



# formazione insegnamento

European Journal of Research on Education and Teaching

Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione

Anno XVIII • Numero 3 • 2020

Pubblicazione trimestrale

**RICERCA  
E PROCESSI EDUCATIVI**

---

**RESEARCH  
AND EDUCATIONAL PROCESSES**

---

a cura di / editor  
Rita Minello

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

Barbara Azzolari, Tullio Aebischer, Angela Arsenà, Martina Brazzolotto, Valentina Biino, Michele Cagol, Ingrid Callet-Venezia, Daniela Canfarotta, Arianna Canini, Barbara Caprara, Raquel Casado-Muñoz, Francesco Casolo, Giordano Casonato, Daniele Coco, Dario Colella, Nadia Dario, Marta De Angelis, Fabio Dovigo, Farnaz Farahi Sarabi, Francesco Fischetti, Saverio Fontani, Guido Fumagalli, Chiara Giunti, Matteo Giuriato, Anita Gramigna, Alessandra La Marca, Francesca Latino, Pierpaolo Limone, Nicola Lovecchio, Vanessa Macchia, Carolina Maestro, Generosa Manzo, Francesco Melchiori, Roberto Melchiori, Manuela Menna, Carole Montefusco, Daniele Morselli, Michał Pulit, Maria Ranieri, Italo Sannicandro, Mariagrazia Santonicola, Rosaria Schembri, Sonia Sopranzi, Raul Alejandro Supital, Luca Tateo, Concetta Tino, Patrizia Tortella, Manuela Valentini, Yuri Vargiu, Marco Viola, Mario Zaninelli, Emanuela Zappella

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 SETTEMBRE 2020



Editore  
Pensa MultiMedia s.r.l.  
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8 • tel. 0832.230435  
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

# 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*).

## 9 Editoriale / Editorial

by Rita Minello

Ricerca e Processi Educativi / *Research and Educational Processes*

## RICERCA E EMERGENZA SANITARIA / RESEARCH AND HEALTH EMERGENCY

### 12 Angela Arsenà

Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee / *Distance learning and simulations of relationship in the contemporary junctures*

### 24 Michele Cagol, Marco Viola

La relazione mascherata. Le mascherine chirurgiche e la comunicazione sociale in prospettiva educativa / *The masked relationship. An educational perspective on social communication and facemasks*

### 35 Francesco Casolo, Daniele Coco, Sonia Sopranzi, Raúl Alejandro Supital

Physical and sports education in the era of COVID-19: between D.I.D. and outdoor education / *Educazione motoria e sportiva nell'era del COVID-19: tra D.I.D. ed outdoor education*

### 50 Daniele Coco, Patrizia Tortella, Francesco Casolo

Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive / *Rewied of resilience and report in physical activities and sport*

### 67 Marta De Angelis, Mariagrazia Santonicola, Carole Montefusco

In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace / *In presence or at a distance? Some principles and practices for effective teaching*

### 79 Roberto Melchiori

Sfide e cambiamenti nella scuola: un nuovo orizzonte / *Challenges and changes in the school: a new horizon*

### 89 Luca Tateo, Nadia Dario

Listen to us, grown-ups! A Research on Children's Diaries during the COVID-19 Pandemic / *Ascoltateci, grandi! Una ricerca sui diari dei bambini durante la pandemia da COVID-19*

- 101 Patrizia Tortella, Rosaria Schembri, Guido Fumagalli**  
Covid-19 and the effects of isolation on the sedentariness and physical activity of children: an Italian study / *Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano*

## **CORPO COME FATTO SOCIALE E CULTURALE / THE BODY AS A SOCIAL AND CULTURAL FACT**

- 112 Valentina Biino, Matteo Giuriato, Mario Zaninelli, Nicola Lovecchio**  
La scelta dello sport tra genitori e figli: motivazioni a confronto / *Choosing the sport between parents and children: reasons in comparison*
- 124 Francesca Latino, Francesco Fischetti, Dario Colella**  
L'influenza dell'attività fisica sulle funzioni cognitive e sulle prestazioni scolastiche tra i ragazzi in età scolare: una revisione della letteratura / *The influence of physical activity on school-age children's cognitive function and academic performance: a review of the literature*
- 135 Italo Sannicandro, Dario Colella, Pierpaolo Limone**  
Avviamento allo sport e metodologia dell'insegnamento delle abilità motorie attraverso il Teaching Game for Understanding (TGfU) / *Introduction to the sport activities and methodology of teaching motor skills through the Teaching Game for Understanding (TGfU)*
- 151 Patrizia Tortella, Generosa Manzo, Guido Fumagalli**  
Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa / *Ecological motor education and motor development in preschool to fight educational poverty*
- 162 Manuela Valentini, Arianna Canini**  
ADHD: Revisione sistematica degli effetti benefici dell'attività motoria / *ADHD: Systematic review of the beneficial effects of motor activity*
- 179 Yuri Vargiu**  
Le attività ludiche di gruppo nelle RSA: L'importanza di comprenderne il potenziale educativo – terapeutico / *About ludic group activities in Nursing Homes and of understanding their educational and therapeutic potential*

## **ALLEANZE, STRATEGIE E PRATICHE / ALLIANCES, STRATEGIES AND PRACTICES**

- 189 Barbara Azzolari, Emanuela Zappella**  
Oratori e alleanze territoriali: nuove sfide per una comunità educante / *Oratories and territorial alliances: new challenges for an educating community*
- 198 Tullio Aebischer, Manuela Menna**  
Mappa per la Risoluzione del Problema di aritmetica o geometria (MRP): esperienza laboratoriale tra linguaggio naturale e formale / *Map for Sol-*

*ving the Problem of arithmetic or geometry (MSP): workshop experience between natural and formal language*

- 210 Ingrid Callet-Venezia**  
L'educazione: una dialogica tra formare un individuo e educare un cittadino / *The education: a dialogic between develop individuals or train citizen*
- 223 Barbara Caprara, Vanessa Macchia**  
Outdoor education in Maria Montessori's philosophy: a chance for inclusion? / *L'educazione outdoor nella filosofia di Maria Montessori: un'opportunità per l'inclusione?*
- 230 Raquel Casado-Muñoz, Alessandra La Marca, Daniela Canfarotta**  
Desarrollo de concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas de estudiantes de Latin y Griego en Italia y España / *Development of learning conceptions and metacognitive strategies of Latin and Greek language students in Italy and Spain*
- 255 Nadia Dario, Luca Tateo**  
The positive side: an inquiry into mind-wandering in teaching-learning situations / *Il lato positivo. Una ricerca sul mind-wandering nelle situazioni di insegnamento-apprendimento*
- 277 Farnaz Farahi Sarabi**  
Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza / *Training and narration: the use of metaphorical language in the construction of experience*
- 286 Saverio Fontani**  
Il ruolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa nelle strategie contestuali inclusive per allievi con Disabilità Cognitive / *The role of Augmentative Alternative Communication in the contextual inclusive strategies for students with Cognitive Disabilities*
- 297 Carolina Maestro**  
La pratica di cura e il dono delle relazioni educative del volontariato in carcere / *The practice of care and the gift of educational relations of volunteering in prison*
- 303 Daniele Morselli**  
La metodologia dell'indagine qualitativa negli interventi formativi di matrice vygotiskijana / *The methodology of qualitative research in Vygotskyan formative interventions*
- 319 Michał Pulit**  
Constructing emotions from the perspective of the dramaturgical theory on the example of the Smolensk disaster / *Costruzione delle emozioni nella prospettiva della teoria drammaturgica: l'esempio del disastro di Smolensk*

## MISCELLANEA / MISCELLANEA

- 329**    **Martina Brazzolotto, Giordano Casonato**  
Metodi per individuare i talenti nei giovani disoccupati / *Methods for identifying talents in unemployed young people*
- 339**    **Martina Brazzolotto**  
'I ask myself: but are they really gifted?'. Genius and giftedness at school / *"Io mi chiedo: ma è veramente plusdotato?". Genialità e plusdotazione a scuola*
- 355**    **Fabio Dovigo**  
Come nascono le mode educative: un'analisi del pestalozzismo / *How educational fashions are born: an analysis of the Pestalozzi movement*
- 365**    **Anita Gramigna**  
L'erranza del soggetto conoscente. Per una lettura epistemico-formativa del pensiero di Canguilhem / *The wandering of the knowing subject. For an epistemic-formative reading of Canguilhem's thought*
- 376**    **Chiara Giunti, Maia Ranieri**  
Professionalità Dirigente e innovazione scolastica / *School leadership practice and school innovation*
- 391**    **Concetta Tino**  
Self-perceived employability in Higher Education: uno studio esplorativo / *Self-perceived employability in Higher Education: an exploratory study*

## COLLABORATORI / COLLABORATORI

Rita Minello

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

La ricerca educativa fornisce un resoconto della conoscenza e una specifica comprensione del modo in cui gli individui possono acquisire conoscenza nell'ambito di una epistemologia dell'azione secondo la quale l'apprendimento si realizza al meglio nella relazione che pone i saperi in azione, per produrre competenze e sistemi di padronanze, per sostenere le operazioni simboliche che contraddistinguono il pensiero umano.

Si tratta di un approccio razionale e transazionale che affonda le sue radici nel pragmatismo di Dewey, dove l'organismo apprendente è sempre in contatto col suo ambiente, e si modifica come risultato delle esperienze e attività, come risposta ai cambiamenti del mondo circostante.

Un approccio sempre valido, ma anche sempre più difficile da realizzare, nel mondo disconnesso e disumanizzato in cui sta approdando la cultura occidentale, dove la comunicazione come intersoggettività pratica è spesso ostacolata, se è vero che l'approccio transazionale è un metodo «in cui si afferma il diritto di vedere insieme, estensivamente e collettivamente, molto di cui si parla convenzionalmente come se fosse composto di fattori culturali separati e inconciliabili» (Bentley, Dewey, 1949, p. 67).

L'esperienza come transazione viene puntualmente richiamata anche nei documenti OCSE relativi alle sfide e alle questioni chiave della ricerca educativa e dei sistemi di sviluppo nei paesi OCSE, con particolare riferimento all'Italia (Report 2017), alla quale si chiede di aumentare la rilevanza della ricerca educativa ai fini di policy, come serio veicolo per rafforzare il sistema di istruzione.

Dalla ricerca educativa italiana presente in questo numero di *Formazione & Insegnamento* le evidenze indicano che nella nostra società emerge sempre più chiaramente l'interconnessione tra fenomeni problematici che mobilitano un approccio congiunto politico-educativo: condizione giovanile, lavoro, famiglia, formazione.

Il bene comune non può più essere perseguito attraverso una parcellizzazione di interventi settoriali che non rispondano ad un quadro d'insieme condiviso, pur nella complessa interdisciplinarietà, insieme chiaramente configurato, secondo orientamenti formativi che governino la transizione dalla soggettività alla socialità.

Le grandi agenzie educative del passato – famiglia, scuola, associazioni – appaiono oggi depotenziate, mentre i nuovi maestri - soprattutto quelli che operano nella multiforme realtà dei mass media – si dimostrano assai spesso cattivi maestri. L'emergenza educativa ha sollecitato a considerare come, in una sana antropologia che vede l'uomo in relazione, il bene comune non sia solamente uno dei contenuti possibili dell'opera formativa, ma sia diventato l'obiettivo primario e proprio.

Costruire l'uomo sociale significa attivare una lenta azione maieutica che lo accompagni ad aprire i suoi referenti esistenziali verso la comunità, verso il sociale, investendo strumenti e mezzi per personalizzare i rapporti sociali e socializzare le attività personali. Si tratta, perciò, di elaborare una nuova cultura che esprima il frutto dell'impegno di tutte le scienze educative.

I nuovi bisogni formativi dell'emergenza obbligano ad una risistemazione complessiva del mondo educativo e formativo, perché obbligano a ritematizzare in entrambi i campi il rapporto fecondo tra saperi teorici e saperi d'azione. Solo così è possibile riaprire un nuovo dialogo per attivare nuovi processi di co-generazione di valore, anche in contesti di particolare criticità, come l'emergenza sanitaria che dall'inizio del 2020 rischia di rallentare, e a volte inibire, i processi formativi.

A tutto ciò la ricerca educativa comincia a dare risposta. Lo scopo di questo numero di *Formazione & Insegnamento* riflette sullo stato corrente della ricerca alla luce dell'emergenza educativa nata in contesti sanitari.

Nella prima sezione, *Ricerca e Emergenza Sanitaria*, si collocano i contributi dedicati allo specifico della relazione, della resilienza, della didattica integrata, cifre chiave di una attualità educativa con cui il mondo educativo si sta unanimemente scontrando.

In stretta connessione con la prima, nella seconda sezione, *Corpo come Fatto Sociale e Culturale*, si rilancia la riflessione antropologica sulla centralità della corporeità nel sistema di relazione natura-società-cultura, dove il corpo è luogo di manifestazioni tanto reali, quanto simboliche, strumento di resilienza, creatività, invenzione culturale.

Nella terza sezione, *Alleanze, Strategie e Pratiche*, ci si occupa di definire quelle pratiche contemporanee di ricerca operanti sia all'interno che all'esterno degli ambiti educativi propriamente definibili, pratiche interdisciplinari, che possono far progredire la riflessione sul contesto di emergenza. Tali pratiche attingono a una vasta gamma di *epistemologie* e *teorie* dalle quali scaturiscono per l'indagine, ampie gamme di metodi, credenze, modelli, filosofie e pratiche disciplinari, impiegati al fine di cercare e affinare la conoscenza.

Infine, il potenziale di analisi critica del discorso di emergenza passa attraverso la sezione finale *Miscellanea*, dove il rinnovamento delle istituzioni educative passa attraverso i luoghi attivi della trasformazione discorsiva. Qui la ricerca si fa promozione di prospettive che decostruiscono le meta-narrazioni oppressive e producono il cambiamento delle relazioni.

## Riferimenti bibliografici

- Bentley, A. F., Dewey, J. (1949). *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.  
OCSE Italia (2017). *Strategia per le Competenze dell'OCSE*. Accessibile presso: <https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Strategia-per-le-Competenze-dell-OCSE-Italia-2017-Sintesi-del-Rapporto.pdf>

Ricerca e Emergenza Sanitaria  
Research and Health Emergency

---



# Didattica a distanza e simulazioni di relazionalità nelle emergenze contemporanee

## Distance learning and simulations of relationship in the contemporary junctures

Angela Arsenà

Università degli Studi di Foggia - angela.arsena@unifg.it

### ABSTRACT

Distance learning is considered as mimetic and simulated: in this paper we shall investigate the educative relationship folded onto the communicative network. It shouldn't pretend to be a copy or a mere procedural transposition (often operated by logic and mathematical terms) of a "conceptual model" of reality, but rather an occasion to foster in the students a process of internalization of the simulated model and of externalization of one's own cognitive load as well as a process of comparison of one's own mental models. In different terms, we should say that distance learning is a re-enactment of the hermeneutic circle.

La didattica a distanza è percepita come mimetica e simulata: in questo articolo si vuole indagare la relazionalità educativa piegata sulla rete comunicazionale e che non pretende di essere copia o mera trasposizione in termini procedurali (spesso logico-matematici) di un "modello concettuale" della realtà quanto un'occasione per promuovere negli studenti un processo di internalizzazione del modello simulato e di externalizzazione del proprio carico cognitivo nonché di confronto dei propri modelli mentali: in altri termini, diremmo, una riproposizione, ancorché più semplice, del circolo ermeneutico.

### KEYWORDS

reticular - digital - relationship - simulation - hermeneutics  
reticolare - digitale - relazionalità - simulazione - ermeneutica

## Introduzione

Nel passaggio dall'insegnamento frontale a quello reticolare-digitale che ha accompagnato le nostre emergenze sanitarie e il nuovo "stato di eccezione" (Agamben, 2003) della nostra relazionalità d'aula, abbiamo vissuto ed esperito *et docentes et discipuli* una traduzione del paradigma ermeneutico ed educativo.

Dalla comunicazione orale e frontale che prevede la condivisione dello stesso spazio/tempo e la condivisione dello stesso testo e della stessa "trama" in cui la comunicazione si fa luogo, siamo stati traghettati (tradotti) verso una lezione che soggettivizza lo spazio e il tempo in una proliferazione labirintica di rapporti più o meno fluidi che si costruiscono e si dissolvono nella rete di legami forti e deboli e nelle *more* di dinamiche imprevedibili nel loro farsi e costruirsi, dove si capovolge il rapporto docente-discente (anche per dar luogo a nuove dinamiche educative sulla falsariga di una inedita *flipped-classroom*) o dove ci si ricalcolizza in un sito inteso in senso squisitamente informatico ma anche logistico/esperienziale, caratterizzato da una dimensione spazio-temporale assolutamente nuova.

Le infrastrutture tecno-digitali sono del resto già da tempo anche infrastrutture esistenziali, ovvero infrastrutture attraversate, calpestate, dall'esistenza dell'uomo e che al contempo attraversano, talvolta perforando bruscamente, la sua esistenza, nel momento in cui hanno reso possibile un cortocircuito spaziale, un mescolamento, senza più possibilità di distinzione, del qui con l'altrove, dell'*hic* con l'*alias*, consentendo un annullamento inedito della distanza fisica in ragione di un'intensificazione dello scambio immediato, della condivisione istantanea, dell'accessibilità, dell'evidenza e anche soltanto della percezione dell'esistenza dell'altro, ovvero di tutto ciò che è dissimile (culture, individui, realtà religiose o architettoniche) e che viene risucchiato nell'ordine del simile, o anche del plausibile (con tutte le problematiche che questo comporta come il rinnovarsi di false credenze e false notizie, e con il rinnovarsi di nuove intolleranze relazionali).

In ogni caso l'incontro con l'altro e con l'altrove non richiede più uno spostamento fisico perché essi sono prossimi, contigui a noi.

Anzi, l'altrove condivide il nostro stesso spazio: «l'altrove cessa quindi di essere un "altro dove"» (Merlini & Boldrini, 2006, p. 10).

### 1. Un cambio di paradigma

L'apprendimento digitale coinvolge allora senz'altro aspetti tecnici ma intesi alla maniera heideggeriana, ovvero come una tecnica «la cui essenza è vero e proprio disvelamento della relazione tra l'uomo e il mondo e tra uomo e l'uomo» (Heidegger, 1976, p.52) e dove il testo diventa ipertesto nel senso precipuo di quel disvelamento, per successive approssimazioni, di una trama tenuta insieme da legami elettronici (link) la cui fruizione è chiamata *navigazione*, una sorta di adirivieni, un percorso caratterizzato «dall'andare e tornare indietro», sempre prendendo in prestito le parole di Heidegger (2017): «un navigare multilineare, ramificato, multisequenziale, interattivo, polifonico».

Un ambiente digitale – e tanto più un ambiente di apprendimento digitale – si riproduce e si estende infatti in una dinamica autopoietica che realizza e crea una nuova relazionalità sino al punto da indurci a pensare che la "rete<sup>1</sup>" non sia un

1 Pur consapevoli della differenza tecnica tra rete e web (Berners-Lee, 1999), per chiarezza espositiva e per non addentrarci in un discorso che esula dalle nostre riflessioni, useremo qui e altrove il ter-

luogo ma una nuova, estesa, potenzialmente infinita dinamica relazionale: del resto pare sia «l'ubiquità degli uomini che genera la globalità della rete e non viceversa» (Colombo, 2013, p. 38).

Proprio per la sua essenza intrinsecamente relazionale, la rete comunicativa digitale potrebbe (il condizionale è d'obbligo) diventare ambiente di apprendimento e di insegnamento privilegiato, nel momento in cui realizza e fonda una nuova alterità ed essa, facendosi e disfacciandosi indipendentemente dal sito nel quale ci si trova e realizzando una nuova realtà situazionale estremamente ramificata e labirintica<sup>2</sup>, potrebbe trasformare e alterare il rapporto con il sé e con gli altri, con la realtà e le sue rappresentazioni, modificando il modo di stare al mondo dell'uomo.

Mettendo in atto una pluralità di approcci e visioni nonché di strumenti, di piattaforme di apprendimento – fra loro diverse, ma comunque intese come luoghi aperti e comunicanti – la didattica a distanza, coniugando cross-medialità e intra-medialità, potrebbe realizzare una fusione di orizzonti che non corrisponde soltanto ad un semplice plurilinguismo metodologico bensì ad una sorta di «pluridiscorsività dialogica» (Ponzio, 1985, p. 147), ovvero un ecosistema vitale ed eterogeneo che acquista funzione educativa e pedagogica (una sorta di agenzia educativa ulteriore o aumentata, come aumentata è la realtà virtuale, rispetto alle agenzie educative classiche) in quanto condizione trascendentale, sfondo e scenario di ogni forma di coscienza critica, etica ed educativa.

Queste considerazioni conducono verso la consapevolezza che le forme e i modi dell'insegnamento *on-line*, lungi dall'essere un problema meramente tecnico e tecnologico o tutt'al più metodologico, è problema eminentemente ermeneutico, sia perché «il problema della tecnica non si risolve con la tecnica», ci ricorderebbe ancora Heidegger (2017, p. 17), e sia perché l'insegnamento *on-line* nel momento in cui si fa «luogo polistrutturale dinamico» (Scurati, 1996), si dispone e si predispose a diventare luogo semantico, teoretico, metodologico, pedagogico e didattico se non *par excellence* quantomeno e oltremodo adeguato alla divulgazione e all'insegnamento dei *topoi* didattici.

L'ambiente digitale è concepito in ultima istanza come *topos* di *topos* ovvero come spazio oltremodo aperto, come orizzonte di un orizzonte di senso al di là delle distinzioni tradizionali storiche e culturali quali struttura e sovrastruttura, mondo materiale, mondo spirituale, mondo apparente e mondo virtuale, al di là, insomma, di tutte «quelle antiche contrapposizioni che si rivelano inservibili», come già ai suoi tempi, scriveva Nietzsche (1975): nel momento in cui diventa contenuto e contenitore di quelle categorie necessarie all'ermeneusi quali il dialogo, il linguaggio e il pensiero e la loro rappresentazione, l'ambiente digitale, trasformando i link in *lectōn*, ovvero in senso letterario, in varchi o accessi (cognitivi, esperienziali o informativi), diventa necessariamente luogo della relazionalità umana, anche educativa.

## 2. Smarrire l'umano nel digitale

Lo scopo di questa nostra riflessione, allora, parte da questa evidenza con la quale necessariamente dobbiamo confrontarci, pur avvertendo epidermiche o pro-

mine rete senza maiuscolo e senza più virgolette per indicare l'infrastruttura e la meta-infrastruttura relazionale della comunicazione digitale (Barabási, 2002).

2 Si usa qui l'espressione esperienza situazionale nel senso precipuo di Rivoltella (2013).

fonde resistenze emotive ed emozionali, pur privilegiando la dimensione ortodossa dell'insegnamento e della relazionalità cosiddetta frontale, pur confrontandoci inevitabilmente con pietre d'inciampo tecnico/pratiche dovute quasi sempre all'urgenza che ha caratterizzato la nostra repentina metamorfosi professionale ed educativa da stabilmente analogica a imprevedibilmente e flessibilmente digitale.

Il nostro discorso vuole allora articolarsi lungo diverse prospettive: sicuramente, in primo luogo, intende interpretare teoreticamente il senso di quella esperienza culturale che emerge e si rivela nel contesto e nel contenitore digitale e ipermediale connotandola come autentica esperienza ermeneutica e come fertile esperienza formativa. Ma per far questo vuole interrogare la filosofia dell'educazione alla ricerca di una giustificazione teoretica che scomodi "la categoria dell'educativo" (Ducci, 2008) anche e soprattutto nell'universo digitale perché come insegnanti e studenti non si debba correre il rischio, nel labirinto della molteplicità semiotica e semiologica della rete, di smarrire l'umano a favore dell'algoritmo. Il nostro intento (e qui veniamo alla seconda direttrice del nostro discorso) è semmai il contrario, ovvero provare a invertire con intenzionalità pedagogica il rapporto uomo-macchina per indagare il modo in cui non soltanto la tecnica agisca sul pensiero, quanto per capire se e come nell'universo digitale il pensiero possa vivere una sorta di decostruzione (linguistica e pedagogica): su di essa si può edificare l'insegnamento *on line* per individuare potenzialità e prospettive. Se la decostruzione, anche e soprattutto pedagogica, al pari di una crisi, è portatrice di novità (Mariani, 2008), allora su di essa è possibile radicare quelle premure teoretiche e quelle attenzioni didattiche necessarie ad un'efficacia formativa in linea con le attese dei nostri giorni, caratterizzati, invero, da una frattura e da una rottura di sistema e di abitudini<sup>3</sup>.

Ogni comunicazione tra esseri umani corrisponde ad un traghettarsi da una dimensione culturale ad un'altra e richiede un tentativo continuo di "connessione". Martin Heidegger interpretava questa connessione come costante tensione ermeneutica, come uno stare in bilico tra due realtà di pensiero (Heidegger, 2017). Non mera *Verbindung* bensì *Befindlichkeit*, rivestendo così la connessione di significati affettivi, emozionali. Ogni connessione è allora una particolare condizione mentale, «un sentirsi o trovarsi situato verso un altrove» (p. 121), "un predisporre a", uno stato d'animo "che conduce verso", una situazione emotiva aperta a tutti i verbi di movimento e a tutte le condizioni di apertura mentale ed intellettuale. Per Martin Heidegger «ogni parlare, ogni dire sono in sé un tradurre» anche con se stessi, e rappresentano un tentativo di connessione anche quando la comunicazione si svolge tra parlanti lo stesso idioma perché «noi traduciamo già anche la nostra stessa lingua nella forma che le è propria e [...] in ogni colloquio e soliloquio domina sempre un tradurre originario» (p. 28). Ogni comunicazione implica sempre un trans-ducere e ogni comunicazione, in ultima istanza, è sempre operazione interculturale anche quando l'interlocutore è il simile o il vicino e non soltanto e non necessariamente il lontano e l'estraneo: questa dinamica sempre viva, questo movimento reciproco tra due sponde, tra due rive e questo «andare-oltre e tornare- indietro» (p.39) accade sempre, in ogni contesto relazionale, dove non basta condividere e adoperare determinati codici oppure avere familiarità con le stesse competenze comunicative, ma occorre cercare un sistema di riferimento comune nel quale trovarsi e abitare momentaneamente.

3 Per una disamina più ampia della categoria della crisi come dimensione e opportunità pedagogico/escatologica si rimanda qui a Minello (2012).

Anche nella contemporaneità digitale, “comunicare” significa “connettersi”, condursi e collocarsi oltre, tradurre e tradursi nell’ambito di una verità diversa, mutata, verso l’altro da noi, sull’altra riva per certi aspetti estranea e che talvolta è destinata a rimanere estranea.

E dunque il problema di ogni dinamica comunicativa (sia essa in presenza o à *la distance*) rimane quello di trovare e abitare un sistema di riferimento comune, intermedio: questo non significa restringere la zona d’incontro, trovare dei minimi comun denominatori, siano essi culturali, linguistici, sociali, sui quali tentare l’impresa e tentare il rischio della comunicazione. Tutt’altro: proprio perché rischiosa e potenzialmente fallibile, la comunicazione ha bisogno di un terreno ampio, di un largo tappeto, di una grande rete – diremmo – su cui atterrare, di un terreno non solo inter-medio, ma iper-medio. La comunicazione si rivela infatti sempre una scommessa, una prova ad alto rischio, un evento talvolta improbabile, spesso miracoloso e che necessita di (larghe) condizioni a contorno perché accada. Perché il fragile filo della comprensione reciproca si mantenga in piedi occorre infatti che la connessione abbia una banda larga, larghissima, occorre cioè, fuor di metafora, dilatare il più possibile l’orizzonte culturale di riferimento, condividere, estendendolo, un intero mondo, un’intera rete relazionale: non è un caso che il luogo della comunicazione contemporanea, ovvero Internet, contenga in sé il gioco linguistico tra l’efficace sintesi di *inter-connected* e *inter-national* (Network) come ambizione, come auspicio, come intento programmatico e come aspirazione collettiva.

Lo stare nel mezzo della comunicazione oggi significa aspirare a stare, a sostare al centro della rete comunicativa avendo lo sguardo aperto ai vastissimi orizzonti che solo una visione circolare consente. Nella comunicazione (e tanto più nella comunicazione educativa) non avviene infatti soltanto un mero scambio di informazioni unidirezionale, ma una complessa dinamica interlocutoria che abbraccia non solo un universo vastissimo di conoscenza linguistica, valoriale, etica e simbolica – che caratterizza ciascun essere umano in quanto parte di una ben precisa realtà sociale e culturale – ma anche le sue precipue precognizioni che precedono e anticipano ogni giudizio e ogni valutazione e delle quali occorre tener conto per mantenere aperta e valida la connessione con l’altro da sé: si tratta di una dinamica che parte da una capitalizzazione del soggetto, aumenta e aggiunge valore ad esso e allo stesso tempo ne connota la sua appartenenza al mondo (Margiotta, 1997) sancendo infine la sua capacità di trasformarlo, costruirlo e decostruirlo (Beltingeri, 2007).

Alla luce di questo ci chiediamo dunque in che modo tradurre quel particolare frammento dell’esperienza relazionale tra gli uomini che è l’esperienza dell’insegnamento, passando dal formato analogico, reale, statico della situazione relazionale-educativa-frontale al formato digitale, virtuale e reticolare del Web, nella consapevolezza che la nuova veste digitale che riveste le pratiche didattiche contemporanee non sia soltanto una nuova veste grafica ma un nuovo modo di “eserciti” dell’insegnamento, un nuovo ambiente di condivisione comunicativa, esistenziale e formativa.

### **3. La clava, il tablet e i nuovi totem (didattici)**

La nozione di connettività che abbiamo appena richiamato segue la lezione di Derrick De Kerckhove (2014) e merita un qualche ulteriore approfondimento a proposito dei dinamismi che si sviluppano all’interno del contesto digitale.

Siamo consapevoli che sin dai tempi più remoti, l'invenzione e l'uso di uno strumento ha in qualche modo condizionato il comportamento ed ha interferito sull'organizzazione dell'agire individuale e sociale. Lo si può dire a proposito della clava e lo si può ancora dire per l'uomo che ha inventato la scrittura o per quello che ha inventato la stampa, e non si vede perché non lo si debba anche dire per l'uomo digitale.

Sicuramente la scrittura non ci ha dato soltanto una capacità manuale, ma proprio come dice De Kerckhove, essa ci ha mostrato la possibilità di classificare e di ordinare il pensiero. Ed allora l'universo digitale o l'uso sistematico delle nuove tecnologie della comunicazione non può non avere una immediata ripercussione sulla capacità di sviluppare modelli mentali e, principalmente, nuove strutture, ossia nuovi e diversi modi di funzionare e quindi, in definitiva, nuove procedure di elaborazione del pensiero e di organizzazione del comportamento. I media, sottolinea De Kerckhove, ossia quelli che nell'attuale stagione digitale capovolgono le categorie lineari e ripropongono su scala globale incontri simili a quelli che avvenivano nei villaggi (rendendo di fatto il mondo un villaggio, ancorché globale), creano una nuova circolarità dai confini virtuali. Indubbiamente, lo straordinario potere della connettività libera l'intelligenza dagli schematismi riduttivi della linearità discorsiva, apre più ampi spazi alla intuizione creativa, consente elaborazioni proceduralmente più complesse, che si avvantaggiano delle connessioni di rete. Questo non significa farsi succubi della rete, ma significa assumere il modello a rete, nel quale i percorsi si ramificano e sperimentano nuove procedure, persino nuove procedure dimostrative. Possiamo dire "nuove" ma con cautela: la logica e, più in generale, la filosofia classica avevano infatti già scoperto, ad esempio, il cosiddetto pensiero *abduittivo*, e solo in seguito ci si lasciò affascinare dalle potenzialità in termini di rigore, di efficienza e di facilità di verifica offerte dal pensiero discorsivo dimostrativo, preferendolo di fatto a quello che si sviluppa per connessioni plurime.

Ora, però, con le risorse della rete e con i modelli conoscitivi a maglia, diventa produttivo, fertile e fecondo proprio il pensiero abduittivo strettamente connesso alla creatività: la frequentazione degli ambienti virtuali si accompagna sempre allo sviluppo di questo specifico tipo di pensiero, che si aggiunge – integrandole – alle più note forme del ragionamento induttivo e di quello deduttivo.

L'abduzione guida lungo percorsi segnati da una ragionevole alta probabilità ovvero da una ragionevole certezza. Il suo procedere è caratterizzato da un susseguirsi di connessioni e non da una sequenza lineare di legami irreversibili.

Tutto questo non può essere ignorato quando ci si confronta con l'insegnamento *on line*, anche per non inciampare in problematiche riconducibili ad un'organizzazione didattica tributaria del pensiero lineare, come se la postura nella rete della virtualità debba essere la mera riproduzione statica e ferma (quasi una copia conforme) dell'insegnamento frontale riproducibile, semmai, se pure, ad una mera sequenza audio-visiva.

È accaduto infatti che sin dall'inizio della esperienza dell'*e-learning* ci si è di fatto lasciati condurre da modelli collaudati nelle stagioni precedenti, prima dell'avvento del digitale, quando la formazione a distanza veniva «disciplinata» ed organizzata con le proposte della così detta istruzione programmata, prevalentemente asservita ai modelli lineari di tipo skinneriano che meglio si associavano a procedure di «assemblaggio» (Skinner, 1954) facilmente abordabili e facilmente gestibili dalle macchine per insegnare, tributarie cioè di un funzionamento di tipo rigidamente meccanico.

Il passaggio verso i modelli più elaborati di tipo ramificato, alla maniera già in-

dicati, in tempi non sospetti diremmo, da Sidney Pressey (1933) o a quelli ancora più complessi, arricchiti da *feed-back* alla maniera prospettata da Norman Crowder (1962) sono infatti apparsi, in prima istanza, come difficilmente attuabili, come se ci fosse bisogno di un ulteriore sviluppo culturale, di una maggiore consapevolezza epistemologica e di un contesto tecnologico più articolato.

Ma questo sviluppo, questa maggiore consapevolezza epistemologica sono possibili proprio ora e proprio qui, nelle *more* dell'universo digitale che oggi stabilmente abitiamo e percorriamo in altre circostanze relazionali e comunicative della nostra contemporaneità digitale. Si tratta di condizioni che consentono di progettare percorsi di insegnamento a struttura reticolare<sup>4</sup>.

Come la tecnologia del papiro e della scrittura ha rappresentato il felice supporto per una prima ed efficace alfabetizzazione filosofica e concettuale, accelerando il tramonto di una cultura orale e mitica, così le tecnologie digitali potrebbero rappresentare oggi il supporto per una nuova alfabetizzazione culturale e relazionale e che può esaurivamente svolgersi nello spazio interattivo della rete e in essa o attraverso essa trovare nuovi paradigmi espressivi.

Infatti, se la similitudine più intuitiva del supporto cartaceo, e in generale della elaborazione alfabetica scritta, è la linea retta, ovvero una sequenza ben precisa di legami che si svolgono secondo il principio della causalità e dell'ordine, la metafora che interpreta la rete è la trama, il reticolo, ovvero un *continuum* che consente le connessioni tra diversi documenti.

In rete il testo diventa ipertesto (D'Alessandro & Domanin, 2005) nella stessa forma e con le stesse modalità con le quali in filosofia la scrittura diventava dialogo ai tempi di Platone. Oggi, un insegnamento interamente proposto in rete e in modalità *on-line* deve necessariamente interferire con i connettivi logici che la supportano e l'accompagnano nel suo dispiegarsi, modificandoli. Come del resto già accadde per Platone che, nel trasformare l'oralità da condizione primaria e apparentemente unica dello scambio dialogico, diede vita ad una precisa, originalissima, modalità di scrittura, ottenendo di fatto una nuova dimensione dello scritto capace di dar conto dell'oralità, traducendola in segno grafico e in dialogo interiore sino a farla diventare paradigmatica e accessibile per un nuovo e più ampio uditorio. Così probabilmente, ma è solo un'ipotesi, occorre muoversi nelle nostre nuove dinamiche relazionali-comunicative-educative.

A voler usare le potenzialità di una didattica digitale in maniera monolitica e meramente strumentale, al pari di una clava adoperata in tutte le occasioni, si rischiano infatti risultati formativi spesso oltremodo insoddisfacenti o insufficienti, che giustificano in parte la frustrazione e lo scetticismo che molti ambienti scolastici e accademici nutrono ancora nei confronti di una didattica interamente riversata, gettata (per usare un termine heideggeriano) nel web. Il video di una lezione frontale, anche se introdotto o accompagnato da *slide*, supportato dal tablet, anche se preceduto o inframmezzato da pause musicali o da altri video esplicativi, anche se lasciato libero nella sua fruizione di fluttuare nel *mare magnum* del web e nella sua atemporalità, immediatamente e sempre cliccabile e infinitamente ripetibile, anche se slegato dall'esigenza che diventa necessità (per nulla aristotelica) di unità di tempo, luogo e azione (educativa) che caratterizzano la lezione in un'aula fisica, non può vantare automaticamente lo *status* di valido prodotto didattico/digitale. L'allievo/spettatore è sottoposto ad un'esperienza passiva, ad una interattività intransitiva, anche quando la presenza di interfaccia fisica o

4 Qui ovviamente si dice struttura per indicare non l'impalcatura del materiale didattico, ma il modo di funzionare della relazione insegnamento-apprendimento (Margiotta, 2015).

grafica (mouse, tastiera, consolle, *link* di rimandi) vogliono simulare una interattività transitiva: il video di una lezione non scongiura in altri termini il rischio di un mancato coinvolgimento intellettuale, cognitivo, linguistico-semantico-sensoriale e affettivo che talvolta caratterizza l'apprendimento analogico dove la traduzione del linguaggio è unidirezionale.

Un prodotto educativo multimediale in rete, improntato solo ed esclusivamente da un insegnamento rivestito di accessori tecnologici, come nuovi totem dell'*e-learning* e come se la distanza fisica tra gli attori del *setting* educativo fosse al contempo requisito e prerequisito dell'offerta formativa multimediale, non dice nulla della condizione della capacità di essere propulsore di eventi nuovi e che dovrebbe caratterizzare l'agire educativo. Non dice nulla, insomma, della multidialogicità eventualmente conseguita o mancata.

Perché si realizzi un trasferimento di «competenze complesse» (Baldacci, 2010) dal docente al discente in modalità digitale occorre una «traduzione» in termini ermeneutici della lezione frontale in lezione digitale che non riduca quest'ultima, per esempio, ad una semplice ripresa audiovisiva e che non faccia dell'insegnante un video operatore o ad un tecnico del suono. Questo approccio riduzionistico ha comportato una sorta di resistenza nell'uso dei media digitali, facendo dimenticare che essi invece trascinano con sé una semantica logica e ontologica, ovvero un linguaggio e una visione delle cose e delle relazioni: essi non sono solo portatori e traduttori di meri fatti, di meri dati e di meri oggetti ma sono già interpretazione (talora manipolazione) di quei fatti e di quei dati componendo ed evocando, sia pure attraverso procedimenti algoritmici, mondi e incroci relazionali nuovi e inediti, stabilendo inevitabilmente gerarchie, schemi, insiemi e sottoinsiemi: la discussione sulle potenzialità anche manipolatorie (sin dalla prima versione, a tratti rivoluzionaria, del cosiddetto web 2.0) dei più importanti algoritmi di ricerca e di aggregazione sociale, si è presentata da subito infatti ampia, eterogenea, sostanzialmente suddivisa in «apocalittici e integrati» (Eco, 1964) ed è ancora in corso.

La grammatica, il linguaggio e lo sguardo che si assumono nel web diventano questioni eminentemente pedagogiche (e dunque filosofiche, se assumiamo la visione aristotelica di uomo come «animale politico» portato per natura a unirsi ai propri simili in comunità) ma anche e soprattutto educative non solo nelle loro articolazioni strutturali (Cambi, 1986) ma anche perché l'uomo «gettato» nella rete è un uomo multidimensionale non nel senso di multitasking ma nel senso inteso da Umberto Margiotta (2015) quando orientava «la ricerca pedagogica [...] oggi soggetta a forti diversificazioni» proprio a quella «multidimensionalità» (p. 28) che coinvolge valori, persone, risorse, linguaggi.

#### 4. Insegnare sul *limitare* e sul *bordo*

Le possibili derive linguistiche e le criticità che possono prendere luogo e forma nella dimensione digitale, esasperandosi all'ennesima potenza per l'apertura relazionale e globale che la rete possiede, suscitano grande disorientamento come se i nuovi strumenti fossero «portatori sani» di una intrinseca (e insanabile) dicotomia cognitiva ovvero una separazione netta e invalicabile tra quella che appare e che vuole essere interpretazione logica, funzionale, astratta ma stringata e fortemente analitica del mondo, riconducibile ad una serie di *steps* finiti e oltremodo razionali (cartesiani, diremmo) e una dimensione del conoscere e del vivere che si svolge e si dipana nell'alveo della percezione multisensoriale, multidimensionale. Conseguentemente vengono ad essere coinvolti il sentire, il patire, l'esperire

come «modalità propria attraverso cui si ha cognizione dell'accadere, poiché solo tramite l'esperienza si ha percezione e notizia di quanto accade: se così è si deve allora dire che la conoscenza, in quanto accadimento, prende ad esistere nel campo dell'esperienza» (Natoli, 2002, p. 7).

E tuttavia diremmo noi quand'anche fosse così strettamente dipendente da un'esperienza sensoriale e quand'anche fosse configurata come esperienza propria, riconducibile rigorosamente al sé, l'*ars docendi* sarebbe pur sempre tagliata fuori dall'antico preconconcetto che opponeva in forma radicale l'esperienza sensibile, o esperienza in senso stretto, «al mondo intelligibile di cui si ha notizia a prescindere dalla percezione e dalla sensibilità» (Ibidem).

In altri termini, non vi è (o non vi dovrebbe essere) dicotomia nella dimensione umana dell'educare (Granese, 2010) e questo probabilmente può valere sia in ambito analogico che in ambito digitale.

Se questo è vero, potremmo inoltrarci senza soluzione di continuità nell'ambiente digitale e, con gli opportuni *distinguo*, potremmo considerarlo un ambiente educativo al pari degli altri, operando così in esso con un movimento non tecnico ma ermeneutico e performativo/formativo. Se svolta cognitiva vi è nei nuovi media essa risiede «nell'estroflessione della comprensione del mondo sulla mappa multidimensionale e mentale all'interno di una cornice, o frame, dove multimedialità, simulazione virtuale e telecomunicazione diventano gli strumenti di un nuovo approccio cognitivo maggiormente armonizzato su livelli eterogenei di elaborazione della conoscenza» (Guidolin, 2005, p. 6). Nell'insegnamento, del resto, ci si muove in quella zona sul *limitare*, e a tratti crepuscolare, tra il logico e il simbolico che equivale a dire «in termini un po' grossolani, tra ragione e follia» (Galimberti, 2009, p. 21). Dando alla follia il significato precipuo di Erasmo ovvero il significato di strada che apre ad un nuovo pensiero che infrange il magico potere dell'abitudine, della routine, della tecnica, della usurata consuetudine e talvolta delle false credenze, possiamo affermare dunque che l'insegnamento è un momento eminentemente filosofico che, attraversando il territorio impervio di una costante permutazione tra pensiero simbolico e pensiero razionale, crea ogni volta la possibilità di «un nuovo equilibrio comunicativo tra docente e studente, un nuovo linguaggio in cui alle maglie rigide e univoche della logica si affiancano complesse istanze polisemiche della simbolica. È in questa zona di confine che dovrebbero sapersi collocare gli insegnanti» (p. 12), salvaguardando la loro natura linguistico-ontologica di ente *in primis et ante machina* ad un livello senz'altro operativo ma nella direzione di una operatività ermeneutica, ovvero attivandosi in tutte le circostanze della funzione educativa, sin dalla programmazione diremmo, lasciando qui intenzionalmente sullo sfondo tutto l'ambiguo meta-significato di un termine che appartiene contemporaneamente all'educatore e al software, e nella direzione di uno sforzo di simulazione.

Per un discorso esemplificativo, e usando la figura retorica della sineddoche, della parte per il tutto, possiamo fare riferimento alla simulazione didattica che è metafora dell'insegnamento digitale e spesso contenuto dell'offerta digitale. Ebbene, proprio perché pensata dal docente e non dal computer essa non è semplicemente la ripetizione simulata dell'insieme dei processi e degli *steps* che hanno luogo nel sistema e non mira solo alla comprensione delle logiche di funzionamento dello stesso. Essa piuttosto è assimilabile ad una sorta di laboratorio virtuale, dove si riproducono senz'altro esperienze non ripetibili (come in un incidente probatorio) ovvero anticipazioni mentali sempre nuove di una realtà complessa, diventando così plausibili. Ora, di fronte ad esse gli allievi sono chiamati ad adottare soluzioni non troppo semplici che non risolverebbero i problemi, né

troppo sofisticate e irrealizzabili: la soluzione che la simulazione permette di trovare passa dunque attraverso la messa in atto di una scenografia mentale o virtuale dove si alternano prove ed errori, e dove anzi l'errore ha valore risolutivo, perché passa «attraverso chiare deviazioni dalla strada maestra della logica, in grado di organizzare con originalità, eleganza e creatività la semplicità del mondo e dei processi naturali che lo regolano» (Berthoz, 2011).

Un prodotto didattico digitale, pertanto, che contenga una simulazione così pensata ed organizzata crea una doppia mediazione, un *medium* di *medium* tutt'altro che ripetitivo: la prima mediazione traduce il fatto, l'oggetto dell'azione educativa in dato digitale; la seconda mediazione lo aumenta in rappresentazione abitabile e percorribile. Il duplice passaggio crea una distanza tra il contesto didattico iniziale e la sua rappresentazione così che il modello operativo finale derivi da quest'ultima. In questo modo la simulazione si riveste di autonomia operativa e relazionale rispetto alla situazione iniziale, diventa un ambiente altro e ulteriore (estraneo diremmo) all'interno del quale il soggetto/allievo gode di una sufficiente autonomia tale da potersi muovere, apportando modifiche, senza intervenire sull'impalcatura globale del *setting* didattico, sulla *vision* che la sostiene. Un precedente illustre che potrebbe mostrare e porgere la plausibilità di questa nostra ipotesi sta nell'uso che Platone fa dei miti all'interno della sua proposta filosofica e pedagogica: i miti di Platone, infatti, che interrompevano momentaneamente la logica sequenziale dei dialoghi introducendo una sorta di simulazione narrativa (e oltremodo educativa) della realtà, possono essere intesi proprio come una realtà aumentata e autonoma *ante-litteram*, ovvero come stanze di simulazione (pedagogica e filosofica) nel senso poc'anzi esplicitato. Nelle dinamiche del mito, infatti, l'autore si sforzava di provare e tastare la bontà delle affermazioni precedenti, per aggiungere ad esse significato e validità e per invitare il lettore ad inoltrarsi simulando un *role-playing* (simulando di guidare la biga alata del *Fedro*, piuttosto che immedesimandosi con il Demiurgo del *Timeo*, piuttosto che immaginandosi come l'androgino perfetto del *Simposio*) e abitando momentaneamente, ad esempio, il mondo delle Idee. Da questa dimensione virtuale, inattuale, indipendente dallo spazio e dal tempo, il lettore poi ritorna nel testo, dopo aver saggiato caratteristiche, regole e colori, diremmo, di un'altra dimensione. La struttura autonoma della simulazione è tale per cui sottraendo al testo, all'ipertesto, all'ambiente didattico la simulazione stessa, l'economia del discorso sostanzialmente non cambia, anche se ne risulta impoverita: in ogni caso essa comporta la possibilità di una personificazione e di una rappresentatività globale e autosufficiente, ovvero ha il suo *embodiment*.

Se così intesa allora, forse, la didattica a distanza potrebbe diventare un ambiente piacevolmente abitabile e, nelle maglie larghe della relazionalità, potrebbe dunque fare sempre capolino l'umano sentire, lo sguardo e l'antica sensibilità della *paideia*.

## 5. Verso le considerazioni finali cercando l'umano nell'algorithm

La nostra riflessione ha tentato di decostruire l'annosa dicotomia epistemologica tra pedagogia e didattica che ancor oggi rischia di riproporsi nell'ambiente digitale quando esso è vissuto ed attraversato solo come ambiente di apprendimento (privo di ogni possibilità di relazionalità): questa dicotomia a sua volta è figlia diretta e legittima di un'altra più solida dicotomia che vede contrapposto l'antico al contemporaneo e che guarda la didattica *on-line* come alla copia (imperfetta) di

un originale (perfetto), alla maniera, non a caso, dell'argomento della *mimesi* platonica che relegava la realtà a mera apparenza. Proprio all'interno delle dinamiche connesse all'*e-learning* questo stesso scenario dicotomico estremo (e tuttavia frequentato) che falsamente vede da una parte la didattica esclusivamente intesa come scienza e tecnica dell'apprendimento e da una parte la pedagogia come intrinsecamente connessa ad una dimensione educativa generale (e quasi slegata dalla concretezza, e durezza, del vivere operativo e fattuale della trasmissione del sapere) viene spesso e pedissequamente riproposto anche nella relazione tecnico/cognitiva, logico/pratica e poi poetico/paidetica contemporanea e che anima l'insegnamento *on-line*.

Così come le tecniche didattiche sono state spesso intese e interpretate alla stregua di processi strettamente pratici all'interno dei quali le competenze pedagogiche ed educative avrebbero anche potuto non essere contemplate (salvo poi accorgersi successivamente dell'esito fallimentare di una simile preclusione a tratti ideologica, a tratti storica, a tratti squisitamente anacronistica), permettendo così l'irrompere sulla scena educativa di psicologismi, tecnicismi comunicativi al confine tra la strategia e la persuasione da marketing, allo stesso modo, nel momento in cui ci si dispone ad un insegnamento o apprendimento digitale, si determinano spesso due atteggiamenti speculari e correlati, l'uno caratterizzato da una sorta di presbiopia didattica, l'altro da una sorta di miopia, entrambi ugualmente riduttivi e astorici e che relegano comunque alla gestione tecnica o tecnologica (anche in termini di costruito sperimentale) tutta la dimensione educativa. Eppure, ancorché gettata nella rete delle infrastrutture comunicative, relazionali digitali e attuali, la didattica a distanza rimane sempre e comunque gesto paideutico.

Ma perché si realizzi una traduzione del pensiero algoritmico in pensiero ermeneutico, e perché si realizzi una fusione di orizzonti tra la capacità metaforica dell'uomo e la capacità mnemonica della macchina, ovvero tra la tridimensionalità ontologica e semantica della testualità del mondo e dell'uomo e tra esse e la tridimensionalità virtuale grafica e ipertestuale offerta dalla macchina, ed anche tra la labirinticità del pensiero umano e la labirinticità del pensiero algoritmico e tra l'espressionismo onto-digitale e l'espressionismo ontologico dell'uomo, occorre in ultima istanza recuperare il senso dell'inesauribile e dell'inatteso, dello scacco anche, che trascini con sé una realtà nuova ed originale, un sito nuovo, una rete di connessione tra il linguaggio, il luogo e il tempo del soggetto con il linguaggio, luogo e il tempo del digitale.

## Conclusioni

Occorre, dunque, invocare un nuovo umanesimo (anche e precipuamente educativo)<sup>5</sup>: nell'era digitale questo significa ricordarsi che alla tecnica e agli sviluppi della tecnica non si può rispondere (e soprattutto l'educatore non può rispondere) solo con sapere tecnico e ingegneristico o informaticistico e persino soltanto epistemologico, bensì ermeneutico. Nuovo umanesimo significa allora, in altri termini e probabilmente, dare una risposta alla domanda che si pone Bruno Latour (1995): «dove sono oggi i Mounier delle macchine, i Lévinas degli animali, i Ricoeur dei fatti? L'umano, ormai lo comprendiamo, non si può cogliere e salvare senza restituirgli quell'altra metà di sé, la parte delle cose. Finché l'umanesimo

5 Per un approfondimento filosofico-storico sul senso e il significato di rinnovata esigenza di «umanesimo» nella contemporaneità: Cacciari, 2019.

nasce dal contrasto con l'oggetto lasciato all'epistemologia, non possiamo comprendere né l'umano né il non umano» (p. 44).

Senza altro nelle dinamiche emergenziali che hanno caratterizzato questi nostri primi esperimenti di metamorfosi educativa che ci hanno visto percorrere in tutta fretta un percorso che dalla dimensione totalmente analogica e a senso unico della lezione frontale si è immesso direttamente nella dimensione a doppio senso di marcia della lezione digitale, possiamo tuttavia ricavare una certezza, ossia la consapevolezza che, come tutte le trasformazioni e le mutazioni dell'umano, anche questa richiederà tempo e, usando l'espressione popperiana, probabilmente e inevitabilmente essa comporterà «prove ed errori» (Popper, 1972).

## Riferimenti bibliografici

- Agamben, G. (2003). *Stato di eccezione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Barabási, A. L. (2002). *Linked. The new science of networks*. Cambridge (Mass.): Perseus.
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso: saggi di pedagogia fondamentale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the Web. The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. San Francisco: Harper.
- Berthoz, A. (2011). *Semplicità*. Torino: Codice.
- Cacciari, M. (2019). *La mente inquieta*. Torino: Einaudi.
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Colombo, F. (2013). *Il potere socievole. Storia e critica dei social media*. Milano: Mondadori.
- Crowder, N.A. (1962). Intrinsic and extrinsic programming. In J. E. Coulson (Ed.), *Programmed learning and computer-based instruction* (pp. 58-66). New York: Wiley & Sons.
- D'Alessandro, P. & Domanin, I. (2005). *Filosofia dell'ipertesto: esperienza di pensiero, scrittura elettronica, sperimentazione didattica*. Milano: Apogeo.
- De Kerckhove, D. (2014). *Psicotechnologie connettive*. Milano: Egea.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Roma: Anicia.
- Eco, U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Galimberti, U. (2009). *Il senso di fare scuola*. Modena: Artestampa.
- Granese, A. (2010). *L'albero della conoscenza e l'albero della vita*. Roma: Armando.
- Guidolin, U. (2005). *Pensare digitale*. Milano: McGraw Hill.
- Heidegger, M. (2017). *Concetti fondamentali della filosofia aristotelica*. Milano: Adelphi.
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Milano: Mursia.
- Latour, B. (1995). *Non siamo mai stati moderni. Saggio di antropologia simmetrica*. Milano: Elèuthera.
- Margiotta, U. (1997). *Pragmatica della formazione*. Roma: Armando.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Merlini, F. & Boldrini, E. (2006). *Identità e alterità: 13 esercizi di comprensione*. Milano: FrancoAngeli.
- Minello, R. (2012). *Educare al tempo della crisi*. Lecce: PensaMultimedia.
- Natoli, S. (2002). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Nietzsche, F. (1975). *Opere*. Milano: Adelphi.
- Ponzio, A. (1985). *La filosofia del linguaggio*. Bari: Adriatica.
- Popper, K. R. (1972). *Conggetture e confutazioni*. Bologna: il Mulino.
- Pressey, S.L. (1933). *Psychology and the new education*. San Francisco: Harper.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di apprendimento situato*. Brescia: La Scuola.
- Scurati, C. (1996). *Profili nell'educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Skinner, B.F. (1972). *La tecnologia dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.



# La relazione mascherata. Le mascherine chirurgiche e la comunicazione sociale in prospettiva educativa

## The masked relationship. An educational perspective on social communication and facemasks

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano – michele.cagol@unibz.it

Marco Viola

Università degli Studi di Torino – marco.viola@unito.it

### ABSTRACT

In order to contrast the COVID-19 pandemic, surgical facemasks have become very widespread, and compulsory in many contexts, including schools. Yet, while their value for health is beyond dispute, this safety is bought at the expense of some impairment in social communication, since the face is a very relevant bodily channel for both verbal and nonverbal communication. In this article, after reviewing some well-established psychological and neuroscientific research findings on face perception, we reflect upon what happens if face is obstructed by the facemask. Recent findings support our hypothesis that facemasks actually impair nonverbal communication, and especially the expression of emotions, hence possibly affecting empathy. We then reflect upon the consequences of being masked in the classroom, and we examine some strategies that teachers can (and should/should not) adopt to counter this obstruction.

Rivelatesi efficaci alleati nel contrasto alla pandemia di COVID-19, le mascherine chirurgiche sono diventate ubiquie, e addirittura obbligatorie in molti contesti, tra cui quello scolastico. Tuttavia, se da un lato la loro efficacia sul piano sanitario è fuori discussione, questa sicurezza è pagata al prezzo di compromettere la comunicazione sociale, poiché il volto è un canale corporeo molto importante per la comunicazione sia verbale sia non verbale. In questo articolo, dopo una breve rassegna di alcuni risultati consolidati della ricerca psicologica e neuroscientifica sulla percezione facciale, rifletteremo su cosa capiti quando la faccia è ostruita dalla mascherina. Alcuni risultati recenti confermano la nostra ipotesi che le mascherine comportino effettivi svantaggi alla comunicazione non verbale, e in particolare all'espressione delle emozioni, con possibili ripercussioni sull'empatia. Esploreremo alcune conseguenze dei volti mascherati in classe, e discuteremo alcune strategie che gli insegnanti potrebbero (e dovrebbero o non dovrebbero) adottare per contrastare questa ostruzione.

### KEYWORDS

COVID; face perception; nonverbal communication; expressions of emotion; school education.

COVID; percezione dei volti; comunicazione non verbale; espressione delle emozioni; educazione scolastica.

## Introduzione<sup>1</sup>

Le mascherine chirurgiche, se indossate correttamente (coprendo, cioè, naso e bocca), sono uno strumento economico ed efficace per prevenire la diffusione del coronavirus SARS-CoV-2 e, di conseguenza, per contenere la malattia (COVID-19) pandemica associata al virus (Peeples 2020; Prather, Wang e Schooley, 2020). Adottare questa strategia è massimamente efficace se tutti gli individui che hanno una qualche forma di interazione fisica ravvicinata indossano la mascherina, soprattutto in ambienti pubblici chiusi – dove è più probabile che le goccioline del respiro delle persone infette non si disperdano naturalmente nell’ambiente e dove, banalmente, le persone stanno più vicine fra di loro. Le mascherine chirurgiche, infatti, schermano relativamente bene le goccioline di saliva in uscita da bocca e naso, mentre non funzionano altrettanto bene come protezione per chi le indossa. Per quanto sembra che i bambini abbiano meno probabilità di ammalarsi e che, qualora si ammalino, siano colpiti in maniera più blanda rispetto agli adulti (Götzinger et al., 2020) – non è chiaro, invece, il ruolo svolto da bambini e adolescenti nella trasmissione del virus –, in Italia e in altri paesi del mondo è stato prescritto l’utilizzo delle mascherine nelle classi scolastiche per tutti gli individui al di sopra dei sei anni. I benefici derivanti dall’adozione di questa strategia saranno verosimilmente alti (e, in ogni caso, sembra una forma di cautela e precauzione molto ragionevole); ma, purtroppo, ci sono anche dei costi. Le mascherine, infatti, interferiscono con la comunicazione verbale e non verbale poiché, coprendo una parte del volto, impoveriscono e ostacolano l’espressione delle emozioni e celano altre informazioni sociali. Nei prossimi paragrafi esamineremo il ruolo che il volto gioca in condizioni normali (ovverosia scoperto) nella comunicazione non verbale, onde poter poi soppesare l’impatto della mascherina.

### 1. Il volto e l’interazione sociale

Se è sicuramente vero che «la parte più importante della cultura di una società moderna si serve necessariamente del linguaggio verbale, il quale con tutte le sue complessità traduce in simboli (in parole, frasi, discorsi, libri, enciclopedie, biblioteche) l’intero universo del pensiero umano dalle origini della civiltà» (Laporta 2001, p. 39), è vero anche che, da un punto di vista quantitativo, la maggior parte delle informazioni che il nostro cervello decodifica passano attraverso il canale visivo (per lo meno per i normovedenti), tant’è che il mondo occidentale, dai pensatori della Grecia classica in poi, ha assegnato una decisa superiorità alla vista rispetto agli altri tipi di esperienze sensoriali. Il libro *A della Metafisica* di Aristotele – un trattato che si occupa della sapienza, intesa come capacità di conoscere e inseguire le cause prime (Donini 1998, pp. 33-39) – si apre con queste parole:

Tutti gli uomini desiderano sapere. Ne è prova l’amore delle sensazioni: e infatti le amano di per se stesse, indipendentemente dall’utilità e, tra esse, soprattutto quelle che si attuano mediante gli occhi. [...] La ragione è che

1 Anche se il lavoro è frutto di un fecondo scambio tra i due autori, Michele Cagol è l’autore principale dell’Introduzione, delle Conclusioni e del paragrafo 3; Marco Viola dei paragrafi 4 e 5; mentre i paragrafi 1 e 2 sono scritti a quattro mani. Le sezioni di questa pubblicazione ascrivibili al Dott. Marco VIOLA sono il risultato di un progetto che ha ricevuto un finanziamento dal Consiglio Europeo della Ricerca (ERC) nell’ambito del programma dell’Unione Europea per la ricerca e l’innovazione “Horizon 2020” - (accordo di concessione n° 819649 - FACETS).

soprattutto questa fra le sensazioni ci fa conoscere e mostra molte differenze (Arist. *Metaph. I 1*, 980a21-27; Zanatta 2009, p. 277).

Ma se la nostra percezione dell'ambiente circostante è mediata dagli occhi, come sottolinea William James nel 1884, «[i]l mio simile è la parte più importante del mio ambiente» (James 2020, p. 97, in Baggio, Caruana, Parravicini e Viola, 2020). E il mio simile mi si dà visivamente innanzitutto tramite il suo volto.

L'interesse per i volti ha radici antiche. In un lavoro interessante sul riconoscimento del volto nel feto, Reid e colleghi (Reid et al., 2017) mostrano che già nell'utero, al terzo trimestre di gravidanza, il feto dimostra una preferenza per stimoli che ricordano una faccia in una configurazione verticale (due punti, gli occhi, sopra e un punto, la bocca, sotto) rispetto allo stesso stimolo capovolto.

La percezione del volto è importante perché con il volto – così come con le parole – facciamo molte cose. Innanzitutto, il volto è il nostro principale biglietto da visita: al netto di patologie, riconosciamo l'identità degli altri tipicamente attraverso i tratti fissi del loro volto. Nello specifico, il riconoscimento si avvale di una forma di percezione *olistica*, basata cioè sulla posizione di certi elementi come appunto occhi, naso e bocca, più che sull'analisi di dettagli quali il loro colore (Bruce e Young, 2012). Allo stesso tempo, sia pur attraverso meccanismi neurocognitivi almeno in parte differenti (Haxby, Hoffman e Gobbini, 2000), interpretiamo i movimenti dei muscoli facciali altrui come messaggi paraverbali (Crivelli e Fridlund, 2018) e/o come espressione dei loro stati mentali interni: ad esempio, una fronte corrugata può essere una richiesta di chiarimento, un naso arricciato può svelare un senso interno di disgusto. Certi movimenti del volto possono diventare contagiosi: veder sorridere può indurre un sorriso, e persino il buon umore, anche nell'osservatore. I teorici dei neuroni specchio ritengono che questo contagio emotivo stia alla base dell'empatia (es. Rizzolatti e Caruana, 2017). Molti psicologi ritengono che questa sincronizzazione emotiva facciale giochi un ruolo chiave nel sedimentare e regolare le relazioni interpersonali (Hess e Fischer, 2014).

Il dibattito sull'espressione delle emozioni ha dominato l'agenda di ricerca degli studiosi del volto per almeno un secolo e mezzo, come vedremo nella prossima sezione. Tuttavia, è bene ricordare che nel volto umano si possono leggere molte altre cose. Vedendo volti formuliamo, a ragione o (non di rado) a torto, giudizi più o meno subliminali sui quali si fonda la nostra prima impressione di uno sconosciuto (Todorov et al., 2015). Ad esempio, Todorov e Oosterhof (2008) riportano che un volto sconosciuto ci sembra più affidabile quando una morfologia che indica un'impressione di forza fisica (es. mascella squadrata, collo taurino) si accompagna a un'espressione emotivamente positiva; mentre un'apparenza forte accompagnata da un'espressione negativa genererebbe un senso di sfiducia.

Nel volto, comunicazione verbale e non verbale si fondono insieme: non ci soddisfano forme esclusive di comunicazione, le sentiamo incomplete, e in certi casi le etichettiamo come patologiche; e attribuiamo autenticità, efficacia, apertura e bontà a uno scambio comunicativo nel quale identifichiamo una certa coerenza fra elementi verbali e non verbali. Che la comprensione del linguaggio orale sia facilitata da una congruenza tra udito e visione del labiale gli psicologi l'hanno scoperto quasi mezzo secolo fa (McGurk e MacDonald, 1976). Ma in un certo senso, lo riscopriamo ogni qual volta vediamo un film doppiato male.

## 2. Il volto e la dimensione comunicativa-sociale delle emozioni

Lo studio scientifico dell'espressione delle emozioni, per lo meno nella sua accezione moderna, si può far risalire a Charles Darwin, che nel volume del 1872 intitolato *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali* analizza le manifestazioni facciali, sonore, corporee e motorie provocate in maniera automatica da diverse emozioni, nell'uomo e negli animali non umani (Darwin 1998, p. 69). Scopo del volume era polemizzare contro alcune tesi creazioniste in voga all'epoca, secondo cui i muscoli facciali sarebbero stati donati all'uomo da Dio proprio al fine di comunicare le emozioni. Ciò non significa che Darwin disconoscesse la funzione comunicativa di movimenti facciali o altre manifestazioni emotive: semplicemente, egli mirava a darne una spiegazione nei termini della teoria dell'evoluzione, enfatizzando cioè da un lato la continuità di certe espressioni tra l'uomo e altri animali e, dall'altro, smarcandosi da una teleologia così rigida.

Per spiegare perché una specifica espressione sia associata a una determinata emozione, Darwin propone dunque tre principi: (1) il principio delle abitudini associate utili (alcuni stati d'animo provocano specifici atti (o movimenti) espressivi utili, direttamente o indirettamente, all'alleviamento o al soddisfacimento di quel determinato stato d'animo; per abitudine o per associazione quegli atti tenderanno a essere ripetuti, in corrispondenza di quegli stati d'animo, anche se non più utili); (2) il principio dell'antitesi (stati d'animo diametralmente opposti evolveranno atti con caratteristiche espressive opposte); (3) il principio dell'azione diretta del sistema nervoso (certe espressioni sono determinate dalla costruzione del sistema nervoso e sono indipendenti dalla volontà e in gran parte dall'abitudine) (Darwin 1998, pp. 69-122).

Sia rispetto al primo principio sia rispetto al secondo, Darwin ammette una funzione comunicativa. In relazione al primo principio, Darwin sembra sostenere «che certe espressioni comportamentali si sono evolute per fini adattivi, ma sono poi state mantenute perché hanno acquisito, come nuova funzione, quella di regolare la comunicazione intraspecifica» (Caruana e Viola, 2020, pp. 199-200, nota 16, in Baggio, Caruana, Parravicini e Viola, 2020). Rispetto al secondo principio, inoltre, Darwin non esclude che manifestazioni espressive radicalmente contrapposte possano essere originate intenzionalmente con uno scopo comunicativo e che poi siano diventate ereditarie. La dimensione comunicativa e sociale è riassunta in una delle ultime pagine del suo libro:

I movimenti espressivi del volto e del corpo, qualunque possa essere stata la loro origine, sono di per se stessi molto importanti per il nostro benessere. Essi servono come primo mezzo di comunicazione fra la madre e il bambino: la madre sorride per approvare, e così incoraggia il figlio a proseguire sulla retta via; oppure aggrotta le sopracciglia, e questo significa disapprovazione (Darwin 1998, p. 390).

E, più in generale, poco prima scrive: «tutti i movimenti espressivi autentici, o ereditari, sembrano aver avuto un'origine naturale e indipendente. Ma una volta che questi movimenti sono stati acquisiti, essi possono essere usati volontariamente e coscientemente come mezzi di comunicazione» (ivi, p. 381)<sup>2</sup>. Fra l'altro, Darwin contempla anche, di passaggio, l'integrazione fra comunicazione verbale

2 Cfr. Baggio e Parravicini, 2020, pp. 9-18, in Baggio, Caruana, Parravicini e Viola, 2020.

e non verbale, quando scrive: «il linguaggio può essere molto rafforzato dai movimenti espressivi della faccia e del corpo» (*Ibidem*).

Insomma, proprio come le facce sono importanti fin dalla nascita (anzi addirittura prima), il loro studio è stato di interesse per le scienze psicologiche fin dai loro albori nel diciannovesimo secolo. Ma cosa accade quando, in seguito alla pandemia del 2020, la norma diventa quella di vedere facce dimezzate dalla mascherina?

### 3. A scuola di cetacei

In riferimento agli scenari formativi post-COVID-19, Massimo Baldacci, in un'intervista a *L'Espresso* del 6 settembre 2020, sostiene che è fondamentale che a scuola non si sacrificino «la comunicazione, il confronto, la disposizione civica e comunitaria». La scuola, infatti, è (e deve essere) il luogo dell'interazione sociale e cognitiva; essa ha il compito di favorire una comunicazione che sia condivisione di spazi, significati e valori. Più nel dettaglio, in merito alla corporeità, Baldacci scrive che la scuola dovrebbe valorizzare «la relazionalità nella sua completezza sensoriale». Questa risentirà senza dubbio

delle restrizioni che stiamo vivendo, per esempio a causa della mascherina, che modifica la dinamica dell'interazione, non consentendo una visione completa della mimica facciale dell'interlocutore. Ma questo potrebbe trasformarsi in un'occasione in cui valorizzare, con specifici giochi e attività, gli elementi non verbali della comunicazione: l'espressione degli occhi, la gestualità, la postura (Baldacci 2020, pp. 28-29)<sup>3</sup>.

La comunicazione è «un processo eminentemente sociale, cognitivo e affettivo-emotivo, relazionale e, in quanto tale, è azione, partecipazione, dono» (Dozza 2009, p. 236) e, come comunicazione educativa, costituisce «il cuore della problematica pedagogica essendo indissolubilmente connessa con la *relazione educativa*» (ivi, p. 238). La relazione educativa è più ampia, evidentemente, del semplice scambio di messaggi e uno degli elementi importanti della comunicazione educativa è sicuramente la comunicazione non verbale, che ha nel volto (ma non solo) un canale privilegiato. Luigi Pati, a proposito della comunicazione non verbale (CNV), scrive:

Per conoscere e capire gli altri (specialmente allo scopo di venire incontro al loro processo di accrescimento) non si può prescindere dalla CNV ma occorre circoscriverla nei suoi aspetti problematici e nel suo dinamismo formativo: la corretta relazione interpersonale non può limitarsi ai soli scambi verbali. Se così fosse, si prescinderebbe in maniera acritica da elementi idonei a giovare alla migliore percezione di sé stessi, degli altri, del mondo circostante (Pati 1984, p. 202).

Gregory Bateson traccia alcune distinzioni interessanti fra la comunicazione dei mammiferi preverbalmente e il linguaggio degli esseri umani (Bateson 1976, pp. 401-417). La caratteristica principale della comunicazione dei mammiferi è, per Bateson, quella di vertere sulle relazioni; il loro scambio di informazioni riguarda quindi strutture e contingenze di relazioni conspecifiche (Bateson parla di «fun-

3 In riferimento a possibili compensazioni, cfr. anche Spitzer (2020, p. 6).

zione  $\mu$  del messaggio»). Il linguaggio umano si differenzerebbe (o, meglio, si amplierebbe) non tanto per la capacità di astrazione e generalizzazione, quanto piuttosto per la capacità di essere precisi su qualcosa che non sia relazione (ivi, pp. 404-405). Scrive Bateson, a proposito della funzione  $\mu$ :

Come altri mammiferi terrestri, noi compiamo la massima parte delle comunicazioni in questo campo tramite segnali cinetici e paralinguistici, come movimenti del corpo, tensioni involontarie di muscoli volontari, cambiamenti dell'espressione del viso, esitazioni, variazioni nella cadenza dei movimenti e del discorso, modulazioni della voce, e irregolarità nella respirazione (Bateson 1976, p. 408).

In estrema sintesi, la funzione  $\mu$  si gioca in larga e massima parte negli/tramite gli organi di senso, che permettono la (o corrispondono alla) comunicazione cinetica e paralinguistica, all'interno della quale «l'ampiezza del gesto, la forza della voce, la lunghezza della pausa, la tensione del muscolo e così via, tutte queste grandezze corrispondono di solito (in modo diretto o inverso) a grandezze nella relazione che è l'oggetto del discorso» (ivi, p. 412). Cinetica e paralinguaggio rientrano nella comunicazione analogica, mentre il linguaggio verbale è prevalentemente discreto (ivi, pp. 411-412). Bateson precisa:

L'uomo, è vero, ha alcune parole [e quindi elementi discreti] per le funzioni  $\mu$ , parole come 'amore', 'rispetto', 'dipendenza', e così via. Ma queste parole funzionano male quando coloro che partecipano al rapporto ne discutano realmente. Se uno dice: «Ti amo» a una ragazza, è probabile che ella presti più attenzione alla cinetica e al paralinguaggio che accompagnano la frase che alle parole stesse (Bateson 1976, p. 413).

Ora, con il volto parzialmente nascosto dalle mascherine, una parte importante della nostra comunicazione analogica, parte del nostro paralinguaggio e della cinetica facciale non ha modo di manifestarsi agli altri. Ci ritroviamo, in un certo senso, come i cetacei, che sono stati privati dell'espressione facciale dall'adattamento alla vita dell'oceano (ivi, p. 409). Con l'importante differenza, però, che i delfini – nell'ipotesi di Bateson – potrebbero aver sviluppato una forma di espressione discreta di funzioni  $\mu$ , le vocalizzazioni (ivi, p. 412), un genere di linguaggio che mette noi uomini, invece, abbastanza a disagio: un po' come quando si cerca di spiegare una barzelletta o quando si cercano le parole per esprimere stima, amore, tenerezza etc. Questo discorso si fa ancora più spinoso quando ci ritroviamo all'interno della relazione educativa: qui la perdita di informazioni sociali ha una importante e negativa ricaduta formativa.

#### 4. Comunicazione e mascherine nei contesti educativi

Prima una rarità, le mascherine sanitarie sono rapidamente diventate ubiquie nei paesi Occidentali<sup>4</sup>. Assieme a esse, si vanno diffondendo studi e riflessioni sul loro impatto, non solo sanitario ma anche sociale. Ad esempio, studi molto recenti

4 Laddove invece l'epidemia di SARS di inizio millennio aveva sdoganato la mascherina sanitaria in molti paesi asiatici. La percezione simbolica della mascherina sembra tuttavia mutata durante e dopo l'epidemia (Siu 2016); e, ad oggi, sembra presentare differenze tra oriente e occidente (Leone 2020).

hanno riscontrato che, come forse era facile prevedere, le mascherine ostacolano l'identificazione di chi le porta (Freud et al., manoscritto; Marini et al., in revisione; Carragher e Hancock, manoscritto). Più pertinente ai nostri scopi è la riflessione dello psichiatra Manfred Spitzer. Ponderando l'impatto delle mascherine sulla comunicazione nei contesti pedagogici, egli osserva innanzitutto come

[f]or effective verbal communication, covering the mouth with cloth has two detrimental consequences: First, the auditory signal is impaired, as faces [sic!] masks may dampen sound amplitude, and especially may absorb frequency bands used in speech. Second, the visual signal from the lips is completely obstructed (Spitzer 2020, p. 4).

Questa barriera è massimamente invalidante per ipoudenti e non udenti, in quanto interferisce con la Lingua Italiana dei Segni, che come altre lingue dei segni si avvale di alcuni movimenti facciali che coinvolgono anche la bocca; e in quanto non permette loro di leggere il labiale. Tuttavia, come abbiamo discusso a proposito dell'effetto McGurk (quello dei film doppiati male), la lettura del labiale sembra svolgere un lavoro vicario anche nella comprensione orale dei parlanti normoudenti.

Le mascherine esercitano poi un impatto sulla comunicazione non verbale, specialmente delle emozioni, poiché come abbiamo visto «la dimensione comunicativa delle emozioni si gioca in grandissima parte nel volto» (Viola 2020, p. 216). Più nel dettaglio, basandosi su uno studio che analizza quali parti del volto contribuiscono maggiormente a trasmettere un'emozione (Wegrzyn et al., 2017), Spitzer (2020, p. 5) ipotizza che a essere maggiormente compromesse sarebbero le espressioni di gioia e di disgusto, caratterizzate rispettivamente dal sorriso e dall'arricciarsi di bocca e naso. Quest'ipotesi sembra confortata da uno studio effettuato dallo psicologo Carbon (2020). Nel riportare i risultati di un esperimento di riconoscimento delle emozioni svolto con 41 partecipanti su volti con o senza mascherine, Carbon rileva una maggiore difficoltà dei soggetti (più errori e meno fiducia nelle proprie scelte) nel riconoscere le emozioni in volti mascherati; difficoltà che si accentua per gioia e disgusto, laddove il riconoscimento di paura e di volti emotivamente neutrali non sembra compromesso dalla mascherina. In uno studio analogo, Marini e colleghi (in revisione) approdano a conclusioni simili per quanto riguarda l'identificazione della gioia, che sarebbe identificata con più difficoltà in presenza di mascherina; ma riportano un simile calo di precisione anche nel caso della tristezza. Quest'ultimo studio aggiunge un altro dettaglio, relativo alle impressioni di affidabilità sulla base del volto: i volti giudicati come inaffidabili quando mostrati senza mascherina tenderebbero a essere giudicati meno inaffidabili se coperti dalla mascherina.

Benché i dati a disposizione siano ancora pochi e spesso provvisori, non sembra imprudente affermare che le mascherine esercitano un impatto apprezzabile sulla comunicazione emotiva. Vedere i volti favorisce il rispecchiamento e la sincronizzazione, fondamentali dell'empatia e collante di certe relazioni sociali. Non stupisce dunque che uno studio svolto una decina di anni fa a Hong Kong, dove la prima SARS aveva reso popolare anche se non ubiqua la mascherina, scopre come i medici di base che visitano i pazienti con mascherina sono percepiti come mediamente meno empatici rispetto a coloro che effettuano le visite a volto scoperto (Wong et al., 2013). Al netto della difficoltà nello scorgere segni di assenso e di dubbio sulla faccia dei discenti, gli insegnanti si troveranno perciò privati di quel substrato emotivo-paraverbale sopra cui intessere una relazione educativa.

Chiediamoci dunque: come ovviare a queste perdite di informazione sociale determinate dalle mascherine? O per lo meno, come attenuarle?

## 5. Possibili contromisure

Da quanto è emerso nei paragrafi precedenti, sembra pacifico che le mascherine comportino diversi ostacoli nella comunicazione, sia verbale sia non verbale. Ci preme sottolineare come il nostro scopo sia quello di contribuire alla consapevolezza del prezzo che dovremo pagare per la sicurezza, e non già quello di argomentare che questo prezzo non vada pagato. In altre parole, a fronte dei gravi pericoli sanitari rappresentati dalla pandemia, dinanzi a cui le mascherine hanno dato prova di efficacia, questi ostacoli sociali non giustificano una posizione *no mask*. Tutt'al più, ci pare che questa consapevolezza dei costi sociali della mascherina possa contribuire a spiegare come mai un oggetto così efficace sul piano sanitario trovi talvolta forme di resistenza molto marcata anche da membri influenti delle istituzioni di vari paesi. È però possibile, se non evitare le mascherine, per lo meno assottigliare le barriere che esse pongono nella comunicazione mediata dai volti?

I chirurghi plastici Nestor, Fischer e Arnold (2020) hanno proposto una soluzione drastica: siccome la mascherina cela il sorriso, riducendo per così dire le immissioni di buon umore negli ambienti sociali, per controbilanciare l'eccesso di cattivo umore immesso dalle espressioni negative (che vengono schermate in maniera minore dalle mascherine) caldeggiano l'uso estensivo di botulino sotto agli occhi, così da paralizzare alcuni muscoli sovente impiegati per esprimere emozioni negative. La soluzione ci pare assai insoddisfacente, poiché condurrebbe a un ulteriore impoverimento del lessico emotivo.

Una soluzione più ovvia, già ampiamente sperimentata e dibattuta è quella della didattica a distanza<sup>5</sup>. Tuttavia, anche se la mediazione di uno schermo permette di scoprire il volto, questo sovente capita a discapito del resto del corpo, anch'esso veicolo di importanti informazioni emotive e più in generale paraverbali. E d'altro canto, anche se la faccia è scoperta, il neuroscienziato Caruana avverte che «i piccoli ritardi nella trasmissione internet fanno perdere quel gioco di feedback, anche espressivo, che secondo gli psicologi regola i tempi del dialogo e aiuta il parlante (l'insegnante) a modificare il discorso sulla base della risposta di chi ascolta» (2020, p. 17).

Quest'ultimo rilievo ci suggerisce che una strada alternativa per aggirare le barriere delle mascherine potrebbe essere proprio quella di decentralizzare intenzionalmente la comunicazione non verbale verso il resto del corpo. Sempre Spitzer nota come «[w]e know from our experience with sensory handicapped people, that they learn to compensate by sharpening their remaining senses. Teachers willing to learn and engage, will find workarounds» (2020, p. 6). Per un motivo analogo in molte scuole di teatro agli attori viene fatta indossare una maschera

5 Rimandiamo ad alcuni documenti, dossier e numeri monografici usciti in quest'ultimo periodo: il documento del Movimento di Cooperazione Educativa del 28 marzo 2020 ([http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/5438/mod\\_resource/content/0/2.DOC\\_SENZA%20SCUOLA\\_DEF.pdf](http://moodle.mce-fimem.it/pluginfile.php/5438/mod_resource/content/0/2.DOC_SENZA%20SCUOLA_DEF.pdf)), il numero speciale della rivista *essere a scuola, Rivista di aggiornamento professionale per il Primo Ciclo di Istruzione (eas)* di marzo 2020 su "la scuola a casa" (<https://www.foe.it/files/2020/03/Eas-speciale.pdf>) e il numero, sempre di marzo, su "comunicazione digitale" (<https://www.foe.it/files/2020/03/Eas-7-per-web-a-r-min.pdf>), il dossier del Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie (Creif) di giugno 2020 (<https://edu.unibo.it/it/terza-missione/formazione/dossier-creif>). Segnaliamo anche il recentissimo volume di Bruschi, Perissinotto (2020), intitolato *Didattica a distanza: Com'è, come potrebbe essere*. Lapidario Laporta (2001): «I sostenitori ad oltranza delle tecnologie (che in molti casi consentono anche l'istruzione a distanza) sottovalutano la figura umana dell'insegnante, la sua personalità, la dialettica interpersonale che essa può attivare con gli allievi e fra essi e sulla quale il nostro idealismo pedagogico aveva tanto insistito» (p. 101).

neutra durante tutte le prove: questo *handicap reversibile* nell'espressività facciale sprona gli attori a concentrarsi sui canali espressivi del resto del corpo (le espressioni facciali sono meno visibili di quelle corporee nelle ultime file!). Anche se difficilmente diventeranno efficaci come i delfini, è possibile (e auspicabile) che alcuni insegnanti riescano a raggiungere buoni risultati. E nella migliore delle ipotesi, svilupperanno capacità comunicative supplementari che torneranno utili quando finalmente potranno togliere la maschera.

Un ultimo espediente è ricorrere alle mascherine trasparenti. Si tratta di particolari mascherine di protezione, ideate e commercializzate originariamente per ovviare ai problemi di comunicazione verbale di sordi e ipoudenti, composte almeno in parte di materiali trasparenti, che permettono di scorgere la bocca di chi le indossa. Nel già citato studio di Marini e colleghi (in revisione), oltre alle facce scoperte e alle facce coperte da mascherine tradizionali ai soggetti sono state mostrate anche delle facce coperte da mascherine trasparenti, che occultavano i contorni della faccia ma lasciavano scoperta la bocca. I ricercatori hanno appurato come, in questa condizione, le espressioni facciali di paura, rabbia e gioia celate da mascherine trasparenti venivano percepite con la stessa facilità di quelle espresse a volto scoperto.

## Conclusioni

Ci ritroviamo, in questo periodo, nei contesti sociali e educativi, come delfini dimezzati. Dimezzati in due sensi: abbiamo mezzo volto coperto dalla mascherina (ricordiamo che i cetacei sono stati privati dell'espressione facciale dall'adattamento alla vita dell'oceano) e, sebbene possediamo un linguaggio discreto per parlare di relazioni (così come i cetacei), questa applicazione ci mette a disagio perché siamo abituati, come gli altri mammiferi preverbal, a utilizzare forme di comunicazione analogica quando il discorso verte sulle relazioni. Per i bambini, però, non è solo una questione di disagio, ma potrebbe trattarsi proprio di un'impersibilità: in molti casi, infatti, trovandosi ancora nelle prime fasi della sperimentazione delle relazioni, non avranno ancora le parole per le funzioni  $\mu$  o non ne padroneggeranno bene l'uso – una situazione nella quale si trovano anche non pochi adulti. La scuola dovrebbe avere un ruolo di rilievo, intenzionale e non, nel proporre e favorire esperienze relazionali, nell'insegnare a comprendere e a co-costruire relazioni. Riteniamo che sia urgente, quindi, cercare, ipotizzare e riflettere criticamente su quali possano essere le soluzioni praticabili in ambito educativo per cercare di aggirare e compensare le barriere comunicative e sociali imposte dalle mascherine (e, dovremmo aggiungere, dal distanziamento prossemico; cfr. Gramigna e Voto, 2020). Non abbiamo una risposta risolutiva, ma solo qualche proposta parziale; e la convinzione – dal momento che i canali discreti non aiutano le relazioni – che queste soluzioni andranno cercate in ambiti analogici: l'adozione di mascherine trasparenti; la sperimentazione e la valorizzazione di forme di comunicazione non verbale alternative; l'educazione, il più e per quanto possibile, all'aperto, dove, fra le altre cose, il corpo ha maggiori possibilità di espressione.

## Riferimenti bibliografici

- Baggio, G. (2015). *La mente bio-sociale. Filosofia e psicologia di G.H. Mead*. Pisa: ETS.
- Baggio, G., Caruana, F., Parravicini, A., & Viola M. (Eds.). (2020). *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo*. Torino: Rosenberg&Sellier.
- Baldacci, M. (2020, September). Lo spazio della comunità. Colloquio con Massimo Baldacci di Carlo Crosato. *L'Espresso*, 28-29.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi. (Original work published 1972)
- Bruce, V., & Young, A. W. (2012). *Face perception*. London-New York: Psychology Press.
- Bruschi, B., & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza: Com'è, come potrebbe essere*. Bari-Roma: Laterza.
- Carbon, C.-C. (2020). The impact of face masks on emotional reading Wearing face masks strongly confuses counterparts in reading emotions. *Frontiers in Psychology*, 11, 2526.
- Carragher, D., & Hancock, P. J. (manuscript). Surgical face masks impair human face matching performance for familiar and unfamiliar faces. Retrieved October 22, 2020, from <https://psyarxiv.com/n9mt5/download?format=pdf>
- Caruana, F. (2020, May). Ricordiamo che la scuola deve formare, non informare. *Gazzetta di Parma*, 17.
- Crivelli, C., & Fridlund, A. J. (2018). Facial displays are tools for social influence. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(5), 388-399.
- Darwin, C. (1998). *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 1872)
- Donini, P. (1998). *La Metafisica di Aristotele. Introduzione alla lettura*. Roma: Carocci.
- Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnofer (Eds.), *La pedagogia tra sfide e utopie* (pp. 235-259). Milano: FrancoAngeli.
- Freud, E., Stajduhar, A., Rosenbaum, R. S., Avidan, G., & Ganel, T. (under review). The COVID-19 pandemic masks the way people perceive faces. Retrieved October 22, 2020, from <https://psyarxiv.com/zjmr8/download?format=pdf>
- Götzinger, F., Santiago-García, B., Noguera-Julían, A., Lanaspá, M., Lancellata, L., et al. on behalf of the ptbnet COVID-19 Study Group (2020). COVID-19 in children and adolescents in Europe: a multinational, multicentre cohort study. *The Lancet Child & Adolescent Health*. doi: 10.1016/S2352-4642(20)30177-2.
- Gramigna, R., & Voto, C. (2020). Semiotica, prossemica e contagio. In M. Leone (Ed.), *Volti virali* (pp. 131-151). Torino: FACETS Digital Press. Retrieved from [www.facets-erc.eu/wp-content/uploads/2020/05/Massimo-LEONE-2020-Volte-virali-PDF-Editoriale-Compresso.pdf](http://www.facets-erc.eu/wp-content/uploads/2020/05/Massimo-LEONE-2020-Volte-virali-PDF-Editoriale-Compresso.pdf)
- Haxby, J. V., Hoffman, E. A., & Gobbini, M. I. (2000). The distributed human neural system for face perception. *Trends in cognitive sciences*, 4(6), 223-233.
- Hess, U., & Fischer, A. (2014). Emotional mimicry: Why and when we mimic emotions. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(2), 45-57.
- Laporta, R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Leone, M. (2020). The Semiotics of the Medical Face Mask: East and West. *Signs and Media*, 1(1), 40-70.
- Marini, M., Ansani, A., Paglieri, F., Caruana, F., & Viola, M. (under review). The Impact of Face masks on Face Processing: Effects on Emotion, Trust and Re-identification.
- McGurk, H., & MacDonald, J. (1976). Hearing lips and seeing voices. *Nature*, 264, 746-748. <https://doi.org/10.1038/264746a0>
- Nestor, M. S., Fischer, D., & Arnold, D. (2020). "Masking" our emotions: Botulinum toxin, facial expression, and well being in the age of COVID 19. *Journal of Cosmetic Dermatology*, 19(9), 2154-2160.
- Oosterhof, N. N., & Todorov, A. (2008). The functional basis of face evaluation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(32), 11087-11092.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Peeples, L. (2020). What the data say about wearing face masks. *Nature*, 586, 186-189.
- Prather, K. A., Wang, C. C., & Schooley, R. T. (2020). Reducing transmission of SARS-CoV-2. *Science*, 368(6498), 1422-1424.

- Reid, V. M., Dunn, K., Young, R. J., Amu, J., Donovan, T., & Reissland, N. (2017). The Human Fetus Preferentially Engages with Face-like Visual Stimuli. *Current Biology*, 27(12), 1825-1828.
- Rizzolatti, G., & Caruana, F. (2017). Some considerations on de Waal and Preston review. *Nature Reviews Neuroscience*, 18(12), 769.
- Siu, J. Y. M. (2016). Qualitative study on the shifting sociocultural meanings of the facemask in Hong Kong since the severe acute respiratory syndrome (SARS) outbreak: Implications for infection control in the post-SARS era. *International journal for equity in health*, 15(1), 1-16.
- Spitzer, M. (2020). Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20(100138). doi: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>
- Todorov, A., Olivola, C. Y., Dotsch, R., & Mende-Siedlecki, P. (2015). Social attributions from faces: Determinants, consequences, accuracy, and functional significance. *Annual review of psychology*, 66, 519-545.
- Viola, M. (2020). L'altra faccia de/con la mascherina sanitaria. Riflessioni a partire dalla filosofia delle emozioni e degli artefatti. In M. Leone (Ed.), *Volti virali* (pp. 207-236). Torino: FACETS Digital Press, Retrieved from [www.facets-erc.eu/wp-content/uploads/2020/05/Massimo-LEONE-2020-Volti-virali-PDF-Editoriale-Compresso.pdf](http://www.facets-erc.eu/wp-content/uploads/2020/05/Massimo-LEONE-2020-Volti-virali-PDF-Editoriale-Compresso.pdf)
- Wegrzyn, M., Vogt, M., Kireclioglu, B., Schneider, J., & Kissler, J. (2017). Mapping the emotional face. How individual face parts contribute to successful emotion recognition. *PLoS one*, 12(5), e0177239.
- Wong, C. K. M., Yip, B. H. K., Mercer, S., Griffiths, S., Kung, K., Wong, M. C. S., Chor, J., & Wong, S. Y. S. (2013). Effect of facemasks on empathy and relational continuity: a randomised controlled trial in primary care. *BMC family practice*, 14(1), 1-7.
- Zanatta, M. (Ed.). (2009). *Aristotele. Metafisica*. Milano: BUR.

# Physical and sports education in the era of COVID-19: between D.I.D. and outdoor education

## Educazione motoria e sportiva nell'era del COVID-19: tra D.I.D. ed outdoor education

Francesco Casolo

Università Cattolica del Sacro Cuore - francesco.casolo@unicatt.it

Daniele Coco

Università degli Studi Roma Tre - daniele.coco@uniroma3.it

Sonia Sopranzi

UAI Universidad Abierta Interamericana, Argentina - ssopranzi@hotmail.com

Raúl Alejandro Supital

UCASAL Universidad Católica de Salta, Argentina - rsupital@yahoo.com

### ABSTRACT

Sedentary lifestyle can be defined as the state of man which is characterized by the lack of a minimum recommended daily physical activity, to produce adaptive phenomena that reduce the risk of cardiovascular or disease related to the lack of body activity. In this work, the two Argentine-Italian realities will be compared in order to evaluate possible solutions and remedies especially during the current pandemic in order to prevent possible risk factors for chronic and psycho-physical diseases. Some recommendations will be identified aimed at changing lifestyles and teaching at school, focusing on the real potential of motor and sports activities outdoors, in a natural environment.

Il concetto di sedentarietà si può definire come uno stato della vita dell'uomo caratterizzato dalla mancanza di un'attività fisica minima giornaliera raccomandata, al fine di produrre fenomeni adattivi tali da diminuire il rischio cardiovascolare o di altre patologie legate alla inattività corporea. In questo lavoro si metteranno a confronto le due realtà Argentina-italiana in modo da valutare diverse soluzioni e rimedi soprattutto durante l'attuale pandemia in modo da prevenire possibili fattori di rischio per malattie croniche e psico-fisiche. Si individueranno alcune raccomandazioni volte a modificare gli stili di vita e la didattica a scuola, incentrati sulla potenzialità reali delle attività motorie e sportive all'aperto, in ambiente naturale.

### KEYWORDS

Attività motorie e sportive, sedentarietà, outdoor education.  
Physical and sports activities, sedentary lifestyle, outdoor education.

## 1. Introduction<sup>1</sup>

The current situation related to Covid, has imposed drastic choices regarding daily life and teaching.

In a context like this, never seen before where the regulations in force require children and adults to behave like keeping distance, wearing masks, and washing their hands often, It is necessary to rethink how to reorganize the teaching of motor and sports activities by designing spaces and activities in order to interact without contacts, as required by current regulations. "The effect of the "lock-down" altered all educational achievements expected for students motor, physical and sports education has been one of the most affected disciplines in particular in primary school" (Coco, D., Casolo F., Supital R. A., Sopranzi S. 2020. P.17).

The experts of the human movement, thanks to their intrinsic familiarity with the concept of resilience and the ability to find useful solutions, in order to educate the movement, In this new scenario they are increasingly studying solutions and organizing motor activities and outdoor sports. A comparison will be made of the current pandemic situation, the sedentary nature and possible solutions in the educational field, bringing together the Argentina-Italy experience.

## 2. Sedentary lifestyle in child development ages

According to the dictionary of the Royal Spanish Academy, sedentarism is the "attitude of the person who leads a sedentary life"; and sedentary is a life "of little agitation or movement". From the perspective of the exercise-related sciences, sedentarism is the state that implies a lower level of activity than is necessary to maintain a healthy physical condition.

We can also define it as the state that is characterized by the lack of a recommended daily minimum physical activity to produce adaptive phenomena that reduce the risk of cardiovascular or diseases related to the lack of activity of the body (known as hypokinetic diseases).

We know that technological advances encourage the decrease of physical activity in the world population and promote sedentary actions, although they are not the only cause. Data provided by the first National Survey of Risk Factors reveal that 46.2% of the population over 18 years of age in Argentina has a low or insufficient level of physical activity (Comite Nacional de Medicina, 2005). During our free time we are often seated, either in front of the computer or other device, watching television or playing video games. Many of our jobs have become more inactive, with long days sitting at a desk.

The way we travel does not help us either: cars, buses and trains. Now, we might wonder how it is affecting our current sedentary lifestyle, our organism. At the moment, in view of the COVID-19 pandemic, which affects the world, and given that in many European and Asian countries school activity has resumed, but not yet in Argentina (october 2020); it would be possible to question whether or

1 Attribuzione delle parti. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue:

F. Casolo. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 1. 3. 8.

D. Coco. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 5. 6. 7. 9.

S. Sopranzi. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 4.

R. A. Supital. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 2.

Tutti gli autori hanno contribuito alla stesura finale e alla revisione del manoscritto.

not school attendance has resumed, increases the risks and consequences of a global sedentary lifestyle already in place.

It is scientifically proven that being physically inactive burns fewer calories. This makes you more likely to gain weight, and to lose muscle mass (sarcopenia). Bone failure, which occurs in inactive people, causes bones to lose mineral content. Metabolism can be affected, as well as the immune system, which may not work properly. At the same time, an inactive lifestyle can be a cause of many chronic diseases. By not exercising regularly, you will be increasing your risk of obesity, coronary artery disease, high blood pressure, hypercholesterolemia, stroke, type 2 diabetes, certain types of cancer, osteoporosis, depression, anxiety, etc.

While in adults it has been identified as a risk factor for chronic diseases, results in children and adolescents need some attention. If physical activity is generally recommended on a regular basis to improve health and to facilitate weight control, among younger people, physical activity also promotes optimal growth and development both physically and cognitively. In fact, according to the recommendations of the World Health Organization (WHO), children and adolescents between the ages of 5 and 17 should perform at least 60 minutes of moderate to vigorous daily physical activity.

The child in the first ages is a physically active being, but as the years go on he begins to abandon the practice of physical activity. The 10% of the world's school-age children have excess body fat with an increased risk of developing chronic diseases. A quarter of these children are obese and some have multiple risk factors for developing type 2 diabetes, heart disease, and other comorbidities before or during early adulthood.

In Argentina, 1 out of 10 preschoolers has obesity. However, its detection, its registration and the implementation of measures for its prevention and control do not acquire in primary care the comprehensiveness and extent that this problem demands. In children, because physical activity is an important part of play, it is difficult to make a quantitative assessment of sedentary lifestyle; although we could have a notion investigating the type of game made and the time spent in front of screens as a form of fun. A study that estimated, among other things, the time spent in hours in front of screens (television, video games and computer) in children from 10 to 11 years of public schools in the metropolitan area of Buenos Aires; found that the average time of hours in front of screens was 3.29 hours per day. Of the 1588 children surveyed, 18 per cent spent up to 2 hours per day on screens; 37 per cent spent between 2 and 4 hours; 26 per cent spent between 4 and 6 hours per day; and 14 per cent spent more than 6 hours per day in front of them. Habits are formed early and those children who grow up without the habit of "being active" are likely to be adults with little tendency to physical activity practices. (Ministerio de Salud de la Nacion, 2013)

According to the data included in another work of the scientific study ANIBES (Gil A. Dr, Gonzalez-Gross M Dra. at all. 2015), 55.4% of Spanish children and adolescents between 9 and 17 years of age do not comply with the international recommendations of the WHO for physical activity. In some European countries, 61.0% of children aged 11 to 15 watch television more than two hours a day, according to data from the HELENA study (Healthy Lifestyle in Europe by Nutrition in Adolescence). In addition to the possible negative health consequences that sedentary lifestyle can have at an early age, it seems that these continue throughout the rest of life. Children between the ages of 8 and 18 spend the following amount of time daily in front of the screen, approximately: 7.5 hours immersed in

different entertainment media, 4.5 hours watching television, 1.5 hours in front of the computer and more than an hour playing video games. These data show the contrast that exists with reading books, only 25 minutes per day. (Fundación “Henry J. Kaiser”, 2010).

Age seems to be an important determinant of a sedentary lifestyle, as the group of teenagers spend more time in front of the screen compared to that of children. The results also suggest that the weekend is a priority target to carry out interventions that allow to spend less time in front of a screen, since both the use of television and computer is particularly high these days. In this sense, it would be necessary to promote activities in different areas (family, school or community) as alternatives to these long periods that children and adolescents spend sitting in their leisure time (Gil A. Dr, Gonzalez-Gross M Dra. at all. 2015).

The excessive use of smartphones has been described as having a negative impact on socio-affective interpersonal relationships (Phubbing) and deteriorating health, due to the body posture adopted when using the smartphone excessively; causing an emerging musculoskeletal system condition known as Text-Neck syndrome. From the biophysical point of view, this syndrome, also known as “Turtle Neck Posture” is a consequence of the loss of the natural curve of the cervical spine, secondary to the forward-leaning posture that the head adopts with respect to the shoulders chronically. This new position increases the weight of the cervical joints. Text-Neck Syndrome currently has a prevalence of 86.9% in the child and adolescent population, mostly women. Text-Neck Syndrome is manifested as, cervical pain associated with tension (71.2%), headache (63.3%), irritability (54.5%) and anxiety (50.7%). In addition, ocular manifestations (21%); psychological effects such as irritability, stress, anxiety and depression (82%) (Fares J, at all. 2017).

In the face of so much evidence about the sedentary lifestyle of children and adolescents, with enormous risks and consequences for present and future life, there are some recommendations aimed at changing habits of life. Among them, and with the objective of reducing the time in front of the screens it is suggested:

Record how much time your child spends in front of a screen, try to get them to spend the same amount of time being active, be a good model as a parent, decrease your own screen time to two hours per day, discourage children and adolescents from having television in their bedroom, do not leave the TV on as background noise, instead, turn on the radio or have no background noise, suggest other activities, such as a family board game, a puzzle, go for a walk, find activities to do with your time that get you moving and burning energy, encourage other forms of fun such as active games, going to parks or squares, riding a bike, and sharing non-sedentary activities.

The Consensus on Sedentarism of the Argentine Society of Pediatrics recommends, at a minimum, one hour a day of moderate to vigorous physical activity for all children (Sepulveda-Valbuena, C. Ladino-Melendez, L. 2014; Cantera, M. A. y Devis-Devis, J. 2000); Baum, RA. (2020).

### **3. Reclaiming the spaces and time of motor education at school during lockdown**

Before the start of the lockdown following the COVID-19 pandemic, motor education at school was categorically defined by the factors Time, Space and Relationships (Colella D., d’Arando C., Bellantonio S., 2020). If we think of the places where you can practice motor activities, the gym is first and foremost the place and center of activities, but not only, outdoor fields, areas and parks close to the school, paths and equipped areas, bike paths and trails.

These places have always been the “space” for educational dialogue between teachers, families and students. “The interventions of an educator sculptor’ (who wants to obtain a form, designed in advance, from a passive stone pupil, are contrary to the presuppositions of an authentic education), both those of a ‘gardener’ educator inclined to a passive observation of flowers growing naturally in favorable soil” (Milan, 2008, p. 85).

As for the time factor, we had activities that took place during school hours, as well as for example during breaks or canteen and extracurricular activities, all at well-defined and organized times.

The DID (integral digital didactics) has allowed us to follow different modes of activity, of teaching, of being together at school. In fact, DID was not a new discovery because in the literature are reported experiences of special cases, in which it was necessary to bring pupils and families to the school related to problems such as health or inability to reach certain places.

However, we are fully aware that there have been many limitations (Sala M., Scaglioni M., 2020). Where difficulties were already present, especially in some disadvantaged educational contexts, distance education amplified and in some situations worsened existing inequalities, in reference to online connectivity, digital tools and materials, the complexity of supporting children in the new form of teaching presented.

“The motor experience must connote itself as a positive experience, emphasizing the ability to make the pupil, making him constantly protagonist and progressively aware of the motor skills gradually acquired. It must also be carried out as an activity that does not discriminate, does not bore, does not select, allowing all pupils the widest participation in the respect of multiple diversity” (Ministry of Public Instruction, 2007, pp. 73-74).

The motor and sports activities are therefore configured as the goal of an educational path that begins at a young age with the simple game, which grows into game-sport, until it evolves into the real sport. Accepting this educational path allows us to face the values of discipline in a complete and exhaustive way, accompanying the person in his evolutionary growth, intellectual and moral creating the basis for dealing with any emergency and overcoming even the greatest adversities such as the current lockdown.

“The effects of this constant, routine and child-friendly practice can be traced back to three main areas: the prevention of certain pathological situations that are particularly common today, a second that examines the state of form and well-being of the child, and finally the one that studies the contribution of movement in the process of maturation of the cognitive system with its implications on school learning and self-control” (Casolo, Coco, 2019, p. 38).

Therefore it will be necessary to educate the body, movement, emotions, values, rules and sociality, prevention and social integration.

Educating the body, the movement, the emotions: to improve the knowledge of oneself; to contain one’s own competitive charge; to acquire the sense of self-efficacy and knowledge of one’s own body; to respond to the need to relax; improve self-esteem and self-control skills; know how to manage your emotions; know the physiological effects of movement on your body; to improve confidence in their own abilities by recognizing their own limitations and the role of training as research to improve their own performance.

Educating in values, rules and sociality: accepting victory / defeat; knowing how to win with style and know how to lose with dignity; respecting and recognizing the function of rules; loyalty as an essential sporting value, of one’s own role and

that of others; recognize the importance of sociality and solidarity; know how to withstand fatigue; know how to wait and accept frustration especially in the most difficult moments; know the safety standards in the sport; to put the respect of the adversary before the achievement of the objective; to know the relationships and the cultures of local tradition; to respect one's own role to ensure an orderly play; to improve the knowledge of others; to want to be together beyond the sport, to help each other; to knowing how to forgive and forgive oneself; to maintain the absolute correctness in the use of supporting substances.

Educating in prevention and social integration: countering the tendency to isolate oneself and to close in on oneself; seeking the sport that is best suited to one's own person, which allows one to have goals and real interests to pursue; prevent bad and habits; live the gratuitousness of the activity and the satisfaction of playing together to give a healthy taste to life; to make a strong commitment to do better and to live the dedication in daily life in accepting the sacrifice to improve and strengthen the character; to always try to give the best to motivate the commitment; to stay together and to live the friendship, to fight passive attitudes, by promoting inclusion and integration; enhance the diversity of each person and, through the common commitment to the achievement of an objective, breaks down cultural barriers and prejudices difficult in other areas, support the individual by the group in cases of need even outside the field.

Moreover, EUPEA claims that (European Physical Education Association 2020):

Physical Education curricular time must be ensured at least to the level established prior to the crisis. Physical Education should not be confused with a single and unstructured offer of physical activity/physical fitness (as the one offered by the digital media). Physical Education must be taught by professionally trained and qualified teachers for this purpose. Physical activity facilities, both indoors and outdoors, must be reserved for the curricular Physical Education lessons. The face to face Physical Education lesson is the only way of learning physical activities and to maintain control and quality. Physical Education must be delivered by asuring the principles of eclecticism and inclusion. Physical Education must rise above the challenge of the crisis, whilst respecting national health guidelines. Schools and teachers adopt safe practices in relation to safe for pupils and equipment, in accordance with School Board policies. At national and local levels, representatives of the physical education profession must work with politicians, parents, school directors and decision makers, to achieve the demands. We hope that physical education can continue to offer children and young people experiences of a broad and balanced quality during and after the Covid-19 situation.

#### **4. Physical education and motor activity models in comparison Italy-Argentina**

Two totally different concepts from the outset on the importance of physical education, sport and motor activities.

Argentine Model: motor activity is guaranteed to the entire population by the Argentine school system since childhood (childhood school from 3 years up to 17 years then the last year of high school) with a compulsory weekly charge in curricular time, lessons can be charged solely and exclusively to motor science graduates; the spaces used for school activities are mostly outdoor brushes such as large sports fields with and without tools and large open-air gyms inside the school assigned to recreational and sports activities; for this reason the entire school system families, managers, pupils and teachers find it natural to take

lessons in motor science outdoors, Therefore, even during the colder days they are used to cover themselves well and not to suspend the lessons, the students bring a bag with towel and soap to wash hands and face after the lessons; in addition, there are theoretical lessons on rainy days.

The most important purpose of physical school work is the preservation of health and the harmonious development of body. For this purpose, the exercises to be used should be those with general effects on the entire organism, which improves circulation, breathing and metabolism, without hypertrophic muscle mass. Finally specifies that exercise school should be run outdoors should not be dangerous, should be collective and pleasurable (Brest, 1922). Curricula, objectives and skills are carefully planned and formulated by experienced professors on the subject for each cycle. In addition to the hours scheduled at school, there are numerous cultural and sports centers in the area with closed and open spaces for sports, the value of sport and active lifestyle is present in the majority of the population and is lived in a natural way and is passed on from generation to generation (Casimiro, A. J. y Pieron, M. 2001).

We can think that this model has been successfully carried out also thanks to the pedagogical medical model of Dr. Enrique Romero Brest (1873 - 1958) and his tireless work to promote the teaching of sport and physical activity in Argentina.

Italian model: the motor activity of the population still occupies a secondary place in the Italian school system. Motor lessons are the responsibility of the teachers who occupy different roles in the curricular subjects between the hours assigned to physical education.

The physical activity of children (kindergarten and primary school) is carried out in a discontinuous way and with different criteria between regions; some institutions invest funds to bring to school "external motor experts" paid per project; motor activity is usually carried out in school gyms, the priority of use of gyms in school complexes usually waits for elementary school students, also see the lessons frequently suspended by teachers for various reasons (recovery of hours for other backward subjects, suspension for indiscipline of pupils, ineligibility for distance from the plexus, lack of availability of the teacher to motor activities, etc.) and "free play" without long-term goals.

"Motivation increases as a result of the student's self-understanding and self-direction. The clear visibility of the individual program, a quality that allows you to show your own progress supported by the collaborative attitude of the teacher, creates a unique chain reaction: motivation – achievement – strengthening the concept of self; This in turn strengthens the motivation and produces a continuous reaction. Observations, corrections and stimuli provided at the right time can lead to long-term motivation" (Muska Mosston, 1988).

It is noted that some actors in the school system families, managers and teachers find it natural to skip the lessons of physical education, a phenomenon difficult to reflect in statistical numbers because they are not "suspended" on the registers or justified or recovered. In most of the Italian territory there are no lessons of motor education in the open air, in fact some teachers find resistance in proposing outdoor activities for reasons of long periods of dressing of the students, fears of accidents and diseases, lack of habit (Le Boulch, 1991).

For middle schools instead (11 years and up to 17 years) is guaranteed with an obligatory weekly charge in curricular time, the lessons can be charged only and exclusively of graduates in motor science; the spaces used for school motor activities are mostly closed-off gyms of large size with and without tools and it is also planned to use sports facilities to which teachers and pupils go on foot to

perform outdoor activities; In addition to the hours scheduled at school, there are cultural and sports centers in the area where you can play sports with the payment of a membership fee, the choice to participate in an activity in the afternoon and the costs of keeping younger generations in motion fall on the citizens.

Italy is faced with a moment of decision-making on the politics and culture of the human movement; the current critical issues such as: teachers who do not specialise in motor and sports skills and who are covered by one of the basic subjects for the full education of children of advanced age who are not in line with UNESCO's guidelines for quality physical education, the lack of precise guidelines for teachers to follow during school sports activities, lack of short-term and long-term planning as well as a lack of culture and interest in motor activities and in promoting an active lifestyle. At European level there are activities that are mandatory for children and young people including free-body gymnastics and games, athletics, swimming and dance (Belgium, France, Germany, Austria and Hungary).

## 5. Environments and motor activities

The recent situation, which changes from week to week, linked to the Covid, has unfortunately forced drastic assessments in health, economic, political, changing the habits of daily life and teaching from school to university.

We need to be able to educate the human movement, in a new scenario, in which we need to study solutions and organize motor and sports activities in new forms, outdoor education can be a valid model to follow.

To date there are no scientific studies and research that confirm the long-term consequences of pandemics on physical activity and sedentary lifestyle, but there is data on how natural disasters have had a direct negative impact even in the following three years. (Drobnic, Franchek, 2013).

In addition to the safety issues mentioned above, literature and daily experience see outdoor activities as a stimulating and motivating tool, that will allow you to recharge your energies to return with more concentration to the study by strengthening the paradigms related to motor activities.

Through this work we will try to reflect on the importance of motor games performed outdoors and make people aware of the disorderly growth of urban spaces. More and more we see the almost disappearance of green areas in the cities absorbed by the pressing cementification.

The motor and sports activities carried out outdoors are useful for educational purposes, but also for the psychological, emotional, cultural and social development of every child.

The denomination that best summarizes, the educational meaning of motor activity, the contribution that it offers to the overall education of the person is, however, that of Motor Education, understood as (Lipoma M., 2014, p. 197-198):

- the set of intentional or implicit processes capable of sustaining individual maturation and of fostering the learning of skills and competences specific to the human movement. Motor education includes physical, intellectual, cognitive, emotional, motivational and socio-relational dimensions.
- Its aims are the attainment of awareness of the meanings and values of corporeity and movement, the development of responsible autonomy and the free expression of personality, with a view to the adoption of a healthy lifestyle.

Nature is an excellent companion of discovery and the child surrounded by greenery is and will increasingly be a child curious, attentive, able to grasp all the nuances of existence, without fear of the “new” and will become more confident. It is nature itself with its characteristics that attracts the child this form of movement, already affirmed by the french historian Hébert (1936). The experiences that children can have in outdoor spaces broaden their horizons and foster learning that is necessary to grow and socialize with greater self-confidence.

“Children today often have balance problems, they stumble and fall because they are not allowed to have sufficient motor experiences, they are insecure, awkward and tend to move less and less” ( De Anna L., 2013, p. 230).

The adult has the duty to make this growth possible and it is necessary to strive to improve the world close to us so as not to have more anxieties and fears either from the adult for the young, or from the young.

There is a big difference in the behaviour of children who are forced to take the break in class even more if it is called “short break” and of the children who take the break outdoors in the garden. The teachers pursue the objective of carrying out the educational-ministerial programs, at the expense of the physical and mental need to pause, the interval is therefore called short, as if it were already too much time to reserve.

“The educational environment, in other words, must be an inhabited space and not immediately, a place that involves the body in action, participation, research and discovery, a real facilitator of action, which guides and supports personal learning experiences” (Ceciliani A., 2019. p. 117).

It often happens that children in the classroom get bored, for example, by isolating themselves to make a drawing or by undertaking unstructured “games” in which they almost certainly end up fighting or risk getting hurt. They are restless and even sad children. Taking them outdoors could be a solution. In fact, the same children brought into the outdoor environment are hardly isolated or perform sedentary activities. Their need to move freely leads them to express their corporeality (Coco D., 2014), creating engaging, creative and group games; all this to the advantage of the mood and motivation to continue teaching in the classroom with a more relaxed and productive attitude.

“The environment makes a decisive contribution to the development of the Kindergarten age, together with the fact that in this age group we learn mainly through the senses and the handling of materials. The learning of concepts that occur naturally in the external environment, is through the active exploration of the natural environment, using the senses” (Valentini M., Guerra F., Troiano G., Federici A., 2019. p. 424).

Moreover, we live in a situation in which the media often give misleading messages that also affect parents, who derive from television and advertising a simplified and distorted conception of the child in particular on his needs and demands. “More and more children represented on television seem like miniature adults who act, think, speak and dress like adults, which in many cases are the adults of the show business” (Oliverio A., Oliverio Ferraris A. 2011. p. 94).

The learning that is done playing together with other peers are numerous and of different nature. Playing with an adult is not the same as playing with a peer. In most cases, adults tend to take the initiative and solve problems that arise as the game progresses.

“The sense of freedom in the child’s game is a central element difficult to define with a single word or a simple expression.

It is a complex concept in which a number of factors converge. There is in the

first place a typical and invigorating form of pleasure, but moreover it is motivated, imaginative, spontaneous, active, free from the impositions or the rules of the adult. It has the advantage of involving the child in its entirety: large and fine movements, emotions, intelligence, imagination, individual growth and social interaction. Produces a state of physical and psychological well-being that allows you to counteract the effects of stress, improve mood, stimulate self-esteem and social relationships” (Barton, J., Pretty, J. 2010, p. 110).

## 6. Parents and contexts for playful-physical activities muffled

The game also offers an ideal opportunity for parents to engage fully with their children. Despite the benefits of playing for both children and parents, free play time has been greatly reduced for some children (Ginsburg K.R. 2007).

Many families successfully navigate the wide range of their commitments without sacrificing parent-child time as high-quality time (Mahoney JL, Harris AL, Eccles JS. 2006). The ability of families to maintain the essential parent-child time may be compromised by this hasty lifestyle, since the commitments are too much. In these families, excessive planning can lead to less emotionally competent children even if well protected (Ginsburg K.R. 2007).

Too busy parents, unfortunately, miss the opportunity to spend quality time with their children, in which to stay together often delegating the school, grandparents or babysitting the tasks that belong to them. Some of the best interactions occur during downtime: talking, preparing meals together and working on a hobby- manual activity or artistic project, doing sports together or being fully immersed in a child-centred game (Ginsburg K.R. 2007).

The extremely frenetic and compulsive lifestyle of today’s adult generations, dictated by the demands of work, daily commitments and the consumer society, does not, however, take into account the needs of children, that would require rhythms respectful of their growth needs and attention to their psychophysical well-being.

Although it is correct that adults watch over children while playing to avoid accidents, it is also important to let a good part of the games be spontaneous and dictated by the initiative of the child rather than by the direction of adults, sensitizing parents to movement games that promote the health and physical well-being of a good functioning brain of a growing body.

In addition, if a parent observes the child playing or joins him in a game recommended by the children, he has a great opportunity to see the world from the point of view of his son and to move in a world produced by him to meet his needs. This opportunity will change shape as the child grows, changes attitudes and needs, as in group play where children learn to share, to bargain, to clarify conflicts, to defend themselves, to accept responsibilities, to recognize the rules to adapt so that the game can proceed more or less harmoniously.

“The motor experience must be characterized as a positive experience, highlighting the student’s ability to do, making him a protagonist aware of the motor skills acquired, without discriminatory forms and allowing everyone the widest form of participation while respecting diversity” (L. De Anna, 2013, p. 239).

Excessive apprehension leads parents or often even teachers to take all possible precautions to make up for the fact that their children or pupils peel even just one knee and, starting from the first steps, Then we come to the prohibition of children to move freely, to fall and rise, to roll and climb, to try new sports activities, so as to be sure that these do not bring even the smallest damage.

Parents do not realize, however, that this attitude is extremely harmful for children: even the most trivial fall, the loss of balance, the failures in trying to make a precise movement, are elements that encourage the proper development of children, progressively, they learn to make the most of their potential. In fact, at school this is mediated between the excess of protection and the challenge with their own potential.

“In learning, competition can also be used, which “is a profound motivation of the human being, as it expresses the need to assert oneself, to overcome oneself with victory over oneself or over others” (G. Giugni, 1986, p. 83).

“Movement games play a role in preparing for entry into the social context and are important for identity validation. There is not only physical pleasure produced by movement, but also the possibility to know each other, to show others their skills and inventions” (Oliverio, A., Oliverio Ferraris, A. 2011. p. 119).

## 7. Nature elements and motor and sports activities

To start games outdoor engines you do not need to have who knows what equipment and facilities. In these circumstances it is possible to organize structured activities with elements related to safety that can bring nature and emotions in total safety. But in the natural environment you can find many stimuli, the best equipment are in natural materials such as trunks, logs, stones, and also as regards the soil, with mud, sand, rocks, with depressions and unevenness. The things children want to find in an outdoor environment are (White R. Stoecklin V. (1998):

- water; streams; rivers; vegetation (trees, bushes, flowers, grass); animals, pond creatures and other living things; sand, better if it can be mixed with water; natural colours, diversity and changes (for example, leaves and fruits in the seasons); places in which to sit, climb, lean, hide; different planes, angles and corners, trunks or crevices that allow to not be seen, camouflage; structures, equipment and materials that can be manipulated or modified in reality or fantasy, branches, stones, remains of various kinds.

“Sun, snow, water and wind, as elements of nature, must have their own place in the physical evolution of the child. In the field of motor education, therefore, we try to go out as often as possible to play outdoors. In addition to the playground, the lawn and the park, the forest is also an ideal environment to move around. In it, while educating in movement, you can also explain simple concepts related to flora and fauna. If some children already know a playground, they can pass on their experiences. Children are stimulated by the environment to overcome obstacles, to measure their strength and to invent sequences of movements adapted to the needs of movement. Soil elements and elevations are used in the lesson” (Firmin. Messmer 2003. p. 3)“.

Today, most children live what an authority has defined: a prison childhood (Francis, Mark au Kathryn Devereaux 1991). Children are disconnected from the natural world outside their doors. Louv (2005) calls the condition that today's children live as a nature deficit disorder.

“In his opinion, the more often he is confined to an artificial environment, the more the human being needs – in order to maintain his mental and physical health – a compensatory contact with nature” (Oliverio A., Oliverio Ferraris A. 2011, p. 81). Dramatically we also report another very important study to confirm even more what was said, in fact in a research conducted by the Children's Hospital and Re-

gional Medical Center in Seattle (Healey 2004), every hour spent a day in front of our well-loved television by preschoolers increases the chances of them increasing by 10 per cent before the age of seven, attention deficit disorder and concentration difficulty.

Children while in contact with nature are creative and imaginative. Creativity rests on a thought that explores in several directions, not yet having pre-established solutions, children naturally have this kind of mental attitude. Children have an innate creativity that they develop over the years, also favored by the fairy tales that are told to them; teachers must encourage them to creative thinking through the free expression of design and play but without detaching them from reality; Children tend to imagine fantastic worlds to venture into.

“The proposed activities range from proposals on the main basic engine schemes such as walking, running, jumping, climbing, balance, pushing, pulling, lifting, carrying, throwing, attack and defend to the execution of moments of collective activity such as the execution of coordinated movements, dances and games that require large spaces such as taking, sparrowhawk, castle, scalp, hunting with numbers. They are all easily proposable, utilitarian and concrete activities that, if well used, will give positive results in the improvement of the great cardio-circulatory and respiratory organic functions (functional aspect), in the harmonic development of the skeleton, muscles and joints (structural aspect), in the improvement of conditional and co-ordinative motor qualities (utilitarian aspect) and the adaptability required by living in contact with nature and by a considerable effort of will and active participation (moral, psychic and character)” (Casolo F., 2019. p. 504).

Children experience a joy at every discovery they make: this gives them a sense of dignity and satisfaction, which encourages them to always seek new sensations from the environment and makes them spontaneously observers. Children are naturally curious and explore the environment both to allow them to discover new things and learn from observation from the space that surrounds them, and to encourage them to continue and maintain a good relationship with the real full of surprises.

