI**

Dottore di ricerca in Pedagogia Sperimentale, ricercatrice presso l'Università degli Studi di Salerno. In precedenza ha avuto incarichi di ricerca e di didattica presso Sapienza Università di Roma e presso l'Università degli Studi di Roma Tor Vergata. I suoi principali interessi di ricerca sono l'inclusione, l'apprendimento dall'esperienza e nei contesti di lavoro, la valutazione in ambito universitario e le tecnologie didattiche. Tra le recenti pubblicazioni: Zanazzi, S. (2000). *Mamme dietro le quinte: vissuti e prospettive sull'inclusione scolastica*. *Nuova Secondaria Ricerca*, 6; Zanazzi, S. (2019). *I docenti inclusivi tra teoria e pratica*. *Italian Journal of Educational Research*, 21.



# SIREF

## Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

### MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

### STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

#### **Azioni a breve termine**

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

#### **Azioni a medio termine**

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

#### **Azioni a lungo termine**

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.



## **RIVISTA**

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

## **MEMBRI**

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.