“Creativity is a spark that ignites in the right mental conditions, conditions that a strong incentive seems to spoil” (Gray, 2015. p. 143).

The child enters his symbolic world and represents him. “The Symbolic is all that semantically refers to something else, it is also what unites, which brings together what is presented as separate. Going through the different stages of the symbolic game, of “pretending to” the child transfigures the materials and puts himself on stage, telling himself in other ways and with other languages, which otherwise would risk to remain inaccessible and as such, split. Always in this place, the child seeks the measure, the competition and the result both individual and pursued through the collaboration and comparison typical of team games” (Gamelli, 2004. p. 58).

“Another paradox is that the game is serious but not serious, true but not true. By playing you enter a realm physically located in the real world, where you use the tools of the real world, which often affects the real world and which the participants define as real, yet somehow that realm is mentally separated from the real world” (Gray, 2015. p. 162). Motor-sports education in the natural environment has multiple educational purposes, which affect the overall maturity of the student and mainly concern (Pignato, S., 2014, p. 55):

- the development of the student’s personality, autonomy and sociality and the growth of the team’s participatory spirit;

- the activation of the experimental operating procedures (hypothesis, experimentation, verification) in concrete and strongly involving situations;
- the initiation of fundamental cognitive processes (observation, understanding, storage, application);
- the reinforcement of the modalities of passage from the concrete thought to the formal thought through an adequate control of the space-temporal relations;
- respect for different forms of life.

In the light of what has been argued so far, the physical and sport activity at school will tend increasingly to coincide with the concept of outdoor school physical activity. It must be clear, however. That spending time outdoors, playing in the trees surrounded by nature, requires specific skills both for the students and for the teachers in charge of the group.

## 8. Conclusion

In the past years nature was a real school of experiences, it was she who dictated the times and places of the games, dangers and challenges, the seasons did not dictate whether to be locked up or not in homes. Today, all this must have a central role in the teacher both for safety issues and to make children fully benefit from the advantages of outdoor activities.

The time spent in contact with nature increases the ability to respond in an uncoded context, facilitates experimentation, stimulates the senses, increases proprioception and promotes freedom of bodily expression.

The disruption of our way of life, imposed by Covid, has allowed us to re-evaluate and rediscover the relationship with nature and the motor and sports didactic experiences that we will be able to experience for the benefit of our students to respond to the advancing sedentary lifestyle since the child development age.

## References

- Barton, J., Pretty, J. (2010). What is the Best Dose of Nature and Green Exercise for Improving Mental Health? A Multi-Study Analysis. *Environmental Science and Technology*.
- Baum, RA. (2020). *Positive parenting and support*. Textbook of Pediatrics. Philadelphia, Elsevier; chap 19.
- Casolo, F., (2019). Scuola primaria: spazi ambientali e temporali per l'educazione motoria. *Pedagogia Oggi*, XVII, 1, 493-507. DOI: 10.7346/PO-012019-33.
- Casolo, F., Coco, D., (2019). Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente? In Casolo F. (ed.), *L'Educazione Motoria e scuola primaria. Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, XVII, 3, 37-46.
- Cantera, M. A. & Devis-Devis, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5, (1), 28-44.
- Casimiro, A. J. & Pieron, M. (2001). *La incidencia de la practica fisico-deportiva de los padres hacia sus hijos durante la infancia y la adolescencia*. Apuntes: Educacion Fisica y Deportes (65), 100-104.
- Ceciliani, A. (2019). Spazi e attività per una scuola innovativa. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 2, 115-129. doi: 107346/-fei-XVII-02-19\_10.
- Coco, D., Casolo F., Supital R. A., Sopranzi S. (2020). L'educazione motoria e sportiva al di là

- dello schermo: didattica ed esperienze durante il lockdown del covid-19. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4, 2, 15-25. doi: 10.32043/gsd.v4i2.196.
- Coco, D. (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Colella, D., d'Arando, C., Bellantonio, S., (2020). Physical literacy ed Educazione Fisica durante la pandemia COVID-19. Problemi e prospettive. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 4, 3, doi: 10.32043/gsd.v4i3.195.
- Comite Nacional de Medicina del Deporte Infanto-Juvenil, Subcomision de Epidemiologia. Sociedad Argentina de Pediatria. Consenso sobre factores de riesgo de enfermedad cardiovascular en pediatria. Sedentarismo. *Arch Argent Pediatr* 2005, 103(5), 450-75.
- De Anna, L., (2013). *Didattica e scienze motorie tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.
- Drobnic, F. (2013). *La actividad fisica mejora el aprendizaje y el rendimiento escolar*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Deu.
- Fares, J, Fares, MY, Fares, Y. (2017). Musculoskeletal neck pain in children and adolescents: Risk factors and complications. *Surg Neurol Int.*, 8, 72. DOI:10.4103/sni.sni\_445\_16.
- Firmin, R., Messmer, R. (2003). *Manuali per l'educazione fisica*. 2, (6), 3. [https://www.mobilesport.ch/assets/lbwpcdn/mobilesport/files/2012/11/Volume\\_2\\_0\\_Introduzione.pdf](https://www.mobilesport.ch/assets/lbwpcdn/mobilesport/files/2012/11/Volume_2_0_Introduzione.pdf).
- Francis, Mark au Kathryn Devereaux (1991). *Children of Nature*, U. C. Davis Magazine, 9(2).
- Fundación "Henry J. Kaiser", "Generation M<sup>2</sup>: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds" (Generación M<sup>2</sup>: Los medios de comunicación en la vida de los niños de 8 a 18 años de edad; enero 2010).
- EUPEA European Physical Education Association, (2020). Position. Statement on physical education in school, during the covid-19 pandemic. Glarus, June 19th. <https://eupea.com>.
- Gamelli, I. (2004). *Pedagogia ed educazione motoria*. Milano: Guerini.
- Gil, A. Dr, Gonzalez-Gross, M Dra., Ortega, R. Dra., Serra-Majem, Lluís Dr., Varela-Moreiras, G.Dr. *Sedentarismo en niños y adolescentes españoles: resultados del estudio científico ANIBES*
- Ginsburg, K.R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *Pediatrics*.
- Giugni, G., (1986). *Il corpo e il movimento nel processo educativo della persona*. Torino: Sei.
- Gray, P. (2015). *Lasciateli giocare*. Torino: Einaudi.
- Healey, J.M. (2004). Early Television Exposure and Subsequent Attention Problems in Children. *Pediatrics*, 113, 917-918.
- Hebert, G. (1936). *Education physique, virile et morale par la méthode naturelle*. Paris: Vuilbert.
- Le Boulch (1991). *Verso una scienza del movimento umano*. Roma: Armando.
- Lipoma, M. (2014). Le ontologie pedagogiche dell'Educazione Motoria. In Margiotta U. (ed.), *Qualità della ricerca e documentazione scientifica in pedagogia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Louv, R. (2005). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Books.
- Mahoney, J.L., Harris, A.L., Eccles, J.S. (2006). Partecipazione all'attività organizzata, sviluppo positivo dei giovani e ipotesi di over-scheduling. *Soc Politica Rep.*, 20, 1 – 31.
- Milan, G., (2008). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Ministerio de Salud de la Nacion. Sobre peso y obesidad en niños y ado- lescentes. Orientaciones para su prevencion, diagnostico y tratamiento en Atencion Primaria de la Salud. 1° ed. Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nacion, 2013. Argentina.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *Indicazioni per il curricolo. Per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*. Roma: Tecnodid editrice.
- Muska Mosston.(1988). *La enseñanza de la educacion fisica* – Ediciones Paidos – Spagna.
- Oliverio, A., Oliverio Ferraris, A. (2011). *A piedi nudi nel verde. Giocare per imparare a vivere*. Milano: Giunti.
- Pignato, S. (2014). La dimensione fenomenologica: contesti, ambienti e funzioni. Multidimensionalità fenomenologica nell'educazione motoria. In Lipoma, M. (ed.), *Educazione Motoria*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

- Romero, B. (1922), *Pedagogía de la Educación Física*. Buenos Aires. Cabaut y Cía Editores. "Librería del Colegio", pp. 180-270
- Sala, M., Scaglioni, M., (2020). *L'altro virus. Comunicazione e disinformazione al tempo del covid-19*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sepulveda-Valbuena, C., Ladino-Melendez, L. (2014). *Physical activity, sedentary behaviour and dietary habits in 5-to10-year-old overweight children attending a schooling*. Bogota, Colombia.
- Valentini, M., Guerra, F., Troiano, G., Federici, A., (2019). Outdoor Education: corpo, apprendimento, esperienze in ambiente naturale. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1, 415-427. 107346/-fei-XVII-01-19\_33.
- White, R. & V. Stoecklin. (1998). *Children's Outdoor Play & Learning Environments: Returning to Nature*. Accessed November 3, 2008 from. [www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml](http://www.whitehutchinson.com/children/articles/outdoor.shtml).

# Alla scoperta della resilienza e la correlazione con le attività motorie e sportive

## Rewied of resilience and report in physical activities and sport

Daniele Coco

Università degli Studi Roma Tre - daniele.coco@uniroma3.it

Patrizia Tortella

Libera Università di Bolzano - patrizia.tortella@unibz.it

Francesco Casolo

Università Cattolica del Sacro Cuore - francesco.casolo@unicatt.it

### ABSTRACT

In this work we will analyze research and reflections to understand the concept of resilience in relation to physical and sports activities, which consists in the ability to “resume one’s own path” or “get back on your boat”, that is to grow and fulfill ourself despite traumas and adversity of life, taking into account both “internal” and “external” factors. The re-elaboration of the experience made during the practice of physical activities and sports promote a process of activation of potential and recognition of positive models that can be defined as resilient, that is, capable of facing adversity and trauma and being less vulnerable. It will be essential to provide adequate tools to organize and plan resilient interventions and projects points to physical and sports activities that can be adapted to different environments<sup>1</sup>

In questo lavoro si analizzeranno ricerche e riflessioni per comprendere il senso della “resilienza” in relazione alle attività motorie e sportive, che consta nella capacità di “riprendere il proprio cammino” o di “risalire sulla propria barca”, cioè crescere e realizzarsi nonostante i traumi e le avversità della vita, tenendo in considerazione sia fattori “interni” che “esterni”. La rielaborazione dell’esperienza fatta durante la pratica delle attività motorie e sportive tende a favorire un processo di attivazione di potenzialità e di riconoscimento di modelli positivi definibili resilienti cioè capaci di fronteg-

1 Attribuzione delle parti. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: Coco D. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 5, 6, 7, 9; Tortella P. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 2, 3, 4; Casolo F. ha curato lo sviluppo dei paragrafi n. 1, 8. Tutti gli autori hanno contribuito alla stesura e alla revisione del manoscritto.

giare avversità e traumi ed essere meno vulnerabili. Sarà indispensabile fornire gli strumenti adeguati per organizzare e pianificare interventi e progetti resilienti aventi al centro le attività motorie e sportive adattabili nei diversi ambienti.

#### **KEYWORDS**

Resilienza, attività motorie e sportive, progetti educativi.

Resilience, physical activities and sport, educational projects.

## **1. Introduzione**

La resilienza è un fenomeno sempre esistito e, sebbene il termine sia stato coniato recentemente e, sia diventato solo negli ultimi anni oggetto di studio e di interesse, essa ha sempre fatto parte della realtà umana e non solo. A partire dagli anni Ottanta invece, gli studi sulla resilienza hanno portato a un modo nuovo di concepire le conseguenze di un evento traumatico ed il rapporto con esse. Si possono sostenere così le persone che hanno subito un evento traumatico o in difficoltà, a riprendere la loro vita, le loro esistenze seguendo delle strade ben precise, magari in risalita ma con tenacia e speranza di riuscita.

Bisognerà scomporre le rivelazioni e gli elementi determinanti “interni” (personali, genetici) ed “esterni” (ambientali, sociali) in relazione al tempo, infatti si potrà avere una risposta adattativa a breve o medio termine oppure come elemento stabile di personalità. In particolare si cercherà di constatare come le attività motorie e sportive possano supportare tali principi come potenziale utile per tutta la vita (Casolo, 2011).

Magistrale punto di partenza deve essere ricondotto a tale potenzialità. L'educazione motoria e lo sport incidono sul benessere individuale e collettivo in molti modi, come la cognizione delle sue potenzialità e dei suoi limiti, la cura della salute personale, l'interrelazione con gli altri ed il mondo circostante. Si può dunque affermare che lo sport raffiguri una fondamentale pratica educativa organizzata (Ottaviano, Travagliati, 2005). Esso insieme alla famiglia, alla scuola, ai gruppi spontanei dei pari ed ai luoghi sportivi istituiscono una delle basilari unità della pianificazione sociale in cui le giovani generazioni comprendono ed apprendono modelli di condotta, linguaggi, valori, ruoli, credenze, mode e in cui estendono relazioni sociali, speranze e paure, idee, immagini di sé e degli altri rilevanti o meno per la crescita, la formazione e il passaggio all'età adulta ormai sempre più cercata frettolosamente. Tutelare l'intenzionalità educativa dei bambini e vigilare gli spazi di pratica motoria e sportiva deve rappresentare un elemento che aiuta a riportare tale azione ad essere una concreta chance per sviluppare e migliorare la resilienza di ognuno.

## **2. Definizioni e riflessioni sulla resilienza**

Diverse sono le definizioni del termine resilienza ma tutte convogliano: “sulla capacità da parte dell'individuo di adattarsi ai cambiamenti ed agli eventi stressanti in maniera sicura e flessibile. Il termine resilienza (dal latino 'resiliens', derivato

da 'resilire' ovvero rimbalzare, saltare indietro) utilizzato inizialmente in ingegneria, si riferisce alla qualità dei materiali di resistere agli urti senza spezzarsi, tornando alla forma originaria dopo una deformazione" (Rosa, De Vita, 2018, p. 65).

Infatti è un termine che in fisica sta a designare la proprietà di alcuni metalli di riacquisire la loro forma originaria dopo aver ricevuto un urto o aver subito un trauma. Rapportando il termine alla vita con il termine resilienza si è definito pertanto quell'insieme di processi e meccanismi che favoriscono la ripresa di uno sviluppo a seguito di una lacerazione traumatica di un evento sconvolgente magari in presenza di circostanze avverse o in ambienti difficili.

Alcune delle peculiarità più rilevanti che affiorano dalle ricerche sulla resilienza è: "la capacità di trasformare un'esperienza dolorosa in apprendimento, qui inteso come la capacità di acquisire delle competenze utili al miglioramento della qualità di vita e all'organizzazione di un percorso autonomo e soddisfacente, in relazione al contesto di riferimento. L'evento traumatico, che in molti casi rischia di far richiudere la persona solo ed esclusivamente nella condizione di dolore, causa conseguente di azioni e comportamenti spesso nocivi, può divenire, al contrario, motore di cambiamento possibile. La storia dell'umanità è costellata da esempi di narrazioni di persone resilienti che nonostante condizioni di vita estreme sono riuscite a resistere, a far fronte e a costruire positivamente la propria vita, invertendo un circolo che poteva far presagire il peggio" (Malaguti, 2005, p. 27).

Per riuscire a focalizzare l'attenzione sulla resilienza in primo luogo occorre modificare il modo di guardare certi eventi che caratterizzano la natura e la condizione umana, quali la vulnerabilità e la sofferenza con un orizzonte diverso.

Ma cosa vuol dire essere resilienti? Essere resilienti significa anche accettare, accogliere questi punti di debolezza e di fragilità senza scandalizzarsi e trovare forme di elaborazione che permettano alla persona di integrare i propri limiti con le risorse interne ed esterne, e comprendere che l'esperienza traumatica, può divenire occasione formativa, di cambiamento, non solo per chi la sperimenta in prima persona, ma anche per coloro che indirettamente la vivono accompagnandoli e sostenendoli in tale percorso.

P. Levine per introdurre il tema della guarigione a fronte di traumi importanti, porta come esempio la metafora dell'albero: "ferito da giovane, cresce intorno alla ferita. Durante la sua crescita, la ferita diviene piccola in confronto alle sue dimensioni. I nodi e i rami, anche deformi, testimoniano gli ostacoli procurati nel tempo e superati. Il modo in cui l'albero cresce e si sviluppa esprime la sua originalità e la sua bellezza" (Levine, 2002, p. 48).

Siamo portati a credere che colui che abbia subito un trauma vada incontro ad una sorta di destino, rigido e irreversibile che determinerà gli anni a venire e dal quale non esiste via di uscita. In passato infatti per un certo periodo si è pensato che i bambini che erano riusciti a superare delle condizioni estreme avessero delle qualità superiori. In realtà gli studi recenti hanno paragonato la resilienza ad un direttore di orchestra, ad un team manager, ad un allenatore grazie al cui intervento è possibile ascoltare un concerto armonico, un progetto portato a compimento con successo, la vittoria di un campionato tenendo in considerazione anche le difficoltà.

Gli studi hanno convogliato la loro attenzione verso la ricerca degli indicatori o fattori di resilienza, vale a dire: in che modo i soggetti colpiti da un evento traumatico sono riusciti ad uscire dalla loro condizione? grazie a quali caratteristiche individuali? quali figure li hanno circondati? e ancora, come mai tutti soffrono ma solo qualcuno riprende in mano del tutto la propria vita, mentre per altri non vi è

possibilità di fare fronte alle difficoltà? La resilienza, in primo luogo, viene studiata rispetto a una direzione individuale, che considera, dunque, la persona nel corso del suo sviluppo.

Nel corso degli studi ci si è avvalsi dell'esperienza delle persone resilienti per potere aiutare i bambini e coloro che vivono esperienze traumatizzanti. La resilienza apre nuove vie fra coloro che si occupano della presa in carico e cura delle situazioni di vulnerabilità. Costituisce un modello basato su un approccio globale della persona, con le proprie risorse e meccanismi di difesa, oltre che con le proprie difficoltà. Riflettere e operare in prospettiva resiliente non significa negare la condizione di difficoltà ma capire con quali strumenti si interviene, le attività motorie e sportive ne sono una possibile risposta. Sosteniamo infatti l'idea che la pratica sportiva possa avere diversi benefici tra cui quello di "costruire il carattere degli atleti" (Galli e Vealey 2008) tramite lo sviluppo di qualità resilienti, in cassette da cui attingere nel momento opportuno che permettono di dare il massimo, di avere le energie necessarie sia nello sport, che nella vita comune di tutti i giorni (Danish et al., 1993; Miller e Kerr, 2002) in particolar modo utilizzando un approccio specifico, con una metodologia di tipo qualitativo (Galli & Vealey 2008).

### 3. Origini della resilienza

Per affrontare il tema della resilienza occorre comprendere di cosa si tratta, più che perdersi nel mare delle definizioni possibili. Quello che mette in accordo ed è comune a tutti gli ambiti di pertinenza della resilienza (educativo, sportivo, psicologico, psichiatrico) è la presenza costante di due elementi: un funzionamento non patologico da un lato, e una situazione traumatica o di difficoltà prolungata dall'altro.

Nell'ambito della psicologia, scienze dell'educazione, scienze motorie, della medicina, della psichiatria, della sociologia, dell'etologia e delle scienze dell'educazione è in corso un dibattito circa le difficoltà di definire la resilienza.

Il termine deriva anche dal latino *salio, resalio*, che significa risalire, ad esempio il risalire su una barca capovolta, ma anche allenarsi nel salto e nell'oltrepassare i limiti (Castiglioni e Mariotti, 1988). Diverse, dunque, le varie interpretazioni che andremo ad affrontare. Il termine è stato coniato in fisica per descrivere l'attitudine di un corpo a resistere a un urto e in modo simile in ingegneria per descrivere la capacità che un materiale ha di sopportare sforzi applicati bruscamente, senza rompersi e senza che si propaghino fessure all'intero. Nel linguaggio informatico, la resilienza concerne la qualità di un sistema che gli permette di continuare a funzionare a dispetto di anomalie legate ai difetti di uno o più dei suoi elementi costitutivi.

Nel Dizionario storico della lingua francese, troviamo il termine *resiliation* come l'atto attraverso il quale si pone fine a un contratto, a una promessa, ad un accordo. La *resiliation* dunque, inteso come un processo di disimpegno, quindi non rigida, mutevole, ma richiama le proprietà di flessibilità, adattamento e trasformazione.

In pratica le osservazioni condotte nel corso del tempo hanno portato a concepire la resilienza non solo come capacità di resistenza, ma anche come processo di risposta positiva sotteso a una volontà esistenziale di farcela, di riprendere in mano la propria vita di cambiare. Dunque, al contrario di un pezzo di metallo, il termine resilienza, applicato all'uomo ha soprattutto il significato di una volontà positiva di riprendersi da una situazione negativa, sopravvivere per poi ricostruire.

Secondo F. Losel (1994), vi sono dei fattori di protezione che hanno le persone resilienti:

- La presenza di una relazione affettiva e stabile con una persona della famiglia o, in sua assenza, con chi si assume i compiti di cura.
- Il supporto sociale interno ed esterno alla famiglia. La possibilità di vivere in un contesto educativo positivo.
- Il confronto con qualcuno che possa essere preso come modello da seguire.
- Far assumere al soggetto delle responsabilità, calibrate con la persona (ad esempio a casa, a scuola, ecc.).
- Le caratteristiche costituzionali di personalità
- La possibilità di fare esperienze che contribuiscano ad aumentare l'autostima, il senso di autoefficacia e la capacità che una persona ha di far fronte alle situazioni.

#### 4. Come si diventa resilienti

I genitori, gli insegnanti, gli educatori e gli operatori sociosanitari che hanno conosciuto la resilienza si interrogano fondamentalmente sui modi possibili e le soluzioni per promuoverla. In realtà per costruire la resilienza non vi sono delle tecniche e degli strumenti riassumibili in un manuale. La resilienza si sviluppa nell'ambito di un contesto e in relazione a situazioni ben precise. Si possono però distinguere, due aspetti fondamentali (Malaguti, 2005, p. 171):

1. le azioni che possono facilitare la capacità o il processo di resilienza antecedenti il momento in cui ci si trovasse a dover vivere una situazione di crisi e a poter sviluppare la capacità di far fronte, resistere, costruire e riorganizzare; ovvero, i comportamenti, le modalità, gli strumenti, gli atteggiamenti che i genitori e gli educatori possono agire per contribuire a uno sviluppo positivo e, dunque, alla capacità di riorganizzarsi di fronte a un evento potenzialmente traumatico;
2. le strategie che possono favorire la costruzione della resilienza nel momento in cui si vive una situazione di svantaggio, definita dalla letteratura scientifica «resilienza strutturale» (come ad esempio una condizione socioeconomica precaria, l'assenza di risorse nel territorio di appartenenza, la presenza di un deficit congenito) o a causa di una situazione improvvisa (guerra, torture, incidenti, sradicamento, deficit acquisito, pandemia ecc.), definita «resilienza congiunturale». I due aspetti sono strettamente intrecciati e interconnessi, non possono essere disgiunti e nemmeno essere considerati uguali. La questione è sottile, ma di grande importanza e non può essere sottovalutata.

Gli studi più recenti hanno puntato la loro attenzione sulle persone resilienti, cercando di analizzare gli elementi precedenti all'evento che ne hanno poi favorito la capacità di evolversi nonostante l'aver vissuto un evento traumatico. Da tali studi sono emersi due aspetti correlati, ma disgiunti. Inoltre non è detto che un bambino cresciuto in un ambiente socialmente riconosciuto come positivo, messo di fronte a dure prove, sviluppi resilienza.

Secondo Boris Cyrulnik (2005) diventare resilienti vuol dire percorrere un lungo cammino. Egli identifica tre grandi aree di questo percorso:

- l’acquisizione di risorse interne che si sviluppano nei primi mesi di vita: la resilienza del bambino si costruisce nel rapporto con l’altro. La comunicazione intrauterina, la sicurezza affettiva a partire dai primi mesi di vita e, in seguito, l’interpretazione che il bambino dà agli avvenimenti sono tutti elementi che favoriscono la resilienza. Naturalmente esistono delle determinanti genetiche, ma ciò non significa che l’uomo sia nel suo complesso geneticamente determinato, l’ambiente esercita un’azione marcata anche sul piano biologico.
- il tipo di aggressione, di mancanza, di ferita e soprattutto il significato che questa assume nel contesto culturale del bambino.
- gli incontri, le possibilità di dialogo e di azione-sperimentazione (ad esempio le attività educative), di ri-significazione, di ri-narrazione.

Steven e Wolin, (1993) ricercatori americani, affermano che la resilienza è l’insieme di risorse e di forze interne alla persona.

Essi hanno identificato sette elementi che si sviluppano in modo differente fra i bambini, gli adolescenti e gli adulti:

1. Assunzione di consapevolezza: corrisponde alla capacità di identificare i problemi, le risorse e a ricercare soluzioni personali e per gli altri ponendo attenzione ai segnali ricevuti dal contesto.
2. L’indipendenza: basata sulla capacità di stabilire dei limiti, dei confini tra se stessi e le persone vicine, di prendere le distanze da ciò che manipola e di interrompere relazioni negative.
3. Relazioni: lo sviluppo di relazioni soddisfacenti con gli altri, la capacità di scegliere degli interlocutori positivi (marito, compagno, amici, ecc.).
4. L’iniziativa: che permette di controllarsi e di dominare il proprio ambiente e di trovare piacere nello svolgere attività costruttive.
5. La creatività: che aiuta ad ampliare lo sguardo con cui si osservano gli altri e i fenomeni, inoltre favorisce la possibilità di rifugiarsi in un mondo immaginario che permette di prendere le distanze dalla sofferenza interiore e di esprimere positivamente le proprie emozioni.
6. L’umor: che consente di diminuire la tensione interiore e di scoprire la dimensione comica nonostante la tragedia.
7. L’etica: che guida l’azione nelle scelte positive e negative e favorisce la compassione e l’aiuto reciproco.

Queste tappe possono aiutare gli insegnanti, gli educatori, gli psicologi, i genitori ad attivare le risorse e le forze all’interno della storia del bambino e dell’adolescente, per oltrepassare i problemi e affrontare gli ostacoli che possono sembrare insormontabili durante tutto l’arco della vita.

Per Cyrulnik, infatti, un bambino che sperimenta un attaccamento primario di buona qualità ha maggior probabilità di svilupparsi favorevolmente e di divenire resiliente in caso di eventi traumatici, poiché ha già acquisito un modo positivo di entrare in contatto con gli adulti e di vivere una base sicura. Nel medesimo tempo egli sostiene che in qualsiasi momento dello sviluppo il processo di resilienza è da rinegoziare.

Si può riassumere quanto detto finora che la possibilità di divenire o meno resilienti dipende dal patrimonio genetico, dalle circostanze all’interno delle quali la persona si trova, dagli insegnamenti ricevuti, dai legami di attaccamento che ha sperimentato, dal livello di sicurezza che percepisce, dal modo di relazionarsi con gli altri, la creatività, le condizioni di salute e ambientali, dalla possibilità di incon-

trare o meno persone positive e responsabili e infine dalle circostanze politiche, religiose, sociali e culturali nelle quali cresce e si sviluppa.

Un evento traumatico può produrre conseguenze che possono comportare la morte, una malattia, delle disabilità, uno stato di apatia, di depressione, di confusione, di paura, di rabbia. Vi sono, dunque, conseguenze fisiche, psicologiche, ma anche di carattere socioculturale ed educativo. La situazione di crisi genera un cambiamento. Occorre potenziare le risorse evidenti e favorire quelle latenti. È importante che l'individuo abbia i propri tempi e spazi per vivere la propria situazione, ma è fondamentale aiutare la persona ad attivare delle strategie di risorsa, di risposta positiva all'evento traumatico.

La resilienza è un processo, un percorso spontaneo che ha caratterizzato e caratterizza ancora oggi la vita di molti. La storia dell'umanità è caratterizzata da testimonianze di persone che nonostante condizioni traumatiche, sono riuscite a riprendere in mano la loro vita e a trasformare il trauma in qualcosa di positivo, senza per questo negarlo. La resilienza si può promuovere attraverso i fattori di protezione a un evento traumatico correlati al processo di resilienza. Questi appartengono alla storia di vita di ogni individuo, ma necessitano del contributo dei professionisti, per essere attivati.

Afferma Boris Cyrulnik: «Quando un quadro rovinato dalle intemperie viene restaurato si verifica una rinascita, un abbellimento, una metamorfosi, poiché i colori tornati freschi e luminosi non sempre corrispondono a quelli originali». Lo stesso principio vale per la resilienza in quanto non si tratta di una riparazione di un danno, ma di ripartire, cioè accettare la condizione di dolore e di sofferenza e rinascere. Le esperienze si complicano quando si parla invece di vero e proprio trauma. Possiamo definire traumatico un qualsiasi evento che vada a minare la salute ed il benessere psicofisico dell'individuo, quando lo priva degli strumenti per far fronte ai pericoli rendendolo vulnerabile e incapace di controllare gli eventi (Castelli, 2011). Quando un evento traumatico si verifica nella vita di un bambino, può persino arrivare a comprometterne la propria maturazione cognitiva e comportamentale. Ciò accade perché i bambini percepiscono con maggiore enfasi le condizioni di vulnerabilità. Secondo Cyrulnik l'elaborazione dei traumi passa per due tappe, il momento in cui si devono fare i conti con le ferite che il trauma ha provocato e la fase di ricostruzione.

La prima fase è caratterizzata da una profonda sofferenza, la seconda è quella in cui si sviluppa la resilienza. Ovviamente per facilitare il buon esito di questa seconda fase occorre proporre percorsi di resilienza che possono essere i più vari, tra questi vi sono le attività motorie e lo sport.

## **5. Attività motorie e sportive per lo sviluppo della resilienza**

La resilienza condiziona tutta l'esistenza del soggetto, in quanto rappresenta una fonte di risorse cui far riferimento per ritrovare il benessere. «Vulnerabilità e resilienza sono al centro della capacità di agire e reagire, di risorgere e ricomporre l'unità della propria personalità. Realtà da cogliersi ed ascoltarsi in situazioni che non possono prescindere dall'attributo dell'uomo educabile e mai sconfitto una volta per tutte" (Vico, 2009, p. 24).

La resilienza esprime la capacità dell'individuo di sviluppare competenze che gli permettano di far fronte a tutte le situazioni che si possono verificare nel corso dell'esistenza. Lo sport ed il movimento favoriscono lo sviluppo di atteggiamenti resilienti nell'individuo, in quanto permettono di incrementare attitudini positive nei confronti dell'ambiente e delle relazioni che lo circondano.

“Educare al movimento già dai primi anni dello sviluppo dell’essere umano, nella cosiddetta fase sensibile, rappresenta un passo indispensabile sia per lo sviluppo delle capacità motorie che per la crescita complessiva del ragazzo il quale, attraverso il movimento e la pratica di attività sportive, potrà definire la propria personalità e accogliere i valori universalmente veicolati dallo sport” (Sgrò, 2015, p. 31).

Il movimento infatti è uno strumento che notoriamente promuove il benessere psico-fisico degli individui, l’aspetto ludico ricreativo soprattutto in età evolutiva, inoltre, è fonte di gratificazione e di motivazione alla pratica stessa. Per tale ragione rappresenta uno strumento efficace per potere ripristinare l’equilibrio venuto meno in seguito ad un evento traumatico. In poche parole, le attività motorie e sportive possono rappresentare lo strumento che fa emergere delle potenzialità latenti in quanto contribuiscono a promuovere alcuni aspetti fondamentali della resilienza.

Questo tipo di approccio sottolinea questo costrutto come: processo dinamico di adattamento positivo dovuto a capacità di mantenere o ripristinare uno stato di salute mentale in un contesto segnato da significative avversità (Luthar, Cicchetti, Becker, 2000).

Esse, infatti, “costringono” l’individuo ad affrontare dei percorsi che portano alla conoscenza della propria persona e del proprio io, a fare delle scelte che si riflettono su di sé e sugli altri, a confrontarsi con la realtà, ad imparare ad operare con gli altri individui rispettando regole uguali per tutti. Quindi lo sport contribuisce a sviluppare atteggiamenti resilienti nella persona, perché esso incide sugli aspetti personali e sociali (Driver, Bruns 1999, p. 35). Tali aspetti potremo riassumerli nella seguente tabella.

PERSONALI	SOCIALI
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sviluppo di una vita piena, significativa.</li> <li>- Mantenimento della salute.</li> <li>- Gestione dello stress.</li> <li>- Sviluppo dell’autostima e dell’immagine di sé.</li> <li>- Sviluppo di stili di vita positivi e attivi.</li> <li>- Qualità della vita.</li> <li>- Sviluppo dell’auto efficacia.</li> <li>- Gestione e controllo delle emozioni.</li> <li>- Capacità critico riflessiva.</li> <li>- Consapevolezza di sé.</li> <li>- Sviluppo dell’empowerment e della Creatività.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riduzione dell’isolamento e dei comportamenti antisociali.</li> <li>- Promozione dell’integrazione sociale, etnica e culturale.</li> <li>- Sviluppo del senso di appartenenza alla comunità.</li> <li>- Sviluppo delle competenze relazionali e comunicative.</li> <li>- Sviluppo di modelli di comportamento etici (contro le droghe, la violenza, la disonestà).</li> <li>- Prevenzione del rischio sociale.</li> </ul>

**Tabella 1. Resilienza e sport: sviluppo atteggiamenti personali e sociali (Maulini 2006. p. 66)**

Gli individui non subiscono passivamente ciò che accade loro. Ognuno di noi legge la realtà e reagisce in modo assolutamente personale. Il modo in cui viene data una valutazione di un evento stressante-traumatico prende il nome di valutazione cognitiva. Questo termine sta ad indicare quel complesso sistema per il quale recepiamo gli stimoli esterni della realtà e ne tratteniamo alcuni piuttosto che altri. Questa elaborazione ha come prodotto un complicato sistema di sovrastrutture che costituisce in sostanza la rappresentazione “interna” della realtà. Le

conseguenze di questo meccanismo sono di tipo psichico e fisico in quanto, la valutazione cognitiva provoca una reazione emozionale e, quest'ultima attiva la risposta fisiologica e quella comportamentale dell'individuo. In poche parole nessun evento in sé è traumatico se gli individui non lo interpretano come tale. Paradossalmente tutto ciò è vantaggioso perché se da un lato, alla base di questi meccanismi vi è una predisposizione genetica, dall'altro in qualche modo ci si può educare alla resilienza, imparando a controllare questi meccanismi (Trabucchi, 2007).

Uno di questi prende il nome di locus of control e rappresenta la posizione, interna o esterna, che gli individui attribuiscono al controllo della propria vita. Il soggetto resiliente è quello che attribuisce il proprio successo all'impegno e l'insuccesso alla mancanza di impegno, il soggetto tendenzialmente depresso attribuisce il successo a cause esterne e l'insuccesso a mancanza di talento, il soggetto passivo attribuisce successi ed insuccessi agli eventi esterni.

“Sentire fiducia nella nostra capacità di avere successo e confidare che attraverso gli sforzi possiamo migliorare, sono componenti chiave per il successo. Lo stesso accade quando il soggetto sente che gli errori e i tentativi falliti sono opportunità di apprendimento” (Tortella e Fumagalli, 2017, p. 308).

Il soggetto resiliente si impegna perché sa che questo impegno condizionerà la propria vita e, quando dovesse verificarsi un insuccesso sa che questo può essere recuperato prendendo in mano la propria vita. Altro strumento della resilienza è l'autoefficacia o meglio la convinzione che abbiamo del nostro controllo (Trabucchi, 2007). D'altra parte, vi sono deversi studi che dimostrano quanto affermato in particolare, Trzesniewski, Donnellan e Robins (2006), hanno dimostrato con una ampia trattazione, una buona correlazione tra l'autostima e l'attività fisica. “La conquista di abilità motorie e la possibilità di sperimentare il successo delle proprie azioni sono fonte di gratificazione che incentivano l'autostima. Prendere quindi coscienza del proprio corpo e darne parola genera un distacco che permette di riacquistare un certo controllo su di sé e sulla realtà che ci circonda” (Coco, Casolo, 2018, p. 287).

## 6. Caratteristiche resilienti delle attività ludiche e sportive

L'ambiente sociale e l'educazione che abbiamo ricevuto influenzano molto la possibilità di essere o meno resilienti, possiamo pertanto sostenere che anche l'ambiente fisico può influire o meno in questo processo.

Elementi caratterizzanti imprescindibili possono essere individuati come: l'autostima, l'autoefficacia, la perseveranza, il controllo interno e la capacità di adattamento. Inoltre, molteplici studi hanno dimostrato una relazione positiva tra la pratica di attività motoria e fisica e l'aumento dell'autostima. Ad esempio, lo studio di Liu (2014) ha evidenziato alcune concrete correlazioni tra autostima e attività fisica, in particolare come essa è collegata al miglioramento di una varietà di fattori psicologici e sociali, quali miglioramento del benessere mentale, del rendimento scolastico, delle relazioni con i genitori e naturalmente dell'autostima che ne è una diretta conseguenza.

Sempre più ci si sta rendendo conto che l'attività fisica, lo sport, praticata all'aperto può essere un modo di vivere la città e i suoi spazi in modo concreto e nuovo. Questo orientamento porta a realizzare strutture, spazi che si inseriscono con il contesto, riqualificando gli ambienti degradati, favorendo nuove modalità di fruizione mai sperimentate prima, valorizzando spazi esistenti migliorandoli.

“Uno degli esempi europei più significativi, che nasce dalla necessità di risolleverare un’area ad elevato degrado fisico e sociale ponendo come soggetto di rigenerazione lo sport e la sua forza di inclusione sociale, è il Nelson Mandela Park ad Amsterdam, evidenziando il ruolo dello sport nella valorizzazione delle potenzialità (non solo fisiche) delle persone e come dispositivo di coesione sociale, in grado di conformare lo spazio pubblico quale community hub che pone al centro la relazione tra persone e comunità” (Cognigni, Vettori, 2020 p. 151).

Se pensiamo alle aspettative che nel corso della nostra vita abbiamo sentito su di noi ci rendiamo facilmente conto di come sia facile sviluppare sentimenti di frustrazione. Questo atteggiamento culturale è purtroppo tipico delle società occidentali, diventate sempre più sedentarie e dipendenti dai media, tali da impedire così lo sviluppo di atteggiamenti resilienti (Trabucchi, 2007).

Questo fenomeno coinvolge soprattutto le nuove generazioni, causando ripercussioni sulla capacità dei bambini e dei giovani di intraprendere relazioni e di fare esperienza della realtà.

“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. [...] 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” (Tortella, 2020, pp. 227-228). Per riprendere tale concetto si riporta una piccola testimonianza di una bambina di quasi 7 anni di nome Elena C. che frequenta la classe seconda di una scuola primaria in cui dopo aver spiegato cosa fosse la resilienza, naturalmente in termini molto semplici, alla domanda: cosa è dunque la resilienza? La sua risposta è stata: cercare di affrontare e superare dei giochi anche se questi sono molto difficili senza abbattersi. Essenziale e disarmante risposta che racchiude in sé quanto affermato fino ad ora e carico di energia e di volontà di mettersi in gioco.

Pertanto possiamo affermare che “i bambini a cui non è stata concessa la possibilità di giocare, non dispongono di quella ricchezza di vita interiore che può ricevere stimolazioni dal gioco” (Calcerano & Casolo, 2003, p. 72).

Educare alla resilienza vuol dire semplicemente aiutare a modificare la valutazione cognitiva della realtà, stimolando la ricerca di elementi positivi in un evento per poi imparare a farvi fronte in maniera attiva, incassare il colpo per ripartire, trovare delle opportunità anche da ciò che ci ha fatto sperimentare sentimenti di frustrazione. Gli studi recenti per fortuna sono a favore di una capacità di adattamento alla resilienza. In termini semplificati se ci si sforza di valutare la realtà in modo più funzionale e meno distorto il complicato sistema di sovrastrutture che elabora gli stimoli esterni si risintonizzerà sulla base della “nuova valutazione cognitiva” che abbiamo appreso e imparato a mettere in atto (Trabucchi, 2007). Un modo per aumentare il senso di controllo è di fare esperienza del successo, anche in un campo qualsiasi. Gli studi suggeriscono che un individuo che si trova in una situazione di grossa difficoltà avrà più probabilità di reagire in maniera positiva se ha nel proprio bagaglio personale esperienze di successo. Queste riflessioni spiegano come mai l’attività sportiva possa essere uno strumento utile a contra-

stare la percezione, fine a se stessa, di sentimenti di frustrazione e a mettersi in discussione in maniera produttiva.

Le discipline sportive obbligano anzitutto a vivere nel reale e a percepirlo in modo semplice, a soddisfare l'innato bisogno di socializzazione e relazione tipico del genere umano, a sperimentare le difficoltà, a gestire le vittorie e le sconfitte, a misurarsi con i propri limiti e quelli altrui, a sperimentare che ogni scelta che si fa comporta delle conseguenze, sempre. In genere lo sport perde questa valenza quando viene strumentalizzato dagli adulti che utilizzano l'attività sportiva del bambino per compensare una loro mancanza. Questo significa derubare i bambini di un ambito prezioso per la loro formazione e sviluppo di atteggiamenti resilienti.

Ekeland (2005) ha rilevato come l'attività fisica, proposta nei diversi programmi di gioco diretto e/o di educazione fisica, coopera all'incremento dell'autostima nei bambini in età scolare, influenzando direttamente l'autostima di un'area specifica di autovalutazione, incrementando di molto la competenza fisica ed incredibilmente anche la stima del proprio corpo. Pertanto, altro elemento molto importante che ne deriva ad una maggiore partecipazione sportiva è migliorare l'autostima fisica, il che a sua volta predice un aumento dell'autostima globale di chi ne fa esperienza (Jackson e Marsh, 1986). Un esempio di educazione integrata in cui sperimentare la resilienza è la famiglia. Essa, nella vita del bambino deve essere una presenza discreta, deve seguirlo ma non opprimerlo, come talvolta accade con chi fa involontariamente dei propri figli strumenti di soddisfazione personale. Questo atteggiamento non sviluppa la resilienza perché il bambino, praticando un'attività che fa piacere ad altri, non imparerà a capire cosa vuole veramente e nel tempo ciò sarà causa di demotivazione e rinuncia. Un altro punto fondamentale è la comprensione del significato della "vittoria" e della "sconfitta" (Coco, 2014). L'una o l'altra condizione iniziano e si concludono all'interno dell'attività e il bambino deve avere la consapevolezza che tali condizioni non segnano il suo status. Il rischio infatti è che il bambino, credendo che vincere una partita coincida con l'essere un vincente nella vita, si convinca che per mantenere tale condizione sia necessario vincere nello sport a qualunque costo. Una delle finalità educative dello sport è quella di insegnare a dare comunque il meglio a prescindere dal risultato, onde evitare che il bambino perda il piacere di competere e rimanga bloccato dietro la frustrazione di non essere un vincente. Essere legati al risultato vuol dire che il bambino misura la stima di sé attraverso le vittorie e l'approvazione degli altri e, col crescere, questo potrebbe avere conseguenze nefaste, come ad esempio il doping (Trabucchi, 2007).

È importante evitare questo circolo vizioso che va a minare uno ad uno i pilastri fondanti della resilienza. Vincere non è una meta sempre raggiungibile, ma questo non significa smettere di volerlo, continuando a competere. La ragione che spinge al gioco può avere a che fare con lo svago, la salute, la terapia, l'amicizia, la socialità, la volontà di migliorarsi, più che una vittoria finalizzata a dimostrare la propria superiorità sugli altri (Arnold, 2002).

Per accrescere l'autostima non si deve guadagnare un trofeo, ma imparare a conoscere i propri limiti, in quanto vivere la realtà vuol dire accettare che le cose non siano sempre sotto il nostro controllo.

Essere forti rispetto alle situazioni di stress non vuol dire non cadere mai (o avere atteggiamenti evitanti), ma imparare a rialzarsi sfruttando tutte le risorse delle quali si dispone. In conclusione, potremmo dire che l'impegno e la dedizione richiesti dalla disciplina sportiva educano all'autodisciplina, all'autonomia e alla capacità di far fronte agli eventi stressanti della vita.

## 7. La Pianificazione di interventi educativi, ludico-sportivi resilienti in contesti di vulnerabilità

In questa parte si analizzerà come stendere un progetto educativo in contesti di vulnerabilità utilizzando come strumento le attività ludico sportive.

Troppo spesso si parla di esercizio fisico e di sport riducendo il tutto a semplici movimenti meccanici, tralasciando, invece, le dimensioni esperienziali e socio-culturali caratteristiche di questi contesti.

L'educazione motoria e sportiva può e deve essere considerata co-essenziale alla formazione di ogni essere umano. Essa ne forma aspetti strutturali, come la parte del Sé che riguarda il corpo, le sue potenzialità e i suoi limiti, la sua posizione nello spazio fisico, la considerazione delle condizioni di salute generali e specifiche, la sua percezione nell'interrelazione con gli altri, la sua immagine; riguarda anche l'orientamento motivazionale all'accrescimento delle abilità individuali e l'autodeterminazione degli obiettivi riguardanti il benessere psico-fisico. Essa include non solo l'insieme delle attività fisiche che partecipano allo sviluppo di capacità, abilità e competenze motorie, ma anche tutte quelle attività che attraverso il movimento realizzano percorsi di crescita e maturazione complessiva della persona (Lipoma, 2018, p. 194).

Tali specifici interventi sono volti a valorizzare in maniera globale la persona e la sua umanità cercando di favorire il ritorno graduale alla normalità, senza tralasciare l'ambiente in cui il soggetto ha vissuto prima dell'evento traumatico.

Pianificare in contesti di vulnerabilità un intervento educativo di promozione del benessere attraverso le attività ludiche e sportive vuol dire anzitutto definire (Maulini, 2006):

- l'evento traumatico;
- i destinatari;
- il contesto in cui si intende operare;
- gli effettivi bisogni;
- gli obiettivi generali;
- la metodologia;
- il ruolo dei promotori;
- le modalità di attuazione ed attività;
- gli strumenti;
- la valutazione.

Analizziamo nel dettaglio alcuni dei punti sopra elencati.

Definire l'evento traumatico ed i destinatari in questa prima parte vuol dire conoscere i protagonisti del progetto e le loro specificità. Bisogna pertanto focalizzare l'attenzione su chi sono questi destinatari, (disabili, bambini, giovani, adulti, anziani) e cosa è accaduto prima del nostro intervento.

- *I destinatari*: i progetti di promozione devono essere riferiti genericamente a tutta la popolazione in quanto, la sensibilità rispetto al modo di concepire la salute, lo sport e il benessere si modifica con l'età, così come le motivazioni e la capacità di apprendere cose nuove, rapportarsi con gli altri e con l'ambiente circostante.
- Sarà indispensabile per i professionisti e gli organizzatori ed i volontari/tirocinanti rispettare il diritto della persona o dei gruppi ad affermare le proprie tradizioni ed i propri valori.

- *Descrizione del contesto-bisogni*: serve ad inquadrare i problemi a livello generale in funzione delle scelte strategiche che si vogliono attuare. Questo perché conoscere il contesto in cui si opera offre la possibilità di comprendere in quali circostanze siano inseriti l'evento traumatico, i destinatari, i problemi generici e culturali. Questa operazione comporta un periodo di osservazione preliminare che faciliti le scelte strategiche e gli interventi da progettare, di modo che siano assolutamente specifici e mirati e, soprattutto possano realmente rappresentare le risposte concrete ed efficaci di cui quel contesto ha bisogno.
- *Obiettivi*: Occorre essere sempre molto chiari ed espliciti quando si tratta di delineare a terzi gli obiettivi generali che si intendono perseguire attraverso il progetto. Questi non sono altro che la diretta conseguenza delle fasi di osservazione ed analisi effettuate durante le fasi preliminari di cui parlavamo. Occorre comunque tenere conto del fatto che, in ogni contesto non dovranno mai mancare tra gli obiettivi generali quelli che riguardano la promozione del benessere. In particolare dovranno mirare a:
  - favorire il miglioramento della qualità della vita della popolazione;
  - favorire il lavoro di rete con gli altri enti locali di promozione della salute (istituzioni sanitarie, famiglie, scuola, enti di promozione dello sport, istituzioni pubbliche e private, etc.)
  - sviluppare un ambiente salutare che permetta l'assunzione di uno stile di vita sano permanente nei soggetti;
  - affrontare le problematiche via via individuate, attraverso un approccio interdisciplinare che coinvolga le conoscenze delle scienze motorie, delle scienze dell'educazione e delle scienze mediche etc;
  - Sensibilizzare i soggetti dal punto di vista del benessere e della salute, incoraggiandoli a cambiare i comportamenti non salutari e ad assumere stili di vita sani anche attraverso la pratica dell'attività motoria e sportiva.

In sintesi, il fine ultimo della definizione degli obiettivi consiste nel contribuire al miglioramento della vita della popolazione, a sviluppare un ambiente salutare e sano da tutti i punti di vista e infine migliorare concretamente lo stile di vita e conseguentemente il benessere. In tale fase è necessario inoltre rendere coscienti i partecipanti della loro reale situazione sociale e personale cercando con cautela di migliorare i comportamenti non salutari.

*Metodologia utilizzata*: altra tappa fondamentale sarà la definizione della metodologia di intervento che si intende utilizzare per perseguire gli obiettivi prefissati.

Il punto di partenza deve essere costituito dalla formazione dei soggetti, i quali vanno resi edotti dei problemi relativi attraverso una corretta informazione sulle possibili conseguenze sulla salute di comportamenti negativi;

È necessario che la metodologia parta da un'ottica sistemica che preveda una continua interazione tra i diversi livelli di coinvolgimento dei soggetti (la comunità, la famiglia, la scuola, le istituzioni sanitarie pubbliche e private, gli ambienti di lavoro, gli enti sportivi, etc.). L'approccio deve inoltre essere multidisciplinare ovvero contenere e sviluppare le tecniche derivate dai tre principali modelli teorici di prevenzione della salute oggi diffusi (modello medico; modello psicopedagogico; modello etico-giuridico);

Fra le strategie di intervento pedagogico lo sport ha un ruolo fondamentale nella promozione del benessere. Sarà pertanto necessario prevedere ulterior-

mente delle tecniche che facilitino la comprensione delle norme e delle leggi che regolano e sanzionano comportamenti non salutari.

*Ruoli:* a questo punto occorre precisare i vari ruoli e le competenze specifiche del gruppo di lavoro. Le figure coinvolte sono:

- i partecipanti, ovvero i destinatari delle azioni del progetto;
- gli organizzatori, che studiano il progetto;
- i professionisti, che attuano i programmi di intervento;
- i tirocinanti/volontari, che offrono la loro disponibilità e, al tempo stesso, imparano ad operare in contesti di emergenza.

Tutti i soggetti, in ogni caso, pur operando in maniera autonoma, con competenze e responsabilità diverse, devono concorrere al benessere comune. Pertanto bisognerà avere capacità di lavorare in gruppo, e in rete, con i vari enti/ istituzioni/ associazioni/ federazioni, creando momenti di confronto (briefing) durante i quali definire periodicamente gli aggiornamenti relativi al lavoro svolto.

*Modalità di attuazione ed attività:* è importante precisare gli aspetti relativi all'organizzazione ed alle modalità di realizzazione del progetto come la:

- divisione in tappe e durata;
- collocazione temporale dei vari interventi;
- definizione dei momenti teorici e pratici delle attività;
- ideazione di percorsi ed attività pratiche, giochi, esercizi, modelli, allenamenti.
- costi complessivi; utilizzo delle risorse umane ed economiche;

Nella modalità di attuazione dovranno quindi essere chiariti i tempi del progetto, le attività da far svolgere, la calendarizzazione, i costi e gli spazi nei quali si intende svolgere il progetto.

*Strumenti:* Questi ultimi possono essere:

- incontri/riunioni con i soggetti coinvolti, gli esperti, il personale delle istituzioni;
- conferenze;
- ricerche specifiche;
- tavole rotonde;
- mezzi audiovisivi;
- visite formative;
- promozione di eventi specifici;
- presentazione e diffusione di materiale informativo;
- utilizzazione di metodologie quali: action learning, collaborative/cooperative learning, etc.

Negli strumenti dovranno quindi essere indicati gli attrezzi e i mezzi che si intendono utilizzare. Inoltre, le varie attività devono essere pubblicizzate utilizzando locandine, poster, volantini anche artigianali per far conoscere il lavoro che si sta compiendo.

La valutazione diventa un momento importante poiché permette, in base al tipo di valutazione adottata, di modificare, migliorare e valorizzare l'intervento. È indispensabile creare un clima positivo, sereno, fatto di collaborazione e rispetto

per aiutare i partecipanti a far emergere in modo “vero” il meglio ed il peggio del proprio carattere in relazione con gli altri. A tal fine bisogna promuovere i valori come la soddisfazione, la partecipazione, l'importanza dello sforzo compiuto a prescindere dal risultato, valorizzando la qualità del lavoro, le applicazioni pratiche e l'impegno.

Altro concetto fondamentale è l'autoefficacia derivante dalla teoria dell'apprendimento socio-cognitiva, in particolare di A. Bandura (1977) che elabora il funzionamento come il risultato di un intreccio tra influenze personali, cognizioni, affetti, eventi biologici, comportamentali, culturali ed infine ambientali.

Il concetto di autoefficacia è inoltre associato ad aspetti motivazionali come ad esempio il concetto di sé, l'ottimismo, l'achievement goal orientation, il supporto durante la performance, l'ansia, l'autostima, lo stress.

Le credenze di autoefficacia e le performance dipendono dall'interscambio tra quattro processi (Benini, 2018, pp. 87-88):

- I processi cognitivi: includono una valutazione delle proprie capacità, abilità e risorse, la scelta degli obiettivi, la immaginazione di scenari di successo e fallimento nel percorso verso l'obiettivo, produzione e scelte delle opzioni nel problem solving, il mantenere l'attenzione ed il funzionamento del compito.
- I processi motivazionali: le credenze di autoefficacia influenzano l'auto-regolazione della motivazione attraverso tre motivatori cognitivi, l'attribuzione, il valore dei risultati attesi, la chiarezza ed il valore degli obiettivi.
- I processi affettivi: percepire padronanza della situazione influenza l'attivazione emotiva e la tolleranza ad emozioni negative quali l'ansia o la depressione che porta allo scoraggiamento.
- I processi di selezione: la scelta della residenza, di una carriera, del nucleo familiare come anche l'utilizzo del tempo possono influenzare in maniera diretta il funzionamento individuale. Le persone con alto senso di autoefficacia, per raggiungere i loro obiettivi sono chiaramente proattive nel costruire un ambiente fisico e sociale in accordo alle loro capacità.

Pertanto “gli studi sulla resilienza nello sport hanno conosciuto una significativa evoluzione e i ricercatori hanno affiancato a studi descrittivi sulla resilienza come tratto personale, quelli sulla resilienza come processo che spiega come gli atleti che fronteggiano avversità acquisiscono la capacità di agire in modo resiliente (resiliency). [...] Come si è visto, il modello spiega come eventi avversi e stressor possono spingere gli atleti fuori dalla propria zona di omeostasi: meccanismi di rottura possono prendere piede se gli atleti non sono adeguatamente protetti dallo stress da fattori resilienti personali (autostima, autoefficacia, problem-solving) e situazionali (supporto sociale)” (Vitali e Bortoli, 2013, p. 43).

## 8. Conclusione

Come analizzato potremmo concludere affrontando la resilienza come qualità, intesa come una alternanza di processi e situazioni di rottura, e della loro sistemazione. Una trattazione che prende in considerazione fenomeni complessi di ampio spettro, sia componenti personali, che da fattori situazionali potenzialmente protettivi, senza tralasciare studi di carattere longitudinale che affrontano la resilienza come processo a lungo termine multifattoriale. In tale orizzonte bisognerà tenere in considerazione anche predittori fisici, mentali, spirituali, sociali,

affettivi. Altro filone di studio affronta la resilienza attraverso interventi sul campo, volti alla prevenzione ed al potenziamento.

Siamo in definitiva convinti che l'ambito motorio e sportivo sia un ambiente elettivo, per sviluppare e perfezionare qualità individuali resilienti che si possono ottenere solo con tali esperienze e trasferibili anche in altri ambiti di vita (Galli e Valley, 2008; Hammermeister, 2012).

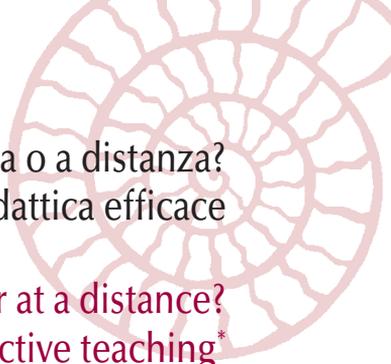
Naturalmente questi elementi sono da ricondursi proprio a livello sportivo, quali quelli sviluppati da Smith (1999) anni addietro, come il coping nello sport, inteso come fiducia, capacità di concentrazione, competitività, impegno, goal-setting, elementi che come si può capire possono avere valore ed efficacia anche nell'affrontare la vita quotidiana, elemento fondamentale che dà valore e significato alle attività motorie e sportive.

Possiamo concludere sostenendo che tutto questo sarà possibile solo se anche a scuola verranno proposte tali attività, infatti bisogna affermare l'esigenza di "inserire negli spazi didattici momenti di riflessione personale e di assunzione di responsabilità individuale nei confronti dei risultati di apprendimento che devono essere ricreati nel rispetto di potenzialità, aspettative, interessi e scelte personali. Oltre ad una riflessione su di sé diventa importante abituare i bambini alle attività ludico motorie di gruppo orientate alla scoperta di valori come la collaborazione, la fiducia nell'altro e alla bellezza dell'aiuto spontaneo quando gli "altri" sono compagni di squadra. Gli stessi valori socialmente rilevanti possono essere costruiti, all'interno di un sano contesto competitivo, quando gli "altri" sono avversari o contendenti. In questo caso l'azione didattica deve orientarsi verso le dimensioni del rispetto delle regole e dell'avversario, del far play, dell'accettazione e dell'interpretazione della sconfitta e della vittoria" (Casolo e Coco, 2019, p. 43). Lo sport e le attività motorie aiutano lo sviluppo integrale della persona. L'individuo è al centro, tutto deve convergere verso il futuro uomo di domani, di modo che sappia affrontare la vita, le gioie e le difficoltà in maniera efficace e resiliente durante il suo cammino, tortuoso ed affascinante verso la realizzazione del proprio sé.

## Riferimenti bibliografici

- Arnold, P.J. (2002). *Educazione motoria, sport e curricolo*. Milano: Guerini.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Benini, P. (2018). *Performance: Motivazione, resilienza, autoefficacia*. Varazze: PM edizioni.
- Calcerano, L., Casolo, F., (2003). *Educazione motoria e sportiva*. Brescia: La Scuola.
- Casolo, F., (2011). *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Casolo, F. & Coco, D. (2019). Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente? *Formazione & Insegnamento*, XVII, 3doi: 10.7346/feis-XVII-03-19\_04
- Castelli, C., (2011). *Resilienza e creatività. Teorie e tecniche nei contesti di vulnerabilità*. Milano: Franco Angeli.
- Coco, D., (2014). *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia.
- Coco, D., & Casolo, F. (2018). *Lo sport apre alla vita*. In G. Colombo (ed.), *La Cattolica, giovani e generazioni. Testimonianza di un percorso* (pp. 282-291). Milano: Educatt.
- Cognigni, M., & Vettori, M., P. (2020). *Space, Sport, Society. The practice of sport in the design of contemporary public space*. *Techne; Florence Vol. 19, (2020): 142-152. DOI:10.13128/techne-7832*
- Cyrułnik, B. (2005). *Costruire la resilienza*. Trento: Erickson.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., & Hale, B.D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counseling Psychologist*, 21, 352-385.
- Driver, B. R., & Bruns, D.H., (1999). Concepts and uses of the benefits approach to leisure. In Yackson e L. Burton, T. L., *Leisure studies: Prospects for the 21 century*. State College, Venture Publishing.

- Ekeland, E., Heian, F., & Hagen, K.B. (2005). Can exercise improve self esteem in children and youngpeople? A systematic review of randomised controlled trials. *Br J Sports Med*, 39, 792–798.
- Galli, N., & Valley R.S. (2008). “Bouncing Back” From Adversity: Athletes’ Experiences of Resilience. *The Sport Psychologist*, 22, 316-335. Human Kinetics.
- Hammermeister, J. & Pickering, M. A. McGraw, L.; Ohlson, C. (2012). *The Relationship between Sport. Related Psychological Skills and Indicators of PTSD among Stryker Brigade Soldiers: The Mediating Effects of Perceived Psychological Resilience*. *Journal of Sport Sciences*, 23, 1129-1141.
- Jackson, S.A., Marsh, H.W. (1986). Athletic or antisocial? The female sport experience. *Journal of Sport Psychology*, 8, 198-211.
- Levine, P.A. (2002). *Traumi e shock emotivi. Come uscire dall’incubo di violenze, incidenti e esperienze angosciose*. Diegario di Cesena: Macro.
- Lipoma, M. (2014). *Educazione Motoria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lipoma, M. (2018). Educazione Motoria e Sportiva. Prospettive di cambiamento. In Olivieri S. (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp.193-202). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Liu, Y., Wang, Z., Zhou, C., Li, T., (2014). Affect and self-esteem as mediators between trait resilience and psychological adjustment. *Personality and Individual Differences*, 66, 92-97.
- Losel, F. (1994). Resilience in childhood and adolescence. *Children Worldwide*, 211, 8-11.
- Luthar, S.S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71, 543-562.
- Malaguti, E., (2005). *Educarsi alla resilienza*. Trento: Erickson,
- Maulini, C., (2006). *Pedagogia, benessere e sport*. Roma: Aracne.
- Miller, P.S., & Kerr, G.A. (2002). Conceptualizing excellence: Past, present, and future. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 140-153.
- Ottaviano, C. & Travagliati, M. (2005). *Ripartire dallo sport. La realtà sportiva tra prevaricazione e competizione*. Milano: ISU.
- Rosa, R., & De Vita, T. (2018). La valenza educativa della Corporeità e delle Attività Motorie nell’apprendimento delle Life Skills. *Education nella Scuola. Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 2, 1, doi: <https://doi.org/10.32043/gsd.v0i1.10>
- Sgrò, F. (2015). *Edu-Exergames. Tecnologie per l’educazione motoria: Tecnologie per l’educazione motoria*. Milano: Franco Angeli.
- Smith, R. E. (1999). Generalization Effects in Coping Skills Training. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 3, 189–204.
- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2017). The effect of teaching methodologies in promoting physical and cognitive development in children. *Physical Activity and Educational Achievement: Insights from Exercise Neuroscience*, 303-316.
- Tortella, P. (2020). Motricità ecologica e “gioco rischioso” nella scuola dell’infanzia. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 2, doi: 10.7346/-fei-XVIII-02-20\_19.
- Trabucchi, B. P., (2007). *Resisto dunque sono*. Milano: Corbaccio.
- Trzesniewski, K.H., Donnellan M.B., & Robins R.W., (2003). Stability of self-esteem across the life span. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Vico, G., (2009). *Mantenere la promessa il fardello pesante dell’educazione*. Assisi: Guerini.
- Vitali, F., & Bortoli, L. (2013). La resilienza psicologica: una rassegna su studi e ricadute applicative nello sport. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sport*, 16, 35 46.
- Wolin, S. J., & Wolin S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. 1st ed. New York: Villard Books.



# In presenza o a distanza? Alcuni principi e pratiche per una didattica efficace

## In presence or at a distance? Some principles and practices for effective teaching\*

Marta De Angelis

Università degli Studi di Foggia - marta.deangelis@unifg.it

Mariagrazia Santonicola

Università degli Studi di Salerno - msantonicola@unisa.it

Carole Montefusco

Università degli Studi di Salerno - camontefusco@unisa.it

### ABSTRACT

Distance learning implemented during the health emergency has imposed an overall reorganization of schools opening again the debate on the role of learning technologies. Starting for these premises, the purpose of this paper is to offer some theoretical-practical reflections to plan effectively the restarting of educational activities after the pandemic, starting with the renewed role that technologies will have to assume within this changed scenario. After a review on the main aspects that characterize expert and effective teachers based on the studies offered by Evidence based education, ideas for action and reflection are provided for an efficient integration between teaching methodologies, evaluation processes and learning technologies. The results of our analysis suggest the need to provide a flexible and dynamic teacher training model, based on empirical evidences, that allows them to adapt to increasingly varied communication situations and learning contexts.

La didattica a distanza adottata durante l'emergenza sanitaria ha imposto una riorganizzazione complessiva delle scuole rinnovando la discussione sul ruolo delle tecnologie nella didattica. Il contributo si pone l'obiettivo di proporre alcune riflessioni di carattere teorico-pratico per pianificare in maniera efficace la ripartenza delle attività didattiche dopo la pandemia, a cominciare dal ruolo che le tecnologie dovranno assumere all'interno di questo mutato scenario. Dopo aver effettuato una rassegna sui principali aspetti che caratterizzano gli insegnanti esperti ed efficaci sulla base degli studi offerti dalla *Evidence based education*, vengono forniti spunti di azione e riflessione per una fattiva integrazione tra metodologie didattiche, processi valutativi e tecnologie educative. Gli esiti di questa analisi suggeriscono la necessità di prevedere un modello di formazione degli insegnanti flessibile e dinamico, basato su evidenze empiriche, che consenta ai docenti di adattarsi alle mutate situazioni comunicative e ai diversi ambienti di apprendimento.

\* Il contributo, ideato da Marta De Angelis, rappresenta il risultato di una elaborazione congiunta degli autori. Tuttavia il paragrafo 1 è da attribuire a Carole Montefusco e Marta De Angelis; il paragrafo 2 a Marta De Angelis; il paragrafo 3 a Mariagrazia Santonicola e Marta De Angelis; le riflessioni conclusive ai tre autori.

## KEYWORDS

Effective teaching; Covid-19; Learning; Distance learning; Learning technologies.

Didattica efficace; Covid-19; Apprendimento; Didattica a distanza; Tecnologie didattiche.

## 1. L'emergenza sanitaria e la ripartenza delle scuole

La situazione emergenziale imposta dalla pandemia di Covid-19 ha avuto notevoli ripercussioni nel nostro Paese, non solo a livello sanitario ed economico ma anche sul piano sociale e con un inevitabile e significativo impatto sul sistema d'istruzione e formazione.

L'isolamento sociale ha colto impreparata la scuola e in tempi brevissimi si è passati da un sistema "esclusivamente in presenza" a uno "esclusivamente a distanza". Al DPCM del 4 marzo 2020 del MIUR<sup>1</sup> che sanciva la misura restrittiva della chiusura delle scuole e la sospensione delle attività scolastiche di ogni ordine e grado invitando ad attivare forme di didattica a distanza (DaD), ne sono seguiti altri che hanno fornito alle scuole indicazioni più specifiche. Nella nota ministeriale n° 388 del 17/03/2020, in particolare, vengono definite le prime indicazioni operative per le attività di DaD, raccomandando "la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni"<sup>2</sup> e sottolineando la necessità di dare vita a un ambiente di apprendimento, seppur inconsueto e certamente inusuale, flessibile e di volta in volta modulabile. Alla dominante situazione iniziale caratterizzata da ansie e, per certi versi, confusione, scuole e docenti hanno comunque risposto in tempi rapidissimi per garantire agli studenti, in condizioni di sicurezza, il diritto costituzionale all'istruzione.

L'azione didattica degli insegnanti, in poche settimane, ha subito uno stravolgimento di natura pratica e organizzativa e il forzato ed improvviso utilizzo delle tecnologie e delle risorse digitali, a cui con tante difficoltà si cercava di avvicinare da anni<sup>3</sup>, ha imposto a docenti e studenti una radicale trasformazione dei contesti di apprendimento e un utilizzo prioritario dei *devices* tecnologici. Con conseguenti e prevedibili difficoltà.

Nello stesso periodo di isolamento forzato molte sono state le iniziative messe in campo per avviare indagini conoscitive volte ad approfondire le criticità e i problemi che le scuole hanno dovuto affrontare e cercare di risolvere.

La ricerca nazionale sulle modalità di didattica a distanza adottate dalle scuole di ogni ordine e grado e dai singoli insegnanti nel periodo di sospensione dell'attività didattica dovuta all'emergenza Covid-19, promossa dalla Società Italiana di

1 Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 marzo 2020 - Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, recante misure urgenti in materia di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica da COVID-19, applicabili sull'intero territorio nazionale.

2 Nota del Ministero dell'Istruzione del 17 marzo 2020 n.388 - Emergenza sanitaria da nuovo Coronavirus. Prime indicazioni operative per le attività didattiche a distanza.

3 Tra le iniziative istituzionali recenti, si veda il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD), previsto dalla L. 107/2015 e avviato nell'ottobre del 2015 ([https://www.istruzione.it/scuola\\_digitale/index.shtml](https://www.istruzione.it/scuola_digitale/index.shtml)).

Ricerca Didattica (SIRD)<sup>4</sup> in collaborazione con le principali Associazioni Insegnanti e la partecipazione di ricercatori appartenenti a diverse università italiane, ha coinvolto 16.084 insegnanti di 1834 comuni italiani. Di questi, solo il 17,8% aveva già svolto attività di didattica digitale a distanza prima dell'emergenza Covid-19. Percentuali simili sono state rilevate nella ricerca condotta da Ranieri, Gaggioli, & Borges (2020) a cui hanno partecipato 820 insegnanti di scuola primaria provenienti da tutte le regioni italiane<sup>5</sup>. Per gestire la DaD non sono mancati gli strumenti tecnologici a disposizione, molte volte accessibili gratuitamente, quali programmi per videoconferenze e piattaforme per costruire classi virtuali e per lavorare in gruppo, o servizi di messaggistica e videochiamata, strumenti per condividere documenti, programmi per eseguire test online o per strutturare mappe concettuali.

Molte sono state le criticità emerse (SIRD, 2020): i tempi dedicati all'apprendimento hanno ceduto il passo ai tempi per la gestione della classe virtuale; la maggior parte del tempo è stata dedicata alla riorganizzazione della didattica, alle modalità di valutazione ma anche alla gestione quotidiana degli ambienti di apprendimento quali ad esempio le difficoltà tecniche nei collegamenti o le interferenze dei genitori; non tutti gli studenti sono stati raggiunti e il *digital divide* ha visto penalizzati soprattutto gli studenti del Sud con livelli di fruizione delle tecnologie digitali inferiori rispetto ai loro coetanei delle altre aree del Paese.

I primi risultati di queste ricerche, in maniera non dissimile, evidenziano come il maggiore impegno degli insegnanti, a cui ha corrisposto un notevole aumento del carico di lavoro personale, è stato rivolto alla rimodulazione della programmazione didattica (con un'attenzione particolare agli obiettivi soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria) e alle attività collegiali di coordinamento organizzativo. Di contro, dalle risposte fornite emerge un nodo problematico di notevole importanza: la DaD non ha favorito l'utilizzo di strategie didattiche diverse da quelle tradizionali in presenza e, anzi, duplicandone le metodologie di natura trasmissiva ne ha amplificato l'inefficacia. Spiegazioni in modalità sincrona e/o asincrona (video-lezioni), interventi successivi alla spiegazione, compiti a casa e studio individuale, sono state le strategie didattiche maggiormente utilizzate dai docenti per realizzare le attività di DaD. I risvolti negativi si sono registrati anche tra gli alunni: la DaD provocherebbe un senso di isolamento, un maggiore affaticamento cognitivo, passività e dipendenza digitale (Sarsini, 2020).

“Nel mese di settembre 2020, le attività scolastiche riprenderanno su tutto il territorio nazionale” (MIUR, 2020) e per rispettare le indicazioni per la prevenzione del contagio elaborate dal Comitato tecnico scientifico andranno adottate dalle scuole soluzioni operative congruenti, in particolare saranno necessari spazi fisici aggiuntivi. Probabilmente non tutte le scuole avranno la possibilità di reperire questi spazi e, di necessità, andranno previste ulteriori modalità organizzative per sopperire ai vincoli igienico-sanitari. Probabilmente, andranno adot-

4 Il gruppo di ricerca è costituito dai membri del Direttivo SIRD (Loredana Perla, Antonio Marzano, Giovanni Moretti, Ira Vannini, Roberto Trincherò, Ettore Felisatti, Maria Luisa Iavarone, Alessandra La Marca, Loretta Fabbri) e da Giordana Szpunar, Patrizia Sposetti, Andrea Marco De Luca, Gianluca Consoli, Federico Batini. La ricerca è stata coordinata da Pietro Lucisano (Presidente SIRD). Il 22 luglio la SIRD ha svolto una Conferenza stampa online dove sono stati presentati i primi risultati della ricerca. La sintesi è consultabile su: [www.sird.it](http://www.sird.it).

5 Va comunque evidenziato che la situazione non cambia nelle università: prima della pandemia, fatta eccezione per le università telematiche, la maggior parte degli atenei europei svolgeva attività didattica in presenza e utilizzava poche forme di apprendimento supportate dalla tecnologia (Ebner et al., 2020).

tate anche (e di nuovo) soluzioni e forme alternative di didattica (a distanza, *blended*). In tutti questi casi, si ripresenteranno le stesse criticità e gli stessi problemi già rilevati durante la fase acuta dell'emergenza. Non a caso il D.M. n. 89 del 7 agosto 2020<sup>6</sup> ha introdotto delle specifiche linee guida per la progettazione del Piano scolastico per la didattica digitale integrata (DDI) da adottare, nelle scuole secondarie di II grado, in associazione alla didattica in presenza, e da tutti gli altri ordini e gradi di scuola qualora emergessero nuovamente misure restrittive per ridurre e contenere il contagio. Nelle suddette linee guida la DDI viene presentata come una "metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento" (p. 2). All'interno del documento, però, la questione metodologico-didattica viene solo accennata e poco approfondita per lasciare maggior spazio ad aspetti di carattere organizzativo. Viene demandato alle singole scuole, infatti, l'attuazione di percorsi formativi che aiutino i docenti ad acquisire le competenze necessarie per fronteggiare l'emergenza (informatiche, metodologiche, gestionali e sulla tutela della salute).

La questione concernente le metodologie da utilizzare, una volta superate le criticità di utilizzo tecnico dei *devices* e delle piattaforme (già in parte affrontate durante la *lockdown*) e le questioni organizzative relative a nuovi tempi e spazi di erogazione della didattica, appare forse la più cogente per consentire ai docenti di utilizzare modalità di didattica *blended* in maniera efficace e meglio organizzata.

Da queste premesse nascono alcune domande alle quali cercheremo di rispondere nelle prossime pagine. Innanzitutto, come pianificare la ripartenza delle attività didattiche dopo la pandemia e quale uso/ruolo assumono le tecnologie? Qual è il livello di ibridazione tra tecnologie e metodologie didattiche che può (o potrebbe) garantire apprendimenti efficaci e, ancor più, rappresentare un valore aggiunto nel processo di insegnamento-apprendimento?

## 2. Principi per una didattica efficace in presenza e a distanza

Le caratteristiche che definiscono un insegnamento efficace sono al centro di un ampio dibattito che coinvolge la professionalità degli insegnanti e la loro capacità di raggiungere, mediante la propria azione didattica, gli effetti desiderati e attesi. Tali caratteristiche possono essere racchiuse con il termine *teacher effectiveness*, intendendo il termine come "la capacità dei docenti di realizzare obiettivi socialmente apprezzati e prefissati che riguardano in particolare, ma non esclusivamente, il lavoro che consente agli studenti di apprendere"<sup>7</sup> (Campbell *et al.*, 2003, p. 354).

Prendendo in prestito la calzante metafora di Hattie (2016, p. 43), le nostre scuole (e la correlata normazione prodotta) "hanno enfatizzato il ruolo del *software* (i programmi scolastici) e dell'*hardware* (gli edifici, le risorse) piuttosto che dell'*Intel inside* (le caratteristiche chiave che fanno funzionare bene la scuola)": di quest'ultimo aspetto i singoli insegnanti ne rappresenterebbero una porzione rilevante. Negli scorsi decenni, invece, l'attenzione dei ricercatori si è sempre più focalizzata sulle pratiche messe in atto dai docenti superando, in qualche modo, la vaghezza circa la categoria che il "buon insegnante" dovesse rappresentare,

6 D.M. n. 89 del 7 agosto 2020 avente ad oggetto "Adozione delle Linee Guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39", e relative Linee guida.

7 Traduzione a cura degli autori.

cercando di integrare l'unitarietà legata alla professione con la complessità e molteplicità relativa ai contesti e alle modalità di azione (Damiano, 2004).

Diverse e numerose sono state le ricerche che hanno cercato di mettere in evidenza le principali componenti che caratterizzano l'efficacia di un insegnante, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, ponendo l'accento, progressivamente, sulle competenze possedute (e da possedere) e sul repertorio di pratiche attuate in aula (Davies, 1972; Doyle, 1985; Anderson, 1991; Darling-Hammond 2000; Brophy, 2001; Rice, 2003; Gurney, 2007; Good *et al.*, 2009; Scheerens, 2018). A questo dibattito hanno poi ampiamente contribuito le più recenti ricerche sulla *Evidence Based Education* (EBE), tra cui meritano particolare attenzione le meta-analisi condotte da Hattie (2009; 2016; Hattie & Alderman, 2013), le quali rappresentano la più grande raccolta basata su evidenze scientifiche<sup>8</sup> di ciò che *funziona* nelle scuole per migliorare i processi di apprendimento.

L'approccio EBE, il cui dibattito è stato introdotto in Italia<sup>9</sup> da Calvani (2007; 2012) e Ranieri (2007), si è focalizzato sullo studio delle condizioni chiave capaci di rendere determinati interventi educativi e didattici più efficaci di altri<sup>10</sup>, tenendo comunque in considerazione fattori contestuali e soggettivi potenzialmente in grado di modificarne gli esiti: un obiettivo che può essere tradotto con l'affermazione *what works, for whom, in what circumstances* (Pawson & Tilley, 1997). Le pratiche didattiche dei docenti rappresenterebbero, secondo tali studi, una delle variabili più importanti nel garantire il futuro successo formativo e scolastico degli studenti, e pertanto andrebbero adeguatamente e tempestivamente valutate per prevederne il reale impatto (Kane *et al.*, 2013).

Se il compito della ricerca in campo educativo è quello di rispondere in maniera efficace ai problemi che si presentano nell'ambito dell'educazione (Dewey, 1929) indicando i percorsi più promettenti sui quali avviare le future ricerche, nonché le alternative ritenute inadeguate o errate (Bloom, 1966), è di un certo interesse effettuare una riflessione al riguardo. Molto spesso i docenti si recano in aula portando con sé alcune radicate convinzioni circa pratiche ritenute efficaci che, di frequente, non sono supportate da riscontri scientifici: pensiamo, ad esempio, all'utilizzo di molteplici stimoli durante una lezione oppure alla credenza secondo la quale tutti gli allievi apprenderebbero meglio se lasciati sperimentare da soli (Calvani, Trincherò & Vivanet 2018; Calvani & Trincherò 2019).

Per comprendere quali pratiche didattiche ci consentano di ottenere risultati migliori bisogna dapprima porre un'importante distinzione tra l'agire degli *insegnanti con esperienza* e l'agire degli *insegnanti esperti*, a prescindere dalla modalità di svolgimento della lezione (a distanza, in presenza o mista). Gli insegnanti esperti, rispetto ai primi, sarebbero in possesso di alcune caratteristiche chiave per l'apprendimento dei loro studenti (tralasciando gli anni di esperienza), quali (Marzano, Pickering & Pollock 2001; Hattie 2016; Hattie & Zierer, 2018):

- dimostrarsi altamente competenti nelle discipline insegnate, soprattutto rispetto alle modalità di organizzazione e di utilizzo delle conoscenze relative alla disciplina;

8 Per un approfondimento sul concetto di "evidenza" nella ricerca educativa si veda Margiotta (2012).

9 Per una sintesi sull'evoluzione dell'approccio EBE in Italia si veda Vivanet (2014; 2015).

10 L'efficacia dell'azione didattica, nell'EBE, viene misurata in termini di *Effect Size* (ES), un indice statistico basato sulla differenza di risultato, in termini di esiti di apprendimento, ottenuta tra un gruppo sperimentale ed un gruppo di controllo (Coe, 2002)

- essere in grado di monitorare efficacemente l'apprendimento, fornendo e accogliendo feedback di natura formativa, rimodulando la propria azione didattica sulla base delle informazioni acquisite;
- guidare l'apprendimento degli studenti ai livelli desiderati, influenzandone positivamente i risultati, ponendo obiettivi sfidanti invece che obiettivi limitati a “fare del proprio meglio”;
- creare un clima di classe positivo per l'apprendimento, nel quale viene promosso un regolare dialogo con gli studenti e gli errori sono considerati come parte naturale del processo;
- promuovere la collaborazione con i propri colleghi;
- essere convinti che tutti gli allievi possano raggiungere il personale successo formativo, considerando l'intelligenza come qualcosa di modificabile nel tempo;
- essere concentrati sugli effetti del proprio insegnamento rendendolo “visibile” anche agli studenti;
- considerare la valutazione come un feedback importante circa l'impatto del proprio insegnamento.

In linea con le caratteristiche presentate, nel progetto *Measures of Effective Teaching* (MET) a cura della Bill & Melinda Gates Foundation (2010), gli insegnanti esperti sono indicati mediante quelle che sono state definite le *sette C*, ovvero *Cura, Controllo, Chiarezza, Crescita, Coinvolgimento, Condivisione e Conferma*. Secondo questo studio, gli studenti con risultati di apprendimento più elevati hanno una maggiore percezione di questi sette fattori all'interno del clima di classe in cui agiscono e sono coinvolti. I docenti esperti o efficaci, in sintesi, risultano in possesso di specifici atteggiamenti mentali, *mind frames* (Hattie, 2009; 2016) che si rivelerebbero cruciali per bilanciare, in maniera efficace ed equilibrata, le proprie competenze professionali (Zierer, 2015; 2017).

Appare allora di strategica rilevanza porre le basi per sviluppare adeguate competenze di insegnanti ed educatori facendo riferimento ai risultati della ricerca basata su evidenza, la quale non dev'essere intesa come una rigida applicazione di “ricette” e “regole” prestabilite (Dewey, cit.) frutto di una sorta di “neopositivismo ingenuo” (Calvani, 2013), quanto come un importante presupposto per permettere di assumere decisioni informate, autonome e consapevoli (Goldacre, 2013): principi generali validi nella progettazione e nell'azione didattica in presenza, strategie efficaci anche per le forme di didattica svolta a distanza o in modalità *blended*.

### 3. Formarsi per progettare e agire: verso un utilizzo efficace e integrato delle tecnologie

Da quanto analizzato nei precedenti paragrafi emerge un dato significativo, ovvero che le tecnologie sono uno strumento e da sole non possono assicurare efficacia all'azione didattica: qualsiasi tipologia di soluzione adottata, per essere funzionale e significativamente efficace per l'apprendimento, andrà coniugata con specifiche scelte di natura metodologico-didattica. Ancora e di nuovo, il problema non è relativo agli strumenti, ma alle modalità d'utilizzo degli stessi. D'altro canto, anche i risultati riportati in numerose ricerche riguardanti l'efficacia dell'uso delle tecnologie e considerate nelle meta-analisi di Hattie (2009; 2016) sono,

in termini di *Effect Size*<sup>11</sup>, poco confortanti e con basso impatto in termini di esiti di apprendimento (CAI, *computer assisted instruction*: ES=0.37; *simulations*: ES=0.33; *blended learning*: ES=0.35; *programmed instruction*: ES=0.24; *audio-visual methods*: ES=0.22; *online learning*: ES=0.20; *web-based learning*: ES=0.18; *distance education*: ES=0.09).

I risultati cambiano in maniera significativa quando l'uso degli strumenti tecnologici è progettato e armonicamente inserito nei contesti virtuali di apprendimento. Diverse meta-analisi (Rosen & Salomon, 2007; Schmid *et al.*, 2009; Hattie, 2009; 2016; Tamim *et al.*, 2011) hanno dimostrato come l'efficacia dell'utilizzo delle tecnologie didattiche aumenta laddove esse sono integrate come supporto dei processi di elaborazione cognitiva. Goldberg, Russel, & Cook (2003) evidenziano come le tecnologie siano in grado di supportare le attività di produzione scritta e di revisione; Zhao (2003) sottolinea come l'apprendimento della seconda lingua sia adeguatamente sostenuto dalle attività computerizzate che presentano esercizi di grammatica, di vocabolario, glossario, video, risorse web, testi online; Hattie (2009) indica come efficaci i tutorial (ES 0.71), i video interattivi (ES 0.52), i *word processor* (ES 0.42) e gli ambienti di programmazione (ES 0.50).

Molteplici sono le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali: la possibilità di feedback in tempo reale come supporto per la formulazione di ipotesi o di soluzioni corrette; l'opportunità di operare in laboratori virtuali dove la simulazione consente di affrontare problemi complessi e sfidanti (Trincherò, 2018); ambienti virtuali che permettono la presentazione dei lavori individuali e di gruppo alla classe, la discussione collettiva, l'utilizzo di metodologie quali il *reciprocal teaching*, il *peer tutoring*, lo *small group learning*.

Nelle attività di DaD (o DDI) la lezione va progettata e ripensata "in prospettiva tecnologica" ristrutturando il processo di comunicazione educativa. Andrebbe prevista la riduzione della parte espositiva dell'insegnante, focalizzando l'interazione sul modellamento guidato (esempi, dimostrazioni) e valorizzando le esercitazioni e ripetuti feedback per il coinvolgimento degli studenti (SApIE, 2020). Ulteriori suggerimenti sono forniti dalla *Cognitive Load Theory* (Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1994): la lezione (a distanza ma anche in presenza) dovrebbe comporsi di brevi sequenze, della durata non superiore a 20 minuti, alternando momenti operativi (ad esempio esercitazioni individuali o di gruppo) a momenti di discussione e di feedback del docente. Le sessioni di lavoro di breve durata richiedono, dunque, la progettazione di attività ben strutturate, consegne di lavoro dettagliate e feedback efficaci, non perdendo mai di vista la partecipazione attiva di tutti gli alunni.

Nelle attività a distanza vanno ricalibrate "in prospettiva tecnologica" anche le azioni valutative. Il campo di azione della valutazione tocca sia l'evento educativo sia i contesti educativi e richiede dei criteri che siano i punti di riferimento della sua azione; a loro volta, i criteri sottintendono un riferimento al modo di intendere i fini educativi e l'azione didattica (Vertecchi, 1976; Notti, 2010; Domenici, 1993). Anche in questo caso, i risultati della ricerca nazionale SIRD (cit.) evidenziano elementi di criticità: le pratiche valutative utilizzate, di fatto, sono rimaste ancorate alle logiche e alle azioni adottate tradizionalmente nella didattica in presenza. Gli insegnanti hanno dichiarato di aver privilegiato la valutazione dei compiti scritti

11 Per l'indice dell'*effect size* (ES) si assume il valore 0.40 (Hattie, 2009) come soglia minima di significatività.

e delle interrogazioni orali<sup>12</sup> mentre si sono dimostrate poco diffuse le modalità di valutazione tra pari e di autovalutazione.

Sarebbe un grave errore ridurre la valutazione ad un mero fatto tecnico, alle tradizionali scelte operative. Il processo valutativo è essenzialmente un fatto pedagogico che richiede scelte consapevoli, riferite ad un contesto e ad una programmazione che ne abbia definito gli obiettivi, i criteri, gli strumenti. In particolare, la valutazione formativa, nella didattica digitale a distanza o integrata, andrebbe realizzata attraverso colloqui orali individuali svolti in videoconferenza alternati a esercizi frequenti seguiti da azioni migliorative al fine di giungere ad una valutazione affidabile e non tralasciando i lavori di gruppo, ricerche e altri lavori pratici. Secondo Fisher *et al* (2020), la scelta dei compiti di apprendimento risulta di fondamentale importanza per “rendere visibile” agli allievi il proprio livello di apprendimento e per specificare quali azioni essi possono compiere per poter avanzare nello studio. Gli autori suggeriscono, in questo caso, di utilizzare la tecnologia per condividere con gli studenti rubriche di valutazione contenenti criteri di prestazione utili allo svolgimento del compito; fornire feedback istantanei; costruire esperienze di valutazione formativa all’interno dei compiti stessi. L’efficacia valutativa si concretizza laddove essa si traduca in feedback immediati e costanti, sia da parte dell’insegnante che del gruppo, capaci di orientare e sostenere la motivazione e il miglioramento nei livelli di apprendimento dello studente. In tal senso le tecnologie di rete consentono di velocizzare, personalizzare ed espandere la frequenza dei feedback costituendo, di fatto, un concreto valore aggiunto. Tali criteri possono rivelarsi di grande utilità anche laddove le misure sanitarie in atto rendano difficoltosa la “tradizionale” correzione dei compiti da parte degli insegnanti fornendo, al contempo, nuovi elementi in grado di sostenere gli apprendimenti degli studenti e rendere l’azione valutativa maggiormente formativa.

Le difficoltà e le criticità emerse nel periodo emergenziale possono (e devono) rappresentare il momento di svolta per il miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e ribadiscono per gli insegnanti la necessità di acquisire quelle competenze metodologiche necessarie “per prospettare programmi didattici con le tecnologie in modo sistemico e sostenibile nel tempo” (SApIE, cit.). Simili considerazioni sono d’altronde emerse anche dal *Sondaggio civico sulla didattica a distanza ai tempi del COVID 19* promosso da Cittadinanzattiva (2020): la formazione risulta essere uno tra gli elementi maggiormente richiesti e necessari per migliorare le pratiche didattiche e preparare gli insegnanti ad affrontare la DaD.

Partendo dal presupposto che “ogni tecnologia è potenzialmente in grado di generare rilevanti riflessioni educative o di trasformarsi in un *mind tool*, se si è in grado di coglierne le potenzialità” (Bonaiuti *et al.*, 2017, p. 83), risulta essenziale investire sull’*Intel inside* (Hattie, cit.) delle scuole per lo sviluppo della cosiddetta *teacher effectiveness*. Bisogna dunque puntare, a nostro avviso, su percorsi di formazione e aggiornamento professionale per promuovere la conoscenza delle metodologie didattiche efficaci su cui progettare l’azione didattica.

La formazione degli insegnanti “al tempo della pandemia” va affrontata su due piani interconnessi e convergenti: i contenuti e le modalità di attuazione. Riteniamo che una adeguata proposta rivolta agli insegnanti vada organizzata tenendo conto almeno dei seguenti obiettivi:

12 A risultati simili è pervenuta anche l’indagine di Giovannella, Passarelli e Persico (2020): le modalità di valutazione maggiormente utilizzate sono state i compiti a casa, i test online e il colloquio.

- conoscere, in prospettiva EBE, i principi e i modelli di didattica efficace individuando i punti di ibridazione sostenibile con le nuove tecnologie;
- acquisire i prerequisiti di base (*Teacher Readiness*) da cui deriva l'azione in aula legati agli aspetti di personalità (rapporto empatico, fiducia, ascolto attivo, collaborazione), ai saperi disciplinari (non intesi esclusivamente come conoscenze circa una determinata materia ma piuttosto come la capacità di organizzare i contenuti in modo innovativo e diversificato a partire dalle preconcoscenze degli allievi) e alle pratiche di monitoraggio e di verifica degli apprendimenti (Calvani & Marzano, 2019);
- *saldare* il momento teorico e quello della pratica promuovendo esperienze operative in aula a cui devono seguire incontri per avviare processi riflessivi (mediante l'utilizzo di tecniche quali il *lesson study* e il *microteaching*) per il miglioramento delle azioni svolte.

Queste sono le coordinate (minime) di riferimento che ci auspichiamo possano portare ad un ripensamento complessivo degli attuali percorsi di aggiornamento in servizio degli insegnanti: un processo informato dalle evidenze empiriche (come, ad esempio, nella scelta delle metodologie che, sperimentalmente, si sono dimostrate tra le più adeguate) e fondato sull'integrazione dei principi di didattica efficace e dei prerequisiti di base da cui deriva l'azione in aula (virtuale o fisica). La formazione, in quest'ottica, non può limitarsi a meri aspetti di natura teorica ed informativa, deve puntare sul coinvolgimento degli insegnanti in esperienze di natura ricorsiva per favorire processi di riflessione continui sull'impatto delle loro azioni e sulle eventuali e possibili azioni correttive.

### Riflessioni conclusive

La situazione epidemica che sta affrontando il nostro Paese impone un ripensamento complessivo del "fare scuola" che coinvolge i processi organizzativi e didattici. Gli studi sulla *Emergency Remote Education* (Hodges *et al.*, 2020; Williamson, Eynon & Potter, 2020) hanno rilevato come nella repentina adozione della DaD è mancata la progettazione dei percorsi di apprendimento in relazione ai mutati ambienti d'apprendimento forzatamente utilizzati; un ulteriore elemento di criticità è stato l'insufficiente individuazione di efficaci e coerenti strategie didattiche.

Se è vero che l'utilizzo delle tecnologie, da solo, non garantisce il miglioramento degli apprendimenti, il problema va allora posto in maniera differente e diventa cruciale il momento delle decisioni: quali tecnologie utilizzare, quando e in che modo. Abbiamo sostenuto, in questo contributo, la nostra posizione: l'innovazione della didattica non può che passare attraverso adeguati percorsi di formazione per agevolare queste decisioni.

Il ruolo degli insegnanti è e resta cruciale per l'erogazione di una didattica inclusiva e di qualità, sia a distanza che in presenza, e un modello di formazione più flessibile, dinamico e con una continua attenzione alla sostenibilità a lungo termine (Zhu, & Liu, 2020), dovrà orientare e fornire agli insegnanti saldi punti di riferimento: per la progettazione di ambienti di apprendimento motivanti e sfidanti; per favorire la costruzione degli apprendimenti; per garantire ad ogni persona-alunno, in qualsiasi situazione e contesto, il successo formativo.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W. (1991). *Increasing teacher effectiveness*. Paris: IIEP, Unesco (2<sup>e</sup> éd. 2004).
- Bill, & Melinda Gates Foundation. (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project*.
- Bloom, B. S. (1966). Twenty-five years of educational research. *American Educational Research Journal*, 3(3), 211-221.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative. Criteri per una scelta basata su evidenze*. Roma: Carocci.
- Brophy, J. (2001). Generic aspects of effective teaching. *Tomorrow's teachers*, 3-45.
- Calvani, A. (2007). Evidence-Based Education: ma "funziona" il "che cosa funziona"? *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3, 3,139-146.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2013). Evidence Based (Informed?) Education: neopositivismo ingenuo o opportunità epistemologica? *Form@re*, 13(2), pp. 91-101.
- Calvani, A., Marzano, A. (2019). Ricerca informata da evidenze e piani di miglioramento delle scuole. Un'integrazione indispensabile. In G. Domenici & V. Biasi (Eds.), *Atteggimento scientifico e formazione dei docenti*, 92-103. Milano: Franco Angeli.
- Calvani, A., Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.
- Calvani, A., Trincherò, R., Vivanet G. (2018). Nuovi orizzonti della ricerca scientifica in educazione. Raccordare ricerca e decisione didattica: il Manifesto S.Ap.I.E. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 311-339.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362.
- Chandler, P., Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293-332.
- Cittadinanzattiva (2020). *Sondaggio civico sulla didattica a distanza ai tempi del COVID 19*, maggio 2020. [https://www.cittadinanzattiva.it/files/Report\\_DAD\\_def\\_15\\_5\\_copy.pdf](https://www.cittadinanzattiva.it/files/Report_DAD_def_15_5_copy.pdf) (vers. 31/05/2020).
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important*. Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, 12-14 September 2002.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante: identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.
- Davies, I.K. (1972). Style and effectiveness in education and training: a model for organising teaching and learning. *Instructional Science*, 1(1), 45-82.
- Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education*. New York: Livering Publishing Corporation.
- Domenici, G. (1993). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Editori Laterza.
- Doyle, W. (1985). Effective teaching and the concept of master teacher. *The Elementary School Journal*, 86(1), 27-33.
- Ebner, M., Schön, S., Braun, C., Ebner, M., Grigoriadis, Y., Haas, M., Leitner, P., Taraghi, B. (2020). COVID-19 Epidemic as E-Learning Boost? Chronological Development and Effects at an Austrian University against the Background of the Concept of "E-Learning Readiness". *Future Internet*, 12(6), 94.
- Fisher, D., Frey, N., & Hattie, J. (2020). *The Distance Learning Playbook, Grades K-12: Teaching for Engagement and Impact in Any Setting*. Corwin Press.
- Giovannella, C., Passarelli, M., Persico, D. (2020). *Measuring the effect of the Covid-19 pandemic on the Italian Learning Ecosystems at the steady state: a school teachers' perspective*. [https://www.researchgate.net/publication/343127257\\_Measuring\\_the\\_effect\\_of\\_the\\_Covid-19\\_pandemic\\_on\\_the\\_Italian\\_Learning\\_Ecosystems\\_at\\_the\\_steady\\_state\\_a\\_school\\_teachers'\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/343127257_Measuring_the_effect_of_the_Covid-19_pandemic_on_the_Italian_Learning_Ecosystems_at_the_steady_state_a_school_teachers'_perspective).

- Goldacre, B. (2013). *Building evidence into education*, <https://dera.ioe.ac.uk/17530/> (vers. 24.07.2020).
- Goldberg, A., Russell, M., Cook, A. (2003). The effect of computers on student writing: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2(1), 1-51.
- Good, T.L., Wiley, C.R., Florez, I.R. (2009). Effective teaching: An emerging synthesis. In *International handbook of research on teachers and teaching* (803-816) Boston, MA: Springer.
- Gurney, P. (2007). Five factors for effective teaching. *New Zealand Journal of Teacher's Work*, 4 (2), 89-98.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace: Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson, (Ed. or. 2012).
- Hattie, J., Anderman, E.M. (Eds.) (2013). *International guide to student achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., Zierer, K. (2018). *10 Mindframes for visible learning: Teaching for success*. New York: Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27.
- Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). Have we identified effective teachers? Validating measures of effective teaching using random assignment. In *Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation*.
- Margiotta, U. (2012). The nature of evidence: improving educational research in Italy. *Pedagogia oggi*, 2, 37-56.
- Marzano, R.J., Pickering, D.J., Pollock, J.E. (2001). *Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
- MIUR (2020). *Piano scuola 2020-2021*. Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione.
- Notti, A.M. (2010). *Valutazione e contesto educativo*, Lecce: Pensa Editore.
- Pawson, R., Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. London: Sage.
- Ranieri, M. (2007). Evidence Based Education: un dibattito in corso. *Journal of e-learning and Knowledge Society*, 3(3), 147-152.
- Ranieri, M., Gaggioli, C., Borges, M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20.
- Rice, J.K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Rosen, Y., Salomon, G. (2007). The differential learning achievements of constructivist technology intensive learning environments as compared with traditional ones: a meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research*, 36(1), 1-14.
- SAPiE (2020). *Ripartenza della scuola e uso delle tecnologie Cosa non fare, cosa fare*. <https://sapie.it/wp/wp-content/uploads/2020/05/Ripartenza-scuola-e-tecnologie.pdf> (vers. 20.05.2020).
- Sarsini, D. (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12.
- Scheerens, J. (2018). *Efficacia e inefficacia educativa: Esame critico della knowledge base*. Milano: Springer Healthcare Italia.
- Schmid, R. F., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Tamim, R., Abrami, P. C., Wade, C. A. et al. (2009). Technology's effect on achievement in higher education: a Stage I meta-analysis of classroom applications. *Journal of computing in higher education*, 21(2), 95-109.
- SIRD (2020). *Conferenza stampa SIRD del 22 luglio 2020: presentazione della ricerca nazionale SIRD*. <https://www.youtube.com/watch?v=VnH4-q1bih0> (vers. 22.07.2020).
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Cognition and Instruction*, 4(4), pp. 299-312.
- Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second-order meta-analysis and validation study. *Review of Educational research*, 81(1), 4-28.

- Trinchero, R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.
- Vivanet, G. (2014). *Che cos'è l'evidence based education*. Roma: Carocci Faber.
- Vivanet, G. (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Williamson, B., Eynon, R., Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO journal*, 21(1), 7-27.
- Zhu, X., Liu, J. (2020). Education in and After Covid-19: Immediate Responses and Long-Term Visions. *Postdigital Science and Education*, 1-5.
- Zierer, K. (2015). Educational expertise: the concept of 'mind frames' as an integrative model for professionalisation in teaching. *Oxford Review of Education*, 41(6), 782-798.
- Zierer, K. (2017). Mind Frames Are More Important than Structures: Questions of Educational Reform and People as the Answer. *Educational Research and Reviews*, 12(16), 772-782.



# Sfide e cambiamenti nella scuola: un nuovo orizzonte

## Challenges and changes in the school: a new horizon

Roberto Melchiori

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma - roberto.melchiori@unicusano.it

### ABSTRACT

Future economic growth and social progress in knowledge societies rely increasingly on innovation. Innovation require skill sets such as technical skills, thinking and creativity skills, as well as social and behavioural skills. A blind spot is, figuratively speaking, the inability to recognize a fact or to think clearly about a particular subject, mainly because of prejudice. The blind spot in the innovation of the education and training system lies between the aspiration to “make” a difference and the “prejudice” towards this ambitious goal. In the last 20 years, in fact, despite the fact that an evaluation system has been implemented in practice as well as in the norms, the main stakeholders have shown an attitude of aversion and opposition both to some provisions of the legislation and to the use of the assessment results made by the school administration.

The lack of engagement in the innovation process is mainly due to the perception of the different conditions of the school system, which suffers from large structural inequalities and resources, a condition that reduces its possibility of being equal rather than quality-oriented.

What to do then? It is important that the different stakeholders understand each other’s opinions, expectations, prerogatives, principles and values that underpin the innovation (or innovations) and above all that the activities carried out are actually aimed primarily at the progress of student maturity and school progress, i.e. ensuring the specific needs of the main stakeholders in addition to the demands for innovation from the labor market.

La crescita economica futura e il progresso sociale nelle società della conoscenza dipendono sempre più dall’innovazione. Questa richiede un insieme di abilità tecniche, capacità di pensiero e creatività, nonché abilità sociali e comportamentali. Un *angolo cieco* rappresenta, figurativamente, l’incapacità di riconoscere un fatto o pensare chiaramente a un determinato argomento, soprattutto a causa di un pregiudizio. Il punto cieco del sistema d’istruzione e formazione si trova tra l’aspirazione a “fare” la differenza e il “pregiudizio” verso questo obiettivo ambizioso.

In questi ultimi 20 anni, infatti, nonostante si sia realizzato un sistema di formazione nella pratica oltre che nelle norme, i principali stakeholder hanno mostrato un atteggiamento di aversione ed osteggiamento sia verso alcune disposizioni della normativa, sia riguardo l’uso dei risultati delle valutazioni da parte dell’Amministrazione scolastica.

La mancanza di disponibilità verso l'innovazione è derivata soprattutto dalla percezione delle diverse condizioni del sistema scolastico che soffre di larghe disuguaglianze strutturali e di risorse che riducono, di fatto, la possibilità per lo stesso di essere equo piuttosto che di qualità.

*Che fare?* È importante che le diverse parti interessate comprendano ognuna le opinioni, le attese, le prerogative dell'altra, i principi e i valori che fondano l'innovazione (o innovazioni) e soprattutto che le attività realizzate siano realmente finalizzate principalmente al progresso della maturità degli studenti e il progresso della scuola, ovvero che assicurino che le esigenze specifiche dei principali soggetti interessati oltre alle domande di innovazione provenienti dal mondo del lavoro.

#### **KEYWORDS**

Competence, capabilities, prospect theory, prosperity education, developmental evaluation, realist evaluation.

Competenza, capacitazioni, teoria del prospetto, educazione per la prosperità, valutazione incrementale, valutazione realistica.

## **Introduzione**

Il contesto del sistema scuola, individuato e circoscritto dalle istituzioni scolastiche autonome<sup>1</sup>, è in continuo e profondo mutamento. Ciò può essere guardato con un atteggiamento interessato e appassionato; ma può provocare anche un sentire diverso, allorché, l'entrata nel nuovo millennio ha spinto le persone a riflettere e indagare intorno alle domande e ai bisogni delle nuove generazioni ha reso immediata la percezione che il "sentire comune" della gente non è più quella che le filosofie dell'Ottocento e del Novecento ci hanno educato a pensare. Se erogazione e fruizione di qualunque bene o servizio non possono ormai che essere progettate e organizzate per i cittadini, la personalizzazione di quel bene e di quel servizio è ciò che più conta per i singoli che lo utilizzano. E per converso, un servizio che non si interroghi sul modo con cui di fatto viene personalizzato è destinato a veder progressivamente decadere gli standard di qualità che lo caratterizzano; alla lunga ad essere disertato e abbandonato.

La conclusione è quasi ovvia: a furia di considerarli utenti, i cittadini si sono riappropriati della loro *libertà* di scelta e di decisione. I cittadini hanno assunto un nuovo volto, anche per la formazione scolastica. Infatti, si manifestano troppi "*colli di bottiglia*" da superare che riguardano questioni radicali circa l'*equità*, l'*uguaglianza*, la *qualità* e la *giustificabilità* delle scelte che i poteri pubblici compiono in nome e per conto dei loro amministrati per e sul *sistema educativo e formativo*.

Non v'è dubbio che i rilevanti successi realizzati e dal sistema scuola, negli ultimi cinquant'anni, e dai processi multimediali digitali e di informazione e di comunicazione tecnologizzata, negli ultimi vent'anni, per l'alfabetizzazione di massa hanno di fatto prodotto una grana fine sia nella domanda di servizi sia negli stessi meccanismi che presiedono ai processi di formazione delle decisioni, e al consenso relativo. Quanto sono inclusive le scuole oggi, o quanto dovranno esserlo

1 Nel sistema di istruzione e formazione è utile anche considerare i Centri di formazione degli adulti.

per il futuro? Quanto si è promossa un'educazione e come si è riusciti ad educare all'esercizio libero di una parola e di una condotta intelligente?

Una considerazione può essere tratta dal fatto che molta gente, oggi, ritiene che la scuola dello stato sociale non abbia più bisogno di essere messa alla prova, e che piuttosto vi sia da operare una profonda ristrutturazione dei suoi modelli organizzativi e dei suoi indici di efficienza e di efficacia attraverso una precisa organizzazione collaborativa tra valutazione interna e valutazione esterna, ovvero tra singola istituzione scolastica e l'istituto nazionale di valutazione Invalsi. A questo si deve aggiungere che lo stato non sembra essere in condizione di mobilitare risorse finanziarie adeguate per migliorare e conservare la qualità del sistema educativo esistente e di adattarlo alle nuove realtà del mercato economico.

Dovendo peraltro adottare misure che allontanino ben più gravi deflagrazioni sociali legate alla disperazione giovanile si innalza il rischio che siano deliberate strategie tampone quali la riduzione indiscriminata dei servizi scolastici e formativi, ovvero la loro esposizione alla libera oscillazione del mercato della domanda e dell'offerta del lavoro.

Una possibile risposta risiede nel costruire proposte di ordinamento e di valutazione del sistema scolastico, fondate sulla collaborazione e sull'integrazione di progetti, di procedure e di processi tra i soggetti istituzionali, in grado di adattarsi dinamicamente alle esigenze innovative e formative e professionali.

## 1. I nuovi valori-obiettivo

La nuova frontiera dell'educazione per la società del secondo millennio è costituita dalla *formazione delle coscienze*.<sup>2</sup> Essa rappresenta insieme una sfida e un problema. La sfida è data dal fatto che la formazione delle coscienze non è restringibile ai processi di insegnamento e di apprendimento scolastico. Il problema è che il tempo è limitato, le scelte vanno assunte, le famiglie chiedono per i propri figli insegnanti e ambienti di apprendimento radicalmente diversi, comunque capaci di manipolare una varietà inedita, ampia e disorganica di possibilità di apprendimento e di formazione, in particolare quella informale. Stante il fatto che, in Italia, nei prossimi venticinque anni potrà modificarsi, anche se gradatamente, la composizione del corpo docente, per il necessario avvicendamento dovuto all'età media degli insegnanti, è importante e credibile che si possa ottenere per piani, decreti o regolamenti quel radicale cambiamento di mentalità nelle nuove generazioni dei docenti che solo può assicurare l'inversione di tendenza richiesto?

Occorrerebbe valutare appieno la portata delle trasformazioni paradigmatiche che lo scenario attuale impone al modo stesso di concettualizzare la realtà educativa.

Intanto v'è da registrare il fatto che i governi sono sempre più esplicitamente obbligati a collocare le proprie decisioni in materia di istruzione e di formazione entro scenari di compatibilità internazionale.

Questo non sempre li spinge ad attribuire importanza crescente alla ricerca educativa e valutativa, ma certo li obbliga a giustificare le proprie scelte a partire dal riconoscimento del carattere ormai *regionale* dei diversi sistemi scolastici e formativi, e dunque a ponderare scelte e decisioni a partire da un'analisi comparativa.

2 Negli aspetti caratterizzanti di: percezioni, consapevolezza, conoscenze, discernimenti, giudizi.

L'internazionalizzazione<sup>3</sup> è un processo in virtù del quale il significato, i risultati, i servizi resi dalla ricerca educativa e valutativa ai sistemi educativi e formativi nazionali diventano più articolati, più ricchi e via via applicabili a tutti gli attori dei sistemi sociali interessati, quali che siano la loro esperienza e i loro paesi d'origine (nell'ambito scolastico si rileva il Programma PISA<sup>4</sup>). Ne consegue che un'importanza particolare e crescente viene attribuita all'elaborazione di strategie di ricerca e valutazione di sviluppo che risultino comparabili e compatibili a diversi paesi e culture; per l'unico scopo di assicurare ai talenti individuali e alle istituzioni quel know-how e quelle flessibilità necessarie per sopravvivere all'interno di cambiamenti sempre più intensi e imprevisi.

Naturalmente differenti punti di vista affollano il dibattito sulla natura, sui compiti e sui processi di internazionalizzazione che coinvolgono la ricerca educativa e valutativa europea e nazionale: gli interessi dei singoli gruppi, Istituti, Governi, le esigenze e le storie personali dei singoli ricercatori e docenti, le differenti prospettive scientifiche e culturali, di sviluppo economico e istituzionale.

Rimane ormai acquisito il principio che la ricerca educativa e valutativa servono la collettività o la regione geopolitica di riferimento secondo interessi, interdipendenze e cogenze più vaste di quelle direttamente pertinenti. È qui che la dimensione internazionale riscopre un termine e un movimento globale che sembrava scomparso: il bisogno cioè di collegare gli specifici e singoli sforzi della ricerca educativa e della valutazione all'obiettivo di favorire i processi di formazione per decisioni in materia non solo educativa o scolastica ma per uno sviluppo strategico di risorse su scala planetaria. Dal che deriva il convincimento che, per quanto illuminati e competenti ed efficienti possano essere gli amministratori di un qualsiasi sistema scolastico, la ricerca deve risultare da essi indipendente.

La conclusione è che nell'introdurre l'innovazione occorre evitare, nel migliore dei casi, di aggiungerla come strato superficiale agli altri che la precedono. Da qui l'eternità apparente del riformare formazione e valutazione; da qui una delle cause della sua marginalità rispetto allo sviluppo sociale ed economico.

Per valutazione educativa innovativa si vuole intendere, invece, lo studio e lo sviluppo dei processi fondamentali di intellesione e comprensione dei paradigmi culturali, tecnologici e psicopedagogici che ispirano le riforme scolastiche, quando si decida di avviarle e durante la loro attuazione. In questo senso non è più accettabile né viene più accettato che si mettano in campo innovazioni di ordinamento, di struttura e di programmi senza intervenire sulla riforma della cultura valutativa di base degli attori ai quali si chiede di operare con e per l'innovazione, cioè i docenti e i dirigenti scolastici e regionali.

3 Lo stesso sistema universitario e accademico è evoluto progressivamente componendo la concezione tradizionale che gli attribuiva una vocazione universale e internazionale alla cultura con considerazioni molto più pragmatiche, dipendenti dalla necessità di assicurare ai propri laureati e diplomati una mobilità non solo professionale ma innanzitutto culturale e linguistica. Naturalmente ciò ha comportato lo sviluppo di atteggiamenti sempre più aperti verso il dialogo e il confronto (ad esempio la partecipazione al programma Erasmus, acronimo di European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, creato nel 1987); la necessità per ogni singola sede e per ogni specifico campo di ricerca di eccellere nel proprio dominio, ha infine spostato l'asse degli obiettivi verso l'efficacia della formazione assicurata agli studenti e agli aspiranti ricercatori.

4 Per i cittadini, che cosa è importante conoscere ed essere in grado di fare? In risposta a questa domanda e per la necessità di prove comparabili a livello internazionale sulle prestazioni degli studenti, l'Organizzazione per la Cooperazione Economica e lo Sviluppo (OCSE) lanciò l'indagine triennale sugli studenti di 15 anni di tutto il mondo nota come *Programme for International Students Assessment* (Programma per la Valutazione Internazionale degli Studenti), o PISA. (RAPPORTO PISA 2018, INVALSI – 2017)

La riforma educativa e valutativa è dunque un processo complesso di sviluppo non solo istituzionale, ma prima ancora personale, e, sperabilmente, deontologico (OECD, 2016). Essa è un processo evolutivo che coinvolge sempre nuovi settori di conoscenza, di esperienza e di ricerca, l'esperienza degli operatori, le analisi e le decisioni dei pubblici poteri e altre forze ancora. Questa immagine dinamica e relazionale chiama in causa sia i ricercatori che gli insegnanti, sia le istituzioni scolastiche che quelle politiche, in una comunità di comunicazione in cui tutti sono allo stesso tempo allievi e produttori del processo.

## 2. Il superamento dei modelli per competenze e capacitazioni

Le riforme scolastiche sono ormai da intendersi come parte di una riforma educativa: numerose indagini internazionali sull'innovazione educativa confermano che per poter sviluppare una visione produttiva di riforma è necessario che insegnanti e allievi si facciano essi stessi strumenti di nuove conoscenze e di cambiamento. E la stessa idea delle scuole come parte di una comunità di ricerca cambia la tradizionale visione di come la ricerca possa contribuire a verificare l'efficacia comparativa dei risultati dell'istruzione e della formazione.

Ma per quali motivi e con quali evidenze, matura oggi questa coscienza planetaria della necessità di assicurare un continuo movimento di ritorno tra riforme scolastiche e ricerca educativa utilizzando la valutazione?

Le risposte che a tali problemi si tendono a fornire fanno l'oggetto specifico della ricerca educativa e valutativa internazionale. Che cosa, ad esempio, bisogna aver pronto per assicurare, in modo insieme diffusivo ed economico, sistemi di competenze e padronanze avanzati alla forza lavoro? Ieri, il movimento di riforma dei curricula puntava ad assicurare a tutti gli studenti una padronanza delle abilità accademiche di base, necessarie per accedere all'istruzione post secondaria o universitaria, abilità conformi alla compartimentazione accademica delle scienze e dei saperi; padronanza di tali abilità significava padronanza delle strutture conoscitive, logiche, sintattiche delle diverse discipline. Oggi gli obiettivi formativi combinano diversi aspetti delle precedenti concezioni; e propongono di mettere in condizione tutti gli allievi di poter dimostrare competenze che abbiano come referenti i processi relativi a imparare a imparare, risolvere problemi di crescente complessità e difficoltà, possedere una comprensione più profonda dei rapporti tra contenuti disciplinari e contesto-ambiente di applicazione, nonché dei procedimenti algoritmici o euristici applicabili per gestire l'esperienza formata.

È tempo, quindi, di affermare che ogni aumento di grado d'istruzione nei cittadini richiede investimenti ancora maggiori nella formazione delle loro intelligenze. Peraltro, è ormai riconosciuto nella letteratura di riferimento che gli stati industrializzati hanno proceduto a riforme scolastiche, negli ultimi trent'anni, più per rispondere a immani sfide sociali che per un bisogno autoreferenziale di rinnovamento. Diversamente, l'attuale imperativo riformatore discende soprattutto dall'incremento esponenziale di una domanda di lavoro intellettuale e di padronanze metacognitive sul posto di lavoro, dichiarate in competenze o capacitazioni, cui corrisponde una situazione drammatica contrassegnata dal non corrispondente livello di standard formativi in significative porzioni di giovani e dall'impossibilità di abbattere strutturalmente la disoccupazione in molte regioni italiane e, anche, molti paesi dell'area OCSE.

*Che fare?*

Dal punto di vista dell'educazione e della formazione occorre riportare a un

*modello e approccio concettuale* più ampio e cumulativo le diverse proposte che coinvolgono (Melchiori R., 2012): i *risultati, obiettivi e traguardi* di apprendimento; le *competenze attese*<sup>5</sup> culturali e/o professionali; le *capacitazioni*<sup>6</sup>, ovvero un modello-approccio che non solo coniughi le diverse proposte declinate per il campo educativo, assegnando loro un ruolo e una funzione precisa, bensì ne incorpori le peculiarità concettuali e prassiche, soprattutto, di ognuna (Heckman, Kautz, 2017).

Allo scopo è da considerare come nuovo modello-approccio fondato su due dimensioni: a) la dimensione sistemica che considera la combinazione della *prosperity education* e della *prospect theory*, e dell'integrazione di *developmental e realist evaluation*; b) la dimensione scuola e classe che considera il coinvolgimento degli studenti nell'azione formativa.

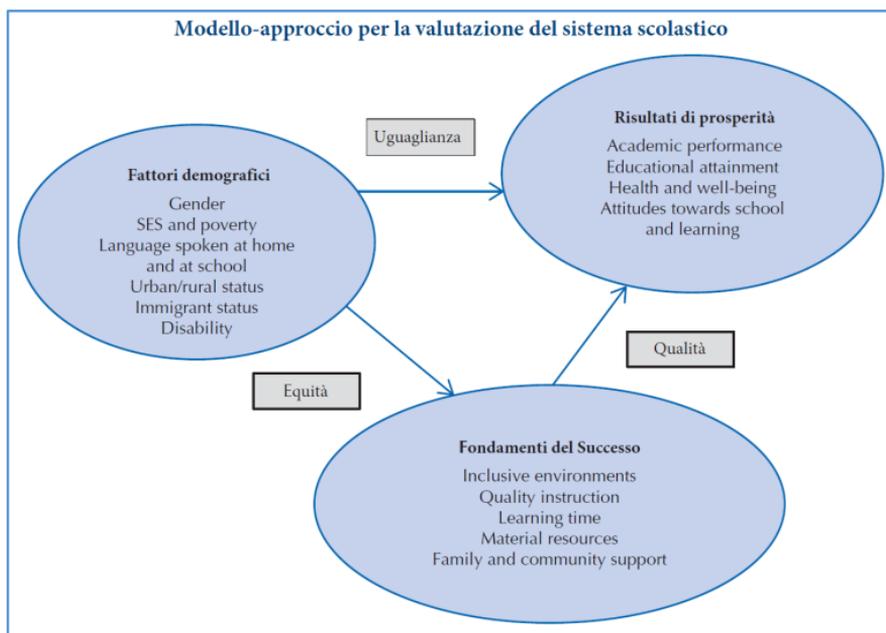
Più nello specifico, per il livello a) si può considerare la combinazione dei due modelli o prospettive valutative che riguardano:

- *modello-approccio progettuale e organizzativo*  
*Prosperity* (che si basa sul modello di *Educational Prosperity*, di Willms, 2015), si riferisce alla realizzazione di un sistema educativo in grado di influire sia per lo sviluppo delle capacità cognitive delle persone e del loro benessere sociale, emotivo, fisico e spirituale sia per il raggiungimento degli obiettivi di equità, uguaglianza e qualità della scuola. Il termine "*prosperità*" si riferisce semplicemente alla condizione di avere successo e/o benessere.  
*Prospect theory* (elaborata da Daniel Kahneman e Amos Tversky - 1979), riguarda quello che accade alle persone a livello comportamentale al momento di effettuare una scelta. L'abbinamento dell'approccio *prosperity* e della teoria del prospetto permette di rispondere in termini di funzionalità alle caratterizzazioni specifiche che sono utilizzate per delineare e definire le competenze e le capacitazioni.
- *modello-approccio della valutazione*  
*development evaluation*: un approccio di valutazione che può aiutare lo sviluppo di iniziative di cambiamento sociale in ambienti complessi o incerti. Facilita il feedback in tempo reale (o quasi in tempo reale) al personale del programma, facilitando un ciclo di sviluppo continuo.  
*Realistic evaluation*: mentre la domanda posta nella sperimentazione tradizionale era: "Funziona?" o "Cosa funziona?" La domanda posta in una valutazione realistica è "Che cosa funziona per chi e in quali circostanze?". In questo modo, si inizia prevedendo che le misure possano variare nel loro impatto a seconda delle condizioni in cui vengono introdotte.

5 Ai fini della proposta le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti, in cui: a) la conoscenza si compone di fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabiliti e che forniscono le basi per comprendere un certo settore o argomento; b) per abilità si intende sapere ed essere capaci di eseguire processi ed applicare le conoscenze esistenti al fine di ottenere risultati; c) gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità per agire o reagire a idee, persone o situazioni. (Vedi "Competenze chiave per l'apprendimento permanente: quadro di riferimento europeo, UE, 2018").

6 La comprensione dell'approccio delle capacità è relativo alla distinzione tra i due concetti costitutivi, cioè tra i *functionings* e le *capabilities*. La definizione di Amaria Sen posta in *Capability and Well-Being* è la seguente: "Functionings represent parts of the state of a person – in particular the various things that he or she manages to do or be in leading a life. The capability of a person reflects the alternative combinations of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose one collection (Sen, 1993/b, p. 31)".

Il modello-approccio risultante dalla combinazione è descritto nella figura 1.



Fonte: OECD (2018) modificato da Willms, J.D. et al. (2012). "Assessing Educational Equality and Equity with Large-Scale Assessment Data: Brazil as a case study", Technical Notes No. IDB-TN-389, Inter-American Development Bank

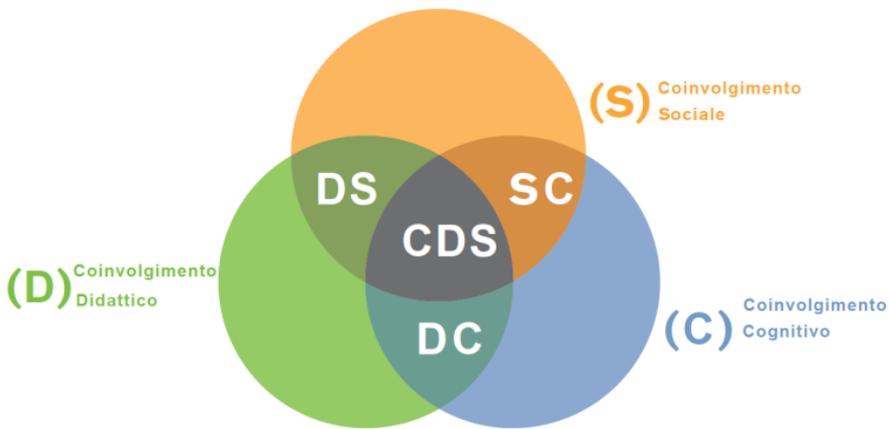
Per la dimensione b), scuola e classe, si può considerare il *coinvolgimento degli studenti*, con riferimento al *clima*, percepito, in classe e nella scuola, che influenza la *relazione didattica* (Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P., 2009). Questa, secondo la teoria del flusso di Csikszentmihalyi<sup>7</sup> (1997), sviluppa quattro *legami generali* tra capacità/abilità e relazione didattica nell'esperienza di apprendimento degli studenti:

- *Alta capacità / Bassa relazione*: è più probabile che gli studenti sentano che le richieste di apprendimento siano troppo poche in relazione alle loro capacità e non sono in grado di identificare come possono rendere l'esperienza più impegnativa. Questo porta alla noia e gli studenti si disimpegnano perché vedono poca rilevanza in ciò che viene chiesto loro di imparare.
- *Alta capacità / Alta relazione*: gli studenti generalmente ritengono che le loro abilità e le richieste dei compiti che sono chiamati a svolgere siano in equilibrio. Questi sono gli studenti che sperimenterebbero frequentemente il flusso nel senso descritto da Csikszentmihalyi.

7 Csikszentmihalyi ha descritto il flusso come assorbimento profondo in un'attività intrinsecamente interessante. Gli individui in uno stato di flusso considerano l'attività utile anche se non viene raggiunto alcun ulteriore obiettivo. Si ritiene che il flusso avvenga nel punto di equilibrio tra la sfida insita nel compito da svolgere e le abilità richieste per portarlo a termine.

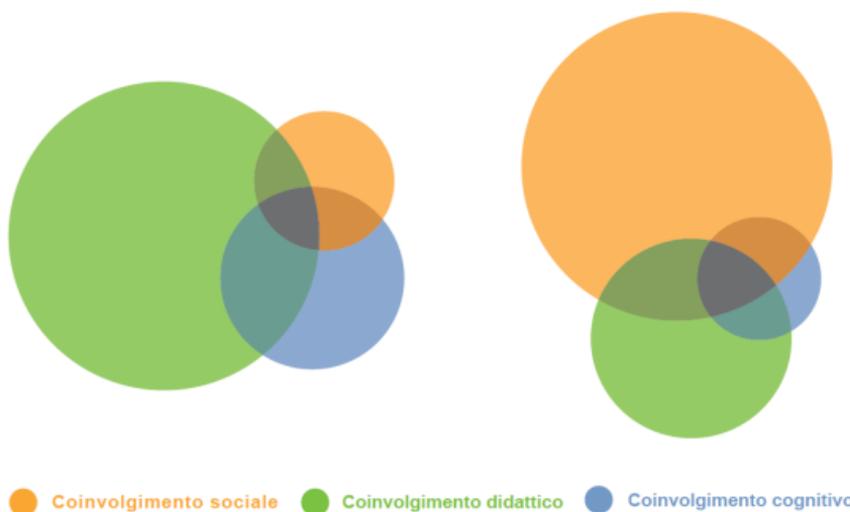
- *Scarse capacità / Bassa relazione* - gli studenti sono più propensi a sentirsi apatici riguardo alle richieste perché si trovano in situazioni di apprendimento in cui hanno scarse capacità e le attività che sono chiamate a svolgere sono di bassa difficoltà. Sono studenti che tendono a rinunciare perché il lavoro scolastico è irrilevante.
- *Scarse capacità / Alta relazione*: è più probabile che gli studenti si sentano preoccupati o apprensivi (ansiosi) nelle situazioni di apprendimento perché hanno poca fiducia nelle proprie capacità e i compiti che devono svolgere sono percepiti come troppo impegnativi.

In questo modello, pertanto, il rapporto tra le capacità/abilità e le richieste è considerata simbiotica e l'equilibrio è posto tra le capacità/abilità e le richieste in corso quando non sono né troppo basse né troppo alte (vedi Figura 2).



**Figura 2. Interazioni tra dimensioni del coinvolgimento degli studenti**

Rispetto ad ogni singola dimensione, e alle loro possibili interazioni, del coinvolgimento degli studenti, il coinvolgimento può esprimersi come *profondo*, *moderato* o *superficiale*. In alternativa possono essere coinvolti in alcuni modi e disimpegnati in altri, oppure possono essere completamente disimpegnati in una o più delle dimensioni dell'impegno sociale, accademico o intellettuale (vedi Figura 3).



**Figura 3. Distribuzioni ipotetiche delle dimensioni del coinvolgimento degli studenti a scuola**

Sotto la teoria del flusso, la concettualizzazione del coinvolgimento degli studenti è il culmine della concentrazione, dell'interesse e del divertimento, in opposizione alla noia o all'apatia (Shernoff et al., 2003).

## Conclusioni

La crescita economica futura e il progresso sociale nelle società della conoscenza dipendono sempre più dall'innovazione. Gli innovatori e gli imprenditori richiedono set di abilità per l'innovazione come abilità tecniche, capacità di pensiero e creatività, nonché abilità sociali e comportamentali. L'istruzione superiore svolge un ruolo importante nel fornire alle persone capacità per l'innovazione, ma restano alcune domande importanti sul tipo di insegnamento che può favorire il rafforzamento delle competenze per l'innovazione. Gli studenti dovranno applicare le loro conoscenze in circostanze sconosciute e in evoluzione. Per questo, avranno bisogno di un'ampia gamma di abilità, comprese abilità cognitive e metacognitive (ad es. pensiero critico, pensiero creativo, imparare a imparare e autoregolazione); abilità sociali ed emotive (es. empatia, autoefficacia e collaborazione); e abilità pratiche e fisiche (ad esempio utilizzare nuovi dispositivi tecnologici dell'informazione e della comunicazione).

L'uso di questa gamma più ampia di conoscenze e abilità sarà mediato da atteggiamenti e valori (ad esempio motivazione, fiducia, rispetto per la diversità e virtù). Gli atteggiamenti e i valori possono essere osservati a livello personale, locale, sociale e globale. Mentre la vita umana è arricchita dalla diversità di valori e atteggiamenti derivanti da diverse prospettive culturali e tratti della personalità, ci sono alcuni valori umani (ad esempio il rispetto per la vita e la dignità umana e il rispetto per l'ambiente, per citarne due) che non possono essere compromessi.

Una riflessione sull'innovazione come strategia per migliorare gli esiti, dei singoli studenti, delle istituzioni scolastiche (singole e di gruppo) e del sistema scolastico (territoriale e nazionale), sulla sua immagine pubblica, sulle sue possibilità e sui suoi obiettivi, è quindi doverosa per sottrarre alle facili rappresentazioni

delle *grida*, o *fake news*, che sono giornalmente appostate su internet da gruppi diversi di oppositori sistematici dell'innovazione e del cambiamento. Si tratta quindi di operare una responsabile «rottura» con il passato per ripensare in modo creativo spazi, routine, abitudini, ruoli, orari, materiali, arredi tecnologie per prevalere su un'impostazione tradizionale dove la volontà di garantire un'offerta fortemente standardizzata, rigida, replicabile nel tempo e nello spazio, guidata da un criterio di efficienza che si scontra spesso con quello di efficacia.

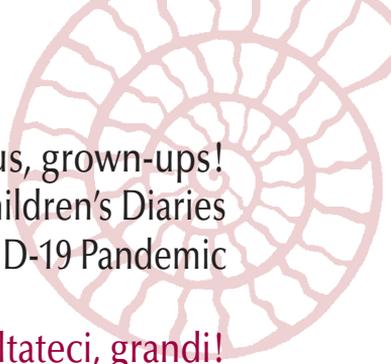
Risulta allora, che non si può procedere a una riforma coerente del concetto innovativo di istruzione e di formazione senza rivedere fini e scopi dell'istruzione/formazione e della sua valutazione, l'architettura, in pratica, dei sistemi formativi.

### Riferimenti Bibliografici

- Csikszentmihalyi, M. (1991). Thoughts about education. In D. Dickenson (Ed.), *Creating the future: Perspectives on educational change*.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. (Masterminds Series). New York: Basic Books.
- Heckman, J, Kautz, T. (2017). *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei «character skills» nell'apprendimento scolastico*, Bologna: Il Mulino,
- Kahneman, D, Tversky, A. (2013). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Melchiori, R. (2012). *Dalle competenze ai risultati di apprendimento*. Roma: Edizioni Nuova Cultura – Edicusano.
- OECD, *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en> , 2016.
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD (2018). “PISA for Development Contextual Questionnaires Framework”, in PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science, OECD Publishing, Paris.
- Shernoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Steele Shernoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 158–176.
- Willms, J.D. (2015), *Educational Prosperity*. The Learning Bar Inc., Fredericton.
- Willms, J. D., Friesen, S. & Milton, P. (2009) *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement* (First National Report), Toronto.

### Riferimenti sitografici

- <http://www.oecd.org/edu/>  
<http://www.invalsi.it>



# Listen to us, grown-ups! A Research on Children's Diaries during the COVID-19 Pandemic

## Ascoltateci, grandi! Una ricerca sui diari dei bambini durante la pandemia da COVID-19

Luca Tateo

IBEF - Ideas for the Basic Education of the Future, Shangai - lucatateo@gmail.com

Nadia Dario

IBEF - Ideas for the Basic Education of the Future, Shangai- info@nadiadario.it

### ABSTRACT

The article presents the preliminary analysis of Italian children's diaries during the COVID-19 lockdown. The outbreak of the disease has posed great challenges to people's daily lives and often children's perspectives have been overlooked. We conducted a diary study with 28 pre-adolescents in the North-East of Italy to grasp their first-person perspective on this extraordinary event. We considered a number of relevant examples that are representative of their ideas, opinions and thoughts on the pandemic phases, family life, and education. Diaries are used as ecocultural qualitative methods able to illustrate the dynamics of children's experiences and their sense-making, and to provide useful insights for educators.

L'articolo presenta un'analisi preliminare dei diari di alcuni bambini italiani durante il lockdown da Covid-19. Lo scoppio della pandemia ha posto grandi sfide alla vita quotidiana delle persone, e spesso le prospettive dei bambini sono state trascurate. Abbiamo condotto uno "studio di diario" su 28 pre-adolescenti del Nord-Est d'Italia per cogliere la loro prospettiva su questo straordinario evento. Sono stati considerati una serie di esempi rilevanti rappresentativi delle loro idee, opinioni e pensieri sulle diverse fasi della pandemia, la vita familiare e l'istruzione. I diari sono stati utilizzati perché metodi qualitativi eco-culturali in grado di illustrare la dinamica delle esperienze dei bambini e i loro modi di dar senso a quanto accade. Inoltre vogliono essere spunti di riflessione per gli educatori.

### KEYWORDS

Childrens' First-Person Perspective; Schooling; Covid-19, Diary Study; Imagination.

Prospettiva dei Bambini; Scuola; Covid-19; Diari; Immaginazione.

\* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collaborativo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: i paragrafi 1,2,3, sono da attribuirsi a Luca Tateo; introduzione, il paragrafo 4 e conclusioni a Nadia Dario.

The manuscript is the result of a joint effort on the part the authors whose specific contribution is indicated as follows: paragraphs 1,2,3 were contributed by Luca Tateo; introduction, paragraph 4 and conclusions by Nadia Dario.

## Introduction

Children and adolescents have seldom been the topic of public debate during the first emergency phase of the SARS-COV2 (COVID-19) pandemic that resulted in total lockdowns in countries like China and Italy. In the wake of fighting against this new disease, it seemed that the most vulnerable population was represented by elders. Thus, young people were considered mainly in relation to the risk that they could infect their grandparents. The focus shifted on young people when countries started to discuss the end of the lockdown and the progressive resuming of everyday activities, including the health and logistic issues of reopening schools (Vermund & Pitzer, 2020).

During the lockdown, children and adolescents were exposed to a flow of discourses and media messages about the pandemic as well as a dramatic change in their daily routines (Dalton, Rapa & Stein, 2020). Reasonably, a great deal of the initial studies on the effect of pandemic and social isolation on children and adolescents focused on the risk factors that such an emergency condition could produce on the youth's psychological well-being (Spinelli, Lionetti, Pastore & Fasolo, 2020; Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020). Nevertheless, since the beginning it was emerging the need to focus not only on the risk factors but also on children's and adolescents' capabilities to cope with the new situation (Ellis, Dumas & Forbes, 2020). As it usually happens, research was done *on* children and adolescents rather than *with* them (Crivello, Camfield & Woodhead, 2009).

Very little is known about the first-person experience of millions of children and adolescents during the lockdown and how the pandemic has affected their meaning-making, their lives and their development. Contemporary Western societies have loosened the sense of community and consider the individual only from the perspective of the productive subject. Consequently, children are seen either as the exclusive responsibility of the parents or as non-legitimated epistemic subjects, having no saying in the matter (Havi & Györfy, 2014). This also applies to educational practice, in which children are by definition in a position of epistemic inferiority, based on the system of values that guides the organization of the school institution (Tateo, 2019). On the contrary, children are people with full right to be heard and to be taken care of by the community and by formal, informal and non-formal professionals in education who work with them (Borroughs & Tollefson, 2016). If one is interested in knowing how children have experienced the lockdown and the social isolation from everyday school life, the right thing to do is ask them directly.

In particular, we were interested in understanding how pre-adolescents made sense of the lockdown experience and the new organization of school activities. We were also interested in observing the developmental aspect of children's reflection as it unfolded over time. Thus, the methodology of qualitative diary study seemed the most suitable to analyse the first-person experiences of pre-adolescent pupils from Venetian schools, one of the hardest hit Italian regions in social, emotional and economic terms. We have asked the children to keep diaries which describe their daily routines and rhythms of their life, fears, hopes, friendships and loneliness. The objective of this exploratory study was *to understand how pre-adolescents make meaning of the lockdown experience and the changes in schooling routines from their own first-person perspective, in order to gain valuable insights for the teachers to deal with children affected by such an unusual event*. The collection ended in the summer and the data are currently being analysed. In this article, we present the results of a preliminary analysis that allowed

us to define some relevant emerging themes, which will guide the rest of the data analysis process.

## 1. The use of diaries as method of investigation

The term “diary study” covers a large range of methods in qualitative and mixed-method research (Alaszewski, 2006; Bolger, Davis & Rafaeli, 2003; Janssens, Bos, Rosmalen, Wichers & Riese, 2018). Since the early times of qualitative social research it has been used as a powerful methodological tool to link the personal experience to the oral collective history (Thomas & Znaniecki, 1958). Diaries also allow the participant to link the levels of narrativity and reflexivity (Janesick, 1999), providing a richer insight into the first-person perspective. Diaries can take different forms: from a simple one limited to recording activities or events without comments on the part of the authors to more complex forms that contain the author’s personal ideas, reflections and explorations of one’s feelings (Bolger, Davis & Rafaeli, 2003). Besides, diaries are also externalized tools of self-reflection, self-surveillance and self-regulation. Janssens, Bos, Rosmalen, Wichers & Riese (2018) provide an overview of the use of diary-based tools to study regularities in people’s everyday conduct, showing how they can also serve quantitative research designs that need to guarantee participants’ regularity in expected behaviours. The diary as a tool in self-reflection and personal identity is also used in therapy. According to Faccio, Turco and Ludici (2019), writing a diary corresponds to self-writing where the writer becomes at the same time the film director and the protagonist of her own story. This is a privileged condition for suffering people who are unable to change their own narration: the patient’s diary could be seen as a self-portrait written under the psychotherapist’s gaze (Fioretti & Smorti, 2015). Diaries are widely used as a method in stress studies, both as a tool for data collection and for stress regulation (Alford, Malouff & Osland, 2005). Recently, diary studies have once again become popular also thanks to the affordability of technological devices and the diffusion of smartphones (Broderick, 2008; Buchwald, Schantz-Laursen & Delmar, 2009; Rönkä, Sevón, Rääkkönen *et al.* 2017).

Considering the flexibility of the diary methodology and its capability to capture everyday experience, we decided to use it with pre-adolescents during the lockdown. Diary methods are useful when dealing with phenomena that are not accessible to observation (e.g. internal processes such as feelings), when observations in the person’s natural setting may be limited for reasons beyond our control or because the phenomena are infrequent and/or unpredictable (Hormuth 1986). Diary methods also help analyse events, which cannot be reliably remembered retrospectively. Besides, the demands on memory becomes less of an issue because a diary moves closer to real-time data collection as the period of time being assessed is reduced. With less demand on memory, recall biases associated with the frequency, saliency and recency of an event may be less common and may lead to more accurate reports (McAuliffe, Di Francesco, & Reed, 2007). Since diary methods are designed to assess relatively recent events, respondents are also often able to provide greater details about their behaviour.

Diary studies concern naturally occurring phenomena: “life as it is lived”, as claimed by Bolger, Davis, and Rafaeli (2003). Diary studies can examine phenomena that are difficult or impossible to study in the laboratory. For example, it would seem to be difficult to study the development of close relationships, particularly intimate relationships, in a fixed, controlled laboratory setting. Their main benefits

are: ecological validity, the analysis of influence of the context, the examination of changes over time periods, and the study of interpersonal differences (Rausch, 2013; 2014).

As described in other qualitative studies (Gabb, 2009; Jensen, 2008; Sullivan, Bhuyan, Senturia, Shiu-Thornton & Ciske, 2005; Hewitt, Bamundo, Day & Harvey, 2007), diaries are generally used in combination with questionnaires and participatory action researches and they can shed light into participants' knowledge, behaviours and feelings (Harvey, 2011).

In our case, the particular conditions of living in one of the first areas affected by the total lockdown during the Covid-19 pandemic required a methodology able to access children's lived experience. We looked for a "child-focused and participatory research methodology" (Crivello, Camfield & Woodhead, 2009, p. 51) that allowed pre-adolescent voices to become visible and to foster reflections in educators and caregivers.

## 2. Participants and context

The North-East of Italy was one of the first European regions affected by the pandemic, officially since February 2020. At the beginning of March 2020, the Veneto region was declared a "red zone" by the Italian Government. Schools, public offices, sports, shops and all open air activities were forbidden. The police were stopping everybody outside without a specific permission. There was a general atmosphere of fear and anxiety and the media obsessively reported about the pandemic and the number of victims. Such a climate relegated at the margins the situation of schools that had to rapidly set up distance learning solutions. Moreover, children were taken into account only as the total lockdown forced parents to work from home while taking care of their kids or helping them with online lessons<sup>1</sup>. The situation also brought forward the structural social inequalities related to distance learning: not every family had the possibility of having more than one computer and a broadband connection at home (Bonacini & Murat, 2020). Low income and numerous families had to face serious problems to have parents working from home and children attending online classrooms at the same time.

As we wanted to make visible the children's first-person point of view on such a complex situation, we selected a group of pre-adolescents in the school where one of the authors is teaching. The school was located in a middle-size town in the red zone. We selected 28 participants on a voluntary base, aged between 10-11 years (8 M; 20 F).

## 3. Data collection

As we were interested in collecting narrative accounts on covid-19, including students' thoughts, personal perceptions of the phenomenon, everyday routines and peer relationships, as participants experienced them, we did not schedule a fixed

1 According to Istat (2020) data for 2018-2019, 14.3% of families with at least one minor do not have a computer or tablet available at home. Furthermore, only in 22.2% of families, each member has an individual PC or tablet available. Except for the latter group, in light of the increase in smart working activities of parents, the absence of a personal device represents an additional barrier to participation (Dario et al., 2020).

frequency or a beep signal (Janssens, Bos, Rosmalen, Wichers & Riese, 2018). Students were informed about the scope of the study and parental consent was obtained. Participants were given the following instructions:

Create a diary, a diary page in which you tell us how you are living the moment, what is the experience of a boy / girl of your age. You can write about your thoughts, your actions, your feelings and other meaningful elements in your life. If you want, you can use a video and insert images in your work.

Diaries were collected from March (the official beginning of the Covid-19 lockdown was March 8th, 2020) to September (the end of the total lockdown and the progressive resuming of everyday activities began in July). Participants had the complete freedom to choose the medium: paper-and-pencil, text files, slides, videos. We did not want to limit children's creativity and freedom of expression and we wanted to also allow children with linguistic barriers or special needs to participate. Of course, most of the diaries entries refer to the first phase of the pandemic during the total lockdown. Each participant wrote at least one page of a diary.

#### 4. Data Analysis

Textual diaries have been transcribed to have a homogeneous base of data, while video diaries and slides will be analysed as visual data. We present a preliminary analysis of the data through a thematic content analysis. After a careful reading of the diary entries, the authors have adopted an inductive data-driven approach (without prior assumptions) in order to identify potential key themes (Hammersley, 2013). We report a first overview of children's thoughts, emotions, perceptions that emerged during the pandemic and how they changed over time. Participants' diaries were cited by coding them without using their names in accordance with privacy policy. In this regard, individuals were numbered and coded P. Any reference that could identify participants, such as the name of the town, has been replaced with [...].

##### 4.1 *First phase: The emergency and the lockdown*

In the wake of the total lockdown, in early March 2020, children's diary entries report fears and anxieties, while some others seem to deny the existence of the situation. The tendency to minimize and deny, exhibited by some children, is a typical human response in emergencies as described by Proulx (1993): unclear situations lead to a sense of confusion because one cannot make sense of what is happening.

P. 1: The Corona virus is a virus of Chinese origin that appeared in Italy in late February. It shows flu-like symptoms ... I try not to get scared.

P. 3: I wanted to write on Coronavirus. Because of this virus, we kids had to stay home for about a month. It is springtime and it is getting a bit warm. In the past, we could meet in the park but unfortunately because of this virus we have to remain locked up in the house.

P4: Since the outbreak of the coronavirus epidemic, I have always lived in anxiety, hoping that it will not affect me, my family or my relatives.

Another relevant dimension is the role of media in the elaboration of children's experience. Adults sometimes think that young people should be protected and shielded from media messages. On the contrary, diary entries show that children take an interest in social, local and national political issues:

P. 5: I should have gone to grandma's on Thursday, but since Prime Minister Conte<sup>2</sup> decided that we must stay at home, I stayed home “;

P. 6: It seems that many people are going crazy: when you enter the supermarket there are people with carts full of food and water, as if we were facing the third world war. In addition, stores have run out of disinfectants. Masks and gloves are nowhere to be found.

P. 14 (08/03/2020): Dear diary, I am in the Red Zone. This means that Treviso County, the entire region of Lombardy and 14 other counties are closed off... Prime Minister Conte together with the Italian government has decided to limit inbound and outbound traffic to prevent infections. My mother had to call the hospital, where she works, to find out if she needed a special certificate to reach the Friuli Venezia Giulia region (where the woman works).

Reading their writings, it is unrealistic to think that children do not have access to news in a *hypermedialized* world. More important is the role of mediation that adults can play (Wang, Zhang, Zhao, Zhang & Jiang, 2020) or the factor of risk represented by the unconscious distress that adults can transmit to their children (Spinelli, Lionetti, Pastore & Fasolo, 2020).

It is understandable that the first concern of research has been to assess the consequences of the lockdown on children's mental health, focusing on the dimension of trauma. However, reading children's diaries, one becomes aware of the more “existential” dimension of their life during the pandemic.

P. 12: This whole situation has been very difficult to deal with because it is not good for an eleven-year-old girl to stay indoors all day. On the positive side, we had the opportunity to spend more time with the family, that is true, on the negative side, after a while the situation became difficult and I began to feel the need for a change of scenery and just opening the window won't do it).

P. 4: Since the outbreak of the coronavirus epidemic, I have always lived in anxiety, hoping that it will not affect me, my family or my relatives. When I go out to play with my friends, I always stay close to home. I would like to go for a walk with my friends around town but they (parents) don't let me. And in the evening when I watch the news and I see that there are more and more infections and the entire country is a red zone, I become even more frightened. I would like to go places where there are lots of people: to go shopping, get a croissant at the café or go to the newsstand to get a pencil or some stickers. [...] Hopefully, if we stay at home helping each other, this epidemic will disappear.

In the lockdown phase of the emergency, the children evoked a different perception of time and space.

P. 3: We kids had to stay home for about a month. It is springtime and it is getting a bit warm. In the past, we could meet in the park but unfortunately because of this virus we have to remain locked up in the house.

2 Italian Prime Minister during the pandemic.

P. 10: I had to change my routine. I can't go to school but still try to do the assigned homework. I can no longer go to the gym for training or to games on Sundays. I can't even go to catechism! Even though it is across the street from my house!

The social distancing represented by the mask and the distance of at least one meter is far from the world of these pre-adolescents who are used to live relationally, share, recognize and satisfy their immediate needs, so much so that children feel the need to escape from that unpleasant situation by using their imagination and fantasy.

P. 4: This is a difficult period for my family and me. I can't go out anymore, I can't go for walks with my sisters, my mom and my dog, I can't meet my friends, I can't go to school ... The only place I can go to is my fantasy. I think I'm traveling the world, or I imagine I'm Alice in Wonderland, because I feel just like that. I imagine places that don't exist in the real world but exist in my world where I am the boss and I also think that the coronavirus does not exist. Sometimes I sit by the window and look at things from another perspective, like I raise my eyes and see that the sky is gray but I imagine the sunset all colorful and so beautiful that I can't take my eyes off it. I see that the streets are deserted, lifeless, but in my mind they are full of everything and more. But then I open my eyes again and I see that it is not so, but it would be nice! In fact, it is because dreams can come true, so everything will return as before, at least I hope so. But if I believe it, the whole world can believe it, for the moment it is just my mind that is traveling in the stream of thoughts. But I hope that everything we are experiencing today ends soon, and so we can go back to the life we knew before.

Mind wandering and imagination create spaces for meaning-making through narratives, to explore and expand alternative dimensions of reality, but also to cultivate hope and resilience.

P. 9 (14/03/2020): I wanted to talk to you [the diary] about two things that have helped me a lot these days: imagination and fantasy! For example, every now and then, I imagine funny situations like those found in puzzles! (she refers to the comics in these specific magazines). Or that my house is a beautiful green garden with: trees, flowers, herbs ... Instead when there is a program on TV with episodes that I have already seen a thousand times, I start to imagine being with them (she refers to the characters) but I introduce new characters. I have to admit that I have a lot of imagination!!

#### 4.2 *School life and the pandemics: children's ideas*

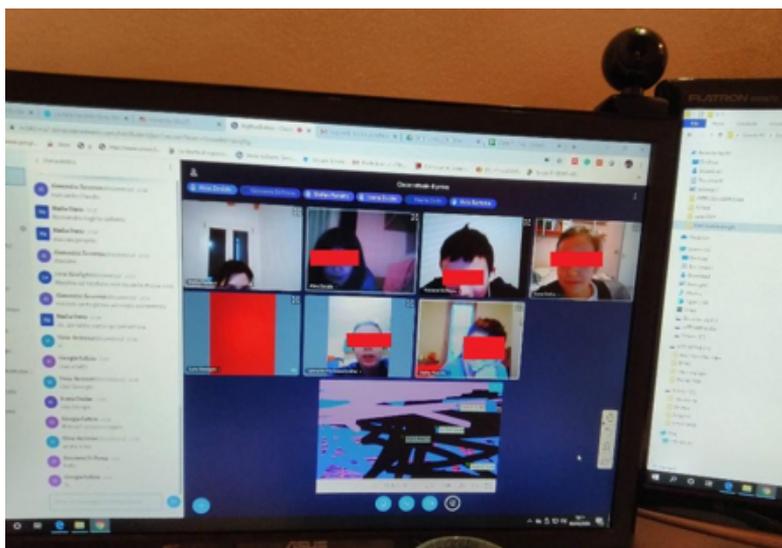
One of the biggest challenges for children and their families during the pandemic was the new setting of schooling. All teaching went online and the Italian educational system was definitely not prepared for it. A long set up period was required. During the pandemic children attended school differently. At home, they often shared the learning spaces and time with parents and siblings (e.g. attending online classes in the same room and sharing the same e-learning platforms). The participants seldom utilized digital technologies for learning. They used them for fun and socializing. Thus, it is very important to grasp their take on how technology becomes a place of learning that plays an important role in their socialization and supports the return to normality.

P. 8: The days are quite beautiful and I am outdoors in the garden playing, I can see my classmates and teachers in the virtual classroom and at least here I burst out laughing!!!!!!

P. 7: Sometimes I miss my days at school but above all I miss my classmates.

In the beginning, children experience the opposition between face-to-face and distant interactions. One can expect that they miss the daily encounter with the peers and the teachers. However, they seem to rapidly develop personal resources that turn the unfamiliar context of distance learning into an opportunity to maintain their relationships.

P. 13: One of the few things I like to do is visit the homework site and talk to Viola and Matilde, and all my other classmates.



**Figure 1. the photo shows an online lesson attended by children: they are drawing on the screen and laughing**

There has been an active debate worldwide about the pros and cons of online learning versus face-to-face. Some apocalyptic perspectives have been stressing the great impact that few months of home schooling could have on children's development. Some have defended the benefits of online learning beyond the emergency situation (Dawhan, 2020). Again, one can find in the children's perspective a more balanced position.

P. 14: (14/04/2020) Dear diary, today the Easter holidays are over and my live lessons with the teachers and my classmates resume.

They have been able to adapt to the new learning situation and to cope with the difficulties. At the end, they are of course happy to meet their friends again.

### 4.3 *Third phase: the long way back to a new normality*

By May 2020, the figures of the pandemic began to seem under control and the Italian national and local governments began the progressive reopening. A new atmosphere, with mixed feelings of hope, anxiety and expectations, is mirrored in children's diaries and elaborated in their personal perspective. From the extraordinary nature of the event, children describe the return to a new normality.

P. 14 (01/05/2020). Dear Diary, today is May 1st, Labor Day, and we are all celebrating together. We all ate together, we are lucky because we have a very large garden and there are many of us in the family, and therefore we can all be together outside without getting bored.

P. 14 (03/05/2020). Dear Diary, today is grandma's birthday, she turns 75, we surprised by giving her some beautiful gifts. At lunch we made her believe that the gift was just a plant. Since my mom was working, we had the party in the evening, outside in the gazebo. She (the grandmother) was amazed seeing the other two gifts she did not expect, SURPRISE!!!!!!

P. 11 (07/19/2020) I went on vacation to Austria because my sister went camping in Falcade (a town near the border between Italy and Austria). So my parents and I continued on to Austria. Once we arrived at our friends' house, we had dinner with them (and continued to do so every day); then we unpacked.

The joy of returning to social life is very clear in the words of the participants. Besides, one can see how their understanding of "family" is not restricted to the nuclear group. However, the diaries' entries during the whole study reveal not only the fears and sadness of lockdown, but also great personal force and compassion in pre-adolescents.

## Conclusions

We have used pre-adolescents' diaries during the pandemic to have an idea of their first-person perspective and to understand how they made meaning of this extraordinary experience. So far, we have presented only a preliminary analysis of the data and we are aware of the limitations on this account. First, we have considered only a local context, although it was one of the most seriously affected by the pandemic. Secondly, we have performed only an interpretative analysis and a more systematic thematization of the data is under development. However, it is already possible to elaborate some initial reflections.

When children write about their experience during the pandemic, they do not just mention fears, trauma or anxiety. Of course, they show awareness of the situation and of adults' concerns. They also report preoccupation and sadness. However, they seem resourceful and able to reflect upon both the positive and negative aspects of the situation. Our preliminary reading has identified some leading themes for further analysis.

The first theme is the temporal development of the experience. Developmental and educational psychology often forgets that the object of study is the growing person, thus we need to use methodologies able to grasp the developmental process in its unfolding (Valsiner, 2007). The diary method made visible the meaning-making process during the different phases of the pandemic.

The second theme is the management of anxiety and fear typical of emergency situations (Cinceri, 2001; Pietrantoni & Prati, 2009) and the sense of de-realization:

a different perception of time and space. This feeling is described well by Heidegger when he speaks of “being thrown”. (see for instance P.05 “*These are very difficult times for me and my family. I can’t go out anymore, I can’t go for walks with my sisters, my mom and my dog, I can’t meet my friends, I can’t go to school ... The only place I can find refuge in is my fantasy*”). The repetitive children’s narratives concerning covid-19 health and governmental policies as reported by the media and in the news, has made it more necessary than ever to provide correct information and learning that does not throw minors into a panic.

The third theme is how participants build their meaningful resources to cope with the new situation. For instance, children describe socialization, at least online, as necessary to maintain their well-being during the pandemic. The important implication of educators is the necessity to build virtual spaces in which the participants feel in communion with others (Dario, Emili, Standler, 2020). Children mentioned relationship as a key element of their life and development but they don’t question the means used to create it but its use. In this sense, they seem more critical than many adults.

The fourth theme is the needed dialogical confrontation and relationship with “otherness” (Tarda, 2015) that children stress as fundamental to become resilient and to just hang in there. In this sense, the pandemic has significantly increased attention toward the collective welfare and the educational community (Veggetti, 2020). The personalistic perspective is avoided in favour of a collective, proactive and generative dimension involving everyone: children, teachers, parents and others.

The fifth theme concerns how the pandemic has further evidenced the educational iniquities towards weaker subjects and students with Special needs (SEN). They are often absent during rollcalls and thus become invisible. No one even mentions them in the diaries! Those who up to the day before were regular classmates, suddenly disappear from their narrations.

They have become invisible for at least two basic reasons: the lack of technological means that many families with SEN children complained about; the absence of adults able to accompany them through this difficult moment. The support teachers and parents were not sufficiently prepared because, in Italy, a solid training of teachers and adults on how to deal with emergency situations with children with disabilities is still lacking.

In conclusion, this research permits us to consider children as observers and participants of reality at the same time. They perceive the pandemic crisis in its semantic sense: a separation, a turning point between a reality that precedes that moment and the more marked one that follows it (Diamond, 2019).

Furthermore, in addition to children’s acute and proactive (if pedagogically understood) statements, we would like to give voice to invisible children, those with Special Educational Needs. Their absence in classmates’ diaries reaffirms the need for modalities, didactic, organizational and operational forms that guarantee the full realization of the principle of inclusion and take into account their “life project” inside and outside the school walls.

## References

- Alaszewski, A. (2006). *Using diaries for social research*. London: Sage.
- Alford, W.K., Malouff, J.M. & Osland, K.S. (2005). Written emotional expression as a coping method in child protective services officers. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 177-87. DOI: 10.1037/1072-5245.12.2.177

- Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). Diary methods: capturing life as it is lived. *Annual review of psychology*, 54, 579–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145030>
- Bonacini, L., & Murat, M. (2020). Coronavirus pandemic, remote learning and education inequalities. Working paper, Demb Working Paper Series, Dipartimento di Economia Marco Biagi - Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, 2020. <http://hdl.handle.net/11380/1211025>
- Borroughs, M., & Tollefson, D. (2016). Learning to Listen: Epistemic Injustice and the Child. *Episteme: Journal of Individual and Social Epistemology*, 13(3), pp. 359-77. [doi.org/10.1080/14680777.2016.1234498](https://doi.org/10.1080/14680777.2016.1234498)
- Broderick, J. E. (2008). Electronic diaries: appraisal and current status. *Pharmaceut Med.* 22(2), 69–74. [doi: 10.1007/BF03256686](https://doi.org/10.1007/BF03256686)
- Buchwald, D., Schantz-Laursen, B., & Delmar, C. (2009). Video diary data collection in research with children: An alternative method. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/160940690900800102>
- Ciceri, M. R. (2001). *La paura lottare o fuggire? Le molte strategie di un meccanismo di difesa istintivo* (pp. 1-188). Bologna: Il Mulino.
- Crivello, G., Camfield, L., & Woodhead, M. (2009). How can children tell us about their well-being? Exploring the potential of participatory research approaches within young lives. *Social indicators research*, 90(1), 51-72. DOI 10.1007/s11205-008-9312-x
- Dalton, L., Rapa, E., & Stein, A. (2020). Protecting the psychological health of children through effective communication about COVID-19. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 346-347. DOI:[https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30097-3](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30097-3)
- Dario, N., Emili, E., A. & Stadler-Altman, U. (2020). Reconnecting the community after Covid-19. *Nuova Secondaria Ricerca*, 2, 176-204.
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5–22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Diamond, J. (2019). *Upheaval: Turning points for nations in crisis*. Little, Brown.
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 52(3), 177-187. <http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000215>
- Faccio, E., Turco, F., & Iudici, A. (2019). Self-writing as a tool for change: the effectiveness of a psychotherapy using diary. *Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 22(2), 256-264. [doi: 10.4081/ripppo.2019.378](https://doi.org/10.4081/ripppo.2019.378)
- Fioretti, C., & Smorti, A. (2015). How emotional content of memories changes in narrating. *Narrative Inquiry*, 25(1), 37-56. DOI: <https://doi.org/10.1075/ni.25.1.03fio>
- Gabb, J. (2009). Researching family relationships: A qualitative mixed methods approach. *Methodological Innovations Online*, 4(2), 37-52. Doi: 10.1177/205979910900400204
- Gassman-Pines, A., Ananat, E. O., & Fitz-Henley, J. (2020). COVID-19 and Parent-Child Psychological Well-being. *Pediatrics*. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2020-007294>
- Hammersley, M. (2013). *What Is Qualitative Research?* London: Bloomsbury Academic.
- Harvey, L. (2011). Intimate reflections: Private diaries in qualitative research. *Qualitative Research*, 11(6), 664-682. Doi: 10.1177/1468794111415959
- Havi, C., & Györfy, G. (2014). Seen but not Heard: Children and Epistemic Injustice. *Lancet* 384(9950), pp. 1256-57. DOI: 10.1016/s0140-6736(14)61759-1
- Hewitt, M. E., Bamundo, A., Day, R., & Harvey, C. (2007). Perspectives on post-treatment cancer care: qualitative research with survivors, nurses, and physicians. *Journal of clinical oncology*, 25(16), 2270-2273. DOI: 10.1200/JCO.2006.10.0826
- Hormuth, S. E. (1986). The sampling of experiences in situ. *Journal of personality*, 54(1), 262-293. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00395.x>
- Istat (2020), *Spazi in casa e disponibilità di computer per bambini e ragazzi*. URL: <https://www.istat.it/it/files//2020/04/Spazi-casa-disponibilita-computer-ragazzi.pdf>.
- Janesick, V. (1999). A journal about journal writing as a qualitative research technique: history, issues, and reflections. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 505-524. <https://doi.org/10.1177/107780049900500404>
- Janssens, K. A., Bos, E. H., Rosmalen, J. G., Wichers, M. C., & Riese, H. (2018). A qualitative

- approach to guide choices for designing a diary study. *BMC medical research methodology*, 18(1), 1-12. DOI 10.1186/s12874-018-0579-6
- Jensen, T. (2008). I.Speaking as a Mother': Notes on Becoming a Researcher and Not Getting onto Supernanny. *Feminism & Psychology*, 18(3), 384-388. DOI: 10.1177/0959353508092092
- McAuliffe, T. L., DiFranceisco, W., & Reed, B. R. (2007). Effects of question format and collection mode on the accuracy of retrospective surveys of health risk behavior: A comparison with daily sexual activity diaries. *Health Psychology*, 26(1), 60–67. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.1.60>
- Pietrantonio, L., & Prati, G. (2009). *Psicologia dell'emergenza*. Torino: Il Mulino.
- Proulx, G. (1993). A stress model for people facing a fire. *Journal of Environmental Psychology*, 13(2), 137-147. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80146-X](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80146-X)
- Rausch, A. (2014). Using diaries in research on work and learning. In *Discourses on Professional Learning* (pp. 341-366). Springer, Dordrecht.
- Rausch, A. (2013). Task characteristics and learning potentials—empirical results of three diary studies on workplace learning. *Vocations and Learning*, 6(1), 55-79. DOI: 10.1007/s12186-012-9086-9
- Rönkä, A., Sevón, E., Räikkönen, E. et al. (2017). Manuscript: You have a Message from Illi! The Mobile Diary in Researching Children's Daily Experiences. *Child Indicators Research*, 10, 505–523. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9386-y>
- Sullivan, M., Bhuyan, R., Senturia, K., Shiu-Thornton, S., & Ciske, S. (2005). Participatory Action Research in Practice: A Case Study in Addressing Domestic Violence in Nine Cultural Communities. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(8), 977–995. <https://doi.org/10.1177/0886260505277680>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Tarda, V., (2015). *Pedagogia dell'Emergenza. Riflessioni intorno alla cura educativa e alle pratiche pedagogiche*, Cagliari: CUEC.
- Tateo, L. (2019). Introduction: the inherent ambivalence of educational trajectories and the zone of proximal development with reduced potential. In Tateo, L. (Ed), *Educational dilemmas: a cultural psychological perspective* (pp. 1-21). Abingdon: Routledge.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1958). *The polish peasant in Europe and America*. New York: Dover.
- Valsiner, J. (2007). *Developmental epistemology and implications for methodology*. In *Handbook of child psychology*. New York: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/978047-0147658.chpsy0104>
- Vermund, S. H., Pitzer, E. V. (2020). Asymptomatic transmission and the infection fatality risk for COVID-19: Implications for school reopening. *Clinical Infectious Diseases*, ciaa855, <https://doi.org/10.1093/cid/ciaa855>
- Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., and Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *Lancet* 395, 945–947. doi: 10.1016/S0140-6736(20)30547-X

# Covid-19 and the effects of isolation on the sedentariness and physical activity of children: an Italian study

## Covid-19 e gli effetti dell'isolamento sulla sedentarietà e sull'attività fisica dei bambini: uno studio italiano

Patrizia Tortella

Libera Università di Bolzano - patrizia.tortella@unibz.it

Rosaria Schembri

Università di Enna "Kore" - rosaria.schembri@istruzione.it

Guido Fumagalli

Università di Verona - guido.fumagalli@univr.it

### ABSTRACT

From March to May 2020 Italy experienced the "lockdown". Italians have remained in their homes, communicating via internet and cell phones. Were there consequences in children, and especially on movement and levels of physical activity? We interviewed 184 families with 215 children aged 0-12 years using an online questionnaire investigating adults and children lifestyles during lockdown. The results indicated that: 1- physical activity levels were reported to be reduced in 77.2% of the children; 2- sedentary time (tv, pc) increased in 62.8% of the children; 3- in 74.9% of the families there was increased interaction between children and adults; 4- distant/home working involved 53.90% of the adults.

In summary, lockdown was associated to sedentariness increase and physical activity decrease in children. The results support the hypothesis that context (parents) and environment are important determinants of the level of physical activity and sedentariness of children.

Da marzo a maggio 2020 l'Italia ha vissuto il "lockdown"; gli italiani sono rimasti nelle loro case, comunicando mediante cellulari e via internet con pc, tablets. Quali conseguenze ha avuto questo nei bambini, e in particolare nelle possibilità di movimento e nell'attività fisica? Per rispondere alla domanda è stato utilizzato un questionario on line proposto a 184 famiglie con 215 bambini/e in età compresa tra 0 e 12 anni. Le domande riguardavano in particolare lo stile di vita durante l'isolamento. I risultati evidenziano che: 1- i livelli di attività fisica si sono ridotti nel 77,2% dei bambini; 2- il tempo trascorso davanti al video è aumentato nel 62,8% dei casi; 3- nel 74,9% degli intervistati è aumentato il tempo di interazione tra adulti e bambini. Da notare che il 53,90% degli adulti ha lavorato a casa, utilizzando il computer.

I dati dimostrano che durante il lockdown vi è stata un'importante riduzione dei livelli di attività fisica accompagnata da aumento della sedentarietà e dei

momenti di interazione adulto-bambino. I risultati supportano l'ipotesi che contesto (genitori) e ambiente siano importanti determinanti del livello di attività fisica e sedentarietà dei bambini/e.

#### **KEYWORDS**

Lockdown, physical activity, sedentariness, children, house  
Blocco, attività fisica, sedentarietà, bambini, abitazione.

## **1. Lo sviluppo motorio<sup>1</sup>**

Nel passato si riteneva che lo sviluppo senso-motorio del bambino avvenisse secondo traiettorie dettate dal patrimonio genetico e quindi sostanzialmente simili per tutti i bambini (Bayley, 1935, Gesell, 1946, McGraw, 1945 e Schirley, 1931). Questa concezione ha portato alla definizione di tappe di sviluppo connesse all'età del soggetto a cui ancora oggi fanno (erroneamente) riferimento testi di ambito pediatrico e pedagogico. La stessa Organizzazione Mondiale della Sanità ha prodotto linee guida per il sano sviluppo del bambino nei primi tre anni di vita che fanno fondamentalmente riferimento all'età del soggetto (Martorell et al., 2006; OMS, 2019).

Questa concezione dello sviluppo "a tappe" è ormai considerata "cimelio storico" (Adolph, Hoch & Cole, 2018; Adolph & Robinson, 2013). Rachwani et al. (in press) evidenziano che le iniziali ricerche che hanno portato all'idea dello sviluppo "a tappe" furono realizzate senza il dovuto rigore scientifico. In particolare, a) il campione esaminato era limitato e omogeneo e quindi i dati non erano estendibili alle diverse popolazioni di bambini che abitano il mondo; b) la selezione delle competenze è stata in gran parte arbitraria e tipicamente legata più al background culturale del ricercatore che a quello dei bambini/e studiati (Adolph, Karasik, & TamisLeMonda, 2010); c) soprattutto per quanto riguarda i neonati/e, i dati si riferiscono per lo più a bambini/e di famiglie "occidentali", inoltre venivano esaminati e descritti isolati dal "real-world" contesto sociale. La difficoltà ad apprezzare il fatto che quei dati erano il prodotto di errori sperimentali si nota ancora oggi: si noti, infatti, che le recenti tabelle dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (Martorell et al., 2006) che dovrebbero avere un significato universale, in realtà sono state costruite con uno studio di soli 816 bambini/e da 5 paesi diversi (Ghana, India, Norvegia, Oman e Stati Uniti). Adolph & Hoch, 2019 e Adolph et al., 2018 definiscono le linee guida prodotte dall'OMS "ingannevolmente universali, coerenti e rigide" e chiariscono che lo sviluppo delle competenze è influenzato dalla cultura, dalle pratiche di allevamento dei figli, dalla vita quotidiana, dalle esperienze e che ogni bambino sceglie le proprie strategie per trovare soluzioni uniche al problema del movimento, evidenziando una grande variabilità intra e interindividuale.

1 Ruoli nell'articolo. Patrizia Tortella: ideazione, progettazione del tema, raccolta dati, analisi, scrittura e revisione del testo. Rosaria Schembri: progettazione del tema, scrittura e revisione del testo. Guido Fumagalli: analisi dei dati, scrittura e revisione del testo.

Negli ultimi anni si sono accumulate evidenze che lo sviluppo motorio, al pari di quello psicologico e sociale, è il risultato di complesse interazioni che si instaurano tra il soggetto e l'ambiente (fisico e socioculturale) e che il manifestarsi e il consolidarsi delle capacità motorie che descrivono lo sviluppo sono il risultato delle esperienze vissute dal soggetto stesso (Edelman, 1987; Gottlieb, 1991; Adolph, Hoch, 2018). In questa visione "ecologica" dello sviluppo, la possibilità che i bambini vivano esperienze motorie abbondanti e diversificate diventa un obiettivo primario per genitori ed educatori (Goodway, 2016). Il fine è di assicurare al bambino lo sviluppo di quelle competenze motorie che sono utili per la salute presente e futura e per le altre capacità cognitivo-relazionali che grazie al e con il movimento si sviluppano e consolidano.

## 2. Competenze motorie, attività fisica e salute

L'Organizzazione Mondiale della Sanità definisce attività fisica qualsiasi movimento corporeo prodotto dai muscoli scheletrici, che richiede un dispendio energetico superiore a quello in condizioni di riposo.

L'attività fisica ha un importante impatto sulla salute e sullo sviluppo cognitivo del bambino. La mancanza di attività fisica è ritenuta essere uno dei fattori di rischio più importanti per lo sviluppo di obesità, diabete, patologie cardio circolatorie, patologie respiratorie e cancro (Rennie et al., 2005; Singh, 2008; Rasmussen et al., 2000); inattività e sedentarietà sono considerate il quarto fattore di rischio per la mortalità (Katzmarzyk et al, 2012). L'attività fisica è inoltre un importante cofattore per lo sviluppo di funzioni esecutive, un insieme di funzioni legate alla corteccia prefrontale che sono rilevanti per il successo scolastico, socioculturale e lavorativo del soggetto (Diamond & Ling, 2016; 2020).

Nonostante le numerose linee guida promosse da associazioni scientifiche ed enti preposti alla salute (OMS, Ministero della Salute, General Surgeon degli USA, ecc), l'adesione ai livelli consigliati rimane molto bassa, soprattutto in Italia (Hinkley et al, 2012; Hubbard, 2016; Rapporto Eurispes Italia, 2020). In termini di salute, la prospettiva è molto negativa anche in considerazione del fatto che la pratica di attività motorie durante l'infanzia ha importanti riflessi sulle competenze motorie e sui livelli di fitness che si sviluppano nel bambino stesso e che persistono anche con il passare degli anni (Haga et al., 2015; Sigmundsson et al., 2010; 2017).

Lo sviluppo di competenze motorie è un elemento fondamentale nel garantire adeguati livelli di attività fisica, per la fitness fisica e per la salute mentale (Stodden et al., 2008; Robinson et al., 2015).

Per competenza motoria si intende la possibilità di realizzare una grande varietà di compiti motori che richiedono coordinazione e controllo motorio (Gabbard, 2015).

Una persona con varie competenze motorie può realizzare le attività quotidiane e praticare attività fisica, da bambino, adolescente e adulto (Gallahue et al., 2012; Tortella et al., 2016).

Le competenze motorie riguardano i campi della **mobilità** (attività locomotorie che richiedono utilizzo degli arti inferiori, come camminare, saltare, correre), della **manualità** (attività di controllo degli oggetti con arti superiori e inferiori, come lanciare, afferrare, tirare e dell'**equilibrio** (abilità di stabilità cioè della capacità di atterrare in modo stabile, di stare in appoggio su un piede, di camminare su superfici ridotte, di recuperare la stabilità dopo una spinta, ecc.) (Tortella et al., 2019; Gallahue et al., 2003).

Lo sviluppo di competenze motorie è quindi un aspetto rilevante nel processo di educazione al movimento che riguarda gli educatori scolastici, come pure gli istruttori sportivi e i genitori. Nel contesto delle conseguenze della pandemia deve perciò essere considerata la necessità di promuovere ancor più e meglio di quanto fatto in passato l'attenzione verso la pratica di attività motorie nei bambini. Per fare questo occorre innanzitutto avere un chiaro quadro della situazione generatasi a causa del lockdown. Con questo studio intendiamo offrire un quadro dei cambiamenti sulle abitudini motorie indotte dal lockdown in bambini italiani in età prescolare.

### 3. Attività fisica e Covid 19

Il 30 gennaio 2020 l'O.M.S. ha dichiarato lo stato di emergenza internazionale e sono stati riscontrati in Italia i primi due casi di Covid 19. Il 9 marzo, dopo vari provvedimenti insufficienti a contrastare il virus la Presidenza del Consiglio ha emanato il Dpcm 9 marzo 2020 recante radicali misure di contenimento alla diffusione del Corona virus. Da quel momento l'Italia ha sospeso molte attività lavorative, incluso quelle scolastiche, e i cittadini hanno iniziato un periodo di confinamento domiciliare detto "lockdown". Successivamente con l'ordinanza 20 marzo 2020 è stato vietato l'accesso ai parchi, alle ville, alle aree gioco, ai giardini pubblici, nonché lo svolgimento di attività ludica o ricreativa all'aperto, con la sola possibilità di svolgere attività individuale in prossimità della propria abitazione, stando ad almeno 1 m di distanza dalle altre persone. A partire dal 4 maggio 2020 riprendono gradualmente le attività sportive. Gli atleti potranno allenarsi a porte chiuse e solo per gli sport individuali. Sono ancora sospese le attività in palestre, centri sportivi, piscine, centri natatori, centri benessere, centri termali, centri culturali, centri sociali, centri ricreativi. Le scuole rimangono chiuse. Dal 4 maggio al 14 giugno 2020 l'Italia entra nella fase 2 del lockdown caratterizzata da un allentamento graduale delle misure di contenimento. Si può uscire e riprendere a fare attività motoria anche lontano dalla propria abitazione. Il 25 maggio riaprono le palestre e si riavviano alcune attività sportive. Dal 12 giugno riprendono a porte chiuse eventi e competizioni sportive a livello nazionale. Dal 15 giugno 2020 si entra nella fase 3 del lockdown. I bambini/e possono ora entrare nei luoghi pubblici al chiuso e all'aperto per svolgere attività ludiche con la presenza di operatori. Si riaprono stabilimenti balneari, centri benessere. Permangono le misure di sicurezza, come il lavaggio frequente delle mani, la mascherina. A settembre 2020 riaprono le scuole, con l'attuazione di misure di sicurezza.

La fase 1 – lockdown, dal 9 marzo al 4 maggio 2020 è caratterizzata dal confinamento delle persone nelle proprie abitazioni, senza possibilità di uscire, se non per motivi da documentare. Adulti e bambini si ritrovano a vivere per due mesi a continuo contatto e potendo comunicare con amici e parenti unicamente mediante l'utilizzo di pc, tablets e cellulari. Aumenta in modo vertiginoso l'utilizzo di nuove tecnologie. Le scuole utilizzano la comunicazione a distanza tra insegnanti e famiglie, bambini, per fare le lezioni, dare i compiti. Persino alcuni insegnanti di scuole primarie, dell'infanzia e nidi utilizzano questa modalità per entrare in contatto con i bambini. Le famiglie più fortunate che dispongono di un giardino, cortile, spazi all'aperto possono uscire ma molte famiglie sono confinate in spazi piccoli e bui, senza possibilità alternative. Un aspetto molto prevedibile anche da parte dei non professionisti del settore è l'aumento della sedentarietà. Gli spazi per muoversi in casa sono ridotti e vissuti da tante persone contempo-

raneamento. Si assiste contemporaneamente al nascere di siti che promuovono attività fisica alle famiglie, a adulti e bambini. Quanto spazio hanno le persone nelle proprie case e quanto si possono muovere?

#### 4. La domanda di ricerca

Il lockdown ha previsto di rimanere rinchiusi nelle proprie abitazioni; quali sono le conseguenze di questo periodo di due mesi per le famiglie e per i bambini, rispetto all'attività fisica?

#### 5. Metodologia

Abbiamo utilizzato un questionario on line (utilizzando la app Survey Monkey) distribuito in tutta l'Italia con i vari canali digitali (Facebook, Instagram, Twitter, e per conoscenza diretta) a famiglie con almeno un bambino, a partire dalla metà di marzo 2020. Sono state poste domande relative all'organizzazione della casa, della famiglia, degli spazi e alle attività praticate dai bambini e insieme ai bambini.

#### 6. Risultati

Hanno risposto al questionario un totale di 184 famiglie da 11 regioni italiane (Figura 1). Trentino Alto Adige e Veneto sono le regioni da cui abbiamo ottenuto il maggior numero di risposte.



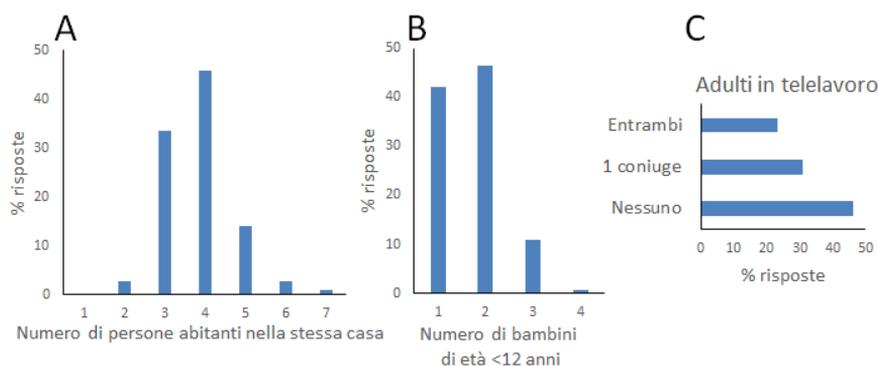
Figura 1: numero di famiglie partecipanti al sondaggio

Nella maggior parte dei casi le famiglie sono per lo più costituite da 3-4 componenti (Figura 2 A) con un numero di bambini di età inferiore ai 12 anni vivente

con il genitore che ha compilato il questionario pari a 1 (42% dei casi) o 2 (46%) unità; meno frequenti sono le famiglie con 3 bambini e rare quelle con un numero maggiore (Figura 2B). In circa la metà dei casi, almeno uno dei genitori si trova in casa impegnato con il telelavoro (Figura 2C).

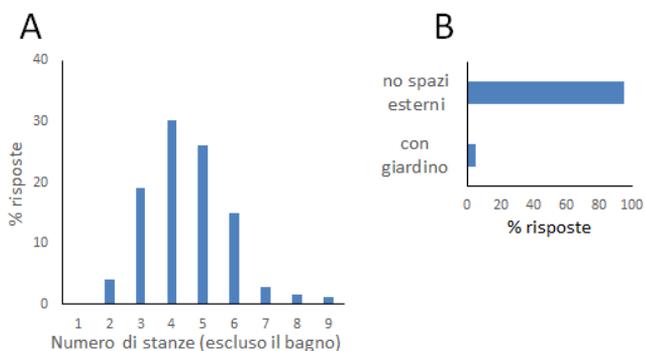
Per quanto riguarda il luogo abitativo (Figura 3), si tratta di appartamento condominiale nel 58,6% dei casi; le restanti famiglie vivono in casa singola o a schiera. L'abitazione è tipicamente costituita da 3-5 vani (esclusi i bagni) (Figura 3A); nella maggior parte dei casi, non vi erano spazi all'aperto di pertinenza e solo una minima parte era dotata di giardino proprio (Figura 3B).

## Composizione dei nuclei familiari



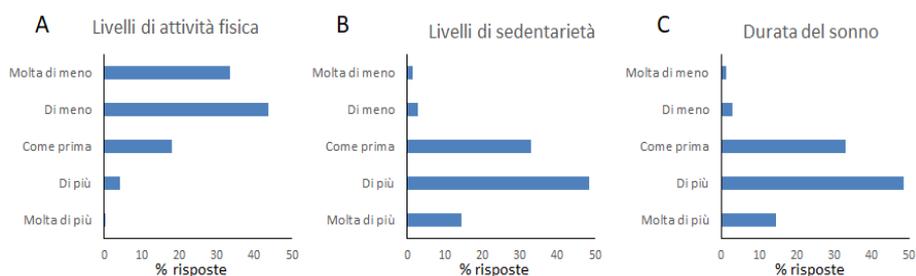
**Figura 2: Composizione dei nuclei familiari che hanno partecipato all'indagine**  
 Numero totale di risposte analizzate per domanda: 184

## Caratteristiche delle abitazioni



**Figura 3: Caratteristiche delle abitazioni delle famiglie intervistate.**

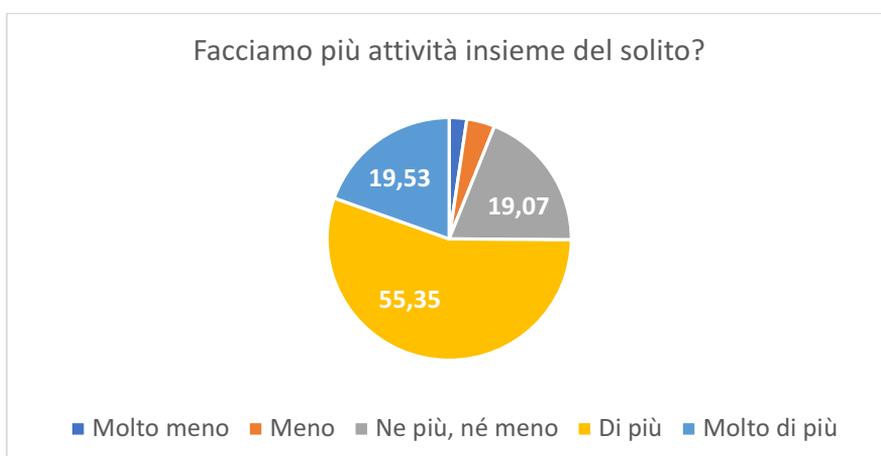
## Cambiamenti di attività durante il lockdown



**Figura 4: Cambiamenti delle abitudini dei bambini nel periodo di lockdown**  
Numero totale di bambini analizzati 215

Il periodo di confinamento domiciliare ha comportato importanti cambiamenti nelle abitudini dei bambini. Più del 70% dei genitori riporta una riduzione delle attività di movimento dei bambini (Figura 4A); allo stesso tempo aumenta il tempo dedicato alle attività sedentarie (Figura 4B), come guardare la TV, giocare con il PC, tablet e altri giochi digitali. Per entrambe le domande la percentuale di famiglie che non riporta significativi cambiamenti indotti dal lockdown si attesta intorno al 20-30%. Un aspetto positivo del lockdown è che il tempo dedicato al sonno da parte dei bambini che è, per la maggioranza dei casi, aumentato (Figura 4C).

Il confinamento a casa si presenta anche come opportunità per il/i genitore/i di riappropriarsi di momenti importanti di relazione con il proprio figlio/a. Dalle specifiche domande poste con il questionario risulta che in circa 2/3 delle famiglie il tempo dedicato dagli adulti ad un contatto diretto con il bambino è cresciuto in modo consistente (Figura 5).



**Figura 5: Attività praticata dai bambini insieme ai genitori. Risposte da 180 nuclei familiari**

## Conclusioni

Dai risultati dei questionari è possibile affermare attraverso le dichiarazioni dei genitori che il periodo di isolamento ha causato un aumento di sedentarietà dei bambini/e e una diminuzione di attività fisica molto evidenti. Lo spazio all'aperto era molto ridotto, pertanto solo poche famiglie hanno potuto utilizzarlo; la quantità di sonno è rimasta invece invariata o addirittura aumentata. Altro dato potenzialmente positivo è l'aumentato tempo dedicato dai genitori ad un'interazione diretta con i propri figli.

Guardando con una prospettiva legata allo sviluppo motorio dei bambini e ai presenti e futuri livelli di salute fisica e cognitiva che da questo dipendono, si può affermare che il lockdown ha aggravato una situazione che, soprattutto in Italia, era già di per sé critica. È perciò necessario ripensare alla preparazione specifica di insegnanti e istruttori in modo che l'attenzione allo sviluppo motorio sia adeguata alle necessità di sviluppo del bambino, superando le credenze degli adulti e le disponibilità individuali e ambientali. Allo stesso tempo occorre promuovere un nuovo concetto di spazio pubblico che offra, soprattutto ai bambini, possibilità di compiere esperienze motorie diversificate e ripetute, che riguardino tutte e tre le aree del movimento. L'attuale tendenza a confondere spazio per il movimento con spazio per le attività sportive di fatto toglie spazio e opportunità di movimento e di sana crescita ai bambini in età prescolare. Le possibilità di finanziamenti speciali per l'edilizia scolastica e per l'ambiente cittadino dovrebbero riguardare anche la creazione di spazi per il movimento specificamente dedicate all'infanzia.

Allo stesso tempo occorre che educatori, insegnanti e istruttori sportivi rivedano i propri programmi didattici nei confronti dei bambini sia per aumentarne i livelli di competenze motorie sia per essere in grado di fronteggiare eventuali futuri momenti di lockdown.

Infine, occorre progettare interventi che diffondano con maggiore efficacia e intensità alle famiglie il reale significato positivo a 360° che il movimento esercita sul benessere psico-fisico presente e futuro dei propri figli.

## Riferimenti bibliografici

- Adolph, K.E., & Hoch, J.E., (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141-164.
- 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.
- Adolph, K.E., Hoch, J.E., & Cole, W.G., (2018). Development (of walking): 15 suggestions. *Trends in Cognitive Sciences*, 22, 699-711.
- Adolph, K.E., Karasik, L., & Tamis-LeMonda, C.S., (2010). *Motor skill*. In M. Bornstein (Ed.), *Handbook of cultural developmental science*, (pp. 61-88). New York, Taylor & Francis.
- Adolph, K.E., Rachwani, J., & Hoch, J.E., (2018). *Motor and physical development: Locomotion*. Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. Elsevier.
- Bayley, N., (1935). The development of motor abilities during the first three years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1, 26.
- Diamond, A. & Ling, D.S., (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Diamond, A., & Ling, D.S., (2020). In (Editors) Novick, J.M., Bunting, M.F., Dougherty, M.R., & Engle, R.W., (2019). *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psycho-*

- logy, Neuroscience and Human Development. Review of Evidence on, and Fundamental Questions About, Efforts to Improve Executive Functions, Including Working Memory, Oxford University Press.
- Edelman, G.M., (1987). *Neural Darwinism*. New York, Basic Books.
- Gabbard, C., (2015). Perception of action space: Using multiple frames of reference. In, James D. Wright (editor-in-chief), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, 17, 703. Oxford, Elsevier.
- Gallahue, D.L., Ozmun J.C., Goodway, J., (2012). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. New York, NY, McGraw-Hill.
- Gallahue, D.L., Donnelly, F.C., (2003). *Developmental physical education for all children*. 4th ed. Champaign. Human Kinetics.
- Gesell, A., (1946). The ontogenesis of infant behavior. In L. Carmichael (Ed.), *Manual of child psychology*, 295-331. New York, NY, John Wiley.
- Gottlieb, G., (1991). Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology*, 27(1), 4–13.
- Haga, M., Gisladottir, T., Sigmundsson, H., (2015). The relationship between motor competence and physical fitness is weaker in the 15-16 yr. adolescent age group than in younger age groups (4-5 yr and 11-12 yr). *Perceptual and motor skills*, 121(3), 900-912.
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A.D., Crawford, D., Hesketh, K., (2012). Preschoolers' Physical Activity, Screen Time, and Compliance with Recommendations. *Med Sci Sports Exerc.*, 44, 458–465.
- Hubbard, K., Economas, C.D., Bakun, P., Boulos, R., Chui, K., Mueller, M.P., Smith, K., and Sackcheck, 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*.
- Goodway, J., (2016). Global perspectives on promoting motor competence and physical activity in the early years: Implications to practice and policy. *Journal of sport & Exercise Psychology*, 38, S31-S31.
- Martorell, R., Onis, M., Martinez, J., Black, M., Onyango, A., & Dewey, K. G., (2006). WHO motor development study: Windows of achievement for six gross motor development milestones. *Acta Paediatrica*, 95 (S450), 86-95.
- McGraw, M.B., (1945). *The neuromuscular maturation of the human infant*. New York, NY, Columbia University Press.
- World Health Organization., (2019) . *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization.
- Rachwani, J., Hoch, J.E., & Adolph, K.E. (in press). Action in development: Variability, flexibility, and plasticity. In C.S. Tamis-LeMonda & J.J. Lockman (Eds.), *Handbook of infant development*. Cambridge University Press.
- Rapporto Eurispes Italia., (2020). <http://www.cesda.net/?p=16168> Commissione Europea (2013). *Raccomandazioni*.
- Rasmussen, J.T., Rasmussen, M.S., and Petersen, T.E., (2000). Cysteines involved in the interconversion between dehydrogenase and oxidase forms of bovine xanthine oxidoreductase. *J. Dairy Sci.* 83, 499-506.
- Rennie, K., & Jebb, S.A., (2005). Prevalence of Obesity in Great Britain. *Obesity Reviews*, 6(1), 11-2.
- Robinson, L.E., Stodden, D.F., Barnett, L.M., Lopes, V.P., Logan, S.W., Rodrigues, L.P., et al. Motor competence, and its effect on positive developmental trajectories of health. *Sports Med.* 2015, 45(9), 1273–84.
- Shirley, M.M., (1931). *The first two years: A study of twenty-five babies. Postural and locomotor development* (Vol. 1). Minneapolis, MN, University of Minnesota Press.
- Sigmundsson, H., & Hopkins, B., (2010). Baby swimming: exploring the effects of early intervention on subsequent motor abilities. *Care, Health and Development*, 36(3).
- Sigmundsson, H., Trana, L. Polman, R., & Haga M., (2017). What is trained develops! Theoretical perspective on skill learning. *Sports*, 5, 38.
- Singh, A.S., Mulder, C., Twisk, J.W.R., van Mechelen, W., & Chinapaw, M.J.M., (2008). Tracking of childhood overweight into adulthood: a systematic review of the literature. *Obes Rev*, 9(5), 474-88.

- Stodden, D.F., Goodway, J.D., Langendorfer, S.J., Robertson, M.A., Rudisill, M.E., Garcia, C., et al. (2008). A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: an emergent relationship. *Quest.*, 60, 290–306.
- 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.
- Tortella, P., & Fumagalli, G., (2019). The ecological perspective and motor and cognitive development of children: the playground “Primo sport 0246”. *Formazione & Insegnamento* XVII, 2, 147-158.
- Katzmarzyk, P.T., & Lee, I-Min, (2012). Sedentary behaviour and life expectancy in the USA: a cause-deleted life table analysis. *BMJ Open*, 2, 1-8.

Corpo come fatto sociale e culturale  
The body as a social and cultural fact

---





# La scelta dello sport tra genitori e figli: motivazioni a confronto

## Choosing the sport between parents and children: reasons in comparison

---

Valentina Biino

Dip. di Neuroscienze, Biomedicina e Movimento, Università degli Studi di Verona

Matteo Giuriato

Dip. di Neuroscienze, Biomedicina e Movimento, Università degli Studi di Verona

Mario Zaninelli

Scuola di Scienze Motorie, Università degli Studi di Milano

Nicola Lovecchio

Scienze Motorie e Sportive, Università degli Studi di Bergamo  
nicola.lovecchio@guest.unibg.it

### ABSTRACT

The reasons that lead to start a sport have been studied in the recent years. In this framework, the intrinsic motivation plays a crucial role as the *stimulus* for an external behavior: both for parents and children. The aims of this research was to evaluate which motivations drive children and their parents in the sport adherence.

Le ragioni per cui si intraprende uno sport sono state oggetto di interesse negli ultimi anni. Sicuramente, la motivazione intrinseca assume un ruolo importante come funzione di stimolo comportamentale esterno: sia per i genitori sia per i figli. L'obiettivo di questa ricerca è stato quello di valutare quali motivazioni personali spingono figli e rispettivi genitori alla pratica sportiva.

### KEYWORDS

Sport practice, children, parents, preference, motivation.  
Sport, bambini, genitori, preferenze, motivazione.

\* **Attribuzioni:** definizione metodologica di NL e MG. Analisi dati, risultati e redazione del testo di VB. Contributo alla raccolta dati di MZ.

## Introduzione

Le ragioni per cui si sceglie o abbandona uno sport sono state oggetto di interesse negli ultimi anni anche se una piena comprensione implicherebbe un approccio ampio e multifattoriale. Tra questi vi è sicuramente la *motivazione* che Petz (2005) definisce come la condizione in cui un individuo è spinto da necessità, impulsi e desideri per raggiungere un obiettivo che assume la funzione di stimolo comportamentale esterno. A questo proposito, la motivazione viene suddivisa in intrinseca ed estrinseca (Gråstén & Watt, 2017). In particolare:

- Intrinseca: è la spinta ad agire derivante da stimoli interni, dal piacere, dal divertimento personale, dalla voglia di mettersi in gioco e di migliorare.
- Estrinseca: si riferisce a ciò che ci spinge dall'esterno, cioè quando le attività rappresentano un mezzo attraverso il quale si vuole raggiungere un altro obiettivo

In quest'ottica; le attività intrinsecamente motivate sono autonome e autodeeterminate ed ogni intervento esterno, che riduce tale percezione di autonomia, incide negativamente mentre nelle estrinseche le ricompense economiche o la considerazione sociale divengono un forte *carrier*.

Oltre le classificazioni, la motivazione è parte integrante dell'adesione all'attività fisica (Murcia, Román, Galindo, Alonso, & González-Cutre, 2008; Bandura, 1997; si veda tab. 1) dove i maschi sembrerebbero maggiormente motivati da fattori intrinseci mentre le femmine da motivi estrinseci come il controllo del peso e dell'aspetto fisico (Egli, Bland, Melton, & Czech, 2011). Infatti, i principali motivi per cui si svolge attività fisica, come ulteriormente indagato da altri ricercatori, sono: il divertimento, il piacere, il miglioramento delle abilità, la gioia dell'apprendimento, il trascorrere del tempo con amici, il successo e in età adulta perseguire la salute (Gaston-Gayles, 2005).

Motivazioni per l'aderenza all'attività sportiva	
<i>Intrinseche</i>	<i>Estrinseche</i>
Competenza (migliorare le proprie abilità)	Appartenenza (fare amicizia o essere parte di una squadra)
Salute (mantenere la salute)	Vittoria (riscontro sociale derivante)

**Tab. 1: Classificazione delle motivazioni che portano all'adesione all'attività fisica secondo Weiss & Pellichkoff (1989)**

Quindi, in assenza di motivazioni è difficile che i soggetti si avvicinino all'attività sportiva o ne mantengano il loro impegno costante comprendendo anche la scelta del tipo di attività, del grado di difficoltà, della frequenza e della resilienza di fronte a fallimenti e/o difficoltà.

## 1.2 Attività Sportiva e Genitori

Barber (2002) definì la genitorialità (*parenting*) come “la preoccupazione di creare e dirigere una nuova generazione” come un evento ineluttabile nel normale ciclo della vita mentre nella società attuale, questa, è vista come uno stato volontario; cioè scelta e/o rifiuto. Inoltre, la genitorialità non si configura in un semplice ruolo, bensì in una “funzione” (Figura 1), che non coincide necessariamente con la maternità e la paternità biologiche, ma si estrinseca nella capacità di “prenderci cura” (Maccoby, 1983).

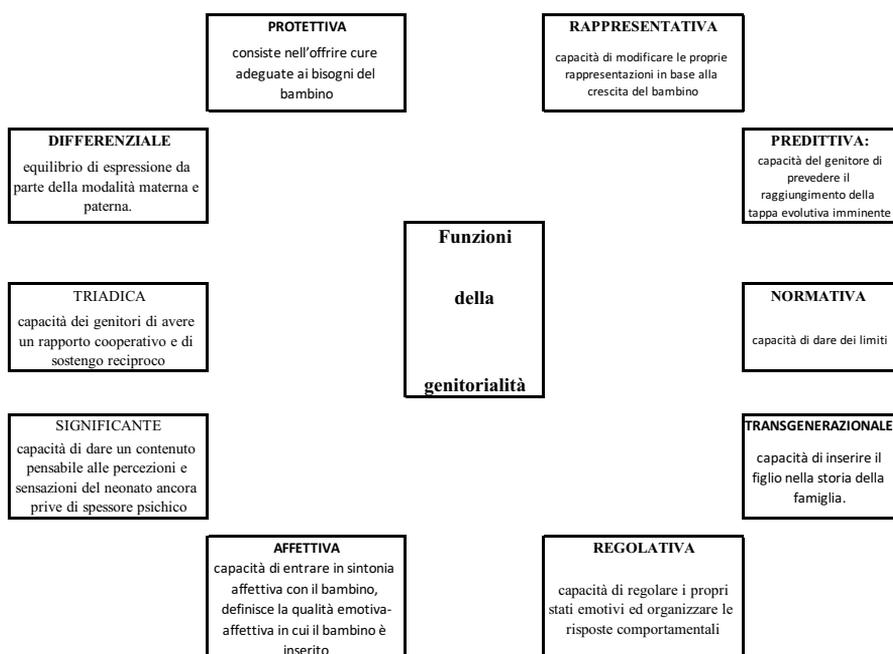


Figura 1. Le funzioni del concetto di genitorialità (Maccoby, 1983)

Lo stile di *parenting* è stato descritto lungo due dimensioni: il supporto e il controllo. La prima è stata definita come quel comportamento che induce nel bambino la sensazione di sentirsi a proprio agio nell'interazione con i genitori e che promuove la sicurezza interna di essere accettato. In altre parole, i genitori incoraggiano intenzionalmente individualità, auto-regolazione ed assertività grazie a condotte caratterizzate da acquiescenza e sintonizzazione con i desideri e le richieste del bambino. Il controllo, invece, è quella dimensione definita come “il comportamento mosso dall'intenzione di dirigere l'agire del bambino in una direzione desiderabile”. Esso include le istanze finalizzate all'integrazione del bambino nella famiglia esplicitate attraverso richieste, supervisione e condotte (conformi alla maturità del bambino) improntate ad un certo grado di disciplina e di buona volontà.

Considerando il *parenting* nella sfera sportiva; le famiglie rappresentano una fondamentale risorsa per la pratica (Rodrigues, Padez, & Machado-Rodrigues, 2018). Se è vero che, attraverso la scuola, la maggior parte dei minori può incontrare l'attività fisica, sono i genitori che permettono ai figli di proseguitarla con il

loro fondamentale contributo: economico e gestionale (Jin & Jones-Smith, 2015). Oltre agli aspetti contingenti e al tempo/risorse che essi vi dedicano (Amado, Sánchez-Oliva, González-Ponce, Pulido-González, & Sánchez-Miguel, 2015); la modalità con cui interagiscono con il contesto sportivo (Naisseh, Martinent, Ferrand, & Hautier, C 2015) e con gli altri attori della scena sportiva (Harwood, Caglar, Throver, & Smith, 2019) sono variabili che incidono notevolmente sull'approccio sportivo dei figli. Nonostante il loro ruolo sia riconosciuto come fondamentale talvolta falliscono in atteggiamenti tipici dei "pushing parents"; ossia genitori che mettono pressione ai propri figli affinché riescano bene nelle gare scolastiche e sportive, pretendendo da loro la vittoria con insistenti incitamenti che sfociano anche nel suggerimento alla scorrettezza (Crouch, Reardon, Farrington, Glover, & Creswell, 2019). Alla luce di tutto questo, il genitore, oggi, è considerato il co-protagonista (oltre ai bambini) che determina la partecipazione sportiva del figlio/a.

Quindi, obiettivo di questa indagine è stato quello di indagare quali motivazioni vengano assunte come *criteri base* dai figli e dai rispettivi genitori nella scelta della pratica sportiva. In particolare, in un contesto italiano si vuole verificare se realmente i desideri dei genitori e le loro aspettative siano il criterio di scelta del tipo di attività sportiva dei figli.

## 2. Materiali E Metodi

### 2.1 Soggetti

Oltre 1400 soggetti sono stati coinvolti per verificare le motivazioni che indirizzano la scelta sportiva. In particolare, 400 ragazzi frequentanti la scuola secondaria di primo grado e 336 la scuola primaria sono stati intervistati nel mese di Novembre (2018) quando le attività sportive societarie erano avviate con continuità. In parallelo, un genitore di ogni ragazzo (quindi 736 soggetti) ha completato un questionario simile a quello somministrato ai figli. Anonimato, riservatezza e il non-accoppiamento genitore-figlio sono stati garantiti.

### 2.2 Questionari

Ogni soggetto ha compilato il "Partecipation and Motivation Questionairre (PMQ) in accordo con le linee guida degli autori (Gill, Gross, & Huddleston, 1983) che prevedevano autonomia /indipendenza, ambiente protetto sempre e alla presenza dello stesso somministratore. Il questionario (Allegato 1) è diviso in due parti (genitori, ragazzi) e prevede 10 items inerenti le motivazioni di scelta della pratica motorio-sportiva. In particolare; con un totale di 100 punti ogni soggetto deve costruire un punteggio per ogni risposta in base a quanto la ritenga importante e significativa per la sua scelta sportiva. Vi è la possibilità di attribuire un punteggio pari a zero su alcuni items così come riservare il massimo ad un solo item.

### 2.3 Analisi

Sono state determinate le somme dei punti espressi su ogni items e quindi determinate le percentuali sul totale (100 x  $n$  interviste). In seguito sono state analizzate le differenze tra le percentuali con il test  $X^2$  secondo diverse stratificazioni:

alunni primaria VS secondaria, genitori primaria VS genitori secondaria; genitori VS figli e maschi VS femmine.

Il livello di significatività è stato posto, *at priori*, al 5%.

### 3. Risultati

#### 3.1 Alunni

In figura 2 sono mostrate le preferenze dichiarate dai giovani studenti senza distinzione tra primaria e secondaria di primo grado. Si evidenzia un'alta percentuale di gradimento per la risposta riguardante il divertimento che insieme agli altri items legati all'aspetto ludico dello sport (avere nuovi amici, appartenere ad un gruppo) raggiunge il 50% della somma totale dei punti a disposizione dai soggetti intervistati. Al contrario, si riscontrano percentuali molto basse per l'ambito relativo alla competizione: in particolar modo nelle risposte "vincere" e "arrivare ad alti livelli di competizione".

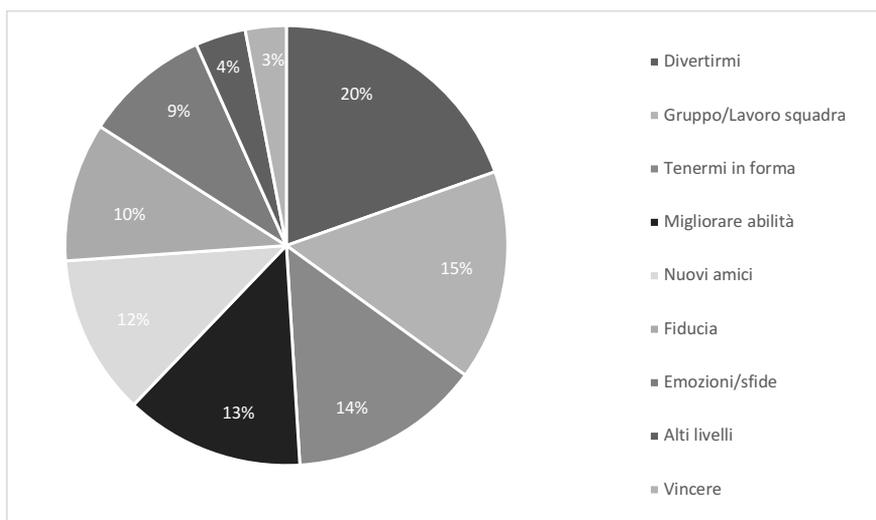
La comparazione tra scuola primaria (Figura 3) e secondaria di primo grado (Figura 4) mostra situazioni di cambiamento molto interessanti.

Nonostante, nella scuola primaria la preferenza rispetto al "divertimento" sia significativamente maggiore di quella espressa nella scuola secondaria di primo grado ( $p < 0.01$ ) questa motivazione rimane sempre la principale.

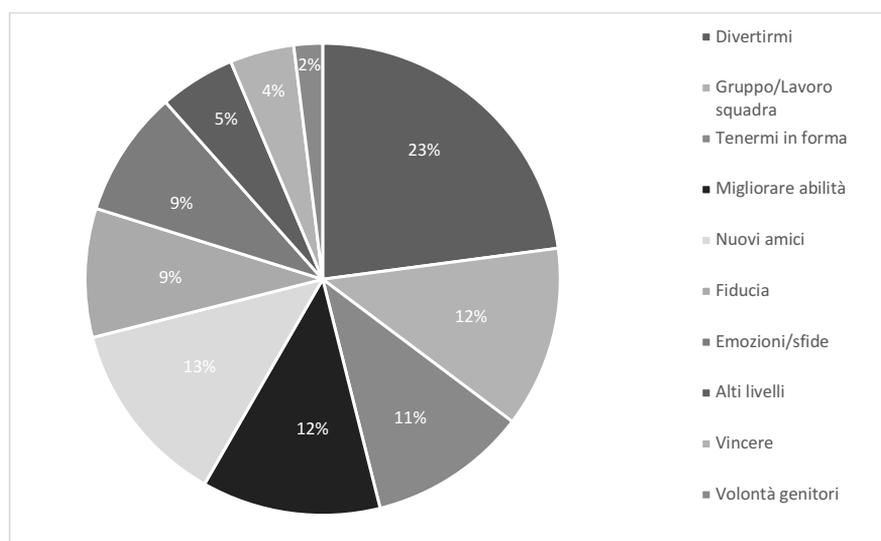
In particolare, nella scuola secondaria di primo grado la motivazione prettamente ludica perde cinque punti percentuali che vengono ridistribuiti tra il desiderio di imparare/far parte di un "lavoro di squadra" e il "tenersi in forma". Si nota, inoltre, un aumento della percentuale di preferenza per lo svolgimento dell'attività sportiva al fine di provare nuove sfide (da 12% a 14%).

Di contro al "divertimento" gli items "mantenermi in forma e fare esercizio fisico" sono significativamente preferiti ( $p < 0.01$ ) dai ragazzi della scuola secondaria rispetto a quelli più piccoli.

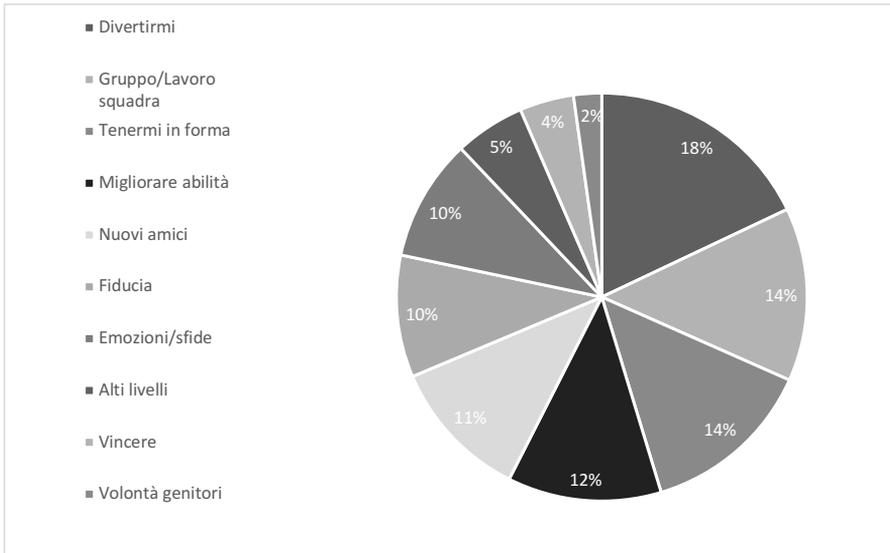
Infine, non è stata riscontrata nessuna differenza significativa tra le preferenze degli alunni della primaria e della secondaria rispetto agli items "Arrivare ad alti livelli di competizione" ( $p = 0.95$ ) e "Migliorare la fiducia in me stesso" ( $p = 0.79$ ).



**Figura 2. Percentuali di preferenza degli items del questionario PMQ (primaria e secondaria)**



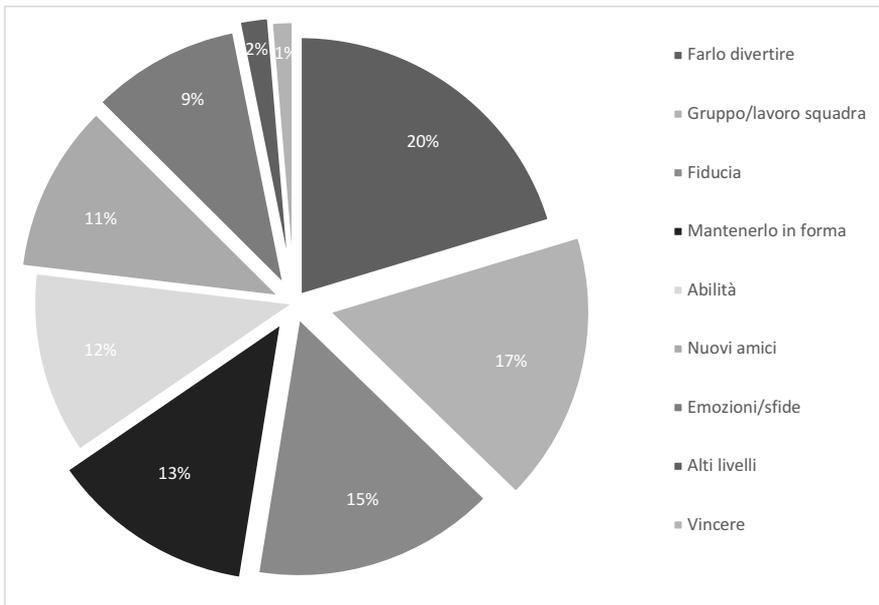
**Figura 3. Preferenze espresse sul questionario PMQ nella scuola primaria**



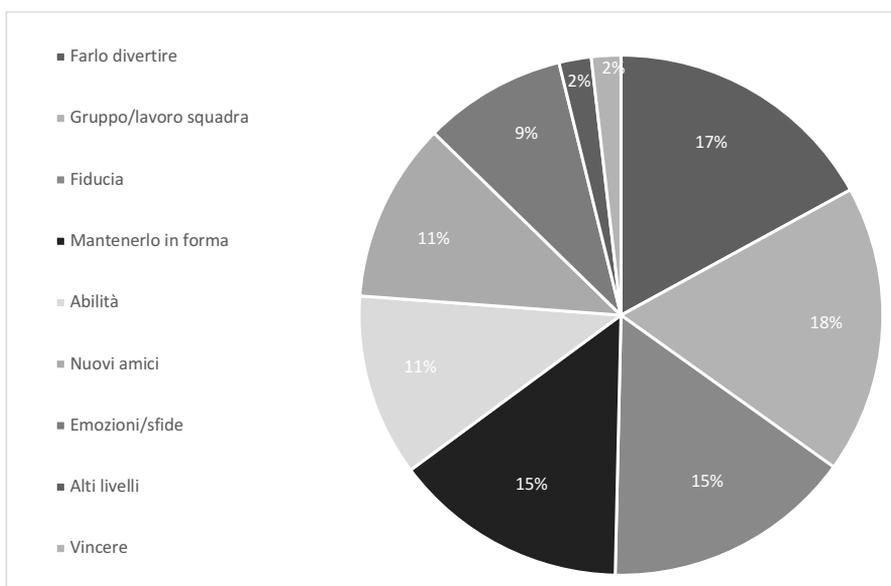
**Figura 4. Preferenze espresse sul questionario PMQ nella scuola secondaria di primo grado**

### 3.2 Genitori

Le figure 5 e 6 mostrano le percentuali delle scelte dei genitori degli alunni intervistati.



**Figura 5. Percentuali del questionario PMQ dei genitori di alunni della scuola primaria**



**Figura 6. Percentuali del questionario PMQ dei genitori di alunni della scuola secondaria**

Risulta evidente ( $p=0.026$ ) che il divertimento per i genitori degli alunni più grandi è espresso con minore percentuale dei rispettivi della scuola primaria. Nonostante, il divertimento perda alcuni punti percentuali altri items di importanza sociale (“Migliorare la fiducia in sé stesso”) e salutare (“Mantenerlo in forma”) non hanno mostrato cambiamenti ( $p=0.79$  e  $0.34$  rispettivamente).

### 3.3 Differenza Genitori – Figli

A seguito dell'accorpando delle risposte dei genitori (dato non mostrato); il confronto con i figli (Figura 2) evidenzia in modo significativo che divertimento e la possibilità di raggiungere alti livelli prestativi è risultato essere più rilevante per i ragazzi piuttosto che per i genitori ( $p<0.001$ ) mentre è espresso al contrario per l'acquisizione di maggior fiducia in se' stessi e il mantenersi in forma.

### 3.4 Differenza Maschi-Femmine

I confronti delle risposte fra maschi e femmine per ogni items non evidenziano differenze significative (Figura 7).

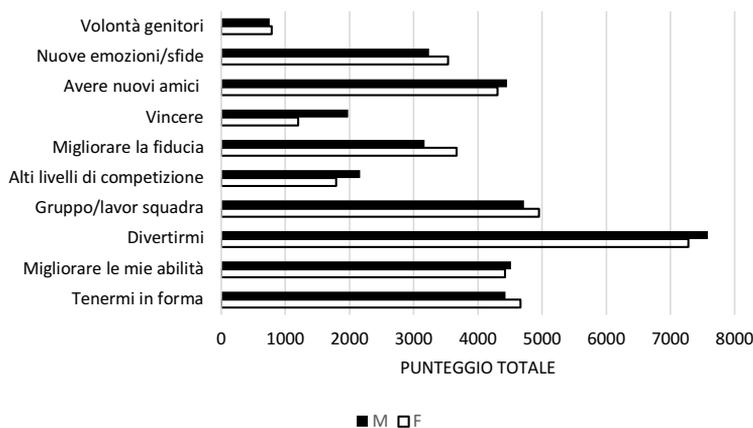


Figura 7. Confronto tra maschi e femmine nel questionario PMQ

## Conclusioni

Le motivazioni che inducono genitori e figli a praticare uno sport sono molteplici e la loro individuazione potrebbe aiutare *gli addetti ai lavori* nel ridurre i casi di *drop-out* (abbandono). Da questa indagine; la motivazione principale che spingono ragazzi e genitori a fare sport è il divertimento che rappresenta un fattore chiave per preservare un impegno positivo durante l'attività fisica (Prochaska, Sallis, Slymen, & McKenzie, 2003). Infatti; Ntoumanis (2001) sostiene che la motivazione intrinseca verso l'attività sia legata al divertimento che a sua volta è definita (Deci & Ryan, 1985) come un'attività che per interesse e divertimento spinge i ragazzi a praticare sport con continuità senza benefit esterni ma "solo" per il piacere di farlo.

La motivazione rispetto al "mantenimento della forma fisica" aumenta positivamente nei genitori dei ragazzi della scuola secondaria anche se sarebbe auspicabile una maggior attenzione anche per i più piccoli (Dunton et al, 2014; Ara et al., 2006) perché in Italia i casi di ragazzi in sovrappeso/obesi sono da anni stabili. A questo livello, sono proprio i ragazzi della pre-adolescenza che maturano convinzioni sulla positività dello sport come "mantenimento della forma fisica". Infatti, la maturazione della persona allarga le relazioni con i compagni che a volte positivamente divengono fattore trascinante di sani e corretti stili di vita.

L'item "competizione" ha ottenuto un punteggio basso da entrambe le parti. Nei figli non stupisce particolarmente data la priorità "divertimento" mentre l'inclinazione dei genitori deve essere vista positivamente. Infatti, Gustafson & Rhodes (2006) indicano che il supporto senza aspettative dei genitori (i.e. incoraggiamento, facilitazione) è significativamente correlato al livello di attività fisica attuato dai bambini (attività fisica scolastica, attività fisica spontanea ed organizzata).

L'omogeneità delle risposte date da maschi e femmine (figura 7) è da intendersi positivamente per i maschi che non sono maggiormente ossessionati dal desiderio di vincere rispetto alle coetanee e anche per le ragazze che come i maschi desiderano stare insieme, ricercare la forma fisica e appartenere ad un gruppo.

Le motivazioni legate alla vittoria o al desiderio di raggiungere alti livelli non hanno ricevuto elevate considerazioni indicative che il l'idea di successo/denaro correlata alla vittoria/successo è ancora lontana da queste giovani menti. Bisogna, però sottolineare che la raccolta dei questionari è avvenuta in contesti non caratterizzati da svantaggio economico o sociale.

Infine, dal punto di vista di come educatori, riteniamo che la motivazione “fiducia in se stessi” debba essere maggiore sollecitata nei genitori.

## Riferimenti bibliografici

- Amado, D., Sánchez-Oliva, D., González-Ponce, I., Pulido-González, J.J., & Sánchez-Miguel, P.A. (2015). Incidence of Parental Support and Pressure on Their Children's Motivational Processes towards Sport Practice Regarding Gender. *PLoS One*, 10(6): e0128015.
- Ara, I., Vicente-Rodriguez, G., Perez-Gomez, J., Jimenez-Ramirez, J., Serrano-Sanchez, J.A., Dorado, C., & Calbet, J.A. (2006). Influence of extracurricular sport activities on body composition and physical fitness in boys: a 3-year longitudinal study. *International Journal of Obesity*, 30(7): 1062–1071.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barber, B.K. (2002). Reintroducing parental psychological control. In *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents*. Washington: American Psychological Association.
- Crouch, L., Reardon, T., Farrington, A., Glover, F., Creswell, C. (2019). “Just keep pushing”: Parents' experiences of accessing child and adolescent mental health services for child anxiety problems. *Childhood Care Health Development*, 45(4): 491-499.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dunton, G., McConnell, R. Jerrett, M., Wolch, J., Lam, C., Gilliland, F., & Berhane K. (2012). Organized physical activity in young school children and subsequent 4-year change in body mass index. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(8): 713-18
- Egli, T., Bland, H.W., Melton, B.F., & Czech, D.R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *Journal of American College of Health*. 59(5): 399-406.
- Gaston-Gayles, J.L. (2005). The Factor Structure and Reliability of the Student Athletes' Motivation toward Sports and Academics Questionnaire (SAMSAQ). *Journal of College Student Development*, 46(3): 317-327.
- Gråstén, A., & Watt, A. (2017). A Motivational Model of Physical Education and Links to Enjoyment, Knowledge, Performance, Total Physical Activity and Body Mass Index. *J Sports Sci Med*, 8, 16(3), 318-327.
- Gill, D. L., Gross, J.B., & Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gustafson, S.L., & Rhodes, R.E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine*, 36(1), 79–97.
- Harwood, C.G., Caglar, E., Thrower, S.N., & Smith, J.M.J. (2019). Development and Validation of the Parent-Initiated Motivational Climate in Individual Sport Competition Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 5, 10:128.
- Jin, Y., & Jones-Smith, J.C. (2015). Associations between family income and children's physical fitness and obesity in California, 2010-2012. *Preventing Chronic Disease*, 12, 12, e17.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. New York: Wiley.
- Murcia, J.A., Román, M.L., Galindo, C.M., Alonso, N., & González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: a self-determination theory approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7(1), 23-31.
- Naisseh, M., Martinet, G., Ferrand, C., & Hautier, C. (2015). Relationship between parents' motivation for physical activity and their beliefs, and support of their children's physical activity: a cluster analysis. *Psychology Reports*, 117(1), 230-43.

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology* 71, 225-242.
- Petz, B. (2005). *Psychological dictionary*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Prochaska, J.J., Sallis, J.F., Slymen, D.J. and McKenzie, T.L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric Exercise Science*, 15, 170-178.
- Rodrigues, D., Padez, C., & Machado-Rodrigues, A.M. (2018). Active parents, active children: The importance of parental organized physical activity in children's extracurricular sport participation. *Journal of Childhood Health Care*, 22(1), 159-170.
- Weiss, M.R., & Petlichkoff, L.M. (1989). Children's motivation for participation in and withdrawal from sport: Identifying the missing links. *Pediatric Exercise Science*, 1 (3), 195-211.

## APPENDICE 1 QUESTIONARIO GENITORI

Età figlio: \_\_\_\_\_ Sesso figlio: \_\_\_\_\_

Lei ha a disposizione 100 punti totali; deve indicare un punteggio per ogni risposta, in base a quanto la ritiene importante. Se per lei un'affermazione non è importante assegna 0 punti; al contrario, inserire il massimo punteggio all'affermazione che considera essere in assoluto la più importante. Ricordi che il punteggio totale deve essere obbligatoriamente 100.

*Quali sono i motivi per cui fa praticare uno sport a suo figlio?*

RISPOSTE	PUNTEGGIO
Per mantenerlo in forma	
Per migliorare le sue abilità	
Per farlo divertire	
Per essere parte di un gruppo ed imparare il lavoro di squadra	
Per arrivare ad alti livelli di competizione	
Per migliorare la fiducia in se stesso	
Per vincere	
Per avere nuovi amici	
Per provare nuove emozioni e sfide	
	Totale = 100 punti

## APPENDICE 2 QUESTIONARIO RAGAZZI/E

Età: \_\_\_\_\_ Sesso: \_\_\_\_\_

Hai a disposizione 100 punti totali; devi indicare un punteggio per ogni risposta in base a quanto la ritieni importante. Se per te un'affermazione non è importante assegna 0 punti; al contrario, dai il massimo punteggio all'affermazione che consideri essere la più importante in assoluto. Ricordati che il punteggio totale deve essere obbligatoriamente 100.

*Quali sono i motivi per cui pratichi uno sport?*

RISPOSTE	PUNTEGGIO
Per tenermi in forma e fare esercizio	
Per migliorare le mie abilità	
Per divertirmi	
Per essere parte di un gruppo ed imparare il lavoro di squadra	
Per arrivare ad alti livelli di competizione	
Per migliorare la fiducia in me stesso	
Per vincere	
Per avere nuovi amici	
Per provare nuove emozioni e sfide	
Per la volontà dei miei genitori	
	Totale = 100 punti

# L'influenza dell'attività fisica sulle funzioni cognitive e sulle prestazioni scolastiche tra i ragazzi in età scolare: una revisione della letteratura

## The influence of physical activity on school-age children's cognitive function and academic performance: a review of the literature

Francesca Latino

Università degli Studi di Bari- francesca.latino@uniba.it

Corresponding Author

Francesco Fischetti

Università di Bari- francesco.fischetti@uniba.it

Dario Colella

Università di Foggia - dario.colella@unifg.it

### ABSTRACT

The purpose of this review is to investigate the latest scientific evidences that demonstrate the positive relationship between physical activity and cognitive function.

In the present work, the Authors present a brief survey of studies on the effects of aerobic training, providing an overview of potential neurobiological mechanisms derived from them.

Although the emerging scientific research underscores the negative connection between low levels of physical activity and cognitive function in children, School has been increasingly underestimating the importance of providing the recommended levels of physical activity during the school day. In most European countries, the general tendency is to attribute to physical activity a lower value than the other curriculum subjects. Therefore, considering the recent findings that support the hypothesis that physical exercise and physical activity have a positive effect on the structural growth of the brain and its neurocognitive functional development, the school physical education represents a favorable opportunity to promote an active lifestyle among the children and awareness of the importance of motor activities.

Scopo di questa revisione della letteratura è quello di indagare le più attuali evidenze scientifiche che danno prova della positiva relazione tra attività fisica e funzioni cognitive.

Nel presente lavoro gli Autori presentano una breve rassegna di studi riguardanti gli effetti dell'allenamento aerobico, fornendo una panoramica dei potenziali meccanismi neurobiologici da essi derivati.

Attribuzioni. L'articolo è il risultato di uno studio progettato e condiviso tra gli Autori con le seguenti attribuzioni: F. Latino ha redatto il manoscritto e svolto la ricerca bibliografica, con particolare riferimento all'Introduzione ed ai paragrafi, 1, 2; F. Fischetti ha redatto il paragrafo 3; D. Colella ha redatto il paragrafo 4; Le conclusioni e la revisione dei testi sono state condivise e redatte dagli Autori.

Nonostante la ricerca scientifica emergente sottolinei la relazione negativa tra bassi livelli di attività fisica e funzione cognitiva nei bambini, la Scuola ha sempre più sottovalutato l'importanza di fornire i livelli raccomandati di attività fisica durante la giornata scolastica, con la tendenza generalizzata nella maggior parte dei Paesi Europei ad attribuirle un valore minore rispetto ad altre materie curricolari. Considerando i recenti risultati che supportano l'ipotesi che l'esercizio e l'attività fisica abbiano un effetto sulla crescita strutturale del cervello e sul suo sviluppo funzionale neurocognitivo, l'Educazione fisica scolastica rappresenta un'occasione vantaggiosa per promuovere uno stile di vita attivo tra i ragazzi e per rafforzare la consapevolezza dell'importanza delle attività motorie.

#### **KEYWORDS**

Physical Activity, Plasticity, Physical Education, Cognitive Function, Academic Achievement.

Attività Fisica, Plasticità, Educazione Fisica, Funzioni Cognitive, Successo Scolastico.

## **Introduzione**

Una regolare attività fisica (AF) comporta significativi benefici in termini di salute in tutte le fasce di età, tra cui il miglioramento dell'efficienza fisica, con particolare riferimento alla funzione cardiovascolare ed alle funzioni metaboliche, allo sviluppo della forza ed alla salute del sistema scheletrico. Al contrario, la sedentarietà rappresenta uno dei maggiori fattori di rischio per lo sviluppo di patologie cronico-degenerative (Fischetti, Latino, Cataldi & Greco, 2019).

Nonostante i molteplici benefici per la salute, molti ragazzi non riescono a soddisfare i livelli raccomandati di attività fisica. Uno stile di vita sedentario durante l'infanzia non solo influisce sulla salute fisica, ma anche su quella cognitiva e sociale. Numerose ricerche scientifiche suggeriscono, infatti, che bassi livelli di attività fisica sono associati a ridotte capacità cognitive e, di conseguenza, scarso rendimento scolastico (Chaddock, Pontifex, Hillman, & Kramer, 2011).

I meccanismi attraverso i quali gli studenti possono migliorare il rendimento scolastico come risultato dell'aumento dell'attività fisica attraverso l'educazione fisica e lo sport, dipendono da diversi fattori come l'aumento dell'attenzione, della concentrazione e della memoria, la costruzione di una solida autostima e lo sviluppo di sentimenti di autoefficacia percepita. Questi sono tutti fattori che incidono sul miglioramento del comportamento in classe così come sul rendimento scolastico. L'attività fisica, in particolare l'esercizio aerobico ad alta intensità, è dunque in grado di preparare il cervello all'apprendimento, ponendolo in una condizione ottimale per imparare (Olivieri, 2016).

Numerosi studi pubblicati negli ultimi anni su questo argomento, hanno principalmente concluso che l'AF è in grado di determinare una serie di cambiamenti biologici e strutturali che favoriscono nuove connessioni tra le cellule cerebrali in diverse aree corticali. L'esercizio fisico, infatti, è in grado di scatenare una cascata di fattori neurochimici di crescita capaci di cambiare l'intera struttura cerebrale. Questo riflette la capacità del cervello di adattarsi alle varie sfide cognitive che lo vedono coinvolto.

I principali studi circa l'esistenza di una relazione positiva tra attività fisica e capacità cognitive sono stati condotti negli Stati Uniti e in alcuni paesi europei

(Santos de Castro, Cabral de Oliveira, 2016). La maggior parte di essi è stata dedicata alla capacità di resistenza (esercizio aerobico), stabilendo una relazione positiva e duratura con i risultati scolastici (Marques, et al., 2017). Altri studi si sono concentrati sui possibili livelli ottimali di attività fisica somministrata e sul tipo di attività fisica che meglio determina la risposta cognitiva. Pochi studi hanno effettivamente valutato la capacità di forza muscolare (Kalantari, & Esmailzadeh, 2016). La ricerca in questo settore è ancora poco chiara sulle implicazioni metodologiche, poiché alcuni lavori hanno rilevato risultati contrastanti. Negli ultimi anni, la ricerca emergente ha spostato l'attenzione sulle potenzialità dell'esercizio coordinativo (Chagas, Leporace e Batista, 2016), il quale sembra essere strettamente correlato ai processi cognitivi, cruciali per il rendimento scolastico. Infine, una nuova area di ricerca conferma il ruolo delle classi attive, suggerendo che le pause per l'attività fisica possono essere efficaci per l'apprendimento e il rendimento scolastico (Webster, Russ, Vazou, Goh, & Erwin, 2015).

Scopo della presente revisione della letteratura è pertanto quello di presentare una breve rassegna di studi riguardanti gli effetti dell'allenamento, soprattutto quello di tipo aerobico, sulle funzioni cognitive e di conseguenza sul rendimento scolastico, fornendo una panoramica dei potenziali meccanismi neurobiologici da essi derivati. Questo lavoro propone, inoltre, un'attenta analisi degli aspetti dell'attività motoria che maggiormente si trovano in relazione con la performance scolastica degli studenti di età compresa tra 10 e 16 anni fornendo, in questo modo, una panoramica sul percorso curricolare scolastico che comprende la Scuola Secondaria di I grado e il primo biennio della Scuola Secondaria di II grado.

## 1. Caratteristiche generali dello studio

In questa breve revisione della letteratura sono stati inclusi sette studi che hanno analizzato la relazione tra attività fisica e rendimento scolastico. La seguente tabella 1 riassume le caratteristiche degli studi inclusi. La strategia di ricerca degli studi selezionati si è basata su due fattori principali: l'attività motoria e il rendimento scolastico. Sono pertanto stati inclusi studi che trattano l'area motoria in relazione a quella cognitiva, influenzando particolarmente la performance scolastica in età evolutiva. I criteri di inclusione utilizzati, pertanto, nel presente lavoro hanno riguardato:

- età dei partecipanti compresa tra gli 11 e i 16 anni;
- pubblicazioni in lingua inglese;
- intervallo di tempo delle pubblicazioni compreso tra il 2010 e il 2020;
- analisi nei seguenti indicatori: sviluppo di capacità motorie, sviluppo cognitivo in termini di attenzione, memoria, rendimento scolastico,
- indicatori di BMI (Body Mass Index);
- misure del rendimento scolastico (risultati scolastici);
- inclusione di misure chiare di attività motoria: educazione fisica scolastica, pause attive a scuola, attività fisiche extracurricolari.

Gli studi sono stati esclusi se non soddisfacevano i criteri di cui sopra o se si concentravano esclusivamente sulla relazione tra risultati scolastici e punteggi dei test di fitness piuttosto che sullo svolgimento di un protocollo di attività fisica e se si concentravano solo sulle variabili dello stile di vita sedentario. Articoli di revisione, meta-analisi e studi non pubblicati sono stati esclusi dall'analisi di questa

revisione, sebbene siano stati utilizzati come riferimento per identificare la ricerca originale da esaminare per l'inclusione.

<b>Autori</b>	<b>Campione</b>	<b>Procedure</b>	<b>Misure</b>	<b>Risultati</b>
Blom Skrade (2013)	U.S.A; Partecipanti: 312; Età media: 11 anni; 2 gruppi: sperimentale e controllo.	Programma di 8 settimane di integrazione di attività fisica durante le lezioni curriculari di matematica, svolte per 20-25 minuti a settimana	Teacher log Math Performance (MP); Intrinsic Motivation Inventory (IMI); Activity Feeling Scale Perceived Self-determination Scale; Activity Feeling Scale.	Gli Autori hanno concluso che brevi periodi di attività fisica integrata nelle lezioni di matematica migliorano il rendimento scolastico in modo più significativo rispetto alle lezioni tradizionali.
Resaland et al. (2016)	Norvegia; Partecipanti: 1129; Età media: 10 anni; 3 gruppi.	Programma di attività fisica che prevedeva la suddivisione in 3 gruppi: 1) 90 min/settimana di lezioni educative fisicamente attive svolte principalmente nel cortile della scuola; 2) 5min/giorno di lezioni curriculari fisicamente attive; 3) 10 min/giorno di attività fisica a casa.	Triaxial accelerometry (ActiGraph GT3X+); Standardized Norwegian national tests progettato e somministrato da: The Norwegian Directorate for Education and Training (NDET).	L'integrazione di AF e matematica sembra essere una strategia praticabile per stimolare l'apprendimento negli studenti.
Kantamaa et al. (2013)	Finlandia; Partecipanti: 8.061; Età media: 16 anni; 1 gruppo sperimentale	Lo studio ha esaminato se la funzione motoria dell'infanzia, correlata all'AF e al BMI, predice il successivo rendimento scolastico.	Self-Reported Physical Activity; National Application Register for Upper Secondary Education, Finland.	I risultati dello studio suggeriscono che l'attività fisica e l'obesità possono mediare l'associazione tra la funzione motoria e il rendimento scolastico degli adolescenti.
Schmidt, Egger, Benzing, Jäger, Conzelmann, Roebbers, and Pesce (2017)	Svizzera; Partecipanti: 236; Età media: 11,5 anni; 1 gruppo sperimentale	A intervalli di dieci settimane, i partecipanti sono stati testati in termini di capacità motorie, funzioni esecutive e rendimento scolastico.	Multistage 20-Meter Shuttle Run test; Standing long jump; Jumping sideways; E-Prime Software; German math test for 5th graders (Math); Salzburger Lesescreening für die Klassen-stufen 5-8 (Reading); Hamburger Schreib-Probe 1-10 (Spelling).	I risultati della ricerca hanno evidenziato che la relazione tra capacità motorie e rendimento scolastico era indirettamente mediata dalle funzioni esecutive.

Autori	Campione	Procedure	Misure	Risultati
Kyran et al (2019)	Giappone; Partecipanti: 608; Età media: 12.5 anni; 1 gruppo sperimentale	Durante le lezioni di educazione fisica, i partecipanti sono stati valutati per determinare la loro capacità aerobica.	Student's overall grade point average (GPA) for Japanese, Mathematics, Science, Social Studies, and English subjects; Patient-Centred Assessment and Counselling for Exercise plus Nutrition (PACE+) questionnaire; 20-m shuttle run test.	Lo studio dimostra che l'esercizio aerobico media l'associazione tra attività fisica e rendimento scolastico tra i ragazzi.
Mohd Samsudin et al. (2019)	Malesia; Partecipanti: 214; Età media: 16 anni; 2 gruppi: sperimentale e controllo	Durante le lezioni di educazione fisica sono stati condotti dei test fisici e somministrato un questionario al fine di determinare la relazione tra obesità, livello di attività fisica, forma fisica e rendimento scolastico tra le studentesse delle scuole superiori.	International Physical Activity Questionnaire (IPAQ); Step test, push-up, partial curl-up and sit and reach test; BMI; PT3 result.	Lo studio ha dimostrato una relazione significativa tra obesità, livello di attività fisica, efficienza fisica e rendimento scolastico nelle studentesse della scuola secondaria.
Gil-Espinosa, Chillon, Fernández-García and Cadena-Sanchez (2020)	Spagna; Partecipanti: 403; Età media: 13.7; 1 gruppo sperimentale	Durante le lezioni di educazione fisica è stata valutata l'efficienza fisica degli allievi, con particolare riguardo a resistenza, forza muscolare e flessibilità.	EUROFIT fitness test battery. D48 e Raven tests.	I risultati dello studio hanno dimostrato che l'efficienza cardiorespiratoria era positivamente associata all'intelligenza e al rendimento scolastico negli adolescenti.

**Tab. 1 - Caratteristiche degli studi esaminati**

## 2. L'influenza dell'attività fisica sulle funzioni cognitive e cerebrali

La base di conoscenze derivata dai dati di ricerca forniti dalle neuroscienze suggerisce che l'esercizio fisico ha la potenzialità di incoraggiare il cervello a funzionare al suo livello ottimale di capacità, favorendo in questo modo la moltiplicazione dei neuroni e il rafforzamento delle connessioni neurali.

I più recenti risultati della ricerca hanno, dunque, permesso una migliore comprensione del ruolo che l'attività fisica può avere sulla struttura del cervello e sui cambiamenti neurobiologici ad esso connessi (Khan, & Hillman, 2014), focalizzando l'attenzione sull'influenza che essa può esercitare sulla plasticità neuronale.

Il concetto di *plasticità* è fondamentale per capire in che modo l'esercizio fisico può ottimizzare le funzioni cerebrali promuovendone la qualità degli apprendimenti. La neuroplasticità è un processo costante e continuo, in grado di modificare le reti neurali esistenti mediando gli adattamenti strutturali e funzionali delle sinapsi in risposta ai cambiamenti nel comportamento (Erickson, Gildengers, & Butters, 2013). L'attività fisica, in particolar modo l'esercizio di tipo aerobico, è

in grado di stimolare la produzione del Fattore neurotrofico cerebrale (BDNF) il quale incoraggia la crescita di nuove cellule cerebrali. Esso rappresenta un fattore biologico fondamentale di collegamento tra attività fisica, apprendimento e successo scolastico. Inoltre, alti livelli di attività fisica sembrerebbero determinare cambiamenti cerebrali che deriverebbero da una maggiore ossigenazione e irrigazione dei tessuti, nonché da una maggiore attività metabolica, promuovendo un miglioramento dello sviluppo neurologico. Si ipotizza che lo svolgimento di una normale routine di AF porti cambiamenti rilevanti nella neurogenesi e nell'angiogenesi e migliori il metabolismo del sistema nervoso centrale (van Praag, 2008). Il processo di neurogenesi avviene principalmente nell'ippocampo, area specializzata nell'apprendimento spaziale e nella consolidazione della memoria a breve e a lungo termine.

Kyran, Takakura e Miyagi (2019) hanno condotto uno studio interessante sul ruolo potenziale dell'efficienza fisica aerobica come mediatore dell'associazione tra attività fisica e risultati scolastici. I risultati del loro studio hanno supportato l'ipotesi che l'esercizio di tipo aerobico possa mediare l'associazione tra attività fisica e rendimento scolastico, ma solo tra gli studenti maschi.

Gli Autori suggeriscono che questa scoperta può essere spiegata attraverso l'influenza positiva che l'attività fisica aerobica esercita sul flusso sanguigno cerebrale e sui livelli di eccitazione. Inoltre, secondo Kyran e colleghi, un ruolo significativo è svolto dall'effetto positivo che l'attività fisica è in grado di avere sull'aumento della sintesi di BDNF, correlato alla crescita e alla plasticità dei neuroni, all'angiogenesi e alla neurogenesi nell'ippocampo. Infine, hanno ipotizzato che le differenze di sesso potrebbero essere dovute all'aumento dei livelli di estrogeni delle ragazze in fase puberale, i quali inibiscono l'espressione del BDNF indotto dall'esercizio fisico.

Nel 2020, Gil-Espinosa, Chillón, Fernández-García e Cadenas-Sanchez hanno concluso che la forma fisica cardiorespiratoria, la forza muscolare e la flessibilità sono associate ai risultati scolastici e all'intelligenza negli adolescenti. Tuttavia, al meglio delle nostre conoscenze, a causa del numero limitato di studi pubblicati in questo campo, la forza muscolare e la flessibilità in relazione all'intelligenza rimangono poco chiare. Pertanto, la risposta fisiologica a un livello più alto di attività fisica potrebbe spiegare perché ci sono forti connessioni nel fitness cardiorespiratorio e non in altre componenti come la forza muscolare o la flessibilità.

Negli ultimi anni, una grande quantità di studi e ricerche suggeriscono che l'attività fisica finalizzata alla coordinazione motoria, facilita la neuroplasticità di alcune strutture cerebrali, migliorando significativamente le funzioni cognitive (de Bruijn et al., 2019).

In un recente studio, Schmidt et al. (2017) hanno riportato l'esistenza di relazioni positive tra le capacità motorie dei ragazzi e il loro rendimento scolastico. I loro risultati hanno mostrato che la relazione tra capacità motorie e rendimento scolastico era indirettamente mediata dalle funzioni esecutive e che le tre diverse capacità motorie esaminate (resistenza, forza e coordinazione) erano tutte positivamente correlate al rendimento scolastico dei ragazzi, ma solo la capacità di coordinazione motoria prediceva pienamente il loro rendimento scolastico, il quale sembrerebbe essere mediato dalle prestazioni delle loro funzioni esecutive.

Gli Autori hanno, concluso, pertanto, che esistono effetti diretti e indiretti attraverso i quali la coordinazione motoria agirebbe, tramite le funzioni esecutive, sui risultati scolastici. In particolare, la funzione esecutiva rappresenta quei processi cognitivi superiori che regolano i processi di pianificazione, controllo e co-

ordinazione dell'azione diretta agli obiettivi. Esse comprendono il *controllo* inibitorio (resistere alle distrazioni o alle abitudini per mantenere la concentrazione), la *memoria* di lavoro (trattenere ed elaborare mentalmente le informazioni) e la *flessibilità cognitiva* (capacità di adattare la risposta ai diversi contesti) (Miyake et al., 2000). Gli Autori hanno suggerito che le attività fisiche con una maggiore richiesta cognitiva sono più efficienti per migliorare le funzioni esecutive rispetto all'allenamento aerobico con poche richieste cognitive.

Pertanto, i ragazzi non coinvolti nell'attività fisica potrebbero avere una percezione limitata e disturbi dello sviluppo. In effetti, questo è il periodo in cui le capacità motorie si sviluppano in modo più dinamico, così come le funzioni cognitive, soprattutto quelle esecutive (Myer, Faigenbaum, Edwards e Clark 2015). Basandosi sui dati forniti dalla letteratura, i risultati riassunti supportano l'idea che le capacità motorie siano altamente rilevanti per il rendimento scolastico.

Alla luce dei risultati riassunti possiamo, dunque, concludere che le funzioni cognitive possono essere affinate attraverso l'esercizio fisico. Esso, infatti, è in grado di ottimizzare i processi neuroplastici influenzando diversi aspetti della funzione cerebrale, favorendo in questo modo il miglioramento della funzione cognitiva e comportamentale.

### 3. Relazione tra aumento dell'attività fisica e risultati scolastici

Come discusso in precedenza, nonostante alcuni studi abbiano riportato piccole associazioni negative, la maggior parte della ricerca scientifica ha ormai ampiamente dimostrato come gli effetti dell'attività fisica sul cervello possano determinare risultati positivi sulla performance scolastica.

Una tendenza metodologica emergente negli ultimi anni è rappresentata dalle *pause attive*, cioè dallo svolgimento di attività motoria durante le lezioni curricolari, alternando momenti di sedentarietà ad attività fisiche di breve durata che forniscono un contributo sul miglioramento delle competenze scolastiche (Monacis, Colella, Scarinci, 2020). Numerosi studi hanno evidenziato, infatti, che brevi periodi di pausa attiva sono efficaci per aumentare i livelli di attenzione, concentrazione ed enjoyment, e ridurre i comportamenti inappropriati in classe. Esse sono inoltre in grado di porre lo studente nella condizione ottimale per imparare e migliorare il proprio rendimento scolastico. Confrontando il miglioramento dei punteggi dei test standardizzati, i ragazzi che hanno frequentato classi attive hanno ottenuto un rendimento migliore del 6% rispetto ai loro coetanei che avevano ricevuto le stesse lezioni in modo inattivo (Donnelly et al., 2016).

Donnelly et al. (2016), in una recente revisione della letteratura, sostengono che la pratica regolare e costante di attività fisica unita a brevi pause introdotte nel corso delle lezioni curricolari finalizzate all'incremento delle opportunità di svolgimento della pratica motoria, solleciti in maniera positiva il *funzionamento* cognitivo dei ragazzi. Alcuni studi hanno inoltre dimostrato l'esistenza di una correlazione positiva tra lo svolgimento di attività fisica effettuata prima di una lezione curricolare e il successivo comportamento tenuto in classe dai ragazzi, che risulterebbe particolarmente migliorato soprattutto per ciò che concerne attenzione, concentrazione e memoria.

Inoltre, dall'analisi dei risultati di diversi studi che valutavano la durata dell'attività fisica scolastica, si è concluso che singole lezioni di educazione fisica possono migliorare l'attenzione dello studente ma non hanno alcun effetto sulla stimolazione delle funzioni esecutive o sulla performance scolastica; al contrario

l'aumento delle ore di attività motoria a scuola permettono di stimolare al meglio le funzioni esecutive e il rendimento scolastico rispetto alla singola lezione, soprattutto se i programmi di intervento prevedono lo svolgimento di attività aerobiche con il coinvolgimento di difficoltà cognitive (De Greeff et al, 2017).

Pertanto, l'introduzione di pause attive durante la giornata scolastica rappresenta una strategia vantaggiosa per migliorare il comportamento nel corso delle successive attività curriculari al fine di coinvolgere maggiormente gli studenti, consentirgli di essere focalizzati verso l'obiettivo di apprendimento e creare un clima motivazionale orientato alla competenza.

Blom Skrade (2013), ha analizzato la relazione tra numero di ore di educazione fisica e rendimento scolastico negli adolescenti, integrando all'interno del curriculum scolastico di matematica un programma di attività fisica noto come *Move for Thought* (M4T). Dallo studio è emerso che l'integrazione dell'attività fisica svolta durante le altre lezioni curriculari in classe (CBPA) permetteva di migliorare l'apprendimento della matematica. L'Autore ha pertanto concluso che tale programma ha consentito ai ragazzi di ottimizzare la propria motivazione in relazione al raggiungimento del successo scolastico, tale competenza percepita ha avuto un impatto positivo sulle prestazioni matematiche, fornendo un contributo unico e positivo alla materia. Allo stesso modo, Resaland et al. (2016) hanno studiato gli effetti di un programma di 90 minuti di educazione fisica, seguito da 5 minuti di pausa attiva durante l'intervallo a scuola e 10 minuti di attività fisica svolta a casa. I risultati dello studio hanno fatto ipotizzare agli Autori l'esistenza di una stimolazione maggiore dell'apprendimento.

Pertanto, l'adesione a programmi di attività fisica strutturati all'interno della giornata scolastica insieme alle diverse opportunità di avere una vita attiva nel tempo libero, dovrebbero costituire il più importante veicolo di promozione per la salute fisica e cognitiva dei ragazzi.

Spetta dunque alle scuole trasformare l'educazione fisica in fulcro della giornata scolastica, al fine di facilitare l'apprendimento di tutti gli studenti, promuovendo la motivazione per consentirgli di ottenere un maggiore successo scolastico.

#### **4. L'influenza del peso corporeo sul risultato scolastico**

I benefici dell'attività fisica sulla salute e soprattutto su sovrappeso e obesità sono ormai da tempo documentati. Nonostante le linee guida dettate dall'OMS raccomandino almeno 1 ora al giorno di attività fisica tra i ragazzi dagli 11 ai 17 anni, circa l'80% degli adolescenti in età scolare rimane fisicamente inattivo (Guthold et al., 2019). A livello mondiale, le ragazze sono più inattive dei ragazzi, con l'85%, rispetto al 78% dei maschi (Guthold et al., 2019). I più recenti studi del settore avvertono che il fenomeno dell'inattività fisica continua a progredire, con percentuali di adolescenti in sovrappeso che negli ultimi 20 anni sono più che triplicate. Secondo i dati disponibili, purtroppo, i giovani oggi trascorrono la maggior parte del loro tempo libero in attività sedentarie, principalmente guardando la televisione e giocando al computer. È chiaramente necessaria una maggiore enfasi sul miglioramento delle opportunità quantitative e qualitative di svolgere attività fisica, soprattutto perché la prevalenza dell'obesità sembrerebbe essere più correlata alla mancanza di movimento rispetto al solo aumento dell'assunzione di cibo (Latino, Greco, Fischetti, & Cataldi, 2019).

Diversi studi hanno dimostrato che coloro i quali conducono uno stile di vita

maggiormente attivo, presentano un diverso sviluppo dei fattori psico-affettivi, maggiore capacità di problem solving, una più concreta stabilità emotiva, una maggiore efficacia nella creatività e più alti livelli di attenzione e concentrazione; al contrario, i giovani che trascorrono molto tempo svolgendo attività sedentarie manifestano maggiori difficoltà nel mantenere vigile l'attenzione e nell'ottenere progressi nei processi di apprendimento, determinando un declino nella performance scolastica.

Kantomaa et al. (2013) suggeriscono che bassi livelli di attività fisica e condizioni di obesità possono mediare l'associazione tra la funzione motoria e il rendimento scolastico degli adolescenti. Gli Autori, affermano che una spirale negativa di eccessivo comportamento sedentario, grasso corporeo e scarso sviluppo delle capacità motorie può significativamente compromettere le prestazioni cognitive e scolastiche dei ragazzi.

In un recente studio, Mohd Samsudin, Yusof e Aiman (2019) confermano che le ragazze obese con uno stile di vita sedentario, presentano bassi livelli di performance scolastica. Al contrario, buoni livelli di efficienza fisica sembrerebbero avere un impatto positivo sulle capacità cognitive e psicosociali delle ragazze con un significativo miglioramento dell'umore e dell'autostima, osservato soprattutto durante lo svolgimento delle lezioni scolastiche. Pertanto, in base ai risultati del loro studio, gli Autori hanno potuto concludere che le studentesse con una forma fisica migliore evidenziano un comportamento in classe positivo e maggiormente propositivo durante le lezioni, consentendo loro di ottenere un successo scolastico superiore rispetto alle compagne che presentavano una scarsa forma fisica.

Ciò nonostante, i ragazzi trascorrono sempre più tempo impegnati nello svolgimento di attività sedentarie conducendo uno stile di vita sempre meno attivo. Molto tempo viene trascorso guardando la televisione, giocando ai videogiochi e usando i telefoni cellulari e ciò riflette uno stile di vita sedentario. In risposta al problema identificato, al fine di migliorare la salute psico-fisica dei nostri ragazzi e di ottenere migliori risultati scolastici tra gli studenti, si suggerisce che i Sistemi Scolastici enfatizzino la promozione delle attività motorie quale strategia di miglioramento dello stile di vita per il benessere di tutta la popolazione.

## Conclusioni e prospettive future

In questa breve revisione abbiamo analizzato l'ampia e in continua crescita letteratura disponibile relativa agli effetti dell'attività fisica sulla salute e plasticità del cervello.

I risultati ottenuti dal presente lavoro ci consentono di concludere con maggior certezza che l'attività fisica, soprattutto l'esercizio di tipo *aerobico*, induce significativi effetti sul cervello che mediano i miglioramenti nelle prestazioni cognitive in grado di fornire molteplici percorsi per ottimizzare le strategie di apprendimento dei ragazzi in età scolare. Inoltre, fornire ai ragazzi l'opportunità di essere regolarmente attivi durante la giornata scolastica (anche attraverso pause attive inserite all'interno del normale curriculum scolastico) possono migliorare le prestazioni scolastiche e, allo stesso tempo, promuove uno sviluppo psico-fisico armonico.

Pertanto, in virtù della riconosciuta relazione positiva tra attività fisica e successo scolastico, l'Educazione Fisica scolastica, può e deve rappresentare un'occasione vantaggiosa per promuovere uno stile di vita attivo tra i ragazzi in età scolare. La scuola è il contesto educativo dove il ragazzo trascorre la maggior parte

del suo tempo, di conseguenza l'ambiente scolastico dovrebbe fornire l'opportunità per garantire i livelli raccomandati di attività fisica attraverso azioni più incisive atte a prolungare il tempo dedicato al movimento.

Considerando il tempo che i ragazzi trascorrono in classe, la ricerca futura dovrebbe meglio chiarire il tipo, l'intensità e l'ottimale relazione dose-risposta necessarie per determinare un impatto positivo dell'attività fisica sulla performance scolastica e come le varie forme di attività motoria possano maggiormente influenzare il rendimento scolastico dello studente. Inoltre, sarebbe interessante determinare delle linee guida ragionevoli per gli insegnanti al fine di fornire una opportuna integrazione dell'attività fisica all'interno della normale routine scolastica.

## Riferimenti bibliografici

- Blom Skrade, M.A., (2013). Integrated classroom physical activity: Examining perceived need satisfaction and academic performance in children. *Graduate Theses and Dissertations*. 13366. <https://lib.dr.iastate.edu/etd/13366>
- 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. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 17(6), 975–985. <https://doi.org/10.1017/S1355617711000567>
- Chagas, D.V., Leporace, G., & Batista, L.A., (2016). Relationships Between Motor Coordination and Academic Achievement in Middle School Children. *International Journal of Exercise Science*, 9(5): 616-624, 2016
- de Bruijn, A., Kostons, D., van der Fels, I., Visscher, C., Oosterlaan, J., Hartman, E., & Bosker, R.J., (2019). Importance of aerobic fitness and fundamental motor skills for academic achievement. *Psychology of Sport and Exercise*, 43, 200–209
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C., & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of science and medicine in sport*, 21(5), 501–507. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2017.09.595>
- Donnelly, J.E., Hillman, C.H., Castelli, D., Etnier, J.L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., & Szabo-Reed, A.N., (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197–1222.
- Erickson, K. I., Gildengers, A. G., & Butters, M. A. (2013). Physical activity and brain plasticity in late adulthood. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 15(1), 99–108.
- Fischetti, F., Latino, F., Cataldi, S., & Greco, G. (2019). Gender Differences in Body Image Dissatisfaction: The Role of Physical Education and Sport. *Journal of Human Sport and Exercise*. p.1-10
- Gil-Espinosa F.J., Chillón P, Fernández-García J.C., Cadenas-Sanchez, C. (2020). Association of Physical Fitness with Intelligence and Academic Achievement in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12):4362.
- Guthold, R., Stevens, G.A., Riley, L.M., Bull, F.C. (2019). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1-6 million participants. [www.thelancet.com/child-adolescent](http://www.thelancet.com/child-adolescent); [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Kalantari, H.A., & Esmaeilzadeh, S., (2016). Association between academic achievement and physical status including physical activity, aerobic and muscular fitness tests in adolescent boys. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 21, 27–33.
- Kantomaa, M. T., Stamatakis, E., Kankaanpää, A., Kaakinen, M., Rodriguez, A., Taanila, A., Ahonen, T., Järvelin, M. R., & Tammelin, T. (2013). Physical activity and obesity mediate the association between childhood motor function and adolescents' academic achieve-

- ment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 110(5), 1917–1922. <https://doi.org/10.1073/pnas.1214574110>.
- Khan, N.A., & Hillman, C.H., (2014). The relation of childhood physical activity and aerobic fitness to brain function and cognition: A review. *Pediatric Exercise Science*, 26, 138-146.
- Kyran, A., Takakura, M., & Miyagi, M., (2019). Mediating effect of aerobic fitness on the association between physical activity and academic achievement among adolescents: A cross-sectional study in Okinawa, Japan. *Journal of Sports Sciences*, 37:11, 124212-49, DOI: 10.1080/02640414.2018.1554552
- Latino, F., Greco, G., Fischetti, F., & Cataldi, S. (2019). Multilateral training improves body image perception in female adolescents. *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(3proc), SX-SX. doi: 10.14198/jhse.2019. 14. Proc 3. XX
- Marques, A., Santos, D. A., Hillman, C.H., & Sardinha, L. B., (2017). How does academic achievement relate to cardiorespiratory fitness, self-reported physical activity and objectively reported physical activity: a systematic review in children and adolescents aged 6-18 years. *British Journal of Sports Medicine*, bjsports-2016-097361.
- 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. *Cognitive psychology*, 41(1), 49–100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mohd Samsudin, N., Yusof, S.M.D., e Aiman, S., (2019). Relationship among obesity, physical activity level, physical fitness and academic performance in female secondary school students in shah alam. *Malaysian Journal of Movement, Health & Exercise*, 8(1), 81-89.
- Monacis, D., Colella, D., & Scarinci, A. (2020). Health education intervention in primary school: active breaks for the promotion of motor activity. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1), 336-355. <https://doi.org/10.13128/form-7404>.
- Myer, G.D., Faigenbaum, A.D., Edwards, N.M., & Clark, J.F., (2015). Best T.M., Sallis R.E. Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British Journal of Sports and Medicine*, 49:1510–1516. doi: 10.1136/bjsports-2014-093661.
- Olivieri, D., (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: L’educazione fisica nell’ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, 14(1): supplemento.
- Resaland, G.K., Aadland, E., Moe, V.F., Aadland, K.N., Skrede, T., Stavnsbo, M., Suominen, L., Steene-Johannessen, J., Glosvik, Ø., Andersen, J.R., Kvalheim, O.M., Engelsrud, G., Andersen, L. B., Holme, I.M., Ommundsen, Y., Kriemler, S., van Mechelen, W., McKay, H.A., Ekelund, U., Anderssen, S.A., (2016). Effects of physical activity on schoolchildren’s academic performance: The Active Smarter Kids (ASK) cluster-randomized controlled trial, *Preventive Medicine*, 91:322-328. doi: 10.1016/j.ypmed.2016.09.005.
- Santos de Castro, F.J., Cabral de Oliveira, A.C., (2016). Association between health-related physical fitness and academic performance in adolescents. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 18(4), 441-449. <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2016v18n4p441>
- Schmidt, M., Egger, F., Benzing, V., Jäger, K., Conzelmann, A., Roebers, C.M., Pesce, C., (2017). Disentangling the relationship between children’s motor ability, executive function and academic achievement. *Plos One*, 12(8): e0182845. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182845>.
- van Praag, H., (2008). Neurogenesis and exercise: past and future directions. *Neuromolecular Medicine*; 10:128–40.
- Webster, C.A., Russ, L., Vazou, S., Goh, T.L., & Erwin, H., (2015). Integrating movement in academic classrooms: understanding, applying and advancing the knowledge base. *Obesity Review*, 16(8):691–701.



# Avviamento allo sport e metodologia dell'insegnamento delle abilità motorie attraverso il *Teaching Game for Understanding* (TGfU)

## Introduction to the sport activities and methodology of teaching motor skills through the *Teaching Game for Understanding* (TGfU)

---

Italo Sannicandro

Università di Foggia - italo.sannicandro@unifg.it

Dario Colella

Università di Foggia - dario.colella@unifg.it

Pierpaolo Limone

Università di Foggia - pierpaolo.limone@unifg.it

### ABSTRACT

The sports skills teaching can ensure flexible and transferable motor skills if it uses a solid methodological system. Recent studies carried out in the neuroscience fields and the consequent didactic applications, have accelerated the study on the selection of contents, organizational methods and methodologies in physical education and in the introduction to sport, to integrate and modulate factors inherent to the quantity and quality of the proposals practices.

This study deals with the Teaching Game for Understanding (TGfU) issue, a model of methodological intervention that assumes the role of facilitator of learning and promoter of analysis and understanding of the activity.

The teacher's ability to ask questions and the ability to develop appropriate tasks to answer the questions are essential for motor success according to the TGfU model and to make use of a quality teaching pedagogical model.

The interaction of teaching styles will allow the student to choose and execute the most appropriate executive variants and to link previous acquisitions to the motor proposals in progress to structure open and non-linear learning.

L'insegnamento delle abilità motorie e sportive può assicurare competenze motorie flessibili e trasferibili se si avvale di un solido impianto metodologico. Gli studi recenti svolti negli ambiti delle neuroscienze e le conseguenti applicazioni didattiche, hanno accelerato lo studio sulla selezione dei contenuti, modalità organizzative e metodologie in educazione fisica e nell'avviamento allo sport, per integrare e modulare fattori inerenti la quantità e la qualità delle proposte pratiche.

Contributo degli Autori. Lo studio è il risultato di un lavoro collettivo degli Autori i cui contributi specifici sono da riferirsi come segue: Italo Sannicandro ha strutturato lo studio ed ha curato i paragrafi n.2 e 5, Dario Colella ha curato il paragrafo 3 e 4, Pierpaolo Limone ha curato il paragrafo n.1 e 6, ha revisionato lo studio ed ha assunto il coordinamento scientifico del manoscritto.

In questo studio si affronta il tema del Teaching Game for Understanding (TGfU), modello di intervento metodologico che assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e di promotore di analisi e comprensione dell'attività.

L'abilità dell'insegnante nel porre domande e la capacità di sviluppare attività appropriate per rispondere alle domande, sono fondamentali per il successo motorio secondo il modello del TGfU e per avvalersi di un modello pedagogico di insegnamento di qualità.

L'interazione degli stili d'insegnamento consentirà all'allievo di scegliere ed eseguire le varianti esecutive più appropriate e di legare precedenti acquisizioni alle proposte motorie in corso di svolgimento per strutturare apprendimenti aperti e non-lineari.

#### **KEYWORDS**

Motor Learning – Teaching – Nonlinear Pedagogy.

Apprendimento Motorio – Insegnamento – Pedagogia non Lineare.

## **1. Introduzione**

Studi recenti interdisciplinari sulle metodologie per l'avviamento dei giovani allo sport, evidenziano il superamento del modello che interpreta l'insegnante quale fulcro centrale del processo di insegnamento-apprendimento, per riconsiderare il ruolo del contesto didattico e dei processi che questo è in grado di promuovere, con particolare riguardo alle modalità con cui l'individuo elabora le informazioni e determina la costruzione dei relativi apprendimenti.

La scuola italiana negli anni '90 aveva intuito tale prospettiva attraverso le proposte del cosiddetto *gioco-sport*, che costituirono un ulteriore passo verso la specializzazione precoce, a causa della mancanza di riferimento ad un solido impianto metodologico (Sgrò, Lipoma, 2019)

Colui che apprende rielabora, individualmente, input presenti nell'ambiente esterno e modalità di interazione dell'insegnante/tecnico per giungere all'acquisizione di competenze trasferibili, svincolate dal contesto in cui sono maturate (Rink et al., 1996). Gli studi recenti, svolti negli ambiti delle neuroscienze, e le conseguenti applicazioni didattiche, hanno accelerato lo studio sulla selezione dei contenuti, modalità organizzative e metodologie in educazione fisica e nell'avviamento allo sport, per integrare e modulare fattori inerenti la quantità e la qualità delle proposte pratiche (Pesce, 2002; Avanzino et al., 2015; Myer et al., 2015; Olivieri, 2016).

All'interno di questo processo un ruolo decisivo, infatti, assume la scelta di stili e strategie d'insegnamento attuate dall'insegnante (Colella, 2019; Bennie et al., 2016) che, come traspare dagli elementi che strutturano il *Teaching Game for Understanding* (TGfU), assume il ruolo di facilitatore dell'apprendimento e di promotore di analisi e comprensione dell'attività.

Le competenze dell'insegnante che si prefiggono la reale comprensione dei giochi, si traducono concretamente nella capacità di organizzare il setting più appropriato, ponendo domande funzionali allo svolgimento del compito motorio presentato, poiché in assenza di tali sollecitazioni cognitive, questo tipo di metodologia riscuoterà modesto successo didattico (Forrest et al., 2006).

## 2. Modelli tradizionali dell'apprendimento motorio e nuove prospettive

Il modello tradizionale dell'apprendimento motorio (comportamentismo) è un modello basato sulle abilità da acquisire e prevede, fondamentalmente, la divisione della lezione in tre grandi fasi: il *warm up* o attivazione, l'insegnamento di abilità tecniche ed infine la fase ludica.

Il modello ha l'intento di permettere un'acquisizione di *saper fare* con l'obiettivo di definire quello che si conosce attraverso una performance tecnica.

Questo modello prevede che l'insegnante abbia un ruolo centrale nella trasmissione dei saperi, poiché ha il compito di trasmettere le conoscenze (principalmente tecniche) a chi apprende, focalizzando l'attenzione sulla pratica della singola abilità motoria per poi apprendere abilità sempre più complesse da utilizzare in un contesto di gioco-sport. La filosofia di base del modello, pertanto, è che, una volta acquisite le abilità fondamentali, la capacità di svolgere il gioco sarà appresa per osmosi: per cui l'allievo dovrebbe essere in grado di partecipare al gioco eseguendo le abilità praticate durante le lezioni, inserendole nel contesto del gioco in modo significativo (Forrest et al., 2006).

Gli insegnanti, in questo modo provano, a far replicare ai propri allievi determinati comportamenti e determinati livelli di abilità motoria riconducibili all'approccio comportamentista.

La prestazione di riferimento è scomposta in diverse abilità o situazioni e si allenano in maniera separata, ottenendo quindi un'efficace gestione dei tempi a disposizione, il focus della lezione ed il carico motorio degli studenti.

Tale approccio centrato sull'insegnante ha lasciato diversi dubbi in periodi più recenti (Forrest et al., 2006). Durante l'ultimo decennio, gli educatori hanno discusso molto sul ruolo e sulla funzione dei giochi nei programmi di educazione fisica e nell'avviamento allo sport e delle modalità d'insegnamento più efficaci.

Il modello tradizionale segue una serie di lezioni altamente strutturate che si basano su esercitazioni di abilità e tecniche accuratamente analizzate.

Nelle **prime due fasi** di gioco del modello tradizionale, gli insegnanti si occupano principalmente dello sviluppo del *controllo motorio* degli strumenti (es. pallone, racchetta ecc) e dell'utilizzo di esperienze attraverso cui sono apprese attività globali, di perfezionamento e impegnative che conducono poi verso l'abilità.

La convinzione diffusa è che una volta apprese le abilità motorie, il giovane atleta o l'allievo possa trasferire queste abilità in una situazione di gioco.

Nella **terza** fase, solitamente gli studenti accedono in una situazione di *gioco modificata*, in cui sono gradualmente introdotti numeri di giocatori, regole e condizioni del gioco.

Nella fase **quattro**, ovvero nella fase finale, i giovani atleti partecipano a giochi in condizioni e *regole* che rappresentano gli *standard* dei giochi ufficiali (Fig.1).

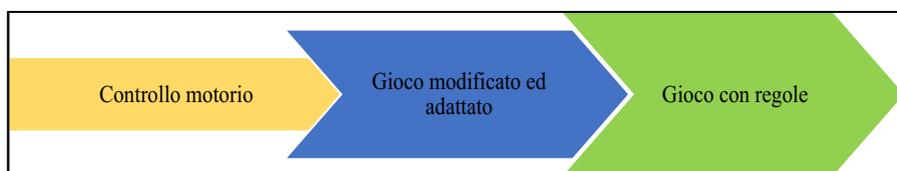


Fig.1. Il processo di evoluzione del controllo motorio dai compiti in forma analitica a quelli di tipo situazionale

Tale approccio si basa sul presupposto che le abilità sportive devono essere apprese prima di poter partecipare allo svolgimento di un gioco specifico (Turner, 1996; Turner & Martinek, 1999; Werner et al., 1996).

L'insegnamento di tecniche o abilità è considerato come la parte critica della lezione di educazione fisica o di avviamento allo sport e ogni settimana sono acquisite e valutate nuove abilità. Si promuove in tal modo un insegnamento-apprendimento quantitativo, lineare-sequenziale, che non assicura la necessaria trasferibilità in altri contesti e situazioni (Myer et al. 2015). In tal modo, il piano di lezione tradizionale è rigido e diretto totalmente dall'insegnante (Thorpe & Bunker, 1982).

La lezione si conclude con un gioco che ha lo scopo di "sviluppare comprensione" e a far "risaltare le competenze le tattiche" (Turner, 1996).

Gli insegnanti possono modificare i giochi, ad esempio limitando la dimensione o il numero di giocatori o sottolineando le regole rappresentative o le tattiche offensive e difensive (Werner et al., 1996).

Coloro i quali invece divergono dal modello di gioco tradizionale, sostengono che nel settore dell'educazione fisica, gli insegnanti, spesso, selezionano un'attività introduttiva quasi mai correlata alla pratica di una tecnica o di una abilità. Inoltre, secondo tale interpretazione, il trasferimento di abilità, da esercitazioni di gioco al gioco vero e proprio, si verificherebbe raramente, condizionando la formazione tecnico-tattica di giovani atleti e limitando la loro qualificazione in giochi via via più complessi.

Un ulteriore limite del modello tradizionale è che gran parte del tempo è impiegato per la pratica delle abilità sportive. Ciò causa spesso problemi dal punto di vista della frequenza scolastica e del ridotto tempo disponibile a scuola o nell'associazione sportiva, limitando l'acquisizione di tali abilità.

### 3. Dal modello comportamentista a quello ecologico: la proposta del TGfU

Il modello del *TGfU* (*Teaching Games for Understanding*), è presente in letteratura fin dai primi anni '80 ma è stato introdotto in Australia nel 1996, quando fu proposta alla *Australian Sports Commission* e iniziò a condurre workshop sul TGfU per tutta la nazione (Forrest et al., 2006).

La diffusione internazionale raggiunge una nuova dimensione con l'emergere di varianti in diversi continenti, mostrando la versatilità del modello originale per adattarsi a diversi contesti culturali (Farias et al., 2015).

Le versioni più conosciute sono state sviluppate negli Stati Uniti sotto il nome di *Tactical Games Model* e in Australia come *Games Sense*. Il primo ha risposto alle preoccupazioni di chi voleva assicurare un approccio tattico all'allenamento sportivo, mentre il secondo è sorto su richiesta della *Australian Sports Commission* per applicare questo approccio innovativo in un curriculum meno strutturato e meno rigido nella formazione di giovani giocatori (Farias et al., 2015).

Un'altra versione meno conosciuta è denominata "*Giochi basata su concetti*", una proposta volta a cambiare l'insegnamento dei giochi sportivi nell'educazione fisica, riconducibile ad una riforma educativa condotta a Singapore (Farias et al., 2015).

La variante di *Games Sense* ha inaugurato l'espansione dell'approccio TGfU oltre il contesto per il quale era stato pensato, cioè l'educazione fisica scolastica. Da allora, la sua influenza è visibile nelle proposte di avviamento allo sport (anche di tipo scolastico), come il modello di avviamento all'hockey, al calcio ed ad altri

sport di situazione proposto negli anni '90 e 2000 (Gil-Arias et al., 2017; Kendall et al., 2014; Wein, 1991, 1995; Grehaigne et al., 2005; Light, 2002 & 2006; Siuts, 1978; Sinelnikov et al., 2014; Wallhead & Deglau, 2004).

Si struttura pertanto il *Teaching Games for Understanding*, un modello pedagogico-didattico basato su giochi che mira a generare una maggiore comprensione di tutti gli aspetti dei giochi stessi, aumentando i livelli di attività fisica, l'impegno, la motivazione e il divertimento nelle lezioni di educazione fisica e nell'avviamento allo sport (Forrest, et al., 2006; Kendall et al., 2014; Stolz & Pill, 2014).

Esso ha un riferimento essenziale nell'approccio *ecologico* dell'apprendimento poichè considera la coordinazione motoria come un'organizzazione emergente dai vincoli periferici del sistema anziché da strutture di controllo centrale; è così definito, poichè non considera gli aspetti della coordinazione motoria interni alla persona ma, più globalmente, la complessa interazione fra *individuo* e *ambiente* e la relazione circolare fra *percezione* e *azione* (Pesce, 2002; Tomporowsky, et al., 2015; Bortoli & Robazza, 2016).

#### 4. Le strategie didattiche per sviluppare il modello di TGfU. Studi ed esperienze

Le esperienze condotte per ideare i *minigiochi*, organizzare ambienti e gruppi ed adattare le attrezzature per facilitare gli apprendimenti, costituiscono il punto di partenza della metodologia (Bunker & Thorpe, 1986; Almond, 2001; Hopper, 1998; Nespor, 1987; Robinson & Foran, 2011).

Queste influenze hanno determinato la centralità del gioco nell'approccio che giustificerebbe, sostenuto dall'impulso alla motivazione di chi apprende attraverso situazioni di elevato valore contestuale, sia la coerenza con il loro naturale desiderio di giocare sia la logica stessa dell'insegnamento (Memmert et al., 2015).

La risoluzione di compiti motori e gli adattamenti al contesto di apprendimento, in particolare, scaturiscono scoprendo la progressiva educazione di Dewey e Montessori che Laban aveva introdotto nella sua ginnastica (Moy et al., 2015; Abernethy et al., 1994).

Da queste premesse pratiche sono stati ricercati gli approcci teorici, rintracciabili nelle conoscenze relative all'apprendimento motorio. La teoria dello schema di Schmidt (1975) serviva a supportare la *variabilità* nella pratica, proposta nelle situazioni modificate dei giochi sportivi per favorire la comprensione e il trasferimento dei principi tattici (Schmidt & Wrisberg, 2000; Schmidt & Lee, 1999).

L'influenza di Bruner attraverso la proposizione di un curriculum a spirale inerente la modificazione dei giochi e quelle di Vygostky, dal quale il metodo ha adattato le idee di "*impalcature*" e della zona di sviluppo prossimale (Vygostky, 1978), emergono nitidamente dalla lettura dei principi chiave su cui si basa il TGfU. Infatti, l'interazione tra le potenzialità di chi apprende e di chi "struttura" un ambiente di apprendimento capace di promuovere nuove acquisizioni ne sono la testimonianza.

L'interesse di alcuni Autori che hanno contribuito alla strutturazione del TGfU (Almond, 2001; Casey, 2014; Gréhaigine, et al, 2005; Decy & Ryan, 2000; Memmert et al., 2015) per la filosofia e la psicologia cognitiva ha permesso un approfondito dibattito sulla natura problematica dei giochi, sulla comprensione e sul ruolo delle regole. I giochi erano intesi come situazioni in cui dovevano essere prese decisioni intelligenti su *cosa* fare e *come* usare le abilità tecniche.

L'esplorazione di questa natura problematica dei giochi ha determinato un'ampia discussione sul concetto di comprensione e conoscenza pratica (conoscenze

dichiarative e procedurali), che è stata guidata dalla psicologia piagetiana e da ricerche di diversi Autori (Abernethy, 1994; Adams, 1987). I contenuti e le nozioni pratiche, pubblicate negli anni passati (Suits, 1978), hanno avuto un'influenza importante nella discussione sulle regole e il loro impatto sul gioco, essendo il punto di partenza per la strutturazione di giochi intesi come modalità per valutare la comprensione e la classificazione delle tipologie di giochi sportivi (Shuell, 1986; Gréhaigine, et al, 2005; Deci & Ryan, 2000; Jones et al., 2010; Kirk & Macdonald, 1998).

Un miglior ragionamento si promuove rivolgendo specifiche domande e sollecitando risposte divergenti, dalla discussione su tattiche e strategie ed anche *"attraverso i movimenti intelligenti del corpo durante i giochi"* (Light, 2002).

Lo sviluppo cognitivo attraverso la decisione e l'esplorazione tattica sono combinati con lo sviluppo delle competenze all'interno di giochi modificati per fornire contesti significativi.

A tal proposito, si evidenzia la difficoltà, per alcuni insegnanti di educazione fisica, di affrontare l'aspetto cognitivo nei giochi e la necessità di una ben orientata formazione in servizio (Memmert et al., 2015; Sanchez-Gomez et al., 2014; Light, 2002; Hopper, 1998).

Inoltre, imparare a rivolgere le giuste domande, individuare i giochi appropriati e pertinenti, sono fattori essenziali per il processo didattico e gli insegnanti in formazione potrebbero avere difficoltà nella gestione delle numerose variabili presenti nell'ambiente di apprendimento (Piltz, 2004).

L'abilità dell'insegnante nel porre domande e la capacità di sviluppare attività appropriate per rispondere alle domande, sono fondamentali per il successo dell'approccio *Game Sense* e per l'approccio ad un modello pedagogico d'insegnamento di qualità (Pearson & Webb, 2008).

A tal proposito, l'interazione degli stili d'insegnamento consentirà all'allievo di *scegliere ed eseguire* le varianti esecutive più appropriate e di *legare* precedenti acquisizioni alle proposte motorie in corso di svolgimento per strutturare apprendimenti aperti e non-lineari.

La proposta di un compito motorio e delle relative modalità organizzative attraverso stili d'insegnamento di *produzione*, sollecita modalità di apprendimento differenti che consentono di personalizzare l'intervento didattico (Colella, 2019). Risulta importante, per un corretto approccio ai TGfU e per una profonda comprensione dei giochi, sviluppare l'abilità didattica di porre corrette domande perché senza lo sviluppo di essa, questo tipo di approccio non avrà successo (Forrest et al., 2006).

La domanda *"dove devi far cadere la palla per fare il punto?"* è un esempio di una domanda standard nel TGfU e di applicazione dello stile d'insegnamento della *scoperta guidata* (Forrest et al., 2006; Colella, 2019) che potrebbe richiedere un determinato livello di analisi, ma se l'insegnante non ha promosso un'adeguata comprensione del gioco per permettere la giusta risposta, i praticanti potrebbero non raggiungere l'abilità di saper porre ulteriori domande. Ad es., adattare e controllare la profondità e la potenza del colpo, in che punto lanciarlo e come riconoscere il punto appropriato, sono solo alcuni delle risposte alla domanda iniziale.

## 5. Potenzialità del TGFU

Il TGfU pone l'accento sul gioco, in cui i problemi tattici e strategici vengono presentati in un ambiente di gioco modificato, portando i praticanti a prendere de-

cisioni. Esso pone il focus della lezione su chi pratica in una specifica situazione di gioco in cui la *decision-making* e il *problem solving* vengono enfatizzate.

Il modello TGfU offre un approccio alternativo all'insegnamento dell'educazione fisica e del *coaching*: dall'insegnamento-apprendimento orientato sull'insegnante a quello orientato sull'allievo.

I giochi o gli sport sono suddivisi in quattro categorie basandosi sulla natura e gli elementi fondamentali del gioco.

Sostanzialmente il TGfU è un approccio di insegnamento olistico che incoraggia l'apprendimento basato sugli studenti e sulla soluzione dei problemi. Si concentra sull'insegnamento dei giochi attraverso un approccio concettuale, attraverso criteri, algoritmi, tattiche e strategie piuttosto che attraverso l'apprendimento di abilità sportive isolate. Un ruolo didattico determinate è assegnato agli stili d'insegnamento, alla loro variazione ed interazione nella lezione e nel processo didattico (unità di apprendimento), al fine di proporre i compiti motori sollecitando diverse modalità di apprendimento dell'allievo e diverse modalità di comprensione non solo del *come* eseguire le abilità motorie richieste e le varianti esecutive correlate ma anche del *perché*, *dove* e *quando* applicare ed adattare le risposte motorie (SueSee et al, 2016; Colella, 2019).

La peculiarità della proposta scaturisce dalla complementarità dei momenti dell'insegnamento (globale-analitico-globale, previsti dalla didattica più tradizionale) che si fondono in una dimensione di attività ludica ideale per incuriosire, motivare, sollecitare i giocatori, senza dimenticare l'aspetto legato alle performance.

L'idea del TGfU è quella di proporre nella prima fase un "game form", un gioco iniziale, versione più o meno semplificata del gioco completo a cui lo sport fa certamente riferimento. Questa attività rappresenta il problema da analizzare, al fine di generare una serie di connessioni che consentano ai giocatori di considerare una condotta da apprendere come una necessità consapevole, sulla base di intuizioni derivate dall'osservazione del gioco stesso (Pesce, 2002).

Il primo passo in quest'analisi condivisa è definito "Debate of Ideas" (Gréhaigne et al., 2005), uno scambio di opinioni basato sull'osservazione ed il personale vissuto dell'esperienza di gioco, utile ad evidenziare i problemi tecnici e le strategie per risolverli.

Esso si compone di tre fasi:

- a) si invitano i giocatori all'osservazione della realtà, attraverso domande come: qual è la natura del problema?"; "*Da cosa dipende la riuscita della condotta tattica adottata?*".  
Ad esempio, nel gioco del calcio "*Da cosa dipende il movimento del compagno senza palla?*"
- b) sollecitare i giocatori all'analisi causa/effetto di quanto sperimentato nel gioco (stimolando operazioni intellettive di tipo logico/deduttivo). Ad esempio, nel gioco del calcio, "*se i difensori lasciano molto spazio alle loro spalle, favoriscono l'inserimento degli attaccanti avversari*"
- c) la naturale conseguenza del precedente punto è quella di estrapolare le relative strategie di successo (Gréhaigne et al., 2005). Nel gioco del calcio "il portiere ed i difensori devono coprire lo spazio libero che si può individuare alle spalle di questi ultimi".

Così facendo è possibile avviare un processo di creazione cognitiva consapevole di quei comportamenti che dovranno poi essere sviluppati durante la lezione (Tomprowsky, et al., 2015).

Nel contesto ludico è possibile individuare una fase analitica: essa si focalizzerà quindi sulla costruzione step by step della condotta tattica corretta da adottare, lavorando e arrivandoci attraverso attività di “*skillpractice*” sul miglioramento di aspetti spaziali (dove), temporali (quando), esecutivi (come e cosa) e comunicativi (rapporto con i compagni).

Seguirà poi una fase finale globale/situazionale, definita “*modified o full game*” in cui la condotta target viene consolidata e valutata, anche ed eventualmente, variando le condizioni e le regole (Gréhaigne et al., 2005).

Al contrario, solitamente i giochi presentati con un metodo tradizionale sono preceduti da una serie di lezioni altamente strutturate sull’insegnamento della tecnica, senza basarsi sull’interesse degli allievi stessi.

Quali sono i limiti dell’approccio didattico tradizionale? Spesso i ragazzi impegnati nel gioco conoscevano molto poco del gioco stesso (nelle sue dinamiche e strategie tattiche), disponevano di schemi molto rigidi e difficilmente flessibili al variare del contesto, potevano mettere in atto limitate abilità decisionali, prodotto queste ultime proprio della limitata trasferibilità degli apprendimenti; infine, dipendevano fortemente dalle informazioni e dalle indicazioni degli insegnanti e dei tecnici. (Gréhaigne et al., 2005).

Dal momento che una grande quantità di tempo è dedicata all’insegnamento dei giochi all’interno del curriculum di educazione fisica, è sorprendente che poca o nessuna attenzione sia stata attribuita ai modi in cui essi possono essere insegnati a scuola e nell’avviamento allo sport e cosa possono insegnare.

È possibile affermare che i metodi tradizionali hanno avuto la tendenza a concentrarsi su specifiche risposte motorie (tecniche) e non siano riusciti a tenere conto della natura contestuale di giochi (Ward & Griggs, 2011).

Ad esempio, si è soliti insegnare un tipo di risposta standard prestabilita, come il *clear* di dritto del badminton, ancora prima che gli studenti abbiano compreso pienamente il significato del tiro all’interno del gioco che, in questo caso, è quello di guidare l’avversario a fondocampo.

La tendenza finora per gli insegnanti ed i tecnici è stata quella di insegnare il “*come*” prima di insegnare il “*perché*”.

L’approccio TGFU originariamente introdotto in letteratura (Bunker & Thorpe, 1982) si basa su 6 punti chiave (Fig.1).



Figura 2: Il modello del TGFU: i 6 punti chiave (da Bunker & Thorpe, 1982, modificata)  
Ogni punto delinea precisi aspetti della metodologia (Tabella 1)

**Forma di gioco.** Mentre la versione evoluta/completa del gioco presenta un obiettivo a lungo termine per fornire linee guida a chi lo insegna, è necessario, nei primi anni di avviamento allo sport, introdurre gli allievi ad una varietà di forme di gioco in funzione della loro età ed esperienza. La *variabilità* della pratica, ovvero la proposta intenzionale e sistematica di varianti esecutive e la richiesta di modalità differenti di esecuzione di un compito o la proposta di vincoli, spazio-temporali e quanti-qualitativi (Pesce, 2002; Viscione et al., 2017; Wrisberg & Schmidt, 2000) promuove sia la comprensione delle regole interne/intrinseche al gioco medesimo sia la risoluzione di un problema sia le modalità di adattamento alla situazione ed all'ambiente (si pensi, ad es. alla rete concettuale che si genera variando l'attrezzo, le dimensioni di uno spazio, il numero di giocatori, ecc.).

Così facendo è importante sollecitare un'attenta riflessione sulla superficie di gioco, il numero di allievi da coinvolgere e l'attrezzatura da utilizzare, al fine di presentare le problematiche connesse al gioco, ad es., definendo uno spazio per attaccare o un bersaglio mentre è negato o ridotto lo spazio dagli avversari.

A condizione che sia imposta una situazione di gioco adeguata, il modello di un gioco modificato può avere una stretta somiglianza con la versione evoluta del gioco (Bunker & Thorpe, 1982).

**Apprezzamento del gioco.** Fin dall'inizio gli studenti devono comprendere le regole del gioco da giocare, non importa quanto siano semplici.

È importante ricordare che le regole conferiscono al gioco la sua forma. Per esempio, aumentare l'altezza di una rete rallenta il gioco e aumenta la durata degli scambi; ridurre il numero di giocatori in un gioco di tiro aumenta le possibilità di fare punto; aumentando le dimensioni di un bersaglio in un gioco di invasione, si rende più difficile per i difensori proteggere il loro obiettivo.

Inoltre le regole porteranno a **vincoli** di tempo e spazio di gioco, indicano come i punti sono segnati, e di maggior importanza, esso determinerà il repertorio delle competenze richieste. È comprensibile che le modifiche alle regole di un gioco avranno implicazioni per le tattiche da impiegare (Bunker & Thorpe, 1982).

È opportuno qui ricordare come i **vincoli** possono essere *imposti* dall'ambiente, o *autogenerati* dalla persona durante l'esecuzione di un compito motorio. Ma è l'interdipendenza di tutti i vincoli che interagiscono sul sistema che genera l'emergere di nuove forme di comportamento creativo-motorio (Colella, 2019).

**4. Attenzione tattica.** È necessario considerare ora le tattiche da utilizzare nel gioco. Si devono trovare modi e mezzi per creare spazio o negare lo spazio per superare l'opposizione.

I principi di gioco, comuni a tutti i giochi, costituiscono la base per un approccio tattico al gioco, ad es. raggiungendo una maggiore penetrazione in seguito all'esercitazione che prevede modalità di attacco rapido.

Naturalmente i piani di gioco non sempre funzionano e le tattiche devono essere cambiate per soddisfare le esigenze del momento (Bunker & Thorpe, 1982).

**5. Processo decisionale.** I giocatori esperti impiegano solo qualche frazione di secondo per prendere decisioni e non vedono alcun valore nel distinguere il "cosa?" e il "come?". In tale approccio ai giochi c'è una differenza tra le decisioni basate su a) "cosa fare?" da quelle sul "come si fa?" questo permette sia all'insegnante che a chi apprende di riconoscere e verificare incertezze nel processo decisionale.

Riguardo al "cosa fare?" Mentre è ovvio che la consapevolezza tattica è necessaria se si vogliono prendere decisioni, è nella natura stessa dei giochi che le circostanze cambiano continuamente. Nel decidere cosa fare ogni situazione deve essere valutata e quindi è di fondamentale importanza la capacità di riconoscere i segnali (che coinvolgono processi di attenzione selettiva, percezione, etc.) e il prevedere i possibili risultati (che prevedono l'anticipazione di diversi tipi). Per esempio, non c'è alcun modo per capire che attaccare uno spazio vicino all'obiettivo in un gioco di invasione può essere molto auspicabile, ma facendolo esso può portare il rischio di perdere il possesso palla se i segnali non siano stati prima riconosciuti (Bunker & Thorpe, 1982).

**6. Esecuzione delle abilità.** L'esecuzione dell'abilità è usata per descrivere la produzione effettiva del movimento richiesto come previsto dall'insegnante/tecnico e visto nel contesto di chi apprende e riconoscendo i limiti di quest'ultimo.

Dovrebbe essere considerato come separato dalla performance e può includere un aspetto qualitativo sia dell'efficienza meccanica del movimento che della sua rilevanza rispetto alla particolare situazione del gioco.

Ad esempio, uno studente potrebbe avere un eccellente *clear* difensivo del badminton in quanto v'è efficiente velocità della testa della racchetta e un buon angolo di contatto che mette il volano dietro l'avversario.

Il volano potrebbe non raggiungere il fondo campo, dovuto alla mancanza di forza o mancanza di sviluppo della tecnica, ma potrebbe comunque essere classificato come un eccellente colpo difensivo.

L'esecuzione dell'abilità è quindi sempre visibile nel contesto specifico di colui che apprende e del gioco (Bunker & Thorpe, 1982).

**7. Performance.** Questo punto può definirsi la funzionale conclusione dei precedenti passaggi; permette di individuare i differenti livelli di abilità conseguiti sia in ambito scolastico che extrascolastico (Bunker Thorpe, 1986).

**Tabella 1. Aspetti metodologici**

Un ulteriore vantaggio derivante dall'utilizzo della metodologia TGFU scaturisce dalla opportunità di poterla adattare ed utilizzare in discipline sportive dalle dinamiche molto differenti: l'applicazione di tale approccio metodologico risulta efficace nei giochi di rinvio, quelli di invasione, quelli che prevedono il raggiungimento di un bersaglio o il colpire-afferrare (Webb & Pearson, 2004).

A tal proposito, la letteratura ha classificato (Webb & Pearson, 2004):

*Sport Target* (bersaglio): in questa tipologia di discipline il partecipante deve tentare di posizionare un attrezzo vicino o in un bersaglio per avere il miglior punteggio possibile. Può essere prevista la presenza di un avversario, o meno. Fanno parte di questa categoria di sport ad esempio le bocce, il golf, il bowling;

*Sport net and wall* (rete e muro): il partecipante deve giocare con una rete o un muro, con l'obiettivo di mandare un attrezzo nel campo avversario, in modo da non permettere alla squadra avversaria di poter rigiocare l'attrezzo. Fanno parte di questa categoria di sport il badminton, il sitting volley, lo squash, il tennis, la pallavolo;

*Sport Striking/fielding* (colpire e afferrare): tali giochi prevedono battute e posizionamenti, in cui ogni team ha l'obiettivo di segnare più punti degli avversari entro il tempo limite. Fanno parte di questa categoria di sport, per esempio, il cricket e il softball;

*Sport Invasion* (invasione): sono giochi in cui una squadra invade il territorio avversario con l'obiettivo di segnare più punti degli avversari entro il tempo limite. Fanno parte di questa categoria di sport il basket, la pallamano, l'hockey, il lacrosse, il calcio, il rugby, l'ultimate (Webb & Pearson, 2004).

IL TGFU permette di comprendere i principi di base associati, per esempio, al mantenimento del possesso di un attrezzo di uno sport d'invasione, e di poter cimentarsi efficacemente e più facilmente in altri sport di invasione nei quali le abilità acquisite possono essere applicate/trasferite.

Dal punto di vista didattico, il modello teorico del TGFU si avvale di quattro fasi (Webb & Pearson, 2004):

- *Fase1*. Comprensione elementare dei giochi all'interno di una categoria
- *Fase2*. Comprensione elementare dei giochi tra le categorie
- *Fase3*. Avanzata comprensione di un gioco all'interno di una categoria
- *Fase4*. Avanzata comprensione dei giochi all'interno e tra le categorie

### 5.1 *Fase 1 Comprensione elementare dei giochi all'interno di una categoria*

La prima fase del modello permette ai partecipanti di apprendere un'elementare comprensione dei giochi all'interno di una categoria.

Inizialmente uno specifico gioco di una categoria, come la pallavolo, dovrebbe essere analizzata attraverso la partecipazione e l'osservazione per determinare tutti gli aspetti richiesti per consentire all'allievo di partecipare con successo al gioco. Nel coinvolgimento in questo processo, si richiede di analizzare punto per punto il gioco, permettendo di iniziare ad avere una idea sul come vedere i giochi ed i relativi punti chiave.

Questi elementi identificati possono essere divisi in tre sotto categorie:

1. possono essere associati con regole, tattiche e strategie (inizialmente principi fondamentali di gioco),
2. con le tecniche/abilità (comunicazione, fisica e fisiologica) ed infine,
3. convergere in una cosiddetta profonda visione di “*game sense process*” (Webb & Pearson, 2004).

Una volta che gli elementi associati in ciascuna delle sottocategorie sono stati determinati, l'allievo può iniziare a sperimentare la vasta gamma di giochi modificati disponibile in letteratura. Questo processo consente di determinare quali, tra i giochi, facilitano la comprensione degli elementi identificati.

Poiché i giochi sono abbinati ai suddetti elementi, possono essere sviluppate per favorire le esperienze di apprendimento nelle tre sottocategorie, compreso il riconoscimento della varietà di eventuali movimenti e risposte verbali che possono essere appropriate per notificare l'apprendimento.

Attraverso il processo e l'analisi di gioco, i partecipanti avranno l'opportunità di strutturare il legame concettuale tra gli elementi, il gioco e le domande per sviluppare gli elementi fondamentali (*assonanza cognitiva*). Si dovrebbe anche prendere nota dei giochi che potrebbero fornire risultati identici o simili, giochi che hanno tra loro una progressione logica e se possibile modifiche ai giochi per tutti i partecipanti impegnati.

Quindi, usando la rete del cortile come esempio, chi pratica potrebbe scoprire che un aspetto del gioco “*two court bounce*” (due rimbalzi in campo) potrebbe essere utilizzato per comprendere le regole relative all'area di gioco e al punteggio, oppure comprendere il principio di lanciare la palla lontano dall'avversario o la strategia di far muovere un avversario nelle differenti zone del campo e creare una migliore opportunità per segnare un punto ed inoltre potrebbe comprendere le abilità e le tecniche del lancio e sollecitare l'abilità cognitiva sul quando e sul cosa concentrarsi (Webb & Pearson, 2004; Almond & Thorpe, 1988).

Attività ludiche e sportive che si avvalgono delle medesime abilità permettono di mettere in comune anche le strategie tattiche, diventando le une presupposti per le altre.

Una volta che questo processo per determinare gli elementi, le sottocategorie, i giochi e le domande relative, sono stati applicati su un gioco, esso può essere usato per tutti i giochi della categoria effettuando confronti in base agli elementi e alle sottocategorie che compongono il gioco.

In tal modo l'allievo dovrebbe riconoscere che ugualmente una partita di “*two court bounce*” potrebbe essere usata sia per il tennis, che per la pallavolo o per il badminton, ma non per i giochi da muro come lo squash. Le questioni relative alla tattica, alla strategia e ai principi di gioco, sono simili, ma quelli legati alla tecnica e alle regole possono essere diverse.

Tuttavia, nell'esame delle sottocategorie tecniche, coloro che apprendono possono determinare che lo *squash* e il *badminton* hanno somiglianze nella tecnica e le domande simili correlate possono essere utilizzati in entrambi i giochi (Webb & Pearson, 2004).

Il processo didattico genera una cornice importante per gli insegnanti nell'operare sullo sviluppo di giochi attraverso domande e sollecitazioni mentre la partecipazione attiva di chi apprende genera negli allievi una maggiore comprensione dei requisiti necessari per partecipare allo sport o al gioco. Una volta che il processo è applicato ai giochi all'interno di una categoria, esso può essere applicato in tutte e quattro le categorie.

## 5.2 Fase 2 Comprensione elementare dei giochi tra le categorie.

Alla fine della fase si dovrebbe avere una *comprensione* elementare degli elementi che compongono ogni gioco in ciascuna categoria, nelle sottocategorie che rientrano nei giochi, nei giochi modificati, che potrebbero essere considerati generici e specifici del gioco e le domande relative alle categorie e che potrebbero essere considerate generiche e specifiche del gioco.

Nella fase 2, il processo utilizzato per confrontare i giochi all'interno delle categorie alla fine della fase 1 viene ripetuto, questa volta però tra le categorie.

In questa fase, invece, si confronta una categoria, esaminando i principi di gioco, tattiche e strategie, regole e competenze tecniche (fisiche, psicologiche e di comunicazione) per trovare somiglianze e differenze (Webb & Pearson, 2004).

Può essere compiuta un'ulteriore revisione di giochi e domande, con gli stessi risultati previsti come la fase 1, un repertorio di giochi e domande correlate appropriate che contribuiscono ad ottenere risultati simili e specifici del gioco.

Facendo il confronto, coloro che apprendono hanno l'opportunità di vedere che quattro giochi di "*keeppos session*" (mantenere il possesso) utilizzati per sviluppare la tecnica di passaggio e ricezione e il principio di spostarsi nello spazio per ricevere o effettuare un passaggio in un gioco d'invasione possono anche essere usati per i giochi *striking fielding*, per praticare la tecnica di ricezione e posizionamento, consentendo così di confrontare, ad esempio, concetti simili coinvolti con la tecnica di ricezione e lancio utilizzando differenti strumenti.

Ad esempio, i principi di gioco relativi all'accuratezza nei giochi di precisione come il passaggio e la ricezione precisa possono essere collegati con il "*fielding and throwing*" (messa a terra e lancio) nel cricket e nel tiro nel netball, mentre i principi associati alla corsa per il recupero nei *striking fielding*, oppure ancora come ad esempio l'angolo di tiro in relazione al piazzamento dei *fielders* nel cricket possono essere simili ai principi dei punti vincenti nei giochi con la rete, oppure nell'attacco nella pallavolo in relazione alla posizione dei giocatori avversari (Webb & Pearson, 2004).

## 5.3 Fase 3 - Comprensione avanzata di un gioco all'interno di una categoria.

All'inizio della Fase 3, i partecipanti dovrebbero avere una comprensione approfondita del processo che hanno usato per sviluppare una comprensione elementare di giochi all'interno e tra le categorie.

Dovrebbero avere acquisito un repertorio di giochi generici e sportivi specifici e domande-risposte che possono essere utilizzate per migliorare la comprensione del gioco in materia di tattiche, tecniche e regole in una grande varietà di giochi.

In questa fase del modello, il partecipante dovrebbe avere un adeguato livello di "*understanding games*" (comprensione del gioco).

L'allievo che è in una fase del processo di apprendimento più avanzata (sia per le abilità motorie che per strategie cognitive) può esaminare un gioco specifico in una categoria ed individuare gli elementi utili per realizzare il gioco ad un livello più avanzato.

A causa della partecipazione alle fasi elementari e all'applicazione del processo attraverso una vasta gamma di giochi, i partecipanti dovrebbero iniziare a comprendere il gioco come un modello più completo (Webb & Pearson, 2004).

Maggiore enfasi sarà attribuita alle più complesse interazioni individuali e di squadra associate agli elementi di attacco e difesa e alle risposte individuali e di

gruppo a modelli di gioco: un simile sviluppo è ciò che si definisce in letteratura come la capacità di risolvere i problemi causati dagli avversari o dal gioco stesso.

È importante che sia possibile osservare il gioco ad uno standard più elevato attraverso l'utilizzo di video, permettendo ai partecipanti di utilizzare metodi di analisi identificati nelle esperienze di apprendimento esperienze incorporate in alcuni curriculum nazionali di *coaching* come *Lacrosse* (Piltz, 2004) e *Level 3Touch Football* (Webb & Thompson, 1998).

Il processo continuerebbe così come nella fase 1, gli elementi avanzati diventeranno poi suddivisi nelle categorie secondarie di regole, tecniche e tattiche e strategia e poi comparati a giochi modificati.

I giochi ed i contenuti utilizzati in fase 1, diventano più complessi attraverso le condizioni di superiorità/inferiorità numerica che generano ulteriori vincoli e dinamiche (Webb & Pearson, 2004).

Questi problemi possono poi essere applicati a un gioco completo, dove le domande relative gli stessi concetti possono essere utilizzate per esaminare quando, come e perché questi scenari decisionali più avanzati possono applicarsi nel gioco reale (Webb & Pearson, 2004).

#### 5.4 Fase 4 - Comprensione avanzata dei giochi all'interno delle categorie

Dopo che il processo per l'analisi avanzata è stato utilizzato in un singolo gioco, lo stesso può essere utilizzato per i giochi all'interno di una categoria.

Risulta utile per gli insegnanti e gli allenatori delle categorie giovanili, osservare sport diversi che coinvolgono simili concetti tattici.

I partecipanti dovrebbero ancora seguire lo stesso processo per analizzare una serie di giochi all'interno di una categoria, sviluppando un foglio di riepilogo degli elementi di gioco suddivisi nelle tre sotto categorie.

Ciò consentirà di comparare i giochi, notando aspetti nell'area tecnica, nelle regole, nelle tattiche e nelle strategie simili e specifiche per lo sport, consentendo ai partecipanti di determinare, ad esempio, se strategie specifiche di attacco dello squash possono essere utilizzate o adattate per il tennis o il badminton.

O ancora se i metodi utilizzati per creare una sovrapposizione possono essere utilizzati per creare un giocatore in più in un attacco nella pallacanestro o se i diversi tipi di strategie difensive come a zone o a raddoppio sono applicabili ad altri giochi come AFL, calcio, hockey o netball.

## 6. Prospettive per il TGFU

Ripensare l'approccio teorico per l'insegnamento delle abilità sportive e analizzare i punti di criticità dell'avviamento allo sport, impone ulteriori connessioni con quadri scientifici che supportino sempre più tale approccio metodologico.

Il riferimento è riconducibile all'analisi del compito motorio ed alle interazioni individuate da alcuni Autori tra modalità di apprendimento e stili di insegnamento (Garn & Byra, 2002; Cecilian, 2016; SueSee, et al., 2016; Colella, 2019): la complessità del processo di insegnamento-apprendimento infatti non può esaurirsi alla sola scelta dei contenuti. Inoltre, tale approccio didattico costituisce un importante riferimento per seguire l'evoluzione delle abilità ed i tempi di apprendimento, eventuale rallentamento o declino, identificare eventuali fattori inibenti lo sviluppo motorio (Brian et al., 2020).

L'analisi sugli stili e strategie d'insegnamento diventa il punto di intersezione raccordo più specifico e più vicino rispetto alla proposta del TGFU: stili di insegnamento differenti sono in grado di promuovere diverse modalità di apprendimento contribuendo alla qualità del processo didattico (Colella, 2019).

Infine, tale approccio didattico potrà costituire una valida base metodologica per studi e ricerche svolti, prevalentemente, negli ambiti dei giochi sportivi o degli sport di combattimento (Kirk & MacPhail, 2002).

## Riferimenti bibliografici

- Abernethy, B., Burgess-Limerick, R., Parks, S. (1994). Contrasting approaches to the study of motor expertise. *Quest*, 46, 186-198.
- Adams, J.A. (1987). Historical review and appraisal of re-search on the learning, retention, and transfer of human motor skills. *Psychological Bulletin*, 101, 41-74.
- Almond, L. & Thorpe, R. (1988). Asking teachers to research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 221-227.
- Almond, L. (2001). Reflecting on the development of TGFU. Conferencia inaugural of 1st International Conference Teaching Games for Understanding, Plymouth, USA, 1-4
- Avanzino, L., Gueugneau, N., Bisio, A., Ruggeri, P., Papaxanthis, C. & Bove, M. (2015). Motor cortical plasticity induced by motor learning through mental practice. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 9:105. doi: 10.3389/fnbeh.2015.0010.
- Bennie, A., Peralta L., Gibbons, S., Lubans, D., Rosenkranz, R. (2016). Physical education teachers' perceptions about the effectiveness and acceptability of strategies used to increase relevance and choice for students in physical education classes. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/1359866X.2016.1207059.
- Bortoli, L. & Robazza, C. (2016). L'insegnamento delle abilità motorie. *Sds Rivista di Cultura Sportiva Coni*, 109, 24-34.
- Brian, A., Getchell, N., True, L., De Meester, A., Stodden, D.F. (2020). Reconceptualizing and Operationalizing Seefeldt's Proficiency Barrier: Applications and Future Directions. *Sports Medicine*, published 15 sept.2020. <https://doi.org/10.1007/s40279-020-01332-6>
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). The curriculum model, In Bunker D., Thorpe R., Rethinking games teaching, 7-10.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Casey, A. (2014). Models-based practice: Great white hope or white elephant? *Phys Educ Sport Ped* 19: 18-34.
- Cecilian, A. (2016). Multilateralità estensiva e intensiva, una necessaria integrazione in educazione fisica nella scuola primaria, *Formazione & Insegnamento XIV*, 1, 170-187.
- Colella, D. (2019). Insegnamento e apprendimento delle competenze motorie. Processi e Relazioni, *Formazione & insegnamento*, XVII, 73-88.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychol Inq.*, 11, 227-268.
- Farias, C.F., Mesquita, I. & Hastie, P. (2015). Game performance and understanding within a hybrid sport education season, *Journal Teaching in Physical Education*, 34, 363-383. 2015
- Forrest, G., Webb, P. & Pearson, P. (2006). *Teaching games for understanding a model for pre service teachers*. Paper presented at ICHPERSD International Conference for Health, Physical Education, Recreation, Sport and Dance, 1st Oceanic Congress Wellington, New Zealand, 14 October. 2006.
- Garn, A., & Byra, M. (2002). Psychomotor, cognitive, and social development spectrum style. *Teaching Elementary Physical Education*, 13, 2, 8-13.
- Gil-Arias, A., Harvey, S., Cañales, A., Praxedes, A. & Del Villar, F. (2017). Impact of a hybrid TGFU-Sport Education unit on student motivation in physical education. *PLoS ONE*, 12, e0179876.

- Gréhaigne, J.F., Richard, J.F. & Griffin, L.L. (2005). Teaching and learning team sports and games. New York: Routledge Falmer.
- Gréhaigne, J.F., Wallian N. & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 255-270.
- Hopper, T. (1988). Teaching games for understanding using principles of play. *Canadian Association of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 64, 1-5.
- Jones, RJA., Marshall, S., & Peters, DM. (2010). Can we play a game now? The intrinsic value of TGfU. *European Journal Physical Health Education*, 4, 57-63.
- Kendall, J., Eloi, S. & Harvey, S. (2014). Teaching games for understanding as a positive and versatile approach to teaching adapted games. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 7, 6-20.
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.
- Kirk, D. & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Re-thinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 177-192.
- Light, T.S. (2006). Culture, embodied experience and teachers' development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12, 99-117.
- Light, R. (2002). Engaging the body in learning: promoting cognition in games through TgFU. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 49, 2326.
- Memmert, D., Almond, L., Bunker, D., Butler, J., Fasold, F., Griffin, L.L., Wolfgang, H., Klatt, S., Klein-Soetebier, S., König, S., Nopp, S., Rathschlag, M., Schul, K., Schwab, S., Thorpe, R. & Furley, P. (2015). Top 10 Research Questions Related to Teaching Games for Understanding. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 347-359.
- Moy, B., Renshaw, I. & Davids, K. (2015). The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21, 517-538.
- Myer, G.D., Faigenbaum, A.D., Edwards, N.M, Clark, J.F., Best, T.M. & Sallis, R.E. (2015). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British Journal Sports Medicine*, 0, 1-9.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328.
- Olivieri, D. (2016). Mente-corpo, cervello, educazione: l'educazione fisica nell'ottica delle neuroscienze. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 89-106
- Pearson, P., & Webb, P. (2008). Developing effective questioning in Teaching Games for Understanding. 1st Asia Pacific Sport in Education Conference. Sturt Campus, Adelaide: Flinders University.
- Pesce, C. (2002). Insegnamento prescrittivo o apprendimento euristico? *SdS Rivista di Cultura Sportiva*. Coni, 55, 1-18.
- Piltz, W (2004). Reading the game. A key component of effective instruction in teaching and coaching, Paper presented at the 2nd International Conference *Teaching Sport and Physical Education for Understanding*, Melbourne, December 11-14.
- Rink, J. E., French, K. E. & Tjeerdsma, B.L. (1996). Foundations for the learning and instruction of sports and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-341.
- Robinson, D.B. & Foran, A. (2011). Pre-Service Physical Education Teachers' Implementation of "TGfU Tennis": Assessing Elementary Students' Game Play Using the GPAI, *Revue EPS/ PHEx Journal*, 3, 1-19.
- Sánchez-Gómez, R., Devís-Devís, J., & Navarro-Adelantado, V. (2014). El modelo Teaching Games for Understanding en el context internacional y español: una perspectiva histórica. *Ágora para la educación física y el deporte*, 16, 197-213.
- Schmidt, R.A. & Wrisberg, C.A. (2000). *Apprendimento motorio e prestazione*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Schmidt, R.A. & Lee, T.D. (1999). *Motor control and learning: behavioral emphasis*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schmidt, R.A. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-26.

- Sgrò, F. & Lipoma, M. (2019). Riflessioni sull'utilizzo dei Tactical Games Model nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 193-205.
- Shuell, T.J. (1986). Cognitive conceptions of learning, *Review of Educational Research*, 56, 411-436.
- Sinelnikov, O.A., Wallhead, T. & Layne, T. (2014). Perceived and actual motivational climate of a mastery-involving sport education season. *Eur Phys Educ Rev*, 20, 215-228.
- Stolz, S. & Pill, S. (2014). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20, 36-71.
- SueSee, B., Pill, S., Edwards, K. (2016). Reconciling approaches- a game centred approach to sport teaching and Mosston's Spectrum of teaching styles. *European Journal of physical education and sport sciences*, 2, 4, 69-96.
- Suits, B.H. (1978). The Grasshopper: *Games, Life and Utopia*, Broadview Encore Editors.
- Thorpe, R. & Bunker, D. (1982). From theory to practice: Two examples of an "understanding approach" o the teaching of games. *Bulletin of Physical Education*, 18, 5-8.
- Tomprowski, P.D., McCullick, B., Pendleton, D.M. & Pesce, C. (2015). Exercise and children's cognition: The role of exercise characteristics and a place for metacognition. *Journal of Sport and Health Science*, 4:, 47-55.
- Turner, A.P. & Martinek, T.J. (1999). An investigation into teaching games for Understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 286-296.
- Turner, A. (1996). Teaching for understanding myth or reality? *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 67, 46-48.
- Viscione, I. Invernizzi, P.L. & Raiola, G. (2019). Physical education in secondary higher school, *Journal of Human Sport and Exercise*, 14(4proc), S706-S712.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA
- Wallhead, T.L. & Deglau, D. (2004). Effect of a tactical games approach on student motivation in physical education. *Research Quarterly Exercise Sport*, 75 (suppl 1), A84.
- Ward, G. & Griggs, G. (2011). Principles of Play: a proposed framework towards a holistic overview of games in primary Physical Education. *Education*, 39, 499-516.
- Webb, P. & Pearson, P. (2008). *An Integrated Approach to Teaching Games for Understanding (TGfU)*. University of Wollongong, Faculty of Education.
- Webb, P. & Thompson, C. (1998). Developing thinking players: Game sense in coaching and teaching. In, *Sports Coach 1998: 1998 National Coaching and Officiating Conference*, 2528 November 1998, Melbourne, Victoria, Unpublished papers, Australian Coaching Council, Australian Sports Commission, 2, 610613.
- Wener, P., Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). Teaching games for understanding: evolution of a model. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 67, 2833.

# Educazione motoria ecologica e sviluppo motorio nella scuola dell'infanzia per combattere la povertà educativa

## Ecological motor education and motor development in preschool to fight educational poverty

Patrizia Tortella

Libera Università di Bolzano - patrizia.tortella@unibz.it

Manzo Generosa

Università Telematica Pegaso - generosa.manzo@unipegaso.it

Guido Fumagalli

Università di Verona - guido.fumagalli@univr.it

### ABSTRACT

Physical activity (PA) in the pre-school period of life is of primary importance for the integral development of the child as shown by scientific studies on the positive in different areas of life, from the motor, cognitive, socio-relational, affective and the negative consequences of sedentariness and inactivity. An analysis of the concept of human development elaborated by Nussbaum indicates that PA has an important role also in this area and can be a useful tool to fight and reduce the spread of educational poverty. The most suitable period of life to operate to this aim is preschool. Kindergartens are indeed the meeting points for more than 90% of children aged 3 to 6 years. For implementation of appropriate interventions is necessary to become aware of this perspective and promote educational actions to disseminate knowledge and practices in teachers, parents, and children.

L'attività fisica nel periodo prescolare assume un ruolo di primaria importanza per lo sviluppo integrale del bambino/a. Le ricerche evidenziano i suoi effetti nei diversi ambiti della vita, da quello motorio, cognitivo, socio-relazionale, affettivo nonché le conseguenze di sedentarietà e inattività. Da un'analisi del concetto di sviluppo umano elaborato dalla Nussbaum risulta che l'attività fisica ha un ruolo importante anche in questo ambito e può essere uno strumento utile per contrastare e ridurre la diffusione della povertà educativa. L'ambito più adatto per operare in tal senso è senza dubbio quello della scuola dell'infanzia, il centro di incontro di più del 90% di bambini/e dai 3 ai 6 anni. Per fare questo è necessario prendere coscienza di questa prospettiva e promuovere delle azioni educative per divulgare conoscenze e pratiche in insegnanti, genitori e bambini/e.

### KEYWORDS

Ecological Motor Education, Physical Activity, Kindergarten, Motor Development, Educational Poverty.

Educazione Motoria Ecologica, Attività Fisica, Scuola dell'Infanzia, Sviluppo Motorio, Povertà Educativa.

\* Ruoli nell'articolo. Patrizia Tortella: ideazione, progettazione del tema, raccolta dati, analisi, scrittura e revisione del testo. Manzo Generosa: scrittura e revisione del testo. Guido Fumagalli: analisi, scrittura e revisione del testo

## Introduzione - L'importante ruolo dell'attività fisica

In una visione ecologica, integrale dello sviluppo, attività fisica e sviluppo motorio nell'infanzia sono estremamente connessi. Numerosi studi (Adolph, 2016; Diamond, 2016) hanno evidenziato che lo sviluppo è fortemente influenzato da ambiente, contesto e soprattutto dall'esperienza (Edelman, 1987; Gottlieb, 1991; Newell, 2010). L'apprendimento di nuove competenze nell'infanzia sembra inoltre essere molto specifico: *“si impara ciò che si esercita e ciò che si esercita si impara”* (Sigmundsson et al., 2017; Diamond, 2016; Tortella et al., 2016) Senza esperienza non c'è sviluppo di competenza e ciò che si conosce, se non è rivisitato, viene dimenticato e perso (Edelman, 1987). Queste recenti evidenze mettono fortemente in discussione l'approccio basato su *“date loro il tempo...”*, spesso evocato da genitori e insegnanti, che in presenza di bambini/e con difficoltà motorie o di altro ambito dicono che con il tempo si risolve tutto. Non è solamente di tempo cronologico ma di tempo per *“fare esperienze nuove e ripetute”* che occorre parlare e di cui vi è assoluta necessità. Per poter apprendere qualche cosa e sviluppare nuove competenze occorre infatti tanto tempo per provare, riprovare, consolidare, automatizzare. L'Organizzazione Mondiale della Sanità, riferendosi alle numerose, attuali evidenze scientifiche, nel 2019 ha per la prima volta divulgato linee guida sull'attività fisica e la salute dedicate ai bambini/e da 0 a 5 anni. Fin dal momento della nascita l'infante dovrebbe essere messo in condizione di poter fare attività motoria. Si raccomanda infatti che il bambino sia posto in posizione prona per almeno 30 minuti al giorno, distribuiti nei vari momenti della giornata. Questa postura permette al bambino/a di irrobustire i muscoli del collo, del tronco, dell'addome, fatto utile per facilitare il movimento di striscio, *gattonamento*, posizione seduta, la deambulazione verticale. Studi cross-culturali (Keller, 2007) hanno evidenziato che i bambini delle popolazioni rurali, sollecitati al movimento mediante attività ritmate, che sollecitano l'utilizzo del collo, sviluppano presto la capacità di stare seduti in maniera autonoma. In Islanda, Paese dalle numerosissime risorse acquatiche naturali, gli infanti sono inseriti nell'ambiente acquatico fin dalla nascita, e interessanti studi hanno evidenziato che i bambini di 5 anni che hanno seguito per qualche mese uno specifico percorso di baby-swimming a partire dal quarto mese di vita sviluppano competenze di manualità ed equilibrio che persistono almeno fino all'età di 5 anni (Sigmundsson, H., & Hopkins, B., 2010). Karen Adolph (2013) ha osservato che quando un bambino/a sviluppa una nuova competenza di deambulazione cambiano anche le sue relazioni con l'adulto. Quando il bambino/a inizia a gattonare l'adulto si rivolge a lui con un linguaggio per *“bambini/e grandi”* rispetto a quando solo strisciava, fatto che promuove nel bambino l'acquisizione di un maggior numero di nuovi vocaboli.

Nella sua prospettiva ecologica dello sviluppo Karl Newell (2010) invita a considerare i diversi vincoli, quali: 1-ambiente fisico, 2-contesto umano, 3-caratteristiche del soggetto e 4-tipo di compito possibile. Il variare di uno di questi vincoli promuove diverse opportunità e diverso sviluppo del soggetto.

Stodden et al. (2008) suggeriscono nel loro modello concettuale la relazione tra competenze motorie, attività fisica, obesità e qualità della vita e salute. Un bambino competente a livello motorio può praticare diversi tipi di attività fisica (correre, saltare, arrampicarsi, pattinare, nuotare, sciare...), aumentare la quantità di movimento e promuovere sviluppo di nuove competenze motorie (Fisher et al., 2005). Il diverso livello di competenza motoria dimostrato dai bambini/e è dovuto principalmente alle differenze di esperienza che sono il risultato di diversi fattori:

ambiente fisico, presenza di attività fisica strutturata, stato socioeconomico, influenze dei genitori, clima (Stodden et al. 2008, Goodway & Smith, 2005).

Una recente review (Diamond & Ling, 2019) evidenzia che attività fisica associata a consapevolezza, mindfulness, meditazione promuove inoltre lo sviluppo di funzioni esecutive, processi cognitivi superiori, fondamentali per il successo scolastico e sociale.

Per contro sedentarietà e inattività predispongono ad un aumentato rischio di patologie cardio-vascolari e metaboliche (tra cui diabete e obesità), nonché ad alcune forme di cancro. Per questo numerose Associazioni Scientifiche e Istituzioni dedicate alla Salute hanno elaborato linee guida dirette sia ad aumentare i livelli di PA sia a ridurre la sedentarietà. Tali linee-guida, una volta rivolte soprattutto agli adulti, sono state elaborate anche per le fasce d'età più giovani, dall'infanzia all'adolescenza. Nel 2020 il Ministero della Salute italiano ha recepito e divulgato in lingua italiana le linee guida dell'Organizzazione Mondiale della Sanità.

## 1. Attività fisica e sviluppo umano

L'attività fisica è fondamentale per salute, benessere e qualità della vita e contribuisce allo sviluppo umano delle persone.

L'economista pakistano Mahbub ul Haq e Amartya Sen (premi Nobel) hanno per primi parlato di "indice di sviluppo umano", per spostare l'attenzione dal PIL, indicatore di sviluppo economico, alle politiche di sviluppo incentrate sulla persona. L'idea di benessere non poteva, infatti, considerare solamente lo sviluppo economico senza includere lo sviluppo della persona.

Dal 2010 l'indice di sviluppo umano è determinato dalla media aritmetica di: 1-speranza di vita, 2-istruzione (alfabetizzazione), 3-reddito nazionale lordo pro-capite.

Sen riconosce che l'indice non può spiegare l'intreccio dinamico di fattori che determinano lo sviluppo umano e la qualità della vita, in particolare rispetto a sanità e istruzione. Egli ritiene che le capabilities siano i fondamenti dello sviluppo umano in quanto rappresentano le libere scelte operate dalle persone e le basi per il superamento delle disparità. Esse sono dinamiche e si modificano con il cambiamento delle circostanze. Si può parlare di capabilities di base e avanzate. Come mostrato nella figura 1, le capabilities di base sono: 1-sopravvivenza nella prima infanzia, 2-educazione primaria, 3-tecnologia di base, 4-resistenza ai traumi ricorrenti. Le capabilities avanzate sono: 1-accesso alla qualità della salute a tutti i livelli; 2-effettivo accesso alle tecnologie, 3-resistenza a traumi nuovi, sconosciuti.



**Figura 1: Lo sviluppo umano: dalle capabilities di base alle capabilities avanzate**  
 (adattamento immagine da Human Development Report Office,  
<http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019.pdf>.)

Martha Nussbaum (2000), studiosa statunitense di filosofia antica, ha ricercato un modello che mettesse in relazione l'universalismo dei diritti umani, le diverse situazioni culturali, la concretezza dei bisogni degli individui. Ha messo a punto il concetto di "capacità umane", viste come potenzialità di ciascun individuo", che devono essere curate, promosse dalla comunità umana e dalle organizzazioni internazionali. Ha riscritto la carta dei diritti umani, in termini di "capacità essenziali del funzionamento umano", elencando quelle da garantire per rendere una vita degna di essere vissuta; in particolare la Nussbaum pone l'accento su salute fisica, integrità fisica nonché sensi, immaginazione e pensiero, emozioni; ma include anche ragion pratica, appartenenza, poter controllare il proprio ambiente politico, materiale. Infine, importante è il gioco come opportunità, tra l'altro, di poter ridere, divertirsi e godere nelle attività ricreative.

In pratica la capacità umana esprime la capacità della persona di realizzare il suo stato potenziale, di sentirsi libera di fare ciò che ha scelto di fare.

L'ISTAT e il CNEL (2013) hanno sviluppato l'indice di "benessere equo e sostenibile (BES), per valutare il progresso di una società dai punti di vista sociale, ambientale, con misure di disuguaglianza e sostenibilità. Vengono individuati gli indicatori: 1-salute, 2-istruzione e formazione, 3-lavoro e conciliazione, tempi di vita, benessere economico, relazioni sociali, politica e istituzioni, sicurezza, benessere soggettivo, paesaggio e patrimonio culturale, ambiente, ricerca e innovazione.

## 2. Povertà educativa e possibili vie di uscita

Da quanto descritto nei paragrafi precedenti, emerge che povertà educativa al movimento e salute sono intimamente connessi. La salute è un elemento fondamentale per il benessere e la qualità della vita. Essa ha conseguenze in tutte le età della vita su condizioni, comportamenti, relazioni sociali, opportunità, scelte. Vi sono diversi comportamenti a rischio, che minacciano la salute della popolazione, come sedentarietà e inattività, che sono promotori di obesità. Il rapporto Eurispes Italia 2020 evidenzia una situazione allarmante per i bambini/e italiani. Il 21,3% dei bambini è in sovrappeso e il 9,3% è obeso.

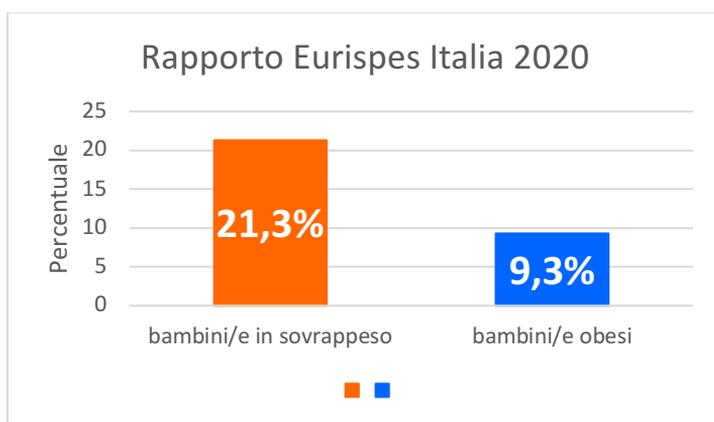


Figura 2: Rapporto Eurispes Italia 2000 (<http://www.cesda.net/?p=16168>)

I maschi rappresentano il 21% e le femmine il 14%. Praticare poca attività fisica ed essere obesi in età prescolare predispone ad un rischio 4 volte maggiore di essere obesi nell'adolescenza e i bambini/e hanno il 50% di probabilità di diventare adulti obesi. L'eccesso di peso da bambini predispone a patologie cronicodegenerative, che oggi rappresentano la principale causa di malattia e morte. Nelle regioni del centro-sud Italia il numero di bambini/e sovrappeso e obesi è più elevato.

Il problema può essere ricondotto al concetto di "Povertà educativa": si tratta di una condizione in cui il bambino/a viene privato del diritto all'apprendimento, delle opportunità culturali e educative e del diritto di giocare. Vengono a mancare le "capacità" menzionate da M. Nussbaum (2000) di poter fare ciò di cui si sente la necessità. Povertà economica e povertà educativa sono spesso presenti entrambe e si trasmettono da generazione a generazione. Il basso livello socioeconomico è predittore di insuccessi scolastici e di obesità. I bambini/e hanno necessità di muoversi, di giocare, sia per promuovere uno sviluppo fisico sano ed equilibrato, che per instaurare relazioni interpersonali con adulti e bambini in contesti ludici, sviluppare la propria personalità e incrementare percezione di competenza e autostima.

Come si può riuscire a superare la "povertà educativa"?

Nel 2013 la Commissione europea ha emanato delle raccomandazioni con lo scopo di *"Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale"*. All'articolo 2.3 – Diritto dei minori a partecipare alla vita sociale viene precisato: *"eliminare gli ostacoli collegati al costo, all'accesso e alle differenze culturali in modo che tutti i minori possano partecipare ad attività ludiche, ricreative, sportive e culturali al di fuori della scuola"*.

Le istituzioni, associazioni, fondazioni hanno un ruolo fondamentale nell'organizzazione di opportunità per i bambini/e. L'impresa sociale "Con i bambini" ha realizzato un importante osservatorio a livello nazionale, con l'intento di combattere la povertà educativa, organizzato su quattro dimensioni principali: scuola, cultura, servizi sociali e sport (2019). Da un'indagine dell'Istituto Demopolis risulta che per circa il 60% degli intervistati lo sport è l'unica forma di apprendimento extra curricolare di attività motoria.

### 3. La scuola dell'infanzia come prospettiva risolutiva

La scuola dell'infanzia, che i bambini frequentano dai 2 ai 6 anni, è un importante elemento formativo dove ciascun bambino/a, indipendentemente dalla propria personale situazione socioeconomico-culturale può sviluppare capacità e competenze. Non è ancora considerata un percorso obbligatorio, pur promuovendo nei bambini lo sviluppo dei prerequisiti fondamentali per l'accesso alla scuola primaria. Nel 2002 il Consiglio Europeo nel convegno di Barcellona ha posto come obiettivo degli Stati Membri la capacità di fornire assistenza all'infanzia al 90% dei bambini/e di età compresa tra 3 e 6 anni e al 33% dei bambini/e di età inferiore a 3 anni. Risulta che il 92,6% dei bambini/e italiani frequentano la scuola dell'infanzia, superando l'obiettivo del 90%; tuttavia in questi ultimi anni si assiste ad un calo di iscrizioni.

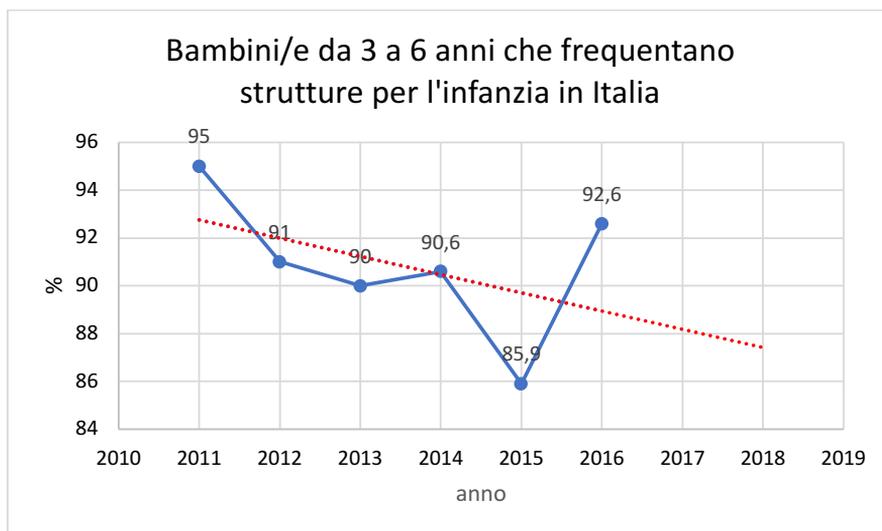


Grafico 1: Rapporto Eurispes Italia 2000 (<http://www.cesda.net/?p=16168>)

Diversamente da quanto spesso si sente affermare da insegnanti e genitori di bimbi/e frequentanti la scuola dell'infanzia, i bambini/e di oggi si muovono molto poco. Solo il 15% dei bambini/e a livello mondiale (Hubbard et al., 2016; Hinkley et al., 2012) si muove secondo le raccomandazioni internazionali sulla salute (OMS).

Nelle scuole dell'infanzia italiane i bambini/e rimangono anche 8-9 ore (Tortella, Fumagalli, 2019) e il tempo dedicato all'attività fisica riguardante l'attività grosso motoria (quella che riguarda le grandi masse muscolari e che ha un importante impatto positivo sulla salute) è molto ridotto. Gran parte del tempo è dedicato invece ad attività di motricità fine, il cui impatto sulla salute è modesto se non nullo (Tortella et al., 2012).

Le nuove Linee Guida dell'OMS, oltre a rivolgersi per la prima volta a bambini/e da 0 a 5 anni introducono aspetti nuovi, fortemente correlati all'attività fisica, allo sviluppo motorio e alla salute, quali ad esempio il sonno. Anche il ministero della Salute italiano ha riconosciuto queste linee guida e le sta diffondendo attraverso i media. Si tratta di un momento molto importante, di grande riconoscimento na-

zionale dei dati della ricerca internazionale sullo sviluppo motorio come promotore fondamentale di una sana qualità della vita, anche da adulti.

L'osservanza delle raccomandazioni è fortemente dipendente dagli adulti che circondano il bambino, che possono organizzare i tempi per le attività, gli spazi, la scelta dei materiali, le relazioni, promuovere attività divertenti. Purtroppo, i diversi fattori determinanti l'attività fisica nell'infanzia non sono sufficientemente conosciuti sia da genitori sia da insegnanti e questo comporta una diversa interpretazione di quanto sia importante fare.

La situazione italiana, riguardante le attività motorie nella scuola dell'infanzia si presenta ancora molto distante da quanto sarebbe opportuno e raccomandato fare. In aggiunta, conoscenza e percezione degli insegnanti dell'importanza del movimento e delle pratiche di attività fisica sono molto ricche di pregiudizi e povertà di conoscenza e di corretta percezione della realtà. In uno studio in alcune scuole dell'infanzia del Trentino-Alto Adige è emerso che gli insegnanti attribuiscono molta importanza all'attività fisica, dichiarano di realizzare certe tipo di attività ma dall'osservazione diretta è emerso che l'attività dichiarata non corrispondeva con quella realmente realizzata e osservata. In aggiunta è emerso che molto tempo veniva dedicato alle attività di motricità fine e ad altre attività da seduti e pochissima attenzione e scarsissimo tempo venivano dedicati ad attività grosso-motorie e all'equilibrio (Tortella, Fumagalli, 2012).

È altresì importante notare come le indicazioni Nazionali del Curricolo per la scuola dell'infanzia (2012) non riportino riferimenti alle Raccomandazioni Internazionali e presentino traguardi di sviluppo di competenza senza definire gli obiettivi formativi. Questo aspetto lascia ampio spazio alle interpretazioni più disparate del significato pratico di educazione al movimento per cui si assiste, tra l'altro, a differenze di pratica da una scuola all'altra.

### 3.1 Piano di formazione degli insegnanti delle Scuole dell'Infanzia

Per promuovere un'efficace educazione al movimento dei bambini è necessario intervenire sull'educazione/istruzione degli adulti. Il nostro gruppo di ricerca ha da anni attivato un piano di formazione degli insegnanti delle scuole dell'infanzia che si basa sui dati della ricerca scientifica internazionale e si fonda su un principio didattico innovativo che mira a rendere l'attività motoria con i bambini/e una pratica quotidiana condotta direttamente dagli educatori scolastici.

La formazione ha i connotati dell'aggiornamento professionale ed è condotta dai Ricercatori del Centro di Ricerca sullo Sviluppo Motorio nell'Infanzia (CR-SMB) dell'Università di Verona; essa si basa su testi prodotti dai ricercatori stessi ed è diretta all'acquisizione dell'insegnante dei fondamenti per la progettazione, realizzazione, valutazione e rendicontazione/dimostrazione di attività finalizzate allo sviluppo di competenze motorie fondamentali e all'uso del movimento per lo sviluppo di funzioni cognitive. La formazione è svolta con metodiche di e-learning che prevedono fasi di didattica frontale a distanza, fasi di sperimentazione e discussione *inter pares* e con esperti e fasi di rendicontazione e dimostrazione pubblica delle attività progettate e svolte con i bambini.

Il processo di formazione comprende il monitoraggio in itinere dell'acquisizione di conoscenze specifiche da parte degli insegnanti e la pianificazione di attività specifiche che gli insegnanti attuano con i bambini della propria Scuola. Al termine del progetto gli insegnanti presentano le attività svolte a colleghi e genitori anche utilizzando proiezioni tipo PowerPoint.

Si può notare come i numeri di partecipazione (scuole, insegnanti, e bambini coinvolti) siano stati in continuo aumento con il progredire dell'esperienza e la messa a punto delle metodologie di lavoro. In continua crescita è anche il numero di scuole che hanno introdotto progetti motori nei propri PTOF (Tabella 1).

L'intero piano di formazione ha i seguenti obiettivi specifici che si sviluppano in tre livelli successivi tipicamente raggiunti in tre anni scolastici consecutivi: 1- progettare e realizzare situazioni di gioco che sviluppano le competenze motorie fondamentali; 2- produrre condizioni per sviluppare competenze cognitive attraverso il gioco motorio; 3- sviluppare nei bambini l'interesse per i fenomeni naturali e le scienze.

	a.s. 2015/16			a.s. 2016/2017			a.s. 2017/2018		
REGIONE	INSEGNANTI	BAMBINI	SCUOLE	INSEGNANTI	BAMBINI	SCUOLE	INSEGNANTI	BAMBINI	SCUOLE
ABRUZZO	19	234	8	27	263	6	80	1006	19
BASILICATA	10	142	2	14	143	5	18	384	5
CALABRIA	12	151	5	30	223	6	21	180	5
CAMPANIA	16	182	1	24	310	1	28	311	2
EMILIA ROMAGNA	4	84	1	14	163	2	53	677	14
FRIULI VENEZIA GIULIA	6	133	3	20	251	5	25	334	8
LAZIO	9	118	1	11	124	1	0	0	0
LOMBARDIA	9	102	3	18	208	6	27	197	5
MARCHE	5	93	1	14	125	2	12	95	2
MOLISE	7	162	1	0	0	0	15	82	2
PIEMONTE	7	109	2	11	119	2	10	90	2
PUGLIA	9	117	3	22	233	4	31	272	7
SARDEGNA	20	232	4	27	135	3	27	140	3
SICILIA	8	128	5	41	517	8	22	220	6
TOSCANA	9	155	3	21	313	4	41	434	7
UMBRIA	13	149	1	15	150	1	16	145	2
VALLE D'AOSTA	6	63	1	0	0	0	0	0	0
VENETO	-	-	-	27	402	13	35	346	15
<b>TOTALE</b>	<b>169</b>	<b>2354</b>	<b>45</b>	<b>336</b>	<b>3679</b>	<b>69</b>	<b>461</b>	<b>4913</b>	<b>104</b>

**Tabella 1: Formazione degli insegnanti estesa su tutto il Territorio Nazionale**

Gli insegnanti hanno a disposizione, per ciascun livello, un testo che li guida nell'acquisizione delle conoscenze utili per progettare attività con i bambini della scuola dell'infanzia. In tutti i livelli, i bambini sono coinvolti attraverso una fiaba in cui essi agiscono come personaggi. Gli insegnanti stimolano, organizzano e monitorano i bambini e i loro progressi nelle diverse fasi della fiaba.

La formazione è (offerta gratuitamente alle scuole) ha lo scopo di consentire agli insegnanti di creare momenti di promozione dello sviluppo motorio all'interno delle attività scolastiche, di definire chiari obiettivi motori, di pianificare attività didattiche per promuovere apprendimento di processi di competenza, di fornire strumenti per la valutazione qualitativa e quantitativa delle attività motorie in età prescolare. Il continuo riferimento in tutti e tre i livelli alle evidenze scientifiche, alle Raccomandazioni Internazionali sulla Salute (comprese le indicazioni per l'infanzia OMS 2019), alle Indicazioni Nazionali del Curricolo e l'individuazione di processi di apprendimento e sviluppo del bambino/a facilita la pianificazione di un curriculum verticale e rende l'attività motoria operativo/agentiva fondamentale all'interno delle componenti di sviluppo delle competenze.

L'intervento ha avuto una risposta entusiastica sia da parte degli insegnanti sia dei genitori. Importante è stato il coinvolgimento dei Dirigenti Scolastici. Nell'ultimo anno, causa la pandemia da COVID, la formazione è stata trasformata con l'ausilio di video che hanno consentito ai bambini (seguiti dai rispettivi genitori nelle proprie abitazioni) di realizzare le storie in movimento nelle proprie abita-

zioni seguiti dai genitori. È in corso un'analisi dell'impatto della formazione sulle conoscenze relative al movimento. Al rientro a scuola, è prevista l'introduzione di metodi di misurazione delle competenze motorie nei bambini.

## Conclusioni

L'attività fisica è fondamentale per lo sviluppo integrale del bambino/a, per lo sviluppo motorio e cognitivo, per l'avvio di stili di vita attivi, per sviluppare competenze sociali, per prevenire patologie croniche, metaboliche, cardiocircolatorie, cancro. La scuola dell'infanzia è frequentata da quasi tutti i bambini/e in età 3 – 6 anni ed è il luogo in cui è possibile far convergere le diverse azioni educative ai fini dell'implementazione dell'attività fisica e dello sviluppo delle competenze motorie. È anche il luogo ideale per un'azione congiunta di prevenzione e superamento della "povertà educativa". Per riuscire in questo obiettivo è necessario il coinvolgimento attivo di bambini/e, genitori, insegnanti, dirigenti, associazioni ed enti del territorio. È indispensabile elevare i livelli di conoscenza dell'attività fisica con percorsi formativi di ricerca-formazione-azione per insegnanti e genitori e creare opportunità di pratica. Solo conoscenza ed esperienza possono promuovere capabilities per lo sviluppo e la realizzazione di ciascuno.

## Riferimenti bibliografici

- 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., Hoch, J. E. (2018). Motor Development: Embodied, Embedded, Encultured and Enabling. *Annual Review of Psychology*. 10.1146/annurev-psych-010418-102836
- American heart Association Recommendations for Physical Activity in Kids. Infographic. <https://www.heart.org/en/healthy-living/fitness/fitness-basics/aha-recs-for-physical-activity-in-kids-infographic> and sleep for children under 5 years old. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/>
- Cnel-Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, Istituto Nazionale di Statistica, (2013). *Bes/2013 Il benessere equo e sostenibile in Italia, Tipolitografia*. Roma. [https://www.istat.it/it/files/2013/03/bes\\_2013.pdf](https://www.istat.it/it/files/2013/03/bes_2013.pdf)
- Con i bambini. (2019) <https://www.conibambini.org/osservatorio-poverta-educativa-coni-bambini/>
- Consiglio Europeo di Barcellona. (2002). Conclusioni della Presidenza. Consiglio europeo di Barcellona. 15 e 16 marzo 2002. <https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno-europa/allegati/barcellona2002.pdf>
- Diamond, A. & Ling, D.S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2020). In (Editors) Novick, J.M., Bunting, M. F., Dougherty, M. R., & Engle, R. W., (2019), *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience and Human Development*. Review of Evidence on, and Fundamental Questions About, Efforts to Improve Executive Functions, Including Working Memory. Oxford University Press.
- Edelman, G. M. (1987). *Neural Darwinism*. New York, Basic Books, .
- Fisher, A., Reilly, J., Kelly, L., Montgomery, C., Williamson, A., & Paton, J. (2005). Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 684–688.

- Goodway, J.D., & Smith, D.W. (2005). Keeping all children healthy: Challenges to leading an active lifestyle for preschool children qualifying for at-risk programs. *Family & Community Health*, 28, 142–155.
- 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., Gisladdottir, T., Sigmundsson, H. (2015). The relationship between motor competence and physical fitness is weaker in the 15-16 yr. Adolescent age group than in younger age groups (4-5 yr and 11-12 yr). *Perceptual and motor skills*, 121(3),900-912.
- Hinkley T, Salmon J, Okely AD, Crawford D, Hesketh K. (2012). Preschoolers' Physical Activity, Screen Time, and Compliance with Recommendations. *Med Sci Sports Exerc.*, 44, 458–465.
- Hubbard, K., Economas, C.D., Bakun, P., Boulos, R., Chui, K., Mueller, M.P., Smith, K., and Satcheck, 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, N. J. Lawrence Erlbaum.
- Ministero dell'Istruzione. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <http://www.icsrizzoli.it/sites/default/files/2013/indicazioni%20nazionali-annali-2012.pdf>
- Ministero della Salute. (2019). *Linee di indirizzo sull'attività fisica per le differenti fasce d'età con riferimento a situazioni fisiologiche e fisiopatologiche e sottogruppi specifici di popolazione*. [http://www.salute.gov.it/imgs/C\\_17\\_pubblicazioni\\_2828\\_allegato.pdf](http://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2828_allegato.pdf)
- Nussbaum, M.C. (2000). *Women and Human Development. The capabilities Approach*. Cambridge-New York, Cambridge University Press, 1, 4,74-80.
- Organizzazione Mondiale della Sanità. (2019). *Guidelines on Physical activity sedentary behavior*
- Pratt, M., Norris, J., Lobelo, F., Roux, L., Wang, G. (2014). The cost of physical inactivity: moving into the 21st century. *Br J Sports Med*, 48, 171-173.
- Rapporto Eurispes Italia. (2020). <http://www.cesda.net/?p=16168> Commissione Europea (2013). Raccomandazioni. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=IT#page=5>
- Sen, Human development. <http://www.vita.it/it/article/2015/12/27/indice-di-sviluppo-umano-il-lavoro-equo-e-dignitoso-per-tutti-al-ntr/137806/#:~:text=L'indice%2C%20nato%20nel%201990,e%20la%20speranza%20di%20vita>.
- Sigmundsson, H., & Hopkins, B. (2010). Baby swimming: exploring the effects of early intervention on subsequent motor abilities. *Care, Health and Development*, 36(3)
- Sigmundsson, H., Trana, L. Polman, R., & Haga M. (2017). What is trained develops! Theoretical perspective on skill learning. *Sports*, 5, 38. <file:///C:/Users/Tecnico/Downloads/sports-05-00038.pdf>
- Stodden, D. F., Goodway, J., Langendorfer, S. J., & Robertson, M. A. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60, 290-306.
- 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>
- Tortella, P. & Fumagalli, G. (2019). The ecological perspective and motor and cognitive development of children: the playground “Primo sport 0246”. *Formazione & Insegnamento* XVII, 2, 147-158.
- Tortella, P., Callegari, L., Tessaro, F., Fumagalli, G. (2011). Survey on motor activity in nurseries in Trentino, in *The Journal of Sports medicine and physical fitness*, 51, 1-348.
- Tortella, P., Tessaro, F., & Fumagalli, G. (2012). Prospettiva ecologica: importanza di ambiente e contesto nello sviluppo motorio dei bambini. (a cura di: Marco Cruciani e Federico Cecconi) Atti del Nono Convegno Annuale dell'Associazione Italiana di Scienze Cognitive AISC, Università degli Studi di Trento, 213-218.
- Warren, T. Y., Vaughn Barry, M. S., Hooker, S. P., Sui X. Church, T., S., Blair, S. N. (2010). Se-

- dentary Behaviors Increase Risk of Cardiovascular Disease mortality in Men. *Med Scis sports Exerc.* 42(5), 879-885.
- Warren, T. Y., Vaughn Barry, M. S., Hooker, S. P., Sui X. Church, T., S., Blair, S. N. (2010). Sedentary Behaviors Increase Risk of Cardiovascular Disease Mortality in Men. *Med Scis sports Exerc.* 42(5), 879-885.
- W.H.O. (2019). Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: World Health Organization. 10665/311664/9789241550536-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y

# Titolo: ADHD: Revisione sistematica degli effetti benefici dell'attività motoria

## Title: ADHD: Systematic review of the beneficial effects of motor activity

Manuela Valentini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - manuela.valentini@uniurb.it

Arianna Canini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo - a.canini1@campus.uniurb.it

### ABSTRACT

The increasing percentage of children diagnosed with ADHD represents a large body of students coping with poor motor coordination, behavior and attention problems, which results in compromised social relations. Traditional treatments include pharmaceuticals with cognitive-behavioral and parental therapies. However, recently researchers have been investigating the influence of physical activity on the main deficits of children with ADHD. The primary objective of this review is to summarize the research that examined the effects of exercise by combining keywords such as: ADHD, sports, benefits, symptoms. Although studies varied by sample size, type of activity, and indexes analysed, results are significantly positive overall with improvement of symptoms, executive functions, and social interactions.

La percentuale crescente di bambini con diagnosi di ADHD rappresenta un gran numero di studenti che affrontano problemi di coordinazione motoria, comportamento e attenzione che si traducono in relazioni sociali compromesse. I trattamenti tradizionali includono farmaci con terapie cognitivo-comportamentali e parentali. Tuttavia, recentemente i ricercatori hanno indagato l'influenza dell'attività fisica sui principali deficit dei bambini con ADHD. L'obiettivo primario di questa revisione è quello di riassumere la ricerca che ha esaminato gli effetti dell'esercizio fisico combinando parole chiave come: ADHD, sport, benefici, sintomi. Nonostante gli studi variassero per dimensione del campione, tipologia di attività e indici analizzati, nel complesso i risultati sono significativamente positivi circa i sintomi, le funzioni esecutive e le interazioni sociali.

### KEYWORDS

ADHD – Physical exercise – Symptoms – Executive functions – Social interaction.

ADHD – Esercizio fisico – Sintomi – Funzioni esecutive – Relazioni sociali.

\* Contributo equamente distribuito, Manuela Valentini: coordinatore scientifico; Arianna Canini: ricerca bibliografica.

## 1. Introduzione

«L'ADHD è considerato uno dei disordini dello sviluppo neurologico più comune nei bambini» (McKune et al., 2003, p. 17) e sembra essere basato su un malfunzionamento della regolazione della dopamina, della noradrenalina e della neurotrasmissione della serotonina (Jiang et al., 2018, p. 2).

Secondo quanto riportano Cerrillo-Urbina et al. (2015) «è stata stimata una prevalenza mondiale di ADHD del 5%» (p. 780), tuttavia uno studio più recente condotto da Christiansen et al. (2019) riporta una stima a livello mondiale del 7% (p. 1), indice del fatto che la diffusione di questo disturbo ha subito una crescita notevole negli ultimi anni. «Il trattamento convenzionale del disturbo prevede farmacoterapia, psicoterapia e terapia cognitivo-comportamentale, ovvero un trattamento di tipo multimodale» (Velo et al., 2019, p. 2), tuttavia «a seguito dell'assunzione dei farmaci si sono verificati effetti collaterali come insonnia, diminuzione dell'appetito, perdita di peso, mal di testa, elevazione della frequenza cardiaca a riposo, aumenti leggeri della pressione arteriosa e disturbi dell'umore» (McKune et al., 2003, 17). Per questo motivo è diventata sempre più forte la necessità di trovare un trattamento alternativo, che potesse non solo ridurre la sintomatologia ma anche apportare un miglioramento nella qualità della vita. Sono state consultate le seguenti banche dati online: Sport Discus, PubMed e Google Scholar. La ricerca ha filtrato 547 articoli, di questi 105 sono stati sottoposti a screening e dopo aver applicato i criteri di inclusione e analizzato attentamente gli studi rimasti, abbiamo incluso definitivamente 19 studi. Nonostante i risultati degli studi siano promettenti, a causa della grande variabilità di questi non è risultato facile stabilire in che misura l'attività motoria abbia apportato dei benefici.

## 2. Descrizione ADHD

«Il disturbo da deficit di attenzione / iperattività (ADHD) è uno dei disturbi mentali più comuni nei bambini» (American Psychiatric Association, 1995) e colpisce maggiormente i maschi rispetto alle femmine con un rapporto di 8:1 (Sanavio e Cornoldi, 2017, p. 88). Il periodo di insorgenza è intorno ai 6 anni e ha un rischio di cronicità del 60% (Arcangeli et al., 2008, p. 173).

«Le cause dell'ADHD non sono ancora note» (Viola, 2010, p. 19), ma sappiamo che l'eziologia coinvolta nel disturbo è di tipo multifattoriale (Wilens e Spencer, 2010, p. 4). Il primo importante fattore che concorre nell'insorgenza del disturbo è quello biologico. Studi condotti sulle famiglie, sui gemelli e sulle adozioni confermano una predisposizione genetica (Giedd et al., 2001, p. 33), tuttavia affinché il disturbo si manifesti è necessario che questo interagisca con altri fattori: fattore neurobiologico, che riguarda anomalie nei lobi frontali, responsabili dell'attenzione selettiva (Viola, 2010, p. 20) e fattori ambientali, che riguardano lo stress, l'uso di farmaci, alcool o fumo da parte della madre in gravidanza, oppure il ricovero in un orfanotrofio (Mariani et al., 2009, p. 400).

La diagnosi di ADHD si basa sulla presenza di una triade di sintomi:

- 1) problemi di attenzione (disattenzione);
- 2) elevati livelli di attività motoria (iperattività);
- 3) impulsività cognitiva e comportamentale (Arcangeli et al., 2008, p. 175).

Secondo il DSM-IV ci sono tre tipi di ADHD.

- 1) prevalentemente disattento: manifesta sostanziali difficoltà nell'attenzione, anche se dal punto di vista comportamentale il bambino non è aggressivo ma

- tende a isolarsi dal gruppo e può soffrire di disturbi come l'ansia (ibidem, p. 177);
- 2) prevalentemente iperattivo/impulsivo: non riesce a controllare il proprio comportamento e i propri impulsi, manifesta atteggiamenti di forte irrequietezza motoria e parla eccessivamente (Savarese, 2008, p. 20);
  - 3) combinato: presenta entrambe le problematiche, sia attentive che oppostive (Sanavio e Cornoldi, 2017, p. 88). È il profilo più comunemente diffuso e al tempo stesso il più grave ed è quello che presenta la maggiore comorbidità con altri disturbi (Wilens e Spencer, 2010, p. 3).

Tra i disturbi più comunemente comorbidi con l'ADHD troviamo il Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP), che rivolge il comportamento oppositivo principalmente verso altre persone (Arcangeli et al., 2008, p. 227) e ha una comorbidità del 60% (Savarese, 2009, p. 38), e il Disturbo della Condotta (DC), che presenta un profilo di maggiore gravità" (Sanavio e Cornoldi, 2017, p. 92) con una comorbidità del 45% (Savarese, 2009, p. 38). Inoltre l'ADHD ha una comorbidità del 30% con il disturbo d'ansia e il 33% con un disturbo depressivo (Wilens e Spencer, 2010, p. 2).

Cornoldi et al. (2001) riferiscono che il disturbo è caratterizzato dalla presenza di un «generale deficit di autoregolazione che dipende dalle cosiddette "funzioni esecutive" che si riferiscono ai processi di pianificazione, organizzazione, metacognizione, flessibilità cognitiva, memoria di lavoro, mantenimento di uno sforzo, uso di strategie, inibizione di risposte inappropriate, fluenza verbale, automonitoraggio e autocorrezione» (p. 31). A causa di queste numerose difficoltà spesso accade che questi bambini sperimentano risultati negativi in ambito personale, educativo e sociale e questo potrebbe compromettere il loro adattamento funzionale nel corso della loro vita (Verret et al., 2012, p. 71).

### 3. Tipologie di trattamento

Al momento il trattamento più efficace previsto per l'ADHD è il cosiddetto trattamento multimodale che «prevede la combinazione di interventi psicoeducativi, comportamentali e farmacologici» (Mariani et al., 2009, p. 405).

#### 3.1 *Trattamento farmacologico*

Il trattamento farmacologico per l'ADHD prevede l'utilizzo di farmaci stimolanti come atidato e anfetamine, considerati agenti farmacologici di prima linea, e farmaci non stimolanti come l'Atomoxetina, «primo e unico non stimolante approvato dalla FDA per il trattamento dell'ADHD nei bambini» (Banaschewski et al., 2004, p. 103). Il trattamento con Metilfenidato è efficace e redditizio nell'immediato, infatti gli effetti a breve termine sono ben documentati in studi controllati randomizzati di buona qualità (Faraone e Buitelaar, 2009; Shier et al., 2013), tuttavia «sull'efficacia a lungo termine non è possibile trarre conclusioni generali in quanto gli studi a disposizione sono di bassa qualità e insufficienti» (Gilmore e Milne, 2001, 89). Il trattamento con Atomoxetina è stato associato a una significativa diminuzione della gravità dei sintomi ma anch'essa solo per un breve periodo (Michelson et al. 2001; Bakken et al. 2008). Il trattamento farmacologico ha apportato dei benefici nei pazienti con ADHD tuttavia non si possono ignorare gli effetti collaterali che questi farmaci provocano, specialmente sui bambini: «gli stimolanti

come il Metilfenidato possono avere effetti pericolosi sul cuore oltre ad effetti secondari come dipendenza, mania, ostilità, aggressione, psicosi, suicidio e violenza (inoltre) potrebbero avere effetti a lungo termine sul loro sviluppo cerebrale» (Bianchi di Castelbianco e Poma, 2006, p. 227).

### 3.2 *Trattamento non farmacologico*

Esistono varie forme di trattamento non farmacologico, le principali sono il trattamento psicosociale, il neurofeedback e il parent training.

#### 1) *Trattamento psicosociale*

Il trattamento psicosociale include la terapia cognitivo-comportamentale che consente di «allenare le competenze di riflessione sui processi di pensiero» (Mariani et al., 2009, p. 412). Una delle tecniche associate si basa sui principi del condizionamento operante, secondo cui è possibile ridurre gli atteggiamenti ostili e aumentare quelli corretti applicando rinforzi positivi o negativi (Savarese, 2009, p. 51). Meichenbaum fu il primo a suggerire il “costo della risposta” che consiste nel consegnare al bambino alcuni gettoni-premio che potrà scambiare al termine della lezione con dei piccoli premi se avrà seguito correttamente le regole (Kirby e Grimley, 1989, p. 101). Esistono poi altre tecniche come le autoistruzioni verbali (o *self instruction*) che richiedono al bambino di «acquisire un dialogo interno che (lo) guidi nella soluzione di situazioni problematiche» (Savarese, 2009, p. 53) e il cosiddetto *stress inoculation training*, che consiste nell’indurre il bambino ad auto-osservare le proprie esperienze e le proprie emozioni (ibidem, p. 53).

#### 2) *Neurofeedback*

«Il Neurofeedback è una procedura di condizionamento operante che misura il segnale EEG, lo elabora in tempo reale, estrae un parametro e lo presenta in forma visiva o uditiva, con l’obiettivo di effettuare una modifica comportamentale modulando l’attività del cervello» (Micoulaud-Franchi et al., 2015, p. 1). Questa tecnica ha lo scopo di far acquisire l’autocontrollo su alcuni modelli di attività cerebrale, facendo leva su strategie di autoregolamentazione (Gevensleben et al., 2010, p. 715). Dai risultati di alcuni studi è stato riscontrato che il training di Neurofeedback ha portato un miglioramento dell’attenzione, della motivazione e della memoria (Gruzelier et al. 2006, p. 428), del comportamento (Gevensleben et al. 2010, p. 722) e dei sintomi (Shereena et al., 2018, p. 9), tuttavia non si conoscono gli effetti a lungo termine (ibidem, p. 9).

#### 3) *Parent training*

«Il *parent training* è un programma strutturato che ha lo scopo di incrementare le abilità genitoriali volte a ridurre i comportamenti iperattivi e distruttivi del bambino, migliorare l’autopercezione di competenza dei genitori e ridurre il carico di stress all’interno della famiglia» (Mariani et al., 2009, p. 441). Il programma insegna ai genitori a dare istruzioni precise, a rinforzare i comportamenti corretti, a ignorare alcuni comportamenti problematici e a utilizzare in modo efficace le punizioni (ibidem).

Come afferma Savarese (2009) «è importante tenere presente che qualunque tipo di intervento, che sia il farmaco, il trattamento psicologico o il lavoro con la famiglia e la scuola, sembra avere efficacia relativa, specialmente per gli effetti a lungo termine: le percentuali di maggior successo nella remissione dei sintomi

ADHD infatti si ottengono grazie a un lavoro integrato con vari tipi di trattamento, tanto che molti studiosi sottolineano la necessità di un approccio multimodale, che combina il farmaco con interventi non farmacologici» (p. 54).

#### 4. Metodo

La nostra revisione ha cercato di identificare gli studi che hanno esaminato la relazione tra l'attività fisica e i bambini con ADHD e i possibili benefici.

**Partecipanti:** il campione della nostra revisione comprende 1096 studenti di età compresa tra i 4 e i 12 anni: 633 bambini/e hanno ricevuto la diagnosi di ADHD, 264 sono studenti normotipici in via di sviluppo (gruppi di controllo) e 199 sono a rischio ADHD in quanto presentano i principali sintomi ma per via della precoce età (4-6 anni) non hanno ancora ricevuto una diagnosi definitiva.

**Interventi:** Tredici studi hanno utilizzato l'esercizio aerobico che è stato dimostrato esercitare un effetto maggiore rispetto agli altri tipi di attività, tre studi hanno impiegato attività anaerobica, mentre cinque studi non hanno specificato il tipo di attività utilizzata.

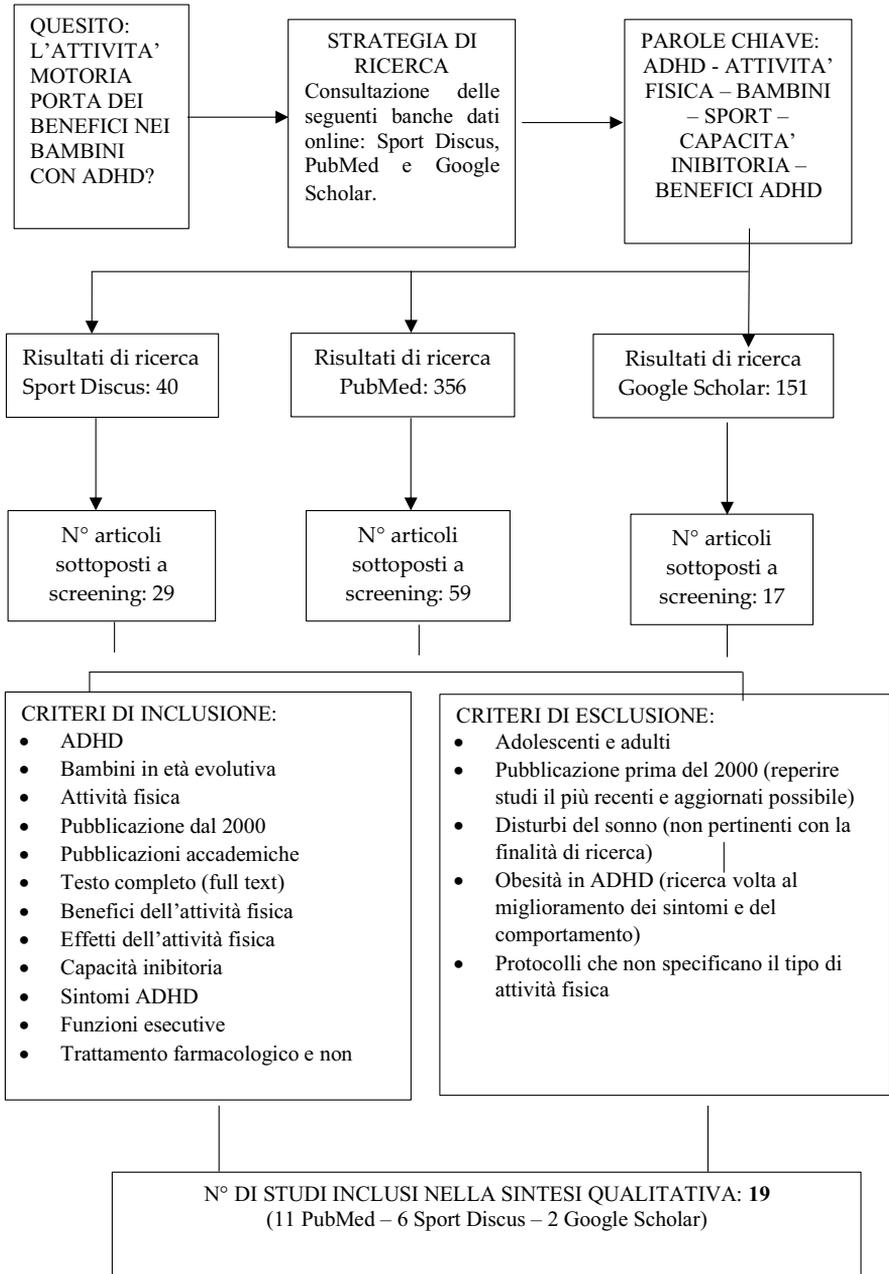
**Confronto:** la principale forma di trattamento per i bambini con ADHD è quella farmacologica, accompagnata dalla terapia comportamentale. Si è proposta l'attività fisica come trattamento alternativo dal momento che spesso il trattamento farmacologico comporta vari effetti collaterali. Nel caso non si mettesse in atto un programma di attività fisica, come prima scelta restano i farmaci per i casi più gravi, mentre per i casi più lievi è consigliabile intervenire prima con la terapia cognitivo-comportamentale. Negli studi analizzati oltre all'attività fisica è stato proposto anche un programma di yoga, che ha mostrato lievi miglioramenti nell'attenzione e nell'impulsività pur non essendo significativi quanto quelli dell'attività fisica.

**Outcome:** dall'analisi dei dati e delle informazioni ottenute dai protocolli vogliamo riportare le prove che dimostrano l'efficacia dell'attività fisica nei bambini con ADHD, in particolare i miglioramenti che apporta ai principali sintomi, al rendimento scolastico e alle relazioni sociali.

##### 4.1 Selezione degli studi

Le banche dati consultate sono state Sport Discus, PubMed e Google Scholar inserendo nella ricerca avanzata le seguenti parole chiave: bambini con ADHD, attività motoria, benefici. La ricerca preliminare ha identificato circa 547 protocolli potenzialmente rilevanti, di questi 356 su PubMed, 40 su Sport Discus, 151 su Google Scholar. Da un'attenta analisi preliminare di titoli e abstract, selezionati solo gli articoli full text pubblicati dall'anno 2000 in poi, esclusi gli articoli duplicati, sono stati individuati 105 potenziali articoli per i quali è stata svolta una valutazione dettagliata: 59 in PubMed, 29 in Sport Discus, 17 in Google Scholar. Abbiamo deciso di escludere altri protocolli perché: alcuni di questi si riferivano ad un'età non ammissibile (adolescenti) e non in linea con il nostro obiettivo di ricerca (es: miglioramento delle sole capacità motorie), altri studi hanno coinvolto l'attività fisica solo marginalmente e non come intervento principale, altri ancora coinvolgevano bambini con autismo o con problemi di obesità. Dopo aver applicato i criteri di inclusione ed esclusione, abbiamo incluso nella nostra revisione definitivamente 19

protocolli. La tabella che segue è un diagramma di flusso che fornisce un riepilogo delle caratteristiche di tutti gli studi inclusi nella revisione (Tabella 1).



**Tabella 1: Diagramma di flusso**

Fonte: elaborazione propria

## 4.2 Sintesi dei risultati

Per analizzare in maniera critica tutti gli studi abbiamo realizzato una tabella di estrazione dati (tabella 2), che per ogni studio rileva le seguenti informazioni: fonte, rivista in cui è stato pubblicato lo studio, setting, ovvero il luogo o il contesto in cui è stato svolto lo studio (esempio: palestra), motore di ricerca consultato, numero ed età dei partecipanti, modalità e tempi di intervento, risultati emersi dallo studio.

Fonte	Rivista	Setting	Motore di ricerca	N° partecipanti /Età partecipanti	Attività	Tempi	Risultati
Tantillo et al. 2002 (Stati Uniti)	Medicine & Science in Sports & Exercise, Vol. 34 (2), 203-212.	Laboratorio	Sport Discus	43: 18 con ADHD (10 maschi e 8 femmine); 25 senza ADHD. 1 bambino assunto Metilfenidato. Età: 8-12 anni	Camminata su tapis roulant a 3,5 mph al 10%.	3 minuti di esercizio, 3 minuti di pausa, 3 minuti di esercizio.	I maschi con ADHD hanno migliorato le prestazioni sull'impersistenza motoria dopo il massimo esercizio fisico.
McKune et al. 2003 (Pretoria)	South African Journal of Sports Medicine, 15 (3), 17-21.	Palestra	Google Scholar	19: 13 maschi e 6 femmine con ADHD. Gruppo sperimentale: 10 maschi e 3 femmine. Gruppo di controllo: 3 maschi e 3 femmine. Età media 10 anni	Percorsi a staffetta, esercizi pliometrici (salto su una gamba, salti di rimbalzo), corsa in un mini-percorso a ostacoli, corsa per 1/2 km, saltare.	5 volte a settimana per 5 settimane dalle 14.00 alle 15.00: 15 minuti di riscaldamento, 30 minuti di esercizio, 15 minuti di defaticamento.	Miglioramento nel comportamento totale (p=0,001), nell'attenzione (p=0,008), emotivo (0,01), capacità motorie (p=0,004).
Etnier, J. L. 2009 (Greenboro)	Journal of Sport & Exercise Psychology, 31, S12-S13.	(palestra)	Sport Discus	1) 18 ragazzi con ADHD divisi casualmente in due gruppi: gruppo di esercizio e gruppo di controllo. Età: 8 – 12 anni 2) 17 bambini con ADHD Età: 6 – 7 anni	1) Gruppo di esercizio: esercizio fisico aerobico moderato Gruppo di controllo: guardare un dvd 2) attività fisica continua da moderata a vigorosa	1) Esercizio aerobico e visione dvd per 20 minuti, per una settimana. 2) 26 minuti di attività per 8 settimane	1) Il gruppo di esercizio ha migliorato la memoria di lavoro, la pianificazione e la velocità di elaborazione. 2) miglioramento nel funzionamento cognitivo, nell'inibizione e nel comportamento sociale.
Gapin, J. & Etnier J. 2010 (North Carolina)	Journal of Sport & Exercise Psychology, 32 (6), 753-763.	(palestra)	Sport Discus	18: 5 iperattivi/impulsivi; 2 disattenti; 8 combinati; 3 non segnalati. Età: 8-12 anni (M=10,61)	Attività come corsa, camminata, skateboarding, nuoto, bici.	7 giorni di misurazione con accelerometro: 45 minuti di attività fisica giornaliera.	Tempi di esecuzione più bassi e più rapidi e a un miglioramento delle funzioni esecutive nel gruppo di esercizio.

Fonte	Rivista	Setting	Motore di ricerca	N° partecipanti /Età partecipanti	Attività	Tempi	Risultati
Kang et al. 2011 (Korea)	International journal of sports medicine, 32 (12): 953-9.	Palestra	Sport Discus	28 bambini con ADHD: un gruppo di 15 ha ricevuto trattamento sportivo, un gruppo di 13 ha ricevuto formazione sul controllo del comportamento. Età media 8 anni	Terapia di sport: esercizio aerobico (corsa navetta di 200 mt, corsa a zig zag di 200 mt), esercizio diretto all'obiettivo (lancio di palline da ping pong, lancio frecce), salto della corda.	6 settimane: 2 giorni dalle 14.00 alle 15.30. Esercizio aerobico 15 minuti. Esercizio diretto all'obiettivo 20 minuti. Salto con la corda 20 minuti.	Miglioramento nei punteggi K-ARS-PT (gravità dei sintomi ADHD), nella socializzazione e nelle funzioni esecutive maggiori nel gruppo di esercizio.
Chang et al. 2012 (China)	Archives of Clinical Neuropsychology, 27, 225-237.	Laboratorio	Google Scholar	40 bambini con ADHD: 3 femmine e 37 maschi, divisi casualmente nel gruppo di esercizio o di controllo. Età: 8-12 anni (M=10)	Esercizio aerobico: corsa su tapis roulant (intensità al 50-70%). Gruppo di controllo: guardare un video su corsa/esercizio	Riscaldamento 5 minuti, esercizio 20 minuti, rilassamento 5 minuti.	Miglioramento della performance dello Stroop Color-Word e le prestazioni specifiche WCST (Wisconsin Card Sorting Test) per il gruppo sottoposto all'esercizio fisico.
Verret et al. 2012 (Canada)	Journal of Attention Disorders, 16 (1), 71-80.	Palestra	PubMed	21 bambini con ADHD. Età: 7-12 anni (M=9.1)	Attività aerobiche (Pallacanestro, calcio, stazioni di allenamento, tag e giochi con la palla)	10 settimane, 3 volte alla settimana per periodi di 45 minuti all'ora di pranzo.	Miglioramento delle prestazioni motorie, del comportamento, di attenzione, di ansia e del livello di elaborazione delle informazioni.
Saemi et al. 2013 (Iran e Usa)	Kinesiology, 45 (2), 179-185.	Laboratorio	Sport Discus	20 bambini con ADHD: 12 maschi e 8 femmine Età: 8-11 anni (M=10,1)	180 prove pratiche di messa a fuoco (interna o esterna) con blocchi di 30 prove: lancio di una palla con la mano dominante dentro i cerchi con raggi di 20, 30, 40..., 90, 100cm.	3 giorni	Il gruppo con focus esterno di attenzione ha mostrato prestazioni migliori con effetto relativamente permanente sull'apprendimento.
Pontifex et al. 2013 (Illinois)	The Journal of pediatrics, 162 (3), 543-551.	Laboratorio	PubMed	38 partecipanti. 20 bambini con ADHD: 6 femmine e 14 maschi. 18 bambini sani, senza alcun tipo di disturbo. Età: 8 - 10 anni	Lettura seduta o esercizio aerobico su un tapis roulant a motore con un'intensità compresa tra il 65% e il 75% della frequenza cardiaca massima.	20 minuti per ogni tipo di attività. 1° gruppo: giorno 1 lettura, giorno 2 esercizio aerobico. 2° gruppo: giorno 1 esercizio aerobico, giorno 2 lettura.	Dopo l'esercizio entrambi i gruppi hanno mostrato una maggiore precisione di risposta rispetto alla lettura e una migliore attenzione.

Fonte	Rivista	Setting	Motore di ricerca	N° partecipanti /Età partecipanti	Attività	Tempi	Risultati
Smith et al. 2013 (West Lafayette)	Journal of Attention Disorders, 17 (1), 70-82.	(Palestra)	PubMed	14 bambini a rischio ADHD (presentano almeno 4 sintomi): 6 maschi e 8 femmine Età: 5,2-8,7 anni (M=6,7)	Attività fisica continua da moderata a vigorosa: spostamento di oggetti, skippare, correre, saltare, camminare come granchi.	8 settimane, ogni giorno 26 minuti circa di attività. 4 stazioni di esercizio al giorno.	Miglioramenti nell'inibizione della risposta, nella funzione esecutiva e nel comportamento. Miglioramenti di grandi dimensioni nella competenza motoria.
Ziereis, S. & Jansen, P. 2014 (Regensburg)	Research in developmental disabilities, 38, 181-91.	Stanza presso l'Università di Ratisbona o stanza presso ambulatorio di uno psicoterapeuta	PubMed	43 bambini ADHD: 32 maschi, 11 femmine. Divisi in 3 gruppi: EG1 (13) EG2 (14) CG (16) Età: 7 – 12 anni	EG1: lancio e cattura, equilibrio, acrobazia, tennis, slacklining, giocoleria, beach volley. EG2: gare a staffetta, nuoto, giochi di wrestling, arrampicata, ginnastica con trampolino, salto in lungo, corsa a ostacoli.	I due programmi di formazione (EG1 specifico, EG2 non specifico) sono durati 12 settimane. Ogni sessione di allenamento è durata 1 ora.	Vi sono stati miglioramenti nelle funzioni esecutive e nelle capacità motorie. I miglioramenti sono avvenuti nei gruppi EG ma non nel CG.
Lopez Sanchez et al. 2014 (Spain)	Journal of Sport and Health Research, 8 (2), 115-128.		Sport Discus	18 maschi ADHD (solo 12 hanno concluso l'intero programma) Età: 7 – 14 anni (M=10,05)	Circuiti ed esercizi volti a migliorare le condizioni fisiche, in particolare l'inibizione muscolare e il controllo posturale, il relax e l'autostima.	2 giorni a settimana per 60 minuti dopo l'orario scolastico.	Miglioramenti nella mitigazione dei sintomi ADHD e delle condizioni fisiche (capacità muscolo-scheletrica e capacità aerobica).
Chang et al. 2014 (Taiwan)	Archives of Clinical Neuropsychology, 29, 217–223.	Piscina	PubMed	30 bambini con ADHD: gruppo di esercizio acquatico (15) e gruppo di controllo senza esercizio (15). Solo 27 hanno concluso il programma. Età: 5 – 10 anni	Riscaldamento, esercizio aerobico in acqua di moderata intensità, esercizio di acqua percettivo-motoria (giochi di coordinazione ed equilibrio).	8 settimane con 2 sedute alla settimana. Ogni sessione è durata 90 minuti: 5 di riscaldamento; 40 di esercizio aerobico in acqua; 40 di esercizio di acqua percettivo-motoria; 5 di raffreddamento	Sostanziale miglioramento nel tempo dell'inibizione (stimolo NoGo) per il gruppo di esercizio.
Hoza et al. 2015 (Stati Uniti)	Journal of abnormal child psychology, 43 (4), 655–667.	(Palestra o aula)	PubMed	202 studenti (54% maschi): 94 a rischio ADHD, 108 in via di sviluppo. Un gruppo di attività fisica (49 rischio ADHD/55 via di sviluppo) e un gruppo di attività sedentaria (45 rischio ADHD/53 via di sviluppo). Età: 4,44 – 8,90 anni	Attività fisica continua da moderata a vigorosa attraverso giochi stimolanti per i bambini (es. percorso a ostacoli)  Attività sedentaria: progetti artistici	Durata degli interventi 12 settimane nei giorni di scuola, 31 minuti di attività ogni giorno.	Diminuzione dei sintomi principali (iperattività e disattenzione) e miglioramento del comportamento tra pari nel gruppo di attività fisica.

Fonte	Rivista	Setting	Motore di ricerca	N° partecipanti /Età partecipanti	Attività	Tempi	Risultati
Cerrillo-Urbina et al. 2015 (Spagna)	Child: care, health and development, 41 (6), 779-88.		PubMed	249 bambini con diagnosi di ADHD Età media 10,60 anni	Esercizi aerobici (230 bambini) e esercizi di yoga (19 bambini).	Gli esercizi aerobici erano di 50 minuti, 2/3 volte a settimana per 5 settimane. Il programma di Yoga: 60 minuti a settimana per 20 settimane.	L'esercizio aerobico ha migliorato l'attenzione, l'iperattività, l'ansia, la funzione esecutiva, nonché i principali sintomi dell'ADHD. Il programma di yoga ha mostrato un lieve miglioramento dell'attenzione e dell'impulsività.
Pana et al. 2016 (Taiwan)	Research in development disability, 57, 1-10.	Centro di ping pong situato presso l'università	PubMed	32 bambini con ADHD Età: 6 – 12 anni	Attività di tennis da tavolo	70 minuti 2 volte a settimana per 12 settimane	Miglioramento delle capacità motorie ma anche una maggiore interazione coi compagni e un miglioramento delle funzioni esecutive.
Memar moghadam et al. 2016 (Iran)	Journal of medicine and life, 9 (4), 373-379.	Palazzetto sportivo universitario	PubMed	36 bambini con ADHD: 19 gruppo di esercizio, 17 gruppo di controllo. Età: 7 – 11 anni	Esercizi aerobici: giochi con la palla, come il calcio, il basket, ecc. Esercizi fisici diretti allo scopo: ping pong, mirare la palla al cesto, bowling, giochi di equilibrio, raccogliere palline colorate.	3 giorni a settimana per 8 settimane in sessioni di 90 minuti: 15 di esercizio aerobico, 25 di esercizi diretti allo scopo, 10 di allenamento, 15 di corsa su un tapis roulant, 15 di esercizio aerobico, 10 di raffreddamento.	Risultati significativi sui punteggi dei test Go-No-Go (misura l'inibizione del comportamento) e test Stroop (misura l'attenzione selettiva e la flessibilità cognitiva).
Brassell et al. 2017 (Stati Uniti)	Journal of clinical child and adolescent psychology, Division 53, 46(5), 646–652.		PubMed	198 bambini: 91 a rischio ADHD (5 o più sintomi di iperattività/impulsività), 107 in via di sviluppo. Età: 4 – 8 anni	Attività di fitness aerobico in cui il soggetto è portato al limite fisiologico con cui può erogare e consumare ossigeno.	8 settimane, 26 minuti/giorno di fitness aerobico con un'intensità da moderata a vigorosa.	Migliore inibizione, specialmente nei bambini a rischio ADHD (maggiore precisione della risposta nei test).
Taylor et al. 2019 (Regno Unito)	Healthcare, 7(3).	In palestra e all'aperto	PubMed	12 bambini: 6 con ADHD nel gruppo di esercizio (5 maschi e una femmina), 6 senza diagnosi nel gruppo di controllo (3 maschi e 3 femmine). Età: 10 – 11 anni	due diversi blocchi di attività mista in palestra e all'aperto stimolanti per i bambini, da moderata a intensa.	40 minuti di sessioni, 2 volte a settimana per 11 settimane: riscaldamento specifico per 5-10 minuti, ogni blocco di attività 10 minuti, raffreddamento 5-10 minuti.	Diminuzione dei sintomi, inoltre gli insegnanti hanno osservato un generale aumento dell'impegno nelle attività di apprendimento in classe da parte dei bambini con ADHD.

**Tabella 2: Estrazione dati.**  
**Fonte: elaborazione propria.**

## 5. Risultati

### 5.1 Misure di risultato

Gli studi hanno valutato i seguenti indicatori: capacità motorie ( $n = 7$ ), comportamento ( $n = 7$ ), sintomi ( $n = 10$ ), funzioni esecutive ( $n = 14$ ) e socializzazione ( $n = 4$ ). Gli indicatori maggiormente indagati sono stati i sintomi e le funzioni esecutive, questo perché molto probabilmente sono gli indici più problematici e deficitari nei bambini con ADHD. I sintomi dell'ADHD (disattenzione, iperattività, impulsività) sono stati valutati attraverso test quali Scala K-ARS-PT, ADHD Rating Scale-IV, Conner's Parent Rating Scale, Test of Everyday Attention For Children, Stroop Test. Le funzioni esecutive sono state valutate utilizzando test come Conner's Continuous Performance Test, Shape School Test, Red Light / Green Light Test, Go / No Go Task Test, Digit Span Test, Tower of London Test, Children's Color Trail Test, Digit Symbol Test, The Trail Making Test, Stroop Test, Wisconsin Card Sorting Test. Alcuni studi hanno valutato il comportamento attraverso la scala CBCL, Pelam's PMC Test e Social Skills Rating System, altri studi invece si sono affidati all'osservazione del comportamento sia da parte della famiglia che degli insegnanti.

### 5.2 Campione

Gli studi analizzati nella nostra revisione hanno coinvolto bambini e bambine di età differenti, da un minimo di 4 anni fino a un massimo di 14 anni, inoltre abbiamo osservato una presenza nettamente maggiore di maschi rispetto alle femmine, a conferma dei risultati delle ultime ricerche che stimano un rapporto di prevalenza dei maschi sulle femmine di 8:1 (Sanavio e Cornoldi, 2017, p.88). Per poter confrontare meglio i vari studi in base all'età dei partecipanti ed estrarre informazioni ulteriori abbiamo realizzato una tabella dell'età (Tabella 3).

ETA' PARTECIPANTI	ATTIVITA'	RISULTATI	FONTE
3 – 5 anni (scuola dell'infanzia) TOTALE PROT: 2	Attività fisica continua da moderata a vigorosa attraverso giochi stimolanti per i bambini (es. percorso a ostacoli).	Diminuzione dei sintomi principali e miglioramento del comportamento.	Hoza et al. (2015)
	Attività aerobica da moderata a vigorosa (non specificata).	Livelli più elevati di fitness sono stati associati a una migliore inibizione.	Brassell et al. (2017)
	Camminata su tapis roulant a 3,5 mph.	O2peakVV più alto (assorbimento ossigeno)	Tantillo et al. (2002)
	Percorsi a staffetta, esercizi pliometrici (salto su una gamba, salti di rimbalzo), corsa in un mini percorso a ostacoli, saltare.	Miglioramento nelle capacità motorie, nel comportamento globale e nell'attenzione	McKune et al. (2003)
	Esercizio fisico aerobico di intensità moderata.	Punteggi migliori nel test WISC-IV Digit Span, nel test della Torre di Londra.	Etnier, J. L. (2009)
	Attività fisica continua da moderata a vigorosa.	Miglioramento nel funzionamento cognitivo, nell'inibizione della risposta e nel comportamento.	Gapin, J. & Etnier, J. (2010)
	Camminata, corsa, skateboarding, nuoto, bici.	Punteggi migliori nel test la Torre di Londra.	Gapin, J. & Etnier, J. (2010)

6 – 11 anni (scuola primaria) TOTALE PROT: 19	Esercizio aerobico: corsa navetta e corsa a zig zag di 200 mt, salto con la corda. Esercizio diretto all'obiettivo: lancio di palline da ping pong, lancio delle freccette.	Miglioramento nei punteggi K-ARS-PT, nella socializzazione e nelle funzioni esecutive.	Kang et al. (2011)
	Corsa su tapis roulant di intensità 50-70%.	Punteggi migliori nei test Stroop Color Word e WCST.	Chang et al. (2012)
	Pallacanestro, calcio, stazioni di allenamento, tag e giochi con la palla.	Miglioramento nelle prestazioni motorie, nei problemi sociali, nell'attenzione e nell'ansia.	Verret et al. (2012)
	180 prove pratiche di messa a fuoco: lancio della palla con una mano dentro i cerchi con raggio di varie lunghezze.	Gruppo con focus esterno di attenzione ha mostrato prestazioni migliori rispetto al gruppo con focus interno.	Saemi et al. (2013)
	Esercizio aerobico su tapis roulant con intensità 65-75%.	Miglioramento dell'allocazione delle risorse attenzionali.	Pontifex et al. (2013)
	Attività fisica continua da moderata a vigorosa: spostamento di oggetti, skippare, correre, saltare, camminare come granchi.	Punteggi significativi nei test Shape School, Red Light/Green Light, test Conners e test BOT-2.	Smith et al. (2013)
	Esercizi come catturare e lanciare la palla, equilibrio, bersaglio e lancio, tennis, slacklining, giocoleria, beach volley, esercizi coordinativi, giochi a staffetta, nuoto, arrampicata, ginnastica con trampolino, salto in lungo, corsa a ostacoli.	Miglioramento nell'indice-punteggio WM, digit-span forward e nella sequenza di lettere e numeri.	Ziereis, S. & Jansen, P. (2014)
	Circuiti ed esercizi volti a migliorare l'inibizione muscolare e il controllo posturale.	Miglioramenti nella mitigazione dei sintomi ADHD e delle condizioni fisiche.	Lopez Sanchez et al. (2014)
	Esercizio aerobico in acqua di moderata intensità, esercizio di acqua percettivo-motoria.	Miglioramento nel tempo dell'inibizione (stimolo NoGo) a differenza del gruppo di controllo.	Chang et al. (2014)
	Attività fisica continua da moderata a vigorosa attraverso giochi stimolanti per i bambini (es. percorso a ostacoli).	Diminuzione dei sintomi principali e miglioramento del comportamento.	Hoza et al. (2015)
	Esercizi aerobici ed esercizi di yoga.	Miglioramento nell'attenzione, iperattività, ansia, funzione esecutiva e principali sintomi dell'ADHD.	Cerrillo-Urbina et al. (2015)
	Attività di tennis da tavolo.	Miglioramento delle capacità motorie, dell'attenzione, dell'aggressività e delle funzioni esecutive.	Pana et al. (2016)
	Esercizi aerobici come calcio, basket, ecc ed esercizi fisici diretti allo scopo: ping pong, mirare la palla al cesto, bowling. Giochi di equilibrio, raccogliere palline colorate.	Punteggi significativi nel test Go No-Go e nel test Stroop.	Memarmoghadda m et al. (2016)
	Attività aerobica: i partecipanti corrono avanti e indietro ad un ritmo specificato (8,5 km/h, con un'accelerazione di 0,5 km al minuto) attraverso un'area di 15 metri.	Livelli più elevati di fitness sono stati associati a una migliore inibizione.	Brassell et al. (2017)
Attività mista in palestra e all'aperto con giochi stimolanti per i bambini, da moderata a intensa.	Punteggi migliori per i sintomi ADHD.	Taylor et al. (2019)	
12 anni in poi (scuola di primo grado) TOTALE PROT: 8	Camminata su tapis roulant a 3,5 mph.	O2peakVV più alto (assorbimento ossigeno)	Tantillo et al. (2002)
	Esercizio fisico aerobico di intensità moderata.	Punteggi migliori nel test WISC-IV Digit Span, nel test della Torre di Londra.	Etnier, J. L. (2009)

	Camminata, corsa, skateboarding, nuoto, bici.	Punteggi migliore nel test la Torre di Londra.	Gapin, J. & Etnier, J. (2010)
	Corsa su tapis roulant di intensità 50-70%.	Punteggi migliori nei test Stroop Color Word e WCST.	Chang et al. (2012)
	Pallacanestro, calcio, stazioni di allenamento e giochi con la palla.	Miglioramento nelle prestazioni motorie, nei problemi sociali, nell'attenzione e nell'ansia.	Verret et al. (2012)
	Esercizi come catturare e lanciare la palla, equilibrio, bersaglio e lancio, tennis, slacklining, giocoleria, beach volley, staffetta, nuoto, arrampicata, ginnastica con trampolino, salto in lungo, corsa a ostacoli.	Miglioramento nell'indice-punteggio WM, digit-span forward e nella sequenza di lettere e numeri.	Ziereis, S. & Jansen, P. (2014)
	Circuiti ed esercizi volti a migliorare l'inibizione muscolare e il controllo posturale.	Miglioramenti nella mitigazione dei sintomi ADHD e delle condizioni fisiche.	Lopez Sanchez et al. (2014)
	Attività di tennis da tavolo.	Miglioramento delle capacità motorie, dell'attenzione, dell'aggressività e delle funzioni esecutive.	Pana et al. (2016)

**Tabella 3: Tabella campione**

Fonte: elaborazione propria

### 5.3 Tipologie di attività e risultati

- 1) Aerobica (13 studi): corsa su tapis roulant a seguito della quale gli autori hanno riscontrato un miglioramento dell'impersistenza motoria (Tantillo et al., 2002), delle funzioni esecutive (Chang et al., 2012) e dell'attenzione (Pontifex et al., 2013). Percorsi a staffetta e corsa a ostacoli che hanno apportato un miglioramento nelle capacità motorie (McKune et al. 2003; Ziereis et al. 2014), nel comportamento e nei sintomi (McKune et al. 2003; Kang et al. 2011) e nelle funzioni esecutive (Gapin e Etnier 2010; Kang et al. 2011; Ziereis et al. 2014). Nuoto associato sempre ad altre attività con un miglioramento nei tempi di esecuzione (Gapin e Etnier 2010), nelle capacità motorie (Ziereis et al. 2014), nell'inibizione (Chang et al. 2014) e nelle funzioni esecutive (Gapin e Etnier 2010; Ziereis et al. 2014). Lo studio di Gapin e Etnier (2010) è stato l'unico ad includere la bici e quello di Kang et al. (2011) l'unico a includere il salto della corda. Sono stati svolti giochi con la palla come calcio, pallavolo, basket a seguito dei quali è emerso un miglioramento del comportamento (Verret et al. 2012), dell'attenzione (Verret et al. 2012) e delle funzioni esecutive (Memarmoghaddam et al. 2016). Alcuni studi pur dichiarando di aver sottoposto il campione ad un'attività aerobica, non hanno descritto nel dettaglio gli esercizi, tuttavia dai risultati è emerso che c'è stato un miglioramento nei sintomi principali dell'ADHD (Cerrillo-Urbina et al. 2015), dell'inibizione (Brassell et al. 2017) e delle funzioni esecutive (Etnier 2009; Cerrillo-Urbina et al. 2015; Brassell et al. 2017).
- 2) Anaerobica (3 studi): lo studio condotto da Ziereis et al. (2014) ha sottoposto il campione anche ad attività anaerobiche di equilibrio e destrezza manuale, a seguito delle quali è stato riscontrato un miglioramento sia nelle capacità motorie che nelle funzioni esecutive. Lo studio di Cerrillo-Urbina et al. (2015) è stato l'unico a sottoporre i bambini ad un'attività di yoga, che ha apportato un lieve miglioramento dell'attenzione e dell'impulsività. Lo studio condotto da Saemi et al. (2013) ha sottoposto il campione a 180 prove pratiche di messa a

- fuoco (interna o esterna). Il gruppo con focus di attenzione esterno ha mostrato prestazioni migliori rispetto al gruppo con focus interno.
- 3) Non specificata (5 studi): gli studi di Smith et al. (2013), Hoza et al. (2015) e Taylor et al. (2019) hanno sottoposto il campione ad attività fisica da moderata a vigorosa ed è stato riscontrato un miglioramento nei sintomi, nelle prestazioni fisiche, nell'inibizione della risposta e nelle funzioni esecutive. Lo studio di Lopez Sanchez et al. (2014) parla di circuiti di esercizi volti a migliorare il controllo posturale e l'inibizione muscolare, a seguito dei quali è riscontrato un miglioramento nei sintomi e nelle condizioni fisiche. Lo studio di Pana et al. (2016) ha sottoposto il campione ad una sessione di ping pong con un conseguente miglioramento delle capacità motorie, del comportamento e delle funzioni esecutive.

## 6. Discussione

Abbiamo condotto questa revisione sistematica per valutare gli elementi di prova disponibili esaminando il rapporto tra l'attività fisica e i principali indici problematici nei bambini con ADHD, quali i sintomi, le funzioni esecutive strettamente connesse all'apprendimento e il comportamento con coetanei e adulti. Abbiamo trovato prove a sostegno di una relazione positiva tra una maggiore attività fisica e gli indici sopra descritti, tuttavia a causa della scarsità di studi e di una varietà ampia di tipologie di esercizio non siamo riusciti a determinare con esattezza la quantità specifica, l'intensità, la frequenza o il tipo di attività fisica ottimali.

Dall'analisi della tabella 3 possiamo evidenziare che solamente due studi hanno incluso bambini della scuola dell'infanzia, per altro insieme a bambini più grandi della scuola primaria. Questo costituisce un limite per la nostra analisi in quanto le caratteristiche fisiche e neurologiche dei bambini dell'infanzia rispetto a quelli della primaria sono diverse, di conseguenza lo sono anche i risultati. Gli studi che hanno coinvolto sia bambini con ADHD che normotipici hanno riscontrato un effetto positivo maggiore nei bambini con ADHD, tuttavia riteniamo che gli studi che hanno incluso solo bambini con ADHD abbiano conferito ai risultati una potenza statistica maggiore in quanto i partecipanti possiedono le stesse caratteristiche quindi i risultati risultano più attendibili. Gli studi inclusi nella nostra revisione sono stati condotti nei seguenti Paesi: Stati Uniti (9), Cina (3), Spagna (2), Africa (1), Korea (1), Germania (1), Iran (1) e Regno Unito (1). Il Paese che ha condotto il maggior numero di studi sono gli Stati Uniti e nessuno studio è stato condotto in Italia. Essendo un disturbo molto comune nei bambini, diversi studiosi e autori italiani si sono occupati di descriverlo, tuttavia non abbiamo trovato ricerche italiane che abbiano indagato la relazione tra attività motoria e ADHD forse perché: non ci sono risorse sufficienti; l'attività motoria ancora oggi fatica a trovare il suo posto, di diritto, nella formazione, educazione del cittadino creando senso d'identità della persona e tutela della salute; legge sulla privacy. È anche possibile che, nonostante la ricerca accurata che abbiamo svolto, non siamo riusciti a trovare uno studio italiano all'interno delle banche dati consultate. Infine la maggior parte degli studi sono stati condotti tra il 2012 e il 2016 probabilmente per il recente aumento di casi che potrebbe essere dovuto a: una maggiore consapevolezza del disturbo, ormai conosciuto a livello globale, anche i genitori sono più informati e quindi sono più predisposti a far visitare il figlio; divulgazione del trattamento farmacologico raccomandato dalle linee guida dell'istituto nazionale per la salute. Queste ci sembrano le ipotesi che possano spiegare un aumento

dei casi di ADHD, piuttosto che a un cambiamento a livello genetico o neuronale. I fattori di rischio quali abuso di sostanze in gravidanza, ereditarietà in famiglia, educazione eccessivamente rigida possono variare negli anni ma è difficile che questi subiscano un incremento così significativo da essere la risposta alla nostra domanda.

## 7. Conclusioni

Il disturbo da deficit di attenzione / iperattività (ADHD) è uno dei disturbi mentali più comuni che colpiscono i bambini, nonostante ciò, è ancora poco conosciuto. I problemi comportamentali che il disturbo implica rendono particolarmente difficile la gestione di questi bambini, sia a livello relazionale che di apprendimento. La pratica dell'attività motoria-sportiva è volta a migliorare i principali problemi che sottendono a questo disturbo, poiché la psicomotricità non è incentrata solo ed esclusivamente sullo sviluppo delle capacità motorie del bambino, ma anche sullo sviluppo delle sue strutture psichiche (Wille, 1989, p. 14). Infatti, dai risultati degli studi inclusi abbiamo riscontrato un miglioramento delle funzioni esecutive, che fanno riferimento ai processi cognitivi necessari allo svolgimento di compiti guidati dall'obiettivo (Ahmed e Miller, 2010, p. 668). Inoltre, grazie al contributo delle neuroscienze oggi sappiamo che «corpo e mente sono inscindibilmente integrati da circuiti neurochimici» (Manfrè, 2016, p. 69). Dunque, se corpo e mente sono un tutt'uno, il movimento può favorire uno sviluppo delle abilità cognitive oltre che motorie e fornire un valido supporto nell'apprendimento scolastico.

I bambini con ADHD incontrano notevoli difficoltà anche nella relazione con i compagni a causa della loro incapacità di gestire il proprio comportamento. L'attività motoria può essere benefica anche dal punto di vista relazionale perché «un bambino che pratica attività fisica impara ad essere disciplinato, ad avere fiducia in sé stesso e a cooperare con gli altri» (Batista, 2008, p. 298). Dunque il corpo diventa strumento di sensibilità, affettività e relazione con sé stesso e con gli altri (Santos et al., 2019, p. 85). A tal proposito i risultati di alcuni studi analizzati nella nostra revisione hanno mostrato un miglioramento nel comportamento sociale, supportando l'ipotesi di una positiva influenza nelle relazioni dei bambini con ADHD. L'apprendimento scolastico e le relazioni tra pari non sono gli unici aspetti su cui si può intervenire attraverso l'attività motoria. Come riportano Arcangeli et al. (2008) i bambini con ADHD hanno una forte carenza di autostima, dovuta al loro insuccesso scolastico (p. 180), ma l'attività motoria può essere d'aiuto perché secondo un articolo di Batista et al. (2016) c'è una stretta correlazione tra attività fisica ed autostima che si esplica nella riduzione di sintomi quali depressione e ansia e nell'aumento della fiducia in sé stessi (p. 298). Abbiamo trovato prove a sostegno di una positiva influenza dell'attività motoria anche sulla salute dell'individuo. Secondo un articolo scritto da Harmon (2009) «l'esercizio fisico regolare aiuta a ridurre l'incidenza di diabete, ipertensione, cancro, depressione e osteoporosi (inoltre) essere fisicamente in forma da bambino fornisce benefici cardiovascolari a lungo termine» (p. 883). Questo ci porta a pensare che l'attività motoria possa essere incentivata come prevenzione e come pratica di contrasto contro gli effetti collaterali provocati dai farmaci per l'ADHD. Infine dagli studi inclusi nella nostra revisione si è visto come la partecipazione a regolari attività fisiche abbia portato miglioramenti nei sintomi. Visti i numerosi miglioramenti che l'attività motoria apporta nei bambini con ADHD possiamo affermare che l'ipotesi di fondo della nostra ricerca è stata verificata.

Gli esiti positivi ci hanno spinto a voler valutare l'efficacia dell'attività motoria come valida alternativa alla terapia farmacologica. A tale scopo abbiamo messo a confronto uno studio condotto da Smith et al. (2013) che ha misurato gli effetti dell'attività motoria e uno studio condotto da Peskin et al. (2020) che ha valutato gli effetti del Metilfenidato. Entrambi gli studi hanno utilizzato il Test Conner's ed è emerso che Smith et al. (2013) hanno ottenuto un punteggio di 0.62, mentre Peskin et al. (2020) hanno ottenuto un punteggio di 1.61. Le risultanze di questi due studi mostrano che la farmacoterapia diminuisce maggiormente i sintomi rispetto all'attività motoria, tuttavia sappiamo che questi farmaci possono indurre effetti collaterali come nausea, perdita di sonno e di appetito, problemi cardiovascolari, ecc. (McKune et al., 2003, p. 17) e che gli effetti degli stessi cambiano a lungo termine: col tempo l'efficacia del farmaco si riduce (tolleranza) e la regolazione della disponibilità di dopamina viene alterata (sensibilizzazione) (Castells et al., 2020, p. 2). Considerato che «i bambini con ADHD che hanno eseguito esercizi fisici in classe hanno avuto riduzioni dei farmaci assunti» (Grassmann et al., 2017, p. 367), suggeriamo oltre a terapie farmacologiche e cognitivo-comportamentali anche l'impiego di una maggiore attività fisica, valido supporto nel trattamento multimodale. In conclusione, possiamo affermare che l'attività motoria contribuisce ad uno sviluppo globale nei bambini con ADHD e favorisce non solo la mitigazione dei principali sintomi ma anche un miglioramento del rapporto tra pari e del comportamento, incentivando un corretto sviluppo del corpo e della mente e apportando benefici nell'apprendimento scolastico. Per la ricerca futura riteniamo siano necessari studi controllati con campioni di dimensioni maggiori per verificare questi risultati e per formulare raccomandazioni specifiche basate sull'evidenza per la progettazione degli interventi.

## Riferimenti bibliografici

- Brassell, A. A., Shoulberg, E. K., Pontifex, M. B., Smith, A. L., Delli Paoli, A. G. & Hoza, B. (2017). Aerobic Fitness and Inhibition in Young Children: Moderating Roles of ADHD Status and Age. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, Division 53, 46(5), 646–652.
- Cerrillo-Urbina, A. J., García-Hermoso, A., Sánchez-López, M., Pardo-Guijarro, M. J., Santos Gómez, J. L. & Martínez-Vizcaíno, V. (2015). The effects of physical exercise in children with attention deficit hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis of randomized control trials. *Child: care, health and development*, 41 (6), 779-88.
- Chang, Y., Liu, S., Yu, H. & Lee, Y. (2012). Effect of Acute Exercise on Executive Function in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 27, 225–237.
- Chang, Y., Hung, C., Huang, C., Hatfield, B. D. & Hung, T. (2014). Effects of an Aquatic Exercise Program on Inhibitory Control in Children with ADHD: A Preliminary Study. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 29, 217–223.
- Etnier, J. L. (2009). Physical activity and cognitive performance in children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, S12-S13.
- Gapin J. & Etnier J., (2010). The relationship between physical activity and executive function performance in children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32 (6), 753-763.
- Hoza, B., Smith, A. L., Shoulberg, E. K., Linnea, K. S., Dorsch, T. E., Blazo, J. A., Alerding, C. M., & McCabe, G. P. (2015). A randomized trial examining the effects of aerobic physical activity on attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms in young children. *Journal of abnormal child psychology*, 43 (4), 655–667.
- Kang, K. D., Choi, J. W., Kang, S. G. & Han, D. H. (2011). Sports therapy for attention, cognitions and sociality. *International journal of sports medicine*, 32 (12), 953-9.

- López Sánchez, G. F., López Sánchez, L. & Díaz Suárez, A. (2014). Efectos de un programa de actividad física en la condición física de escolares con TDAH. *Journal of Sport and Health Research*, 8 (2), 115-128.
- McKune, A. J., Pautz, J. & Lomjbard, J. (2003). Behavioural response to exercise in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *South African Journal of Sports Medicine*, 15 (3), 17-21.
- Memarmoghaddam, M., Torbati, H. T., Sohrabi, M., Mashhadi, A. & Kashi, A. (2016). Effects of a selected exercise program on executive function of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of medicine and life*, 9 (4), 373-379.
- Pana, C., Chua, C., Tsai, C., Loa, S., Chenga, Y. & Liu, Y. (2016). A racket-sport intervention improves behavioral and cognitive performance in children with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in development disability*, 57, 1-10.
- Peskin, M., Sommerfeld, E., Basford, Y., Rozen, S., Zalsman, G., Weizman, A. & Manor, I. (2020). Continuous Performance Test Is Sensitive to a Single Methylphenidate Challenge in Preschool Children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24 (2), 226-234.
- Pontifex, M. B., Saliba, B. J., Raine, L. B., Picchietti, D. L. & Hillman, C. H. (2013). Exercise Improves Behavioral, Neurocognitive, and Scholastic Performance in Children with ADHD. *The Journal of pediatrics*, 162 (3), 543-551.
- Saemi, E., Porter, J., Wulf, G., Ghotbi-Varzaneh, A., & Bakhtiari, S. (2013). Adopting an external focus of attention facilitates motor learning in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Kinesiology*, 45 (2), 179-185.
- Smith, A. L., Hoza, B., Linnea, K., McQuade, J. D., Tomb, M., Vaughn, A. J., Shoulberg, E. K. & Hook, H. (2013). Pilot Physical Activity Intervention Reduces Severity of ADHD Symptoms in Young Children. *Journal of Attention Disorders*, 17 (1), 70-82.
- Tantillo, M., Kesick, C. M., Hynd, G. W. & Dishman, R. K. (2002). The effects of exercise on children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Medicine and science in sports and exercise*, 34 (2), 203-12.
- Taylor, A., Novo, D. & Foreman, D. (2019). An Exercise Program Designed for Children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder for Use in School Physical Education: Feasibility and Utility. *Healthcare*, 7(3).
- Verret, C., Guay, M., Berthiaume, C., Gardiner, P. & Béliveau, L. (2012). A Physical Activity Program Improves Behavior and Cognitive Functions in Children With ADHD: An Exploratory Study. *Journal of Attention Disorders*, 16 (1), 71-80.
- Ziereis, S. & Jansen, P. (2014). Effects of physical activity on executive function and motor performance in children with ADHD. *Research in developmental disabilities*, 38, 181-91.



# Le attività ludiche di gruppo nelle RSA: L'importanza di comprenderne il potenziale educativo-terapeutico

## About ludic group activities in Nursing Homes and of understanding their educational and therapeutic potential

Yuri Vargiu

Educatore Professionale - Yuri.Vargiu@yahoo.com

### ABSTRACT

Inside the many kinds of long-term facilities, educational-therapeutic structured activities are very often absent or considered ineffective. They are assigned a minor role and occasionally used during free time, for strictly recreational purposes. This article aims to describe my experience in the planification of an organized ludic activity specifically meant to promote and facilitate those educational processes that ultimately increase the wellbeing of elderly patients, and in the observation of subsequent developments. The presentation of these recreational opportunities, both during free time and during "standard" medical therapy, and the raise of the general awareness towards them can be enacted through positive experiences matured in a proper setting, overseen by either professional educators or aptly prepared operators.

All'interno dei vari istituti residenziali, le attività educativo - terapeutiche strutturate sono spesso sottovalutate o assenti. Esse sono relegate ai margini e utilizzate nel tempo libero unicamente dall'animazione o dagli operatori in servizio. In questo articolo racconterò la mia esperienza di conduzione e di osservazione all'interno di questi spazi, attraverso la messa in atto di un'attività ludica strutturata utile per promuovere e facilitare processi educativi mirati al benessere dell'anziano. L'educazione e la presentazione di opportunità di svago nel tempo libero o durante la somministrazione di terapie può essere intrapresa attraverso esperienze positive maturate in un setting preparato e da educatori professionali o operatori formati nella pratica ludica.

### KEYWORDS

Education, Gaming, Elderly, Game Therapy, RCFE.  
Educazione, Gioco, Anziani, Ludoterapia, RSA.

## Introduzione

L'età adulta può essere considerata l'età della liberazione, dalla cura dei figli e dal lavoro. Ci sono diverse teorie psicologiche riguardo questo periodo della vita: alcune sostengono che gli anziani tendono ad isolarsi dal mondo esterno per concentrarsi sulla propria salute, altre che gli anziani abbandonano il proprio lavoro e si concentrano unicamente sui propri interessi che non avevano potuto seguire durante l'età adulta, infine altri ancora sostengono che l'anziano che invecchia bene è colui che mantiene, rispetto alla vita precedente, una certa continuità. Il maggior tempo libero e la perdita di efficienza e agilità cognitiva rende la terza e la quarta età adatte al gioco. Mentre nell'infanzia l'attività ludica permette l'apprendimento di competenze cognitive sociali, nell'età anziana l'obiettivo è quello di conservarle. Esistono diverse tipologie di gioco da tavolo o sportive. Diversi studi hanno verificato, attraverso l'osservazione e l'analisi di un gruppo di controllo, che chi continua ad esercitare regolarmente lavori intellettuali mantiene le proprie performance cognitive più a lungo, rallentandone il deterioramento; inoltre i giochi sono importanti in quanto gli anziani restano immersi in un contesto di socializzazione ma anche in un ambiente pieno di stimoli, soprattutto quando tali attività siano condotte all'aperto.

Negli ultimi tempi anche paesi come l'Italia stanno sempre più comprendendo l'importanza delle cure non farmacologiche all'interno delle proprie strutture residenziali e ospedaliere. In quest'articolo ci occuperemo di anziani residenti in condizioni che potremmo definire "nella norma" per l'età di riferimento, (stato di salute ottimale).

Nonostante i progressi, siamo ancora lontani dai livelli raggiunti da molti altri paesi riguardo queste pratiche; ciò a causa di una cultura di senso comune sempre più incentrata su una visione del corpo separata dalla mente. Inoltre, nella nostra società si tende a considerare il gioco unicamente una pratica infantile, diversamente da quanto ci dicono la ragione e l'istinto. L'attività ludica è fondamentale in quanto permette all'anziano di cambiare la propria visione di sé dettata dal senso comune, di distaccarsi dalla sensazione di inutilità nella società fino al riconoscimento di trovarsi ad attraversare una fase della vita come le altre. Attraverso il gioco è possibile fare movimento e realizzare attività sportive, nonché scoprire e risvegliare capacità che altrimenti resterebbero latenti.

L'anziano, esattamente come accade a qualunque età, ha esigenze di conoscenza, di svago, di divertimento e infine di motricità. Avere cura di sé aumenta la qualità e la speranza di vita anche attraverso l'attività mentale. Secondo quanto si legge in un'intervista a proposito di un progetto di ginnastica dolce approvato dall'amministrazione comunale di Palermo<sup>1</sup>, attraverso il gioco sarebbe possibile ritardare l'alterazione e quindi la diminuzione della massa dovuta all'atrofia muscolare, l'involutione del tessuto nobile della nevroglia e della mielina che si accompagnano nei distretti periferici all'atrofia dei fusi neuromuscolari (le cellule nervose non possono riprodursi, ma le cellule ancora attive sono in grado di aumentare il numero di spine e arborizzazioni, cioè sono in grado di compensare la perdita di altre cellule), l'osteoporosi, ovvero la riduzione di concentrazione di minerali a livello del tessuto osseo, e migliorare le condizioni dell'apparato cardiocircolatorio e di quello respiratorio. Un'attività fisica adeguata può portare un individuo nella terza età ad un miglioramento del 25-30% della mobilità articolare,

1 Leggerezza dell'essere, L'ANZIANO E LO SPORT, ottobre 12, 2012 (<https://asppiccolominisereni.wordpress.com/page/3/>)

dal 6% al 50% della forza muscolare e dal 5% al 30% della capacità aerobica mediante un allenamento costante. Il gioco può essere un valido sostegno per gli specialisti della psicomotricità, che può aprire a collaborazioni educative tra diverse figure creando una metodologia di cura che può essere integrata con quella di tipo clinico-farmacologica. Insisto su questo punto perché mentre all'estero la psicomotricità è sempre presente nelle strutture per anziani, in Italia si colloca in ambiti molto ristretti e raramente dà luogo ad una collaborazione interdisciplinare tra figure diverse.

Come già affermato, l'attività fisica e giocosa per gli anziani è già realtà all'estero, ad esempio negli Stati Uniti, la Spagna, i paesi del Nord Europa e Cuba, da più di trent'anni.

In questi paesi esistono spazi con giochi destinati agli anziani che vogliono mantenersi in forma con una ginnastica dolce. Questi giardini terapeutici non sono pubblici ma collegati ad una casa di riposo o ad un centro di assistenza e servono per incrementare la socializzazione tra gli ospiti e per svolgere attività di riabilitazione e di fisioterapia. In Italia il primo esperimento di questo tipo è stato realizzato nel 2008 a Bellinzago Novarese: gli effetti più evidenti di queste aree verdi consistono nel miglioramento dal punto di vista fisico e dell'umore degli anziani residenti. In questo caso, la realizzazione del giardino è stata possibile grazie ai fondi della regione Piemonte e del Comune di Bellinzago, oltre alla fondamentale partecipazione di diverse associazioni di volontariato ed è accessibile anche alle sedie a rotelle.

La presa di coscienza degli effetti benefici di queste attività pratico-sportive presenti in sempre più strutture ha permesso la creazione di eventi in ambito regionale tra più enti che collaborano per incrementare lo svago anche al di fuori della struttura. Ne è un esempio il campionato degli anziani 2015 organizzato dall'associazione delle residenze per anziani dell'Alto Adige<sup>2</sup>, che ha offerto ai propri ospiti una serie di attività ludico-competitive a premi, durante le quali gli stessi hanno potuto misurarsi in discipline individuali e di gruppo. Oltre a ciò, è stata offerta una partita di calcio tra sindaci, direttori e collaboratori delle residenze per anziani.

Nelle strutture di RSA<sup>3</sup> è invece molto presente l'animazione, di cui parleremo nel corso del testo, che fa grande uso di stimoli ludici per rallentare il deterioramento e rendere più leggera la permanenza all'interno del reparto.

L'attività ludica è spontaneamente applicata dal personale all'interno delle residenze sanitarie, fortemente condizionata però da una visione ancora troppo semplicistica del potenziale del gioco da parte di professionisti di altre discipline, come se esso non avesse effetti tecnico-scientifici rilevanti. Spesso ci si dimentica che il personale è la parte più a stretto contatto con gli individui dell'équipe, e che un maggiore studio e condivisione di queste pratiche potrebbe portare ad un maggiore rispetto delle attività svolte dal personale stesso, portando di conseguenza un miglioramento nella vita degli anziani in difficoltà.

Una valida alternativa ai giochi classici come gli scacchi, la dama, i cruciverba o gli indovinelli in una società sempre più tecnologica è presente nei videogiochi. Questi nuovi mezzi possono diventare un'ottima simulazione della realtà, ed alcuni

2 Assistenza agli anziani in Alto Adige. L'importante è partecipare! Campionato degli anziani 2015 - settembre 2, 2015 (<http://www.vds-suedtirol.it/it/limportante-e-partecipare-campionato-degli-anziani-2015>)

3 Residenza Sanitaria Assistenziale.

di essi permettono la creazione di uno stato di flow<sup>4</sup> eccellente che comporta una stimolazione ad effettuare attività fisica decisamente incrementata. Molte ricerche si sono occupate di comprendere l'utilità di questi artefatti all'interno della cura, in una continua evoluzione che non può essere arrestata. Secondo alcuni studi esistono dei videogiochi non solo in grado di ritardare il deterioramento psichico-cognitivo dovuto all'avanzare dell'età, ma addirittura di potenziarne le possibilità.

Una delle prime consolle ad essere proposta agli anziani che soffrono di patologie e limitazioni croniche è la Wii della Nintendo, che secondo uno studio effettuato presso la residenza Santa Chiara di Bergamo può perfettamente essere utilizzata a scopo terapeutico con successo nel decorso riabilitativo di pazienti con necessità di terapia post-ictus, post-interventi di neuro chirurgia o in seguito a traumi con fratture ossee. Il videogioco Wii Sports, che comprende una limitata selezione di simulazioni sportive quali ad esempio la boxe o il tennis, è stato utilizzato per il raggiungimento di obiettivi prestabiliti a breve termine (come la comprensione che il proprio movimento equivale a quello del personaggio) e obiettivi a lungo termine (per esempio l'aumento dell'autostima). I risultati dello studio dimostrano che la riabilitazione è possibile attraverso l'utilizzo della consolle, addirittura preferita alla fisioterapia tradizionale, facendo mettere in gioco virtualmente ed emotivamente il paziente e riducendo i tempi di recupero fisici; inoltre stimola fortemente le capacità cognitive, generando un miglioramento dell'umore.

Il miglioramento delle capacità psico-cognitive trova riscontro anche nelle ricerche svolte da Basak (2008): i risultati confermano che i videogiochi strategici potenzierebbero le capacità cognitive (tra cui coordinazione motoria e visiva, e memoria a breve termine), dopo un determinato periodo, in individui settantenni anche alla prima sessione di gioco della vita.

## 1. Il gioco di piccolo gruppo all'interno delle RSA

All'interno dell'RSA si sono svolte diverse attività ludiche a seconda del numero dei partecipanti. Al gioco di piccolo gruppo partecipano dalle tre alle dieci persone. Come già accennato, anche in questo caso l'intervento è servito a sopperire attraverso il gioco alla mancanza di stimoli in certi momenti della giornata. Questo tipo di gioco si è svolto nel modo più spontaneo e più imprevedibile possibile, deciso in momenti casuali della giornata e cercando di far partecipare gli ospiti nella creazione, riuscendo a creare una perfetta o quasi simbiosi con il game designer nell'esprimere preferenze personali. I luoghi sono stati la sala polifunzionale o il salotto centrale in mezzo ai due reparti. Non bisogna dimenticare che il gioco, anche improvvisato, può avere caratteristiche competitive e strutturate.

Analogamente al caso precedente, quando il gruppo era leggermente più numeroso, è stato realizzato un intervento in collaborazione con la fisioterapista, dopo che il gruppo, organizzato in un cerchio, aveva seguito la tradizionale sessione di ginnastica presente ogni due giorni all'interno dell'istituto. Per concludere l'attività, si è proceduto con vari giochi, con l'obiettivo di trovare un miglioramento del movimento fisico, oltre che della qualità dello stesso grazie all'umore giocoso, in grado di superare le barriere della noia che spesso penalizzano gli esercizi troppo ripetitivi.

4 Stato di coscienza in cui la persona è completamente immersa nell'attività.

È stato inoltre valutato il miglioramento nella socializzazione in un contesto in cui le occasioni per svilupparlo erano oggettivamente poche. I giochi, perlopiù di carattere fisico, sono stati realizzati singolarmente o in squadra, utilizzando materiali come dischi, palloni e altri oggetti utili per la costruzione delle più svariate attività, anche sportive.

## 2. Il gioco di grande gruppo all'interno della RSA

In questa tipologia di intervento, il gioco è stato rivolto ad un gruppo più ampio, in sostanza dalle dieci persone in su: nel caso della residenza assistenziale ha coinvolto contemporaneamente due reparti.

La visione del gioco appare agli ospiti immediatamente più serio e organizzato, pur senza tralasciare la leggerezza che deve possedere un'attività di svago, essendo fissato dall'équipe nel programma della settimana con regolarità maggiore rispetto ai giochi visti in precedenza. Inizialmente il gioco è stato svolto utilizzando parte del tempo precedentemente destinato alla fisioterapia, arrivando poi ad una vera e propria giornata dedicata unicamente a questa pratica. Nel periodo estivo, venendo meno tantissime attività terapeutiche a causa delle ferie del personale, il gioco è diventato grazie all'animazione una parte corposa dell'attività settimanale: giunge così ad ampliare il suo spazio grazie al riconoscimento degli effetti benefici da parte degli specialisti, nonché al consenso degli ospiti sempre più entusiasti. Sin dagli inizi il gioco ha avuto un carattere competitivo rimanendo comunque lontano dai canoni intesi generalmente, cercando sempre di preservare la caratteristica fondamentale del divertimento. Alla fine di ogni attività, i "campioni" venivano segnati sull'albo d'oro e sul cartello dei campioni della settimana: il primo veniva conservato ininterrottamente durante una particolare stagione, mentre il secondo cambiava - come dice il nome stesso - di settimana in settimana.

Gli effetti dell'affissione di questi cartelli sono stati molteplici: durante la giornata sia i pazienti che i parenti in visita si fermavano a guardare chi avesse vinto durante la settimana, e visto che l'albo d'oro rimaneva affisso in modo permanente sul muro, molti anziani che tornavano a casa in seguito alle dimissioni lasciavano impresso attraverso la scrittura del loro nome o cognome un ricordo prezioso sia per compagni di giochi, sia per gli improbabili "allievi" che nascevano alla fine delle attività, e che altri non erano che gli altri ospiti sconfitti, che chiedevano consigli ai "campioni", sia infine per tutta l'équipe.

È quindi chiara la forza simbolica di un semplice pezzo di carta che però ha la funzione di rappresentare un'attività svolta insieme e che ha contribuito alla formazione di legami e a momenti di forte umore giocoso. Centrale per la creazione di un gruppo coeso che faciliti l'ingresso nel flow dell'attività, resta la creazione dei materiali da utilizzare insieme agli ospiti, spesso ricorrendo alla fantasia e utilizzando risorse che venivano messe a disposizione di volta in volta: come nel caso del canestro, per realizzare il quale venne utilizzata una semplice scatola della frutta legata da un filo di nylon ad un sostegno per la flebo.

L'entusiasmo per questa innovativa attività si è man mano allargato andando a coinvolgere infermieri e operatori, che non si sono fatti pregare prestando il materiale in quel momento inutilizzato (carrellino della flebo), rompendo le rigide regole ospedaliere che rischiano, senza un po' di leggerezza, di appiattire il clima di vita di tutti i degenti. La resa meno ospedaliera e più fantasiosa e divertente di alcuni materiali utilizzati durante le cure entrava quindi a far parte delle abitudini

dell'anziano, che veniva così aiutato ad elaborare le paure e i pregiudizi attraverso il gioco andando ad alleggerire il carico dell'ambiente, ricavandone un effetto benefico.

Alla fine della settimana, per l'esattezza il venerdì, la giornata era dedicata alle premiazioni. Per l'occasione venivano create delle medaglie simboliche in cartone e degli scudi, per premiare sia i campioni individuali che le squadre. Veniva inoltre decorato un bancone con piccoli snack, bevande e ove possibile cibo di vario genere, il tutto con una base musicale in sottofondo. Gli anziani venivano a riunirsi nel salone principale, dove la celebrazione dei campioni della settimana veniva resa pubblica coinvolgendo tutti i reparti, e quindi sempre più persone. Durante festa venivano anche fatte le tradizionali foto di rito, rendendo quindi il gioco stesso un affare di comunità. Si veniva così a creare un collettivo con lo stesso interesse comune verso il gioco, che vedeva premiate le proprie performance, e con l'obiettivo comune di migliorarsi settimana dopo settimana in un ambiente tranquillo dove era possibile sentirsi consci di potersi sperimentare liberamente con il sostegno di tutti gli altri compagni. La fine della settimana andava così concludendosi, in attesa della ripresa delle attività di gioco il lunedì successivo.

## Conclusioni

Alla fine del nostro percorso, possiamo trarre delle conclusioni dettate da un'osservazione esterna e interna al gioco, accompagnata da una partecipazione attiva allo stesso.

In entrambe le situazioni descritte ho potuto riscontrare come elemento negativo l'aleggiare di un pensiero di futilità del gioco e della parte ludica da parte di alcune figure professionali, fortunatamente non tutte, forse dovuta ad anni di immersione in contesti ospedalieri che inevitabilmente, se non attentamente monitorata, può portare alla creazione di una barriera che distanzia l'utente dallo specialista. A differenza di quanto si possa pensare, gli individui che maggiormente utilizzano queste pratiche e ne comprendono il potenziale, oltre ovviamente agli educatori professionali, sono gli OSS<sup>5</sup>, gli animatori e tutti i collaboratori esterni quali gli arte-terapeuti, i musicoterapeuti, eccetera. Ho riscontrato con favore che molti infermieri si sono ritrovati in prima fila a collaborare con gli educatori professionali utilizzando l'arte ludica allo scopo di rendere meno oppressiva il forte carico farmacologico inevitabilmente somministrato a determinati pazienti; pratica intrapresa anche, e direi fortunatamente, da alcuni medici.

I membri della direzione invece, a causa dei forti tagli di fondi che il nostro momento storico impone, tendono facilmente a sacrificare la pratica ludica e qualsiasi altra terapia educativa che si occupi del benessere psicologico (fatta eccezione per la psicoanalisi o la psichiatria), che possano portare al miglioramento dell'umore dell'anziano. L'impressione è che viviamo in un contesto culturale in cui è ancora fortemente presente la convinzione che il corpo sia separato dalla mente, e che quest'ultima non influenzi invece in modo significativo il primo, pur di fronte all'evidenza di numerosissimi studi che ne confermano la potenza e il collegamento.

Dopo mesi di osservazione sono stati numerosi, e in alcuni casi sorprendenti,

5 Operatori Socio Sanitari.

i motivi per confermare la potenza benefica del gioco sulla salute psicofisica delle utenze. Nel corso delle diverse attività, gli anziani hanno iniziato ad essere più attivi e a richiedere fortemente che tutti i giorni si realizzassero attività terapeutiche di tipo ludico, sia fini a sé stesse che strutturate con regole di vario tipo e quindi competitive. Questo perché i primi ad essersi resi conto dei benefici, nonostante tra di essi ci fossero inizialmente molti scettici in merito alla possibilità che il gioco si potesse esprimere nella vecchiaia, sono stati proprio gli anziani.

Gli ospiti della struttura hanno iniziato ad appassionarsi alle attività ludiche in quanto permettevano loro di riempire giornate anonime rendendole divertenti, miglioravano l'umore e consentivano di ritrovare quella spensieratezza e quella voglia di osare, di mettersi alla prova e verificare (oltre che recuperare) le proprie capacità residue, e in alcuni casi addirittura migliorarle. Attraverso l'attività ludica essi hanno aumentato la loro autostima cambiando il proprio termine di paragone e spostando il focus delle proprie capacità verso quelle rimanenti, non più osservando solo il personale e i parenti, sicuramente più giovani e abili di loro, ma anche gli altri anziani ospiti, prendendo coscienza di non essere solo individui con delle disabilità dall'età molto avanzata, ma anche e soprattutto persone che stavano semplicemente attraversando una fase della loro vita.

Un rischio presente, e sul quale alcuni potrebbero obiettare, è che qualcuno dovrà per forza di cose risultare meno abile di altri, pur avendo età e disabilità simili. Ma la vera forza del gioco sta nella consapevolezza che esso non sia altro che finzione ed esercizio, e che lo stesso può differenziarsi in moltissime modalità. Per esempio, possiamo trovare un anziano in difficoltà nei giochi di tipo fisico a causa della sua disabilità, ma fortemente abile nei giochi che richiedono degli sforzi cognitivi. Questo permetterà all'ospite di spostare la propria attenzione sui suoi punti di forza e non solo sulle difficoltà. Ovviamente la bravura dell'educatore e dell'équipe starà anche nel trovare giochi che limitino il disagio della maggior quantità di utenti possibile, stimolando in modo adeguato e graduale le capacità di crescita del paziente, variando la rosa dei giochi proposti.

Gli ospiti con il tempo hanno dimostrato un fortissimo attaccamento per queste attività, pensandole proprio come una palestra dei propri limiti da poter esercitare e migliorare. Non sempre il flow si creava spontaneamente, spesso l'educatore doveva essere capace di stimolare l'anziano a mettersi alla prova prima ottenendo, poi premiando e ragionando con lui sui suoi successi, anche se avvenivano a piccolissimi passi. Sia il gioco individuale che quello di piccolo o grande gruppo, in un contesto di residenza sanitaria assistenziale, portano ad un forte senso di appartenenza per specifiche attività, nell'ambito delle quali venivano a formarsi veri e propri gruppi di interesse tra i diversi ospiti, che portavano ad un miglioramento di un altro grande limite presente in queste strutture, cioè la mancanza di socializzazione. Giocare con altre persone che hanno i tuoi stessi gusti riguardo la scelta di attività ludiche, comporta un interesse per la personalità dell'altro, impegnando l'ospite in un lavoro di miglioramento della percezione dell'immagine di sé che sarà data all'altro all'avvio della relazione. Durante questi giochi è fortemente presente la formazione di pensieri di stima nei confronti dei propri avversari e non solamente determinata dalla bravura nel gioco, ma anche dal mettere un focus sul carattere dell'altro individuo. Difatti, una delle cose che mi ha sorpreso maggiormente è il fatto che siano stati proprio gli utenti ad aver compreso, in maniera immediata, che il gioco, pur essendo formalmente competitivo, in realtà aveva ben altri scopi, ovvero quello di far trascorrere le giornate in modo migliore e di formare nuove relazioni in grado di aumentare il capitale sociale degli individui stessi.

L'altruismo (in un contesto ospedaliero) tra utenti non solo è importante ma da ritenersi a mio avviso addirittura fondamentale: il sostenersi a vicenda può rappresentare un'arma in più per affrontare le difficoltà della giornata, in quanto spesso, per svariati motivi, sia detto senza alcuna polemica, i parenti non possono garantire una presenza stabile a fianco del paziente. Avere vicino una persona con la quale si è instaurata una relazione può portare ad alleggerire il carico emotivo, in quanto consente di "sfogarsi" con qualcuno che non sia uno specialista. Questo perché grazie ai giochi sorge nella maggior parte degli utenti, un miglioramento della propria autoironia aiutata dal senso di socializzazione di cui abbiamo parlato, che aiuta a far comprendere all'ospite che non è giudicato dalle persone intorno a lui con la quale sta competendo, ma che anzi c'è una voglia di mettersi in gioco collettiva. Questo può essere osservato quando vengono assegnati i premi, in quanto senza sollecitazione alcuna gli ospiti tendono a condividerli con i propri compagni di gioco (per esempio ottenuta una fetta di torta o delle caramelle, esse vengono condivise con tutti). Gli anziani quindi da questi e altri numerosi comportamenti, fanno comprendere che il loro pensiero è quello di esercitarsi insieme, e non di prevalere l'uno sull'altro. La premiazione diventa quindi una sorta di festa del gioco, nella quale gli ospiti si radunano e celebrano i successi ottenuti, mangiando e bevendo.

Durante le varie giornate, sia individualmente che in gruppo, essi pensano e propongono dei nuovi giochi all'educatore, che deve in questo senso essere una sorta di regista del ludico in grado di accogliere tutte le richieste, adattandole e perfezionandole per permettere la creazione di uno stato di flow per più elementi possibili durante la partecipazione al gioco. Pensando di poter proporre nuove attività, e vedendo che questo effettivamente succede, gli anziani non solo si sentono ascoltati e partecipi e quindi non passivi all'interno di un gioco, ma anche co-partecipanti e collaboratori durante la stesura delle regole di questo. I giochi cognitivi sono fondamentali per la memoria dell'ospite, permettendo il racconto delle esperienze di vita e quindi, grazie all'ascolto degli altri utenti, la riduzione dei propri pregiudizi, oltre che l'integrazione interculturale anche degli stranieri ospiti nella residenza. I giochi sportivi, in collaborazione con altre figure come per esempio il/la fisioterapista, permettono di rendere attività quotidiane come la ginnastica di gruppo - che eseguita troppo formalmente risulta noiosa e spesso viene volontariamente "saltata", quando non obbligatoria, dagli ospiti - un'esperienza piacevole, grazie al fatto che giocando non ci si rende conto della fatica e ci si esercita di più. Ritornando alla rosa dei giochi a disposizione dell'educatore, essa va sempre aggiornata e ricercata, e la condivisione delle idee dell'anziano può essere utile per introdurre nuovi giochi che esso faceva da bambino o nel corso della sua vita, e che possono essere interessanti motivi di condivisione e socializzazione per tutti.

## Riferimenti bibliografici

- Antonacci, F. (2012). *Puer Ludens, antimanuale per poeti, funamboli e guerrieri*. Milano: Franco Angeli.
- Basak, C., Boot, W., Voss, M., Kramer, A. (2008). Can training in a real-time strategy video game attenuate cognitive decline in older adults?, *Psychology and Aging*.
- Basting, A.D. (2011). *The Power of Story*. Aging Today.
- Basting, A.D. (2009). *Forget Memory: Creating Better Lives for People with Dementia*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

- Bertolo, M., Mariani, I., (2014). *GAME DESIGN, Gioco e giocare tra teoria e progetto*. Torino-Milano: Pearson Italia.
- Caillois, R. (1958). *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine. Traduzione italiana di Laura Guarino, introduzione e note di Giampaolo Dossena*. Milano: Bompiani, 1981.
- Cappuccio, M., Cilesi, I., *Realtà svedese. Demenza: percorsi di ricerca e studio. Assistenza Anziani*, 8, 19-26.
- Cilesi, I. (2007). Pazienti Alzheimer. Disturbi del comportamento e sperimentazioni. *Assistenza Anziani*, 7, 45-47.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York-NY: Harper and Row.
- D'Urso, V. (2012). *Giocare, in ogni epoca e in ogni età*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione I.P.S. Cardinal Giorgio Gusmini (2008). Stare bene con una bambola. *Terapie Alternative*, 6, 3-5.
- Fritsch, T., Kwak, J., Grant, S., Lang, J., Montgomery, R.R., Basting, A.D. (2009). Impact of TimeSlips, a creative expression intervention program on nursing home residents with dementia and their caregivers. *Gerontologist*, 49 (1), 117-127.
- Godfrey, S. (1994). Doll Therapy. *Aust Journal Ageing*, 13 (1), 46.
- Huizinga, J. (1982). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Mackenzie, L., James, I.A., Morse, R., Mukaetova-Ladinska, E., Reichelt, F.K. (2011). A pilot study on the use of the dolls for people with dementia. *Ageing Oxford Journals*, 35(4), 441-444.
- Melli G., Antonelli E., (2004); La riabilitazione con il soggetto anziano: una ricerca esplorativa in un distretto socio-sanitario della Lombardia, The rehabilitation with the elderly subject: an explorative research in an health district of Lombardia; *Giornale di gerontologia*, volume I. Il numero 2; università di Padova
- SERVIZIO SANITARIO REGIONALE DELL'EMILIA-ROMAGNA, Azienda Unità Sanitaria Locale di Ravenna (2007). La stimolazione cognitiva per il benessere della persona con demenza; linee di intervento. Viganò G., Squassoni N., Pancaldi L., Evangelisti E., Balzarolo C., (2012). Utilizzo della console Wii della Nintendo® per il trattamento riabilitativo cognitivo-motorio di soggetti anziani affetti da deficit motorio o da demenza di grado lieve-moderato, Wii gaming system for the rehabilitation in nursing home residents suffering from motor and mild to moderate cognitive impairment, Istituzioni Don Carlo Botta, Residenza "Santa Chiara". In *giornale di gerontologia*; 60: 167-171, Bergamo

Alleanze, strategie e pratiche  
Alliances, strategies and practices



# Oratori e alleanze territoriali: nuove sfide per una comunità educante

## Oratories and territorial alliances: new challenges for an educating community

Barbara Azzolari

Università degli Studi di Bergamo - azzolarib@gmail.com

Emanuela Zappella

Università degli Studi di Bergamo - emanuela.zappella82@gmail.com

### ABSTRACT

The theme of the organization of summer camps, which became crucial at the end of the lockdown period, highlighted the role of the oratories who have always been among the main promoters of these opportunities for socialization. In order to encourage this “restart”, the need to build alliances within the territories capable of enhancing the resources present emerged from different realities. This process, activated for the summer period, can become an example that can also be extended to the broader theme of the education of new generations.

After briefly describing the salient features of the oratory, this work intends to open a reflection on the possible forms of educational alliances that the latter can establish, analyzing in particular the role of the family, school, work and associations; finally, some common indicators will be identified around which to build such collaborations.

Il tema dell'organizzazione dei centri estivi, diventato cruciale al termine del periodo di lockdown, ha messo in luce il ruolo degli oratori che, da sempre, sono tra i principali promotori di queste occasioni di socializzazione. Per poter favorire tale “ripartenza”, da differenti realtà è emersa l'esigenza di costruire alleanze all'interno dei territori capaci di valorizzare le risorse presenti. Tale processo, attivato per il periodo estivo, può diventare un esempio estendibile anche al più ampio tema dell'educazione delle nuove generazioni.

Dopo aver brevemente descritto i tratti salienti dell'oratorio, il presente lavoro intende aprire una riflessione rispetto alle possibili forme di alleanze educative che quest'ultimo può instaurare, analizzando in particolare il ruolo della famiglia, della scuola, del lavoro e delle realtà associative; si individueranno, infine, alcuni indicatori comuni attorno a cui costruire tali collaborazioni.

### KEYWORDS

Oratories, Summer Centers, Lockdowns, Socialization, Educational Alliances.  
Oratori, Centri Estivi, Lockdown, Socializzazione, Alleanze Educative.

\*\* Attribuzione delle parti. L'articolo nasce dalla riflessione condivisa dei due autori. Ai soli fini della valutazione accademica i paragrafi dall'1 al 5 sono da ricondurre al primo autore, mentre quelli dal 6 al 10 al secondo. Le conclusioni sono frutto di un lavoro congiunto.

## 1. I tratti salienti dell'oratorio

L'oratorio accompagna nella crescita umana e spirituale le nuove generazioni e rende i laici protagonisti, affidando loro responsabilità educative. Adattandosi ai diversi contesti, l'oratorio esprime il volto e la passione educativa della comunità, che impegna ragazzi, giovane e adulti in un progetto volto a condurre il ragazzo a una sintesi armoniosa tra fede e vita. I suoi strumenti e il suo linguaggio sono quelli dell'esperienza quotidiana dei più giovani: aggregazione, sport, musica, teatro, gioco, studio (Orientamenti pastorali n. 42). (Sta kowski, 2017) e (Dicastero, 2014) delinea così i tratti salienti dell'oratorio:

- pedagogia dell'accoglienza e della presenza in cui i ragazzi sono accolti con i loro limiti e le loro potenzialità;
- pedagogia dell'amorevolezza che garantisce un clima di famiglia e la formazione di uomini seri e di cristiani di carattere protagonisti della propria vita, responsabilizzati in maniera costante e progressiva, valorizzati e apprezzati per quello che sanno fare;
- pedagogia dell'allegria, in cui feste a attività sociali fanno parte del cammino formativo;
- pedagogia dell'appartenenza che prevede il coinvolgimento in vari gruppi, associazioni, compagnie.

L'oratorio, infine, viene descritto spesso come un luogo di frontiera:

- con tanti viandanti, un luogo aperto nel quale le persone possono accedere con durate, obiettivi e interessi molto diversi. Questo lo rende anche un ambiente debole perché le appartenenze possono essere momentanee;
- tra pastorale ed educazione in una sintesi che va costantemente monitorata, aggiornata e ricompresa;
- tra pubblico e privato, sul confine tra parrocchia e territorio, tra religioso e civile, tra privato e pubblico: è una realtà di ordine privato che si occupa di un bene pubblico per eccellenza, l'educazione delle nuove generazioni (Maurizio, 2011).

Di certo, l'oratorio è una delle principali istituzioni educative dei contesti nei quali è presente e un luogo di relazione con il territorio con cui può creare alleanze educative e collaborazioni proprio in virtù dell'attenzione nei confronti delle nuove generazioni (AA.VV, 2015). Più precisamente, sottolinea Zappa (2015), l'oratorio è un soggetto che nell'esercizio della propria funzione pastorale - educativa e sociale è parte integrante delle dinamiche relazionali di un sistema, di un contesto ampio e complesso. Non solo, la CEI (2013:44) aggiunge che "l'oratorio per sua natura è chiamato a promuovere ampie e feconde alleanze educative, gettando ponti" e, ancora, "si rende così più visibile ed evidente la sua natura estroversa, tesa a valorizzare ciò che di buono è già presente nel territorio."

Se da un lato, quindi, le nuove generazioni sembrano essere un comune denominatore che unisce le differenti agenzie educative, con l'oratorio che ha nella sua natura la vocazione alla collaborazione, dall'altro è evidente che gli interventi educativi possono essere efficaci solo se le differenti realtà lavorano in modo sinergico, cercando di raggiungere almeno dei minimi criteri di collaborazione e approccio strategico (Caimi, 2006).

Può essere allora interessante provare a interrogarsi rispetto a due questioni:

quali alleanze sono possibili? E, in secondo luogo, attraverso quali criteri possono essere dapprima costruite e in seguito consolidate?

## 2. Oratorio e famiglia

L'oratorio, che è una casa per tutti, si presenta come una grande famiglia che assume su di sé la dimensione materna e paterna della comunità cristiana (Alfieri & Polenghi, 2015). L'oratorio, quindi deve valorizzare e sostenere le famiglie in quanto "per sua indole e vocazione la famiglia possiede vincoli vitali e organici con la società, perché ne costituisce il fondamento e l'alimento continuo mediante il suo compito di servizio alla via: dalla famiglia, infatti, nascono i cittadini e nella famiglia essi trovano la prima scuola di quelle virtù sociali che sono l'anima della vita e dello sviluppo della società stessa (Giovanni Paolo II, 1981).

Questo porta a due considerazioni: l'oratorio ripropone le dinamiche familiari in modo più generale perché al suo interno interagiscono più famiglie insieme che aderiscono all'idea di comunità cristiana nella quale gli adulti ricoprono il ruolo di testimonianza credibile per tutti. La seconda è che l'oratorio promuove e sostiene iniziative in cui si rende evidente il ruolo educativo dei genitori. Quello dei genitori non è un primato solo per il diritto educativo, ma per la stessa efficacia dell'azione educativa e quindi per il bene dei ragazzi. I genitori devono essere coinvolti nelle finalità educative, negli obiettivi e nei metodi utilizzati e la progettazione di specifici interventi a favore dei genitori dovrebbe essere al centro dell'attenzione all'interno degli oratori (Byll e Cataria, 2019).

Tale coinvolgimento, però, è possibile solo tenendo conto dei profondi mutamenti che caratterizzano la società e sostenendo le narrazioni delle famiglie, intese come dono di storie, proprio perché grazie a queste può nascere uno scambio di conoscenze, saperi e significati da condividere dentro una dimensione di reciprocità e riconoscimento (Acerbi & Rizzo, 2016).

## 3. Oratorio e scuola

Oltre a quella con la famiglia, è importante coltivare un'alleanza con la scuola, il luogo istituzionale più vissuto dai ragazzi, che occupa la maggior parte del loro tempo. La scuola ipotizza progetti di intervento di tre tipi: organizzativi, professionali, didattici che si pongono come una risposta ad alcuni bisogni dei ragazzi, aprendo spazi e momenti gestiti autonomamente e fornendo competenze relazionali che permettano di trovare mezzi, occasioni e stili di comunicazione intenzionale. Al tempo stesso, anche la scuola, come l'oratorio, ha il compito di valorizzare le attitudini e gli interessi dei ragazzi, fornendo modalità di apprendimento che si muovono a partire dalle loro potenzialità e risorse e consentendo loro di sperimentare il ruolo di protagonisti attivi (Bordignon, 2020).

Lo sguardo incrociato tra oratorio – scuola – famiglia ruota attorno ad alcuni nodi fondamentali:

- sentirsi al centro di un progetto educativo nel quale si co-costruiscono obiettivi condivisi;
- accompagnamento ai bisogni e ai desideri dei ragazzi;
- motivazione all'apprendimento come elemento costitutivo della propria personalità;

- accettazione del proprio sé e orientamento verso il mondo adulto;
- promozione di occasioni di socializzazione;
- benessere personale (CSSC, 2000).

#### 4. Oratorio e mondo del lavoro

Il tema della formazione professionale, che è obiettivo della scuola, porta a pensare anche al mondo del lavoro, ambiente in cui le abilità e competenze professionali vengono incanalate. Il precariato lavorativo è oggi l'emblema della situazione che i giovani si trovano a dover affrontare:

I giovani si trovano nell'impossibilità di progettare una vita autonoma, una vita di coppia, una vita familiare, anche solamente una vita da single emancipati dai genitori: il che significa l'impossibilità di sentirsi realmente adulto e dunque il rappresentarsi eternamente dipendente da altri (Mantegazza, 2011, 26).

Grazie all'alleanza tra oratorio e mondo del lavoro, il giovane può considerarsi adulto al di là della sua condizione economica e professionale, oltre che un luogo in cui gli adulti che vivono questo mondo da più tempo si pongano come guide in una duplice direzione: da una parte aiutandoli a trovare il loro ruolo nel mondo, dall'altra lavorando al recupero dell'identità adulta e alla sua significazione.

#### 5. Oratorio e associazioni

Di grande rilevanza, infine, è la collaborazione con le associazioni presenti sul territorio che possono contribuire al processo di socializzazione dei ragazzi (D'Amico e Di Nuovo, 2010). L'associazionismo è una fonte di valori collettivi e l'adesione ad essa si sviluppa nella partecipazione attiva e responsabile alle iniziative orientate alla promozione e alla difesa del bene pubblico che le associazioni svolgono nel quotidiano. I giovani negano le forme di cristallizzazione e muovono nella direzione di nuovi linguaggi, nuove forme di pensiero, nuove possibilità, a cui ben si prestano le associazioni, spesso diventando un luogo di libera espressione del proprio pensiero e delle proprie idee, anche innovative. E, per farlo, i giovani mettono a disposizione il loro tempo. Allora non è un caso che il tempo libero dei giovani costituisca la base di un vero e proprio progetto politico (Mantegazza, 2011).

Al tempo stesso, i progetti per l'uso del tempo dei giovani devono proporsi come un'occasione di ricerca di sé attraverso gli altri, secondo riti e modalità che richiamino un passaggio di testimone e di promesse tra le generazioni. Grazie al rapporto con le associazioni, è possibile "recuperare nelle relazioni che viviamo i tratti di una grande avventura, di una storia che interessi i padri, i padri dei padri, i figli, i figli dei figli. Avvertendo la bellezza di riprendere i sogni dei nonni e di fare spazio all'attesa di novità e di inizio dei figli" (Lizzola, 2018, 37).

Quel che appare evidente è che è una comunità intera ad essere investita di un compito educativo che poi si articola attraverso competenze e figure specifiche (Pennisi, 2009). In un mondo di valori frammentati che isola le persone in un individualismo solipsistico, si sente urgente il bisogno di creare comunità educative

con valori condivisi e di svilupparle in cerchi concentrici, nei quali i giovani siano al centro (Expòsito, 2015).

E allora è opportuno domandarsi come sia possibile costruire forme di collaborazione che permettano a ciascun soggetto coinvolto di contribuire all'educazione delle nuove generazioni.

## 6. La formazione integrale della persona

Il primo elemento attorno a cui è possibile costruire una collaborazione è l'idea di educazione come un processo integrato ed eco-sistemico, che vede tutti gli attori uniti nella costruzione di un futuro di senso per i ragazzi, gli adolescenti e i giovani e in cui la persona, con la sua unicità, sia messa al centro.

Dalla sua nascita ad oggi, l'oratorio si è modificato per favorire una risposta creativa alle diverse situazioni ma, soprattutto, alle diverse persone che lo abitano. Pur mantenendo solide le sue radici di luogo per l'educazione alla fede, l'oratorio ha a cuore tutte le dimensioni dell'essere umano: intellettuale, morale, spirituale, affettiva, relazionale, sociale e culturale (CEI, 2013). In altre parole, lo scopo della formazione educativa dell'uomo si articola come l'aver cura della persona verso la vita adulta in tutte le sue dimensioni del sé, della persona che impara ad essere (Delors, 1996) sperimentando una forma specifica di cittadinanza e di partecipazione responsabile (CEI, 2013).

Clarizia (2013) sostiene che il concetto di "comunità educante" di don Bosco abbia anticipato la prospettiva della *longlife education*, "educazione per tutta la vita", attraverso una metodologia educativo-formativa che tutt'oggi costituisce il fulcro del sistema educativo oratoriano.

## 7. Il valore del dialogo

La dimensione del dialogo educativo, lo stare insieme gradevolmente, per fare qualche cosa di bello e di utile, costituisce la base per la nascita e il consolidamento della relazione educativa, ma anche il punto di partenza per la costruzione delle alleanze educative (Zanniello, 2016). È importante, infatti, uscire dalla propria autoreferenzialità per costruire un senso legato al contesto, mettendosi cordialmente in dialogo con le diverse realtà e creando regole e significati condivisi e sostenendo le relazioni e i legami per garantire efficacia agli interventi. L'approccio dialogico porta ad un'educazione alla collaborazione e alla responsabilità adulta, alla reciprocità del servizio, all'ascolto e alla cura, dimensioni che sono alla base della convivenza oratoriana così come della società (Acerbi & Rizzo, 2016: 91). Imparare a dialogare, infine, significa non pensare di essere in possesso della verità ma porsi come ricettori di nuove conoscenze e credere che "ogni posizione, nuova idea, critica arricchisca le proprie convinzioni e sia possibile far valere le proprie ragioni anche facendo spazio a quelle degli altri" (Mantegazza, 2015, 122).

## 8. Il ruolo della narrazione

Bateson (1984, 28) afferma che "gli esseri umani pensano per storie" e Bruner (1992) aggiunge che la narrazione svolge la funzione di organizzare i vissuti e fornire una struttura ai significati dell'esperienza. Raccontando storie, e ascoltando

quelle degli altri, è possibile accorgersi delle differenze del narrare, non solo nei contenuti della narrazione, ma anche nelle modalità, nei codici, nelle parole e nel linguaggio del corpo. La narrazione è uno strumento indispensabile perché consente di offrire un contributo all'interno di un dialogo che è portatore di significati sempre nuovi. Narrare aiuta a comprendere e, se è vero che ciò che appartiene agli affari umani può essere compreso solo quando l'azione è conclusa (Arendt, 2003) e l'attore o lo spettatore raccontano i fatti accaduti, allora la narrazione diventa un atto epistemico importante (Mortari, 2013, 41). Attraverso la narrazione l'uomo conferisce senso e significato al proprio esperire e delinea coordinate interpretative e prefigurative di eventi, azioni, situazioni e su queste basi costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire (Striano, 2001).

La narrazione, ricorda Mantegazza (2006), consente la contaminazione tra un ampio ventaglio di possibili codici. Inoltre, presuppone un ascolto attivo e implica uno scambio: "il narratore sa che, nel suo narrare, ci sarà sempre un Altro, che sia una persona o se stesso, che diventerà co-produttore della narrazione". Una sorta di dialettica di profondi significati. La narrazione, poi, richiede la sospensione della valutazione, poiché nessuno possiede verità assolute e definitive e il giudizio porta alla cristallizzazione delle convinzioni che diventano difficili da modificare.

## 9. La creazione di uno "spazio comune"

Un quarto elemento significativo è la creazione di uno "spazio comune" in cui i messaggi e i significati non siano in contraddizione, ma si pongano come univoci e non frammentati. L'educazione, di fatto, non può essere imposta aprioristicamente e poi trasmessa, ma richiede che le parti si mettano in comune. Si tratta di uno spazio in cui si fa esperienza di relazioni intergenerazionali e spesso anche interculturali, in cui ci si confronta con le sfide sociali provocate dalla crisi economica e dal degrado socio-culturale (CEI, 2013; Alfieri & Polenghi, 2015). All'interno di questo spazio comune è possibile intrecciare più sguardi, e fare in modo che l'Altro diventi Tu e la seconda persona apre un saper essere in relazione collaborativa e non più conflittuale (Acerbi & Rizzo, 2016, 92). Si ottiene così una visione più completa dell'oggetto di indagine, oltre a creare una rete sociale di appoggio che possa perseguire l'obiettivo da più angolazioni e prospettive (AA, 2008; Barone & Mantegazza, 1999). Lo spazio comune deve essere orientato all'orizzonte del possibile. L'immagine che si vuole evocare è quella di una "comunità a venire", di alleanze che con la forza dell'immaginazione siano capaci "di formare degli immaginari che possano arrivare ad agire sulla società, che è stata a lungo oggetto di analisi. Svelerebbero con le loro opere il *possibile impensato*, questo spazio aperto alle promesse che solo la comunità storicamente costituita potrà pienamente investire" (Gandolfi, 2012, 16). Ancora, in questo spazio comune si può vivere l'alleanza tra le donne e gli uomini, tra le generazioni; in esso prende forma il tempo, quello delle storie personali, delle storie familiari, della storia comune (UPEE, 2015).

Lo spazio comune, infine, è uno spazio in cui sono possibili momenti dedicati al riconoscimento e alla risignificazione, alla rielaborazione e alla rifondazione delle azioni educative, che non sia di proprietà dell'oratorio o di un qualsiasi ente territoriale, ma che appartenga al territorio tutto e unito.

## 10. L'ottica laboratoriale

Sin dai tempi di don Bosco i laboratori erano considerati delle comunità di pratica che praticavano la fede, dove prevaleva la condivisione e il cui obiettivo era un agire co-generativo e corresponsabile (Anthony & Bordignon, 2013). Quello laboratoriale è un ambiente in cui non c'è la possibilità di fermarsi e cristallizzarsi, ma è strutturalmente intrinseca una dimensione di moto che porta alla continua ricerca di qualche cosa di inedito. Per assumere la metafora del laboratorio come oratorio, si intende un luogo complesso, in cui l'insieme delle parti garantisce una caratteristica e sostanziale capacità generativa. L'aspetto educativo arricchisce maggiormente il termine "laboratorio", perché ne riconosce una dimensione dialogica necessaria tra le parti (Lizzola, 2018; Bertolino, 2011).

Ancora oggi, imparare a conoscere e imparare a fare si concretizzano e realizzano nella logica della reciprocità del dare e del mostrare percorsi che si co-costruiscono in una logica di *cooperative learning* e *learning by doing*, attraverso pratiche laboratoriali ed esperienziali in cui il gruppo è il soggetto protagonista, pratiche dalle quali anche la scuola potrebbe cogliere quei vettori comuni, quelle modalità in gran parte inedite per l'istituzione scolastica, che vi potrebbero entrare di diritto in virtù di una logica generativa di talenti (Margiotta, 2011). Ed è proprio il "talento" il cuore pulsante dell'ultimo aspetto che caratterizza l'ottica laboratoriale, ovvero: imparare ad essere, che postula il dovere che nessuno dei talenti che sono sepolti come un tesoro nascosto in ciascuna persona debba essere lasciato inutilizzato (Delors, 1996, 19).

## Conclusioni

Il periodo difficile che abbiamo vissuto ha messo in luce l'importanza di costruire alleanze educative capaci di valorizzare le risorse presenti sui vari territori.

Pedagogia dell'accoglienza, dell'amorevolezza, dell'allegria e dell'appartenenza sono i tratti che caratterizzano da sempre l'oratorio che viene descritto come un luogo di frontiera, con tanti viandanti, che si muove tra pastorale ed educazione e tra la sfera pubblica e quella privata.

Gli oratori sono realtà educative dei contesti nei quali sono presenti e luoghi di relazione con il territorio con cui possono creare delle collaborazioni rispetto all'educazione delle nuove generazioni. Particolarmente significative sono le alleanze educative con le famiglie, le scuole e le associazioni.

Dopo aver definito i protagonisti di tali alleanze educative, è interessante provare ad approfondire i pilastri attorno a cui costruire tali forme di collaborazione. Il primo è rappresentato dalla formazione integrale della persona che è messa al centro, nella sua unicità, in tutte le dimensioni del suo essere e in una prospettiva che coinvolge tutto l'arco della vita. Il secondo è il valore del dialogo che consente di uscire dall'autoreferenzialità per costruire sensi e significati condivisi. Un terzo pilastro, strettamente legato al precedente, è la narrazione che conferisce significati che orientano poi le azioni. Quanto descritto in precedenza contribuisce alla creazione di uno spazio comune in cui si intrecciano sguardi, storie e competenze. L'ultimo pilastro della collaborazione è l'ottica laboratoriale in cui le persone imparano non solo a conoscere e a fare, ma soprattutto ad essere.

Questo lavoro si configura come una prima riflessione esplorativa attorno ad un tema che risulta essere cruciale e complesso. Sarà interessante provare ad analizzare esperienze concrete in cui queste forme di collaborazione vengono attuate

all'interno di contesti concreti per comprendere quali elementi contribuiscono alla buona riuscita delle alleanze e quali criticità invece le rendono difficoltose.

## Riferimenti bibliografici

- AA. VV. (2008). *Educare solo gratis?* Bologna: EDB.
- Acerbi, C., & Rizzo, M. (2016). *Pedagogia dell'oratorio. Criticità e prospettive educative: Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Alfieri, P., & Polenghi, S. (2015). Introduzione. Uno studio storico-educativo sugli oratori ambrosiani in occasione del centenario della FOM.
- Angelini, G. (1997). *Le ragioni della scelta*. Edizioni Qiqajon.
- Anthony, F. V., & Bordignon, B. (2013). *Don Bosco teologo pratico? Lettura teologico-pratica della sua esperienza educativa*. LAS.
- Barone, P., & Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Unicopli.
- Gregory, B. (1984). *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bertolino, S. (2011). L'educazione alla cittadinanza in oratorio. *L'educazione alla cittadinanza in oratorio*, 65-79.
- Byll, R., & Cataria, A. (2019). *L'educazione cristiana alla vita affettiva giovanile e familiare-Sfida della formazione umana e integrale*. Booksprint.
- Bordignon, B. (2020). La relazione educativa: San Giovanni Bosco e l'assistenza ai giovani. *La relazione educativa*, 1-155.
- Bruner, J. (1992). La ricerca del significato, trad. it. Torino: Bollati Boringhieri.
- Caimi, L. (2006). *Cattolici per l'educazione. Studi su oratori e associazioni giovanili nell'Italia unita*. Brescia: La Scuola.
- Castaldi, M. C. (2017). L'Oratorio oggi, ponte possibile tra educazione formale e informale. I pilastri dell'educazione secondo il Rapporto Delors nell'ipotesi ermeneutica ed ecologica dell'oratorio. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 15(2), 375-380.
- Conferenza Episcopale Italiana (2013). *Il laboratorio dei talenti*. Milano: Paoline.
- CSSC, (2000). *Per un Progetto di scuola alle soglie del XXI Secolo, Scuola Cattolica in Italia, Secondo Rapporto, Atti dell'Assemblea nazionale sulla Scuola Cattolica*, Roma, 27-30 ottobre 1999. Brescia: La Scuola.
- D'Amico, R., & Di Nuovo, S. (2010). *Giovani, valori, cittadinanza attiva*. Milano: Franco Angeli.
- Delors, J. (1996). Education for tomorrow. *Unesco Courier*, 49, 6-11.
- Expósito, A. (2015). Don Bosco oggi. *Intervista a Don Ángel Fernández Artime decimo successore di Don Bosco*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Gandolfi, P. (2013). Rivolte in atto: dai movimenti artistici arabi a una pedagogia rivoluzionaria. *Rivolte in atto*, 1-170.
- Giovanni Paolo II, Esortazione apostolica *Familiaris conservatio*, 22 novembre 1981, n 42.
- Lizzola, I. (2018). *Condividere la vita: legami, cura, educazione*. AVE.
- Mantegazza, R. (2005). *Se mio figlio gioca con Mohamed*. Fabbri.
- Mantegazza, R. (2006). Manuale di pedagogia interculturale. *Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantegazza, R. (2011). *Tra il marzo e il giugno della vita. Pedagogia della gioventù*. Elledici.
- Margiotta, U. (2011). Prefazione. *Supplemento Formazione & Insegnamento*, IX, 3, 9.15.
- Maurizio, R. (2011). *Nove città per il protagonismo giovanile*.
- Mortari, L. (2013). Writing reflections: A phenomenological approach. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(4), 205.
- Pennisi, S. M. M. (2009). Riflessioni e prospettive emerse in occasione dell'Assemblea Generale della CEI del 25-29 maggio 2009.
- Salsi, M. (2016). *Oratorio e sfida multiculturale: sviluppi pedagogici per la formazione di una nuova cittadinanza*.

- Stakowski, B. (2017). Oratorio salesiano in Italia–integrazione dei ragazzi stranieri di seconda generazione. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 38(2), 99-111.
- Striano, M. (2001). La razionalità riflessiva nell'agire educativo. *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*, 0-0.
- Upee, (2015). *L'oratorio oggi, Ricerca quantitativa e qualitativa sugli oratori nella diocesi di Bergamo*. Bergamo: Litostampa Istituto Grafico.
- Zanniello, G. (2016). *La proposta educativa dell'oratorio tra dialogo e testimonianza*.
- Zappa, M. (2015). *Oratorio, territorio e lavoro di rete*, Corso specifico sull'oratorio. Formazione per i responsabili delle istituzioni di pastorale giovanile, Fondazione oratori milanesi – Caritas ambrosiana, gennaio 2015.

# Mappa per la Risoluzione del Problema di aritmetica o geometria (MRP): esperienza laboratoriale tra linguaggio naturale e formale

## Map for Solving the Problem of arithmetic or geometry (MSP): workshop experience between natural and formal language

Tullio Aebischer

IC Orsa Maggiore Secondaria (Roma) - tullio.aebischer@posta.istruzione.it

Manuela Menna

IC Orsa Maggiore Primaria (Roma) - manuela.menna@posta.istruzione.it

### ABSTRACT

The didactic planning according to the vision of the vertical Curriculum forced the Authors to ask themselves the question of how to make the transition from Primary to Secondary as continuous as possible in relation to problem solving in Mathematics. The analysis of the situation in the two areas led to the design and discussion with the students of a conceptual map that would allow them to guide this important aspect of translation from natural to formal language. The workshop experience, which began in 2017 and lasted until 2019, highlighted more nominal misunderstandings than real conceptual obstacles.

La progettazione didattica secondo la visione del Curricolo verticale ha costretto gli Autori a porsi la domanda di come rendere il più continuo possibile il passaggio dalla Primaria alla Secondaria relativamente al problem solving in Matematica. L'analisi della situazione nei due ambiti ha portato al disegno e alla discussione con gli alunni di una mappa concettuale che permettesse di guidare questo importante aspetto di traduzione dal linguaggio naturale a quello formale. L'esperienza laboratoriale, iniziata nel 2017 e protrattasi fino al 2019, ha evidenziato più incomprensioni nominali che reali ostacoli concettuali.

### KEYWORDS

School, Mathematics, Problem solving, Conceptual map, Metacognitive strategies

Scuola, Matematica, Problem solving, Mappa concettuale, Strategie metacognitive

\* 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: T. Aebischer Introduzione, 1, 2, 3, 4 e Conclusioni; M. Menna 1 e Conclusioni.

## Introduzione

La scelta di lavorare sul metodo di risoluzione dei problemi di aritmetica o geometria si basa sia su un interesse professionale e sull'esperienza degli Autori sia su quanto riportato nelle *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* del MIUR (oggi Ministero dell'Istruzione) pubblicate nel 2018. Per quanto riguarda il pensiero computazionale nelle *Indicazioni* si legge come per esso debba intendersi quel processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici pianificando una strategia (MIUR 2018, p. 13). Il *problem solving* è un processo logico creativo (euristico) che, più o meno consapevolmente, viene messo in atto nella vita quotidiana per affrontare e risolvere problemi dal più semplice al più complesso (Kahneman 2015, p. 14). L'educazione ad agire consapevolmente con tale strategia consente di apprendere ad affrontare le situazioni in modo analitico, scomponendole nei vari aspetti che le caratterizzano e pianificando le soluzioni più idonee. Se, purtroppo, l'immaginario collettivo vede nell'approccio matematico e nel *problem solving*, in particolare, un ostacolo diverso, e quasi insormontabile per molti (Tall 2016, pp. 3-28), da quello delle altre discipline, la proposta di una mappa che aiuti alla risoluzione diventa non solo desiderabile ma addirittura quasi imprescindibile.

La mappa suggerita permette al docente di trasferire agli alunni anche delle nozioni metacognitive in maniera subliminale visto che un discorso diretto su questi concetti incontrerebbe delle giuste incomprensioni. Comunque, questa mappa non deve dare false sicurezze, ossia è utile solo quando la si sappia capire e utilizzare nel corretto modo aiutando l'alunno nell'ideazione della soluzione; non è una macchinetta nella quale inserire i dati e girare la manovella per avere la soluzione.

### 1. L'esperienza laboratoriale

Il lavoro che si presenterà fu iniziato nell'ottobre 2016 con una visione da curriculum verticale della didattica della Matematica tra Primaria e Secondaria. Tale visione, oltre che dettata dal PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa) dell'Istituto, aveva lo scopo di eliminare le incomprensioni (poi quasi del tutto infondate) degli alunni nel passaggio tra i due percorsi del Primo Ciclo d'istruzione (da Primaria a Secondaria di I Grado) che credevano il metodo di risoluzione dei problemi completamente diverso: in molti casi la differenza è in gran parte di nomenclatura tolti, ovviamente, gli aspetti tecnici che progredivano.

Il lavoro con gli alunni della Primaria è stato lento poiché è difficile lavorare in astratto per cui si è reso necessario visualizzare la situazione e quindi lavorare in concreto. In particolare, nella prima fase del lavoro si è cercato di dare spazio alla comprensione del testo con sottolineature poiché molto spesso gli alunni vedono il problema come un esercizio dove è sufficiente trovare i numeri e metterli insieme. Per tale motivo si è cercato di far convergere l'attenzione sul significato delle parole e sulle loro relazioni matematiche. Tale attività aveva lo scopo di guidarli a un ragionamento scritto. Il passo successivo è stato di tradurre quanto scritto sotto forma di testo in percorsi numerici: inizialmente piccole frasi, poi parole e infine il simbolo letterale (Figura 1).

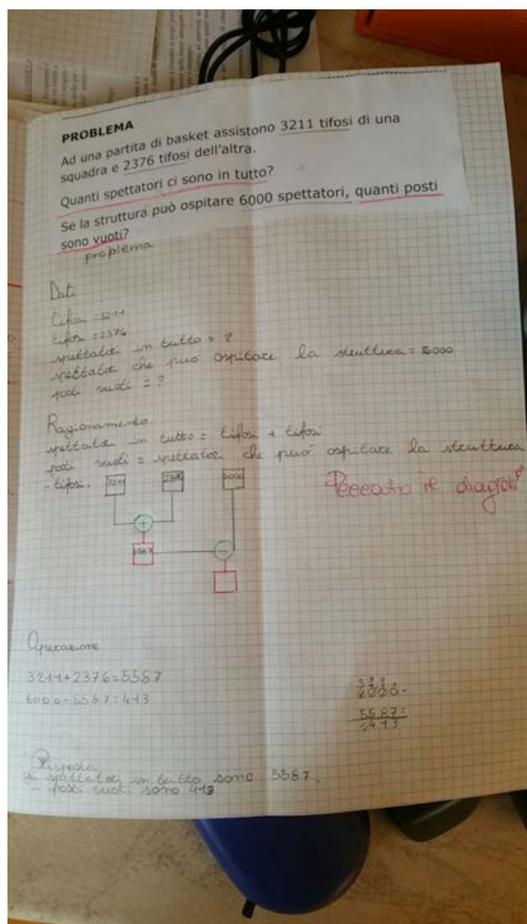


Figura 1. Svolgimento di un problema nella Primaria (2018) (©MM)

La discussione sulla MRP nella Secondaria è stata iniziata dalla prima classe evidenziando subito e in maniera paradossale la sua inutilità a causa del suo eccessivo formalismo a fronte di problemi semplici. L'osservazione critica ha un suo fondamento ma nell'ottica di una didattica che lavori nell'arco di tre anni e che miri all'apprendimento di nuove metodologie metacognitive, l'iniziare quanto prima permette all'alunno di avere due metodi di risoluzione per un confronto: un conosciuto dalla Primaria e l'altro in fase di apprendimento nella Secondaria. A mano a mano che i problemi diverranno più complessi e la metodologia della Primaria si rivelerà inadeguata a gestire una maggiore e più complessa mole di dati e di operazioni, la MRP appresa sarà un nuovo metodo ma collaudato e, quindi, di sicuro impiego, specialmente nelle verifiche scritte in classe dove non viene comunicata la soluzione come per i compiti a casa. Per superare tale difficoltà agli alunni della classe prima della Secondaria di I Grado, dopo l'introduzione della MRP, si è chiesto di scegliere alcuni problemi svolti nell'ultima classe della Primaria e di risolverli col nuovo metodo per permettere loro di avere già una linea guida per focalizzare l'attenzione sugli aspetti formali e apprezzare l'utilità del metodo euristico offerto dalla MRP.

## 2. Il problem solving

Nel problem solving non sempre è messo in evidenza un aspetto che si ritiene fondamentale nel migliorare il rapporto persona-realtà: l'errore. L'errore a scuola è visto sempre come la dannazione assoluta, un qualcosa da evitare a tutti i costi. Al contrario, l'errore, diciamo, ragionato è un'importante base di discussione. Infatti, l'analisi del ragionamento fallace permette di verificare le proprie conoscenze e capacità di collegamento per un continuo miglioramento. Il compito del docente è proprio quello di sfruttare al massimo questo momento per far scomparire l'ansia dello sbaglio e comprendere il processo metacognitivo dell'alunno. L'alunno che non argomenta è una black box che non aiuta nessuno, specie a scuola dove l'obiettivo principale è allenarsi alla vita con la possibilità di sbagliare. Tale approccio euristico può benissimo essere applicato anche ad altre discipline come l'analisi logica di un testo. A corroborare quanto detto, si riporta il pensiero del matematico tedesco Hilbert in merito ai problemi (Hilbert 1900, p. 254):

Un problema matematico deve essere difficile, perché così ci stimola, ma non inaccessibile, altrimenti si farà beffe dei nostri sforzi; deve essere un punto di riferimento che ci serva da guida nei sentieri tortuosi verso le verità nascoste, e poi ci premi con la gioia (*Freude*) che segue la scoperta della soluzione.

Con l'obiettivo di un continuo miglioramento, tutte le tecniche per gestire metacognitivamente e formalmente il problem solving possono rivelarsi utili al processo didattico-formativo.

## 3. Il disegno della MRP

L'idea di stilare una mappa relativa alla soluzione dei problemi si rifà al classico testo di Polya (Polya 1945; UMI-CIIM 2016, p. 23) nel quale si riportano le quattro fasi per svolgere la risoluzione del problema:

- a. comprendere il problema;
- b. comprendere come i dati si collegano ai quesiti del problema;
- c. scrivere il piano di risoluzione del problema;
- d. rivedere i passi svolti, eventualmente correggerli.

I suddetti quattro punti sono volutamente generici proprio per avere un metodo il più generale possibile. Infatti, Polya affrontava la risoluzione dei problemi con tecniche euristiche, ossia metodiche che permettevano la scoperta della soluzione che non fosse un semplice algoritmo con un definito input e un conseguente output. Per tale motivo la MRP deve servire come guida alla soluzione dei problemi (Jitendra, Hoff, Beck 2002, p. 10). La difficoltà nel costruire la soluzione è nel saper trovare il percorso giusto applicando al problema quanto prescritto nei vari passi. Ma anche i passi hanno la necessità di un lavoro da parte dell'alunno che permetta, in definitiva, non solo la cosiddetta matematizzazione del testo del problema ma anche la sua leggibilità per l'analisi critica.

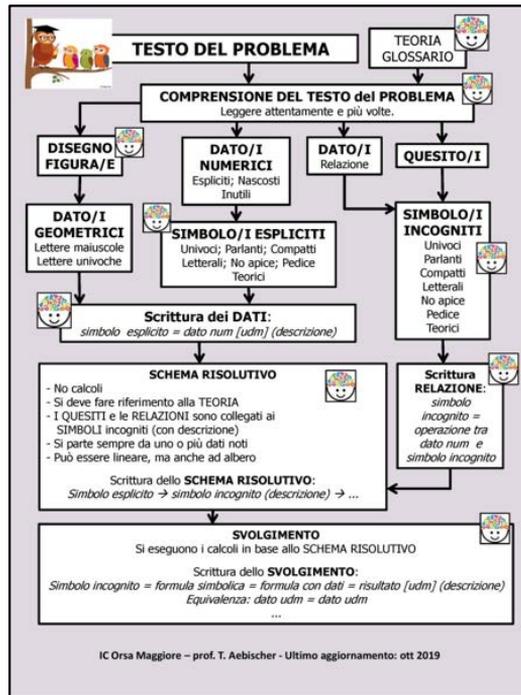


Figura 2. La MRP aggiornata all'ottobre 2019 (©TA)

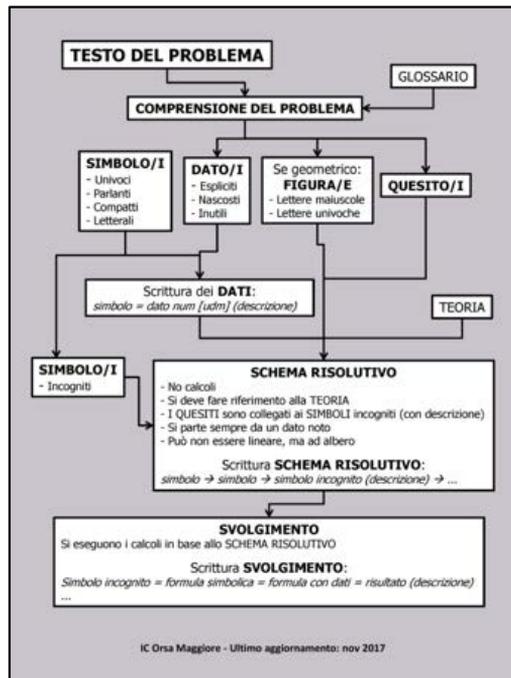


Figura 3. La MRP originaria del percorso sul problem solving (2017) (©TA)

La MRP sulla quale si ragionerà nel presente lavoro (Figura 2) è lo sviluppo di quella del 2017 (Figura 3) che per ragioni di spazio non si descriverà. L'unica considerazione che si desidera dare sulla MRP del 2017 è che fu disegnata in maniera volutamente approssimata per essere una specie di sasso nello stagno della classe al fine di sollecitare al massimo la discussione e non far calare dall'alto uno schema già quasi perfetto senza che gli alunni lo sentissero loro, che ne fossero, anche se in parte, artefici.

Nella MRP le attività che devono svolgere gli alunni sono state evidenziate con una *testolina matematica*, mentre le caselle senza testolina devono essere dedotte dal testo del problema.

La necessità di dare agli alunni la MRP su un supporto agile (foglio A4 ossia quasi protocollo come i quaderni che adottano) ha richiesto un disegno compatto delle varie parti. Comunque, la differenziazione nell'aspetto grafico la rende leggibile.

#### 4. La struttura della MRP

A grandi linee, la risoluzione di un problema si può dividere in due macrofasi: la prima la traduzione dal linguaggio naturale a quello formale (Demartini, Sbaragli 2019), la seconda la corretta scrittura del linguaggio formale tradotto per eseguire i calcoli. La MRP ha il compito di agevolare al massimo l'esecuzione della seconda fase.

##### 4.1 I dati

Il problema deve essere letto attentamente per identificare quelle parole e/o parti del discorso che sono importanti per comprendere ciò che dà per la risoluzione (i dati) e ciò che il problema chiede (i quesiti). Le parole chiave si riferiscono alla disciplina e si comprendono coll'apprendere la teoria (definizioni, formule, proprietà, ...) dell'argomento del problema. Inoltre, è importante conoscere il significato matematico delle locuzioni che nel linguaggio naturale parafrasano concetti aritmetici: p. es. *Il doppio di* = moltiplicato per 2 o *un quarto di* = diviso per 4, ecc.. Sulla comprensione del testo di un problema vi è una vasta letteratura (Lorenzetti 2019; Zan 2016) e sicuramente potrà essere argomento di un'Unità Didattica interdisciplinare con Italiano. Ma in relazione proprio a uno degli scopi della MRP si vuole evidenziare un paradosso (metacognitivo) che il docente deve avere sempre in mente e che deve risolvere a ogni lezione (D'Amore, 2000, p. 34). Essendo l'insegnamento la comunicazione di ciò che deve essere appreso, il linguaggio utilizzato non deve essere fonte di ostacoli per cui tutta la comunicazione deve avvenire nella lingua naturale. Ma avendo la Matematica un suo linguaggio specifico, formale, uno dei principali obiettivi, se non il primo, di chi la insegna è quello di far apprendere agli allievi il significato di quel linguaggio specialistico. In definitiva, il paradosso si risolve veicolando con il linguaggio comune quello specialistico con proprio l'imposizione a usarlo senza parafrasarlo.

In un problema di geometria vi sarà sempre la necessità di disegnare la figura piana o del solido poiché è un dato del problema. Per disegnare le figure e i solidi bisogna esercitarsi perché esse devono essere chiare e leggibili poiché aiutano a comprendere e risolvere il problema. Per identificare le varie parti della figura (vertici, punti medi, ecc.) bisogna chiamarle in maniera univoca, ossia in tutto il

problema quel nome indicherà solo quella parte senza far insorgere confusione. Nello scegliere le lettere si consiglia di non usare quelle che comunemente indicano il perimetro ( $P$ ), l'area ( $A$ ), il piede dell'altezza ( $H$ ), ecc. Il disegno della figura non deve essere in scala 1:1, ossia non deve essere disegnato secondo le misure indicate e/o calcolate nel problema poiché deve dare solo un'idea di massima di quanto viene chiesto pur dovendo essere proporzionato: se un lato misura una lunghezza maggiore di un altro, il mio disegno lo deve evidenziare.

Anche in un problema di aritmetica è possibile disegnare delle figure per rappresentare i dati o il quesito (p. es. segmenti). In questo modo i dati aritmetici assumono una loro visibilità.

In genere nel testo del problema sono esplicitati dei valori numerici definiti come dati numerici. In altri casi il testo non dà esplicitamente il dato ma seguendo la teoria è possibile risalirvi: p. es. *Sia dato un quadrato*. Solo questa informazione mi dice che il perimetro è formato da 4 lati tra loro congruenti. Poiché tutto questo il testo non lo dice, questo tipo di dati si chiamano nascosti.

Una volta individuato il dato che il problema mi comunica, si rende necessario assegnargli un nome. Nelle formule non è possibile usare parole o descrizioni più o meno lunghe (tipico utilizzo nella Primaria) per cui è necessario usarne di più corte, compatte che chiameremo simbolo e le cui caratteristiche devono essere:

- univocità, ossia deve significare una sola cosa in tutto il problema;
- compattezza per essere maneggevole nelle formule senza farle diventare troppo grandi e, quindi, illeggibili e incontrollabili;
- letterale in maniera che possa richiamarne il significato: p. es.  $A$  per area,  $P$  per perimetro;
- non deve avere apici, ossia numeri piccoli scritti in alto a destra, perché questi potrebbero essere confusi con un esponente.

Per diversificare lo stesso simbolo tra diverse figure, p. es.  $A$  per l'area, si può scrivere in basso a destra (pedice) un numero o una lettera:  $A_k$  e  $A_w$ .

In alcuni casi si devono usare simboli definiti dalla comunità scientifica come il pi greco ( $\pi$ ) o la costante di gravitazione universale ( $G$ ): questi sono detti simboli teorici.

L'attenzione alla scrittura dei simboli e a una buona grafia (disegno e/o testo) delle formule è andata aumentando negli ultimi anni con la constatazione dell'aumento di alunni disgrafici (certificati o meno). La chiarezza grafica, oltre a una carenza di disposizione spaziale nel foglio del quaderno, si ritorce verso l'alunno perché varie volte egli afferma senza esitazioni di non capire cosa abbia scritto e da parte del docente sovente si richiede l'intuizione per comprendere cosa voleva dire l'alunno.

Il dato di relazione non è facile da individuare perché può essere espresso nel testo nel problema a parole: p. es. *la distanza tra casa e scuola è il triplo di quella tra casa e il cinema*. La parola chiave in quanto detto è *triplo*, ossia *moltiplicato per 3* in linguaggio matematico. Se ci fosse stato scritto *un terzo* avrebbe significato 3 volte più piccolo, ossia una divisione. In altri casi il testo può essere più esplicito come quando dà una frazione o una percentuale. Nel considerare la relazione bisogna porre attenzione al fatto che essa collega due dati che non si conoscono: p. es. so solo che è il doppio ma non so il doppio di cosa. Sarà lo svolgimento del problema che mi permetterà di calcolare il dato con i valori numerici. Pertanto, questo tipo di dato viene esplicitato dal testo del problema ma prende in considerazione dati incogniti.

Per inciso, la possibilità di redigere insieme agli alunni un dizionario che permetta la traduzione del linguaggio naturale in quello formale matematico potrebbe rivelarsi un valido aiuto anche dal punto di vista psicologico oltre che un'interessante esperienza interdisciplinare.

Il quesito è la richiesta (domanda) che il problema ci pone e che noi dobbiamo calcolare per rispondere. Anche l'incognita collegata al quesito dovrà avere un nome e quindi bisognerà dargli un simbolo scegliendolo come nel caso dei dati espliciti o nascosti.

#### 4.2 *La scrittura dei dati*

Una volta identificati i dati e scelto i simboli con i quali rappresentarli durante lo svolgimento del problema, dobbiamo scriverli in maniera chiara. Il modo per scrivere i dati inizia con il relativo simbolo esplicito uguagliandolo al valore numerico, eventualmente seguito dall'unità di misura. Per ricordare di quale dato esplicito o nascosto sto parlando posso scriverne la descrizione in parentesi a destra dell'unità di misura.

Arrivati a questo punto bisogna evidenziare un dato di fatto: una volta scritti i dati e disegnata l'eventuale figura, il testo del problema 'non esiste più'. L'eventuale lavoro di verifica dei dati dal problema risulta poco usuale per cui bisogna far porre la massima attenzione dell'alunno a questa prima traduzione del testo in linguaggio matematico.

#### 4.3 *Lo Schema risolutivo*

Prima di iniziare a svolgere i calcoli, è necessario avere un piano (lo Schema risolutivo; alla Primaria la Scaletta) per svolgere il problema. Questo piano serve per non dimenticare nulla e per svolgere i calcoli nell'ordine giusto. Inoltre, è utile per controllare in ogni momento se i calcoli hanno un senso e mi deve dire quali dati mi servono per calcolare il dato incognito successivo. Le sue caratteristiche sono:

- a. deve partire sempre da uno o più dati noti;
- b. per sapere cosa fare prima e cosa dopo è necessario conoscere la teoria;
- c. un simbolo e il successivo sono collegati da una freccia che ne indicherà anche la sequenza di svolgimento. Ovviamente, un simbolo incognito che viene calcolato non è più tale per cui si può passare al successivo;
- d. i simboli incogniti si devono far seguire dalla descrizione tra parentesi per collegarli al testo del problema e/o per un aiuto mnemonico;
- e. non devono esserci i calcoli (questi si svolgeranno successivamente);
- f. può essere una sequenza lineare o ramificato. Nel secondo caso due rami potranno essere svolti indipendentemente e se un errore si commetterà in uno, questo non intaccherà l'altro.

Nel disegnare lo Schema risolutivo può accadere che per calcolare il simbolo incognito relativo al quesito del problema (ultimo simbolo di un ramo!), si debbano calcolare prima altri simboli incogniti non indicati dal testo come quesiti precedenti necessari (quesiti a catena) (Figura 4).

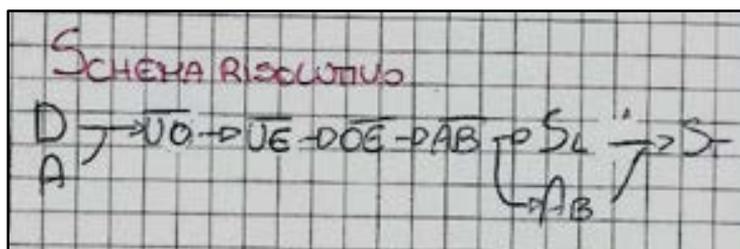


Figura 4. Esempio di uno Schema risolutivo (classe 3B Secondaria, 2020). (©TA)

Il disegno dello Schema risolutivo ha una chiara analogia con il coding per cui tale punto permette un altro collegamento interdisciplinare con Tecnologia oltre a verificare le capacità di un approccio analitico dei processi.

#### 4.4 Lo svolgimento

Alla fine si devono svolgere i calcoli e questi devono seguire l'iter indicato dallo Schema risolutivo scrivendoli in maniera chiara e che permetta di controllare cosa si stia facendo per fermarsi appena si veda un errore. Una scrittura chiara offrirà al docente una documentazione non ambigua del processo elaborativo dell'alunno e gli permetterà di evidenziare con precisione le difficoltà incontrate per un puntuale recupero.

In questa fase la scrittura dei calcoli inizia sempre con un simbolo incognito seguito dalla formula simbolica che riporta solo i simboli dei dati che si devono utilizzare. Questo tipo di formula permette di comprendere esplicitamente se il calcolo viene eseguito con i dati giusti offrendo al docente l'importante indicazione se vi siano difficoltà a livello di studio teorico. La scrittura prosegue con la stessa formula simbolica nella quale si sostituiscono i valori numerici. La scrittura termina coi calcoli numerici per giungere al risultato seguito, eventualmente, dall'unità di misura. Se si vuole si può aggiungere una descrizione tra parentesi.

Nel caso che si debba eseguire un'equivalenza tra unità di misura diverse, la si deve scrivere col dato numerico seguito sempre dall'unità di misura.

Nelle Figure 5 e 6 si riportano le risoluzioni di problemi di geometria con la MRP nella prima e terza classe della Secondaria I Grado.

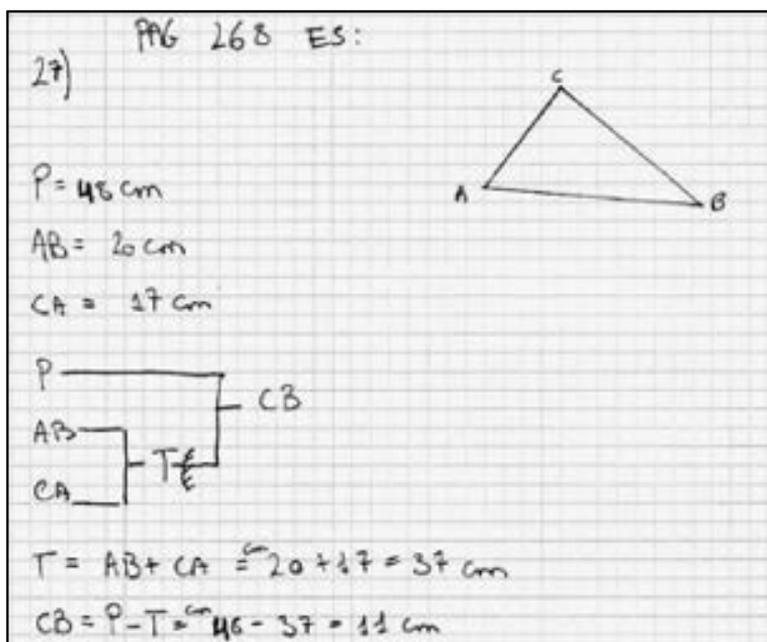


Figura 5. Esempio di problema risolto con la MRP (classe 1E Secondaria, 2020). Si noti lo Schema risolutivo e la sua traduzione nelle sottostanti formule. (©TA)

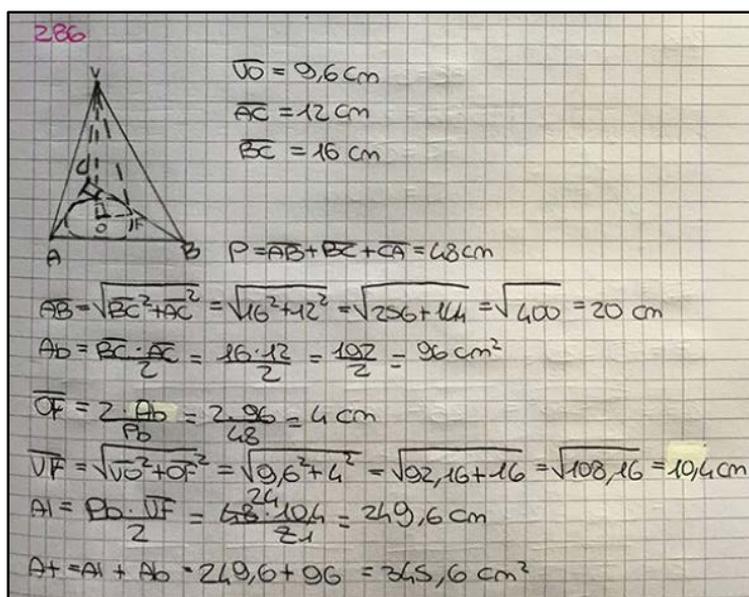


Figura 6. Esempio dello svolgimento di un problema con la MRP (classe 3B Secondaria, 2020). (©TA)

## Conclusioni

Le finalità per le quali la MRP è stata disegnata e didatticamente presentata si possono così riassumere:

- a. materializzare le indicazioni del libro di Polya avendone apprezzato le finalità sia operative che didattico-formative;
- b. avere uno strumento operativo sul quale testare le difficoltà del passaggio tra la Primaria e la Secondaria di I grado anche in riferimento alle capacità metacognitive degli alunni (grado di astrazione);
- c. acquisire un metodo, ossia avere l'occasione di saper adattare una procedura generale a vari casi particolari;
- d. avere un linguaggio il più possibile chiaro nel tracciare il percorso logico-computazionale che si è seguito. Questo percorso, scritto in linguaggio autoesplicativo, permette all'alunno di verificare la sua soluzione e al docente di comprendere il suddetto percorso che molto spesso trova difficoltà a essere espresso verbalmente.

Non sembra inopportuno evidenziare come l'apparente rigidità della Mappa permetta invece all'alunno di poter dare il suo apporto inventivo nello scegliere i simboli più appropriati e la procedura risolutiva che meglio lo soddisfi.

Nel proporre la MRP l'esperienza ha evidenziato che la parte che rappresenta le maggiori difficoltà in molti alunni è lo Schema risolutivo. Sicuramente è il punto in cui l'astrazione analitica raggiunge il suo massimo con l'aggiunta della difficoltà di effettuare una pianificazione non dei calcoli ma delle azioni da eseguire in una prefissata sequenza. Il lavoro ciclico tra testo, deduzioni, ipotesi, errori per giungere alla soluzione giustifica l'utilità della MRP proprio per il suo carattere euristico (non algoritmico) che incanala le conoscenze, le abilità e le competenze dell'alunno nel disegno dello Schema risolutivo, vero e proprio cuore della soluzione, evidenziandone il processo metacognitivo.

Per quanto riguarda l'aspetto didattico tra Primaria e Secondaria, in via generale la struttura di risoluzione del problema è molto più simile di quanto gli stessi alunni pensassero. È, invece, l'aspetto formale che subisce un salto qualitativo dovendosi nella Secondaria riportare più informazioni di tipo astratto.

In definitiva, il problem solving, lo sviluppo di una mentalità computazionale e la MRP si pongono perfettamente nel solco della competenza chiave europea della *Competenza Matematica* definita come (MIUR, 2012, p. 14):

... l'abilità a sviluppare e applicare il pensiero matematico per risolvere una serie di problemi in situazioni quotidiane. Partendo da una solida padronanza delle competenze aritmetico-matematiche, l'accento è posto sugli aspetti del processo e dell'attività oltre che su quelli della conoscenza. La competenza matematica comporta, in misura variabile, la capacità e la disponibilità a usare modelli matematici di pensiero (pensiero logico e spaziale) e di presentazione (formule, modelli, schemi, grafici, rappresentazioni).

In conclusione, pur ritenendo di aver raggiunto, come si direbbe in ambito informatico, una versione stabile della MRP, si ritiene la stessa sempre migliorabile avendo presente, come un monito, che una formula si impara a memoria e si applica, un metodo, una volta compreso e fatto proprio con un continuo lavoro personale oltre che guidato dal docente, si rivelerà un potente e generale strumento risolutivo.

## Riferimenti bibliografici

- D'Amore, B. (2000). *Lingua, Matematica e Didattica. La matematica e la sua didattica*, 1, 28-47, [www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/355\\_lingua\\_matematica\\_didattica.pdf](http://www.dm.unibo.it/rsddm/it/articoli/damore/355_lingua_matematica_didattica.pdf) (visionato 17 ottobre 2020)
- Demartini, S., Sbaragli, S. (2019). La porta di entrata per la comprensione di un problema: la lettura del testo. *Didattica della Matematica*, 5, 9-43, [www.rivistaddm.ch/wp-content/uploads/volume-05/2019\\_05\\_Demartini\\_Sbaragli.pdf](http://www.rivistaddm.ch/wp-content/uploads/volume-05/2019_05_Demartini_Sbaragli.pdf) (visionato 17 ottobre 2020)
- Hilbert, D. (1900). *Mathematische probleme. Vortrag, gehalten auf dem internationalen Mathematiker-Kongreß zu Paris*. Göttingen, [www.deutschestextarchiv.de/hilbert\\_mathematische\\_1900](http://www.deutschestextarchiv.de/hilbert_mathematische_1900) (visionato 17 ottobre 2020)
- Jitendra, A.K., Hoff, K., Beck M.M. (2002). L'uso degli schemi visivi per la risoluzione dei problemi matematici. *Difficoltà di apprendimento*, 8, 1, 9-20, [www.studioinmappa.it/attachments/118\\_I\\_inseg\\_della\\_matematica.pdf](http://www.studioinmappa.it/attachments/118_I_inseg_della_matematica.pdf) (visionato 17 ottobre 2020)
- Kahneman, D. (2015). *Pensieri lenti e veloci*. Milano
- Lorenzetti, C. (2019). *(In)comprensione di problemi. Attività di cooperative learning promuovono comprensione e emozioni positive di fronte ai problemi matematici*, SUPSI Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, Master of Arts in Insegnamento Livello Secondario 1 Disciplina Matematica, <https://tesi.supsi.ch/2728/> (visionato 17 ottobre 2020)
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, numero speciale, [https://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Annali\\_Definitivo.pdf](https://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf) (visionato 17 ottobre 2020)
- MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, [www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf) (visionato 17 ottobre 2020)
- Polya, G. (1945). *How to solve it. Princeton*, <https://math.hawaii.edu/home/pdf/putnam/PolyaHowToSolveIt.pdf> (visionato 17 ottobre 2020)
- Tall, D. (2016). *Imparare a pensare matematicamente. Esplorando i tre mondi della matematica*. Roma
- UMI-CIIM (2016). *Come risolvere i problemi di matematica. Logica ed euristica nel metodo matematico*. Novara
- Zan, R. (2016). *I problemi di matematica. Difficoltà di comprensione e formulazione del testo*. Roma

# L'educazione: una dialogica tra formare un individuo ed educare un cittadino

## Education: a dialogic between developing individuals or train citizens

Ingrid Callet-Venezia

Institut Catholique de Paris - i.calletvenezia@chens.icp.fr

### ABSTRACT

If already Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) in the eighteenth century wondered whether the role of education was to develop individuals or train citizens, the topic remains present nowadays in educational institutions. This article describes, reminding Rousseau's thoughts, how Italian and French educators operate in childcare centers by discussing the analyses of the interviews conducted in the sample of eight childcare centers in two countries: France and Italy.

The results compare how the educators in the two contexts examined are compared to the tension already highlighted by Rousseau between individuality and society.

Se già Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nel XVIII secolo si chiedeva se il ruolo dell'educazione era di formare l'uomo o formare il cittadino, l'attualità dell'argomento perdura oggi nelle istituzioni educative.

Il presente contributo, muovendosi dal pensiero di Rousseau, propone una riflessione sulle pratiche educative dichiarate dei professionisti nei servizi per la prima infanzia basandosi sull'analisi dell'interviste condotte in otto nidi d'infanzia coinvolti nell'indagine in due regioni in Francia e in Italia.

I risultati comparano in quale modo i professionisti nei servizi per la prima infanzia nei due contesti esaminati si confrontano alla tensione già messa in evidenza da Rousseau tra individualità e società.

### KEYWORDS

Education, Educational practices, Rousseau, Child care center, Comparative education.

Educazione, Pratiche educative, Rousseau, Nido d'infanzia, Educazione comparata.

## Introduzione

La ricerca si ambienta nel campo delle scienze dell'educazione, scienze che emergono dalla complessità del fatto educativo e intese come le intendono Mialaret (2011), le Scienze che studiano i fenomeni educativi e le condizioni generali e locali dell'istituzione scolastica ovvero in particolare il rapporto educazione/società, appoggiandosi sulle varie discipline: storia dell'educazione, sociologia dell'educazione, e filosofia dell'educazione. Ma «appartenendo a una scienza come la pedagogia, come lo ricorda Vaccarelli (2016, p. 9) «non può che caricarsi di umanità».

Nonostante il concetto di educazione, come rammenta giustamente Mialaret (2011) si è arricchito nel tempo, ricoprendo non più solamente l'istruzione dei bambini nella scuola, ma bensì l'educazione dei bambini fin dalla nascita e per tutto l'arco della vita, l'educazione viene definita qui, come:

l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle non ancora mature per la vita sociale. Essa ha per fine di suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali, che reclamano da lui sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente particolare al quale è destinato (Durkheim, 1973, p. 71).

Per Rousseau (1762b), «l'educazione dell'uomo [...] comincia con la sua nascita; prima di parlare, prima ancora di udire, già impara» (p. 45). L'educazione dell'uomo è il lavoro stesso del suo accrescimento poiché lo completa per diventare un umano adulto (Beillerot, 1998) benché Lapassade (1997) abbia ideato il concetto dell'uomo incompiuto. In effetti, secondo questo filosofo, in una forma di civiltà oramai dominata dalla tecnologia e dai modi di lavorare in costante cambiamento, il modello compiuto dell'adulto non può più essere la regola in pedagogia (*Ibidem*). Pertanto, l'educazione prende in considerazione un piccolo uomo in divenire, con la necessaria presa in considerazione di un lungo percorso formativo che porta il bambino verso questo stato di adulto incompiuto. Tra l'altro come giustamente rammenta Nuzzaci (2007) bisogna lottare contro l'atteggiamento adultocentrico nel quale il bambino viene pensato come un essere incompleto non ancora completamente umano e maturo.

## 1. Problematica

Secondo Kant (1803), l'uomo può diventare uomo solo attraverso l'educazione. Allo stesso tempo bambino, allievo e scolaro, l'uomo è l'unica creatura «che deve essere educata» (p. 3). Dalle origini delle società democratiche, l'uomo già con Aristotele (384 a.C.-322 a.C.) è definito come un animale sociale o politico. La questione dell'educazione è indissociabile di quella di cittadino. Il nesso tra pedagogia e politica rappresenta uno dei fondamenti del paradigma pedagogico rousseauiano (Cambi, 2011a). Il tema individualità-sociabilità è un tema antico ma tuttavia profondamente attuale in ogni contesto educativo comunitario come i nidi d'infanzia e le scuole dell'infanzia. Inoltre la recente ondata di attentati in Europa nonché il recente fenomeno dei flussi migratori internazionali hanno visto rifiorire un dibattito antico, obbligando i servizi educativi e scolastici a interrogarsi sul loro ruolo di integrazione culturale (Gallina, 2015). In effetti, la funzione della scuola è quella di trasmettere e costruire conoscenze, ma la scuola ha anche la missione di preparare l'adulto di domani a vivere nella società, o meglio a vivere nella sua società. Oltre alla conoscenza, viene richiesto all'istituzione scolastica

di trasmettere valori e norme di comportamento, di creare legami sociali e di formare i cittadini.

Per Gino Capponi (1792-1876), in quella che viene considerata la sua opera di maggior rilievo nonché tra le più significative del Rinascimento pedagogico in Italia, «l'educazione pubblica aveva il compito di formare il cittadino dello stato» (Spadolini, 2004, p. 289). In Italia, i programmi didattici per la scuola primaria dell'85 recitano in apertura che la formazione dell'uomo e del cittadino è il fine della scuola elementare, ispirandosi alla Costituzione della Repubblica e altresì alla dichiarazione internazionale dei diritti dell'uomo e del fanciullo (Ardizzone, 2012). Nel decreto attuativo della legge 53/03 nell'art. 5 gli stessi programmi didattici verranno riformulati nei termini «promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità» e «di educare ai principi fondamentali della convivenza civile». Nelle indicazioni nazionali del MIUR (Ministero dell'istruzione, università e ricerca) del 2007 e 2012 si sottolinea che la scuola dell'infanzia e quella del primo ciclo di istruzione hanno il compito di «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale» (p. 12).

In Francia, considerando il ruolo fondamentale della scuola nella formazione dei futuri cittadini, è stato attivato nel 2013 il percorso educativo cittadino (*parcours éducatif citoyen*) dalla scuola al liceo. Pertanto, l'articolo 4 della legge n° 2013-595 del 8 luglio 2013 recita che la scuola sviluppa le conoscenze, le competenze e la cultura necessarie all'esercizio della cittadinanza nella società contemporanea dell'informazione e della comunicazione. I programmi nazionali d'insegnamento del 2015 recitano che la classe è una comunità nella quale i bambini apprendono e vivono insieme, la quale stabilisce le basi della costruzione della cittadinanza rispettosa delle regole del laico e aperto alla pluralità delle culture del mondo. Il testo quadro nazionale per "l'accueil du jeune enfant" del ministero delle famiglie, dell'infanzia e dei diritti delle donne recita che i nidi pongono le basi per una cittadinanza responsabile e che il bambino viene riconosciuto sia come soggetto, sia come cittadino nonché come persona titolare di diritti.

D'altronde, la tensione tra da un lato un'educazione vista come una crescita dell'uomo in quanto essere umano, e dall'altro lato un'educazione vista come una crescita di un cittadino concretamente incarnato nelle sue forme storico-sociali di produttore e di cittadino è già presente nel pensiero del Novecento (Baldacci, 2016). Se già Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nel XVIII secolo si chiedeva se il ruolo dell'educazione era di formare l'uomo o formare il cittadino, l'attualità dell'argomento perdura oggi giorno nelle istituzioni educative.

## **2. Contesto della ricerca: influenza del pensiero educativo di Rousseau nella storia delle istituzioni per la prima infanzia in Francia e in Italia**

Le idee di Rousseau indurranno un cambiamento nella problematica educativa e segneranno una svolta nella riflessione pedagogica (Bouve, 2010; Cambi, 2011a). Rousseau è il Copernico della pedagogia (Martineau, 2005). In effetti, se Copernico sposta il mondo degli astri dimostrando che la Terra non è al centro dell'universo ma è solo un pianeta tra tanti altri, Rousseau decentra il mondo dell'educazione ponendo il bambino (e non più l'adulto) al centro del processo educativo (*Ibidem*). Rousseau fa l'ipotesi della bontà originaria dell'uomo in contrasto con la teoria classica cristiana del peccato originale (Bouve, 2010; Cassirer,

1938; Mutuale & Weigand, 2011). Secondo Rousseau, il bambino deve essere educato per quello che è, e non per quello che diventerà (Mutuale & Weigand, 2011).

Rousseau pubblica *L'Émile* nel 1762. Quest'opera importante sarà il punto di partenza di un cambiamento nei modi di concepire l'educazione, ma il puerocentrismo in Rousseau non può essere separato dalla sua concezione dell'uomo. È opportuno ricordare che *L'Emilio* prende tutto il suo senso solo con l'altro testo di Rousseau con il quale si articola: *Il contratto sociale* (Mutuale, 2014) pubblicato lo stesso anno. In effetti, nel contratto sociale, Rousseau si dà come oggetto lo studio di comprendere come costituire una società con degli uomini liberi (*Ibidem*). Sarà l'educazione a permettere di formare un uomo libero (Martineau, 2005) poiché la libertà si colloca nella natura stessa dell'essere umano (Martineau & Buysse, 2016). È proprio nell'Emilio, che Rousseau si chiederà pertanto come rendere gli uomini liberi attraverso l'educazione (*Ibidem*). Secondo Rousseau (1762a) «l'uomo è nato libero, e dovunque è in catene» (p. 9). L'essere umano è naturalmente buono e la sua degenerazione è causata dalle imposizioni e dalle consuetudini sociali. Allo stesso tempo, per Rousseau, l'uomo è un individuo sociale che nella società non può trovare la felicità né a spese degli altri, né da solo, ma in accordo con gli altri (Mutuale & Weigand, 2011).

«Di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può» (Rousseau, 1762b, p. 11). Se la finalità primaria affermata di Rousseau nell'Emilio è la formazione dell'uomo, è anche necessario per il filosofo che quest'ultimo divenga un cittadino rispettando le regole e le norme sociali del luogo in cui vive manifestando allo stesso tempo la sua essenza caratterizzata dalla bontà naturale di ogni essere umano (Potesio, 2017).

Di conseguenza l'adulto, secondo Rousseau, deve socializzare il bambino in modo che esso possa mettere in discussione la società e trovare il suo posto di soggetto in essa (Mutuale & Weigand, 2011). Si tratta di fare crescere il bambino in libertà autonoma, nel mezzo delle catene della sua prigionia sociale (Soëtar, 2012). L'educazione non può limitarsi pertanto a una semplice integrazione sociale (*Ibidem*) ma deve inserirsi in una volontà politica di educare i soggetti a liberarsi dalle istituzioni tiranniche (Mutuale, 2014). Il compito al quanto complesso del giovane allievo sarà dunque di testimoniare la sua libertà innovando e trasformando le regole politiche e sociali nel limite del possibile (Potesio, 2017). Secondo Martineau (2005), Rousseau è un uomo pieno di contraddizioni e paradossi, esitando tra la necessaria superiorità della società e l'autonomia legittima dell'individuo. Alcuni elementi della sua opera educativa sono giunti fino ai nostri tempi senza però rivendicarsi di Rousseau (Martineau & Buysse, 2016) così come la sua influenza sulle istituzioni educative.

Il punto di partenza dell'educazione prescolastica in Francia nel 1769 può essere considerata l'iniziativa del pastore protestante Oberlin di Ban-de-la-Roche (1740-1826) che aprì le prime scuole (poêles à tricoter) per i bambini dai 4 ai 7 anni (Chalmel, 2005). Per i bambini più piccoli, invece, il primo esperimento risale al 1801 a Parigi con le cosiddette sale di custodia (salles d'asile) di Madame Pastoret (1766-1843). Quest'ultima risultava essere molto influenzata da Rousseau (Luc, 1999) ed è proprio questa influenza rousseauiana che la portò a scegliere una istruzione senza costrizione per i bambini dai diciotto mesi ai sei anni (Cohen, 2006). Owen, il fondatore dell'Infant school in Scozia, si sarebbe ispirato alle sale di custodia di Madame Pastoret (Cohen, 2006). L'influenza di Rousseau su Owen farà sì che il gioco la farà da padrone nelle Infant schools (Cohen, 2006; Luc, 1999), almeno durante un primo periodo perché verrà presto sostituito dagli apprendi-

menti precoci sotto la pressione dei genitori dei bambini accolti (Cohen, 2006). Le sale di custodia che andranno sviluppandosi nella Parigi della prima metà del XIXe secolo sotto l'impulso di Madame Jules Mallet (1794-1856) nel 1835 (Luc, 1999) verranno poi riprese e incrementate dal filantropo Jean Denys Cochin (1789-1841) (Bouve, 2010), con l'ausilio di Eugénie Millet (1800-1873), che migliorerà il metodo pedagogico osservato oltremànica (Chalmel, 2005). Sarà invece con Pauline Kergomard (1838-1925), che nascerà la scuola materna francese. Ispirandosi alle tesi educative del Rousseau e alle proposizioni pedagogiche del Pestalozzi (Cohen, 2006), questa ispettrice degli asili si adoperò per trasformare le vecchie sale di custodia in delle vere e proprie scuole, ossia dei luoghi non solo di ricovero e di assistenza per i bambini più piccoli, ma soprattutto dei luoghi di educazione (Plaisance, 1977). Parallelamente in Italia e in concomitanza allo sviluppo degli asili europei, il sacerdote Ferrante Aporti (1791-1858) discepolo di Pestalozzi si ispirò all'esempio straniero europeo per aprire una scuola infantile a Cremona, per i bambini poveri dai due ai sei anni, nel 1828. Considerato il punto di partenza dell'educazione prescolastica in Italia a partire dal XIXe secolo (Ferrari, 1999), le pubblicazioni sugli asili europei ritrovati nella biblioteca del sacerdote, in particolare, la sua corrispondenza con Madame Jules Mallet (Ferrari, 1999) attestano l'influenza delle esperienze europee sul fondatore delle istituzioni prescolastiche in Italia. Aporti mette il bambino al centro dell'azione educativa (Cambi, 2011b). Secondo il sacerdote cremonese, l'infanzia è fatta di bisogni, va liberata ed emancipata ma a differenza di Rousseau va anche «governata in una istituzione che ne interpreti la natura e la educi per la società (ben ordinata)» (Cambi, 2011b, p. 128).

Saranno le sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) a istituire la scuola materna trasformando l'asilo infantile, in un ambiente educativo affettivo che richiama l'atmosfera familiare (Boccia, 2008), sottolineato dall'utilizzo dell'aggettivo materno affiancato alla parola scuola. In contemporanea, Maria Montessori (1870-1952) apre la casa dei bambini, a Roma, nel 1907. L'uomo sarebbe pertanto l'opera della Natura (Mutuale & Weigand, 2011) il che porterà la Montessori a respingere l'azione diretta dell'insegnante sul bambino che rischierebbe di modelarlo. Il metodo Montessoriano considerato come opposto a quello Agazzino (Ferrari, 1999) non riuscirà a imporsi in Italia, per le sue radici scientifiche e le simpatie laiche e socialiste iniziali, secondo Catarsi (2004). Tuttavia, la Montessori influenzerà la Spagna, la Francia e i Paesi bassi (Vial, 2009).

In Francia, sarà nel 1844, che il vice sindaco di Parigi Firmin Marbeau (1798-1875) ispirandosi agli asili d'infanzia creerà il primo presepio (crèche) che considererà come la sorella maggiore. Marbeau è lontano dalle moderne idee rousseauiane (Bouve, 2010). In effetti, secondo Marbeau, l'educazione deve correggere la natura corrotta del bambino (*Ibidem*). Dopo un primo cambiamento di paradigma negli anni 1870 quando i nidi francesi si medicalizzarono e il personale diventò prevalentemente sanitario, un secondo cambiamento di paradigma avvenne dopo la seconda guerra mondiale con l'arrivo della professione di maestra giardiniera che venne ad affiancare il personale sanitario (puericultrice e assistente di puericultura). Oggigiorno, il gruppo di lavoro (*l'équipe*), composto di una pluralità di figure professionali (in maggioranza appartenente all'ambito sanitario), che si compone al minimo di 40 % di personale cosiddetto "diplomato" (ovvero infermiere-puericultrici, educatrici per la prima infanzia e assistente di puericultura) e di personale cosiddetto non diplomato (composto principalmente da operatori per la prima infanzia) è molto gerarchizzato ma le attività quotidiane delle figure professionali si somigliano e si sovrappongono.

Le crèches parigine di Marbeau si espandono nelle grandi città in Francia e in

Europa, nonché in Italia (Terlizzi, 2005). Dopo una prima esperienza di nido tentata nel 1842 da un industriale del settore della seta a Pinerolo per i bambini dei 300 operai della sua fabbrica, sarà sotto l'impulso del pedagogista Giuseppe Sacchi (1804-1891), collaboratore del sacerdote Aporti, che apparirà quello che è considerato il primo nido d'infanzia in Italia: Pio ricovero per lattanti a Milano nel 1850 (Musiani, 2016). È evidente come nella prima metà del XIX secolo andò diffondendosi il modello europeo, il cui sviluppo fu frutto delle idee di emancipazione della società e di educazione del movimento dell'illuminismo che in primo luogo fu rappresentato da Rousseau (*Ibidem*).

Oggigiorno i principi pedagogici di Emmi Pikler (1902-1984) fondati sull'autonomia e il rispetto del bambino privilegiando il valore della relazione individuale e l'attività motrice libera si concretizzano sempre di più nei nidi in Francia (Bouve, 2010; Thollon-Behar, 2010). Bouve (2010) mostra, attraverso l'analisi delle relazioni dei medici nei primi nidi francesi che l'idea di lasciare il bambino libero di muoversi in libertà è già presente un secolo prima dell'esperimento di Pikler a Budapest. Bouve (2010) giustamente vede nella libertà di movimento di Pikler, l'applicazione del pensiero di Rousseau che raccomandava di non fasciare i bambini piccoli nell'età in cui iniziano a muoversi. In effetti, Rousseau (1762b) formula il seguente consiglio: «Quando comincia a irrobustirsi, lasciate che si trascini carponi per la stanza, che sgranchisca e distenda le piccole membra, e lo vedrete più forte di giorno in giorno» (p. 43). Bisogna comprendere la libertà di movimento nei bambini di Rousseau come un preludio alla libertà dell'uomo poiché l'uomo diventa libero con l'educazione (Bouve, 2010).

### 3. Quadro metodologico

Se Rousseau ha influenzato le istituzioni educative, l'obiettivo della presente ricerca descrittiva è di indagare le pratiche educative del personale nei servizi educativi e comprendere se, e, in che modo l'idea cara a Rousseau di educare l'uomo prima di educare il cittadino si ritrova oggi nelle istituzioni educative della prima infanzia.

La ricerca empirica presentata in queste pagine si sofferma sulle istituzioni per i bambini più piccoli: il nido d'infanzia. La ricerca si colloca nel campo di studio dell'educazione comparata qualitativa e prende come unità di comparazione delle entità geografiche: due paesi dell'unione europea geograficamente vicini: la Francia e l'Italia. Tuttavia, la gestione regionale dei nidi d'infanzia in Italia ha portato a limitare il nostro studio a due regioni dell'Italia e della Francia.

In Italia, l'autonomia della programmazione dei servizi per l'infanzia, lasciata alle regioni con la Legge n°1044 del 1971, ha creato «una situazione di grande variabilità organizzativa tra le diverse zone d'Italia» (Terlizzi, 2005, p. 32), che impone di accettare l'eterogeneità sia dell'organizzazione dei servizi sia dell'organizzazione della formazione degli educatori. Le due regioni scelte in ogni paese non pretendono alla rappresentatività, il che costituisce sicuramente un primo limite a questo studio. Le due regioni scelte sono il Friuli Venezia Giulia per l'Italia e la regione Alvernia Rodani-Alpi (Auvergne Rhône-Alpes) per la Francia. Il secondo limite dell'indagine risiede sicuramente nella generalizzazione dei risultati in quanto il numero dei partecipanti sia limitato. Questa ricerca non può quindi pretendere di dare un'immagine dell'insieme del personale nei nidi in Francia e in Italia.

La popolazione di riferimento è costituita dal personale che lavora nei nidi d'infanzia e che opera con bambini di meno di tre anni. Sono stati coinvolti otto

nidi. Tutti i soggetti scelti lavorano presso strutture pubbliche della regione Alvernia Rodano-Alpi in Francia e della regione del Friuli Venezia Giulia in Italia. Il campione è composto complessivamente da trentasei soggetti volontari:

- diciotto professionisti in Francia con le varie qualifiche che si prendono cura del bambino al nido (ovvero educatrici per la prima infanzia, assistente di puericultura e operatori della prima infanzia, escludendo l'infermiera- puericultrice che, in quanto direttrice della struttura, coordina l'équipe e ha un ruolo prevalentemente amministrativo).
- diciotto educatori in Italia con i vari tipi di diplomi che conducono alla professione di educatore.

Lo strumento di raccolta dei dati utilizzato è una lunga intervista faccia a faccia, a bassa strutturazione sul modello dell'intervista di Kaufmann (2008). Tutte le interviste sono state registrate con il consenso delle persone per poi essere interamente trascritte nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti. I nominativi reali sono stati sostituiti con nomi fittizi per preservare l'anonimato degli intervistati.

Questa ricerca si colloca, al livello epistemologico, non solo sui fatti educativi ma anche sul senso che gli attori sociali attribuiscono alle loro esperienze. Puntando lo sguardo sul senso dell'Altro e del diverso, l'educazione comparata viene considerata in questa ricerca, una formidabile opportunità per comprendere i fatti educativi più che uno strumento di valutazione, di classificazione o un mezzo per fare emergere un modello e trasferirlo in un altro.

## 4. Presentazione e discussione dei risultati

### 4.1 *Educare alla vita in società e alla convivenza civile*

Nei nidi presi in considerazione per l'indagine, il personale indagato nei due contesti considera che l'educazione al nido mira all'apprendimento della vita in società e alla convivenza. In Francia, questa educazione-socializzazione deve realizzarsi secondo i professionisti del nido con l'apprendimento delle regole della vita sociale e del convivere civile passando

- dall'apprendimento delle regole di cortesia (quali dire buongiorno, arrivederci, grazie e chiedere per piacere) così come dice un'assistente di puericultura che afferma di insegnare ai bambini «a dire buongiorno, buonasera». Un'altra assistente di puericultura specifica: «certo che al momento del pasto, dirò al bambino: puoi anche dire grazie».
- dal sapere comportarsi a tavola. In effetti le professioniste dei nidi indagati in Francia insistono soprattutto sull'apprendimento di alcune regole, particolarmente nella routine del pranzo. Così un'assistente di puericultura spiega che insegna ai bambini a come bisogna comportarsi a tavola, per esempio, a non mettere i piedi sul tavolo, a non prendere il cibo dal piatto del vicino». Un'altra assistente di puericultura dice di «insegnare ai bambini a mangiare seduti a tavola con le posate». Un'altra assistente all'infanzia spiega che «quando è l'orario di mangiare, non è il momento di giocare, i bimbi non devono alzarsi da tavola».
- dall'apprendimento del rispetto ovvero il rispetto degli altri bambini, il rispetto degli adulti e il rispetto del materiale del nido. Così un'assistente di puericul-

tura riferisce che lei «insegna ai bambini a rispettare gli altri, a rispettare i giochi. Ci sono delle regole di base, il rispetto è una di queste». Un'operatrice della prima infanzia insiste sul fatto che insegna ai bambini anche a «rispettare l'altro, a rispettare il materiale. Non si strappa un libro, si può girare le pagine ma non si strappa».

- dall'apprendimento della convivenza con gli altri bambini. Così un'educatrice per la prima infanzia insiste sull'importanza di insegnare ai bambini a convivere con gli altri: «anche solo dire: "beh, se non sei d'accordo con il tuo amico allora puoi dirglielo, puoi spiegarli quello che non va piuttosto che dargli le botte". Noi diamo ai bimbi degli spunti che permetteranno loro di convivere al meglio nella società nella quale andranno a vivere». Un'assistente all'infanzia dirà che è importante insegnare ai bambini «a stare in comunità, a sopportare gli altri, a giocare bene con tutti, a passare dei bei momenti insieme», un'altra assistente all'infanzia spiega che la regola è quella di «prestarci i giochi» aggiunge che lei insegna ai bambini a condividere le cose.

Secondo gli educatori intervistati in Italia, il nido d'infanzia è un luogo che prepara il bambino alla vita in società come nel contesto francese. Questa preparazione alla vita sociale e alla convivenza sociale passa per l'apprendimento delle regole della vita in comunità. Così un'educatrice dirà che il suo ruolo è «insegnare le relazioni conviviali tra bambini e si tratta comunque di provare a dare delle regole (magari non rigide), ma di fare rispettare alcune regole al bambino che viene inserito nella comunità del nido, e che quindi il bambino deve relazionarsi con i suoi pari, o almeno provarci». Un'altra educatrice spiegherà che lei insegna tante cose ai bambini, dalle cose semplici alle cose più complicate, tra queste, dirà che è necessario «che i bambini facciano le loro esperienze con gli altri bambini che siano esperienze di giochi tra amici o anche di liti».

Le educatrici incontrate in Italia dichiarano di volere preparare i bambini ad adattarsi ai ritmi sociali imposti dalla vita in comunità anche attraverso i ritmi del pasto e del sonno. Diranno quindi che c'è «un ritmo sociale da rispettare», o «che siamo in comunità e che ci sono degli orari da rispettare». Il bambino, a partire dal momento che non prende più il biberon, deve imparare a prendere i suoi pasti a tavola con gli altri bambini anche se l'adattamento deve essere progressivo come spiega questa educatrice: «Per il pasto, proviamo a farli arrivare a mangiare insieme. Per alcuni bambini, o in base alla loro età, o perché il bambino è più flessibile, allunghiamo i tempi di dieci minuti oggi, quindici minuti domani, e così via».

#### 4.2 *Socializzazione e individualità*

I risultati dell'indagine mostrano che insegnare la vita in società è una finalità comune ai due contesti studiati, prendere in considerazione l'individualità del bambino lo è altrettanto anche se non si declina allo stesso modo.

In effetti, in Francia, nella regione coinvolta, l'individualità del bambino si traduce nella preoccupazione di rispettare il ritmo individuale di ogni bambino soprattutto nei momenti del pasto e del sonno. Riconoscere e rispettare i ritmi cronobiologici individuali del bambino significa, per il personale, riconoscere l'individuo, inteso come individuo unico.

Così, nel contesto francese, un'assistente di puericultura spiega:

«Il bambino vive con il suo ritmo, quindi non è più come una volta, quando tutti i bimbi mangiavano tutti insieme alle 11:00 perché era l'ora del pranzo. Ora

iniziamo a dare da mangiare ai bambini dalle 11 fino alle 13e30 o anche fino alle 14 in base ai loro bisogni. Per dormire, è uguale, osserviamo i segni della stanchezza, ed è solo in base a questi che mettiamo il bambino a nanna».

Alcuni professionisti (in particolar modo le educatrici per la prima infanzia) quando si riferiscono al rispetto del ritmo del bambino intendono non solo i ritmi individuali degli orari dei pasti e del sonno ma intendono anche il rispetto del ritmo dell'acquisizione delle varie competenze (tappe dello sviluppo motorio, controllo gli sfinteri, linguaggio, etc.). Essi sottolineano la specificità del nido rispetto alla scuola dell'infanzia dove i bambini devono acquisire delle competenze entro una certa età. Come ne testimonia questa educatrice per la prima infanzia:

«Noi al nido ci basiamo sullo sviluppo individuale del bambino e del suo ritmo, non gli mettiamo fretta, prendiamo tutto il tempo necessario, e proponiamo le cose ma poi è sempre il bambino che sceglie, lasciamo il bambino scoprire in base al suo proprio ritmo [...] e questa è veramente una grande differenza con la scuola dell'infanzia che essa appunto non può rispettare i ritmi del bambino, nel senso che c'è un programma da rispettare con degli obiettivi concreti da raggiungere a fine anno. Invece noi, ogni bambino ha il proprio ritmo di apprendimento e anche se un bambino non cammina a dodici mesi di età o a quattordici non fa niente! Camminerà quando sarà il momento giusto per lui».

Si possono collegare le differenze osservate tra le risposte delle assistenti di puericultura e delle educatrici per la prima infanzia all'influenza alla loro formazione iniziale di queste due categorie professionali. Se notiamo quindi l'influenza della pedagogia di Pikler su tutto il personale, l'influenza della Montessori sembra specifica alle educatrici per la prima infanzia. La ricezione della pedagogia di Pikler delle assistenti di puericultura che ricordiamo appartiene al settore sanitario si potrebbe spiegare con il fatto che queste professioniste entrano in risonanza con la Pikler che è un medico. Nata a Vienna, Pikler dopo gli studi in medicina e poi in pediatria, divenne nel 1946, direttrice dell'orfanotrofio di Lóczy in Ungheria. Allo stesso modo le educatrici per la prima infanzia che hanno una formazione prevalentemente psicopedagogica si sentono sicuramente più in sintonia con gli scritti della Montessori che anche se fu una tra le prime donne a laurearsi in medicina, ha dedicato la sua vita alla pedagogia. Inoltre, benché la maggioranza delle educatrici per la prima infanzia dichiara di aver studiato molti pedagogisti o psicanalisti durante gli studi, molte di loro affermano anche di non farci riferimento nella loro pratica educativa quotidiana. Quando li si chiede quali sono i pedagogisti che le hanno eventualmente influenzato, tante educatrici citano la Montessori. Un'educatrice per la prima infanzia dirà che sono Pikler e Montessori quelle che le sono rimaste impresse, un'altra dirà che molte idee della Montessori le piacciono. Questo riferimento alla Montessori conforta quanto già rilevato da diversi autori: Chiosso (2011) rileva il successo del pensiero Montessoriano all'estero, il pedagogista francese Houssaye (2006) nota che l'immagine della Montessori si è così tanto imposto in Francia che appare come la referenza di quello che si da come il fiore all'occhiello della scuola materna francese. Anche il sociologo Verba (2006) nella sua inchiesta sugli educatori per la prima infanzia in Francia rivela che oltre alla psicanalista Françoise Dolto che arriva in testa, i pedagogisti più citati sono Célestin Freinet e Maria Montessori.

Nei nidi esaminati nel contesto italiano invece, il modo di concepire l'individualità del bambino e della sua unicità passa attraverso l'attenzione posta al rispetto della sua personalità, dei tratti individuali e delle sue abitudini. Così un'educatrice intervistata in Italia ci dirà che «si tratta, primo di tutto, di non omologare, di non fare tutti uguali». Secondo un'altra educatrice, «educare significa

differenziare, perché già nei bambini di sei mesi di età possiamo notare delle differenze a livello del loro “carattere”. Un'altra educatrice spiegherà che il suo obiettivo è quello che il bambino cresca e che si sviluppi «come è giusto che si sviluppi, lui, per la persona che è, come persona diversa da tutte le altre». Un'altra educatrice esprime anche lei questo concetto di individualità nel rispetto della personalità del singolo bambino: «Ne parlavamo proprio con la collega: abbiamo un bambino che gioca a fare il drago. Lui in questo periodo si sente un drago, lo lasciamo fare il drago ma gli abbiamo dovuto spiegare che può essere un drago senza fare male agli altri bimbi».

La storia ha segnato i modi di concepire le pratiche educative, in particolare il periodo fascista. Così i discorsi delle educatrici insistono sul diritto di essere se stessi, il diritto del bambino di «svilupparsi come sia giusto che si sviluppi, lui come persona che è, diversa da tutte le altre». L'uso di parole particolarmente connotate rivela di questa influenza di una ideologia sui modi di concepire le pratiche educative. Una educatrice insiste sul fatto che educare non significa «uniformare» o «tutti uguali». Questo esempio non può non ricordarci il periodo fascista che ha vissuto il paese mentre Mussolini negava l'individuo, cercando di «uniformare» i bambini, affermando così la superiorità dello Stato sull'Individuo. Lodi (1977) sottolinea che dopo avere abbattuto il fascismo alla fine della seconda guerra mondiale, si parlava in Italia di vita democratica, di libertà e di distruggere «le strutture borboniche e autoritarie che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura» (p. 24). Si trattava di edificare uno stato nuovo socialista fondato sulla solidarietà e la collaborazione tra gli uomini invece che sul profitto e la competizione (Lodi, 1977). Gli insegnanti in questo contesto rifiutando la scuola autoritaria volevano per questa società formare un tipo di uomo nuovo, ne egoista, ne individualista, ne arrivista, ma un uomo che sia un uomo sociale (*Ibidem*).

## Conclusione

Lo scopo principale dell'educazione anche se varia secondo i Paesi e i tempi è quello di creare dei cittadini autonomi (Nuzzaci, 2007). Secondo Rousseau, l'educazione non si può riassumere nel prendersi cura del bambino o trasmettere un patrimonio culturale ma si colloca invece in una volontà politica di educare un uomo libero che potrà poi diventare un cittadino (Mutuale, 2014). La grande rivoluzione dell'Emilio è quella di operare una distinzione tra il cittadino e l'uomo (*Ibidem*). Il contratto sociale di Rousseau si fonda «sull'accettazione, da parte del singolo, di rinunciare alla propria libertà totale perché vi possa essere un vantaggio effettivo per l'intera comunità, garantita in ciò dall'arbitrio del singolo e in grado al contrario di tutelare i diritti di tutti» (Massa, 1994, p. 116). I professionisti nei due contesti esaminati confermano la tensione, già messa in evidenza da Rousseau, tra individualità e società. In effetti, insegnare la vita in società senza negare l'individualità della persona è una finalità comune ai due contesti esaminati. Inoltre, la relazione dialogica tra individualità e collettività sottolinea il paradosso di un progetto educativo oscillante tra una finalità di educazione e una finalità di socializzazione. Il termine dialogica viene usato qui in riferimento al principio dialogico di Morin (1999) che consente di mantenere la dualità di due o più termini complementari, concorrenziali e insieme antagonista in una unità, ovvero due nozioni opposte ma allo stesso tempo indissociabili. Il principio dialogico assieme al principio ricorsivo e al principio ologrammatico costituiscono i tre principi utilizzati da questo filosofo e sociologo francese per descrivere i processi complessi.

L'educazione ai diritti dell'infanzia inizia con l'educazione ai diritti degli uomini (Nuzzaci, 2007) tanto cari a Rousseau. Il diritto all'istruzione in quanto diritto umano fondamentale emancipa l'individuo e gli fornisce le competenze rendendolo autonomo per agire nella società e prendere parte ai processi decisionali (*Ibidem*). L'uomo e il cittadino si formano insieme (*Ibidem*).

L'educazione per Rousseau deve portare il bambino a sviluppare tutte le potenzialità dell'essere umano e dargli quello che oggi vengono chiamate le competenze necessarie per agire nella vita e nelle varie funzioni della società così che il bambino sviluppi le competenze democratiche non tanto nell'aspettativa di produttività economica ma bensì nella prospettiva di divenire un adulto autonomo e un cittadino responsabile (Martineau & Buisse, 2016). Le istituzioni educative sono luoghi in cui si definisce l'idea dell'infanzia e dove i bambini costruiscono i loro rapporti con il mondo ma allo stesso tempo esse sono segnate «dalle rappresentazioni che la società intera si dà di essa» (Nuzzaci, 2007, p. 45). Purtroppo, oggi-giorno i discorsi sulla qualità dei servizi educativi si vestono di una connotazione manageriale con un'educazione vista come una tecnologia con lo scopo di ottenere risultati predeterminati (Moss, 2011). Vaccarelli (2016) ricorda giustamente che con la mediazione della cultura del consumismo, il bambino è diventato oggetto di un investimento educativo pensato in termini di efficienza e rendimento anziché di formazione dell'identità. La scoperta dell'infanzia nell'Ottocento sembra aver preso pertanto la deriva della scomparsa dell'infanzia (*Ibidem*). Laddove i nostri sistemi educativi sottoposti alla logica del neoliberalismo subendo la pressione dell'utilitarismo sono ossessionati dalla velocità e dalle prestazioni e sono orientati a formare una mano d'opera qualificata (Martineau & Buisse, 2016), il pensiero di Rousseau ha il merito di aiutarci a ricordare che l'essere umano ha un potenziale unico: quello di diventare un essere autonomo e libero, partecipando attivamente non solo al suo futuro ma anche a quello della società (*Ibidem*). L'infanzia diventa una preziosa opportunità per interrogarsi sulla struttura e il cammino della società e sulla natura degli individui che la compongono e che ci vivono oltre che sulle necessità formative e educative che promuove (Nuzzaci, 2007). L'educazione è una costruzione sociale, determinata storicamente e culturalmente (*Ibidem*). Nel tempo, essa ha conservato la responsabilità di costruire, oltre che di trasmettere la cultura e le conoscenze contribuendo così alla formazione dell'identità e del sentimento di appartenenza sia al livello micro (gruppo sociale) che macro (nazionale e planetario) (*Ibidem*). Charlot (2008), considera che l'educazione deve formare un essere umano, un soggetto singolare e un membro di una società e di una cultura. La condizione umana, oggi, rammenta Morin (2000) è quella di una *unitas multiplex*: «l'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana» (Morin, 2000, p. 56).

## Riferimenti bibliografici

- Ardizzone, M.R. (2012). Per formare il buon cittadino, la scuola come ambiente educativo di apprendimento nei Programmi didattici per la scuola primaria dell'85, educazione e costituzione 1948-2008: analisi di quadro paradigmi didattici. *Cqia Rivista*, 1-16.
- Baldacci, M. (2016). Una tensione dell'educazione permanente. In S. Olivieri, L. Dozza (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 216-218). Milano: Franco Angeli.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats: la fin des certitudes*. Paris: L'Harmattan.

- Boccia, P. (2008). *Metodi e tematiche nella ricerca sociopsicopedagogica*. Milano: M&P Edizioni.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIX<sup>e</sup> siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne: Peter Lang.
- Cambi, F. (2011a). *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*. Genova: il nuovo Melangolo.
- Cambi, F. (2011b). Sulla pedagogia di Ferrante Aporti: note. *Studi sulla Formazione*, 123-132.
- Cassirer, E. (1938). *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. di M. Albanese. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi, E. (2004). Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles. *Enfant d'Europe*, 6, 8-9.
- Chalmel, L. (2005). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Berne: Peter Lang.
- Charlot, B. (2008). La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques: spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & Éducatives*, 1, 155-174.
- Chiosso, G. (2011). Interpretazioni dell'attivismo in Italia. Giuseppe Lombardo Radice e la pedagogia cattolica. In L. Bellatalla, & E. Marescotti, *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*. Milano: Franco Angeli.
- Cohen, S. (2006). *Marie et Pauline: deux pionnières de l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1973). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton.
- Ferrari, M. (1999). L'éducation préscolaire en Italie aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. *Histoire de l'éducation*, 82, 101-124.
- Gallina, M.A. (2015). Nidi d'infanzia nel contesto post moderno. In S.M. Cavagnero, & M.A. Gallina (eds.), *Nidi d'infanzia: risorse socio-educative e ruolo delle famiglie. Uno studio sul territorio di Grugliasco* (pp. 13-22). Milano: Franco Angeli.
- Houssaye, J. (2006). Pédagogies: import-export. *Revue française de pédagogie*.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*, trad. it. *La pedagogia*, a cura di F. Rubitschek. Firenze: La nuova Italia, 1969.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Anthropos.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino: scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Luc, J.-N. (1999). Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation. *Histoire de l'éducation*, 82, 5-22.
- Martineau, S. (2005). Jean-Jacques Rousseau, le Copernic de la pédagogie. In C. Gauthier, & M. Tardif (a cura di), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 109-128). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Martineau, S., & Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation: apports et tensions. *Phronesis*, 5(2), 14-22.
- Massa, R. (1994). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Morin, E. (1999). La pensée complexe, une pensée qui se pense. In E. Morin, & J.-L. Le Moigne, *L'intelligence de la complexité* (pp. 247-267). Paris: L'Harmattan.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, trad. it. *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, a cura di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Moss, P. (2011). Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care. In RE Tremblay, M. Boivin, RDeV Peters, & J. Bennett. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/democracy-first-practice-early>.
- Musiani, E. (2016). Alle origini del sistema di Welfare moderno. La protezione dell'infanzia in Italia tra XIX e XX secolo, *Storicamente*, 12(24), 1-20.
- Mutuale, A. (2014). Rousseau et le néo-rousseauisme. Héritages féconds et dérives: Pour une relecture de l'«Émile ou de l'éducation». In F. Morandi (a cura di) *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'Éducation nouvelle II, Année de la recherche en sciences de l'éducation* (pp. 81-94). Paris: L'Harmattan.

- Mutuale, A., & Weignand, G. (2011). *Les grandes figures de la pédagogie*. Paris: Edition Petra.
- Nuzzaci, A. (2007). Bambini senza parola, parole dei bambini: educare all'infanzia. In A. Nuzzaci (a cura di) *Infanzie invisibili, infanzie negate*. Educare al presente per un futuro di pace (pp. 37-64). Milano: Franco Angeli.
- Plaisance, E. (1977). *L'école maternelle aujourd'hui*. Paris: Nathan.
- Potesio, A. (2017). Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi. *Rivista formazione lavoro persona*, 21, 98-107.
- Rousseau, J.-J. (1762a). *Du contrat social ou Principes du droit politique*, trad. it. *Il contratto sociale*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 1980.
- Rousseau, J.-J. (1762b). *Émile ou De l'éducation*, trad. it. *Emilio*, a cura di P. Massimi. Roma: Armando, 2013.
- Soëtard, M. (2012). *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi, juge de Jean-Jacques*. Paris: Honoré Champion.
- Spadolini, B. (2004). *Educazione e società. I processi storico-sociali in Occidente*. Roma: Armando.
- Terlizzi, T. (2005). *L'educatrice di asilo nido. Ruolo e percezione della professionalità*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Thollon-Behar, M.-P. (2010). Du côté des professionnels: de décret en réforme de décret, le risque de perdre ses valeurs In Patrick Ben Soussan, *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp. 119-133). Toulouse: Érès.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Verba, D. (2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris: La Découverte.
- Vial, J. (2009). *Histoire de l'éducation*. Paris: PUF.

# Outdoor education in Maria Montessori's philosophy: a chance for inclusion?

## L'educazione in natura nella filosofia di Maria Montessori: un'opportunità di inclusione?

Barbara Caprara

Libera Università di Bolzano - barbara.caprara@unibz.it

Vanessa Macchia

Università di Bolzano - vanessa.macchia@unibz.it

### ABSTRACT

In this paper, we are going to present some of the revolutionary and brilliant proposals of Maria Montessori's educational approach, which, through its innovative use of space and movement still offers solutions to problems in our day and age. Montessori's ideas are explained in relation to environmental education in the context of child-nature interaction as well as the practices applied within the framework of these ideas; they are also essential to facilitate educational inclusion, as they promote a sensory based and a child centered learning approach.

In questo contributo verranno presentate alcune delle rivoluzionarie e brillanti proposte dell'approccio educativo di Maria Montessori che, attraverso l'uso innovativo dello spazio e del movimento, offrono ancora oggi spunti di riflessione per fronteggiare i problemi del nostro tempo. Centrale nell'analisi teorica presentata è l'invito a concepire l'incontro con la natura come un elemento sostanziale della proposta educativa, come strumento per facilitare l'inclusione educativa, grazie alla costante promozione di un apprendimento sensoriale e centrato sul bambino, nel rispetto dei suoi tempi e dei suoi interessi.

### KEYWORDS

Montessori Children's House, Nature, Movement, Sensory approach, Inclusion.

Casa dei Bambini, Natura, Movimento, Approccio sensoriale, Inclusione.

\* Paragraph 2 and conclusion are assigned to Vanessa Macchia

## Introduction

Montessori fully understands that those who are educated can't remain passive, but they must interact with those who educate them in a relation that can never be static or merely conceptual but should be dynamic and integral. This integrity derives from a unitary conception of the human being, who is made up not solely of intelligence and spirit, but also of the body. The spirit is inseparably united to corporeity, which represents its learning tool, a source of concreteness, the basis for relationships and new discoveries. The positive interaction between spirit and body should be promoted in education, being reflected in a mutual reference between knowledge and experience. This will allow children to experiment that going to school is like learning to live and that staying in touch with nature, appreciating its beauty, capturing its colors and smells, is a school of life, always providing great opportunities to learn.

University teaching experience, together with careful observation of schools based on the method outlined in this article and the attention to the most recent studies on these issues, enable us to state that Montessori's educational method is anything but outdated. On the contrary, its prophetic and innovative character allows the method to anticipate times and to identify needs that have shown up only later on in their dramatic urgency.

It is up to us, to recover and adapt these insights to this day and age, radically overcoming the interpretation of education as rote learning and establishing a positive relationship between man and the environment and between individuals. This theoretical research starts in fact from the analysis of Montessori's words and comes to put them in relation with more modern reflections on these issues.

### 1. The constant discovery of the child through contact with nature

We are going to begin our analysis of movement as an educational tool in Montessori's approach starting from the relationship with nature, that becomes the essential space to be discovered, explored and move within freely. We could say that the child never stops working, if we refer to work as the constant spirit of detection in which s/he is engaged with, the discovery both of the world surrounding him and of himself, principally achieved through contact with nature.

According to Montessori, contact with nature should be completely inhabiting the encounter between the child and the external world, not confined to specific, structured activities. In this regard, in *The Discovery of the child* (1948), it's stated that the influence of nature has been considered too long as a tool to stimulate morality or to teach children a set of rules and procedures resulting from one another. On the contrary, in Montessori's approach, the child is absolutely encouraged to live in nature, enjoying everything revealed by the encounter with it. The expression "give the world to the child" is crucial in order to understand the proposal merged within cosmic education, revealing a very profound significance:

For a long time, it was thought that nature had only a moral influence on the education of a child. Efforts were made to develop a sensible response to the marvels of nature, to flowers, plants, animals, landscapes, winds and light. Later an attempt was made to interest a child in nature by giving him little plots of land to till. But the concept of living in nature is still more recent in a child's education. As a matter of fact, a child needs to live naturally and not simply have a knowledge of nature (Montessori 1972, p. 67).

The aim of putting children at the heart of the educational relationship, generated by a deep and pervasive respect for the individual, leads Montessori to imagine the sense of liberation and completeness of a kid when left free to run and find his personal contact with natural elements. However, this exposure requires a certain progression, not simply an impulsive action. In fact: «It would be too soon for us to say: Let the children be free; encourage them; let them run outside when it is raining; let them remove their shoes when they find a puddle of water; and, when the grass of the meadows is damp with dew, let them run on it and trample it with their bare feet; rest them rest peacefully when a tree invites them to sleep beneath its shade» (Montessori, 1972, p. 68).

Coming now to the present times, considering the characteristics of our schools and the increasingly complex tasks of teachers, the idea of also having to deal with the outside space, through the implementation of specific activities in the school garden or adjacent green spaces, may be scary. Probably, though, considering the explosive power of nature, we wouldn't need anything but living outside, allowing children to undertake work. The spaces used as vegetable gardens may contain, at the change of seasons as well as in the most complex moments of the school year, only a few flowers or medicinal herbs for the preparation of herbal tea. Nature will be the one providing insects, herbs, dry leaves, an opportunity for children to study and wonder (Richter, 2004). And, most likely, not only for them.

A very large variety of initiatives to be created and invented with children is connected to contact with nature. The exploration of nature, learning from it and finding inside it a reason for teaching and enrichment, makes it possible to develop a sense of respect and gratitude, practicing wonder and creativity. As Montessori underlines:

Work for a child must possess some variety within itself. A child does not have to know the reason for sowing or reaping to have his interest aroused. He will readily undertake very simple actions which have an immediate end or which permit him to use some special effort. He will, for example, gladly pluck weeds from paths or furrows, sweep up dried leaves, or carry away an old branch. In a word, to have a field of activity and occasions for new experiences and difficult enterprises bring satisfaction to the animating spirit which prompts a child to make its way in the world (Montessori, 1972, p. 74).

A key element in the contact with nature is the sensorial experience, today often limited or even shrunken because of increasingly scarce practice of the senses, or because of their superficial use, hurried, not friendly but only instrumental. In the relationship with nature, touch is far from being merely the use of external tools, it becomes the perception of the thick of things and of their existence, conversely often only supposed. View works out to grasp the details and marvel at the beauty and harmony of small things. Taste refines up to appreciate the delicate flavor of a medicinal herb, alongside stronger, or even violent flavors we are used to enjoy. Smell, nowadays almost totally neglected or abused by the exhaust gases of the city, learns to incorporate the nuances of the sweet fragrance of plants, distinguishing provenance with eyes closed.

A whole world unfolds when the senses are freed from the cage where we shut them away, so that attention to the senses becomes the beginning of a new life, when the child discovers previously unknown knowledge channels and approaches reality. In the Montessori method, the use of senses has its first and immediate application in the contact with nature, but it is not limited to this. So much

so that smell and even hearing are the basis of all didactical proposals, which involve continuous phases of movement and also tactile understanding of concepts (letters, grid numbers, numerical rods, three-dimensional geometric figures, bells for musical scales are just some of the copious examples).

## 2. Movement as practical life in outdoor space

For children, contact with nature, a true work practice activating knowledge, takes place in continuous movement. Montessori reminds us of the importance of motion not only inside the classroom, but also outside, in direct contact with the environment. She promotes an education steeped in natural elements, in their contemplation keeping alive the desire to understand their essence and expresses it clearly by inviting adults to indulge the instincts of children for running on the grass, taking off their shoes, lying under a tree. The mountain setting, for various reasons, naturally promotes this attitude. However, the openness toward experiences that can be offered to children in direct contact with nature, lies especially in a mind-set willing to experiment with natural elements such as water, sand, soil and devoted to bringing children outdoors daily. The proximity to nature is certainly an element that promotes those habits, but the harsh climate of the Alpine areas could hinder it. In Northern European countries, though, we often hear that “there is no bad weather but only unsuitable clothing”: if indeed children get used to wear suitable clothes, boots and rain jackets at school, the weather will almost always be suitable for children outdoor activities and experimentation.

The external environment, naturally promoting motion, teaches how to run, jump, slip, take and keep, all factors that psychomotricity studies consider fundamental for the process of development of healthy children. Observing the changes in the flow of seasons, experimenting with planting and harvest, following the insects and learning how to describe them, are all very important elements to stimulate reflection on the concepts of sustainability, ecology, environmental protection, hardly replaceable by educational projects and arbitrarily designed paths.

As seen in the case of the senses, movement, too, should not purely be considered instrumentally, as the mere ability to move around and reach things. Montessori believes it has also a relevant educational impact, being the possibility to inhabit the space, and not just to stay there or use it. By carefully reading Montessori’s writings, we clearly discover a number of invitations to movement, above all movement in the open air, a significant element of the educational proposal. This is not only connected to the materials and their path, but it is also and above all an invitation to live with children in nature whenever it is possible, with everything it entails: the use of outdoor space, building a vegetable garden, co-existence with pets. Reflecting on the concept of movement has been a fundamental pillar of Montessori’s work, enabling her to narrow her brilliant insights, activating a series of operational proposals which, after a careful process of experimentation and observation, converged in a concrete path. The organization of space invites to select activities for work; all materials must be managed with precise movements that involve the whole body: the pink tower, the brown scale, the rods must be transported, placed, ordered (think also about the lacing dressing frames or setting the tables).

The motto *mens sana in corpore sano* may also be interpreted in the light of a reversal of the two terms: the body feels better when the mind is engaged in

clever, sensible activities with a clear purpose and in a respectful and harmonious environment. «We can illustrate this by noting that work is a physical exercise in the service of the mind, and that, when a man works, his work indirectly assists in the circulation of the blood and respiration. A problem of health is, therefore, also a problem of work» (Montessori 1972, p. 78). This has certainly been the case for many children who have attended the first “Children’s House”<sup>1</sup>, whose sanitary conditions were often far from favorable. Those children, regularly carrying out fulfilling, interesting and rewarding activities, benefited from a stronger and healthier body. We can extend the same consideration to the cases of psychosomatic diseases that increasingly seem to also affect children.

So simple to seem obvious, but absolutely far-sighted is Montessori’s take on the uniqueness of the person and the importance of considering work (accomplished by hands or entire body handling materials) as gymnastics for the mind, a tool for confidently appropriating concepts, letting them fully penetrate the person. That’s how movement reveals all its educational value and impact on the child intellect itself, on its elasticity, receptivity and assimilation of concepts.

One of the most important practical aspects of our method has been to make the training of the muscles enter into the very life of the children so that it is intimately connected with their daily activities. Education in movement is thus fully incorporated into the education of the child’s personality (Montessori 1972, p. 78).

Anyway, Montessori does not just propose teachers to stay in the fresh air and work in the garden, she deepens her reflections arguing that physical energy should not be burned with activities directly aimed at this, considering that everyone, not just kids, should exercise muscles on a job and choose primarily this peculiarly human and higher way to spend energy. Another suggestion is not to relegate physical activity in short, specific periods of time, when you give importance to the body as if to vent exceeding energies (such as organizing group stages where gymnastics exercises are proposed to children, jumping and running without any connection with everyday life). Also for these reasons, the practical life exercises should be proposed without hesitation at the Children’s House, their purpose is to make children safer and more precise in movements, to support them in the achievement of basic skills for a pleasant living. In primary school, they will help older pupils to appropriate most complex mental representations as physics and chemistry notions as well as a number of mathematical concepts:

If we would but think of it, the carrying out of a practical life affords an abundance of exercise, and the gymnasium for perfecting one’s actions is the very environment in which he lives. This is something different from that type of manual labor which produces something new. Instead, we are continually moving objects around at the bidding of our intellect which foresees the goal to be obtained (Montessori 1972, p. 81).

## **Conclusion: The modernity of Montessori’s proposal**

The educational proposal, of which a number of features have been outlined in

1 Montessori classrooms for children from 2½ or 3 to 6 years old.

these pages, is incredibly modern. It emerges as a response to the most urgent challenges that education must face in today's context, both from the observation of Montessori's inspired schools and from the recent studies of experts who acknowledge and enhance this peculiar approach to education. Regarding the first aspect, an interesting attempt to promote movement, so that is increasingly at the service of intelligence and a regular feature of school education, is implemented in Montessori German-speaking schools in South Tyrol, developing Montessori teaching partially differently from Italian ones, thanks to local school autonomy. Provided that difference is an enrichment and would generate a fruitful debate, we would like to point out here a number of common features found in the Montessori German speaking schools we visited. We would like to state beforehand that school autonomy allows those entities to organize themselves absolutely independently as concerns initial and ongoing training, as well as teachers' selection. Teaching strategies, class organization, materials are peculiar of an environment networking with Austria and Germany and therefore carrying with it very interesting items to be investigated.

One of the most surprising elements is the care and imagination with which teachers prepare proposals for practical life, in order to reinforce or to complement the standard materials, and their arrangement in space. The trays for pouring, for example, often vary throughout the year and are prepared accurately by choosing a plurality of materials, from the format of pasta to seeds, hazelnuts, marbles, pipettes with colorful liquid, fragrant coffee grinder. That's how the proposals offered by teachers become an incredibly attractive invitation for children, eager to deal with such delicate originality. Water, soap and brush are magical tools in the hands of kids, as well as sand and dirt, hardly ever absent in Montessori German schools. During the Christmas season, while Italians usually divide into "pandoro" or "panettone" lovers, in Bolzano families of German culture, dozens of different types of cookies are traditionally prepared: with almonds or candy fruit, cinnamon, poppy seed or other flavorings. In general, this constant attention to detail, care and originality could also make our Italian classes more cheerful and would add a touch of familiarity daily.

In addition, we'd like to underline that the modernity of Montessori's approach does not emerge only from the constructive educational experience in schools, but also from the attention given to the method by current studies on education. As for the critique asserting that Montessori has now lived a hundred years ago and her suggestions are no longer relevant or feasible, nor fitting with the needs and characteristics of our cities, we respond that the forward-thinking of Montessori is recaptured by many contemporary educators. In other words, but with very similar reflections, through their research, they simply confirm her insights (Tawil et al. 2011; Rathunde 2013; Darakoglu 2014). Thereupon we would like to mention here a few recent educational approaches, such as the so-called "Pedagogy of the snail" and the thought of Gianfranco Zavalloni (2011)<sup>2</sup>, who is in favor of mixed ages classes, considers slowness as an educational and existential value and promotes outdoor work, looking after a vegetable garden or a pet. Moreover, we would like to mention the innovative experiments of libertarian and democratic schools that organize their curricula not only around theoretical knowledge, but also around operational ones: building, organizing, implementing are considered

2 Gianfranco Zavalloni (1957 – 2012) Kindergarten teacher first and then school director, he founded the Ecoistituto di Cesena and has personally worked with pedagogical approaches oriented to promote a non-violent, inclusive, ecological and creative education.

basic objectives for the growth of children and teenagers (Codello & Stella, 2011). These educational experiences are profoundly inspired by the principles for an educational and a social inclusion, especially through the appreciation of each child.

Montessori's insights gathered in two recent Italian books (collecting both her writings and the contributions of experts) that deepen the themes of the work in nature (in gardens and vegetable gardens) and the importance of a healthy and balanced nutrition. We refer to *In giardino e nell'orto con Maria Montessori e Le ricette di Maria Montessori*, respectively published in 2010 and 2008. The texts approach the understanding of problems affecting the environment, nature, the animal and vegetable kingdoms and support parents, teachers and educators in the necessary but complex task of educating to an ecological and respectful behavior towards the world.

In conclusion, we would like to outline a number of assumptions of modern neurosciences that clearly, explicitly, declare the merit of the mentioned insights. By means of work and direct physical experience, children conquer most of the knowledge and better understand the laws governing the world they live in. Moreover, they become skilled in building interpersonal relationships and in designing personal and creative research paths. This article was drafted under the inspiration of the possibility for the Montessori method to still be considered an effective alternative to many mainstream and truly ineffective educational systems, which unfortunately often are unable to value the many resources - environment, space, movement, play, discovery, creativity - available to them. The creativity and the originality of this proposal should not lead to indifference or mistrust, but should be seen as an incentive to deepen the anthropological premises and the educational inspiration at the heart of this approach.

## References

- Codello & Stella (2011). *Liberi di imparare*. Firenze: Terra Nuova Edizioni.
- Darakoglu, A. (2014). Environmental education in the context of child's interaction with nature According to Maria Montessori. *Antropologist*, 18, 2, pp. 309-313. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891548>
- De Sanctis, L. (Ed). (2010). *In giardino e nell'orto con Maria Montessori*. Roma: Fefè editore.
- De Sanctis, L. (Ed). (2008). *Le ricette di Maria Montessori cent'anni dopo. L'alimentazione infantile a casa e a scuola*. Roma: Fefè.
- Montessori, M. (1972). *The discovery of the child*. New York: The Random House Publishing group.
- Rathunde, K. (2013). Nature experience and education. *The Namta Journal*, 38, 1, pp. 237-241. Retrieved from <http://www.montessori-namta.org/the-namta-journal/>
- Richter, P. (2004). *Il giardino dei segreti*. Bergamo: Junior.
- Tawil, N. M. et al. (2011). Developing conducive sustainable outdoor learning: the impact of natural environment on learning, social and emotional intelligence. *Procedia Engineering*, 20, pp. 389-396. doi: <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.11.181>.
- Zavalloni, G. F. (2011). *La pedagogia della lumaca*. Bologna: Emi.

# Desarrollo de concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas de estudiantes de Latin y Griego en Italia y España

## Development of learning conceptions and metacognitive strategies of Latin and Greek language students in Italy and Spain

Raquel Casado-Muñoz

Universidad de Burgos - rcasado@ubu.es

Alessandra La Marca

Università degli Studi di Palermo - alessandra.lamarca@unipa.it

Daniela Canfarotta

Università degli Studi di Palermo - daniela.canfarotta@unipa.it

### ABSTRACT

To improve the use of learning strategies, the research suggests, among other possible elements, to consider the metacognitive variables of students and teachers. However, specific studies on this topic are still lacking as regards the teaching of Latin and Greek, considering that these subjects survive with difficulty in different educational systems. The study focuses on Italy and Spain, because it is developed in the context of a doctorate in international co-tutelage between these two countries. Knowledge of the two educational systems, both Italian and Spanish, has shown us that Spanish students start studying "Classical culture" earlier than Italians. In addition, they receive basic training in metacognition during ESO (compulsory secondary school), an element that Italians lack. We wanted to analyze: a) if there are relationships between students' conceptions of learning and their metacognitive strategies; b) if the class attended and the nationality influence the development of metacognition; c) the metacognitive levels of teachers; and d) the greater difficulty of students in studying classical languages, in the opinion of teachers. The results showed that students' conceptions of learning influence their metacognitive strategies. Therefore, more work needs to be done on students' metacognition. The class attended by Italian students does not influence the development of metacognition: this can be attributed to the fact that students do not receive specific training on metacognition at the liceo classico. On the other hand, teachers showed high levels of metacognition and stressed that a metacognitive tool is needed to help students do self-assessment in Latin and Greek and have more awareness in the use of metacognitive strategies.

Per migliorare l'uso delle strategie di apprendimento, la ricerca suggerisce, tra i possibili altri elementi, di considerare le variabili metacognitive di studenti e insegnanti. Tuttavia mancano ancora studi specifici su questo argomento per quanto riguarda l'insegnamento del latino e del greco, considerando che queste materie sopravvivono con difficoltà in diversi sistemi educativi. Lo studio si concentra sull'Italia e sulla Spagna, perché si svi-

luppa nell'ambito di un dottorato in co-tutela internazionale tra i due Paesi. La conoscenza dei due sistemi educativi, italiano e spagnolo, ci ha mostrato che gli studenti spagnoli iniziano prima degli italiani a studiare "Cultura classica". Inoltre, ricevono una formazione di base in metacognizione durante la ESO (scuola secondaria obbligatoria), elemento che manca agli italiani. Abbiamo voluto analizzare: a) se esistono relazioni tra le concezioni di apprendimento degli studenti e le loro strategie metacognitive; b) se la classe frequentata e la nazionalità influenzano lo sviluppo della metacognizione; c) i livelli metacognitivi che hanno gli insegnanti; e d) la maggiore difficoltà degli studenti nello studio delle lingue classiche, secondo il parere degli insegnanti. I risultati hanno mostrato che le concezioni di apprendimento degli studenti influenzano le loro strategie metacognitive. Pertanto, è necessario lavorare di più sulla metacognizione degli studenti. Il fatto che per gli italiani la classe frequentata non influenza lo sviluppo della metacognizione può essere attribuito al fatto che gli studenti non ricevono formazione specifica sulla metacognizione al liceo classico. D'altra parte, gli insegnanti hanno mostrato alti livelli di metacognizione e hanno sottolineato che è necessario uno strumento metacognitivo che aiuti gli studenti a fare autovalutazione in latino e greco e ad avere più consapevolezza nell'uso delle strategie metacognitive.

#### **KEYWORDS**

Development, Learning, Metacognitive Strategies, Latin, Greek.  
Sviluppo, Apprendimento, Strategie Metacognitive, Latino, Greco.

## **Introducción**

Los docentes lamentan con frecuencia que los estudiantes muestran una actitud, a veces, pasiva (Casado-Muñoz, Lezcano, Delgado, & Martínez, 2013). Escuchan al profesor y aprenden los conceptos explicados a través de ejercicios individuales (Marín, 2004). La causa de esto se encuentra en muchos factores, entre los que se destacan el tipo de enseñanza utilizada por los docentes de la escuela secundaria (Burló, Calleja, & Camilleri, 2017; La Marca & Longo, 2017) y las experiencias metacognitivas que los estudiantes tienen durante las clases de clásicos (Lloyd, 2017).

El propósito del estudio fue averiguar si hay una correlación entre las siguientes variables: experiencias metacognitivas, conocimiento metacognitivo, reflexión, conocimiento de sí mismo, planificación y control. En relación a las variables, evaluar si hay diferencias significativas entre docentes con pocos y muchos años de servicio y evaluar el porcentaje de la mayor dificultad de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, según los docentes. La metacognición se convierte en un espacio en el cual se organiza y comprende la información provocando el conocimiento y la regulación del mismo. Quizá una pregunta adicional sería cuáles son los procesos que los estudiantes deben incorporar para el correcto desarrollo de su aprendizaje (Saiz-manzanares & Queiruga, 2017).

## 1. Las estrategias metacognitivas

Durante las últimas décadas el estudio de las estrategias metacognitivas ha tomado fuerza debido a que en el campo educativo se ha considerado como uno de las estrategias que mayor aporte tiene durante la adquisición de conocimiento. De acuerdo con la definición clásica, se refiere a dos dominios específicos que presentan los individuos: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos (Flavel 1979). Es decir, es el conocimiento consiente que se tiene de los procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos. Flavell asume que, conceptualmente, la metacognición es la forma particular en la que cada individuo emplea estrategias para consolidar su aprendizaje. También añade que la metacognición es el conocimiento de nuestra cognición y de cómo los procesos mentales se organizan para lograr un objetivo académico. Con relación a las fases de la metacognición se afirma que se sintetizan en la planificación, el monitoreo y la evaluación.

La puesta en práctica de estas fases conduciría al aumento de la autorreflexión y autoconciencia (Valenzuela, 2018). Para García Martínez (2011) es la capacidad de acceder consciente y reflexivamente a los conocimientos y estrategias de la propia actividad cognitiva.

El estudio de las estrategias metacognitivas se enmarca en la investigación general acerca de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, señalaremos que las estrategias de aprendizaje, desde el marco teórico de la psicología cognitiva y del procesamiento de la información, se erigen como los procesos que permiten hacer un buen uso de la información, que facilitan la atención, la motivación, el aprendizaje, el recuerdo, la comprensión y la recuperación de información, así como el control de los procesos cognitivos; se asumen, por tanto, como los procesos que sirven de base a las tareas intelectuales en general (Danserau, 1978; Decharms, 1972; Dweck, 1975; Mischel y Baker, 1975; Nisbet y Shucksmith, 1987; Valle et al., 1999; Vermunt, 1996, 1998).

Respecto a la concepción de aprendizaje, estas son entendidas como las ideas de carácter intuitivo que poseen tanto profesores como estudiantes respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (Vilanova, Mateos, & García, 2011). Según Martín, Pozo, Cervi, Pecharrromán, Mateos, Pérez y Martínez (2005), esta propuesta, no solo encuentra su apoyo en diferentes modelos de análisis de los procesos de cambio cognitivo, sino que proporciona un modelo teórico que ayuda a entender la frecuente disociación entre esos diferentes niveles en una misma persona. Se considera principalmente que detrás de las acciones y/o estrategias que realiza un estudiante, existe un cuerpo teórico que se configura a partir de un conjunto de supuestos y que puede ser concebido como un cúmulo de ideas coherentes o inconexas entre sí. Es decir, existen estrategias, lo que hace el estudiante, viene precedido por un nivel de carácter teórico y epistemológico (carácter implícito) que filtra las creencias del sujeto acerca del aprendizaje, lo que se dice del aprendizaje y lo que se dice que se hace (Martínez, 2007).

Al hablar de los procesos metacognitivos, se hace referencia a las acciones del sujeto que aprende en relación con dos grandes aspectos: a) el pensamiento sobre los propios procesos cognitivos, y b) la autorregulación de los procesos cognitivos y los escenarios de aprendizaje (tiempo y ambiente), este último implica los subprocesos de planificación, control y evaluación (Flavell, 1979).

El aprendizaje que se produce con plena conciencia metacognitiva es un aprendizaje autónomo (Panadero, 2017). El conocimiento metacognitivo se refiere

a los conocimientos y creencias acerca de los factores o variables que actúan e interactúan durante el proceso de ejecución de una tarea cognitiva. Estos conocimientos sobre la mente humana y su funcionamiento se adquieren a través de las experiencias de la vida y se encuentran almacenados en la memoria. Por tanto, tienen que ver con los individuos como seres cognitivos y con las diversas tareas cognitivas, metas, acciones y experiencias que realizan (Jiménez & Puente, 2014).

Se puede sintetizar que el conocimiento metacognitivo incluye tres tipos diferentes de conciencia metacognitiva: conocimiento declarativo, sobre uno mismo como aprendiz, conocimiento de procedimiento, sobre estrategias y conocimiento condicional, sobre cuándo y por qué aplicar diversas acciones cognitivas (Jiménez & Puente, 2014; Veenman, Hout-Wolters, & Afflerbach, 2006).

La medición de la metacognición ha pasado por cuatro fases superpuestas: la primera fase comenzó con el trabajo de Kreutzer, Leonard y Flavell (1975) sobre informes introspectivos sobre los procesos de la memoria, seguido de un importante capítulo teórico sobre la naturaleza de Metamemoria (Flavell & Wellman, 1977). Estas contribuciones aclararon teóricamente que los niños podían informar con precisión su conocimiento sobre los eventos de la memoria en relación con una variedad de tareas, circunstancias y estrategias; además, demostró que el conocimiento de la memoria estaba relacionado con la edad. Siguió rápidamente una segunda fase para mostrar las interconexiones entre el conocimiento de la memoria y el rendimiento de la memoria. En esta fase surgieron problemas conceptuales y metodológicos interrelacionados que dificultaron la búsqueda de medidas confiables y válidas de metacognición. La tercera y cuarta oleadas de investigación se centran en los temas del control y sus asociaciones con la motivación (Borkowski, Chan, & Muthukrishna, 2000).

Evaluar la metacognición requiere que el sujeto sea consciente de su propia cognición, disponga de buena memoria y posea suficiente dominio lingüístico para expresarlo (Schellings & Hout-Wolters, 2011). Existen distintos procedimientos en función del tipo de información que se desea obtener, pero el método más utilizado es el de la propia información, basada en la introspección: este tipo de información verbal puede obtenerse mediante entrevistas, cuestionarios, registros o análisis de pensamiento (Mengual García, 2017; Whitebread, Coltman, Pasternak, et al., 2009). Además, hay otras metodologías, como la medición a través de la interacción social, a través de técnicas individuales no verbales y el análisis de la ejecución independiente.

Flavell (1979) reconoce la importancia de la metacognición en actividades como la comunicación, la adquisición del lenguaje, la atención, la memoria, la solución de problemas, el autocontrol y la autoinstrucción: un alumno que, en el proceso del propio aprendizaje, pone en práctica los tres procesos metacognitivos principales de planificación, supervisión y evaluación, será un estudiante autoregulado. El componente de regulación de este tipo de conocimiento se refiere a la transferencia de los conocimientos a la acción, es decir, una aplicación práctica del conocimiento.

El fin de las técnicas metacognitivas es servir de ayuda para centrar la atención en los aspectos importantes de la tarea: los conocimientos metacognitivos constituyen la base de las variables persona, tarea y estrategia que es necesario activar para alcanzar las metas cognitivas. El conocimiento metacognitivo, también, es la base de las experiencias metacognitivas, que despiertan el uso de estrategias (Mengual García, 2017).

Para evaluar el logro de los objetivos cognitivos son esenciales las estrategias metacognitivas, porque nos ofrecen los medios para realizar unas determinadas

tareas. Flavell (2000) hace una distinción entre los dos tipos de estrategias: cognitivas y metacognitivas. Son estrategias cognitivas aquellas actividades que se emplean para comprender mejor. Por otro lado, las estrategias metacognitivas se emplean para planificar la tarea, supervisar la actividad cognitiva y monitorear el progreso hacia la meta y, después, evaluar todo el proceso de aprendizaje (Pintrich, 2002; Saldaña & Aguilera, 2003).

El contexto influye sobre el sujeto y puede suceder que una persona con buenas estrategias metacognitivas no las emplee en otras. Sin embargo, varias características de la metacognición, como adaptabilidad, autocontrol y flexibilidad, son independientes del contexto y es posible la transferencia y la generalización (García Martínez, 2011). Entre las variables referentes al contexto se encuentran los materiales utilizados y la situación en la que se produce el aprendizaje.

## 2. Metacognición en los estudiantes

Un aprendizaje autorregulado lleva a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y a desarrollar pensamiento crítico: de hecho, en nuestra era, la forma de aprender es más importante que la cantidad de información que se aprende (Magno, 2010). Análogamente, resulta particularmente interesante también tener presentes las concepciones que los alumnos tienen de su propio aprendizaje, porque son variables de las personas que influyen en la ejecución de las tareas escolares (Hoskins & Fredriksson, 2008; Vrieling, Bastiaens, & Stijnen, 2012; Zohar & Barzilai, 2013).

Para conocer qué concepción de aprendizaje tienen los estudiantes, a nivel teórico hay dos perspectivas principales: los enfoques de aprendizaje (*Student Approaches to Learning*, SAL) de los estudiantes y el procesamiento de la información (*Information Processing*, IP), que luego fueron reemplazados por la perspectiva de aprendizaje autorregulado (*Self-Regulated Learning*, SRL) (Pintrich, 2004).

Un modelo similar es el marco de TI (*Teorías Implícitas*), utilizado en España y Argentina (Pozo & Scheuer, 1999; Scheuer, De la Cruz, Pozo, & Neira, 2006). Pozo (2014) señala que en la mente humana hay al menos dos sistemas de aprendizajes diferenciados que dialogan continuamente para optimizar el ajuste de las representaciones de los cambios ambientales. Una de estas es el aprendizaje implícito que precede a otro aprendizaje explícito. En este sentido, el presente estudio trata de buscar alguna evidencia consistente sobre la relación entre estrategias metacognitivas y concepciones de aprendizaje que presentan estudiantes.

De acuerdo con esto, los estudiantes expresan su proceso de aprendizaje en términos de cambios de procedimiento, formales y mentales. Se identifican tres categorías sobre concepciones de aprendizaje: de memoria, interpretativas y constructivas. La primera entiende el aprendizaje como una imitación y copia de la realidad. La segunda agrega al significado anterior el de un proceso mental activo (aprendizaje activo pero reproductivo). Finalmente, la tercera, típico del modelo de TI, refleja la idea de que el aprendizaje es un proceso que cambia y transforma al estudiante.

El enfoque de IP se utiliza en América del Norte y tiene un modelo de top-down a partir de construcciones y teorías psicológicas en psicología cognitiva y educativa. Fue reemplazado por la perspectiva de aprendizaje autorregulado (SRL), ya que es más inclusivo que el enfoque de IP. De hecho, la perspectiva de la SRL incluye factores cognitivos, pero también motivacionales, contextuales y

afectivos, a diferencia del enfoque de IP (Pintrich, Wolters, & Baxter, 2000). Se aplican al aprendizaje de los estudiantes utilizando métodos cuantitativos, sobre todo. Los modelos SRL pueden proporcionar un mayor número de construcciones que describen la motivación y cognición de los estudiantes en toda su complejidad: por esta razón, puede ser más difícil de usar (Biggs, 1993; Dyne, Taylor, & Boulton-Lewis, 1994). Según SRL, los estudiantes proactivos en sus esfuerzos por aprender son conscientes de sus fortalezas y limitaciones y se guían por objetivos personales establecidos y estrategias relacionadas con la tarea (Zimmerman, 1989). Por lo tanto, estos estudiantes monitorean su comportamiento en términos de sus metas y reflexionan sobre su creciente efectividad. Esto aumenta su satisfacción y motivación para continuar mejorando sus métodos de aprendizaje. Una perspectiva de aprendizaje autorregulado cambia el enfoque de los análisis educativos de las habilidades y los entornos de aprendizaje de los alumnos en la escuela o el hogar como entidades fijas a las estrategias iniciadas por estos para mejorar los resultados y los entornos de aprendizaje.

Con respecto a las concepciones de aprendizaje, los primeros estudios sobre este tema, durante los años setenta, se basaron en las creencias de los estudiantes sobre cómo funcionaban la adquisición de conocimientos y el aprendizaje (Peterson, Brown, & Irving, 2010; Pintrich, 2004). Perry (1970) fue el primero en sugerir que las concepciones de conocimiento de los estudiantes se desarrollan progresivamente a través de sus experiencias educativas (Hofer & Pintrich, 1997). Quizás el aspecto teórico más importante del trabajo de Perry fue el reconocimiento de que el proceso de desarrollo involucró una conciencia creciente de la naturaleza del conocimiento, creado a través de una concepción más amplia del aprendizaje que integraba las concepciones anteriores en un todo más significativo: los estudiantes con concepciones de aprendizaje más avanzadas pueden seleccionar más fácilmente qué procesos de aprendizaje son los más adecuados para enfrentar una tarea determinada (Entwistle & Peterson, 2004).

Marton y sus colegas (1993) se centraron en la experiencia del estudiante, basándose en un importante estudio realizado por Säljö (1979). Esta línea de investigación continuó con preguntas sobre si las concepciones estaban vinculadas con acciones o estrategias específicas utilizadas por los estudiantes para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. En general, los estudios sobre las concepciones del aprendizaje se basan en el hecho de que detrás de las acciones y estrategias que el estudiante utiliza para aprender, existe un cuerpo teórico configurado por un conjunto de hipótesis coherentes o inconsistentes, en función de la relación que existe entre lo que el sujeto dice y lo que hace. En otras palabras, el nivel operacional de las acciones o estrategias (lo que se hace) está precedido por un nivel teórico y epistemológico que filtra las creencias del sujeto sobre el aprendizaje, lo que se dice sobre el aprendizaje y lo que se dice que se hace (Martínez Fernández, 2007).

### 3. Metacognición en los docentes

Si es verdad que el conocimiento metacognitivo es importante para los estudiantes, es también verdadero que, sin la ayuda de un profesor, un alumno no puede adquirirlo (Paris & Paris 2001).

Por esta razón es importante que los docentes conozcan y vivan en su trabajo todas las dimensiones – autoeficacia, autodeterminación y control – que están incluidas en la actitud metacognitiva. Los profesores que poseen la actitud meta-

cognitiva son capaces de manejar sus emociones cuando tratan con los estudiantes, están seguros cuando enfrentan situaciones críticas y usan diferentes estrategias en diferentes clases. A medida que los docentes se vuelven más conscientes de su capacidad para enseñar, aumenta su autoeficacia (Magnano, Santisi, & Ramaci, 2014).

Es interesante, por tanto, averiguar en qué medida los docentes poseen lo que está definido en el modelo de tres componentes para la metacognición docente (Ben-David y Orion, 2013). El primer componente es el conocimiento metacognitivo del docente que consiste en el conocimiento de personas, tareas y estrategias en el contexto de la enseñanza en el aula. El conocimiento de las personas se refiere al autoconocimiento de los docentes sobre variables que influyen en sus actividades cognitivas, así como conocimiento sobre la cognición de los estudiantes. El conocimiento de tareas se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza de las condiciones de la tarea docente, las demandas y los objetivos influyen en las actividades cognitivas. El conocimiento de estrategias se refiere al conocimiento de los profesores sobre el pensamiento, estrategias de instrucción y resolución de problemas que podrían usar para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El segundo componente se refiere a las experiencias metacognitivas de los docentes: a lo emocional o a las experiencias afectivas que pertenecen a la actividad cognitiva de los profesores cuando enseñan. El tercer componente es la habilidad metacognitiva del profesor: planificación, control, evaluación en actividades docentes. La planificación se refiere a establecer metas de enseñanza, seleccionar estrategias de instrucción apropiadas, y hacer predicciones para la actividad de enseñanza. El control indica conciencia en línea del proceso cognitivo y el rendimiento de actividad docente. La evaluación es una evaluación de la enseñanza productos o eficiencia. La mejora de los errores implica el autocontrol de los profesores, reflexión y corrección de su práctica docente, que permite al docente verificar los errores y corregirlos.

El conocimiento metacognitivo por parte de los docentes hará que sean más conscientes de la importancia de dar *feedback* a los alumnos durante las clases, porque éste es un esencial instrumento para desarrollar las competencias metacognitivas y fomentar una enseñanza basada en los alumnos (Borkowsky & Muthukrishna, 1992). Hattie (2009), por ejemplo, muestra que es muy eficaz el *feedback* ( $ES=0,73$ ) entre las estrategias que funcionan para el aprendizaje.

En el sistema educativo, una actuación adecuada sobre las estrategias metacognitivas no requiere tan sólo la posesión de determinados conocimientos o estrategias, sino, una supervisión reguladora del sujeto sobre su propia actuación (García Martínez, 2011).

Este autor, asegura que los procesos responsables de esta función reguladora serían tres: la primera es la planificación; la segunda, son los procesos "on line" (adecuación); el tercero y último, es la verificación y evaluación de lo producido. Pero que entre estos existe una total complementariedad que ayuda a ser más eficiente al estudiante. En este proceso de actividad cognitiva o metacognitiva que emprende el sujeto, se desarrollan diversas capacidades, habilidades y experiencias en realización con la ejecución de las diversas tareas, la naturaleza de las tareas, sus características que influyen en su abordaje, y el conocimiento sobre las estrategias que pueden ser utilizadas para solucionar determinado tipo de tareas (Flavel 1979).

En este sentido, el desarrollo de las estrategias metacognitivas no solo va a depender del sujeto, sino, también del proceso y la naturaleza de la tarea, requiere comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cogni-

tivos, afectivos y motrices, con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas, de aprendizaje (Muria 1994).

Por otra parte, hay autores, como Rømer (2019), que critican un abuso del *feedback*, porque, puede llegar a tener una tendencia centralizadora. De hecho, cuando toda la eficacia del aprendizaje se fundamenta solo en los números que nos indican qué funciona, esto, en última instancia, tiene el potencial de transformar las actividades educativas en un organismo jerárquico, basado solo en datos estadísticos. Raaijmakers y colegas (2019) subrayan además la necesidad de entrenar los estudiantes en la autoevaluación y de averiguar si, en ausencia del *feedback* del profesor, ellos siguen manteniendo precisión en la autoevaluación.

Un primer paso para los docentes es empezar a reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza (La Marca & Longo, 2017). Algunos descubrirán el interés para documentar sus trabajos en clase y podrán empezar una investigación educativa, con adecuada formación para este fin (La Marca, 2014). Gracias a estos conocimientos podrán saber cuáles son las herramientas más eficaces para el aprendizaje sobre las bases de evidencias empíricas (Trincherro, 2013).

#### 4. Objetivos e hipótesis del estudio

El propósito del estudio fue analizar:

- a) si hay relaciones entre las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de lenguas clásicas y sus estrategias metacognitivas;
- b) si el grado escolar y la nacionalidad influyen en el desarrollo de la metacognición;
- c) qué niveles metacognitivos tienen los docentes y si hay diferencias significativas entre docentes italianos y españoles;
- d) cuál es el porcentaje de la mayor dificultad de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, según los docentes.

En función de los objetivos propuestos, basados en la investigación previa acerca de las concepciones sobre el aprendizaje y de la influencia de las estrategias metacognitivas y la pericia en dominios específicos en la explicación del cambio conceptual, se establecen 4 hipótesis teóricas:

1. los estudiantes de grados escolares más altos muestran una actitud más positiva hacia el uso de estrategias metacognitivas y niveles más altos de aprendizaje constructivo e interpretativo;
2. los estudiantes con mayor conciencia sobre el uso de estrategias metacognitivas también mostrarían niveles más altos de aprendizaje de memoria, interpretativo y constructivo;
3. los estudiantes españoles presentarán mejores resultados en relación a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas, teniendo en cuenta la formación en metacognición que tienen los estudiantes de la ESO;
4. esperamos diferencias en la interacción entre el nivel de estudios de los estudiantes (inferiores y superiores) y la nacionalidad en relación a las concepciones del aprendizaje, teniendo en cuenta que los españoles practican tareas de autoevaluación de su aprendizaje en la ESO.

Sobre la base de la literatura revisada, esperamos que haya una correlación entre las variables del cuestionario utilizado para los docentes. Además, plantea-

mos la hipótesis de que no hay diferencias significativas entre italianos y españoles en relación a las 6 variables del cuestionario. Hipotetizamos que hay diferencias significativas entre docentes con pocos y muchos años de servicio respecto a las 6 variables del cuestionario. Finalmente, esperamos que la mayor dificultad de los estudiantes en los estudios de lenguas clásicas, según los docentes, sea la falta de conocimiento gramatical.

## 5. Caracterización de los sujetos

Los estudiantes participantes fueron 173 (76,9% chicas), distintos según la nacionalidad: los italianos fueron 125 (80,8% chicas), mientras los españoles 48 (62,7% chicas). La edad media fue de 16,13 años (SD = 1,39): en particular, de 15,94 años (SD = 1,47) en el caso de los italianos y de 16,60 años (SD = 1,00) entre los españoles. Por lo que se refiere a la clase de los estudiantes, considerando la diferencias entre los sistemas educativos italiano y español, hemos hecho una distinción en tres niveles, según la edad de los estudiantes (Tabla 8.1): las primeras tres clases del *liceo* italiano (desde los 14 hasta los 16 años) se comparan con la ESO española (que termina a los 16 años); el 4º año italiano con el 1º de Bachillerato (los italianos y los españoles tienen 17 años) y el 5º año italiano con el 2º de Bachillerato (los italianos y los españoles tienen 18 años).

Análogamente, en el momento de comparar los estudios inferiores y superiores, hemos puesto los primeros tres años del *liceo* italiano con la ESO y los dos últimos del *liceo* italiano con los dos de Bachillerato.

Por lo que se refiere a la tipología de estudios (Tabla 1), el 74,4% de los estudiantes italianos cursaban Latín y Griego, mientras que entre los españoles solo el 27,1%. La parte restante estudiaba solo Latín.

Nivel		Italianos		Españoles		Totales
		Nombre	N (%)	Nombre	N (%)	N (%)
– Inferior	Nivel 1	clase 1	37 (21,4)	ESO	17 (9,8)	89 (48,5)
		clase 2	20 (11,6)			
		clase 3	15 (8,7)			
– Superior	Nivel 2	clase 4	37 (21,4)	1 Bac	22 (12,7)	59 (34,1)
	Nivel 3	clase 5	16 (9,2)	2 Bac	9 (5,2)	25 (14,4)
Tipología						
– Latín			7 (25,6)		87 (72,9)	67 (38,7)
– Latín y Griego			93 (74,4)		13 (27,1)	106 (61,3)

**Tabla 1. Distribución de los participantes italianos y españoles según niveles y materias escolares**

Prevalece un profesorado de lenguas clásicas de sexo femenino en los dos países con 4 hombres (16%) sobre un total de 25 personas, de los cuales uno era italiano y 3 españoles. El 12% tiene una edad comprendida entre 25 y 35 años; el 16% se sitúa entre 36 y 45 años; el 40% entre 46 y 55 años; el 32% entre 56 y más. Se

nota por tanto una elevada edad media (45,08 años) del profesorado. Por lo que se refiere a los años de *servicio* en la escuela solamente 4 docentes tienen menos de 10 años de enseñanza. El resto de los profesores tiene más experiencia. Por lo que se refiere a la *nacionalidad* de los docentes, tenemos el 52% de docentes italianos y el 48% españoles. Los docentes provienen de 3 zonas de España (Madrid con el 8%, Burgos y Aranda de Duero con el 32%, y Talavera de la Reina en la provincia de Toledo, Comunidad Autónoma Castilla-La Mancha con el 8%) y 3 zonas de Italia (Nord: Torino, Savigliano, Brescia, Firenze con el 20%; Sud: Locri con el 8%; Isola: Palermo con el 24%).

## 6. Los instrumentos

Un elemento fundamental en el momento de escoger un instrumento de evaluación de aprendizajes es que sea adecuado para el o los objetivos de la evaluación. Escoger el instrumento de evaluación más adecuado para el propósito evaluativo que se tenga no es una tarea fácil. Convergen una serie de consideraciones técnicas, éticas, prácticas, y en ocasiones políticas, que además pueden señalar en diferentes direcciones. La principal consideración a tener en cuenta es que el instrumento escogido debe ser coherente con el objetivo de evaluación que se tiene.

Para obtener los datos necesarios de la investigación se aplicaron dos cuestionarios de autorregistro diseñados y validados previamente, los cuales ayudaron a ubicar a los estudiantes en las diferentes categorías de concepciones de aprendizaje y en las dimensiones de las estrategias metacognitivas. La metodología utilizada en la recolección de datos está relacionada íntimamente con la perspectiva cuantitativa que enmarca nuestra investigación. En cuanto a la implementación de los cuestionarios se hace referencia a cada uno de ellos.

### 6.1 *Los cuestionarios para los estudiantes*

El cuestionario de los alumnos fue diseñado a partir de dos cuestionarios. El CONAPRE Concepciones de Aprendizaje (Martínez, 2004) se refiere a la concepción del aprendizaje de cada estudiante (ítems 1-15) y el otro (SMI: Strategy Metacognitive Inventory) a las estrategias metacognitivas utilizadas para estudiar (16-35).

#### 6.1.1 *CONAPRE: Concepciones de Aprendizaje*

Para la evaluación de las concepciones implícitas sobre el aprendizaje, se utilizó el cuestionario de autoreporte CONAPRE diseñado y validado por Martínez (2007). El cuestionario consta de 15 ítems, aunque inspirado inicialmente en la categorización de Säljö (1979), fue reformulado más tarde, tras un análisis factorial, en tres factores que corresponden a las categorías definidas por Pozo y Scheuer (1999) para la concepción de aprendizaje -directa, interpretativa y constructiva-. Las categorías consideradas fueron tres (Martín Fernández, 2007):

*Incremento del conocimiento o Memorización (Concepción directa):* ítems 3, 6, 7, 11, 15. La concepción directa de aprendizaje de memoria significa comprender los procesos de aprendizaje como una reproducción de la información que se recibe; por ejemplo: "Intento memorizar toda la información exactamente como se presenta".

*Adquisición de datos y procesos que pueden ser retenidos y/o utilizados (Concepción interpretativa) o Abstracción de significados:* ítems 1, 4, 10, 13, 14. La concepción interpretativa del aprendizaje refleja la idea de que el aprendizaje es un proceso activo; por ejemplo: “Entiendo los contenidos académicos y los aplico en situaciones cotidianas”.

*Proceso de cambio personal que va más allá del aprendizaje exclusivamente académico o Proceso interpretativo (Concepción constructiva):* ítems 2, 5, 8, 9, 12. La concepción constructiva del aprendizaje indica que el aprendizaje es un proceso que cambia y transforma al estudiante mismo; por ejemplo: “Sobre la base de la nueva información aprendida, realizo cambios, me transformo y/o crezco personalmente en la percepción de mí mismo como persona”.

### 6.1.2 El cuestionario SMI (Strategy Metacognitive Inventory)

Por lo que se refiere al cuestionario SMI (Strategy Metacognitive Inventory) sobre las estrategias metacognitivas tenemos los siguientes factores:

- a) *Conciencia:* ítems 16, 20, 24, 28, 32. La toma de conciencia es un componente imprescindible en la evaluación de la metacognición, porque no existe una verdadera metacognición sin tener conciencia de ella; por lo tanto, en las acciones de autorregulación, se podrían definir distintos niveles de conciencia.
- b) *Estrategias cognitivas:* ítems 18, 22, 26, 30, 34. Ofrecen los medios para realizar de manera eficaz una determinada tarea intelectual.
- c) *Planificación:* ítems 19, 23, 27, 31, 35. Es la habilidad de saber priorizar las acciones necesarias para llegar a un objetivo.
- d) *Control:* ítems 17, 21, 25, 29, 33. Es la habilidad de monitorear la tarea que se hace, en manera que se haga teniendo en cuenta todas las variables para que actúe en manera eficaz.

Antes de administrar el cuestionario con 35 ítems a los estudiantes, se aplicó un primer pre-test con 10 alumnos para comprobar el grado de relevancia y comprensión del instrumento; después se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,90. Para valorar las respuestas en cada uno de los ítems se usó una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (nunca) a 5 (siempre).

## 6.2 El cuestionario para los docentes

Se utilizó el cuestionario TIM para los docentes. El cuestionario profundiza en las siguientes variables: experiencias metacognitivas (Ítems 1-5); conocimientos metacognitivos (Ítems 6-9); reflexiones metacognitivas (Ítems 10-16); conocimiento metacognitivo sobre sí mismo (Ítems 17-20), planificación metacognitiva (Ítems 21-23) y control metacognitivo (Ítems 24-28).

A estos 28 ítems, para ver qué opinan los docentes sobre las mayores dificultades de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas y sobre las estrategias que podrían mejorar los resultados, se añadieron 6 preguntas: motivación (Ítem 29); gramática (Ítem 30); autorregulación (Ítem 31); trabajo en equipo (Ítem 32); autoevaluación (Ítem 33); utilidad (Ítem 34). Por tanto, se aplicó con un primer pre-test con 10 docentes para comprobar el grado de relevancia y comprensión del cuestionario; después, se calculó la fiabilidad con el Alfa de Cronbach, obte-

niéndose un valor de 0,92. Para valorar las respuestas en cada uno de los ítems se usó una escala Likert de 5 puntos, que va desde 1 (nunca) a 5 (siempre). El cuestionario fue distribuido, análogamente al de los estudiantes, a través de un enlace al correo de los profesores, después de obtener su consentimiento informado.

## 7. Resultados

Tras la aplicación y análisis de los diferentes instrumentos declarados se obtuvo los siguientes resultados.

### 7.1 Resultados de los cuestionarios para los estudiantes

En relación a los propósitos del estudio quisimos:

1. *evaluar la asociación entre el grado escolar de los participantes y concepciones de aprendizaje (cuestionario CONAPRE) y el uso informado de estrategias metacognitivas (cuestionario SMI).*

Se utilizaron un análisis de varianza (ANOVA) para evaluar la diferencia en las puntuaciones totales de estrategias metacognitivas comparado con el factor de estudiantes con nivel de estudio inferior y superior y se realizó un análisis múltiple de varianza (MANOVA) en las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje con el factor de estudiantes con nivel de estudio inferior comparado a los de nivel superior. ANOVA no reveló una diferencia significativa en las estrategias metacognitivas (puntuaciones totales de SMI) entre los estudiantes que asistieron a los grados escolares más bajos y más altos,  $F(1, 171) = 1.40, p = .239, \eta^2_p = .01$ . De manera similar, MANOVA no mostró diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de las concepciones de aprendizaje (puntuaciones de las subescalas de CONAPRE) basadas en el grado escolar de los estudiantes (menor versus mayor),  $F(3,169) = 0.38, p = .768, \eta^2_p = .01$ .

2. *evaluar la relación entre el uso general de las concepciones de los aprendizajes y las estrategias metacognitivas.*

Se realizó un MANOVA en todas las subescalas de las concepciones de aprendizaje con el factor de estrategias metacognitivas más bajas en comparación con las más altas. MANOVA reveló un efecto multivariado significativo del nivel en el uso de estrategias metacognitivas (puntajes totales SMI bajos versus altos) en las concepciones de aprendizaje de los estudiantes (puntajes de subescalas CONAPRE),  $F(3, 169) = 22.01, p < .001; \eta^2_p = .28$ . Los ANOVAs univariados subsiguientes indicaron que los estudiantes con mayor conciencia sobre el uso de estrategias metacognitivas informaron ser más mnemónicos,  $F(1, 171) = 18.33, p < .001; \eta^2_p = .09$ , interpretativos,  $F(1, 171) = 53.97, p < .001; \eta^2_p = .24$  y constructivos,  $F(1, 171) = 25.82, p < .001; \eta^2_p = .13$ .

3. *evaluar si hay diferencias significativas entre italianos y españoles en relación a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas.*

Se realizó un MANOVA en todas las subescalas de las concepciones de aprendizaje y de estrategias metacognitivas con el factor de la nacionalidad italiana comparada con la española. La MANOVA indicó que hay diferencias significativas de la nacionalidad respecto a las concepciones del aprendizaje y a las estrategias metacognitivas. Los españoles obtienen puntuaciones mayores respecto a los italianos:  $F(4, 168) = 5.07, p = .001; \eta^2_p = .11$ . En particular, resultaron más directos,  $F(1, 173) = 6.82, p = .010; \eta^2_p = .04$ , y más interpretativos,  $F$

(1, 173) = 8.99,  $p = .003$ ;  $^2p = .50$ ). Al revés, no resultaron diferencias significativas entre italianos y españoles por lo que se refiere a la concepción de aprendizaje constructiva y a estrategias metacognitivas totales. Hemos intentado hacer otra verificación, haciendo una MANOVA con las 4 subescalas de las estrategias metacognitivas (Conciencia, Estrategias cognitivas, Planificación, Control) y la nacionalidad como factor. Los resultados mostraron diferencia significativa entre la nacionalidad y las 4 subescalas:  $F(4, 168) = 3.90$ ,  $p = .005$ ;  $^2p = .09$ . En particular, se notó que los españoles tienen más control que los italianos,  $F(1, 173) = 5.73$ ,  $p = .018$ ;  $^2p = .03$ .

En la Tabla 2 se añaden las medias y desviaciones estandar de las concepciones de aprendizaje y de las estrategias metacognitivas.

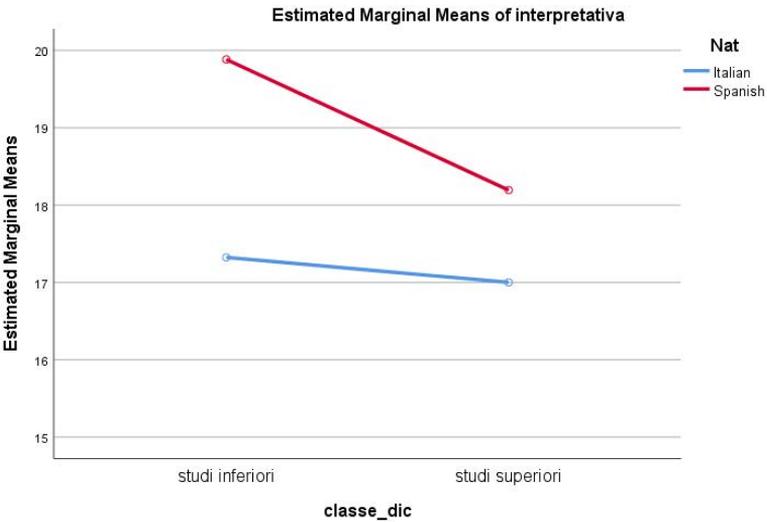
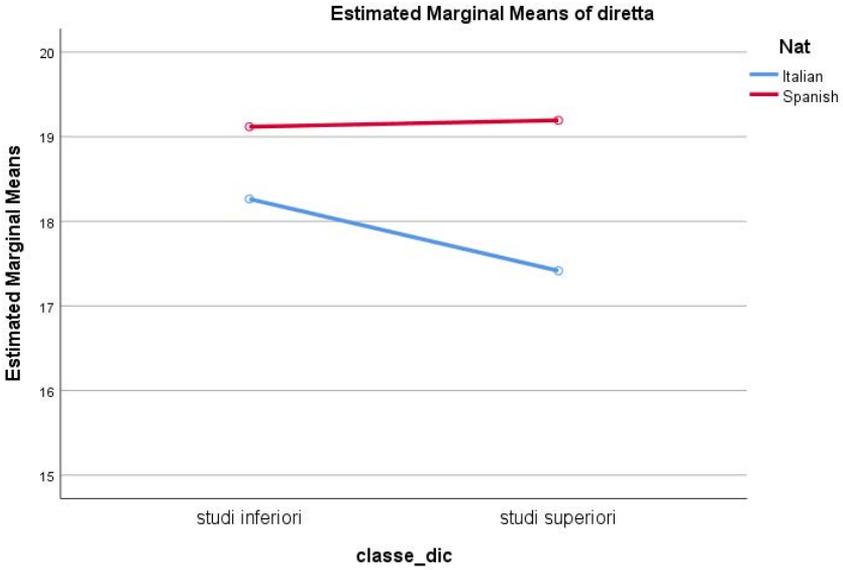
Variables	Italianos	Espanoles	Totales	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	Range
SMI Puntaje total	72,48 (10,77)	74,44 (10,82)	73,46 (10,79)	20 - 100
Conciencia	18,61 (3,19)	18,04 (3,59)	18,45 (3,30)	7 - 25
Estrategias metacognitivas	17,45 (3,14)	18,15 (3,00)	17,64 (3,11)	6 - 25
Planificación	18,58 (3,31)	19,15 (3,25)	18,74 (3,29)	7 - 25
Control	17,84 (3,23)	19,10 (2,79)	18,19 (3,15)	8 - 25
CONAPRE Directa	17,90 (2,83)	19,17 (2,86)	18,53 (2,84)	4 - 20
CONAPRE Interpretativa	17,19 (3,19)	18,79 (3,05)	17,63 (3,22)	5 - 25
CONAPRE Constructiva	17,04 (3,62)	16,87 (4,14)	16,99 (3,76)	5 - 25

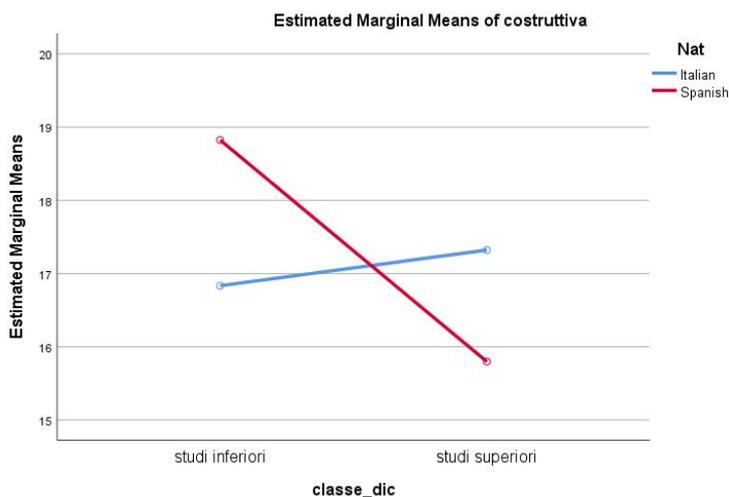
Note. M = Mean; SD = Standard Deviation.

**Tabla 2. Características de las estadísticas descriptivas de las medidas psicológicas**

4. *evaluar la interacción entre el nivel de estudio de los estudiantes (inferiores y superiores) y la nacionalidad en relación a las concepciones del aprendizaje.*  
Se realizó una MANOVA en todas las subescalas de las concepciones de aprendizaje con 2 factores entre el nivel (inferior versus superior) y la nacionalidad (italianos y español). La MANOVA indicó un efecto significativo de la nacionalidad respecto a las 3 subescalas de las concepciones del aprendizaje,  $F(3,167) = 6.19$ ,  $p = .001$ ,  $^2p = .10$ . No hubo un efecto significativo del nivel entre estudios inferior y superior respecto a las 3 subescalas de las concepciones del aprendizaje,  $F(3, 167) = 1.51$ ,  $p = .214$ ,  $^2p = .03$ . En fin, hubo un efecto significativo en la interacción entre nacionalidad y nivel respecto a las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje,  $F(3, 167) = 3.05$ ,  $p = .030$ ,  $^2p = .05$ . Se realizaron ANOVA subsiguientes por separado en cada una de las tres subescalas de las concepciones de aprendizaje (Tabla 8.3). Para dos medidas, concepciones directas y concepciones interpretativas, hubo efectos de país con puntajes más altos en ambas para los estudiantes españoles,  $F(1, 169) = 6.94$ ,  $p = .009$ ,  $^2p = .04$  y  $F(1, 169) = 11.54$ ,  $p = .001$ ,  $^2p = .06$ , sin embargo, no hay efectos de nivel,  $p = .441$  (concepción directa) y  $p = .070$  (concepción interpretativa), y sin interacción entre país y nivel,  $p = .356$  (concepción directa) y  $p = .218$  (concepción interpretativa). Para las concepciones constructivas, no hubo efecto de país,  $p = .722$ , y ningún efecto de nivel,  $p = .054$ , sin embargo, una interacción entre país y nivel  $F(1, 169) = 7.23$ ,  $p = .008$ ,  $^2p = .04$ .

La inspección de los gráficos (Tabla 3.) indica medias más altas para estudiantes españoles de nivel inferior, pero más altas para estudiantes italianos de nivel superior.





**Tabla 3. ANOVA entre concepciones de aprendizaje, nación y nivel superior/inferior**

## 7.2 Resultados de los cuestionarios para los docentes

Para el primer propósito del estudio, calculamos una correlación entre las variables para evaluar si hay un resultado significativo. En la tabla de contingencia para medir las relaciones entre variables, vimos que existe una correlación estadísticamente significativa entre las variables reflejadas en la Tabla 4.

Entre ellas destacan 4 valores que tienen una  $r > 0,5$ : Conocimiento metacognitivo + Planificación ( $r = 0,544$ ), Conocimiento metacognitivo + Control ( $r = 0,518$ ), Reflexión + Control ( $r = 0,722$ ), Conocimiento de si mismo + Planificación ( $r = 0,577$ ), Planificación + Control ( $r = 0,551$ ), Planificación + Reflexión ( $r = 0,525$ ).

		esp	conosc	rifless	conoscSS	pianif	control
esp	Correlazione di Pearson	1	,453*	-,009	,271	,283	,332
	Sig. (2-code)		,023	,966	,190	,171	,105
	N	25	25	25	25	25	25
conosc	Correlazione di Pearson	,453*	1	,292	,438*	,544**	,518**
	Sig. (2-code)	,023		,157	,028	,005	,008
	N	25	25	25	25	25	25
rifless	Correlazione di Pearson	-,009	,292	1	,329	,525**	,722**
	Sig. (2-code)	,966	,157		,109	,007	,000
	N	25	25	25	25	25	25
conoscSS	Correlazione di Pearson	,271	,438*	,329	1	,577**	,467*
	Sig. (2-code)	,190	,028	,109		,003	,019
	N	25	25	25	25	25	25

pianif	Correlazione di Pearson	,283	,544**	,525**	,577**	1	,551**
	Sig. (2-code)	,171	,005	,007	,003		,004
	N	25	25	25	25	25	25
control	Correlazione di Pearson	,332	,518**	,722**	,467*	,551**	1
	Sig. (2-code)	,105	,008	,000	,019	,004	
	N	25	25	25	25	25	25
*. La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code).							
**. La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code).							

**Tabla 4. Correlaciones entre variables**

Los resultados muestran que estos constructos están asociados entre ellos, es decir, es posible asistir a una covariación de ellos. Trabajar sobre una variable tiene un influjo en otra.

Para el *segundo objetivo* del estudio, hicimos una ANOVA entre la metacognición (pontaje total de las seis subescalas) y la nacionalidad de los docente. Los resultados mostraron que no es significativa:  $F(1, 25) = 0.64, p = .431, \eta^2_p = .03$ . También la MANOVA no mostró una diferencia significativa entre docentes italianos y españoles respecto a las variables 1-6 del cuestionario:  $F(6, 18) = 0.39, p = .873, \eta^2_p = .11$ . Si, por el contrario, consideramos los porcentajes de las respuestas *muchas veces* y *siempre* (puntuación 4 y 5 del cuestionario) de todos los docentes en cada ítem tenemos un cuadro muy interesante (Tabla 5):

	<i>ítem</i>	<i>muchas veces y siempre</i>
1	Siempre me preocupa que los estudiantes se aburran en mi clase	88%
2	Me preocupa no poder controlar bien el ritmo de la clase	60%
3	Cuando mi clase no funciona, me pongo nervioso	36%
4	Cuando completo con éxito la tarea de enseñanza en el aula, me siento muy relajado	80%
5	Cuando mi clase va como yo esperaba, estoy muy contento	86%
6	Estoy convencido de que una demostración hace que el conocimiento abstracto sea más concreto	88%
7	Estoy convencido de que el método socrático hace que los alumnos piensen	92%
8	Sé que el trabajo en grupo no se puede aplicar cuando se tiene poco tiempo	72%
9	Sé muy bien que interactuar con los alumnos hace que se concentren más en la tarea	96%
10	Vuelvo a evaluar la idoneidad de mis objetivos de enseñanza después de cada clase	56%
11	Reflexiono sobre si mi diseño de enseñanza es apropiado después de cada clase	64%
12	Me pregunto, después de cada clase, en qué medida he logrado mis objetivos de enseñanza	80%
13	Me pregunto, después de cada clase, si he considerado otros posibles métodos de enseñanza	68%
14	Reflexiono después de cada clase si ha habido un aprendizaje efectivo	68%
15	Reflexiono después de cada clase si he desempeñado la docencia de modo adecuado	80%
16	Reviso después de cada clase hasta qué punto se han desarrollado los objetivos de enseñanza	68%

17	Conozco bien los conceptos, principios y métodos de la materia que enseño	88%
18	Supero rápidamente mi estado de ánimo antes de empezar la clase	92%
19	Conozco mis puntos fuertes a la hora de dar clase	96%
20	Soy consciente de mis puntos débiles a la hora de dar clase	88%
21	Me preparo para las situaciones inesperadas que puedan surgir en el aula	68%
22	Siempre establezco un objetivo de enseñanza específico para cada clase	68%
23	Diseño con antelación el programa de enseñanza específico para cada clase	84%
24	Presto atención a mis posibles cambios emocionales en clase	72%
25	Verifico el progreso de la enseñanza periódicamente para determinar si cumple mis expectativas	76%
26	Me pregunto, mientras estoy dando clase, si lo estoy haciendo bien	76%
27	Me pregunto periódicamente si mi método de enseñanza es eficaz en un grupo concreto de alumnos	84%
28	Verifico regularmente hasta qué punto los alumnos comprenden el contenido, mientras estoy enseñando	80%
29	Creo que la mayor dificultad para los estudiantes al estudiar idiomas clásicos sea la falta de motivación	52%
30	Creo que la mayor dificultad para los estudiantes al estudiar idiomas clásicos sea la ignorancia lingüística y gramatical	76%
31	Creo que la mayor dificultad para los estudiantes al estudiar idiomas clásicos es la incapacidad de regularse durante la tarea	40%
32	Si en cada lección hubiera un momento de trabajo en grupo, los estudiantes estarían más motivados	40%
33	Si en cada lección hubiera un momento de autoevaluación, los estudiantes aprenderían a reflexionar más del estudio	72%

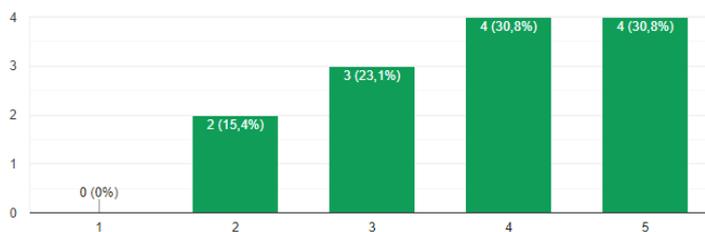
**Tabla 5. Porcentaje sobre la percepción de los docentes**

En síntesis, los docentes italianos y españoles muestran puntuaciones muy altos (porcentaje de *muchas veces* y *siempre*) en relación a las experiencias metacognitivas (5 ítems: 1-5): con porcentajes entre 60% y 86%; solo en las preguntas 2 y 3 hay una mayor desviación standard porque los docentes responden de forma diferente (16% algunas veces; 24% regularmente; 20% muchas veces; 40% siempre) y 3 (8% nunca se pone nervioso cuando la clase no funciona; 20% algunas veces; 36% regularmente; 16% muchas veces; 20% siempre); los conocimientos metacognitivos (4 ítems: 6-9): con porcentajes entre el 70% y el 96%; las reflexiones metacognitivas (7 ítems: 10-16): con porcentajes entre 56% y 80%; solo en la pregunta 10 hay diferentes porcentajes (el 16% algunas veces vuelve a evaluar la idoneidad de mis objetivos de enseñanza después de cada clase; 28% regularmente; 28% muchas veces; 28% siempre); los conocimiento metacognitivo sobre sí mismo (4 ítems: 17-20): con porcentajes entre 88% y 96% planificación metacognitiva (3 ítems: 21-23): con porcentajes entre 68% y 84% control metacognitivo (5 ítems: 24-28): con porcentajes entre 72% y 80%

Para el *tercer objetivo*, hicimos una ANOVA entre la metacognición (puntuación total de las seis subescalas) y los años de servicio de los participantes (más años/menos años); después, aplicamos una MANOVA con cada una de las seis primeras variables del cuestionario y los años de servicio de los participantes (más años/menos años). Para el cuarto objetivo, calculamos una MANOVA con las variables 7-12 del cuestionario y la nacionalidad de los participantes. La ANOVA con el total de las seis primeras variables del cuestionario y los años de servicio de los participantes (más/menos) no fue significativa:  $F(1, 25) = 0.00$ ,  $p = .947$ ,  $\eta^2_p = .00$ .

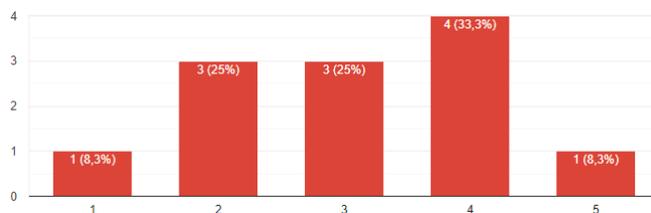
Igualmente no significativa fue la MANOVA con cada una de las seis primeras variables del cuestionario y los años de servicio de los participantes (más años/menos años):  $F(6, 18) = 0.34$ ,  $p = .905$ ,  $\eta^2_p = .10$ .

Para el *cuarto objetivo* del estudio la MANOVA no mostró una diferencia significativa entre docentes italianos y españoles respecto a las variables 7-12 del cuestionario:  $F(6, 18) = 1.20$ ,  $p = .347$ ,  $\eta^2_p = .28$ . Pero, análogamente, si consideramos las respuestas *muchas veces* y *siempre* (puntuación 4 y 5 del cuestionario) de los docentes en relación a las dificultades de los estudiantes en el estudio de las lenguas clásicas, nos mostraron claramente: la ignorancia lingüística y gramatical (76%), falta de motivación (52%) y la incapacidad de regularse durante la tarea (40%). Además, el 40% de los docentes piensa que el trabajo en grupo podría aumentar la motivación de los estudiantes y el 72% cree que, con un momento de autoevaluación durante la lección, los estudiantes aprenderían a reflexionar más sobre el estudio. En particular, es interesante distinguir las opiniones de los docentes italianos y españoles con respecto a las causas de las dificultades de los estudiantes en el aprendizaje de clásicos. Según los docentes italianos, el 61,6% piensa que las causas se refieren a falta de motivación (Figura 1).



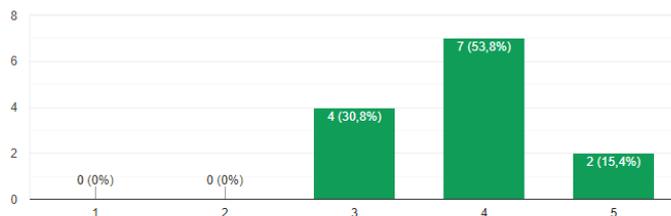
**Figura 1. Porcentaje sobre la percepción de la falta de motivación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos**

Distintas son las opiniones de los docentes españoles, como se muestra en la figura 2.



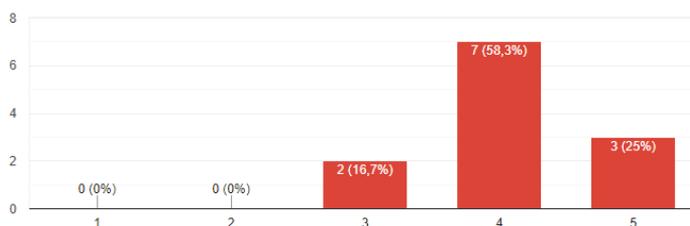
**Figura 2. Porcentaje sobre la percepción de la falta de motivación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles**

Además, el 69,2% de los docentes italianos atribuye las dificultades a faltas gramaticales (Figura 3).



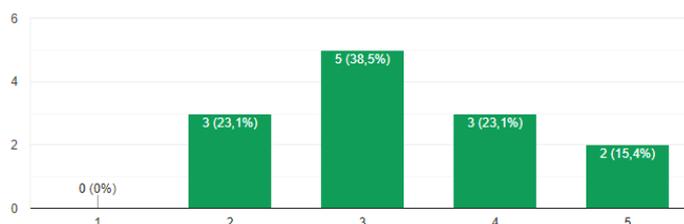
**Figura 3. Porcentaje sobre la percepción de las faltas gramaticales como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos**

Los docentes españoles subrayan aún más estas ideas, como se muestra en la figura 4



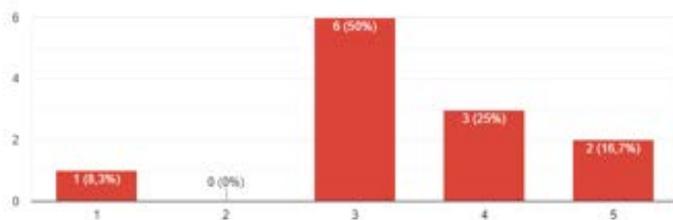
**Figura 4. Porcentaje sobre la percepción de las faltas gramaticales como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles**

Por lo que se refiere a la autorregulación de los estudiantes, hay opiniones más diversificadas entre italianos y españoles (Figura 5) respecto a cuanto hemos visto en las tablas precedentes. Hasta ahora, el porcentaje de las respuestas se focalizaban entre 4 y 5 como puntaje; en este caso prevalece la puntuación 3, que expresa una posición neutral por parte del sujeto.



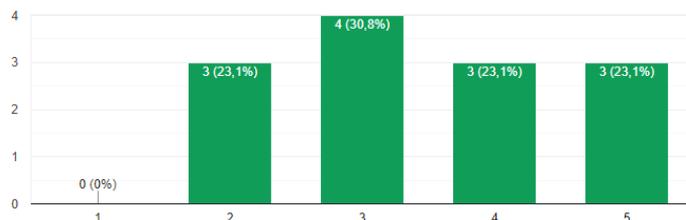
**Figura 5. Porcentaje sobre la percepción de la falta de autorregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos**

Tanto los italianos (40%) que los españoles (50%) escogen la vía mediana por lo que se refiere a la falta de autorregulación en los estudiantes (Figura 6).



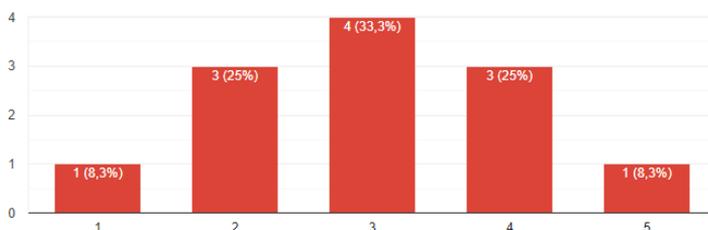
**Figura 6. Porcentaje sobre la percepción de la autorregulación como causa de las dificultades de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles**

Así también ocurre en cuanto a lo que se refiere al trabajo en grupo (Figura 7). Los docentes italianos ofrecen respuestas más convencidas que el trabajo grupal puede mejorar la motivación de los estudiantes.



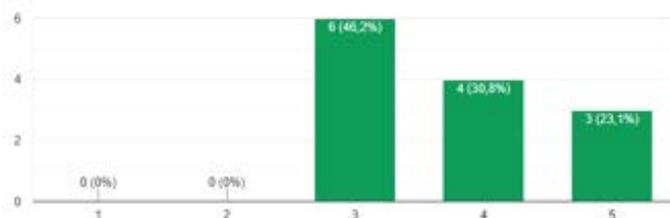
**Figura 7. Porcentaje sobre la percepción del trabajo de grupo como herramienta que mejora la motivación de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos.**

La figura 8 muestra opiniones distintas para los docentes españoles: no todos están convencidos que esta metodología pueda mejorar la motivación de los alumnos.

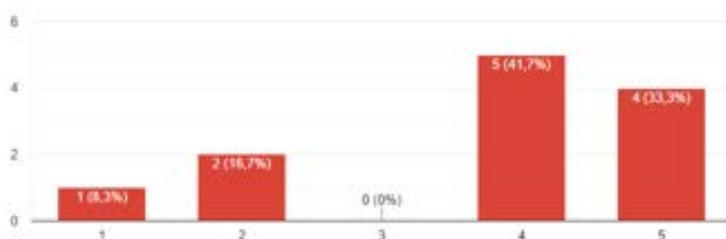


**Figura 8. Porcentaje sobre la percepción del trabajo de grupo como herramienta que mejora la motivación de los estudiantes en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles**

Por otra parte, la importancia de la autoevaluación es muy clara en las opiniones de los docentes italianos: el 100% piensa que “regularmente, muchas veces y siempre” esta incapacidad influye en los comportamientos de los estudiantes (Figura 9). Pero para los españoles no está en el mismo modo, aunque el 75% piensa que “muchas veces y siempre” esté así (Figura 10).

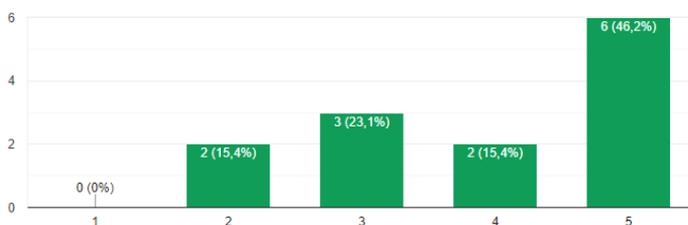


**Figura 9. Porcentaje sobre la percepción da la autoevaluación como herramienta que ayuda los estudiantes a pensar más y actuar mejor en el estudio de los clásicos, según los docentes italianos**



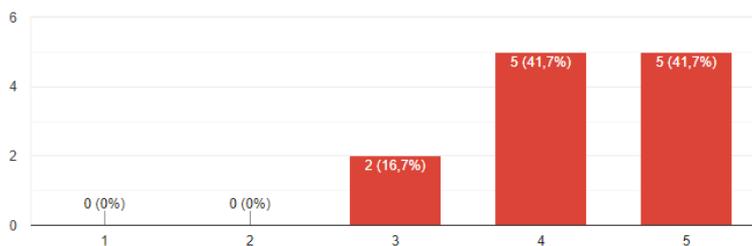
**Figura 10. Porcentaje sobre la percepción da la autoevaluación como herramienta que ayuda a los estudiantes a pensar más y actuar mejor en el estudio de los clásicos, según los docentes españoles**

En fin, con porcentajes distintos, pero sustancialmente similares, las opiniones de los docentes muestran la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos. El 61,6% de los docentes italianos piensa que, según los estudiantes, “muchas veces y siempre” el estudio del Latín y Griego sea inútil (Figura 11).



**Figura 11. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes italianos**

Para los españoles (Figura 12), esta percepción es aún más fuerte (83,4%). Según el 83,4% de los docentes, los estudiantes no consideran útiles los clásicos.



**Figura 12. Porcentaje sobre la percepción de que los estudiantes consideran inútil el estudio de los clásicos, según los docentes españoles**

## Conclusiones

El presente estudio muestra que para desarrollar la metacognición de los estudiantes de clásicos, es esencial trabajar sobre sus concepciones del aprendizaje: los datos cuantitativos confirman que hay un efecto multivariado significativo entre los niveles de uso de estrategias metacognitivas y las concepciones de aprendizaje de los alumnos. Esto quiere decir que lo que los estudiantes piensan y dicen de su aprendizaje influye sobre su manera de trabajar (Magno, 2010). Por tanto, trabajar sobre las concepciones del aprendizaje significa ayudar a los alumnos a tener conciencia de las distintas concepciones, directa, interpretativa y constructiva, saber qué tipología de aprendizaje desarrollan en clase y qué sentido tiene para ellos el estudio: esto influye sobre sus estrategias metacognitivas en el estudio de Latín y Griego (Martínez, 2007).

Comparando los resultados del análisis que se refieren a la metacognición de los alumnos, comportamientos y significados confirman que los estudiantes de clásicos tienen concepciones de aprendizaje que influyen en sus estrategias metacognitivas. Los datos cuantitativos confirman además que, según los docentes, sería útil una herramienta que pueda ayudar los estudiantes en tomar mayor conciencia sobre el desarrollo de las competencias metacognitivas a través estos estudios.

Solo con una explicación clara de los objetivos por parte de los docentes, los estudiantes podrán conocer y monitorear su crecimiento en metacognición y en competencia estratégicas (Lloyd, 2017). Entre los factores que facilitan un enfoque más crítico en el aprendizaje están la evaluación, el *feedback*, el docente, la interactividad y la disciplina (García Martínez, 2011).

La estrategia propuesta combina elementos didácticos y metacognitivos que, trabajados desde una perspectiva desarrolladora e implementada de igual manera, puede conducir a la obtención de resultados favorables y de mayor impacto en la formación del educando. La conjugación coherente de las acciones descritas facilitará que el estudiante concientice sus estados y procesos cognitivos, que sea capaz de regularlos, de manera tal que asuma un papel activo y protagónico en su propio proceso de aprendizaje.

Los docentes, orientadores y guías del proceso, deben poseer los conocimientos necesarios relacionados con la temática (aprendizaje desarrollador y metacognición) para conducir adecuadamente el proceso enseñanza aprendizaje, de manera tal que la implementación de la estrategia sea parte de su propio proceder didáctico metodológico y sea perceptible su carácter integrador y de sistema.

## Riferimenti bibliografici

- Ben-David, A., & Orion, N. (2013). Teachers' Voices on Integrating Metacognition into Science Education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161–3193. doi:10.1080/09500693.2012.697208
- Biggs, J. (1993). A theoretical review and clarification. *British journal of educational psychology*, 63(1), 3-19. doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x
- Borkowski, J.G., Chan, L.K.S., & Muthukrishna, N. (2000). A Process-Oriented Model of Metacognition: Links Between Motivation and Executive Functioning. *Issues in the Measurement of Metacognition* 2, 1-41.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: "Working models" and effective strategy teaching. In M. Pressley, K R Harris, & J. T. Guthrie (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Burló, E.E.T., Calleja, C., & Camilleri, L. (2017). Training of educators in transition: what competencies for tomorrow's society? *Studium Educationis*, 0(3), 21–38.
- Casado Muñoz, R., Lezcano Barbero, F., Delgado Benito, V., & Martínez Abad F. (2013). La alfabetización informacional en la formación inicial del profesorado de secundaria. En *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*, (pp. 47-50). Editorial: UNED.
- Dyne, A., Taylor, P., & Boulton-Lewis, G. (1994). Information processing and the learning context: An analysis from recent perspectives in cognitive psychology. *British journal of educational psychology*, 64, 359–372. doi:10.1111/j.2044-8279.1994.tb01109.x
- Nisbet, J., & Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de Aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Danserau, D. (1978). The development of a learning strategy curriculum. En H. O'Neil (Ed.), *Learning strategies* (pp. 1-29). New York: Academic Press.
- Decharms, R. (1972). Personal causation training in the schools. *Journal of Applied Social Psychology*, 2(2), 95-113. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1972.tb01266.x>
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(4), 674-684. <https://doi.org/10.1037/h0077149>
- Valle, A., González, R., Núñez, J. C., Vieiro, P., Gómez, M. L., & Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo – motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77 – 100.
- Vermunt, J. D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25 – 50.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149 – 171.
- Entwistle, N. J., & Peterson, E. R. (2004). Conceptions of learning and knowledge in higher education: Relationships with study behaviour and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 407–428. doi:10.1016/j.ijer.2005.08.009
- Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911. doi:10.1037/0003-066X.34.10.906
- Flavell, J. H., & Wellman, H.M. (1977). Metamemory. In R. V. Kail and J. W. Hagen (Eds.), *Perspectives on the development of memory and cognition* (pp. 3-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 15–23. doi:10.1080/016502500383421
- García Martínez, R. (2011). *Evaluación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje de contenidos musicales y su relación con el rendimiento académico musical* (Tesis Doctoral, Universidad de València). Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/62136/garcia.pdf> [Consultado el 16.3.2018].
- Hattie, H. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hofer, B. y Pintrich, P. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research* 67(1), 88-140.

- Hoskins, B., & Fredriksson, U. (2008). *Learning to learn: What is it and can it be measured. Joint Research Centre Technical Report JRC*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Jiménez, V., & Puente, F. (2014). Modelo de estrategias metacognitivas. *Revista de Investigación Universitaria*, 3(1), 11–16.
- Kreutzer, M. A., Leonard, C., & Flavell, J. H. (1975). An interview study of children's knowledge about memory. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-58.
- La Marca, A. (2014). Nuovo realismo e metodi di ricerca misti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(9), 397–416. doi:10.7358/ecps-2014-009-lama
- La Marca, A., & Longo, L. (2017). La consapevolezza professionale del docente: resilienza ed autoregolazione. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 14(3), 189–206.
- Lloyd, M.E. (2017). Living Latin: Exploring a Communicative Approach to Latin Teaching Through a Sociocultural Perspective on Language Learning (Doctoral thesis, The Open University, Milton Keynes, UK). Recuperado de <http://oro.open.ac.uk/48886/1/20170131-%20Thesis%20MEL%20Living%20Latin.pdf> [Consultado el 22.01.2018].
- Magnano, P., Santisi, G., & Ramaci, T. (2014). Does the Metacognitive Attitude Predict Work Motivation in Italian Teachers? *Open Journal of Social Sciences*, 2(12), 96-105. doi:10.4236/jss.2014.212014
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning*, 5, 137–156. doi:10.1007/s11409-010-9054-4
- Marín, M. (2004). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Grupo Editor Aique.
- Martín, E., Pozo, J.I., Cervi, J., Pecharromán, A., Mateos, M., Pérez, M. y Martínez, P. (2005) ¿Mantienen los psicólogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En C. Monereo y J.I. Pozo (coord.). *La práctica del asesoramiento educativo al examen*. Barcelona: Graó.
- Martínez, J. R. (2007) Concepciones de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes universitarios de psicología. *Anales de psicología* 23(1), 7-16.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 227-300.
- Mengual García, E. (2017). *Metacomprensión e inteligencia emocional: relación e influencia en la comprensión lectora en alumnado de 5º y 6º de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad Complutense De Madrid.
- Muria, I. (1994) La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* 65. <http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=13206508>
- Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., González-Pumariega, S., Rocés, C., García, M., & Álvarez, L. (1997). *Cuestionario de Evaluación de Procesos Metacognitivos*. Departamento de Psicología: Universidad de Oviedo.
- O'Neil, H. F., y Abedi, J. (1996). Reliability and validity of a state metacognitive inventory: Potential for alternative assessment. *The Journal of Educational Research* 89(4), 234 – 245.
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00422
- Paris, S.G., & Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89–101.
- Perry, W. G., Jr. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Peterson, E. R., Brown, G. T. L., & Irving, S. E. (2010). Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 167–176. doi:10.1016/j.lindif.2009.12.004
- Pintrich, P. R. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219–225. doi:10.1207/s15430421tip4104\_3.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. doi: 1040-726X/04/1200-0385/0
- Pintrich, P. R., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In Schraw, G., and Impara, J. (eds.), *Issues in the Measurement of Metacognition* (pp. 43-97). Lincoln, NE: Buros Institute of Mental Measurements.

- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del aprendizaje humano. Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *El aprendizaje estratégico* (pp. 87-108). Madrid: Santillana
- Raaijmakers, S. F., Baars, M., Paas, F., van Merriënboer, J. J. G., & van Gog, T. (2019). Effects of self-assessment feedback on self-assessment and task-selection accuracy. *Metacognition and Learning*, 14(1), 21–42. doi:10.1007/s11409-019-09189-5
- Rømer, T.A. (2019). A critique of John Hattie's theory of Visible Learning. *Educational Philosophy and Theory*, 51(6), 587-598. doi:10.1080/00131857.2018.1488216
- Saiz-manzanares, M., & Queiruga, M. A. (2017). Evaluación de estrategias metacognitivas : aplicación de métodos online. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 13(February 2018), 45. <https://doi.org/10.23923/rpye2018.01.156>
- Saldaña, S.D., & Aguilera, J.A. (2003). La evaluación de los procesos metacognitivos: Estrategias y problemática actuales. *Estudios de Psicología*, 24(2), 189–204. doi:10.1174/021093903765762901
- Säljö, R. (1979). Learning in the learner's perspective: Some common sense conceptions. *Report from the Institute of Education University of Gothenberg*, No 76.
- Schellings, G., & Hout-Wolters, B. V. (2011). Measuring strategy use with self-report instruments: theoretical and empirical considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83–90. doi:10.1007/s11409-011-9081-9
- Scheuer, N., De la Cruz, M., Pozo, J.I., & Neira, S. (2006). Children's autobiographies of learning to write. *British Journal for Educational Psychology*, 76(4), 709-725. doi:10.1348/000709905X67601
- Tesauro, M. (2018). *La metacognición en la escuela. La importancia de enseñar a pensar*. Revista Educrea. Universitat de Girona. Chile.
- Trincherro, R. (2013). Sappiamo davvero come far apprendere? Credenza ed evidenza empirica. *Form@re*, 2(13), 52–67.
- Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B.H.A.M.V., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. doi:10.1007/s11409-006-6893-0
- Valenzuela, Á. A. (2018). La metacognición en los procesos de lectura y escritura académica: ¿qué nos dice la literatura? *Lenguaje*, 46(1), 69. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v46i1.6197>
- Vilanova, S.L., Mateós, M.D. y García, M.B. (2011) Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 2(3), 53-75.
- Vrieling, E., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Effects of increased self-regulated learning opportunities on student teachers' motivation and use of metacognitive skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(8), 101-117.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4 (1), 63-85. doi: 10.1007/s11409008-9033-1
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice* (pp. 1–25). New York: Springer.
- Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). A review of research on metacognition in science education: current and future directions. *Studies in Science Education*, 49(2), 121–169. doi:10.1080/03057267.2013.847261

# The positive side: an inquiry into mind-wandering in teaching-learning situations

## Il lato positivo. Una ricerca sul mind-wandering nelle situazioni di insegnamento-apprendimento

Nadia Dario

IBEF - Ideas for the Basic Education of the Future, Shangai - info@nadiadario.it

Luca Tateo

IBEF - Ideas for the Basic Education of the Future, Shangai - lucatateo@gmail.com

### ABSTRACT

The article addresses an overlooked topic in the field of educational sciences: teachers' experience about mind-wandering, and presents a study that analyzes the dynamics of the psychic phenomenon by a combination of a new methodology and Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). First, we present the phenomenon of mind-wandering as a relevant object of study, then we suggest that it can play a positive role in teaching-learning activities.

We aim to provide a richer picture of the process that is commonly understood as a shift in attention. Through the discussion based on real-life field study on seven primary and secondary Italian school teachers, we show how mind-wandering is a relevant psychological phenomenon, a space of exploration and reflection where teachers rethink completely their role with regard to the students, and reconsider their mental process engaged in planning their own work. Thanks to the proposed methodology, one can gain a deeper access to teachers' subjectivity, both as individuals absorbed in learning situations but also in their experiences, beliefs, images and social representations of mind-wandering that are connected to a specific cultural context, fieldwork, and activities of meaning construction.

L'articolo affronta un argomento trascurato nel campo delle scienze della formazione, l'esperienza degli insegnanti del mind-wandering. Si propone lo studio delle dinamiche del fenomeno psichico con una nuova metodologia combinata all'Interpretative Phenomenological Analysis. Inizialmente, presentiamo l'oggetto di studio, il mind-wandering, e successivamente, vediamo come possa svolgere un ruolo positivo nelle attività di insegnamento-apprendimento.

\* Il manoscritto è il risultato di un lavoro collaborativo degli autori, il cui specifico contributo è da riferirsi come segue: i paragrafi 1,2,3,4 sono da attribuirsi a Nadia Dario; introduzione e conclusioni a Luca Tateo; The manuscript is the result of a joint effort on the part the authors whose specific contribution is indicated as follows: paragraphs 1,2,3,4 were contributed by Nadia Dario; introduction and conclusions by Luca Tateo.

Il nostro obiettivo è fornire un quadro approfondito di questo processo che viene comunemente inteso come uno spostamento dell'attenzione. Attraverso la discussione dello studio condotto nel contesto di vita reale di sette insegnanti italiani della scuola primaria e secondaria, mostriamo come il *mind-wandering* sia un fenomeno psicologico di rilievo, uno spazio di esplorazione e riflessione dove gli insegnanti ripensano il proprio ruolo nei confronti degli studenti, un processo mentale impegnato nella pianificazione del loro lavoro. Grazie alla metodologia proposta si ha un accesso immediato alla soggettività degli insegnanti in quanto individui assorbiti sia dalle situazioni di apprendimento sia dalle loro esperienze, credenze, immagini e rappresentazioni sociali del *mind-wandering* che sono connesse ad uno specifico contesto culturale e lavorativo e all'attività di costruzione di significato.

#### **KEYWORDS**

*mind-wandering*; cultural psychology of education; new methodology, IPA analysis  
*mind-wandering*; psicologia culturale dell'educazione; nuova metodologia, analisi IPA

## **Introduction**

In everyday life, conscious experience is changeable: it rarely remains on one task or on one topic for an extended period without deviations. In some cases, the shift in focus can be described in terms of *mind-wandering*. According to the most common definitions in experimental psychology, *mind-wandering* (MW) is an attention shift from a current task to “task-unrelated thought”, “task-unrelated images and thoughts”, “stimulus-independent thought”, “mind pops”, or “zone outs” (Philips, Mills, D’ Mello & Risko, 2016; Jha, Morrison, Dainer-Best, Parker, Rostrup, Staley, 2015; Smallwood, 2013; Smallwood & Schooler, 2006; Singer, 1966;1974; Antrobus et al. 1966). MW has a number of definitions and dimensions, which seem to encompass a broad range of phenomena, and to predict a number of important functions and outcomes: social cognition, mental imagery, inner speech, guilt, fear of failure, poor attentional control (McMillan, Kaufman, & Singer, 2013; Meta Regis, 2013; Seli, Beaty, Marty-Dugas, & Smilek, 2019; Fossa, Gonzalez, & Di Montezemolo, 2019).

In literature, one can encounter two main perspectives on MW: on the one hand, *mind-wandering* has been associated with beneficial processes such as goal-directed thinking, planning and creativity. On the other hand, it correlates with costly outcomes such as attenuated processing of the environment, driving accidents, learning disruption, affective dysfunction and impaired performance in daily life (Dario & Tateo, 2019).

When it comes to formal education and to teaching-learning practices, many of them are still largely based on the assumption that continuous attention is fundamental in the classroom, and that one of the teacher’s tasks is to control and maintain students’ focused attention, avoiding “distractions”. However, the ubiquitous nature of a psychic phenomenon such as *mind-wandering*, led the authors of this study to wonder if it is not simply a matter of “distraction”, and if this phenomenon plays a more central role in teaching-learning. We think that further theoretical and empirical explorations are thus required, not only to understand the complex phenomenon of MW in relation to the other psychic experiences,

but also to evaluate its positive and negative aspects in everyday experience. This study is part of a more detailed research project studied in different educational teaching-learning situations: lecturing, cooperative learning and testing. In the article we are interested in addressing teachers' experience about mind-wandering, and we present a study that analyzes the dynamics of the psychic phenomenon through a combination of a new observation methodology (Dario & Tateo, 2019) and Interpretative Phenomenological Analysis (IPA). In the first part of the article, we treat the phenomenon of mind-wandering as a relevant object of study in educational sciences, then we suggest that it can play a positive role in teaching-learning activities. Through the discussion based on a real-life field study on seven primary and secondary Italian school teachers, we show how mind-wandering is a relevant psychological phenomenon, a space of exploration and reflection where teachers rethink completely their role with regard to students, and reconsider their mental process engaged in planning their own work.

### 1. Mind-wandering in learning-teaching settings: new research questions

There is not much attention in educational sciences paid to mind-wandering<sup>1</sup>. This lack of interest toward this topic seems unjustified, in particular if one considers the impact of the phenomenon in psychic life: MW occurs in approximately half of thoughts-content when awake (Killingsworth and Gilbert, 2010). In education, where mind-wandering is common (e.g. any teacher has probably observed students while they are partaking in an "absent minded job, as if they have stopped in time": *account of primary school pupils during a focus group*), the studies are limited to literacy skills (reading and comprehension); memory (Martin, Mills, D'Mello, Risko, 2019; Philips et al. 2016); to a single primary task and at university settings (Wammes et al. 2019); to academic performance (Lindquist & McLean, 2011); or to manipulation of a single factor as the "live teacher presence" (Varao-Sousa and Kingstone, 2015). As claimed by Irving and Thompson (2018), the mainstream cognitive research, in its definition of the phenomenon, does not account for the dynamics of MW (i.e. the task, the unrelated thoughts that are not mind-wanderings, and the ways in which MW can be task-related). We suggest that this limited interest and few real-life empirical studies in school context are due to a taken for granted: mind-wandering equals distraction.

In this article, we claim instead that MW is a relevant psychic process. To appreciate its real functioning in educational activities, it must be studied in its micro-genetic development, during the activity in real-life learning and teaching settings. In particular, the direct experimental methods such as probe-caught and self-caught, so far used in ecological studies, tend to stop the ongoing activity, and there are no elements able to re-conduct the subject to the actual MW experience. Hence, we felt the need to elaborate a new methodology for studying this

1 A search on Scopus and WOS Databases, using the terms "mind-wandering", "daydreaming", in the fields "Title, Abstract, Keywords" shows that much of the research on the subject developed after the publication of the seminal work of Smallwood et al. (2006), and it is linked to the control structures of the states of consciousness of the subject (control processes) and cognitive process. This is confirmed by the greatest number of publication emerging among others on "Consciousness and Cognition". The contributions of learning and teaching are connected with the theories of learning where we can find an interest in cognitive studies and few studies on mw connected with theories of education or training. Szpunar, Moulton and Schacter (2013) provide a non-systematic review of the literature in the field, yet still with the idea of *curbing* the occurrence of MW in education.

phenomenon in the environments where learning takes place, and one can observe more than one factor in action: teacher presence, materiality, social setting, multiple perspectives. In this perspective, a number of new potential research questions emerge: what is the role of MW in learning processes? What does it happen during MW in classroom? How does it happen and to whom? Can MW be part of teaching-learning processes, as the other mental functions? How it is experienced by teachers and students? The field of mind-wandering in educational contexts becomes so fruitful and open to explorations.

Among the different questions, that we have just begun to address in a previous work (Dario & Tateo, 2019), this article focuses in particular on the study of teachers' MW during their lessons, and on how it relates to their perspective on students' experience. The purpose is to understand the teachers' experience of MW in classroom. The research questions concern the perception of the MW and the similarities and dissimilarities between teachers' and students' experience.

The empirical study is based on an adaptation of the protocol to study MW (Dario & Tateo, 2019)<sup>2</sup>. The approach described in the following section is based on: data collecting in an ecological setting, first person prospective approach toward teachers' narration, the idea of studying teacher mind-wandering in its development and the co-generation of meanings considering both participants' and researchers' interpretation of this psychic phenomenon (Dario & Tateo, 2019).

## 2. Methodology

We developed a specific empirical protocol using a mix of methods that would capture both the qualitative and the quantitative attributes of MW situations in the classroom (Dario & Tateo, 2019). For this sake, we chose to observe different types of activities in different school grades. Aware of the heterogeneity of teaching activity, we limited the fields to three learning situations: lecturing, cooperative learning and testing. We asked teachers to describe their lessons in details in order to better define the characteristics of the teacher and teaching methodologies. The focus of this protocol is on teachers' MW narrations that we analysis using Interpretative Phenomenological Analysis (IPA).

### 2.1 *Participants and Design*

The observations discussed in the next section are part of a larger study on 103 Italian students of Primary, Middle and High School, aged between 8 and 18. For the sake of this article, 7 tenured teachers involved in the study on a voluntary basis are presented. The teachers (2 from primary, 2 from middle and 3 from high school respectively) participated in a kick-off meeting to discuss the protocol and to complete a questionnaire about the learning activities. They were video-recorded with their students and they were interviewed on their MW experience, at the end of their lesson, during a break or in a moment of rest. The students have been selected because they were cited by their teachers during the interview. Thus, we decided to insert them to further develop and enrich the analysis (e.g.

2 The rationale and the phases of the protocol are detailed in Dario & Tateo (2019) and in a form that makes easy to replicate the study.

“X certainly was mind-wandering when because...”; “He always wanders during school lessons”, “he considers himself inept”).

## 2.2 *Observation protocol*

The protocol used in the present study is adapted from Dario & Tateo (2019)'s structure, applying it to teachers and to one or two students, who were cited during the interviewing phase.

A quite simple observation protocol was constructed, using a mix of observations, interviews and teachers researchers' joint interpretations. The protocol consisted of:

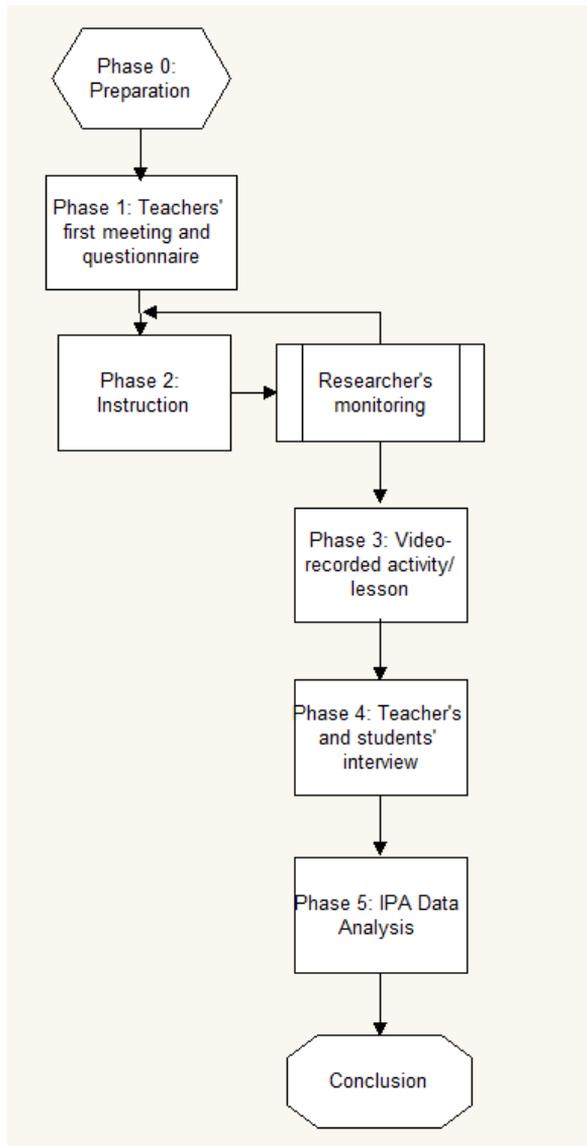
- a brief questionnaire, completed by teachers before each lesson in which they stated the contents and the methodologies used.
- a 15/20-minute video-recorded lesson in which the students and teachers marked mind wandering by inserting a small cotton ball in a plastic cup.
- an in-depth and a semi-structured interview<sup>3</sup> conducted with teachers and the selected students. Interviews revolved around MW experience participants had during the recorded lesson and also while they were watching it on the computer.

The protocol is built to include a description of the whole teaching/learning process, and to grasp the perspective of the teachers involved considering students and researchers, too.

## 2.3 *Data Collection protocol*

We have tried to develop an observation protocol that is sensitive to both the personal meaning-making of teachers and the ecological conditions in which the MW episodes emerge and fade away (Dario & Tateo, 2019). The protocol contains the phases illustrated in figure 1. Here, we give a brief presentation and we highlight changes that we made.

3 The choice of the semi-structured interview form is based on the need of a script to guide the interview; prepare material to facilitate the recording of the dialogue and systematize the interview in a textual form. This process of constructing texts creates a logical structure for each response that in turn facilitates data analysis. In this regard, the current study has been conducted using semi-structured interview but the researchers prepared the questions in accordance with principles such as: clarity, a series of open and focused questions, avoiding instructions and arranging questions logically (Ergenekon, 2007).



**Figure 1.** illustrates the different methodological phases

First, we established a collaboration with the school, meeting the principal and the teacher interested in participating to the study. On this occasion, the researcher had the opportunity to clarify and answer all questions. In phase 1, the teacher scheduled times and activities that will be video-recorded, and a brief questionnaire was submitted to describe the planned teaching/learning activities that will be observed.

During the instruction phase (phase 2), the researcher presented the study and the task to both teachers and students: they'll have to signal their MW by putting a cotton ball in the container on their desk every time they realize they

are having a MW experience (only students were given a limited number of ball while teacher received more than 20 balls each).

However, the teacher and students who needed more balls could indicate it/the numbers on the sheet of paper that they received at the end of section/lesson (15/20 minute). The researcher monitored this phase, in order to check whether the teachers understood the task. Participants asked questions and received answers. Then the activity was video-recorded (phase 3). During their free time, teachers were interviewed<sup>4</sup>.

The researcher ensured participant's responses anonymity. Each teacher's interview (video-recorded) was divided in two parts. First, we asked students about their experience and what they remembered about MW episodes. Then, they could watch some of the video-recorded moments of the activity in which they put marbles in the container and were asked about those moments, the transitions in and out MW episodes, the contents of the episodes and the modalities (visual, imageless, auditory, etc.). The conversation was terminated when we found an answer for each main theme, with a step by step interview.

Afterwards, the researcher watched the video and then conducted the participants to a different room, where she gave them an introductory speech and informed them that their opinions would be used for scientific purposes. These interviews lasted 30/40 minutes each.

The video-recording of the classroom activity is used as a boundary object, a mediation tool through which student and researcher construct a shared understanding of the student first-person account. It is not a "real time" access to MW, but it is surely a step forward the observation of the phenomenon in its context.

#### 2.4 IPA Approach to Data Analysis Phase

The interviews with teachers are analyzed with IPA theoretical orientation (Smith & Shinebourne, 2012), in which persons make sense of their experiences and are considered "self-interpreting being", actively engaged in interpreting the processes, events and people in their lives (Appendix 1). In the first place, IPA approach is a dynamic process in which both the researcher and the participant have an interpretative role, and they evaluate the private nature of mind-wandering. The step-forward with respect to the previous studies is to examine the individual perspective before inductively formulating a hypothesis. Each teacher is considered as a single case, a specimen of generalizable theoretical dimensions of MW (Valsiner, 2017). The primary concern of IPA approach is to elicit rich, detailed and first-person accounts of experience and phenomena under investigation and it is connected with semi-structured, in-depth, one-on-one interview where researcher and participants are engaged in a dialogue in real time.

According to this approach, researchers totally immersed themselves in the data and give evidence of the participants' making sense of phenomena under

4 The researcher gave the teachers and students an informative message and remained in the classroom to answer questions: "All you have to do during this lesson, is signal by inserting a marble into a plastic cup when you notice that your mind is beginning to wander, you are not completely focused on the task at hand and / or you are thinking about something else. Don't worry, there is nothing strange or unusual about all this; in fact, it happens about 4000 times a day. The purpose of the research you are participating in is to understand its usefulness in education. I remind you that the entire procedure is video-recorded and will be commented upon with those of you that will be interviewed"

analysis. In Appendix 1 is presented an example of an interview to one of the teachers, where we conducted:

- a multiple reading of the transcript,
- a transformation of notes into emergent themes,
- a research of relationships.

### 3. Results

All teachers have been interviewed after each of the three learning activities: lecturing, cooperative learning, testing, so the material was very rich and the full discussion would exceed the space of a single article. We will here discuss the themes that are in the foreground in teachers' reflections. Teachers reported a personal interpretation of the MW phenomenon and of the implications for learning-teaching situations. All interviews presented a similar pattern, but differences emerged in teachers' interpretation of the phenomenon.

We reported the analysis divided in three parts: teachers' experience of mind-wandering, similarities and dissimilarities between teachers and students and teachers' reflexivity. As explained above, the majority of the participants expressed an opinion or described how the students appeared during the protocol.

#### 3.1 Teachers' experience of mind-wandering

The teachers always started by presenting the class perception: "All students seemed calm", "at the beginning, they were aware of the presence of the camera but then...", "This activity generated in my students this..." It is worth noting the reference to a normality in classroom atmosphere that the teacher uses as a point of reference in evaluating the events

T1<sup>5</sup>: Before starting, I thought it would be worse: of being under...(observation), you know, under...so judged as teachers by you ...but then I noticed the students...they haven't done anything differently from the daily routine. At the beginning, the first time I saw that they were a bit (*nervous*)...but then they were calmed down.

T1: No, no, also today those who normally pay attention, did so... those who are usually distracted, didn't behave differently.... And then there are those who didn't insert (cotton) balls but there were many who were distracted.

T5: [...] but the children because it is a novelty for a brief period are aware of its presence but after a while they don't even notice it anymore. During the activity, maybe it was Robert who was distracted, during the activity... and he told me that the computer was dying out...you see, during the lesson, I was thinking precisely of him (student) him that I don't understand...

I: What does it mean?

5 Teachers' and students' opinions were cited by coding them without using their names in accordance with privacy policy. In this regard, individuals were respectively coded and numbered T and P and a progressive number. All names reported are fictional.

T5: that he often seems lost, wandering, that he stares into something but then he comes out with a pertinent answer... pertinent... he has always had this halo of mystery, let's say... he seems a distracted child but actually he follows and he is also sharp in his contributions. Consider that in his first class I asked for (psychological) counselling for him because he didn't talk and so I asked for counselling...It turned out that he is anorthographic<sup>6</sup> but has no difficulties to understanding... but he never paid attention?!

The folk normative theories (Olson & Bruner, 1996) about student development, learning, attention, education and behavior constitute the interpretive framework for the personal conducts of students, leading to an overrepresentation of learning problems or disruptive behaviors. The teachers' interpretive framework – that values control, attention, focus on task, and on teacher's speech in classroom - contributes to the negative evaluation of MW experiences as distractions.

The teachers thus associate mind wandering with distraction and low students' performance trying to find examples that illustrate this, as reported by T1 and T5.

### 3.2 *Similarities and dissimilarities between teachers and students*

Teachers distance themselves from mind-wandering, by affirming that this could never happen to a teacher because she has no time for it. Yet, they are embarrassed of their own MW when it occurs.

I: Does it happen at school?

T1: No, because I have one lesson after another.

T2: Let's say it quite difficult in my opinion, for a teacher to get lost in his own world if he is standing. If you lose control it's the end of it but if move around among them...If you teach directly from a book, it is easier to lose control ...I have to control them because otherwise their minds start wandering out of boredom, especially when they have the sensation that they are not being monitored.

I: What emotion do you feel? Is there an emotion?

T3: Yes, there is a bit of disappointment because I realize that different thoughts (MW) interfere with what I want to do at that moment and there is an unproductive interference because I go back to these thoughts and they interfere with the production and since I am in class...I keep an eye on what I'm reading and one on the class because it is not being at home... It is source of distraction. I end up I combine little because when I tell myself: "Now, they are doing the test on their own, because they are old enough I'll correct the other class's test but...this only happens a third of the time because... between keeping an eye on the class, correcting the test and day-dreaming.... This bothers me a little.

I: As a teacher, have you ever thought of something different from what you are actually doing?

T5: Yep, yep... I realize that I get distracted but I would know why. This happens when I lose track of what I'm reading and I have to go back but I can

6 As synonymous of *agraphia*, it indicates a loss of the ability to write or to express thoughts in writing generally because of a brain lesion.

also have casual thought...or thoughts about things that really worry me.  
[...]

I: Can't you remember the content?

T5: No, I can't recall the content but it (MW) happened for sure ... after all that happened (she is referring to the outbreak that hit the school) at school, I usually think: "if all this has happened to me...imagine the children!".

T2 emphasized the point that lab work in which students were involved in groups hasn't run into any glitch and doesn't allow any mind-wandering because it is too hectic for him. He underlines how this type of work required the teacher to be always present, to be in *here and now*. He is distressed when he realizes that some of his students (half of them were not doing anything during his class), and he blames himself for having given them the opportunity to get distracted. The normative frame leads the teacher (T5) to interpret any shift of focus as a problematic situation, even her own MW.

I: Have you thought anything else during this lesson?

T2: Not really. Let's say that this type of lab it is very demanding and they have to work with pictures, with the chronometer, and they have to time the dying/coloration process. Maybe, when we were at a third through the lesson I thought I could have prepared twice as many kits in order to involved the other half of the class but...the problem is that if you don't have a technician that help you, you can only follow half of the class... till they become independent but in a month or two, they will be able to work simultaneously... This is normal because they are not self-sufficient enough.  
[...]

T2: I thought I could have prepared one kit for group so that they could have work simultaneously as you can see here...they surely have thought about something else.

I: Did you get this idea because something happened?

T2: No, it came back...I had the same thought before...since in this case we use acids, solutions so that I can leave them alone... They have to be followed...You can see (in the video) that they asked for help. we shall see... They think about something else however if they had been in (groups) of three peoples I sure I could have motivated them...You see (in the video) one can prepare a report, one can wear the lab coat and another one can help in the preparation but the third person it is almost superfluous ..he doesn't know where to place himself. If they have a rule, it is unlikely that they get distracted.

I: Is there something in this situation that triggered the thought?

T2: No...You see when a person is in the lab he uses a highly concentrated acid...and I also have to make sure that they walk around with pipette...I have no time to think about something else...been in charge of four groups of four people each it is difficult enough.

you can also see from the video that they are calling me at the same time and I am a bit distressed by the fact that they get stuck and I think about it...

I: So you have a number of thoughts one after the other?

T2: Yes...that's way in my lab I need an experienced technician.

For example, I noticed that some students were at the far end of the classroom and they were not participating and call one of them trying to getting involved.

T2 describes an interesting movement between the *here and now* and the immediate future. She acknowledges it as problematic, but we may suggest a different interpretation. T2 is involved in a continuous as-if/as-is elaboration ("I could

have”; “they have to”; “it came back”; etc.) that links the previous choices to the monitoring of the ongoing activity and the exploration of alternatives.

In the previous example, also T3 and T5 describe disengagement from the task as problematic distraction, like in the case of students. The teacher engages in too many off-task thoughts while reading, which reduces her comprehension. As Franklin, Smallwood and Schooler (2011) McVay and Kane (2012) and Smallwood, McSpadden and Schooler (2008) confirm, success in school depends on reading comprehension, thereby reducing the amount of time spent in off-task thought would be one way of improving academic performance. This is one of the main aspect stressed by research that has concentrated its interest on these aspects: reading/lecturing comprehension. However, T5 explains this phenomenon in other terms: “While analyzing the test (testing), they are more concentrated on what they are doing but reading it is more of an automatic action for them. If I read aloud, I don’t always know what I’m reading it is as I separated the two things”. Furthermore, T5 describes the perception of blank thoughts connected to this “automatic reading” and the painful experiences of mind-wandering without contents. She is embarrassed for not remembering part of the activity, too.

The influence of “re-reading” experience in students and teachers is explained by Philips *et al.* (2016): when you read over and over again the same text, deliberate mind-wandering increases due to lower demands in executive control. In a sense, if teacher T5 has to test reading skills in her pupils, this protracted activity will leave children free to wander. All teachers connected MW with personal experience of boredom and repetitive actions. Teachers indicated Teachers’ Refresh Courses as a common situation when they wander (T1: [...] But, if I can safely say... when we attend a training course...Some courses are so boring...I wander...So, everyone wanders with his mind). T1 finds that similar activities in our daily life are: attending to mass and ironing.

I: Have you ever happened to have any?

T1: Yes many...during Mass... but during the sermon, I mean... the first five minutes, maybe yes (referring to her attention span),... then if it is interesting maybe even ten minutes otherwise....I have many (referring to MW).

I: Is there a recurring mind-wandering?

T1: Ah...when i put in in my head to do a chore at home, I keep hearing a voice that every second says to me: “Lucia, you must do that chore ...but I swear... A times I invent chores like for two consecutive times, I have renovated the house window, I mean, it a men’s job. In such a hard job, but if I put it into my head to do something... I may be talking to you but I’m really thinking about that job. It is like when you wake up in the morning and a tune pops into your head and it stays there the whole day long.

I: When you have a mind-wandering episode? Do you know where you are? Do you know what’s happing around you?

T1: In my case, for instance, it happens while ironing and the I start thinking and then I really find myself somewhere else. I’m in the basement ironing... It’s just me and Lilly (her dog) but if the bell rings, I don’t ever hear it.

Perhaps, when I was listening to the sermons, I didn’t notice if the lady next to me, turned or you look but you only see the emptiness...You look into the emptiness...

In the examples above, one can appreciate the role of the context in the meaning-making of MW experience. Depending on the context of activity (class, mass, chores) the experience takes a different value and different justifications are elab-

orated. Besides, the excerpts show the relationship between inner generated thought in MW and environmental conditions. There seems to be no mutual exclusion (MW as escape from reality), rather a mutual feeding of one process into the other.

### 3.3 Teachers' reflexivity

Making sense of both teachers' and students' MW in classroom opens a reflexive space for the teacher. Discussing the way teachers understand students' MW in the previous section, we have seen how they recognize similar conditions for the phenomenon to occur and attribute negative value to it. MW is not just a *students' things*, it is a universal phenomenon. By acknowledging this, teachers become aware, during the interviews, that MW signals some critical moment in teaching/learning process. Teachers know exactly when their students are inattentive and start mind-wandering, because they perfectly identify the boring and repetitive lecture parts.

T1: ...but more than one (student) was...distracted.

I: Who, for example...?

T1: For example, I kept an eye on P.43...he didn't do anything. But he told me that he doesn't understand the subject to begin with.

P.5: [...] I saw myself inside of me because I wasn't thinking about the test anymore... I didn't give a damn about it.

I put it on (the desk) and I stayed there on the chair and I remained there to fantasize...in short, alone with my thoughts.

Researcher and interviewee P.08 are in front of the video and we hear T2 that states: «the mitochondrion is a small organ...».

T2, when the lesson contains reiterated elements, is conscious of the possibility of students' mind-wandering.

T2: After few minutes, I noticed that they were beginning to get distracted... I have already told about mitochondria and so when I told about them again... some of the students started thinking about something else... For this reason, I even slowed down...and I thought about that (slowing down)

P.08: Here it is! ... (the student, watching the video with researcher points to the professor statement the moment he has a mind-wandering activity).

P.09: It is as if I heard a voice that...

I: When did you think you heard this voice?

P.09: When he talked about the structure of the eukaryotes cell and prokaryotes cell.

I: Excuse me, this is the subject of lesson... The precise moment instead?

P.09: Ah, while he was talking about mitochondria, I think...

P.10: It is as if the teacher put the mute mode and then when He says the things that you want to talk about you start concentrated on the lesson again...Ones again you heard the teacher's words.

I: Was there a moment in which that happens?

P.10: Yes, right at the beginning... when he was talking about what he had already explain...

P.11... The teacher mentioned mitochondria and an acronym and I saw a bolt in the chair in front of me (this reminds him of a film). A scene of the film in

which you can see the bolt entering a wall ...but also the lesson does not interest me.

P6 claims that his teacher (T5) arrives when he is intent on deciding which subject to choose from. So reading it again with her was useful but T5 says that she saw him spell bound. The idea that a spell bound person should be blocked and brought back to his task is very common. According to T2, a way of avoiding MW consists of constant control and monitoring strategies. For him, the teacher's posture (standing) and the kind of task influence the way students pay attention. T2, for example, in addition to lecturing, also hands out a summary sheet to be filled out by the students. This makes mind-wandering more difficult because of the demand made by multitasking: the student has to listen and, at the same time, to fill in the schedule. Students interviewed confirmed this teacher's view (Do you feel that you were thinking about something else during the lesson? P2a: I don't think one can be inattentive during the professor's lesson (T2)). In this manner, students are always involved but, as in Teachers' Refresher Courses the possibility of deliberate mind-wandering is still there as confirmed by students. P2b is not motivated toward the discipline and says that he decided to stare at the window and think about his problems (P2b: I thought about all my problems, as I told you. He knows (referring to T2) that I'm not interested in his lesson; P1: [...] I saw myself inside of me because I wasn't thinking about the test anymore ... I didn't give a damn about it. I put it on (*the desk*) and I stayed there on the chair and I remained there to fantasize...in short, alone with my thoughts).

However, all teachers think it is normal to be distracted in a test situation because they are less involved and there is a passive presence. In this manner, the concept of testing as a not learning moment but a students' evaluation emerges.

I: What about today?

T1: Yes, because I was thinking of how to organize the lesson with the students in mechanics class and, I wasn't concentrating on them.

When I call on them, no... because I write down what they say and the mistakes they make. I can't stop them because otherwise they lose the train of thought and so, I wait for the end of the interview and I tell them what mistakes they have made.

T6: In my lecturing, I didn't mind-wander but other times I did (referring to testing and cooperative learning)

Not only, testing is a moment in which teachers believe having no possibilities to change the present situation (e.g. they cannot move around or go out and they have to keep quiet and make sure that students are quiet too) and they mind-wander.

In all learning situations, teachers declare to plan future actions during this activity in the classroom. They could concern autobiographical or teaching planning thoughts.

[...] T1: I could already see the students divided into groups and I was thinking about whom to place where, what they had to do...I saw the people... I saw the actual people.

[...]I didn't see myself but I knew I was there and I communicated with them. And It was also clear (she knows) what behavior they could had had, the answers and what I must say when they behave that way because I know them and I know their reaction is going to be and so I also prepared my answers in advance.

T5: I had thought a table contents about data on productive sectors but then I want to get their opinions, listen to their questions... Even if I could have worked with fellow colleague (the math teacher). That's what I thought! I didn't have many (mind-wanderings) thought because I had to concentrate on the questions".

T3: Yes, because Saturday is a special day because the week is coming and I often read and then I have to do other things...I often think about thing that I should do during the week. But then, in realty I'm not able to concentrate on them because of the class and then when I hear a noise or something, because after all I'm there. On the other hand, I think about my outlook on personal issues and about the daily organization when I am at home.

I: Today, did you happen to think about something else?

T3: Yes...I was thinking about the move, it not something that I'm about to do but I think...the baby where am I going to put him? How can I do it? Stuff like that...Actually, I try to find the best solution and so I go back to it often.

The normative frame here has to do with the role owner in the teaching-learning situation. MW is interpreted in different ways, depending on the person involved. It seems that it is more acceptable for a teacher and less acceptable for a student.

In T7's narration, we find that mind wandering is a recursive thought expressed in images that concerns her and reappears during the lesson: her passion for antiques.

T7 "You see I often see images related my interest... I deal in modern antiques and truth antiques and others objects...and at times I happen to think about those things. If I'm deeply involved in a deal, it comes to mind and so I say: "Today, he should come..." [...] "I have to send out and email to so and so... I have to send a picture of this object... things like that..."

For T7, MW is something that has not connection with the contest, it happens like "when you plan your daily activities... so when you have done it, you don't think about any more".

I: Is emotional aspect involved in it?

T7: Yes, absolutely... thinking about these things relaxes me, they are my passion...I tell you being able to think about these things is relaxing.

T7 treats MW as a restless and re-generative moment but it isn't considered a recursive phenomenon, it is not a rumination of past sad events. For her, mind-wandering is not kinked to tiredness or boredom. She says: "the more things I do, the more things come to mind".

During a test where she claims to be thinking about other things, she says she is planning what to design for the end-of-the-year recital.

T7: "I didn't draw the toilet bowl because I thought: "If I do it, I'm going to distract them" and so took care of operation I was doing and ...but there was a series of thing that I have in mind to do...The I thought how to make the theatre set".

I: Is there something specific that trigger it?

T7: No. it was among todays' plans... it is just that then it started again when I was fiddling with todays' operations. It is a thought inside another thought (parallel) and then when everything was ready I thought of starting to work with them.

It was already planned out and while I was doing the various operations, I was drawing two numeric lines, ... I was thinking about what to do... and how to do it came to me at that moment during the test.

I: Are you bored or active?

T7: For me? I'm always active....

T7 always maintains the perception of herself and other around her. In her opinion the MW is a process that involved images and she sees herself acting in the first person.

These different MW's features and modalities, illustrated in these paragraph, show the heterogeneity of the phenomenon in individuals. Mind –wandering becomes an umbrella term for a large varieties of mental process, among which we find planning, the controfactual process connected specifically to emotional states and future affective reactions.

T4: Here (showing the video), while I was handing out the tests, P9 said: "Luckily, it is the last one (test)!" and I answered: "Luckily, it is the last one for me too... because I'm the one who has to correct them...and then I had these texts because a girl has asked me if I could read them. I realized that I was not reading them... My student (p9)'s remark (Luckily, it is the last one!) echoed in my head and so I lost contact with the text that I was reading and for a while, I didn't know where I was.

[...] There was a moment in which I got distracted and I initiated an internal train of thought. You know, I thought that with the other teacher they felt quite free, they kind of did what they wanted and there was a moment in which I got distracted and I thought...You think about those thing because it is always a bit difficult to be oneself. Because in any case, students would always prefer to have fun, to play and they are more comfortable with teacher that are that way...Instead you want them to learn something...You start thinking that maybe you are wrong and one can learn even if surrounded by confusion.

I: Do you lose perception of the class?

T4: Yes, a bit because you add things up...your strict side and your more permissive one to find a balance.

Referring to the protocol, all teachers noticed/stressed that the presence of the camera was an element that reduced their spontaneity and that of the students. For this reason, the camera was introduced 15 minutes before the video-recording activity and, as confirm by teachers. After few minutes, students seemed to forget it was there. The other aspect is the number of cotton balls given to students in order to report MW: three/four to each of them. The number of Mind-wanderings in fact could be higher but this shortcoming is overcome by giving students a sheet to fill in which they record the exact number.

## Conclusions

Mind-wandering is an emerging research area in cognitive studies as evidenced by the trend of publications in recent years but it is viewed as a phenomenon at the margin of the pedagogical horizon. Thus, there is a paucity of pedagogical publications on the subject even if virtually all teachers have probably observed students while they are partaking in an "absent-minded job as if they have stopped in time" (*description of primary school pupils during a focus group*).

Basing our observation on a dynamic idea of learning and teaching processes, in this paper we analyze what happens to teachers, confirming similarities with students' MW (Dario & Tateo, 2019).

We are able to confirm that teachers' and students' attitude towards MW is negative according to the equation: attention-learning-high performance and inattention-disorder-not learning/low performance. This evaluation is guided by the normative frame of reference of the school, through which the actor involved make sense of a psychic experience that seems to deviate from the expected conducts.

As a consequence, MWs are seen as an intimate affair, hence teachers are less comfortable describing them to other people, because they have experienced the limits of social tolerance of them. In particular, the peculiar negative research approach towards MW pushed teachers to adopt strategies to limit/reduce it. In this manner, mind-wandering is a phenomenon relegated to the margin in the same way in which mistakes were seen in past decades. In fact, for a long time, teachers took a dim view of mistakes but now they tend to use them as a tool to improve teaching-learning actions.

By looking for and uncovering our errors, our mistakes, our inadequacies, and then eliminating them. This is how we improve our practical knowledge—our writing skills, our ability to draw, our tennis game—and how we improve our knowledge of the world and our understanding of other people. We are fallible, so we make mistakes. But we can learn from our mistakes. By uncovering and eliminating them, we improve our knowledge and understanding (Perkinson, 2002)

However, teachers accept their MWs during testing and group activities because they consider these activities as students' experiences where they are not personally involved. In most cases, as shown by available data, teachers' work is closely related to lecturing.

Furthermore, MW always shows:

- teachers and students consider repetitive activities and boredom a cause of MW (Singer, 1974; Philips et al. 2016), in particular, deliberate MW that could occur at the same moments in students and teachers. In this case, they prefer staying in another world instead of being in the real one;
- the teachers who declare to be active during mind-wandering, report feeling active after a MW episode: a cognitive jumpstart, this shift from here to there "revitalizes" the mind. Subjects are involved in a restless moment that is capable of improving their future performances and results.

According to these two statements, re-reading the same text or not being actively involved in a situation (the teacher that has to monitor his students during the test) move towards maladaptive mind-wandering that reduces personal involvement in the real world, but also some educational questions arise: does every educational activity where there is "re" (re-reading, re-writing, re-listening, re-drawing) favors mind-wandering? Could MW be a way of giving relevance and meaningfulness to boring and senseless individual or collective situations? Or, if MW is a common phenomenon in psychic life, what is its positive function?

In addition, the above cited interpretative analysis suggests that MW corresponds to a restless moment that permits conceptual elaborations and the emergence of affective reactions to solve states of feelings. In this manner, we question

the concept of relevance and meaningfulness which are directly linked to self-esteem and previous experiences, but also with semantic interaction with reality. MW, as an imaginative process, reminds us how, since the time of Aristoteles, imagination has played a role in memory formation and retrieval and association of ideas. Since the time of the teachers of rhetoric, such as Cicero and Quintillian, new relationships have been created between experiences and new information, generating interactive images between old ideas and new events. During mind-wanderings, teachers monitor their behaviours towards others: teachers planning their actions and relationships with students. Thus, they generate a hypothesis on how to organize their future lessons and imagine students' reactions. There is a sort of future prefiguration moved by internal states (Tateo, 2016). In fact, MW features scenarios of future goal-related activities: an important goal may spawn hundreds or thousands of brief MWs of goal-related actions (Klinger, 2009). Teachers report that recursive issues or purposes generate recursive MW and rumination but the experience of rumination is rarely linked to unhappy feelings. In teachers' mind, rumination is connected to pertinence and personality, as expressed by Singer (1966). In conclusion, as in the case of mistake, MW is an event that happens and transforms our learning experience, in particular when students have to reach a performative result. MW could be included in those psychic phenomena of imaginative nature (Brown & Tateo, 2019; Tateo, 2016) which seem to play a fundamental role in all future-oriented cognitive and affective processes, which require a systematic exploration in ecological contexts of the activity. However, the above assertions are not an attempt to justify distraction but consider MW one of the language known by the subject: thinking in terms of mind-wandering means to facilitate the re-enactment of simulation processes useful for the development of concepts and language. (Clowes e Mendonça, 2016; Goldman, 2005).

We know, for example as without an erratic movement of mind, no teacher would be able to understand the meaning of the intentionally incorrect sentences: "The Boas their prey in the jungle", moving from an external online reality (the written sentence) to an inner state able to retrieve previous reading experiences.

Hence further questions arise rather than conclusions because only a free mind, which does not jump to conclusions can be considered non-mechanical (Krishnamurti, 2010):

- How to use autobiographical narrations (teachers and pupils) to understand how the lesson, we are imparting as teachers, is interconnected with the affective and relational levels of subjects and how the organization of the action changes in its making? Mind-wandering shows us that we must teach students to ask themselves: Am I forcing myself to learn these things, while I would like to do something else? Where is my interest going while I'm here in this learning situation that doesn't involve me? What would I like to learn? How would I like to learn it? How am I restructuring the information, according to personal and original methods?
- How to indulge the erratic mind with practices that include "the method of loci" (attribution of concepts to very different places that ancient cultures used to memorize and to indulge the wandering mind: it means to associate a mental path, for example planning, to physical places) or doodling (spontaneous form of writing that redirects MW towards an organized form and favors deep learning processes because it combines the emotional states of the subject with concepts) transforming MW from useless to useful for learning?

In essence, we find it absurd not to consider mind-wandering or even worse to want to eliminate it at all costs because it is a part of our mental processes and of our imagination. Certainly it must be blocked when maladaptive (Somer, 2009) but studied and understood when it is a process of interpretation and management and a way of evaluating unexplored perspectives of our life experiences.

## References

- Antrobus, J. S., Singer, J. L., & Greenberg, S. (1966). Studies in the stream of consciousness: experimental enhancement and suppression of spontaneous cognitive processes. *Perceptual and Motor Skills*, 23(2), 399-417.
- Bateson, G. (1972). The logical categories of learning and communication. Steps to an Ecology of Mind, 279-308.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Brown, S. & Tateo, L. (eds.) (2019). *The method of imagination*. Charlotte, NC: Information Age.
- Dario, N., & Tateo, L. (2019). A New Methodology for the Study of Mind-Wandering Process. *Human Arenas*, 3(2), 172-189.
- Clowes, R. W., & Mendonca, D. (2016). Representation Redux: Is there still a useful role for representation to play in the context of embodied, dynamicist and situated theories of mind? *New ideas in psychology*, 40, 26-47.
- Fossa, P., Gonzalez, N., & Di Montezemolo, F. C. (2019). From inner speech to mind-wandering: developing a comprehensive model of inner mental activity trajectories. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(2), 298-322.
- Franklin, M. S., Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2011). Catching the mind in flight: Using behavioral indices to detect mindless reading in real time. *Psychonomic bulletin & review*, 18(5), 992-997.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston, MA, US.
- Goldman, A. (2005). Imitation, mind reading, and simulation. *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*, 2, 79-93.
- Killingsworth, M. A., & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330(6006), 932-932.
- Klinger, E. (2009). Daydreaming and fantasizing: Thought flow and motivation. In K. D. Markman, W. M. P. Klein, & J. A. Suhr (Eds.), *Handbook of imagination and mental simulation* (pp. 225-239). New York, NY, US: Psychology Press.
- Krishnamurti, J. (2010). *Freedom from the Known*. Random House.
- Irving, Z., & Thompson, E. (2018). The philosophy of mind-wandering. In *The Oxford Handbook of Spontaneous Thought: Mind-Wandering, Creativity, and Dreaming* (pp. 87-96). Oxford University Press.
- Jha, A. P., Morrison, A. B., Dainer-Best, J., Parker, S., Rostrup, N., & Stanley, E. A. (2015). Minds "at attention": Mindfulness training curbs attentional lapses in military cohorts. *PLoS one*, 10(2), e0116889.
- Lindquist, S. I., & McLean, J. P. (2011). Daydreaming and its correlates in an educational environment. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 158-167.
- Olson, D. R., & Bruner, J. S. (1996). Folk psychology and folk pedagogy. In D. S. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 9-27). Oxford: Blackwell Publishing
- Phillips, N. E., Mills, C., D'Mello, S., & Risko, E. F. (2016). On the influence of re-reading on mind wandering. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69(12), 2338-2357.
- Martin, L., Mills, C., D'mello, S. K., & Risko, E. F. (2018). Re-watching lectures as a study strategy and its effect on mind wandering. *Experimental psychology*.
- McMillan, R., Kaufman, S. B., & Singer, J. L. (2013). Ode to positive constructive daydreaming. *Frontiers in psychology*, 4, 626.

- Regis, M. (2013). *Daydreams and the Function of Fantasy*. Springer.
- McVay, J. C., & Kane, M. J. (2012). Why does working memory capacity predict variation in reading comprehension? On the influence of mind wandering and executive attention. *Journal of experimental psychology: general*, 141(2), 302.
- Regis, M. (2013). *Daydreams and the Function of Fantasy*. Springer.
- Seli, P., Beaty, R. E., Marty-Dugas, J., & Smilek, D. (2019). Depression, anxiety, and stress and the distinction between intentional and unintentional mind wandering. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*, 6(2), 163.
- Singer, J. L. (1966). *Daydreaming: An introduction to the experimental study of inner experience*. Crown Publishing Group/Random House
- Singer, J. L. (1974). *Daydreaming and the stream of thought*. American Scientist.
- Smallwood, J., & Schooler, J. W. (2006). The restless mind. *Psychological Bulletin*, 132(6), 946–958.
- Smallwood, J., McSpadden, M., & Schooler, J. W. (2008). When attention matters: The curious incident of the wandering mind. *Memory & Cognition*, 36(6), 1144–1150.
- Smallwood, J. (2013b). Distinguishing how from why the mind wanders: a process–occurrence framework for self-generated mental activity. *Psychological bulletin*, 139(3), 519.
- Smith, J. A., & Shinebourne, P. (2012). Interpretative phenomenological analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 73–82). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Singer, J. L. (1966). *Daydreaming: An introduction to the experimental study of inner experience*.
- Somer, Eli (2002). Maladaptive daydreaming: A qualitative inquiry. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 32, 197–212.
- Szpunar, K. K., Moulton, S. T., & Schacter, D. L. (2013). Mind wandering and education: from the classroom to online learning. *Frontiers in psychology*, 4, 495.
- Tateo, L. (2016). What imagination can teach us about higher mental functions. In *Psychology as the science of human being* (pp. 149–164). Springer, Cham.
- Valsiner, J. (2017). From methodology to methods in human psychology. New York: Springer
- Varao-Sousa, T. L., & Kingstone, A. (2015). Memory for lectures: How lecture format impacts the learning experience. *PloS one*, 10(11), e0141587.
- Wammes, J. D., Ralph, B. C., Mills, C., Bosch, N., Duncan, T. L., & Smilek, D. (2019). Disengagement during lectures: Media multitasking and mind wandering in university classrooms. *Computers & Education*, 132, 76–89.
- Whitehead, J., & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. Sage.

## Appendix 1 – Example of data analysis

Original transcript	Exploratory comments	Emerging themes
<p>I: What do you think about this protocol? What happened to you during it?</p> <p>T1: Before starting, I thought it would be worse: of being under... (observation), you know, under... so judged as teachers by you ...but then I noticed the students...they haven't done anything differently from the daily routine. At the beginning, the first time I saw that they were a bit (<i>nervous</i>)...but then they were calmed down.</p> <p>(silence)</p> <p>T1: No, no, also today those who normally pay attention, did so... those who are usually distracted, didn't behave differently.... And then there are those who didn't insert (<i>cotton</i>) balls but there were many who were distracted.</p>	<p>Katia's perception of the protocol and interview. She stresses the idea attention-learning-performance and inattention-disorder-not learning.</p> <p>There is not difference between distraction and inattention.</p> <p>Mind-wandering is a form of distraction</p>	<p>Teachers' common idea: attention-learning-performance and inattention-disorder-not learning.</p> <p>Referring to Mind wandering as a phenomenon to be reduced</p>
<p>I: Could you explain me that?</p> <p>T1: For example, I kept an eye on F.D...he didn't do anything. But he told me that he doesn't understand the subject to begin with.</p>	<p>Read F. D.'S interview</p> <p>Example of a student's deliberate mind-wandering motivated by learning-teaching situation</p>	<p>Elements in common between teachers and students' narrations.</p> <p>Deliberate mind-wandering</p>
<p>T1: Then, B. that he never hasn't anything with him and always turns in not filling tests. He didn't insert a cotton ball but he had to insert an entire bag because he didn't pay attention at a single moment. at one... and I saw the others but they were normal then I don't know if they were looking at the test but thinking to something else.</p> <p>Ah...Then there is M. R. who distracted also when he is drawing...You see him living in another world.</p> <p>T1: Then, B. who never does anything, turns in a blank sheet of paper. He didn't insert a cotton ball while he should have inserted an entire bag because he didn't pay attention for a single moment... not even one... and the others behaved normally, however I didn't know if they were looking at the paper were thinking about something else.</p> <p>Ah...Then there is M. R. who is distracted even when he is drawing...You can see that he is living in his own world.</p>	<p>She reflected on the necessity to give students more balls.</p> <p>She uses a common explanation: living in another world</p>	<p>A methodological reflection on the necessity of giving more than three balls to each students</p> <p>Attribute to mind wandering the idea of "living in another world"</p>
<p>I: Did you happen to think about something else?</p> <p>T1: Yes, while they were doing the test, I was thinking about the work with the mechanics course, so I wasn't paying attention...paying attention on them. But, if I can say, when we attend a training course... Some courses are so boring...I wander...So, everyone wanders with his mind.</p> <p>I: What about today?</p> <p>T1: Yes, because I was thinking of how to organize the lesson with the students in mechanics' class and, I wasn't concentrating on them.</p> <p>When I call on them, no... because I write down what they say and the mistakes they make. I can't stop them because otherwise they lose the train of thought and so, I wait for the end of the interview and I tell them what mistakes they have made.</p>	<p>She associates MW with other life events: Teachers' Refresher Courses and Sunday Mass.</p> <p>This teacher has a deliberate mind-wandering, during these events.</p>	<p>Boredom and repetitive activities generate mind-wandering episodes and in particular deliberate MW.</p>

Original transcript	Exploratory comments	Emerging themes
<p>I: Do you ever happen to have any?  T1: Yes many...during Mass... but during the sermon, I mean... the first five minutes, maybe yes (referring to her attention span) ..., then it is interesting maybe even ten minutes otherwise... I have many (referring to MW).</p> <p>I: Is there a recurring mind-wandering?  T1: Ah...when I put in in my head to do a chore at home, I keep hearing a voice that every second says to me: "Katia, you must do that chore ...but I swear... A times I invent chores like for two consecutive times, I have renovated the house window, I mean, it a men's job. In such a hard job, but if I put it into my head to do something...I may be talking to you but I'm really thinking about that job. It is like when you wake up in the morning and a tune pops into your head and it stays there the whole day long.</p> <p>I: Does it happen at school?  T1: No, because i have one lesson after another  I: When you have a mind-wandering episode? Do you know where you are? Do you know what's happening around you?  T1: In my case, for instance, it happens while ironing and then I start thinking and then I really find myself somewhere else. I'm in the basement ironing...It's just me and Lilly (her dog) but if the bell rings, I don't ever hear it.  Perhaps, when I was listening to the sermons, I didn't notice if the lady next to me, turned or you look but you only see the emptiness... You look into the emptiness...</p>	<p>A personal issue or purpose generate recursive mind-wandering.</p> <p>T1 refers that MW is not common for a teacher in particular because he is always involved in activities without restless.</p> <p>She fixed the emptiness</p>	<p>Recursive mind wandering is generated by personal issue.</p> <p>Fixation: sign of MW</p>
<p>I: Were you aware of looking in the emptiness?  Yes, I'm starring at the emptiness but If you asked me what kind of coat was the woman in front wearing, I wouldn't know how to answer. In that moment I wasn't attentive. But it is normal, isn't it?  I: Were you aware that you were looking into the emptiness?  T1: Yes, I was looking at people but if you asked me what kind of coat the woman in front was wearing, I wouldn't have known what to answer. In that moment I wasn't attentive... But it is quite normal, isn't it?</p>	<p>Mind-wandering is an example of absentminded person when he lost the perception of what is doing.</p>	<p>Maladaptive mind-wandering</p>
<p>I: In your opinion, do you think there is an emotion that has triggered this thought?  T1: Yes, yes  I: Maybe the Mass?  T1: Certainly not the Mass. It happened in a period in which I was having some serious problems, and I remember this scene: "I was at the supermarket, at the fish counter and I was looking towards the exit... at the supermarket...and I saw ...Then I knew that there were things around me but I was focusing on the supermarket floor and I saw this huge floor that was making me anxious...but something serious had happened at home... so it was some stuff at home, then, I had a terrible feeling, this feeling of just being overwhelmed by things around me. ...I felt that big (she indicates the small size with her hands).. Surrounding by these enormous tiles...it didn't last long...I perceived a sense of powerlessness, of helplessness...I mean, it was strange because I always have everything under control...(for me) the glass is always half full but at that moment I was beginning to see it half empty.  Because a number of important had piled up...I was scared...at least a little</p>	<p>The teacher has a state of feeling and mind-wandering prepared the reaction.</p>	<p>Mind-wandering prepared the affective reaction.</p>

Original transcript	Exploratory comments	Emerging themes
<p>I: Are you at ease during your mind-wanderings?  T1: Yes, I think about beautiful, funny and nice things that happen in my family...on my part I'm a positive person, so it is unlikely that I feel down but there can be some moments...  I: Do you think it happened while you were more active/engaged or more tired/bored?  T1: When I'm tired...Yes, when I'm tired.</p>	<p>This teacher has positive recursive mind-wanderings, not negative.</p>	<p>Recursive mind-wandering don't correspond to unhappiness.</p>
<p>I: Did you happen to think about something else?  T1: Yes, while they were doing the test, I was thinking about the work with the mechanics' course, so I wasn't paying attention...paying attention on them. But, if I can say, when we attend a training course... Some courses are so boring...I wander...So, everyone wanders with his mind.  I: What about today?  T1: Yes, because I was thinking of how to organize the lesson with the students in mechanics' class and, I wasn't concentrating on them.  When I call on them, no... because I write down what they say and the mistakes they make. I can't stop them because otherwise they lose the train of thought and so, I wait for the end of the interview and I tell them what mistakes they have made.  T1: Other times, I'm giving a lecture and I think that maybe would be better to do in this manner...because maybe... they'll enjoy more if they do it this way...yes, yes...  I: In this case, today, while you imagined, you imagined in words or pictures?  T1: Imagines, imagines, I could already see the students divided into groups and I was thinking about who to play where, what they had to do...I saw the people .. I saw the actual people.</p>	<p>T1, during mind-wandering, plans new activities and reflects on the results of her actions on students' behaviors.</p> <p>She imagined in pictures.</p>	<p>Mind-wandering is a psychic phenomenon that permits to planning future actions.</p> <p>Mind-wandering occurs with different modalities.</p>
<p>I: Did you also see yourself?  T1: No, but I knew I was there. I didn't see myself but I knew I was there and I communicated with them. And It was also clear (she knows) what behavior they could had had, the answers and what I must say when they behave that way because I know them and I know their reaction is going to be and so I also prepared my answers in advance.  I: Look, were the pictures that you saw static or in movement?  T1: In movement because I ordered them to come away from their desk...queue up...not everybody. only those that I intended to call were moving. The other were only silhouettes that I couldn't see. I only saw those that I knew they were moving and then the others as a whole but not as single persons.  I: What did you see?  T1: I saw the class. I'll call the seven most talented students and they'll pull out the names in order to... to form the team... the team order ... and then they'll call the names...they'll choose the team and names and I know almost certainly who'll choose and who'll be left behind and ...so I communicate with the seven students I have picked...the others were a group from which to choose.  [...]  I: When did this thought over?  When I have divided them up in groups and they have started to work.</p>	<p>Again, T1 plans new activities and reflects on the results of her actions on students' behaviors. She makes use of imagination for reality testing.</p>	<p>So MW works with factual, counterfactual, hypothetical and with multimodal (image, concept, movement, etc.).</p>



# Formazione e narrazione: l'utilizzo del linguaggio metaforico nella costruzione dell'esperienza

## Training and narration: the use of metaphorical language in the construction of experience

---

Farnaz Farahi

Università degli Studi di Firenze - farnaz.farahisarabi@unifi.it

### ABSTRACT

Narrative thinking is the interpretative key of existence and of the mental dimension. Narration and metaphor take on the function of catalysts of mental representations and as such become valuable tools and methods of investigation and intervention of the human sciences. In fact, it is not possible to speak of education and training by neglecting the images, representations and linguistic forms through which meanings express themselves. With this contribution we mean a lot of light on the importance of metaphorical language within pedagogical action and on its possible variations related to the use of images, literature and cinema within the training contexts. Finally, reference will be made to a specific pedagogical approach (the training clinic) which represents a particularly fruitful example of the use of narration and metaphor in training contexts.

Il pensiero narrativo è la chiave interpretativa dell'esistenza e la dimensione mentale per eccellenza. La narrazione e la metafora assumono la funzione di catalizzatori delle rappresentazioni mentali e come tali divengono preziosi strumenti e metodi di indagine e di intervento delle scienze umane. Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le immagini, le rappresentazioni e le forme linguistiche attraverso cui i significati si esprimono. Con il presente contributo si intende far luce sull'importanza del linguaggio metaforico all'interno dell'agire pedagogico e sulle sue possibili declinazioni relative all'utilizzo delle immagini, della letteratura e del cinema all'interno dei contesti formativi. In ultimo si farà riferimento ad uno specifico approccio della pedagogia (la clinica della formazione) che rappresenta un esempio particolarmente fecondo dell'utilizzo della narrazione e della metafora nei contesti formativi.

### KEYWORDS

Narration, Metaphor, Training, Images, Pedagogical Practices.  
Narrazioni, Metafore, Formazione, Immagini, Prassi Pedagogiche.

## 1. Significare la soggettività dell'esperienza

Significare la soggettività della propria esperienza all'interno dei contesti pedagogici e formativi significa innanzitutto porre l'accento sulla centralità dell'approccio semantico come terreno di azione della dialettica filosofia-pedagogia. Sul piano della riflessione, infatti, il soggetto che interpreta sé stesso, interpretando i simboli che incontra nella sua esistenza, non sarà più il *cogito* cartesiano, ma "un esistente che scopre, mediante l'esegesi della sua vita, che è posto nell'essere prima ancora di porsi e di possedersi" (Ricoeur, 1969, p. 25).

L'origine del significato dell'esperienza è allora da rinvenire non nell'oggettività, ma nella dimensione fenomenologica dello spazio intersoggettivo e dunque nei processi comunicativi che abitano questo spazio. Il significato potrà emergere solo nella concreta espressione all'interno della relazione comunicativa tra emittente e ricevente.

L'azione educativa, si deve allora spingere verso la riflessione di questi campi da pensare, come luoghi in cui è possibile riflettere in modo autentico su sé stessi attraverso lo scambio intersoggettivo: "Riflettere autenticamente significa darsi a sé stesso, non come una soggettività oziosa e recondita, ma come ciò che si identifica con la mia presenza al mondo e agli altri come io la realizzo adesso. Io sono come mi vedo, un campo intersoggettivo, non malgrado il mio corpo e la mia storia, ma perché io sono questo corpo e questa situazione storica per mezzo di essi" (Merleau-Ponty, 1945, p. 515).

La scuola ginevrina guidata da Domincé si basa sull'utilizzo di narrazioni autobiografiche attraverso le quali si cerca di capire (e di farsi capire) ripercorrendo le strade della propria vita (Mannese, 2002). L'assunto è che il linguaggio è il principale strumento formativo poiché rappresenta l'essenza del vissuto, tanto che si può pensare alla vita come esperienza linguistica.

La narrazione è la prima espressione di un apprendimento profondo atto a dare forma alle proprie domane e formulare rappresentazioni adeguate delle stesse. Come afferma Bruner (1992) il pensiero narrativo è la chiave interpretativa dell'esistenza e la dimensione mentale per eccellenza. Raccontarci è la modalità più consona che abbiamo a disposizione, non solo per farci comprendere dagli altri, ma anche, e soprattutto, per comprendere noi stessi. In questo senso le narrazioni dell'agire educativo sottostanno a rappresentazioni e visioni diverse del proprio operare (Bruner, 2002). Il linguaggio e la retorica, assumono dunque la funzione di catalizzatori delle rappresentazioni mentali e come tali divengono uno dei principali strumenti e metodi di indagine delle scienze umane. Non è possibile, infatti, parlare di educazione e di formazione trascurando le immagini, le rappresentazioni e le forme linguistiche attraverso cui i significati si esprimono (Franza, 2018).

Possono essere definite tre condizioni affinché una comunicazione possa aver luogo. La prima riguarda la messa in comune della preconsocenza: la lingua, i simboli, gli artefatti culturali di un contesto ed il background che ciascun individuo possiede. È poi necessaria la comunanza di un linguaggio, vale a dire una condivisione di codici, in modo che le interpretazioni possano essere univoche. L'ultimo aspetto concerne la comunanza di mentalità, in quanto questa dimensione è quella che origina i comportamenti e funge da importante appoggio alle riflessioni individuali.

La trama narrativa che si dispiega nella relazione prende insieme (com-prende) e integra tra loro aspetti molteplici e dispersi arrivando a costruire delle totalità significative (Ricoeur, 1983). Noi non siamo altro che la storia che narriamo di noi stessi.

La narrazione del sé scaturisce da un bisogno generalizzato di ogni individuo di autodeterminarsi, affermando il proprio ruolo nel mondo nel tentativo di sollevarsi dallo statuto debole, incerto che la condizione postmoderna gli ha assegnato; scrivere di sé stessi nasce dalla capacità di autoriflessione e dalla necessità di dare un ordine logico alla propria esistenza. La trama è autoreferenziale nel senso che non è storia dell'evento ma di come quell'evento è stato vissuto; il viaggio autobiografico è cura di sé, è autoterapia che segnala luci e ombre del conflitto interiore e quindi conduce alla costruzione della propria identità personale (Trisciuzzi, Bichi, Zappaterra, 2006).

Il pensiero autobiografico permette dunque all'io di farsi tessitore di una storia e non più riferimento normativo rispetto al quale sono state compiute scelte. Recuperare l'esperienza autobiografica come cura di sé significa raggiungere una nuova consapevolezza del presente, apprezzabile in maniera diversa e nuova grazie alla riscoperta di altre modalità interpretative che prima non si coglievano. La cura di sé non risiede dunque nel volgere lo sguardo al passato per superare problemi, quanto per compiere un viaggio formativo in grado di restituire nuova luce al presente (Demetrio, 1996). Il presente contributo mira ad analizzare le potenzialità della narrazione e della metafora e la loro applicazione all'interno dei contesti educativi e formativi.

## 2. La metafora come strumento formativo

Le metafore, seppur in varie forme, sono parte costitutiva del linguaggio da millenni. Il termine metafora deriva dal greco *μεταφορά* (*metaphora*), e rimanda all'accezione di trasferire, trasportare qualcosa. Quello che caratterizza la metafora è un rovesciamento di significato, rispetto a quello proprio di parole o di segmenti discorsivi. Uno dei due elementi, infatti, incorpora il significato dell'altro e ciò che ne acquista è una valenza figurata, alla quale la si paragona. Nella lunga tradizione della classicità greca e romana la metafora era vista come elemento retorico con una doppia finalità: abbellire un testo o un discorso e persuadere o rendere più incisive le argomentazioni esposte, offrendo un correlativo oggettivo, concreto, esperibile per sostanziare sensorialmente le idee astratte. La metafora può essere considerata come un evento cognitivo prima ancora che linguistico, poiché coinvolge il pensiero in un gioco associativo che si attiva grazie alla tensione che instaura tra *è, non è e è come*, e che trova nel linguaggio la sua forma espressiva più incisiva: "la metafora è il processo retorico in forza del quale il discorso libera la capacità, propria a certe finzioni, di ridescrivere la realtà. [...] Da tale congiunzione tra finzione e ridescrizione ricaviamo la conclusione che il 'luogo' della metafora, il suo luogo più intimo e radicale, non è né il nome, né la frase e nemmeno il discorso, bensì la copula del verbo essere. L'è' metaforico significa, ad un tempo, 'non è' ed 'è come'. [...] È fondato il nostro parlare di verità metaforica, ma dando un senso 'tensionale' al termine 'verità'" (Ricoeur, 1975, p. 5).

Seguendo la concezione ricoeuriana della verità metaforica, possiamo dire che utilizzare le metafore concorre ad andare incontro ad una filosofia della differenza: la produzione di metafore, andando al di là di un uso meramente ordinario ed oggettivistico del linguaggio, garantirebbe la salvaguardia delle differenze costitutive della realtà, dei mille piani e delle mille visioni prospettiche in cui si articola la dinamicità del reale.

Ricoeur (1986) enfatizza l'interdisciplinarietà della metafora: se la sua caratteristica è quella di originare nuovi significati, allora non può essere considerata un

elemento che appartiene solo alla retorica, ma anche alla semantica, all'ermeneutica e alla pedagogia.

Dal punto di vista strettamente pedagogico, l'interesse per la metafora si è focalizzato sugli aspetti legati alle sue implicazioni ermeneutico-educative, sottolineando come siano, innanzitutto, le sue connaturali dimensioni di figuratività, immaginazione, dinamicità e creatività a contribuire a creare una visione soggettiva, dinamica e espressiva del mondo che aiuti l'individuo a superare ciò che è già noto in vista di qualcosa di creativo e generativo nella lettura dell'esperienza e, a partire da questo, aprire la strada a forme alternative di conoscenza (Franza, 1988).

L'educazione e la formazione fanno un uso continuo ed esplicito delle metafore: può essere utile ragionare su di esse per riflettere sui suoi temi, quali l'idea di formatore, l'attività della formazione, gli utenti, il ruolo e la cultura della tecnologia, le organizzazioni. Le metafore sono infatti spia dei pensieri profondi: si tratta di uno spazio di pensiero nascoste e da scovare, ma che fornisce l'organizzazione generale dei quadri concettuali, di emozioni e di azioni ad esso associati. Il linguaggio metaforico opera una sorta di mutamento di cui è protagonista il soggetto che, nell'interpretare la realtà, si distacca dalle tradizionali modalità di pensare, va oltre i significati consolidati dall'uso linguistico ed introduce qualcosa in più che, pur essendo suggerito dalla lingua, non si esaurisce in essa ma apre dei possibili.

La metafora può essere quindi pensata quale dispositivo epistemico e metodologico di disvelamento degli impliciti didattici.

### 3. I linguaggi metaforici nelle prassi pedagogiche

Tra i principali linguaggi metaforici utilizzati in ambito pedagogico e formativo possiamo citare l'esempio dell'utilizzo delle immagini, della letteratura e del cinema. Si tratta di strumenti tutti accomunati da un forte intreccio tra narrazione e immaginazione. È proprio attraverso l'uso del linguaggio metaforico che la fantasia e l'immaginazione divengono mezzi con cui si esperisce il mondo.

#### 3.1 *Le immagini*

Nella letteratura italiana e internazionale è già stata evidenziata l'utilità pedagogica di adottare l'immagine come attivatore e mediatore di narrazioni e relazioni (Martin, 1990; Nuti, 2011; Di Bari, Mariani, 2018). A differenza del linguaggio verbale, il linguaggio delle immagini è analogico, esprime le idee per analogia. Sia l'immagine sia la sua interpretazione risultano essere prevalentemente atti creativi, strettamente legati alla persona che li realizza. Esiste dunque una dimensione immaginativa che permette di associare alle immagini concetti, emozioni, sensazioni, parole, e che determina le mille possibilità di differenti punti di vista sul mondo. La produzione e la fruizione di immagini può assumere un ruolo determinante all'interno di una prospettiva di promozione di pensieri e di costruzione di relazioni. La ricchezza della fruizione di un'immagine risiede proprio nell'atto dialettico che sta in bilico tra forma e interpretazione, tra oggettivazione della forma e soggettivazione dell'interpretazione. È in questo modo che, attraverso il dialogo col bello, si può sviluppare quella *cura sui* che consiste nell'aprirsi al mondo per acquisire più ricchezza, più consapevolezza, più umanità (Cambi,

2016). Il messaggio della fotografia è costituito da una interazione tra immagine concreta e contesto all'interno del quale l'immagine si trova: "ciò che la fotografia riproduce all'infinito ha avuto luogo una sola volta: essa ripete meccanicamente ciò che non potrà mai ripetersi esistenzialmente [...] essa è il Particolare assoluto, la Contingenza suprema, spenta e ottusa, il Tale (la tale foto e non la Foto), in breve, la Tyche, l'Occasione, l'Incontro, il Reale" (Barthes, 2003, p. 6). Essa è il particolare in quanto riproduzione di questo momento, di questa persona, di questo oggetto che comunicano all'osservatore una molteplicità di significati.

Siamo portati a considerare l'immagine fotografica come ripetizione e ricostruzione della realtà, ma proprio mentre ripresenta una realtà già vista e conosciuta o sconosciuta, la fotografia suggerisce, per analogia, altri pensieri e altre immagini. L'osservazione di una fotografia può dunque essere un ottimo esercizio per stimolare e soddisfare la curiosità, la voglia di capire, la ricerca di un significato.

L'immagine e la fotografia hanno infatti un valore comunicativo e rappresentativo fortissimo in quanto in grado di evocare e di parlare a ciascuno di noi nel rispetto delle singole sensibilità e nella possibilità di veicolare connessioni e intrecci con altre immagini, altri passaggi, altri linguaggi (Malavasi, Zoccatelli, 2012). Secondo la formulazione più accreditata in ambito fotografico, comunicare infatti vuol dire "fare comune", condividere con altri qualcosa che si possiede, in uno scambio virtuoso in cui qualcuno riceve qualcosa senza che il comunicante lo perda (Taddei, 1984).

Nel verbo comunicare sono, infatti, comprese le idee di partecipazione, condivisione e reciprocità. Il significato è l'aspetto centrale dell'atto comunicativo: un significato che non è dato una volta per tutte, non consiste in un dato di realtà, ma è un prodotto culturale che, in quanto tale, è soggetto a variazioni e mutamenti a seconda dei contesti.

Inoltre, il linguaggio della fotografia è un linguaggio che risiede nel non verbale. Per questo trattiene dentro di sé aspetti della realtà che intende evocare ed avendo un valore analogico svolge una funzione relazionale, che lo collega alle dimensioni dei bisogni dei desideri e delle emozioni.

La fotografia comunica solo quando l'aspetto denotativo si unisce a quello connotativo. Altrimenti resta una semplice fotografia. Come asserisce Barthes (2003), la fotografia è sì un messaggio, ma noi non possediamo una chiave di lettura univoca con cui esso possa essere interpretato. A differenza del linguaggio verbale, il linguaggio della fotografia è analogico, esprime le idee per analogia. La fotografia è un linguaggio degli eventi e non un codice di segni convenzionali, discreti, svincolati dalla realtà a cui essi fanno riferimento. Sia la fotografia sia la sua interpretazione risultano essere prevalentemente atti creativi, strettamente legati alla persona che li realizza. Esiste dunque una dimensione immaginativa che permette di associare alle immagini concetti, emozioni, sensazioni, parole, e che determina le mille possibilità di differenti punti di vista sul mondo. Per comunicare con le fotografie, bisogna avere bene in mente un'idea da voler condividere e socializzare, pur sapendo che tale idea rimarrà principalmente nostra e potrà suggerire, più che determinare ciò che i nostri interlocutori troveranno in essa.

### 3.2 *La letteratura*

La letteratura viene da tempo utilizzata nell'educazione alla scuola dell'infanzia, ma può essere un potente attivatore anche nella formazione degli adulti poiché

le storie narrate permettono a chi si appresta ad ascoltarle, ma anche a leggerle, a guardarle, a giocare, di percepire l'alterità e al tempo stesso la vicinanza di un mondo che è al contempo finzionale e autentico. Come scrive Milena Bernardi "la trama riordina, riannoda, ricuce e inventa una costruzione metaforica in cui sia possibile raffigurare un dramma (il proprio dramma visto da lontano, suggeriva Calvino) circoscritto nei confini della narrazione; ponendo così il tempo 'sotto controllo' e il tempo/spazio nella dimensione simbolica dell'altrove, le storie sembrano potersi distaccare in una loro levità che consente la narrazione del dolore nelle sue articolazioni, fornendo visibilità e parole a sentimenti, vissuti e ferite troppo spesso inenarrabili, soprattutto da parte dei bambini [...] Ciò che la letteratura per l'infanzia, nelle sue produzioni più autentiche ed alte, può fare ed ha sempre fatto nei confronti delle declinazioni del dolore bambino, non consiste nel proporre soluzioni e aggiustamenti mirati soprattutto a facili consolazioni o ancor peggio alla negazione o al travestimento della sofferenza, bensì, al contrario, consiste nel costruire metafore in parole e immagini capaci di avvicinarsi alla possibilità di esprimere, nominare, e perfino decifrare le pieghe, le fragili faglie delle profonde sfumature del dolore" (Bernardi, 2010, p. 256).

All'interno dei contesti educativi vengono utilizzate le fiabe a partire dall'assunto dello stretto e inscindibile rapporto fra immaginazione e azione. L'immagine si propone come strumento teso a elaborare forme di pensiero profonde e complesse. La fiaba, come metafora, è uno strumento indispensabile per stimolare la persona ad affrontare e vincere le proprie difficoltà sia a livello personale che sociale. Offrendogli sollecitazioni immaginativo-fantasmatiche, le fiabe hanno il pregio di aiutare a ritrovare la volontà, la determinazione e il desiderio di vivere la vita con entusiasmo. Quello delle fiabe è un valore pedagogico assai significativo, che consente di sviluppare la fiducia nelle proprie risorse, individuare le vie da seguire per superare le fasi più difficili, giungere a una soluzione e crescere in maniera equilibrata. La narrazione della fiaba apre ad un pensare e ad un sentire dal sapore autentico, in quanto le immagini, i ricordi e i pensieri trovano significati potenti e inaspettati.

Le fiabe, rimandandoci alle analogie e somiglianze tra contesti, luoghi, ambienti tra loro distanti, affrontano una serie di temi che, possono rappresentare un pre-testo per sviluppare, in ambito scolastico o extrascolastico e nel tempo libero, progetti di educazione ambientale, interculturale, alimentare, e così via, oltre che per giungere alla disamina di questioni cruciali come il bullismo e l'educazione di genere (Cristofaro, 2016).

### 3.3 *Il cinema*

Tra lo sguardo e l'immagine si iscrive anche la pedagogia del cinema attraversando i confini sempre più incerti tra realtà e finzione, immaginazione e rappresentazione. Perché compiere un'esperienza di visione significa conoscere attraverso le immagini, scoprirne la forza emotiva, riconoscere la ricchezza delle narrazioni, orientarsi nel linguaggio degli audiovisivi.

Il cinema è uno dei mezzi privilegiati per raccontare e rappresentare le varie situazioni della vita dell'uomo: una finestra sul mondo che sa filmare aspetti personali, familiari, sociali, storici, culturali e religiosi. Il cinema, quale fenomeno culturale tra i più grandi del nostro tempo è veicolo di cultura e proposta di valori, il linguaggio delle immagini rende possibile una più ampia e profonda comprensione della realtà e dell'esperienza umana. Attraverso l'incontro tra film e spetta-

tore vengono selezionati pittogrammi che, attraverso le urgenze dello spettatore, assumono dimensioni contingenti e soggettive. Lo spettatore, vivendo l'esperienza del film, organizza una propria storia che, pur prendendo spunto dallo stimolo della visione, si discosta dalla storia narrata originalmente dal regista (Boccaro, Riefolo, 2015). Alcuni registi hanno sempre avuto ben chiaro questo aspetto: per Godard quel che è sullo schermo è già morto. Solo lo sguardo dello spettatore gli insuffla vita.

Il linguaggio del cinema è un linguaggio in senso metaforico, in quanto comunica ed è fruibile attraverso l'integrazione di stimoli multisensoriali che coinvolgono la sfera percettiva, cognitiva, linguistica e affettiva. Ciascun fotogramma non è di per sé un segno, perché mostra e non significa di per sé. L'immagine pensa in quanto è impostata per dare una particolare rappresentazione del reale.

Nei contesti di insegnamento/apprendimento la proiezione di un intero film o di una parte di esso costituisce un'occasione in cui più soggetti – l'autore o gli autori di cinema, gli attori, il singolo spettatore, il gruppo e il formatore-docente - hanno l'opportunità di comunicare tra loro, confrontandosi con valori e significati che possono essere resi fluidi e discutibili, anche dal lavoro didattico in aula. Per questo il cinema si può sicuramente e a pieno titolo ritenere un possibile strumento di formazione.

In questo senso, il linguaggio metaforico della pellicola assume un valore formativo quando permette un pensiero riflessivo, quando rivela una dimensione sconosciuta della realtà che percepiamo accedendo così a chiavi di lettura ulteriori (Malavasi, 2005). Il film può divenire, quindi, un oggetto di mediazione all'interno del dispositivo grupppale proposto, pre-testo dell'esperienza, attivatore di immagini e rappresentazioni con le quali il gruppo si confronta.

#### **4. La clinica della formazione ed il linguaggio metaforico**

Tra i vari approcci pedagogici che fanno largo uso del linguaggio metaforico e narrativo vi è certamente la clinica della formazione elaborata da Riccardo Massa alla fine del secolo scorso con l'obiettivo di rilevare la dimensione latente delle pratiche formative.

L'approccio massiano nasce dall'esigenza di esplicitare i significati nascosti e intricati dell'azione formativa e di considerare il rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione che comporta sia il voler tenere in considerazione sia i diversi significati vitali della formazione sia i significati formativi dei diversi mondi vitali. L'assunto da cui parte Massa è che una formazione organizzata può essere efficace soltanto interagendo con le condizioni relative alla vicenda di formazione della storia di vita di un soggetto (Massa, 1992). Quello che diviene centrale all'interno della clinica della formazione è la centralità della latenza affettiva, che nel corso della narrazione diventa così una componente essenziale del percorso seguito dalla interpretazione del pedagogo narrante, alla ricerca di una comprensione profonda dell'accadere educativo e formativo (Riva, 2004). All'interno dei percorsi di clinica della formazione i conduttori si riuniscono con più soggetti a cadenza abbastanza ravvicinata e, tramite determinate attività, sollecitano i partecipanti a produrre del materiale (immagini, racconti, ecc.) avente come oggetto l'esperienza educativa, e successivamente ad ancorarsi ad esso per interrogarsi riflessivamente sulle dimensioni esplicite e sui modelli impliciti che orientano nella quotidianità il proprio modo di interpretare e agire il lavoro educativo.

Franza propone come esempio di ancoraggio metaforico il dispositivo simbo-

lico-proiettivo Cine-Città che, utilizzando rappresentazioni filmiche e plastiche, diviene un vero e proprio strumento di ricerca, strumento didattico e metodologia formativa. L'autore prende in rassegna la multidimensionalità e multifattorialità dello sviluppo e della maturità umana utilizzando una narrazione ricca di immagini e metafore prese in prestito da miti e riti che sin dall'antichità hanno il compito di racchiudere al loro interno le rappresentazioni della realtà e di provocare e attivare l'immaginario dell'essere umano. Questo perché il compito che spetta alle scienze sociali, e in particolare alla pedagogia, è quello dell'interpretazione: "interpretazione delle rappresentazioni, delle intenzioni, delle motivazioni, del vissuto dell'attore, è insomma, in ultima analisi, l'interpretazione dell'immaginario dell'attore" (Franza, 2018, p. 144). È proprio a partire da resoconti e narrazioni che la "clinica della formazione" può rintracciare le verità pedagogiche manifeste o latenti prodotte da un'intenzione comunicativa: il bersaglio dell'interpretazione non è, infatti "il comportamento narrato o il suo autore, bensì l'interpretazione che l'autore dà di quello, e via via le interpretazioni che di quell'interpretazione danno i partecipanti al gruppo di ricerca. Mentre l'autore interpretando e narrando quell'evento o quell'episodio formativo ne fa nuovamente esperienza noi facciamo esperienza di quell'esperienza interpretandola a nostra volta" (Ivi, p. 227). È qui che il ruolo della metafora e dell'analogia diviene essenziale: esse assumono una funzione di trasformazione dei significati e di indicatori delle rappresentazioni dell'esperienza.

## Conclusioni

Le potenzialità dell'utilizzo della narrazione e del linguaggio metaforico in molte delle sue declinazioni sono ben rappresentate nella vasta letteratura pedagogica. Attraverso dispositivi narrativi e metaforici, è dunque possibile lavorare alla radice dell'esperienza educativa, operando sulle coordinate che ne orientano l'organizzazione e l'interpretazione e che la connotano come realtà dotata di significato. Come abbiamo visto, la costruzione e la significazione dell'esperienza formativa può essere facilitata dall'utilizzo di narrazioni e da specifici strumenti che permettano la "messa in scena" del linguaggio metaforico. Tra questi strumenti, il cinema, la letteratura e l'utilizzo delle immagini sembrano essere dispositivi particolarmente fecondi per esplorare significati e favorire il pensiero riflessivo.

Tuttavia, le potenzialità creative di questi strumenti meritano di essere approfondite e indagate ulteriormente. Sono molte le pratiche pedagogiche e formative che, seppur non riportate in letteratura, vengono giornalmente adottate dai professionisti dell'agire pedagogico nelle più svariate forme e nei più svariati contesti educativi. Affinché la pedagogia ripensi sé stessa e ampli i suoi orizzonti è necessario colmare questi silenzi della teoria e delle pratiche sociali e formative poiché occupano uno spazio cruciale nella storia educativa (Cambi, Ulivieri, 1994). L'identificazione di ulteriori prassi pedagogiche che fanno uso del linguaggio metaforico, potrebbe infatti consentire di orientare lo sguardo su alcuni aspetti dell'agire pedagogico che molto spesso vengono trascurati dalla ricerca scientifica e relegati alla responsabilità e attività individuale del singolo professionista.

È necessario uno sguardo che miri ad evidenziare i metodi attraverso i quali alcune discipline pedagogiche fondano il loro agire sempre orientato alla cura educativa del soggetto in formazione. È uno sguardo che, in ottica decostruzionista, propone e rilancia in ambito educativo l'idea di una pedagogia critica che metta sempre in discussione i propri strumenti ermeneutici (Mariani, 2008). È uno

sguardo che mira ad alimentare quella forma di sapere che è propria dell'attore, di colui che è impegnato attivamente a far fronte ai problemi educativi (Dewey, 1998).

## Riferimenti bibliografici

- Barthes R. (2003). *La camera chiara. Nota sulla fotografia*. Torino: Einaudi.
- Bernardi M. (2010). Da grande diventerò felice. *Infanzia. Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6*, 4, pp. 255-260.
- Boccaro P., & Riefolo G. (2015). *Al cinema dallo psicoanalista. Se il cinema è utile alla psicoanalisi*. Roma: Borla.
- Bruner J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner J. S. (2002). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2016). *Formarsi tra le note. Per una filosofia dell'educazione musicale*. Roma: Anicia.
- Cambi F., Olivieri S. (a cura di) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cristofaro G. (2016). *Perché narrare le fiabe*. Roma: Anicia.
- Dewey J. (1998). *Rifare la filosofia*. Roma: Donzelli.
- Demetrio D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Bari C., Mariani A. (2018). *Media Education 0-6. Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia, 2018.
- Franza A.M. (1988). *Retorica e metaforica in pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e "clinica della formazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2005). Interpretare il testo filmico tra fascinazione e riflessione pedagogica. In AA. VV. (a cura di P. Malavasi, S. Polenghi, P. C. Rivoltella), *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi L., & Zoccatelli B. (2012). *Documentare le progettualità nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mannese E. (2002). *La "pedagogia clinica" tra scienze umane e neuroscienze*. Roma: Anicia.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Roma: Armando.
- Martin M. (1990). *Semiologia dell'immagine e pedagogia. Itinerari di ricerca educativa*. Roma: Armando.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard (trad. it. *Fenomenologia della percezione*, Milano, Bompiani, 2003).
- Nuti G. (2011) *Le briciole di Pollicino. Fotografia e didattica tra scuola ed extrascuola*. Milano: Franco Angeli.
- Ricoeur P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essai d'herméneutique*. Paris: Seuil (trad. it. *Il conflitto delle interpretazioni*. Milano, Jaca Book, 1977).
- Ricoeur P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Seuil, trad. it. *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione*. Milano: Jaca Book, 1997.
- Ricoeur P. (1983). *Temps et récit. Tome I: L'intrigue et le récit historique*. Paris: Le Seuil (trad. it. *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986).
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini Scientifica.
- Taddei N. (1984). *Lettura strutturale della fotografia*. Roma: EDAV.
- Trisciuzzi L., Bichi L., Zappaterra T. (2006). *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: University press.



# Il ruolo della Comunicazione Aumentativa Alternativa nelle strategie contestuali inclusive per allievi con Disabilità Cognitive

## The role of Augmentative Alternative Communication in the contextual inclusive strategies for students with Cognitive Disabilities

---

Saverio Fontani

Università di Firenze- saverio.fontani@unifi.it

### ABSTRACT

The cognitive disabilities represent one of the most common disorders in the school population. The Augmentative Alternative Communication systems (AAC) can offer a support to the students with cognitive impairment, with positive effects on the communication and on the social skills. In this paper the opportunities of AAC systems in relation to the most effective inclusive contextual strategies for the educational intervention are presented.

Le disabilità cognitive rappresentano uno dei disturbi più diffusi nella popolazione scolastica. I sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) permettono il sostegno agli allievi con deficit cognitivo, con effetti positivi sulle competenze comunicative e sociali. In questo contributo sono presentate le opportunità dei sistemi di CAA in relazione alle strategie contestuali inclusive più efficaci per l'intervento educativo.

### KEYWORDS

Cognitive Disabilities, Social Inclusion, Communicative Skills, Augmentative Alternative Communication.

Disabilità Cognitive, Inclusione Sociale, Competenze Comunicative, Comunicazione Aumentativa Alternativa.

## 1. Introduzione

Le disabilità cognitive non sono riconducibili a uno specifico disturbo del Neurosviluppo, ma rappresentano piuttosto una condizione frequentemente associata a vari ordini di disabilità. Le Paralisi cerebrali Infantili, i Disturbi dello Spettro Autistico e l'ampia gamma delle sindromi a base genetica sono tutti disturbi che implicano disabilità cognitive di varia gravità (Hewitt & Nye-Lengerman, 2019; Keith & Keith, 2020). Se viene quindi considerato il dato relativo alla presenza di disabilità cognitive nella popolazione scolastica, appare evidente come esse rappresentino una condizione relativamente diffusa, nei confronti della quale i sistemi formativi sono tenuti a fornire risposte modellate sulla base dei bisogni educativi di ogni allievo. (WHO, 2001; AAIDD, 2010).

La ridefinizione della diagnosi di Disabilità Intellettiva (*Intellectual Disability*) recentemente operata nel DSM-5 (APA, 2013) enfatizza il ruolo delle competenze cognitive e del funzionamento adattivo del soggetto. Le compromissioni del funzionamento adattivo sono quindi determinanti per la valutazione della gravità (Biggs, Carter & Gilson, 2018; Hewitt & Nye-Lengerman, 2019). Per questo motivo un ruolo centrale negli interventi educativi rivolti agli allievi con disabilità cognitive risulta quello rivestito dall'apprendimento delle competenze di comunicazione funzionale, che favoriscono l'adattamento al contesto ambientale con effetti positivi sullo sviluppo cognitivo (APA, 2013).

Gli attuali criteri del DSM-5 prevedono:

1. Deficit delle funzioni intellettive quali il ragionamento, le competenze di pianificazione e di pensiero astratto e prestazioni scolastiche deficitarie.
2. Deficit nel funzionamento adattivo, con compromissione dell'indipendenza personale e della responsabilità sociale. Senza un adeguato supporto, i deficit adattivi limitano il funzionamento in una o più attività della vita quotidiana, come la comunicazione e la partecipazione sociale in uno o più ambienti di vita quotidiana.

I livelli di gravità della disabilità cognitiva, quindi, non sono più fondati sul punteggio del Quoziente Intellettivo, ma piuttosto sulle capacità di adattamento al contesto ambientale e sulla comprensione delle sue istanze. In base alle capacità di adattamento le disabilità risultano attualmente definite da 4 livelli, in funzione del supporto richiesto all'ambiente: *Lieve, Moderato, Grave, Estremo* (APA, 2013). I punteggi del test di QI, in base a tale prospettiva, non sono più considerati centrali per la valutazione dell'adattamento nelle situazioni di vita reale. Nella nuova edizione del DSM-5 risulta così evidente il contatto con la prospettiva dell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* della Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, 2001), se viene considerata la valorizzazione delle competenze comunicative e di partecipazione sociale nella vita quotidiana per la definizione dei livelli di gravità del deficit.

## 2. Sistemi di Comunicazione Aumentativa

I sistemi di Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) rappresentano una famiglia di tecnologie assistive in grado di favorire lo sviluppo delle competenze comunicative negli allievi con disabilità cognitive e con Disturbi dello Spettro Autistico (Beukelman & Mirenda, 2013; Light, J. & McNaughton, 2014; Ganz, 2015).

L'utilizzo dei sistemi di CAA presenta varie opportunità per la creazione di contesti didattici inclusivi rivolti ad allievi con disabilità cognitive, e compone una delle principali traiettorie di sviluppo per l'Educazione Speciale inclusiva (Cook & Odom, 2013; Hewitt & Nye-Lengerman, 2019).

I sistemi di CAA sono sostanzialmente fondati sulla indicazione di simboli stilizzati, attraverso l'indicazione dei quali l'allievo può avanzare richieste all'ambiente per esprimere i propri desideri o le proprie emozioni. La possibilità di influenzare l'ambiente attraverso l'indicazione di codici simbolici condivisi è alla base del concetto di *Potere della Comunicazione* (Light, J. & McNaughton, 2014), la cui progressiva scoperta da parte dell'allievo determina generalmente diminuzione dei comportamenti disadattivi e miglioramento delle competenze comunicative.

Potrebbero così risultare evidenti le opportunità fornite dai sistemi di CAA per lo sviluppo di contesti educativi inclusivi progettati per gli allievi con gravi disabilità cognitive (Cottini & Morganti, 2015; Kent-Walsh & Binger, 2018). L'educazione inclusiva prevede il coinvolgimento dei compagni, che forniscono all'allievo con disabilità cognitive la possibilità di osservare modelli di comportamento derivati dallo sviluppo tipico. La presentazione ripetuta di comportamenti tipici può guidare l'allievo verso la comprensione delle regole dell'interazione sociale (Simacek et al., 2018; Biggs, Carter & Gilson, 2018). Il coinvolgimento dei compagni nell'intervento educativo inclusivo viene favorito dalla fruizione dei sistemi assistivi fondati sulla CAA. Essi possono facilitare i processi comunicativi tra l'allievo con disabilità e i suoi compagni, e la valenza di tale processo di facilitazione rappresenta un fattore educativo di rilievo per le disabilità cognitive più gravi e per quelle associate ai Disturbi dello Spettro Autistico, nei quali le competenze comunicative risultano notoriamente compromesse (Light, J. & McNaughton, 2014; Ganz, 2014; 2015).

I sistemi di CAA permettono lo sviluppo d'interazioni comunicative basate sulla condivisione di codici simbolici. La condivisione dei codici e lo sviluppo dei processi di attenzione congiunta rappresentano infatti fattori in grado di favorire lo sviluppo delle competenze comunicative negli allievi con Disturbi dello Spettro Autistico.

Deve essere notato come uno degli interventi educativi evidence-based più efficaci per questi disturbi sia rappresentato dal sistema PECS - *Picture Exchange Communication System* (Bondy & Frost, 2002) che si basa sullo scambio di immagini per l'avanzamento di richieste al contesto ambientale, e che risulta derivato dai sistemi di CAA.

In relazione ai processi di educazione inclusiva, la possibilità di condivisione dei codici simbolici con i compagni può rappresentare un fattore educativo determinante per l'allievo con gravi disabilità cognitive, associate o meno ai Disturbi dello Spettro Autistico. Dovrebbe essere notato, ad esempio, come i sistemi di CAA possano favorire lo sviluppo delle competenze comunicative e sociali anche negli allievi con sindromi a base genetica, come la Sindrome di Down, la Sindrome di Williams e la Sindrome di Angelman (Cook & Odom, 2013; Simacek et al., 2018; Biggs, Carter & Gilson, 2018). Il confronto con le conoscenze dei compagni, operato attraverso la condivisione dei simboli della CAA, potrebbe favorire lo sviluppo di comportamenti di accettazione verso il compagno con disabilità cognitiva. La condivisione dei codici con i compagni potrebbe invece determinare lo sviluppo di comportamenti adattivi nell'allievo con disabilità. Per questo motivo il ricorso ai sistemi di CAA viene esplicitamente suggerito dalle principali linee guida nazionali (ISS, 2011) ed internazionali (BPS, 2012; per l'intervento educativo nei Disturbi dello Spettro Autistico).

Un tipico esempio dell'utilizzo dei sistemi di CAA nell'educazione inclusiva risulta quello rappresentato dai gruppi di apprendimento cooperativo nei quali gli allievi sono invitati all'apprendimento dei simboli di maggiore rilevanza attraverso tabelle comunicative cartacee o digitali. Esempi di analoga rilevanza possono essere derivati sia dalla traduzione collettiva di una fiaba o di un testo in simboli, sia dalla ricerca cooperativa di simboli determinati da selezionare in un raggruppamento di immagini. L'adeguato utilizzo dei sistemi di CAA potrebbe così rappresentare una strategia inclusiva generale, in grado di rispondere contemporaneamente alle necessità educative dell'allievo con disabilità cognitiva e a quelle dei suoi compagni (Ganz, 2015; Simacek et al., 2018; Kent-Walsh & Binger, 2018).

L'apprendimento dei simboli da parte dei compagni permette, in ogni caso, la moltiplicazione delle occasioni comunicative per l'allievo con gravi disabilità intellettive, e tale dato esercita influenze decisamente positive sull'aumento dei suoi comportamenti adattivi (Ganz et al., 2015; Keith & Keith, 2020).

Una conferma autorevole della efficacia del coinvolgimento collaborativo tra i coetanei realizzato attraverso la mediazione assistiva dei Sistemi di CAA proviene dal complesso dei contributi di Mitchell (2008), i cui lineamenti sono presentati nella successiva sezione.

### 3. Strategie inclusive efficaci

I contributi di Mitchell sull'analisi delle strategie educative efficaci rappresentano il manifesto prototipico per la moderna educazione speciale inclusiva. Nei suoi lavori Mitchell ha condotto studi di sintesi di meta-analisi sulle strategie educative efficaci per allievi con disabilità. Le strategie educative evidence based sono definite in base alla loro efficacia nella determinazione dei risultati desiderati in una popolazione scolastica. L'indicatore che serve da parametro per la misura dell'efficacia di una strategia educativa è l'indice di *Effect Size* (ES), che presenta un range da 0 a 1. Valori di ES superiori a .70 indicano elevati livelli di efficacia, mentre i valori compresi tra .31 e .69 denotano convincenti livelli. I valori di ES inferiori a .30 connotano infine bassi livelli di efficacia delle strategie nella determinazione dei risultati desiderati. I criteri di inclusione negli studi di Mitchell concernono: 1) la derivazione da studi di meta-analisi; 2) la presenza di un gruppo di controllo con assegnazione randomizzata; 3) gli studi sui casi singoli. Ulteriori criteri di inclusione sono quelli relativi alla replicabilità della strategia e all'assenza di effetti collaterali negativi tra gli allievi. In base alle meta-analisi condotte sulla mole di ricerche considerate, Mitchell ha evidenziato una serie di 24 strategie caratterizzate da elevati livelli di efficacia. Le strategie educative di maggiore rilevanza sono riportate nella seguente tabella.

---

#### *Strategie contestuali*

Insegnamento collaborativo  
Coinvolgimento dei genitori  
Cultura della scuola  
Promozione di comportamenti positivi  
Clima della classe  
Apprendimento cooperativo

#### *Strategie cognitive*

Apprendimento autoregolato  
Strategie di potenziamento della memoria  
Consapevolezza fonologica  
Interventi cognitivo-comportamentali

*Strategie comportamentali*  
Analisi funzionale del comportamento  
Insegnamento di abilità sociali  
Uso delle tecnologie assistive

---

**Tab. 1. Strategie educative efficaci. Adattato da Mitchell, 2008**

Le strategie contestuali implicano la modifica del contesto educativo, e risultano di particolare rilevanza per gli allievi con disabilità cognitive, quali quelle derivate dai Disturbi dello Spettro Autistico, dalle sindromi a base genetica e dalle disabilità sensoriali. Deficit di tale ordine possono ostacolare la partecipazione dell'allievo alle attività educative, con lo sviluppo di comportamenti disadattivi (Cook & Odom, 2013; Kent-Walsh & Binger, 2018). Per questo motivo, la modifica del contesto educativo potrebbe favorire la partecipazione dell'allievo alle attività del gruppo classe, e un elemento di mediazione significativo potrebbe essere rappresentato dall'utilizzo dei sistemi di CAA. Essi non rappresentano uno specifico approccio di intervento, ma piuttosto una tecnologia assistiva in grado di facilitare le interazioni comunicative con i compagni e di incrementare la fruizione degli apprendimenti offerti dai sistemi formativi (Reichle, 2011; Biggs, Carter & Gilson, 2018). Deve essere infatti sottolineato il ruolo delle tecnologie assistive come strategie educative efficaci, che nelle sintesi di evidenze condotte da Mitchell rappresentano un'intera macrocategoria (Mitchell, 2008).

Risulta implicito, in questa prospettiva, il riferimento ai sistemi di CAA, sia come elementi di facilitazione comunicativa per l'espressione dei propri bisogni e desideri, sia come tecnologie assistive in grado di favorire la comprensione delle istanze ambientali (Reichle, 2011; Simacek et al., 2018). L'utilizzo precoce dei sistemi di CAA con allievi che presentano disabilità cognitive e Disturbi dello Spettro Autistico risulta infatti determinante per la riduzione dei comportamenti disadattivi e per lo sviluppo di quelli più adattivi (Ganz et al., 2015; Kent-Walsh & Binger, 2018).

#### **4. Strategie contestuali inclusive e sistemi di CAA**

Le strategie di insegnamento collaborativo (*Collaborative Teaching*) rappresentano una delle strategie contestuali più efficaci per la progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi (Mitchell, 2008; 2011; Cook & Odom, 2013). Il coinvolgimento dei compagni nei processi di insegnamento collaborativo determina una maggiore accoglienza del gruppo classe nei confronti dell'allievo con disabilità, componendo una strategia educativa di elevata efficacia, indispensabile per lo sviluppo dei processi inclusivi.

Un esempio del ruolo rivestito dai sistemi di CAA nelle strategie di insegnamento collaborativo è quello relativo all'apprendimento del significato dei nuovi simboli. Uno o più compagni, sotto la supervisione dell'insegnante, potrebbero essere coinvolti nella costruzione di semplici tabelle comunicative, cartacee o di-

gitali, tese alla comprensione delle attività da svolgere nel corso della mattina. Esempi di analogia valenza possono essere forniti dall'utilizzo delle foto di compagni, tra le quali l'allievo con disabilità cognitiva può scegliere quelli preferiti, oppure dalla selezione dei simboli più adeguati per la rappresentazione di oggetti di uso quotidiano. Se il livello di gravità della disabilità lo consente, i compagni potrebbero realizzare coppie di apprendimento nelle quali i testi proposti dall'insegnante vengono tradotti in simboli, allo scopo di permetterne la fruizione da parte del partner con disabilità cognitiva. La possibilità di essere coinvolti nelle esperienze di apprendimento promuove generalmente l'autostima dell'allievo con disabilità comunicative (Mitchell, 2008; West et al., 2013; Simacek et al., 2018).

Considerazioni analoghe potrebbero essere espresse in relazione all'utilizzo dei sistemi di CAA come elementi di mediazione per il coinvolgimento dei genitori nell'intervento educativo rivolto al figlio (Ganz, 2014; Biggs, Carter & Gilson, 2018). Il coinvolgimento dei familiari (*Parents involvement*) compone un'ulteriore strategia contestuale caratterizzata da elevati livelli di efficacia (Mitchell, 2008; Keith & Keith, 2020). Esso può essere favorito dalla presentazione, da parte dell'insegnante, delle opportunità fornite dalla CAA per l'aumento delle occasioni comunicative con il figlio, che potrebbe essere invitato all'espressione dei propri desideri e dei propri bisogni anche nell'ambiente domestico.

L'utilizzo di semplici tabelle comunicative realizzate dai genitori sotto l'eventuale supervisione dell'insegnante del figlio potrebbe infatti permettere un incremento significativo della comunicazione, con potenziali effetti positivi sulla diminuzione dello stress familiare, frequentemente correlato ai comportamenti disadattivi del bambino (Mirenda & Iacono, 2009). La descrizione delle attività o dei giocattoli preferiti del figlio, la preparazione del suo piatto preferito o la descrizione attraverso i simboli di una gita domenicale potrebbero rappresentare esempi del coinvolgimento dei genitori e dei fratelli nell'intervento educativo rivolto al bambino con gravi disabilità cognitive.

Analogamente, l'insegnante potrebbe utilizzare il ruolo mediativo dei sistemi di CAA per coinvolgere i genitori nell'intervento educativo rivolto al loro figlio. La supervisione svolta dall'insegnante per la composizione di nuove tabelle comunicative potrebbe infatti costituire un'occasione elettiva per lo sviluppo e il consolidamento dell'alleanza educativa tra il docente e i genitori (Mirenda & Iacono, 2009; Beukelman & Mirenda, 2013; Simacek et al., 2018).

Un'altra strategia di contesto sottesa all'utilizzo dei sistemi di CAA è rappresentata dallo sviluppo di una cultura scolastica positiva (Mitchell, 2008). Lo sviluppo della cultura scolastica (*School Culture*) prevede la diffusione della cultura inclusiva tra tutti i componenti del sistema formativo. L'adattamento dei contesti educativi per renderli fruibili anche agli allievi con disabilità attraverso i sistemi di CAA rappresenta un esempio del loro ruolo euristico per la promozione di una cultura scolastica inclusiva. La diffusione della cultura inclusiva tra i compagni dell'allievo e gli eventuali altri insegnanti curricolari potrebbe essere infatti favorita dal riferimento ai sistemi di CAA (Ganz, 2014; Keith & Keith, 2020). L'insegnante, in questo caso, potrebbe sottolineare le potenzialità dei sistemi per l'adattamento delle modalità di insegnamento in base alla CAA e per la facilitazione del testo attraverso i codici simbolici.

Tali modifiche del contesto educativo compongono esempi di adattamento dell'ambiente formativo alle necessità educative speciali dell'allievo con disabilità cognitiva, e possono favorire la diffusione della cultura inclusiva nelle varie componenti del sistema (Mitchell, 2008).

La promozione di comportamenti positivi a scuola (*School wide positive be-*

*haviour support*) è un'altra strategia di contesto inclusiva, caratterizzata dall'utilizzo di strategie orientate alla riduzione dei comportamenti disadattivi dell'allievo con disabilità cognitive. Le opportunità promosse dall'approccio di CAA potrebbero costituire un fattore significativo per la riduzione dei comportamenti non adattivi, poiché il miglioramento delle componenti espressive può favorire la loro sostituzione con comportamenti più adattivi. La scoperta del potere della comunicazione, secondo il quale l'allievo scopre progressivamente la possibilità di modificare l'ambiente attraverso l'indicazione dei simboli, invece di utilizzare stereotipi verbali o motorie, può determinare lo sviluppo di comportamenti adattivi (Light & McNaughton, 2014; Biggs, Carter & Gilson, 2018).

A diminuzione dei comportamenti disadattivi dell'allievo potrebbe favorire a sua volta anche la diminuzione delle eventuali reazioni negative dei compagni, con influenze positive sullo sviluppo di un clima sereno e motivante. Un clima di classe accogliente costituisce infatti un'ulteriore strategia contestuale inclusiva, caratterizzata da elevati livelli di efficacia (Mitchell, 2008; Cottini, 2017).

La strategia di contesto del clima della classe (*Classroom Climate*) prevede la costituzione di un clima positivo che può esercitare positive influenze sulle capacità di apprendimento e socializzazione di tutti gli allievi (Mitchell, 2008). Il principale fattore retrostante allo sviluppo di un clima di classe positivo è rappresentato dalla possibilità di fornire sostegno e aiuto reciproco tra tutti gli allievi, e tale dato potrebbe confermare le opportunità dell'insegnamento reciproco e della diffusione di una cultura scolastica positiva. In tale prospettiva, le opportunità fornite dai sistemi di CAA potrebbero favorire l'aumento delle occasioni di aiuto reciproco tra gli allievi, soprattutto in relazione ai contesti educativi basati sull'apprendimento collaborativo (Mirenda & Iacono, 2009; AAIDD, 2010; Simacek et al., 2018).

La mediazione esercitata dai sistemi di CAA può permettere la generazione di richieste di aiuto e di informazioni tra l'allievo con disabilità cognitiva e i suoi compagni. La costruzione di una semplice tabella comunicativa attraverso la selezione dei simboli più appropriati permette il coinvolgimento e la responsabilizzazione degli allievi nel fornire sostegno al loro compagno. In situazioni come quella ipotizzata deve essere comunque rispettata la condizione che siano utilizzati simboli già noti all'allievo, per evitare situazioni di disorientamento (Beukelman & Mirenda, 2013; Simacek et al., 2018).

Anche la richiesta dell'insegnante di tradurre in simboli un testo per permettere la fruizione a tutti i componenti della classe può costituire una tipica occasione per lo sviluppo di un clima di classe positivo, poiché tutti gli allievi potrebbero fornire il loro contributo alla traduzione. A prescindere dall'utilizzo dei software per la traduzione in simboli e limitandosi alle sole tabelle cartacee, ogni allievo potrebbe selezionare i simboli più appropriati, oppure costruire tabelle da applicare sulla parete, sul banco o sul quaderno del compagno.

Esperienze come quella brevemente descritta permettono la moltiplicazione delle occasioni comunicative e di richieste di aiuto reciproco. Tali esperienze possono fornire rilevanti opportunità per un clima di classe motivante e sereno, a causa della responsabilizzazione di ogni allievo coinvolto implicita alle attività. Anche in questo caso è necessario evitare l'introduzione di nuovi simboli senza che il loro significato sia stato precedentemente spiegato all'allievo con disabilità; è quindi consigliabile che attività di tale ordine siano svolte sotto la diretta supervisione dell'insegnante (Beukelman & Mirenda, 2013; Simacek et al., 2018).

Una delle strategie di contesto più efficaci tra quelle descritte da Mitchell concerne infine l'apprendimento collaborativo (*Cooperative Learning*). Anche questa strategia implica l'adattamento del contesto educativo alle esigenze educative di

ogni allievo, e in questo ambito i sistemi di CAA possono fornire significative occasioni di cooperazione e aiuto reciproco tra tutti gli allievi.

## 5. Sistemi di CAA e apprendimento collaborativo

Le strategie basate sull'apprendimento cooperativo compongono uno degli aspetti più significativi della moderna educazione inclusiva. Tale dato è confermato sia dai pionieristici contributi di Dewey sulla scuola laboratorio, sia dagli espliciti riferimenti presenti nell'*Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2002) e nelle linee guida per l'intervento educativo nelle disabilità cognitive (AAIDD, 2010). Esplicite raccomandazioni all'utilizzo del cooperative learning sono infine presenti in tutte le principali linee guida per l'intervento educativo nei Disturbi dello Spettro Autistico (ISS, 2011; BPS, 2012).

La facilitazione dei processi comunicativi sottesa alla strategia fornisce un insostituibile contributo alla moderna cultura inclusiva (Mitchell, 2008; West et al., 2013), e non meraviglia il dato, fornito dallo stesso Mitchell, relativo all'elevato Effect Size di questa famiglia di strategie contestuali (Mitchell, 2008; Cook & Cook, 2013). La possibilità di discussione e condivisione di punti di vista alternativi al proprio favorisce lo sviluppo cognitivo di tutti gli allievi, e permette all'allievo con disabilità ripetute occasioni di osservazione di comportamenti a sviluppo tipico (West et al., 2013; Biggs, Carter & Gilson, 2018).

La suddivisione della classe in piccoli gruppi di apprendimento cooperativo tesi al conseguimento di obiettivi comuni fornisce all'allievo con disabilità cognitive preziose opportunità di interazione sociale e di condivisione di codici comunicativi con i compagni. Questo raggruppamento di strategia può essere considerato determinante per lo sviluppo delle altre strategie efficaci, come l'insegnamento collaborativo e la promozione di un clima di classe positivo (Mitchell, 2008).

In questo ambito è necessario ricordare la tradizione di inclusione degli allievi con disabilità nelle classi normali, presente nel nostro paese già dal 1977 (Zappaterra, 2010; d'Alonzo & Caldin, 2012; Besio & Caldin, 2019). Sono ormai note le opportunità fornite dalla inclusione dell'allievo con disabilità nelle classi speciali. L'accettazione sociale dell'allievo con disabilità da parte dei compagni è infatti maggiore nelle classi inclusive rispetto a quelle speciali. Tale dato è verosimilmente riconducibile all'*effetto surplus* (Zigler & Bennet-Gates, 1999), secondo il quale gli allievi con disabilità intellettive inseriti nelle classi normali presentano uno sviluppo cognitivo superiore a quello di allievi inseriti nelle classi speciali.

I sistemi di CAA possono presentare rilevanti opportunità per lo sviluppo di esperienze inclusive di cooperative learning, poiché essi ne permettono la fruizione anche ad allievi con gravi disabilità cognitive e comunicative (Mirenda & Iacono, 2009; Beukelman & Mirenda, 2013; Ganz, 2014; 2015). Le attività proposte al gruppo di apprendimento, composto generalmente da 3-4 allievi, possono prevedere sia processi di traduzione in simboli di una storia, sia attività di ricerca di simboli in un insieme. La descrizione delle attività quotidiane risulta utile per la composizione di agende per la comprensione della routine quotidiana, mentre la descrizione dei propri stati mentali attraverso l'indicazione delle espressioni facciali delle emozioni può costituire un'attività ludica generalmente apprezzata dagli allievi (Beukelman & Mirenda, 2013; Biggs, Carter & Gilson, 2018).

Attività più avanzate prevedono processi di *riassunto simbolico*, nei quali gli allievi sono invitati a riassumere testi o eventi sotto forma di tabelle comunicative,

utilizzando anche le proprie foto o quelle dei compagni secondo le proprie preferenze. Le tabelle comunicative generate da ogni gruppo di apprendimento potrebbero essere presentate a tutta la classe attraverso la loro eventuale proiezione sulla LIM, e potrebbero rappresentare le basi per sviluppi ulteriori.

Attraverso attività di tale ordine, che si configurano come particolarmente proficue per la Scuola Primaria, tutti i componenti del gruppo classe potrebbero apprendere gli elementi di base della CAA, con evidenti influenze positive nelle interazioni comunicative con il loro compagno (Simacek et al., 2018; Keith & Keith, 2020).

In tale prospettiva dovrebbe essere segnalato il ricorso al sistema del *compagno-tutor*, che rappresenta una modalità inclusiva basata sull'apprendimento cooperativo, ampiamente utilizzata nell'intervento educativo per i Disturbi dello Spettro Autistico (Mirenda & Iacono, 2009; Biggs, Carter & Gilson, 2018; Simacek et al., 2018). L'allievo tutor viene selezionato dall'insegnante tra quelli più motivati al sostegno del compagno, e viene accoppiato all'allievo con disabilità cognitiva, di cui può essere il compagno di banco.

L'allievo tutor dovrebbe mediare le comunicazioni tra il suo compagno e il gruppo classe, indicando i simboli delle agende delle attività quotidiane per favorire la comprensione delle attività svolte (Mesibov, 2007). Un altro compito del compagno tutor potrebbe essere quello relativo alla facilitazione dei contenuti della lezione attraverso la loro simbolizzazione, allo scopo di renderli fruibili al proprio compagno. Attività di tale ordine risultano particolarmente indicate per allievi con disabilità intellettive di media entità (Mirenda & Iacono, 2009). Di analogo rilevanza risultano i sostegni offerti al compagno nella rievocazione dei simboli conosciuti e nella consultazione delle agende per ricordare le attività che devono essere svolte prima della fine della giornata (Beukelman & Mirenda, 2013).

## Considerazioni conclusive

La presente rassegna sulle opportunità promosse dai sistemi di CAA per lo sviluppo di strategie contestuali efficaci nell'educazione inclusiva potrebbe favorire la comprensione del loro ruolo euristico nella realizzazione di interventi rivolti ad allievi con disabilità cognitive gravi o moderate, associate o meno ai Disturbi dello Spettro Autistico.

L'utilizzo dei sistemi di CAA come elementi di mediazione per l'insegnamento collaborativo, per il coinvolgimento dei genitori e per la promozione dei comportamenti positivi nel gruppo classe potrebbe costituire una proficua modalità di implementazione dei processi inclusivi. La condivisione di un codice comunicativo con i compagni a sviluppo tipico, rappresenta una significativa esperienza per gli allievi con gravi disabilità intellettive, che potrebbero apprendere ad avanzare richieste all'ambiente indicando i simboli invece di sviluppare comportamenti disadattivi (Light & McNaughton, 2014; Simacek et al., 2018). Se viene considerata l'accessibilità universale dei sistemi di CAA (Biggs, Carter & Gilson, 2018; Keith & Keith, 2020), è possibile considerarli come fattori di potenziamento contestuale in grado migliorare le possibilità di partecipazione sociale dell'allievo con disabilità (WHO, 2001; Keith & Keith, 2020).

I loro punti di contatto con le strategie educative più efficaci e fondate su evidenze sperimentali (Mitchell, 2008) potrebbero quindi indurre a considerazioni sulla loro inclusione nei programmi educativi individualizzati per gli allievi con gravi disabilità intellettive.

## Riferimenti bibliografici

- AAIDD - American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification and systems of support*. Washington: AAIDD.
- Beukelman, D. R. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and Alternative Communication. Supporting Children and Adults with Complex Communication Needs, Fourth Edition*. Baltimore: Brookes.
- Besio, S., & Caldin, R. (2019). *La Pedagogia speciale in dialogo con le altre discipline*. Milano: Guerini.
- Biggs, E., Carter E. & Gilson, G. (2018) Systematic Review of Interventions Involving Aided AAC Modeling for Children With Complex Communication Needs. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 123, 5, 443-473.
- Bondy, A. & Frost, L. (2002). *A picture's worth. PECS and other communication strategies in Autism*. Bethesda: Woodbine House.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay. Tr. it. (2008). *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson.
- BPS- British Psychological Society. (2012). *Autism. Recognition, Referral, Diagnosis and Management of Adults on the Autism Spectrum. National Clinical Guideline Number 142*. London: Hunt.
- Cook, B.G. & Cook, S.C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47 (2), 71-82.
- Cook, B. G., & Garnett, J. S. (2012). Leadership and instruction. Evidence-based practices in special education. In J.B. Crockett, B.S. Billingsley & M. L. Boscardin (eds.), *Handbook of leadership in special education* (pp. 281-296). London: Routledge.
- Cook, B.G., & Odom, S.L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79 (2), 135-144.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Ganz, J. B. (2014). *Aided Augmentative and Alternative Communication for people with ASD*. In: J. Matson (eds.) *Autism and Child Psychopathology Series*. New York: Springer, 127-138.
- Ganz, J. B. (2015). AAC Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorders: State of the Science and Future Research Directions. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), 203-214.
- Hewitt, M. & Nye-Lengerman (2019). *Community Living and Participation for People With Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington: AAIDD.
- ISS- Istituto Superiore della Sanità. Sistema Nazionale per le Linee Guida. (2011). *Il trattamento dei Disturbi dello Spettro Autistico nei bambini e negli adolescenti*.
- Keith, K. & Keith, H. (2020). *Lives and Legacies of People With Intellectual Disability*. Washington: AAIDD.
- Kent-Walsh, J. & Binger C. (2018) Methodological advances, opportunities, and challenges in AAC research, *Augmentative and Alternative Communication*, 34, 93-103.
- Light, J. & McNaughton, D. (2014). From basic to applied research to improve outcomes for individuals who require augmentative and alternative communication: Potential contributions of eye tracking research methods. *Augmentative and Alternative Communication*, 30, 99-105.
- Mesibov, G. (2007). *TEACCH-Transition Assessment Profile*. Pro-Ed, Austin.
- Mirenda, P. & Iacono, T. (2009). *Autism Spectrum Disorders and AAC*. Baltimore: Brookes.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education? Using evidence-based teaching strategies*. New York, NY: Routledge.
- Odom, S., Collet-Klingenberg, L., Rogers S. J. & Hatton, D. (2010). Evidence-Based Practices

- in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Preventing School Failure*, 54 (4), 275–282.
- Reichle, J. (2011). Evaluating assistive technology in the education of persons with severe disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 20, 77-85.
- SIGN- Scottish Intercollegiate Guidelines Network. (2007). *Autism spectrum disorders A booklet for parents and careers*. Edinburgh: SIGN.
- Simacek, J., Pennington, B., Reichle, J. et al. (2018). Aided AAC for people with severe to profound and multiple disabilities: A systematic review of interventions and treatment intensity. *Adv. Neurodevelopmental Disorders*, 2, 100–115.
- Zigler, E. & Bennet-Gates, D. (1999). *Personality in individuals with Mental Retardation*. Cambridge: University Press. Trad. it. (2002). *Sviluppo della personalità in individui con Ritardo Mentale*. Bergamo: Junior.
- Zucker, D., Perras, C., Perner, D. & Murdick, N. (2013). Best Practices for Practitioners in Autism, Intellectual Disability, and Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 2013, 48(4), 439–442.
- West, A., McCollow, M., Kidwell, J. Gardner, U. Kidwell, J. & Cote D. L. (2013). Current Status of Evidence-Based Practice for Students with Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48, 443-55.
- WHO- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: WHO. Tr. it. (2002). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.

# La pratica di cura e il dono delle relazioni educative del volontariato in carcere

## The practice of care and the gift of educational relations of volunteering in prison

Carolina Maestro

Università degli Studi di Foggia - carolina.maestro@unifg.it

### ABSTRACT

The educational relationships that are established within the prisons between volunteers and prisoners are configured as a mutual gift of care that produces in one the attention to the other, free from retributive or utilitarian logic, and that induces in the other a process of accountability, of aware processing of the crime committed, in view of a possible integration in the free society, already during the external enforcement procedure.

Le relazioni educative che si instaurano all'interno delle carceri tra volontari e detenuti si configurano come un dono reciproco di cura che produce nell'uno l'attenzione all'altro, scevra da logiche retributive o utilitaristiche, e che induce nell'altro un processo di responsabilizzazione, di elaborazione consapevole del reato commesso, nell'ottica di un'integrazione possibile nella società libera, già durante la modalità di esecuzione penale esterna.

### KEYWORDS

Prison, Care, Volunteering, Gift, Educational Relations.  
Carcere, Cura, Volontariato, Dono, Relazioni Educative.

## 1. Introduzione

È nel tentativo di ridefinizione socio-antropologica o, più propriamente, di estensione semantica del termine “dono”, che è opportuno ri-considerare la rete invisibile di relazioni che caratterizza le azioni di volontariato all’interno degli istituti detentivi. Alla parola “dono” si associa, per consuetudine e prassi, la connotazione materiale o economica di uno scambio posto in essere e, solo in tempi molto recenti, si fa riferimento anche alla dimensione immateriale e alla connotazione simbolica che risiede nel gesto di donare qualcosa a qualcuno. Nel quadro di questo cambio paradigmatico e interpretativo di un certo tipo di economia si prende in considerazione il concetto generale di cura gratuita delle relazioni che diventa impalcatura fondamentale e matrice connettiva nell’assolvimento dei bisogni altrui, molto spesso neanche espressi, ma non per questo meno urgenti ed esaudibili di quelli comunemente considerati indispensabili, impellenti, “urlati” e facilmente quantificabili in scambi monetizzabili o di beni.

All’interno delle carceri un ruolo fondamentale, e spesso non sufficientemente conosciuto, è attribuito ai volontari che, in maniera gratuita, mettono a disposizione il proprio tempo e le proprie competenze con l’obiettivo di supportare i detenuti con i quali entrano in contatto, per poi reintegrarli nella loro comunità di appartenenza, sia durante la fase di esecuzione penale esterna della pena (laddove prevista) che alla fine della detenzione. Questa relazione, gratuita, libera e volontaria si caratterizza essa stessa come dono reciproco per il volontario donante e per il recluso destinatario dell’azione (ma anche attore) che beneficiano, entrambi, di un reciproco percorso trasformativo, di consapevole comprensione per l’umano che ha di fronte l’uno, e di responsabilizzazione e di rielaborazione del reato l’altro, e i cui effetti positivi ricadono inevitabilmente nelle trame di quella società libera che è la stessa alla quale appartiene anche la persona offesa e che dovrà riaccogliere, prima o poi, colui che ha scontato o sta scontando la sua pena.

## 2. I doni creano le relazioni e le relazioni sono dono

Il dono, e l’azione del donare, presuppone un’intenzionalità, ma soprattutto la libertà, da parte del donante e, secondo Mauss (2002), esso presuppone l’obbligo di dare, ricevere, ricambiare anche se «il valore del dono sta nell’assenza di garanzie da parte del donatore. Un’assenza che presuppone una grande fiducia negli altri» (Aime 2002, p. 13). In questo senso può essere utile riprendere la definizione di dono che ne fa Jacques T. Godbout (1998, p. 30): «Definiamo dono ogni prestazione di beni o servizi effettuata, senza garanzia di restituzione, al fine di creare, alimentare o ricreare il legame sociale tra le persone» assecondando la teoria del “paradigma del dono” di A. Caillé (Caillé 1998) secondo il quale potrebbe essere proprio il dono lo strumento, il vettore, grazie al quale gli uomini manifestano la volontà di instaurare relazioni, contemplando, oltre ai canonici “valore d’uso” e al “valore di scambio” di beni e servizi, anche il “valore di legame” che diventa più importante del bene stesso (Mauss p. 13).

Per comprendere il “valore di legame” occorre un ripensamento culturale generale delle teorie economiche e una rimodulazione delle nostre convinzioni scaturite da una consolidata interpretazione del pensiero economico circa il lavoro, gli scambi, l’utile, la ricchezza. I legami, le relazioni rientrano, a buon diritto, in un nuovo concetto di economia che vede – piuttosto – si identifica nella cura

«quando parliamo di necessaria trasformazione culturale verso una economia centrata sulla cura intendiamo una nuova-vecchia definizione delle priorità che si allontani dalla priorità della crematistica quindi non più organizzata nella forma del dominio – per ritornare al senso originario della oikonomia [...] in altre parole, riorganizzare l'economia secondo il concetto allargato di cura significa dare di nuovo il giusto statuto al criterio riconosciuto secondo cui si può considerare economia solo quello che è volto a soddisfare i bisogni umani. Gli scambi mediati dal denaro e dal mercato non vengono per questo liquidati, ma non rappresentano più il centro dell'economia» (Praetorius 2016, p. 86-87).

Il dono, dunque, come espressione di bisogno di relazioni, come propulsore di legami interpersonali, come costruttore di reti, come espressione volontaria di cura partecipata. L'atto del donare non prevede necessariamente un rapporto bilaterale e manifesto tra il donante e il ricevente. Sempre più frequente è il dono tra persone che non si conoscono, delle quali alcune mettono a disposizione degli altri organi, sangue, midollo spinale, cellule riproduttive, denaro (collette; *crowdfunding*; aste di beneficenza; etc.), competenze, tempo o si impegnano affinché, dopo la morte, si proceda all'espianto dei propri organi per contribuire al trapianto in chi ne ha bisogno. Viene da pensare che tanto di più esistono reti relazionali invisibili e immediatamente replicabili, anche grazie alla diffusione capillare di dispositivi tecnologici, tanto di più viene incoraggiata l'iniziativa spontanea e anonima del dono che, paradossalmente, si configura come ancora più intima e privata perché senza una finalità dedicata ad una persona che si conosce o per un'emergenza motivata. La partecipazione alla causa, sia essa individuale o sociale, diviene essa stessa dono. «Gran parte della ricompensa derivante dalle relazioni interpersonali è intrinseca, si è appagati dalla relazione stessa» (Arrow 1999, p. 167). In questo senso l'individuo che dona è un tassello attivo e fecondo della comunità, locale e globale, alla quale appartiene e, più o meno consapevolmente, è responsabile di un'azione che, ad effetto domino, inevitabilmente innesca e propaga una più ampia e ulteriore adesione ed è in questo modo che si stabiliscono nuove connessioni, comunità, gruppi (Aime 2016).

Per questo motivo le azioni di volontariato, sotto il profilo motivazionale e come partecipazione effettiva del singolo individuo, si inquadrano pienamente nella pratica di un dono che, seppure non visibile e non tangibile, come siamo abituati a pensarlo, è detonatore di potenzialità smisurate, per chi dona e per chi riceve; per chi ne è promotore e per chi è destinatario, attivando, in uno spazio che può essere quello di un carcere, di un ospedale, di una casa di riposo e secondo un tempo che non è quello concitato del far cose o di ricavare un utile, quella dimensione di cura dell'altro, disinteressata e gratuita, senza l'obbligo di ricambiare e che, forse, proprio in quanto tale, lascia spazio alla naturalezza della reciprocità e della condivisione di bisogni della medesima umanità.

### 3. Il volontariato in carcere

L'attività di volontariato in carcere è regolamentata dall'articolo 17, «La finalità del reinserimento sociale dei condannati e degli internati deve essere perseguita anche sollecitando e organizzando la partecipazione di privati e di istituzioni o associazioni pubbliche o private all'azione rieducativa», e dall'articolo 78 dell'Ordinamento Penitenziario (L. 354/75) che prevede che «L'amministrazione penitenziaria può, su proposta del magistrato di sorveglianza, autorizzare persone idonee all'assistenza e all'educazione a frequentare gli istituti penitenziari allo scopo di

partecipare all'opera rivolta al sostegno morale dei detenuti e al futuro reinserimento nella vita sociale» ed è specificata dagli articoli 68 e 120 del D.P.R. 320/2000.

All'assistente volontario viene finalmente riconosciuta una funzione specifica, non più meramente assistenzialistica, e una presenza continuativa e non sporadica o occasionale e gli si affida la delicata funzione di intermediazione tra il dentro e il fuori, tra il carcere e la società libera all'esterno. Pertanto, chi decide di prestare la propria opera, come volontario all'interno di un carcere, è consapevole della versatilità e molteplicità delle attività che andrà a svolgere e, soprattutto, della funzione di sostegno relazionale e di supporto, psicologico, morale e materiale che sarà chiamato ad assolvere. Sinteticamente è possibile classificarle in: attività trattamentali di accoglienza, inclusione e di integrazione, di tipo ricreativo e sportivo, come la creazione di biblioteche e laboratori artistici (lettura, scrittura, pittura, teatro, cineforum, etc.) ma anche di ascolto (il volontario può effettuare colloqui) e di intermediazione per il disbrigo di incombenze materiali; di supporto per attività didattiche o orientamento al lavoro e per una riprogettazione formativa, anche in vista del futuro reinserimento sociale, con l'obiettivo di ridurre quanto più possibile comportamenti recidivanti; e infine di promozione di eventi culturali e di dibattiti aperti al pubblico con il doppio scopo di divulgare le iniziative esistenti all'interno della sede carceraria e, allo stesso tempo, di avvicinare la società esterna a una realtà, giocoforza, ignorata o, dolosamente, misconosciuta e di sensibilizzare l'opinione pubblica anche quando si tratta di intraprendere azioni di denuncia di situazioni critiche o esasperate.

Fino, dunque, alla metà degli anni Settanta del secolo scorso l'operato volontario nelle carceri era scarsamente riconosciuto, sia in assenza di un quadro legislativo che ne legittimasse l'esistenza, sia perché difficilmente inquadrabile anche sotto l'aspetto retributivo, vista la natura gratuita delle prestazioni. Precedentemente, soltanto intorno agli anni Cinquanta, venivano promossi, ad opera dell'associazionismo cattolico, interventi mirati a carattere gratuito ma è con la modalità dell'esecuzione penale esterna che, oggi più che mai, l'azione di volontariato, intesa sia in senso individuale che in modalità cooperativa, espleta tutte le sue potenzialità e si configura come strumento fondamentale di comunicazione, supporto, integrazione tra i detenuti e l'Amministrazione Penitenziaria, tra i detenuti e le rispettive famiglie e la collettività tutta che, sin dalla fase detentiva del cittadino, è chiamata ad azioni di recupero e di reinserimento.

#### **4. La relazione volontaria come dono reciproco di cura nel contesto detentivo**

«Avere a cuore le sorti di qualcuno tanto da avventurarsi con lui in una relazione sincera che implica per i soggetti coinvolti una messa in discussione di sé, un cambiamento richiede la disponibilità a farsi concavi per accogliere, a fare spazio nei pensieri, nei sentimenti, nei progetti alla presenza dell'altro» (Cavaleri 2007, p.144).

Il volontario che sceglie di operare in contesti detentivi, unitamente ad altre figure fondamentali con le quali opera in sinergia di intenti e di azioni, come l'educatore, il docente, l'assistente sociale, lo psicologo, etc., è consapevole di raccogliere la sfida pedagogica che vede nella restrizione non soltanto un atto necessario nei confronti delle vittime e della collettività offesa ma anche un'occasione di emancipazione e di riprogettazione formativa, motivazionale ed esistenziale, anche in ottemperanza dei principi costituzionali secondo cui «Le pene non possono consistere in trattamenti contrari al senso di umanità e devono tendere alla rieducazione del condannato» (Art. 27 Cost.). Il contesto di riferimento

all'interno del quale operano queste figure risulta evidentemente parossistico e le potenzialità educative descritte possono risultare stridenti pretese velleitarie in quanto il carcere, per come è concepito, costruito, vissuto, immaginato dal di fuori, rappresenta il luogo più improbabile in cui attivare un percorso di crescita trasformativo e riabilitativo, individuale e collettivo. «Riuscire a fare tutto questo in un luogo che contraddice se stesso con la pretesa di trasformare in meglio le persone rinchiudendole» (Cardinali, Craia 2017, p. 225).

Il rapporto che si stabilisce tra il volontario e il/i detenuto/i possiede una sua specificità ed una natura dicotomica e ambivalente che sfugge ad una definizione univoca e che, non a caso, si inserisce in un dibattito più ampio circa la relazione fra il dono e il volontariato. Nelle sue istanze motivazionali individuali, ossia in chi sceglie di prestare gratuitamente la propria opera all'interno di un carcere, tale natura asseconda, o piuttosto, tende a prendere la configurazione moderna di "dono generalizzato" (Godbut 1993) che non prevede una conoscenza diretta tra colui che dona e colui che riceve e che non sollecita reciprocità ma che piuttosto soddisfa la, più o meno comune, umana, esigenza di solidarietà, laica o religiosa che sia. Il destinatario finale, potremmo dire, è la società, secondo il pensiero di Godbut: «Il dono generalizzato è una ruota che gira. Si dà non a qualcuno ma alla società e si sa che si riceverà» (Godbut 1993, p. 40).

Nella prassi quotidiana, invece, la relazione tra il volontariato penitenziario e il detenuto è riconoscibile e si nutre proprio della reciprocità che rappresenta una linfa generatrice di fiduciose attese e trasformazioni, di iniziative incoraggianti di ascolto, sostegno e motivazione o di pause necessarie per strategie diverse e nuove progettazioni.

In questo scambio silenzioso risiede il principio del dono e la sua etica, e ne deriva il continuo riposizionarsi e il biunivoco rimodularsi dell'uno rispetto all'altro, in una circolarità d'azione e di effetto che parte dall'uno e ricade sull'altro e poi rimbalza idealmente al di fuori delle mura di cinta, e della quale beneficia sia il volontario donatore che il recluso e, allo stesso tempo o più a lungo termine, la comunità di riferimento che fa da sfondo attivo al microcosmo penitenziario nel quale essi si muovono e nella quale il detenuto dovrà reinserirsi. «La donazione compiuta dal volontario produce in lui e in chi la riceve un messaggio positivo sulla sua vita. Chi dona infatti investe senza uno specifico tornaconto su un'altra persona, superando le logiche economiche segnate dal profitto e dal tornaconto. Il donare evidenzia, inoltre, la libertà di poter disporre di se stessi e delle proprie risorse per un bene che, non essendo particolare o esclusivo, è un bene comune, cercato e costruito avendo la possibilità di contribuire e di partecipare [...]; il valore educativo del volontariato si esprime: nella reciprocità della relazione educativa tra chi dimostra il valore dell'uomo depurato dal principio retributivo e il detenuto che raccoglie il valore di quanto a lui donato» (Cardinali, Craia 2017, p. 225).

In questo senso il volontario si fa carico della buona riuscita del suo operato, favorendo, sin dai primi incontri, il duplice processo di responsabilizzazione del detenuto e, nel contempo, fungendosi da garante nei confronti della stessa comunità che ne ha stabilito la reclusione, che ospita al suo interno la/e vittima/e del reato e all'interno della quale egli lo accompagnerà nel delicato processo di elaborazione delle azioni criminali del passato e nel lungo percorso di reintegrazione e socializzazione e di recupero di relazioni affettive bruscamente interrotte o rimpiazzate da quelle consolidate, in modo effimero, in contesti di deprivazione e di degrado.

## Riferimenti bibliografici

- Aime, M. (2002). Introduzione. In M. Mauss, *Saggio sul dono*. Torino: Einaudi.
- Aime, M. (2016). *Antropologia*. Milano: Egea.
- Arrow, K. (1999). Observations on social capital. In P. Dasgupta, I. Serageldin (Eds), *Social Capital. A multifaceted Perspective* (pp. 3-5). Washington: The World Bank.
- Caillé, A. (1998). *Il terzo Paradigma. Antropologia filosofica del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cardinali, C., Craia, R. (2017). Dono e devianza. La reciprocità della relazione educativa del volontariato penitenziario. *Formazione e Insegnamento* 15, 219-231.
- Cavaleri., P., A. (2007). *Vivere con l'altro. Per una cultura della relazione*. Roma: Città Nuova
- Costituzione della Repubblica Italiana, Art. 27.
- Decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 2000, n. 230 - Regolamento recante norme sull'ordinamento penitenziario e sulle misure privative e limitative della libertà.
- Godbout, J., T. (1993). *Lo spirito del dono*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Legge 26 Luglio 1975, N. 354, Ordinamento Penitenziario.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono*. Torino: Einaudi.
- Musi, E. (2017). *L'educazione in ostaggio*. Milano: Franco Angeli.
- Praetorius, I. (2016). *L'economia è cura: la riscoperta dell'ovvio*. Casalnuovo di Napoli: IOD.

# La metodologia della ricerca negli interventi formativi di matrice vygotiskijana: Il ricercatore come *bricoleur*

## The methodology of research in formative interventions: The researcher as *bricoleur*

Daniele Morselli

Università di Bolzano - daniele.morselli@unibz.it

### ABSTRACT

This paper critically reviews the diverse assumptions that recently contributed to explain the researcher's work starting from a point of view inspired by Vygotskij and Engeström. Although formative interventions have been used in diverse educational settings, a reflection on the underpinning interpretive paradigms, the strategies of inquiry, and the methodologies for collecting data and analyzing results is still missing. This paper shows the phases of qualitative inquiry in a formative intervention carried out with teachers of a technical institute; the thesis is that the researcher-*bricoleur* that reflects on the methodologies of inquiry carries out a research more rigorous, thus improving validity and results.

Il presente contributo presenta una rassegna critica delle diverse posizioni che di recente hanno riguardato l'esplicitazione del lavoro del ricercatore a partire da una lettura "angolare" come quella ispirata da Vygotskij ed Engeström. Benché gli interventi formativi siano stati utilizzati in diversi contesti educativi e formativi, pochi autori hanno riflettuto sui paradigmi interpretativi sottesi, sulle strategie d'indagine, e sulle metodologie di raccolta e di analisi dei materiali empirici. Questo contributo mostra le fasi dell'indagine qualitativa in un intervento formativo condotto con gli insegnanti di un istituto tecnico. La tesi esposta è che il ricercatore-*bricoleur* che riflette sulla metodologia della ricerca opera una ricerca più rigorosa, migliorando così validità e risultati.

### KEYWORDS

Cultural Historical Activity Theory, methodology of educational research, formative intervention, Change Laboratory, qualitative inquiry. Teoria Storico Culturale dell'Attività, metodologia della ricerca educativa, interventi formativi, Change Laboratory, indagine qualitativa.

## Introduzione

Nelle scienze educative e formative si registra un crescente interesse verso la *teoria storico culturale dell'attività* (Cultural Historical Activity Theory, CHAT) e la sua capacità di promuovere il cambiamento nelle pratiche educative e lavorative. Si tratta della teoria che, secondo Engeström (1996; 2015), con le sue tre generazioni di pensatori, meglio ha saputo raccogliere l'eredità attivista e favorevole al cambiamento di Vygotskij. All'interno della CHAT negli ultimi anni sono stati sviluppati interventi formativi, ricerche empiriche che hanno come scopo l'innovazione, il cambiamento delle pratiche, e lo sviluppo dell'agentività trasformativa e collettiva dei partecipanti (Sannino, Engeström, e Lemos, 2016; Sannino 2020). Si tratta dunque di forme di disegni di ricerca-intervento molto diverse dalle ricerche sperimentali (Engeström, 2011). Le ricerche sperimentali si reggono su una epistemologia positivista basata sulle evidenze, dato che utilizzano esperimenti controllati randomizzati, e modelli causali basati su variabili dipendenti e indipendenti, in una logica di quantificazione (Denzin e Lincoln, 2018).

Nell'ambito pedagogico si avverte il bisogno di superare il paradigma positivista delle ricerche sperimentali in direzione di approcci naturalistici di tipo qualitativo e interpretativo (Mortari, 2007). La ricerca - o meglio l'indagine<sup>1</sup> - qualitativa è rappresentata da una comunità di ricercatori dispersi sulla terra che tentano di implementare un approccio interpretativo critico per dare senso alle condizioni di vita di questo ventennio utilizzando teorie costruttiviste, critiche, femministe, materialiste, *critical queer/quare theory*, e implementazione di modelli di studio culturali (Denzin e Lincoln, 2018, p. xiii). Queste persone si collocano alla frontiera tra postpositivismo, poststrutturalismo e neomaterialismo, e utilizzano una tra le tante strategie di ricerca (casi studio, etnografia, etnodramma, fenomenologia, *grounded theory*, biografica, storica, partecipativa). Come *bricoleur* interpretativi utilizzano molteplici metodi di raccolta e analisi dei materiali empirici; e come scrittori e interpretatori, si destreggiano fra criteri positivisti, postpositivisti, poststrutturalisti, postmoderni, materialisti e postqualitativi di valutazione del loro lavoro.

Malgrado sia evidente che gli interventi formativi si collochino in una prospettiva d'indagine qualitativa, e malgrado siano stati applicati in svariate ricerche e contesti educativi (Sannino 2020; Engeström e Sannino, 2010), ancora manca una riflessione sul collegamento tra interventi formativi e metodologia dell'indagine qualitativa. Engeström (2011, p. 599), per esempio, propone sì un "approccio metodologico radicale che chiamerò interventi formativi", e presenta una grammatica argomentativa di quattro principi:

Gli interventi formativi sono caratterizzati da una grammatica argomentativa che propone: a) il sistema di attività collettivo come unità di analisi; b) le contraddizioni come fonte di cambiamento e sviluppo; c) l'agency come strato cruciale di causalità; d) la trasformazione delle pratiche come forma di formazione espansiva dei concetti. (p. 599)

L'Autore, tuttavia, non approfondisce il posizionamento degli interventi formativi all'interno dei *paradigmi d'indagine*, e in modo simile il manuale di Virkku-

1 Secondo Dimitriadis (2016) il termine indagine (in inglese *inquiry*) è meno positivisticamente connotato di ricerca, e meglio si allinea ai fini aperti, all'indeterminatezza, all'ambiguità, alla praxis, alle pedagogie della liberazione, della libertà e della resistenza.

nen e Newnham (2019) dedicato all'implementazione del Change Laboratory<sup>2</sup> non contiene indicazioni sulle *strategie d'indagine*<sup>3</sup>.

Alla luce di queste criticità il presente contributo opera una riflessione sulle metodologie di indagine qualitativa negli interventi formativi di matrice vygotkijana, e lo fa alla luce della recente edizione di *The Sage Handbook of Qualitative Research* curata da Denzin e Lincoln (2018)<sup>4</sup>. Si inizia mostrando i tratti distintivi degli interventi formativi di matrice vygotkijana e come questi si differenziano dagli interventi lineari tipici della ricerca sperimentale; si continua presentando le cinque fasi dell'indagine qualitativa così come illustrate da Denzin e Lincoln. Successivamente si descrive un intervento formativo condotto in una scuola secondaria italiana che assurge a caso di studio, e mostra come questi cinque momenti possano caratterizzare un intervento formativo. Si conclude riflettendo sul rapporto tra interventi formativi e indagine qualitativa.

## 1. Gli interventi formativi

La ricerca che si pone nella tradizione vygotkijana ha una tradizione attivista e di promozione del cambiamento, poiché Vygotskij era consapevole del bisogno di elaborare modelli di ricerca che connettessero teoria e pratica (Sannino, 2011). Benché Vygotskij (1997) non abbia utilizzato il termine *intervento*, il tipo di ricerca a cui pensa è volta sia a ottenere la trasformazione delle pratiche sociali che a promuovere lo sviluppo di nuove teorie, in un processo di circolarità generativa (Sannino e Sutter, 2011) allo scopo di superare una visione cartesiana che separa i fatti dai concetti.

All'interno di tale tradizione interventista negli ultimi decenni i teorici della terza generazione della teoria dell'Attività hanno sviluppato gli interventi formativi (Sannino 2011) come la Quinta Dimensione, la Clinica dell'Attività e il Change Laboratory. Si tratta di interventi molto diversi dalla tradizione sperimentale di stampo positivista, quelli che Engeström (2011) definisce interventi lineari, cioè *design experiments* e *design research*. In questo tipo di ricerche, suggerisce Engeström (2011; 2015), si dà per scontato che i ricercatori progettino, gli insegnanti implementino e, come risultato, gli studenti imparino meglio. Non si problematizzano gli assunti sui quali si progetta, e si ignora che la ricerca sul campo può essere disseminata di resistenze, reinterpretazioni e persino sorprese. Si ignora così il potenziale dell'essere umano di andare oltre l'informazione data per generare soluzioni culturalmente nuove a problemi sociali ritenuti importanti per le comunità (Sannino *et al.*, 2016).

Vi sono tre tipi di criticità che accomunano gli interventi lineari secondo Engeström (2011): a) l'unità di analisi è lasciata intenzionalmente vaga; b) il processo di ricerca è semplificato – si comincia con i ricercatori che determinano gli obiettivi, e si arriva al completamento della ricerca senza tener conto della volontà dei partecipanti; c) si promuove l'utilizzo di variabili dipendenti e indipendenti, dando

2 Si tratta di una tipologia di intervento formativo che verrà illustrata in seguito.

3 Un'eccezione sono Bodroži e Stepanovi (2012), che presentano le strategie d'indagine utilizzate durante il loro intervento formativo, un caso di studio longitudinale nel quale, prima del suo inizio, si operano interviste semi-strutturate, analisi d'archivio e osservazione partecipante.

4 Si tratta della quinta edizione del celebre manuale Sage, il punto di riferimento della ricerca qualitativa. L'edizione si presenta interamente rinnovata con 42 capitoli complessivi, di cui 16 capitoli completamente nuovi, e 57 nuovi autori o coautori.

così per scontata la nozione di causalità. Secondo Engeström e Sannino (2010) vi sono quattro differenze sostanziali fra gli interventi lineari e gli interventi formativi. La prima differenza è il punto di partenza: mentre negli interventi lineari i contenuti e gli obiettivi dell'intervento sono noti prima del suo inizio, negli interventi formativi i partecipanti fronteggiano un oggetto problematico che fa parte della loro vita quotidiana, che analizzano ed espandono costruendo un nuovo concetto. La seconda differenza risiede nel processo: negli interventi lineari ci si aspetta che i soggetti della ricerca partecipino alla ricerca senza mostrare resistenze; negli interventi formativi, invece, il contenuto e lo svolgimento della ricerca sono soggetti a continue negoziazioni, con l'obiettivo che i partecipanti a un certo punto prendano la leadership del processo di cambiamento. La terza differenza proviene dai risultati: mentre gli interventi lineari cercano di ottenere un modulo standardizzato generalizzabile ad altri contesti, gli interventi formativi mirano a generare nuovi concetti. Se da un lato questi possono essere trasferiti ad altri setting, essi costituiscono solo il punto di partenza per generare soluzioni appropriate al nuovo contesto. La quarta differenza, infine, è riconducibile al ruolo del ricercatore: negli interventi lineari questi cerca di controllare le variabili; di contro, negli interventi formativi il ricercatore è un facilitatore di processo, che incoraggia e sostiene una trasformazione espansiva guidata dai partecipanti. La prossima sezione fornisce una definizione e una breve panoramica del processo di ricerca qualitativa.

## 2. Il processo della ricerca qualitativa: l'altro come soggetto della ricerca

Anzitutto la ricerca qualitativa è un campo d'indagine a sé stante (Denzin e Lincoln, 2018, p. 9) che attraversa discipline, campi e argomenti, con una famiglia interconnessa di termini, concetti e assunti che la circonda, incluse le tradizioni associate a fondazionalismo, positivismo, postfondazionalismo, postpositivismo, poststrutturalismo, postmodernismo, postumanesimo, e le tante prospettive di ricerca qualitativa e metodi connessi agli studi interpretativi e culturali. Benché qualsiasi definizione di indagine qualitativa debba situarsi all'interno di questo panorama, si può offrire una definizione generica:

Si tratta di un'attività situata che localizza l'osservatore nel mondo, e consiste in un insieme di pratiche interpretative e materiali che rendono il mondo visibile, lo trasformano e lo restituiscono in una serie di rappresentazioni che includono note di campo, interviste, conversazioni, fotografie, registrazioni e memo. A questo livello la ricerca qualitativa comporta un approccio naturalistico e interpretativo; il ricercatore cioè studia i fenomeni nella loro quotidianità indagando come le persone conferiscano senso o interpretino i fenomeni. (*ivi*, p. 10)

In modo analogo, in ambito pedagogico Mortari (2007) ha proposto l'utilizzo di un paradigma ecologico che si caratterizza per condurre le ricerche negli ambienti di vita delle persone, così che ci si possa concentrare sulle relazioni che strutturano il fenomeno indagato all'interno del suo contesto naturale. In questo modo il soggetto non è visto come mero testimone di una relazione fra variabili, ma diventa oggetto d'interesse nella sua specificità (Trincherò 2004). Erickson (2018) aggiunge che lo scopo della ricerca qualitativa è quello di scoprire e descrivere in modo narrativo quanto persone ben definite fanno nei contesti di vita quotidiana, e cosa le loro azioni significano per loro. Mentre la ricerca quantitativa nello studio di un fenomeno si chiede quante istanze di un certo tipo siano pre-

senti, l'indagine qualitativa si interroga su quali siano le tipologie di elementi (materiali o simbolici) ai quali le persone si orientano nei loro contesti di vita quotidiana. Da questo punto di vista, suggerisce l'Autore, l'indagine qualitativa precede quella quantitativa.

Secondo Denzin e Lincoln (2018) vi sono cinque attività generiche tra loro interconnesse che caratterizzano il processo dell'indagine qualitativa; queste sono: 1) il ricercatore e il ricercato come soggetti multiculturali, 2) i paradigmi e le prospettive interpretative, 3) le strategie d'indagine; 4) i metodi per raccogliere e analizzare i materiali empirici; 5) e l'arte dell'interpretazione. Le prossime sezioni offrono una selezione di queste cinque attività che sono utilizzate nell'intervento formativo qui descritto.

## 2.1 Il ricercatore e il ricercato come soggetti multiculturali

L'indagine qualitativa ha utilizzato diverse metafore per descrivere il ricercatore: scienziato, naturalista, lavoratore sul campo, giornalista, critico sociale, artista, performer, regista, tessitore di trame, scrittore di saggi. Per enfatizzare questa pluralità di significati, Guba e Lincoln (1994) attingono dall'antropologo Levis-Strauss, e suggeriscono la metafora della ricerca come *bricolage* (Kincheloe e Tobin, 2006).

Il termine merita di essere precisato. L'enciclopedia Treccani definisce *bricolage* come "Lavoro manuale, fatto in casa propria senza ricorrere all'operaio specializzato, soprattutto come passatempo e per hobby; il gusto stesso di dedicarsi a tali lavori. Sinonimo di fai da te". Già utilizzato dal semiologo Jean Marie Floch (2006), che con *bricolage* intende un lavoro rigoroso di mescolanza e ibridazione guidato dal desiderio di esplorare nuove metodologie<sup>5</sup>, il termine è stato successivamente impiegato da Dovigo (2005) in ambito pedagogico per sottolineare la capacità del ricercatore di riorientare la propria prospettiva<sup>6</sup>.

Il ricercatore è dunque un *bricoleur* interpretativo, metodologico, teorico, politico, e narrativo (Denzin e Lincoln, 2018). Il *bricoleur* interpretativo è in grado di accostare un set di rappresentazioni che si adattano alla specificità di una situazione complessa. Il *bricoleur* metodologico esegue un largo numero di compiti che vanno dall'intervista all'auto riflessione e all'introspezione. Il *bricoleur* teorico padroneggia i molti paradigmi interpretativi, e sa lavorare tra e all'interno di paradigmi e prospettive multipli e in sovrapposizione. Il *bricoleur* politico sa che la scienza è potere e che i risultati della ricerca hanno implicazioni politiche, mentre il *bricoleur* narrativo sa che le storie che i ricercatori raccontano sono situate all'interno di tradizioni di *storytelling* specifiche, spesso definite da paradigmi.

5 Così commenta Maria Laura Agnello nella prefazione di Floch (2006, pp. 1-2): "Il lavoro di Jean-Marie Floch, indispensabile punto di riferimento teorico per semiologi e massmediologi, ma anche per studiosi di arti e di cultura visuale, è stato caratterizzato da una rigorosa pratica della contaminazione e della mescolanza, da un inesauribile desiderio di esplorare nuovi territori metodologici e ulteriori contenuti teorici, di mettere in discussione schemi culturali ricevuti e luoghi comuni ideologici, per rinvenire al loro posto nuovi modelli e nuovi metodi d'analisi, e così nuove interpretazioni nel mondo, diversi significati della società. È stato contrassegnato – in una parola – dal *bricolage*. Termine da intendere, in tutta la sua felice, poliedrica significazione interna".

6 Dovigo sostiene: "Al tempo stesso l'approccio qualitativo ci consente di riconoscere il particolare valore che assumono i momenti di discontinuità e rottura all'interno del percorso evolutivo dell'indagine, come esperienze che favoriscono il "ri-orientamento gestaltico" del ricercatore, un cambiamento di prospettiva nei confronti dell'oggetto di studio e del suo significato. È questo il motivo per cui spesso per descrivere la realizzazione di una ricerca si usano le metafore come il *bricolage*, il *patchwork*, il montaggio cinematografico o l'improvvisazione jazz" (2005, p. 25).

## 2.2 I paradigmi interpretativi

Un'indagine qualitativa si struttura per paradigmi intesi come set di credenze di base che orientano l'azione (Lincoln, Lynham, e Guba, 2018). Queste credenze sono ispirate dall'ontologia (con domande quali: Che tipo di essenza è l'essere umano? Qual è la natura della realtà?), dall'epistemologia (Qual è la relazione tra colui che vuole conoscere e ciò che conosce?) e dalla metodologia (Come conosciamo il mondo o acquisiamo conoscenza su di esso?). Queste credenze danno forma al modo in cui il ricercatore vede il mondo e agisce in esso come *bricoleur* che interpreta. Tutta la ricerca qualitativa è dunque interpretativa, cioè guidata da una serie di assunti e sentimenti sul mondo e su come questo dovrebbe essere compreso e studiato, e mentre alcuni assunti possono essere presi acriticamente, altri sono molto controversi. Ogni paradigma interpretativo, perciò, sollecita specifiche domande nel ricercatore.

Esistono cinque paradigmi che, sebbene in continua evoluzione, allo stato attuale organizzano l'indagine qualitativa: positivista, postpositivista, critico, costruttivista, partecipativo. Oltre a questi paradigmi Lincoln *et al.* identificano una serie di prospettive, che sono cioè meno unificate e solidificate dei paradigmi, ma che nondimeno possono condividere un insieme di assunti metodologici o una particolare epistemologia. Esempi di prospettive sono: il femminismo, il marxismo, l'umanesimo critico e la *queer/quare theory*, la *critical race theory*, le metodologie indigene e la ricerca decolonizzante, e la pedagogia critica.

## 2.3 Le strategie d'indagine

Una strategia d'indagine descrive abilità, assunzione, enazioni, e pratiche materiali che il ricercatore come *bricoleur* metodologico utilizza quando si sposta da un paradigma e da una progettazione della ricerca alla raccolta di materiale empirico (Denzin e Lincoln, 2018). Le strategie d'indagine connettono il ricercatore ad approcci e metodi specifici per raccogliere e analizzare materiali empirici. Questa sezione prende in esame due strategie d'indagine in particolare: la triangolazione e la ricerca azione partecipativa.

La triangolazione è una strategia metodologica introdotta negli anni '50 e pesantemente criticata negli anni '80, ma che ha recentemente vissuto un ritorno di favore da parte delle scienze sociali, che la utilizzano come collegamento tra metodi qualitativi e quantitativi. Il processo con cui questo concetto è divenuto principio metodologico nell'indagine qualitativa è stato avanzato da Denzin a partire dagli anni '70, e dalla sua prima concettualizzazione si distinguono almeno tre generazioni (Flick, 2018). La metafora di triangolazione è utilizzata con sfumature diverse: sinonimo di *mixed-methods*, rimandando cioè al paradigma positivista; metodo di validazione dei risultati; integrazione di diverse strategie di ricerca; combinazione di metodologie per la raccolta e l'analisi dei dati sia qualitative che quantitative. Nella versione 3.0, quella attuale, triangolazione significa che il ricercatore ha prospettive differenti sulla questione studiata o nel rispondere alle domande di ricerca, e queste prospettive si sostanziano utilizzando diversi metodi e approcci teorici (Flick 2018, p. 452). *Mixed methods* e triangolazione sono quindi due approcci diversi che portano avanti agende diverse, e mentre i *mixed methods* semplicemente combinano ricerca qualitativa e quantitativa, la triangolazione si concentra sul combinare vari approcci qualitativi secondo quanto richiede l'indagine.

Per quello che riguarda la ricerca azione partecipativa, questa si propone di risolvere problemi concreti attraverso il coinvolgimento della comunità nel processo di indagine. Essa combina ricerca e pratica in modo partecipativo; l'assunto è che la generazione di conoscenze sia un processo collaborativo (Torre, Stoudt, Manoff, e Fine, 2018). La ricerca partecipativa si basa sull'osservazione partecipante, una strategia di ricerca in cui il ricercatore si inserisce in modo diretto e per un periodo di tempo relativamente lungo in un certo gruppo sociale preso nel suo ambiente naturale, e instaura un rapporto di interazione personale con i membri per descrivere le azioni e comprenderne le motivazioni attraverso un processo di immedesimazione (Corbetta, 1999).

## 2.4 Metodologie per la raccolta e l'analisi dei materiali empirici

Questa sezione esamina alcune delle pratiche e dei metodi multipli che i ricercatori qualitativi utilizzano come *bricoleur* metodologici (Denzin e Lincoln, 2018), ed espone tre metodologie di raccolta dei dati particolarmente importanti per gli interventi formativi: le interviste, i *focus-group* e l'osservazione. Successivamente illustra il tema dell'analisi e interpretazione dei dati attraverso tecniche quali le descrizioni spesse e le analisi testuali, e i *member checks* come modalità di validazione dei risultati della ricerca.

Le interviste sono genericamente definite come interazioni sociali basate sulla conversazione (Creswell e Poth, 2018). L'intervista qualitativa è il tentativo di comprendere il mondo dal punto di vista dei soggetti per scoprire il significato della loro esperienza. Esistono varie tipologie di interviste, da quelle condotte uno a uno, con l'intervistatore e l'intervistato nello stesso ambiente fisico a interviste telefoniche, ai *focus-group* con gruppi. Le interviste possono essere più o meno strutturate, e il ricercatore può scrivere le risposte ovvero registrarle. È sempre importante, tuttavia: predisporre un protocollo dell'intervista; avviare un *pilot testing* per sperimentare il protocollo prima dell'utilizzo vero e proprio; e ottenere il consenso informato dei partecipanti.

L'osservazione è costituita dall'atto di notare un fenomeno nel setting attraverso i sensi dell'osservatore, spesso con uno strumento che permetta di prendere appunti e di registrare per scopi scientifici (Trincherò, 2004). Le osservazioni sono basate su scopi e domande di ricerca. Si distinguono quattro tipi di osservazione: a) partecipazione completa - il ricercatore è completamente coinvolto nel gruppo che osserva; b) partecipante come osservatore - anche se il ricercatore è inserito nell'attività, il suo ruolo preponderante è di osservatore; c) non partecipante - il ricercatore è osservatore esterno; d) completo osservatore - il ricercatore non è visto dai soggetti.

L'analisi mira a dare senso ai dati attraverso uno scrutinio sistematico che avviene durante tutto il processo della ricerca (Ravitch e Carl, 2015); essa comporta un insieme di processi strutturati per vagliare i dati e per identificare e costruire dei temi, trasformando questi temi nei risultati che aiutano a rispondere alle domande della ricerca. L'analisi è iterativa, sommativa e formativa; è inoltre basata sulla triangolazione di dati e teorie, contempla lo studio delle dinamiche di potere, e cerca attivamente prospettive alternative. Quando il ricercatore raccoglie un'ampia mole di dati ha due sfide da affrontare: effettuare un'attenta riduzione dei dati e identificare andamenti significativi. Per quello che riguarda l'analisi testuale dei dati, in molti casi i ricercatori adottano un approccio informale non seguendo protocolli predefiniti, ma leggono diverse volte i materiali allo scopo di identificare

temi, supposizioni e significati che costituiscono il mondo culturale di cui il testo scritto è un campione (Peräkylä e Ruusuvoori, 2018).

## 2.5 *L'arte e la pratica dell'interpretazione, della valutazione e della rappresentazione*

Si tratta della fase finale dell'indagine qualitativa dove il ricercatore valuta, analizza e interpreta i materiali empirici raccolti. Questo processo implementa un insieme di procedure analitiche che producono delle interpretazioni integrate alla teoria, oppure produce raccomandazioni utili al *policy making*. Le interpretazioni risultanti sono valutate in termini di un set di criteri provenienti dalla tradizione positivista o postpositivista quali validità, affidabilità e oggettività (Denzin e Lincoln, 2018). Ravitch e Carl (2015) suggeriscono un modello integrato e ricorsivo costituito da tre processi paralleli (*three-pronged model for data analysis*): organizzazione dei dati e *data management*, coinvolgimento immersivo, scrittura e rappresentazione.

La validazione dei dati si riferisce ai modi con cui i ricercatori possono affermare che i loro risultati siano fedeli alle esperienze dei partecipanti (Merriam, 2009). La validità evoca l'importanza di assicurare credibilità e rigore alla ricerca qualitativa, rendendo giustizia alla complessità delle esperienze dei partecipanti e contestualizzando in modo approfondito le loro vite. Nelle strategie di validazione dei partecipanti (anche *member checks*), il ricercatore verifica diversi aspetti della ricerca con i partecipanti. Vi sono diverse modalità di validazione dei dati, come controllare l'esattezza delle trascrizioni o elicitare le riflessioni dei partecipanti alle interpretazioni dei risultati. L'obiettivo è creare le condizioni perché i partecipanti si sentano liberi di confermare o rigettare le varie fasi del processo di ricerca, dalla raccolta dei dati come all'interpretazione dei risultati.

La descrizione spessa (*thick description*) è il modo in cui la ricerca qualitativa descrive un'ambientazione di ricerca attraverso la scrittura (Ravitch e Carl, 2015). La descrizione spessa è un importante aspetto per aumentare la complessità della ricerca attraverso la descrizione chiara e approfondita del contesto di studio, i partecipanti e le esperienze correlate per produrre interpretazioni complesse e risultati che aiutino il lettore a trarre significati più contestualizzati dalla ricerca. Lo scopo è descrivere accuratamente e approfonditamente gli importanti fattori contestuali. Dopo aver descritto per sommi capi i momenti dell'indagine qualitativa, il contributo presenta un intervento formativo di matrice vygotskijana effettuato in un istituto tecnico, presentato come studio di caso<sup>7</sup>.

### 3. Un esempio di intervento formativo: il Change Laboratory come formazione in servizio degli insegnanti

La sezione presenta un intervento formativo condotto tra dicembre 2015 e aprile 2017 in un istituto secondario ad indirizzo CAT (Costruzione Ambiente Territorio, ex-geometri) situato in una città Lombarda. L'intervento formativo ha coinvolto 22 insegnanti e istruttori tecnico pratici (ITP) di due classi CAT, ed è descritto in det-

7 I casi studio sono collocati da Denzin e Lincoln (2018) nelle strategie d'indagine, essi sono un'analisi intensiva di un'unità individuale. Secondo Schwandt e Gates (2018), infatti, la conoscenza generata da casi concreti è spesso più utile che la vana ricerca di teorie predittive e universali.

taglio in Morselli (2019a) per la parte teorica, metodologica e di ricerca sul campo. Quello che qui preme evidenziare sono le scelte operate a livello di momenti dell'indagine qualitativa.

### 3.1 *Il ricercatore e il ricercato come soggetti multiculturali*

Denzin e Lincoln (2018) utilizzano la metafora del ricercatore *bricoleur*; qui si sottolineano due competenze necessarie durante la ricerca sul campo nell'istituto tecnico, quella metodologica, da un lato, e quella di tessitore di trame, dall'altro. Per quello che riguarda il ricercatore come *bricoleur* metodologico, gli interventi formativi richiedono l'abilità di guidare un gruppo attraverso un processo trasformativo che ha come scopo quello di generare un nuovo oggetto e di sviluppare l'agentività collettiva e trasformativa dei partecipanti (Sannino *et al.*, 2016; Virkkunen e Newnham, 2019). Questo richiede una formazione specifica per condurre l'intervento formativo e facilitare cicli di trasformazione espansiva.

Per quello che riguarda il ricercatore come *bricoleur* tessitore di trame e politico, un esempio tratto dalla ricerca sul campo nell'istituto tecnico riguarda le strategie di coinvolgimento del corpo docente. Il fatto che la dirigente fosse favorevole alla ricerca rappresentava quasi un problema, dato che vi erano elementi di frizione con gli insegnanti e non si voleva che i docenti si rifiutassero di partecipare come atto di resistenza. Il coinvolgimento dei partecipanti all'intervento formativo è stato preceduto da un periodo di osservazione partecipante nel quale, da un lato, il ricercatore ha tentato di non apparire troppo vicino alla presidenza e, dall'altro, ha ricercato i problemi sentiti come importanti dai docenti.

### 3.2 *Il paradigma e le prospettive d'indagine*

La teoria storico culturale dell'attività si è sviluppata durante la Rivoluzione russa, un periodo di grande fermento, e la sua ricerca è impegnata alla trasformazione (Sannino, 2011). Da un lato non vi sono dubbi che CHAT affondi le sue radici nel marxismo, sia per l'utilizzo di una prospettiva storica e dialettica, che per la scelta dell'unità di analisi così come esposto nella grammatica argomentativa di Engeström (2011).

Tuttavia, dato che: a) il *bricoleur* qualitativo si destreggia tra prospettive e paradigmi diversi, b) il marxismo è una prospettiva e non un paradigma, 3) prospettive e paradigmi non sono necessariamente inconciliabili, si può ipotizzare che anche il paradigma partecipativo caratterizzi gli interventi formativi. Secondo Denzin e Lincoln (2018) lo scopo della ricerca partecipativa è la trasformazione basata sulla partecipazione democratica tra ricercatore e soggetto/i. La voce di chi narra la ricerca è quella dell'appassionato partecipante, del facilitatore che aiuta la ricostruzione delle molte voci differenti. I partecipanti sono co-ricercatori; iniziati al processo di ricerca, imparano attraverso il diretto coinvolgimento nel processo. Il controllo, inoltre, è condiviso tra partecipanti e ricercatore. Negli scritti di Engeström e Sannino (2010) e Engeström (2011) vi sono molti elementi che permettono di situare gli interventi formativi all'interno del paradigma partecipativo. L'intervento formativo nell'istituto tecnico ha infine mostrato pratiche che contraddistinguono il paradigma partecipativo. Si è scelto per esempio di indirizzare l'indagine su un problema molto importante per il corpo docente del CAT, cioè la

drastica diminuzione del numero di studenti dal 2008 al 2016, e la soluzione al problema è stata ideata, progettata e infine implementata dai partecipanti<sup>8</sup>.

### 3.3 Le strategie d'indagine

L'intervento formativo qui descritto è stato preparato da un periodo di osservazione partecipante per comprendere i problemi che affliggevano il corso CAT dal punto di vista dei docenti. Per questo il ricercatore era inserito nelle attività svolgendo principalmente il ruolo di osservatore. Il periodo di osservazione è iniziato due mesi prima dei laboratori, ed è continuato durante e dopo le sessioni. Il ricercatore ha così assistito ad alcune lezioni nelle classi coinvolte nel progetto, ha discusso coi docenti nella sala insegnanti e ha visto come la vicepresidenza gestiva i problemi quotidiani, scrivendo note di campo in un diario. Uno degli scopi era la ricerca di possibili materiali specchio da utilizzarsi durante le sessioni di Change Laboratory, materiali che sarebbero stati discussi come manifestazioni superficiali di problemi e contraddizioni insite nel corso CAT. Un esempio di materiale specchio è il numero di iscrizioni degli studenti ai diversi indirizzi dell'istituto (CAT, Logistico, Grafico) nei tre anni prima della ricerca. Il documento è stato utilizzato durante il primo laboratorio con il compito di trovare possibili spiegazioni rispetto a come si fosse arrivati a questa situazione, promuovendo così l'azione di apprendimento espansivo di *messa in discussione* (Engeström, 2015). Un altro esempio di materiale specchio proveniente dall'osservazione partecipante è un documento che illustra il curriculum CAT prima e dopo la riforma degli istituti tecnici del 2008; presentato durante il terzo laboratorio per individuare cambiamenti positivi e negativi nel curriculum a seguito della riforma, ha contribuito a promuovere l'azione di apprendimento di *analisi storica*.

### 3.4 I metodi per la raccolta e analisi dei materiali empirici

La ricerca sul campo nell'istituto tecnico ha implicato diversi metodi per la raccolta e l'analisi dei dati, mostrando così procedure di triangolazione. Per quello che riguarda la raccolta dei dati, si sono utilizzati interviste, *focus group*, e videoregistrazioni dei laboratori.

a) Per le interviste, all'inizio della ricerca e prima dell'inizio dei laboratori si sono effettuate interviste telefoniche a tutti gli ex 150 studenti che si erano diplomati l'anno precedente (dopo la riforma) e due anni prima (prima della riforma), per trovare possibili problematiche attribuibili alla riforma del 2008. I risultati sono stati condivisi durante un consiglio d'istituto allo scopo di individuare il corso che più avrebbe beneficiato dell'intervento formativo. La ricerca ha poi promosso interviste strutturate a insegnanti e ITP nell'anno scolastico successivo all'intervento formativo per comprendere come i partecipanti interpretassero il nuovo progetto multidisciplinare durante la sua implementazione nelle classi.

8 Facilitati dal ricercatore, durante l'intervento di Change Laboratory i partecipanti hanno elaborato un progetto interdisciplinare gestito dagli istruttori tecnico pratici. Questa "Area di Progetto" coinvolge principalmente le materie tecniche nelle due classi quinte; presentata come iniziativa durante gli open day dell'istituto, utilizza didattiche per competenze (per esempio attraverso compiti realistici e sfidanti) che meglio preparano gli studenti per il mondo del lavoro.

- b) Per quello invece che riguarda i laboratori che hanno caratterizzato l'intervento formativo, essi sono stati videoregistrati e interamente trascritti per analisi successive alla luce della teoria dell'Attività. Un'analisi, per esempio, mira a ricostruire il processo di doppia stimolazione vygotskijana durante l'intervento formativo (Morselli, 2019b; Morselli e Sannino, 2021).
- c) Due *Focus-group* nelle classi quinte hanno permesso di ottenere il punto di vista degli studenti. L'oggetto delle otto interviste e dei due focus-group era il progetto interdisciplinare sviluppato durante i laboratori: che cos'è, suoi punti di forza e criticità. Le interviste e i *focus-group* sono stati registrati, interamente trascritti, e analizzati attraverso riletture multiple per individuarne i temi fondanti. L'analisi ha differenziato il materiale empirico in base ai diversi attori impegnati (insegnanti, ITP e studenti) e a quattro temi: antecedenti storici del progetto interdisciplinare, sue caratteristiche, potenziali, sfide (Morselli, 2019a, p. 83-110).

### 3.5 L'arte e la pratica dell'interpretazione, la valutazione e la rappresentazione della ricerca

L'analisi di interviste e *focus group* è stata trasformata attraverso un'analisi tematica in una rappresentazione grafica realizzata con il software CMAP (Figura 1) che espone: i diversi punti di vista degli attori; caratteristiche, potenziali e sfide; nonché i temi principali emersi nell'analisi ricorsiva.

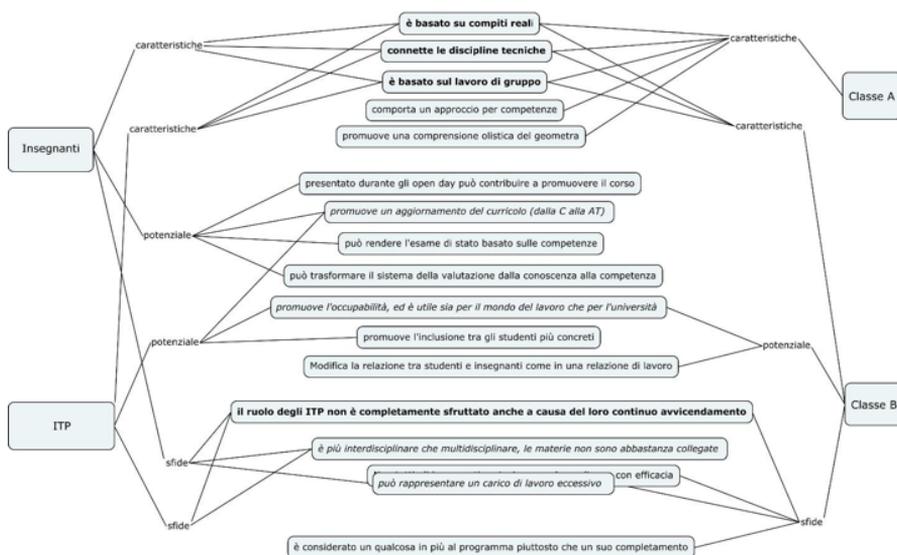


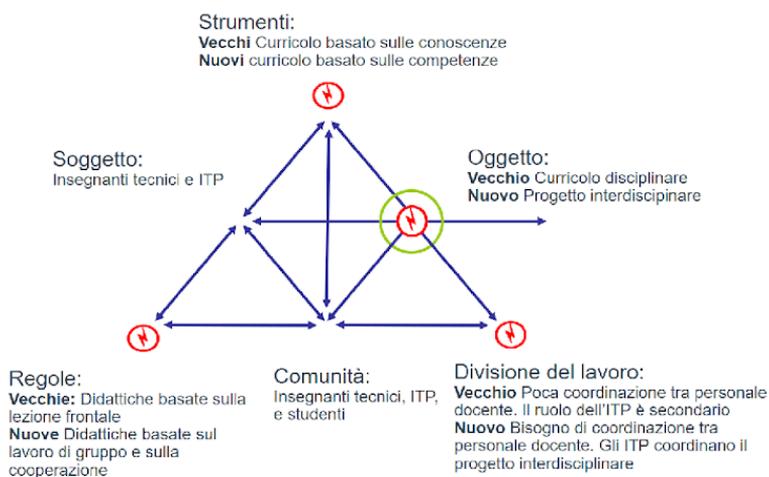
Figura 1. Rappresentazione grafica dell'analisi di interviste e focus group con insegnanti, ITP e studenti (tradotto da Morselli, 2019a, p. 144)

In alto, per esempio, si notano tre temi relativi alle caratteristiche del progetto interdisciplinare (in neretto): è basato su compiti reali, connette le discipline tecniche e si fonda sul lavoro di gruppo degli studenti. Queste caratteristiche sono

state segnalate sia da insegnanti e istruttori tecnico pratici, che dagli studenti delle classi A e B.

Questo risultato è stato successivamente validato in forma di *member-checks*: durante una sessione di *follow-up* in cui erano presenti insegnanti, ITP e studenti, si è presentata e discussa la Figura 1. Questo ha permesso di validare i risultati dell'analisi (dal punto di vista della metodologia d'indagine qualitativa), ma anche di valutare l'esito dell'intervento formativo (dal punto di vista della teoria storico culturale dell'attività). I partecipanti hanno riflettuto su quello che bisognava ancora imparare per migliorare il progetto interdisciplinare l'anno scolastico successivo, innescando così l'azione di apprendimento espansivo chiamata *riflessione sulla nuova pratica* (Engeström e Sannino, 2010). Questo esempio dimostra come l'utilizzo di metodologie della ricerca qualitativa non solo possa migliorare l'intervento formativo dal punto di vista del rigore metodologico, ma possa altresì promuovere il processo di apprendimento espansivo.

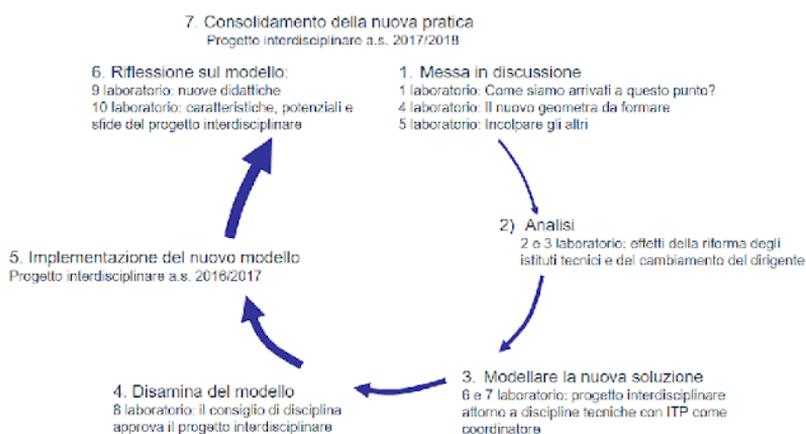
La stessa sessione di *follow-up* ha permesso l'interpretazione dei risultati alla luce della teoria dell'Attività, caratterizzata dal paradigma partecipativo ma anche dalla prospettiva del marxismo critico. Si è ipotizzato che una contraddizione terziaria stesse pervadendo la nuova pratica del progetto interdisciplinare. Questa contraddizione emerge quando l'implementazione del nuovo modello causa tensioni negli elementi del sistema d'attività tra la forma presente e l'applicazione del nuovo modello (Virkkunen e Newnham, 2019). Vi erano tre categorie di tensioni visibili che facevano ipotizzare la contraddizione tra: a) il vecchio curriculum basato sulle discipline e il nuovo progetto interdisciplinare; b) il vecchio e il nuovo coordinamento fra insegnanti e ITP; c) le vecchie didattiche basate sulla lezione frontale e le nuove didattiche basate sul lavoro di gruppo (vedi Morselli 2019a). La Figura 2 mostra la rappresentazione grafica che utilizza il sistema triangolare dell'attività per interpretare i risultati in forma di contraddizione terziaria.



**Figura 2. Interpretazione dei risultati secondo la teoria dell'attività: una contraddizione terziaria pervade il progetto interdisciplinare (tradotto da Morselli, 2019a, p. 120)**

Dal punto di vista della validità, questa interpretazione dei dati è stata sostenuta da una descrizione spessa della ricerca sul campo e dei laboratori. Ancora una volta la metodologia degli interventi formativi e quella dell'indagine qualita-

tiva si sostengono vicendevolmente: in linea con la teoria dell'Attività, si è partiti da una contestualizzazione storica dell'intervento formativo attraverso cui si sono spiegati gli eventi che avevano portato il corso CAT a rischio di soppressione. In linea con le metodologie dell'indagine qualitativa, si è proceduto con una descrizione spessa delle sessioni di Change Laboratory e di *follow-up*. Per dare un'idea ancora più vivida dell'intervento formativo e dei diversi punti di vista al suo interno, alla descrizione spessa si sono associate una selezione di estratti di conversazioni dei laboratori. La rappresentazione di Figura 3 completa i risultati della ricerca con la descrizione dell'intervento formativo e dei suoi esiti attraverso le sette fasi del ciclo di apprendimento espansivo così come descritte da Engeström e Sannino (2010).



**Figura 3. L'intervento formativo alla luce del ciclo di apprendimento espansivo (tradotto da Morselli, 2019a, p. 128)**

## Conclusioni

Il contributo ha evidenziato alcune criticità metodologiche relative al posizionamento degli interventi formativi all'interno dell'indagine qualitativa, e ha operato una rassegna critica delle diverse posizioni che di recente hanno contribuito all'esplicitazione del lavoro del ricercatore, a partire da una lettura "angolare" come quella di Vygotskij ed Engeström, mostrando così l'intreccio di metodologie della ricerca durante un intervento formativo e la complessità della ricerca sul campo, che, come suggeriscono Denzin e Lincoln (2018), è caratterizzata da diversità, conflitto e da tradizioni complesse talvolta contraddittorie. L'indagine qualitativa è infatti un insieme complesso di pratiche interpretative: come formazione storica continuamente in spostamento abbraccia tensioni e contraddizioni; come insieme di attività interpretative non privilegia una specifica pratica metodologica su un'altra; come luogo di discussione è difficile da definire chiaramente, poiché non ha un paradigma che le è distintamente proprio o un insieme di pratiche che siano interamente sue.

Dal punto di vista pedagogico si è evidenziata l'importanza di riflettere sui paradigmi utilizzati dal ricercatore così come suggerito da Mortari e Ghirotto (2019),

ipotizzando che anche il paradigma ecologico così come proposto da Mortari (2007) caratterizzi gli interventi formativi di matrice vygotkijana. Il paradigma ecologico promuove la ricerca in un setting naturale, cioè nei modi e nei luoghi ove il fenomeno indagato si sviluppa, poiché tale fenomeno acquisisce significato in relazione al suo contesto. Engeström *et al.* (2014) sostengono infatti: “Così, anziché spingere verso disegni di ricerca perfetti, dovremmo coltivare soluzioni provvisorie attraverso una prima sperimentazione locale, e quindi, quando le soluzioni trovate funzionano, generalizzarle e diffonderle attraverso dialogo e ulteriore sperimentazione” (p. 120).

Una criticità mostrata in diversi interventi formativi è stata la scarsa chiarezza relativa alle strategie d'indagine e ai i metodi per la raccolta e analisi dei materiali empirici. Dal canto suo, questo contributo ha esposto un intervento formativo di Change Laboratory dove sono state evidenziate le fasi dell'indagine qualitativa. In linea con un approccio integrato all'analisi così come mostrato da Ravitch e Carl (2015), si sono individuate alcune modalità d'interpretazione dei dati, mostrando come la metodologia dell'indagine qualitativa si possa integrare agli interventi formativi, da un lato, per aumentarne il rigore metodologico e la validità dei risultati, e, dall'altro, per promuovere azioni di apprendimento espansivo, e quindi l'efficacia dell'intervento formativo stesso.

Questo contributo ha spiegato che, pur partendo da una prospettiva di marxismo critico, gli interventi formativi di matrice vygotkijana sono caratterizzati da paradigmi di ricerca partecipativi. Secondo Gutiérrez, Engeström, e Sannino (2016), infatti, gli interventi formativi sono una forma promettente di *participatory design research*, che “si concentra sull'apprendimento, specialmente sulle sue forme trasformative nelle quali le persone progettano il loro futuro, e questo è pienamente in linea con lo spirito della teoria storico culturale dell'attività come approccio attivista” (p. 276). Gli interventi formativi, inoltre, si interessano di equità e diversità, utilizzano approcci decolonizzanti, e studiano cosa significa fare ricerca in comunità non dominanti, da cui si intuisce che la prossima generazione di studi storico culturali dell'attività (Sannino, 2020) utilizzerà sempre più la metafora del ricercatore come *bricoleur* interpretativo, facendo uso di una varietà di paradigmi e prospettive d'indagine connesse all'indagine qualitativa, rifacendosi a una prospettiva generativa di nuovi orizzonti, di nuove possibilità, di nuove traiettorie e strategie di ricerca (Margiotta, 2015).

I campi della ricerca qualitativa e dell'indagine qualitativa sono infatti in movimento, e la metafora di ricercatore come *bricoleur* nell'indagine qualitativa, così come proposta da Guba e Lincoln (1994) nelle scienze sociali, e da Dovigo (2006) in ambito pedagogico, sempre più indirizza le questioni della ricerca in un'era caratterizzata da postmodernismo e tecnologie digitali. Mentre emancipazione, inclusione, giustizia sociale, pluralità, diversità, complessità e caos entrano tanto nei circoli accademici quanto nei media (Kincheloe e Tobin, 2006), il *bricolage* ha il potenziale di incorporare questi discorsi e le pratiche complementari in nuove domande di ricerca, strumenti, processi e modalità di reporting.

## Riferimenti bibliografici

- Bodroži, Z., & Stepanovi, I. J. P. (2012). Creating organizational innovations in countries in transition using Finnish change laboratory: A case study from Serbia. *Psihologija*, 45(1), 71-94.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (Fourth edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of Qualitative Research* (Vol. 5, pp. 1-35). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dimitriadis, G. (2016). Reading qualitative inquiry through critical pedagogy: some reflections. *International Review of Qualitative Research*, 9(2), 140-146.
- Dovigo, F. (2005). *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*. Milano: Franco Angeli.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik*, 16(3), 131-143.
- Engeström, Y. (2011). From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 598-628.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24.
- Engeström, Y., Sannino, A., & Virkkunen, J. (2014). On the methodological demands of formative interventions. *Mind, Culture & Activity*, 21(2), 118.
- Erickson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 36-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutiérrez, K. D., Engeström, Y., & Sannino, A. (2016). Expanding educational research and interventionist methodologies. *Cognition and Instruction*, 34(3), 275-284.
- Flick, U. (2018). Triangulation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 444-461). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Floch, J.M. (2006). *Bricolage*. Roma: Meltemi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in qualitative research. In E. G. Guba & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (Vol. 2, pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kincheloe, J., & Tobin, K. (2006). Doing educational research in a complex world: preface. In K. Tobin & J. Kincheloe (Eds.), *Doing educational research. A Handbook* (Vol. 1, pp. 3-14). Rotterdam: Sense.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 108-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2009). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A guide to design and implementation*. Somerset, NJ: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della Ricerca e Pedagogia*. Roma: il Mulino.
- Mortari, L. & Ghirrotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Morselli, D. (2019a). *The Change Laboratory for teacher training in entrepreneurship Education. A new Skills Agenda for Europe*. Cham: Springer.
- Morselli, D. (2019b). Testing the Vygotskian model of double stimulation in a formative intervention. The contribution of educational research. *Formazione & Insegnamento*, XVII(1), 39-58.
- Morselli, D., & Sannino, A. (2021). Testing the model of double stimulation in a change laboratory. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-8.
- Peräkylä, A., & Ruusuvuori, J. (2018). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 669-691). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ravitch, S. M., & Carl, N. M. (2015). *Qualitative research: Bridging the conceptual, theoretical, and methodological*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Sannino, A. (2011). Ricerca intervento in teoria dell'attività. Attualità della tradizione vygotskijana. *Formazione & Insegnamento*, 9(3), 104-114.
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 1-17.
- Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical Activity Theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570.
- Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 341-358). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Torre, M. E., Stoudt, B. G., Manoff, E., & Fine, M. (2018). Critical participatory action research on state violence: Bearing wit(h)ness across fault lines of power, privilege and dispossession. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (Vol. 5, pp. 492-516). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma: Laterza.
- Virkkunen, J., & Newnham, D. S. (2019). *The Change Laboratory. Uno strumento per lo sviluppo collaborativo nelle organizzazioni lavorative e in ambito educativo*. Roma: Armando.
- Vygotskij, L. S. (1997). The history of development of higher mental functions. In A. S. Carton & R. W. Rieber (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotskij. Vol 4. The history of development of higher mental functions* (pp. 207 - 219). New York: Plenum.



# Constructing emotions from the perspective of the dramaturgical theory on the example of the Smolensk disaster

## Costruzione delle emozioni nella prospettiva della teoria drammaturgica: l'esempio del disastro di Smolensk

Michał Pulit

State University of Applied Science in Nowy S cz, Poland - [michal.pulit@gmail.com](mailto:michal.pulit@gmail.com)

### ABSTRACT

The author uses the background of the Erving Goffman's dramaturgical theory to analyze how emotions are constructed. The interpretation of reality as a theater play and individuals as actors playing several roles simultaneously allows the author to realize the potential hidden in the fabrication of emotions aroused in involved recipients of the interaction. The analysis of the interaction through the prism of a performance based on creating an already assumed impression by an individual allows the society to reveal the unstable credibility of the director's intentions and doubtful authenticity of emotions that have been automatically aroused in the audience. The way in which the Smolensk disaster, one of the most tragic events in Poland's recent history, was illustrated in the media, offers an example of how consecutive borders were pushed on the road to managing the impression. The exploration of the selected sociological concept in the perspective of emotions encourages us to reflect on the reality of identities possessed by social individuals and the very content of the communication sent by them. An individual is currently disorientated when interpreting polarized communications and experiences antinomian emotions, therefore it seems that the only chance of beneficial change in the value of social life lies in attempting to integrate affective and rational experience.

L'autore analizza la costruzione delle emozioni nella prospettiva della "teoria drammaturgica" di Ervin Goffman, per il quale la realtà è un teatro in cui gli individui recitano ruoli diversi. Ciò permette all'autore di cogliere il potenziale nascosto nelle emozioni presenti nei soggetti. L'analisi dell'interazione nel prisma di una *performance* basata sulla creazione di una ritenuta preesistente impressione da parte di un individuo permette di portare alla luce le mutabili intenzioni del regista e la dubbia autenticità delle emozioni suscitate nel pubblico. Il modo in cui i media hanno presentato il disastro aereo di Smolensk, uno degli eventi più tragici della storia recente della Polonia, offre un esempio di come si possano manipolare le impressioni oltre ogni limite. L'estensione al campo delle emozioni del concetto sociologico sopra citato induce a riflettere sulle reali identità dei soggetti sociali coinvolti e sull'effettivo contenuto delle loro comunicazioni. L'individuo è disorientato quando interpreta comunicazioni polarizzate e prova emozioni antinomiche. Pertanto sembra che l'unica possibilità di operare un cambiamento benefico nella vita sociale preveda un'integrazione di esperienza affettiva e razionale.

## KEYWORDS

Dramaturgical Theory, Emotions, Symbolic Interactionism, Smolensk Disaster, Sociological Theory.

Teoria drammaturgica, emozioni, interazionismo simbolico, disastro di Smolensk, teoria sociologica.

## 1. Introduction

While making observations and elaborately analyzing the attitudes and behavior of societies in the information era, one might get an impression that there is no taboo subject to which social individuals feel a phobia that is strong enough to prevent them from discussing it or at least to harness emotions activated in them towards the object or a social situation. Therefore it may seem strange that social life commentators unceremoniously bring up even the most subtle issues to public discussion, thus depriving them of due pathos. It is almost impossible now to pick any material and hope that its virginal peripheries have not been rummaged, as the main goal of many journalists, columnists and influencers is to aim at finding the most provocative title, the most conflicting text or perverted approach to the analysis of the issue. In this rivalry for releasing the reader's and the viewer's involvement, emotions, regardless of their nature, become the currency. Obviously, they bring about particular viewership, popularity and website displays, which naturally translates into profits and incomes of companies, corporations and social individuals. Such emotions are most easily evoked with a shocking or sad image or text, therefore such large percentage of such content can be found in the mass media and the internet.

I would like to concentrate on the examples of dramatic events related to the Smolensk disaster, on which the mass media focused and whose analysis in the press, the radio, the TV and the internet was conducted in a way whose ultimate goals, apart from political ones, consisted in increasing viewership, the number of displays or subscriptions. This path led through building the emotion of tension, the feeling of uncertainty, conflict, anger and sorrow, regardless of legal and historical progress in the analysis of the whole event. The exploration of the issue is conducted through the prism of the sociological dramaturgical theory developed by Erving Goffman (1959), since in my interpretation the concept of symbolic interactionism ideally renders the analogy of a performance created by the media which sells bent reality of real events and simultaneously, constructing collective social consciousness, which is very dangerous.

The subject of the research is important particularly due to multidimensionality of the consequences caused by the effective pursuit of the true mission of the mass media. This no longer consists in explaining and commenting on the significance and sense of the events and the information itself. It is not development of maintenance of the community of values, creation of social or political consensus, either (McQuail, 2019). It just boils down to generating social tension, as de-

scribed by Charles Wright (1960), which seems to be a grim joke. Currently, the mission is usually to construct polarized emotions in order to incapacitate the viewer, the listener or the reader, and to deprive them of the remnants of rational thinking. The task pursued by the fourth power is to shape the society and politics. Unfortunately, the society is not brought up in order to develop defense mechanisms protecting it against abuse and corruption. Instead, thoughtless susceptibility to stimuli is activated, which will make the management of the mass of social individuals as efficient as the management of puppets in the theater.

Social events where death appears seem to be a perfect goal for the media, as it is difficult to find individuals, groups or societies which would remain indifferent to such facts. There are very few issues that would penetrate a social actor so deeply on so many levels. Regardless of whether we deliberate on these issues from the atheistic or theological perspective, they always constitute specific closure of the sequence, continuation, interaction on the sociological, psychological, cultural and legal level. Thus they put individuals struck by the news of such facts in a position of completing some sort of a stage, irrespective of whether they have been prepared for this epilogue or not. If we add here the potential offered by the specificity of a particular message, we have a recipe for the society for positioning the hierarchy of importance of the phenomena defined as those consuming energy, time and money.

## **2. The Smolensk disaster and the construction of emotions in the dramaturgical theory**

10<sup>th</sup> April 2010 was the day which not only changed the chronology of the events presented in the media, but the day that burned a deep wound in the hearts and minds of Poles, especially the near and dear ones of all 96 casualties of the plane crash. Among the casualties were: president of Poland Lech Kaczyński and his wife Maria Kaczyńska, the last Polish president in exile Ryszard Kaczorowski, deputy speakers of the Polish Lower and Upper Chambers of the Parliament, a group of eighteen members of parliament, commanders of all types of armed forces of Poland, staff of the President's Office, heads of state institutions, members of the clergy, representatives of ministries, war veteran and social organizations and people accompanying them, who all constituted the Polish delegation to the ceremonies related to the 70<sup>th</sup> anniversary of the Katyn massacre, as well as the plane crew.

Since 9<sup>th</sup> May 1987 the Polish aviation had not experienced such dramatic events in air and on land, when, as a result of increasing power in the engines of the liner plane Il62, temperature in the bearing of the low pressure turbine increased dramatically and destroyed the engine which, in turn, damaged the other engine of the plane. The plane crew could not control the plane and crashed into the ground in Kabacki Forest, 5 kilometers from Okęcie Airport in Warsaw. This caused the death of 183 people. (<https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/-1526349,1,najwieksza-katastrofa-lotnicza-w-historii-polski-mija-30-lat.read>, accessed on: 27.10.2019).

Though it is impossible to weigh up the significance of human beings, the Smolensk tragedy, due to its political context and the passengers of the flight gained cultural, sociological, psychological and legal dimensions, constructing anew the discourse of experiencing the events related to the death in a wider community. Never before in the modern history of Poland the divisions between

actors of the political stage, participants of social life, representatives of media corporations had been so clear, which contributed to the activation and polarization of particular attitudes and behaviors.

The analysis of emotion building in the dramaturgical perspective contains maturity, humbleness and awareness of the approach used by Erving Goffman, who claimed that the examination of the micro-sociological dimension is loosely related to macroscopic phenomena (Goffman, 1983) and deterministic transfer of this onto parallel phenomena would be semantically far-fetched. Nevertheless, even though a single gathering and an interaction episode may not determine any social significance on a global scale, when we combine them and establish them on the background of larger phenomena, it enables us to shape our image of the hypothetical potentiality of consequences.

The interaction activated as a result of the Smolensk disaster has followed the screenplay written by culture itself. Individuals involved in the process of mutual influence were equipped in norms developed by politicians, journalists, business people, agents of the former security services, but also by radical nationalists. The values that are so intensely consolidated in times of injustice and suffering – became particularly polarized. Convictions were established thanks to persistent media coverage. As a result, we woke up in the stratified society, whose members define reality in a highly individualistic way. This goes perfectly in line with the legacy of Mead, defined by Blumer as presumptions of symbolic interactionism (Blumer, 2007). Such categories of people as friends or foes, independence of institutions, honesty found in other people's actions, have all been redefined on the basis of social interactions. The dynamically evolving reality after 2010 constituted a stage on which the media and the creators of the visions of the world around us competed in skillful juggling and maintaining balance between keeping up emotions of pain, sorrow, despair, and building the need of a vendetta and seeking justice in the society. In the situation when social actors, who play the role of the audience, are told to manage polarized emotions, a complex emotional system is created, and its processed elements enter the market in their stochastic structure (Hochschild, 2009). Due to the fact that people act assuming that they are always present on the stage, each social individual perceives the other party in a particular situation as the audience which he or she entertains (Turner, Stets, 2009). In this way the collective spiral of emotions gains momentum and after some time it is difficult to find the sources of actual emotions.

Sadness and depression, which, as primary emotions, the first ones in the collective expression, accompanied the hearts of Poles after the Smolensk disaster, were then gradually and selectively replaced by expectation, anger, hostility and hatred. The constellations of secondary emotions gave way to the attitude of dominance and then translated this into direct actions in meetings (Turner, 2000). These behaviors were manifested, for example, in the so-called Smolensk monthlies (2018). Born out of pain and desire to commemorate the tragically deceased, through their formula and elaborate media policy, they offered enough space to spark the rebellions in which the parties involved were even ready to declare that they felt the presence of *mana* when accomplishing their goals (Durkheim, 2010). It was enough to gain a single point focusing cognitive and visual attention, namely the cross and finally the monument of the casualties. It gathered both supporters and opponents of the concept of participation in the demonstration or the counter-demonstration, and the community offered intense visual contact and monitoring of activities. Each group demonstrated openness to communication, which led to the feeling of solidarity between 'us' and intense flow of emo-

tions. Interactions were accompanied by collections of ritualized ceremonious openings and closings, which, specifically prepared and selectively edited by opposing media, equipped actors involved in particular groups of meetings in an arsenal of ritual procedures aimed at indicating deviations and correcting alleged deviation behaviors (Goffman, 1969, 1971, 1981, 1983, 2010, 2011, 2012). Once a thick line separating the beginning of a religious cult from the structure of everyday interaction has turned now into an extremely thin string, ready to break at any time, allowing catholic extremists and calculating liberals to mingle. The former – stuck in the crusade reality, the latter – pursuing irresistible desire to gain profits, they are both ready to release their primal instincts and they often lack awareness of the fact that emotions which led them to particular attitudes and behaviors were meticulously constructed in line with the detailed screenplay. Regardless of whether some of social individuals were accidentally involved in the gathering they are participating, or initiated in the elaborate plan of the director, they both give false performances evaluated by the audience, who tries to decode their reality and credibility. The play is taking place at the crossing of the lines which determine the artistry of acting, the creation of the needs for the audience – the needs for which they will have to find the panacea, and the social situation, which may be both a supporter and the opponent for those staging the show.

Social actors equipped in props authenticating their intentions, namely the outfits and material objects proving their status and social class, or expressing their contempt for worldly symbols of consumption, are competing in the race for ideal presentations (Veblen, 2008). Some proceed in silence, merging into one legion, whose slogans on banners relate to emotions describing their willingness to seek compensation, others march in opposition, in a colorful counter-demonstration, whose motto seems to divert from the heart of the events that occurred on 10<sup>th</sup> April 2010. They all juggle with recipients' emotions, each time compensating their own deficits with diverting attention, buying illusory time and keeping upholding the value of the presentation. They all face the challenge of managing emotions on the level of the right to oscillate, as interpreted by Hogan (2011), implementing the immunization method in the philosophy of Beck (2011), simultaneously aiming at maintaining the balance in the viewer's conscience, ensuring the viewer does not yield to the fascination of the scene arranged for them, but activates totally rational activity and autonomously manages their decisions. In the 21<sup>st</sup> century, this operation is supported by digitalized information society, which unselfishly tests the theses of Damasio (2011) concerning harmonious symbiosis of emotions and pragmatic mind. A lazy social actor soaks up indoctrinated media coverage of the reality constructed for them, feeling appreciated for the fact that they are more and more often being released from the calories-burning process of thinking. They simultaneously express their fascination for technological advances, devoting more energy to gaining new facilities reducing their physical and mental activity than to attempt at reflecting on whose interests the public TV and radio, totally censored by the government, represent, what rhetoric is adopted by private media concerns, which overwhelmingly represent private profits of Western Europe and the USA. The viewer does try to establish who imposes the narration of hatred and clearly identifies the enemy responsible for all consequences of the Smolensk disaster. The viewer does not make any effort to understand why all constructive attempts at finding the guilty ones are nipped in the bud.

Therefore we should not be surprised to see the narration of the movies on Smolensk, relatively specifically directed at the audience, met with a favorable re-

sponse. Directors and screenwriters were aware that the passage of time poses the risk of depriving viewers of extreme emotions, and that is why even before the widows' tears dried, TV screens showed the movies filled with anger, fear and horror. Even in "Lista pasa erów" [Passenger List] directed by Ewa Stankiewicz and Jacek Pospieszalski, which concentrated on the feelings of the sufferers, their tragedy and pain, some slogans were mechanically introduced, thus sending a clear signal encouraging the audience to fight against someone or something. On the other hand, "Mgła" [Fog] by Maria Dłu ewska and Joanna Lichocka, in spite of its minimalism and simplicity, offers a clearly composed persuasion, successively intensified by the soundtrack. "Solidarni" [The Loyal] by Ewa Stankiewicz does not even try to pretend to show the quarrels at the cross and the rise of anger of social individuals neglected by the elites. Ewa Ewart, a documentary director, also balances on a thin rope, trying to show the personal tragedy of the families of 96 casualties of the presidential plane crash and also demonstrating emotions in order to build particular awareness among the viewers – people who were abandoned, neglected, who are embittered and who found a way to release their emotions. In this way we theoretically remain in the discourse, however, we skillfully drift past, turning out attention to a different place.

All this fits in with Goffman's rhetoric, which says that there is no single and objective reality, but it is subjectively created by social actors who are involved in building performances. On a more advanced level a play is staged, in which the screenwriter precisely plans every step they take to force the audience to react in line with their assumptions. Unfortunately, even in the most mysterious plan we cannot take into account all biogenic, psychogenic, cultural and situational variables constituting the horizontal and vertical context of the set goal. Thus the plan often falls victim to the limitations of one's mind or a social situation. This implies some mistakes and more or less conscious attempts to please the audience. The audience, on the other hand, effectively resists immanent homogenization, which is obviously supported by some universality of the course of thematic threads, such as dramatic and personal ones (Golka, 2007). As a result we witness a play in which the audience are convinced that they receive the product they desire, and the director believes that their recipients follow their intricate plan. Even though none of the involved parties can prevent errors, the aspect that determines the victory of a particular participant in a specific situation is the reduction of one's own errors to the lower level than that of one's opponent.

On the emotional level this occurs in the sphere of maximum camouflage of passions taking part in the decision process. This seems a breakneck task, as the sender of the communication, in order to attract the viewer's attention, must maximally destroy proportions between its rationality and emotionality and at the same time expect that the recipient of the communication will have an impression that they are taking decisions in an analytical and synthetic way, resisting or reducing the role of passion. This Machiavellianism in an emotional play around the Smolensk disaster was represented in a wide range of attempts. Private media concerns reduced the importance of the event, quoting the scheme of the tragedy description in precisely selected foreign newspapers and TV stations. Researchers, scientists and country authorities were accused of being hysterical while polarized anti-theses of the events were presented. On the other hand, those in power after the period of direct mourning wanted to transport the process of scheduled changes in the law and economy on the heated emotions of the voters, consecutively arousing the unconvinced groups with a vision of next tragedies. And thus the last social actors who believed uncritically and childishly that there is some

dimension for which the passage of time will offer some distance and enable us to go beyond the separation of the Church and the state, the pursuit of private interests and waging personal wars, have lost their illusions. The freshly healed wound have been scratched again between those who choose capitalism and those favoring the social version of reality.

In social situations in which the information communication is broadcast, the audience expects some coherence of the façade elements, that is using the elements of the environment and its decorations, engaging means of expression, social status and effort in order to take up particular roles. Trying to free an individual from the constituting, institutionalizing and, above all, stereotyping convention, social actors put their recipients in an ephemeral dissonance. This is often supported by garish dramatization and ideation. Its extreme manifestations were represented in the theses of Antoni Macierewicz, when he claimed that three people had survived the disaster (<https://www.gazetaprawna.pl/galerie/696365,duze-zdjecie,1,macierewicz-sa-dowody-swiaadcze-ze-trzy-osoby-przezyly-katastrofe-smolenska.html> access on 23.06.2020.) or covering up the evidence of errors made by the Russians on the other hand (<https://telewizjarepublika.pl/oto-jak-dokonywano-manipulacji-na-miejscu-katastrofy-smolenskiej,71817.html> access on 23.06.2020).

We can easily imagine what huge emotional load this play brings to directly engaged viewers. They play is about the higher interpretation stakes of the show directors, namely international politics, opinion polls giving continuance to abolishing those in power, acceptance of radicalism in some areas or creating a smoke-screen for a particular bill that is being passed. The suffering of the families, even when unuttered, does not seem to be worth of consideration if it cannot be instrumentally used to help macro-systemic changes.

However, it is the ability of people to negotiate the sense of verbal and non-verbal gestures that will determine how they will be agreed in the future (Turner, 2012). We can find some analyses which present an opinion that the Smolensk disaster unites Poles and the nation is as united as in times of "Solidarity" or after the death of John Paul II in 2005. Some theses were put forward, claiming that the migration of emotions that we could witness on 10<sup>th</sup> April 2010 was trans-national and that the evidence of that could be found in ceremonious holy masses of Catholic rite taking place in every region and every cathedral city in Ukraine, attended by Orthodox priests. This precedent was obviously not limited to the religious dimension, as all higher rank state officials, representatives of consulates and embassies of many nationalities were actively united in experiencing this tragedy (Berny, 2014).

The difference in the interpretation of reality could be overcome by the temporal dimension. Light lit on city squares and streets, showing respect and reconciliation to each other, as well as focusing on the tragedy, they were all replaced after a few days with an appeal to protest against the burial of the presidential couple in Wawel Castle. Aggressive media coverage, toned down for the period of mourning, were gradually regaining their primary character, and some shy gestures were made in the direction known well to most of the recipients.

### 3. Conclusion

The irresistible temptation to delay a theoretically relatively unambiguous symbol constantly leads social individuals towards defining new reality. Each director

and actor in this play aimed at building emotions, tries to forget that they play double roles. They try to cover up the impression that they are someone else, as an individual constructed and controlled by them. They neglect the necessity to move to the passive position in interpersonal interactions and unpredictable consequences of one's actions. It is much more comfortable to draw Goffman's framework, determining what is to be included in it and is to be excluded in a focused interaction (Goffman, 2010). The complexity of the organization of human experience offers so many facets that it eludes the control of a social actor who desperately cleans the applied keys and used fabrications. Even if they constituted the sphere of personal experience in an exemplary way, following the neo-Durkheim approach, they stop on the macro-cultural process, losing sight of a broader perspective. The world of emotions experienced by people is not a monolith, which accounts for the creation of advanced manipulations. Only harmonious consonance of rationality and emotionality allows us to come closer to the authentic experiencing of emotions and avoiding pre-arranged fabrications.

Managing emotions in the dramaturgical theory provides an opportunity to construct some pedagogical postulates. The example of the Smolensk disaster clearly shows that investment in training, consisting in educating people how dangerous social engineering tools used by social actors are allows to revise the views of the audience and to protect the society against making the same behavioral mistakes in the future.

An optimal solution is to take one step further and adopt a strategy of preventing rather than correcting irregularities. The stage of human development is closely correlated with the degree of immunization to manipulation because the earlier we arm an individual in protection tools and the earlier we avoid contamination from external entities exerting their destructive influence, the sooner we have the chance to interpret the communication message with an emotional component properly.

Education based on developing an ability to diagnose the credibility of media and interpersonal messages should become part of the school curriculum. This would enable us to equip a social individual with skills of decoding body language, tone of voice and coherence of a verbal message in order to determine whether a particular interaction partner is worth building bonds based on trust. Trust itself, in the world of Machiavellianism and emotional games is becoming a currency of the future, but in order to achieve fluency in this ability to conduct such exchanges, it is necessary to expand knowledge, develop skills and social competencies, which should be treated as their responsibility by tutors on each level of education.

## References

- Beck, G. (2011). *Zakazana retoryka*. Gliwice: Helion.
- Berny, M. (2016). *Pot ga nadziei*. Warszawa: Prawdziwe Jedzenie.
- Blumer, H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Nomos.
- Damasio, A. (2011). *Błąd Kartezjusza*. Poznań: Rebis.
- Durkheim, E. (2010). *Elementarne formy życia religijnego*. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1969). *Strategic interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public: Microstudies of the public order*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

- Goffman, E. (1983). The interaction order. *American Sociological Review*, 48, 1-17.
- Goffman, E. (2010). *Analiza ramowa*, translated by Stanisław Burdziej. Kraków: NOMOS.
- Goffman, E. (2010). *Spotkania. Dwa studia z socjologii interakcji*, translated by Paweł Tomanek. Kraków: Nomos.
- Goffman, E. (2011). *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Jerzy Szacki (editor), translated by Helena Datner- piewak, Paweł piewak. Warszawa: Aletheia.
- Goffman, E. (2012). *Rytuał interakcyjny*, Sylwia Brezcko (editor), translated by Alina Szul ycka. Warszawa: PWN.
- Goffman, E. (2012). *Zachowanie w miejscach publicznych*, Grażyna Woroniecka (editor), translated by Olga Siara. Warszawa: PWN.
- Golka, M. (2007). *Socjologia kultury*. Warszawa: Scholar Golonka-Czajkowska M. (2018). Ethnologia Polona. In *The Shadow Of The Sacred Bodies. The Monthly Smolensk Commemorations in Krakow*, Vol. 38, Institute of Archaeology and Ethnology Polish Academy of Sciences.
- Hochschild, A. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Warszawa: PWN.
- Hogan, K. (2011). *Nauka perswazji*. Poznań: Rebis
- McQuail, D. (2019). *Teoria komunikowania masowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pytlakowski, P., Rzeczkowski, G. (2017). Największa katastrofa lotnicza w historii Polski. Mija 30 lat.
- Turner, J.H. (2000). *On the Origins of Human Emotions*. Stanford: Stanford University Press.
- Turner, J.H. (2012). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: PWN.
- Turner, J.H., Stets, J. (2009). *Socjologia emocji*. Warszawa: PWN.
- Veblen Thorstein (1899). *The Theory of The Leisure Class*. New York: The MacMillan Company.
- Wright, C.R. (1960). Functional Analysis and Mass Communication. *The Public Opinion Quarterly*, 24, 4, 605-620, Oxford University Press.

### Internet sources

- <https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kraj/1526349,1,najwieksza-katastrofa-lotnicza-w-historii-polski-mija-30-lat.read> , accessed on: 27.10.2019).
- <https://www.gazetaprawna.pl/galerie/696365,duze-zdjecie,1,macierewicz-sa-dowody-swiadczone-ze-trzy-osoby-przezyly-katastrofe-smolenska.html> accessed on 23.06.2020 r.)
- <https://telewizjarepublika.pl/oto-jak-dokonywano-manipulacji-na-miejscu-katastrofy-smolenskiej,71817.html> accessed on 23.06.2020 r.)

Miscellanea

Miscellanea





# Metodi per individuare i talenti nei giovani disoccupati

## Methods for identifying talents in unemployed young people

Martina Brazzolotto

Università di Bologna - martinabrazzolotto@gmail.com

Giordano Casonato

GIF (Gruppo Insegnanti Formatori) - giordano@gifonline.com

### ABSTRACT

The recognition of talent takes place on the basis of the identification of some particular skills, which, through personal motivation and a favorable context, due to authentic relationships, can be noticed and developed, so that they are transformed and recognized as talents (Gagné, 2018). Talent is the result of a journey (Margiotta, 2018); therefore it is possible to make a prediction rather than a real identification; in fact, talent is constantly evolving.

The study investigated some pedagogical research techniques to forecast the talents of 40 young unemployed adults, of which 22 were females and 18 were males with an average age of 25. Between the questionnaire, the observation of a sketch under controlled conditions and the analysis of a document such as a narration, it seems that the tool that brings out all the factors that contribute to the development of talent is the narration.

Il riconoscimento del talento avviene sulla base dell'individuazioni di alcune particolari abilità, che, attraverso una motivazione personale e un contesto favorevole, dovuto a relazioni autentiche, è possibile notare e sviluppare, affinché siano trasformate e riconosciute come talenti (Gagné, 2018). Il talento è frutto di un viaggio (Margiotta, 2018), dunque è possibile fare una previsione, più che una vera e propria individuazione; il talento infatti è in continua evoluzione.

Lo studio ha indagato alcune tecniche pedagogiche di ricerca per fare una previsione dei talenti di 40 giovani adulti disoccupati, di cui 22 femmine e 18 maschi con un'età media di 25 anni. Tra il questionario, l'osservazione in condizioni controllate di una scenetta e l'analisi di un documento, quale una narrazione, sembra che lo strumento che faccia emergere tutti i fattori che concorrono allo sviluppo del talento sia proprio quest'ultimo.

### KEYWORDS

Talents - Company - Adult Training – Unemployed.  
Talent - Azienda - Formazione Adulti - Disoccupati.

## Introduzione<sup>1</sup>

Il modello sullo sviluppo del talento che abbiamo scelto di tenere come sfondo in questo studio è quello di Gagné (2018): secondo il professore canadese, il talento deriva dallo sviluppo di alcune inclinazioni (come, per esempio, quelle inerenti alla sfera intellettuale, oppure creativa, oppure sociale o sportiva) attraverso alcuni fattori personali, come la motivazione, e la relazione con il contesto.

Secondo Margiotta (2018), il talento non è innato e non coinciderebbe neppure con il potenziale di apprendimento.

Il talento si configura piuttosto come il risultato di un viaggio, o meglio ancora come quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme delle caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnalano la nostra unicità. (p. 20)

Se alcune riflessioni sulla formazione dei talenti di ciascuno sono state avviate da Margiotta (1997) e da Baldacci (2002), sembra che ci sia ancora molto da studiare (e da scoprire) sull'individuazione dei talenti, al fine di un inserimento "strategico" nel luogo di lavoro, promuovendo sia il benessere personale, dovuto alla consapevolezza dei propri talenti, sia il miglioramento del servizio che si offre alla società.

Secondo J.J. Rousseau ne il *Discorso sulle origini dell'uguaglianza tra gli uomini* la formazione dei talenti sarebbe alla base della democrazia. Come sostiene Dewey la democrazia si basa sulla fiducia nelle capacità di ciascuno, per il bene comune. In quest'ottica, non avrebbe senso contrapporre la democrazia con la meritocrazia: individuare e promuovere i talenti di ciascuno, e in particolare nei giovani disoccupati, significherebbe innalzare la qualità della democrazia, dando la possibilità a tutti di partecipare alla *res-publica*, privilegiando le attitudini, le capacità e i talenti, indipendentemente dal contesto sociale di appartenenza o da legami di parentela o politici.

I talenti rappresentano dunque non più solo il polo della performance, ma il modo con cui ognuno di noi accompagna e "colora", insomma dà senso e direzione all'esito o al risultato finale del processo di sviluppo del talento. (Margiotta, 2018, pp. 110-111)

La prospettiva dei talenti che proponiamo aderisce alla proposta di Sen di tenere in considerazione sia i funzionamenti, intesi come l'insieme degli stili di vita, sia le capacitazioni intese come la libertà di scegliere ciò che si vuole essere.

Per contrastare le ineguaglianze e la disoccupazione, soprattutto dopo il periodo post Covid-19, la formazione tecnica e professionale andrebbe impartita secondo un approccio delle capacitazioni, così come sviluppato da Sen e Nussbaum (Tikly, 2013). In questi termini, abbiamo pensato di introdurre all'interno dei corsi di formazione per i giovani disoccupati un percorso per riflettere sul talento umano in generale e sui propri talenti, al fine di superare "il modello del capitale umano, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, per assumere quello dello sviluppo umano, teso all'espansione delle libertà personali"

1 Il presente lavoro è frutto di una costante condivisione tra gli autori, tuttavia Martina Brazzolotto ha scritto l'introduzione e i paragrafi 1.1, 1.2, 1.3 e 1.4 e Giordano Casonato i paragrafi 1, 1.4, le conclusioni e le future piste di ricerca.

(Margiotta, 2018, p. 152). Il considerare i talenti nei giovani disoccupati significa aprirsi alla complessità della società attuale, concependo l'individuo come portatore di talenti e innovazione, "il cui agire lavorativo non può più essere letto in chiave produttiva o funzionale ma in modo motivato e partecipato, attuativo e generativo, creativo e innovativo, significativo e responsabile" (Costa, 2011).

Se all'interno del *talent management* ci sono tanti filoni, sembrano spiccare due opposte visioni: 1. individuare le persone di talento (ossia facendo una comparazione interpersonale all'interno del gruppo, selezionando "il migliore"); 2. scoprire i talenti in ciascun individuo (attraverso una comparazione intraindividuale, capendo il talento all'interno della persona stessa) (Collings, 2014); il nostro approccio aderisce a quest'ultimo filone.

Un articolo pubblicato il 15 luglio 2020 nella rivista online "Uffici Stampa Nazionali" riporta che "il 56,8% degli esperti teme il fallimento di molte imprese, mentre per quasi la metà è probabile che si raggiungano alti livelli di disoccupazione, soprattutto tra i giovani"<sup>2</sup>. Ipotizzando che la disoccupazione possa diminuire proprio adottando un approccio dei talenti, ci siamo interrogati su come sia possibile individuare i talenti nei giovani disoccupati, in modo tale da favorire un inserimento "strategico" in azienda.

Il presente studio indaga quali metodi adottare per scoprire i talenti nei giovani disoccupati, nonostante ricerche simili sembrano scarseggiare nel panorama italiano; pertanto, è stato difficile per noi sia orientarci sia discutere i risultati.

## 1. La ricerca

La ricerca è stata condotta nel mese di luglio 2020, grazie all'approvazione di uno dei fondatori del GIF, il dott. Giordano Casonato. Il GIF s.c.a.r.l. (Gruppo Insegnanti Formatori) è un ente accreditato per i Servizi al Lavoro della Regione Veneto. La ricerca si è tenuta in cinque località venete: Portogruaro, Verona, Mestre, Padova e Oderzo. In ogni luogo si è svolto un percorso di 12 ore, suddivise in due incontri da 6 ore.

### 1.1 Ipotesi di ricerca

Il processo di individuazione dei talenti di ciascuno dovrebbe essere intenzionale, oltre che consapevole; pertanto, il giovane adulto dovrebbe essere messo nelle condizioni di conoscere alcune nozioni di Pedagogia dei Talent (Baldacci, 2002) (*talent education*).

Il talento, essendo frutto di un "viaggio" (Margiotta, 2018) forse lungo tutta la vita, non può essere individuato definitivamente; forse potrebbe essere *solo* previsto.

Se il talento è individuabile al termine del "viaggio", significa che per fare una "previsione" di talento è necessario utilizzare delle "azioni" quotidiane, attraverso simulazioni mediante l'utilizzo del *problem solving* e alimentando riflessioni su situazioni lavorative concrete.

2 <https://www.ufficistampanazionali.it/2020/07/15/minacce-post-covid-19-recessione-disoccupazione-e-aumento-delle-disuguaglianze-in-cima-alle-preoccupazioni-degli-esperti/> data ultima consultazione 2/08/2020

## 1.2 *Tecniche di rilevazione dei dati*

Per individuare i talenti di ciascuno abbiamo utilizzato delle tecniche proprie della ricerca empirica in educazione. In particolare:

1. il questionario;
2. il *role play*;
3. la riflessione parlata (Coggi, Ricchiardi, 2014, p. 93);
4. le immagini;
5. colloqui di orientamento (Coggi, Ricchiardi, 2014, p. 92);
6. osservazione in condizioni controllate (Coggi, Ricchiardi, 2014, p. 104);
7. analisi dei documenti (Trincherò, 2015, p. 194).

## 1.3 *Strumenti di ricerca*

Affinché la ricerca sia replicabile, delineiamo gli strumenti di ricerca ideati sulla base della letteratura di riferimento (vedi paragrafo 1.2).

### 1.3.1 *Il questionario*

Il questionario è stato aggiunto dopo un piccolo studio pilota con alcuni giovani disoccupati. Inizialmente credevamo che gli altri strumenti di ricerca non mettesero in evidenza la motivazione, un fattore fondamentale per lo sviluppo del talento.

Il questionario (vedi allegato 1) è composto da quattro domande aperte e una domanda chiusa con risposte multiple. Il primo quesito richiede al partecipante una breve descrizione di sé stesso, per capire se implicitamente il corsista inserisce eventuali talenti. La seconda domanda riguarda *l'hobby* del partecipante. Il conoscere questa caratteristica ci aiuta a conoscere meglio il soggetto e capire eventuali collegamenti tra hobby e talenti. Nella terza domanda si chiede al partecipante di scrivere "cosa crede di saper fare meglio". Non abbiamo volutamente utilizzato la parola "talenti" sia per non mettere in difficoltà gli adulti di diversa origine, sia per evitare una mancanza di risposta. Infine, abbiamo chiesto di descrivere il loro sogno, in quanto avere un sogno potrebbe favorire la motivazione nel raggiungimento dello stesso e quindi sviluppare particolari talenti. La domanda a risposta chiusa, invece, prevedeva una scelta da parte del corsista sulle migliori abilità che avrebbe creduto di sviluppare nel futuro lavoro scelto (oggetto del corso di formazione). Il corsista doveva scegliere solo tre abilità e ordinarle indicando con il numero 1, quella ritenuta in assoluto la migliore.

### 1.3.2 *Il role play*

Il corsista è stato invitato a leggere tre situazioni reali, che avrebbero potuto verificarsi nel futuro luogo di lavoro. Abbiamo chiesto al corsista di immedesimarsi e simulare una risoluzione, tramite forma scritta. Il compito è stato svolto in modalità individuale.

### 1.3.3 La riflessione parlata

Una forma di colloquio volta a indagare i ragionamenti in una situazione di *problem solving* è detta “riflessione parlata” (Coggi, Ricchiardi, 2014, p. 93).

In piccolo gruppo, abbiamo proposto a ogni corsista di condividere le modalità di risoluzione dei compiti. Ognuno aveva a disposizione una tabella dove riportare il nome del collega/corsista e la rispettiva abilità/competenza che spiccava, esplicitando le motivazioni.

### 1.3.4. Le immagini

Ogni corsista ha avuto a disposizione tre immagini che riguardano il lavoro. Dopo averne scelta una si chiedeva di giustificare sulla base delle qualità possedute e che l'immagine rifletteva.

### 1.3.5 I colloqui di orientamento

In piccolo gruppo, ogni corsista ha condiviso le descrizioni delle immagini e il ruolo individuato sulla base delle proprie abilità/competenze che spiccano. Ognuno poteva confermare l'abilità, oppure individuare una diversa abilità/competenza che emergeva.

### 1.3.6 Osservazione in condizioni controllate

Dopo un *brainstorming* su altre tre situazioni problematiche e su tre modalità “positive”, al fine di migliorare la qualità dell'azienda, abbiamo proposto ai corsisti, suddivisi in piccoli gruppi, di imbandire una scenetta (per poi drammatizzarla). Ognuno doveva scegliere il ruolo sulla base delle attitudini emerse (e che voleva condividere e mostrare). Il formatore ha osservato e compilato una griglia di osservazione.

### 1.3.7 Analisi dei documenti

I soggetti sono stati invitati a compiere “un doppio salto nel futuro”, descrivendosi nel 2035 e ipotizzando cosa avrebbero svolto in un futuro ulteriore. Il formatore ha raccolto e analizzato le narrazioni, ampliando così le informazioni sul soggetto.

## 1.4 Campione

Il campione è stato scelto sulla base degli interrogativi di ricerca (ricalcando quello che viene definito in letteratura “campionamento a scelta ragionata”, Silverman, 2011, p. 305). Esso è costituito da 40 giovani adulti disoccupati, di cui 22 femmine e 18 maschi con un'età media di 25 anni. I giovani stavano frequentando un corso di formazione, 18 di loro si stavano specializzando come addetti alla logistica e i rimanenti 22 come amministrativi del personale.

## 1.5 Analisi dei dati

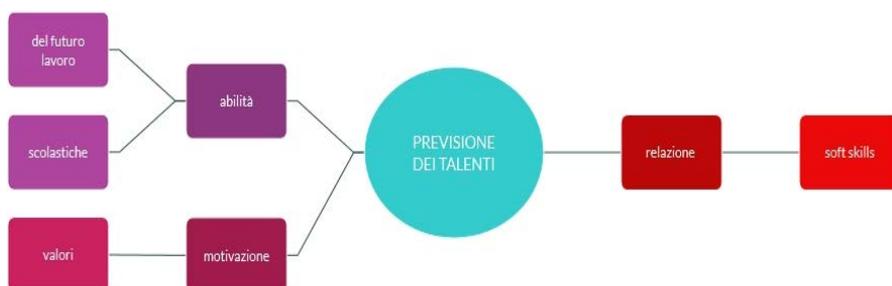
I dati presentati sono stati raccolti dai materiali cartacei compilati dai corsisti, e poi trascritti e trasferiti nel software NVivo per l'analisi quali-quantitativa. In questo studio, riporteremo l'analisi dei dati emersi da tre strumenti: il questionario, l'osservazione in condizioni controllate e analisi dei documenti.

Le risposte dei corsisti sono state raggruppate sulla base di alcuni temi ricorrenti, ossia: abilità del futuro lavoro, le *soft skills*, abilità scolastiche, progettualità, lavoro, mancanza di risposta, valori e autonomia (vedi tabella 1).

Name	Files	References
abilità del futuro lavoro	3	28
soft skills	3	15
abilità scolastica	1	5
progettualità	1	4
lavoro	1	2
non lo sa	1	2
valori	1	2
autonomia	1	1

**Tabella 1: analisi dei dati raccolti per individuare i talenti nei giovani disoccupati: temi e frequenze**

Gli strumenti mettono in luce alcuni fattori dello sviluppo dei talenti individuati da Gagné (2018): le abilità che possono riguardare o quelle inerenti al futuro lavoro o quelle acquisite durante la formazione scolastica; a seguire, la relazione che emerge attraverso le *soft skills* che in questo caso riguardano quelle particolari abilità nel relazionarsi con gli altri (come, per esempio: l'ascolto, il capire le diverse prospettive, la pazienza, ecc.); infine la motivazione, ossia il motore che promuove e sostiene lo sviluppo dei talenti, è promossa dai valori (come, per esempio: rispetto, amore, ecc.) (vedi figura 1).



**Figura 1: Temi ricorrenti nella previsione dei talenti nei giovani disoccupati**

Analizziamo di seguito i dati suddivisi per i tre differenti strumenti di indagine.

### 1.5.1 Il questionario

Il questionario era composto da cinque sezioni: una breve descrizione, gli *hobby*, i talenti, i sogni e le abilità del futuro lavoro possedute (data una lista).

Analizzando i talenti, ossia quello che i corsisti credono di saper fare meglio, prevalgono le *soft skills* (come per esempio, ascoltare gli altri) con il 17% delle frequenze, il 12% riguarda le abilità del futuro lavoro (come per esempio, saper gestire i turni di lavoro o saper organizzare il magazzino), mentre i talenti coinciderebbero con le abilità scolastiche (come per esempio, l'abilità logico-matematica), come dimostra l'11% delle frequenze (vedi figura 2).

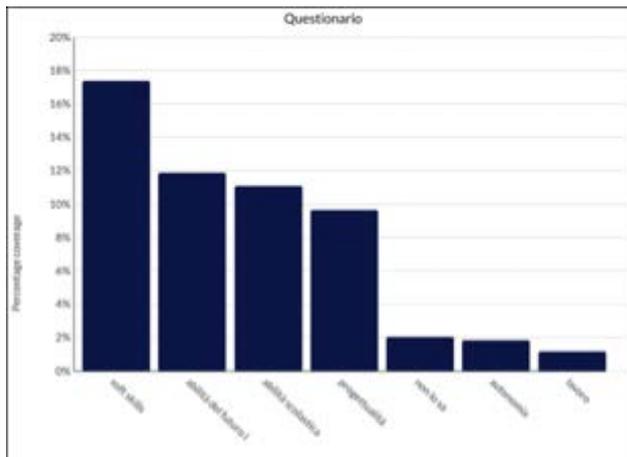
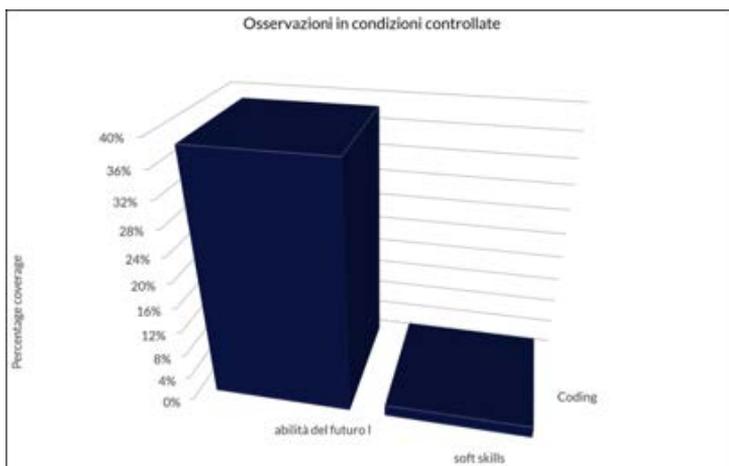


Figura 2: Analisi delle risposte emerse dal questionario iniziale

### 1.5.2 Osservazioni in condizioni controllate

Dopo un *brainstorming* di gruppo, dove sono state individuate le principali problematiche che, secondo i corsisti, potrebbero verificarsi in azienda, è stato chiesto loro di sceglierne una e di costruire una scenetta in piccolo gruppo (formato da 4-5 membri) con l'obiettivo di risolvere il problema emerso. Durante l'esecuzione è stata compilata dalla ricercatrice una griglia di osservazione, dove sono stati riportati i ruoli scelti dai partecipanti, le loro azioni ed eventuali inclinazioni.

Tale modalità ha favorito l'emergere delle abilità specifiche del lavoro scelto (amministrativo o addetto alla logistica) (vedi figura 3).

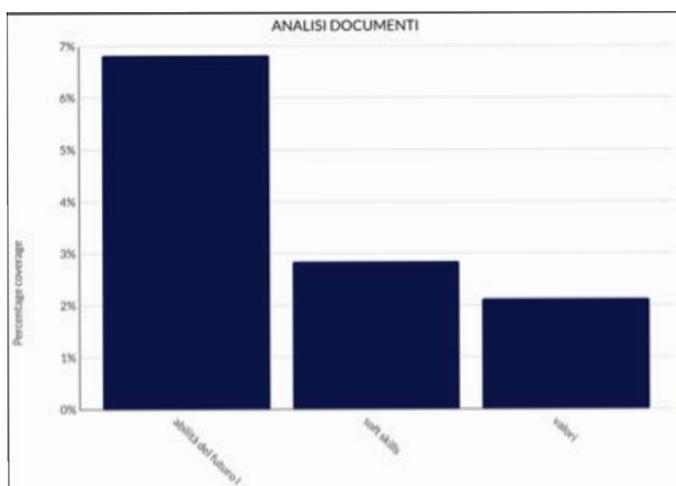


**Figura 3: Osservazioni in condizioni controllate (analisi della griglia di osservazione durante la scenetta)**

### 1.5.3 Analisi dei documenti

I partecipanti hanno scritto una narrazione promuovendo un “doppio salto nel futuro”; si chiedeva loro di fingere di essere nel 2035, al fine di descriversi e di mettere in evidenza il lavoro che svolgevano, esplicitando le giustificazioni. Inoltre, è stato proposto di raccontare cosa avrebbero voluto fare in un ulteriore futuro.

L’analisi delle narrazioni ha fatto emergere una nuova categoria, ossia quella dei valori (come, per esempio, il rispetto); nonostante ciò, prevalgono le abilità del futuro lavoro e le *soft skills* (vedi figura 4).



**Figura 4: Analisi del documento della narrazione**

## Conclusioni

L'analisi dei documenti mette in evidenza che lo strumento che favorisce l'emergere dei fattori di sviluppo di talento, ossia quelli indicati da Gagné (2018) -abilità, relazione e motivazione- sia la narrazione. Il descriversi nel futuro ha permesso ai corsisti di far emergere sia le abilità che potrebbero essere presenti nel futuro lavoro, sia le dinamiche della relazione con gli altri, sia i valori a supporto di una motivazione personale a continuare o respingere un'attività. Il questionario somministrato dalla ricercatrice è uno strumento di indagine dove è prevista un'"autovalutazione" del soggetto; il corsista risponde sulla base delle proprie esperienze e credenze. Il questionario invece ha permesso di far emergere le abilità (sia inerenti al futuro lavoro sia a quelle scolastiche) e le modalità di relazione con gli altri (da noi denominate come "soft skills"). Infine, la realizzazione della scenetta ha favorito un'osservazione in condizioni controllate che ha favorito lo spiccare prevalentemente delle abilità del futuro lavoro.

La raccolta delle informazioni personali, l'osservazione in un contesto strutturato e l'analisi di documenti favorirebbero l'emergere dei talenti di ciascuno, individuabili in azienda.

Il riconoscimento dei talenti dei giovani adulti disoccupati, avvenuto durante momenti strutturati che favoriscono la relazione formatore-corsista, rifletterebbe meglio i talenti se esso include un'osservazione attiva di una figura esterna, piuttosto che tramite la compilazione di un singolo questionario. Le attività proposte di *problem solving* e di *role play* contribuirebbero all'emergere di alcune abilità che spiccano nell'individuo e che costituiscono dei talenti che il soggetto stesso si riconosce e di cui riesce a compiere una nuova narrazione verso la strada della costituzione di una personale identità lavorativa. Il processo di previsione dei talenti specifici di un lavoro si sviluppa con l'interazione tra i partecipanti e con il formatore, in situazioni di simulazioni dove sia possibile esplicitare o dimostrare "ciò che si crede di saper fare meglio".

## Future piste di ricerca

Il piccolo studio da noi condotto presenta alcuni limiti, tra i quali quello di non aver dato importanza al ruolo del formatore/ ricercatore. Pertanto, speriamo di avere altre occasioni (anche in ambito accademico) per indagare il ruolo "attivo" del formatore/ ricercatore/ educatore nell'emersione del talento nei giovani disoccupati. Inoltre, ci interroghiamo su quale ruolo possa avere l'educatore nell'attività di simulazione e per supportare il riconoscimento del talento durante la narrazione.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno*. Roma: UTET.
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2014). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- Collings, D.G. (2014). *The Contribution of Talent Management to Organization Success*. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. dos Santos, and S. Malvezzi, *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*, First Edition. John Wiley & Sons, Ltd. (pp. 247-260) DOI: 10.1002/9781118736982.ch14
- Costa, M. (2011). Il valore generativo del lavoro nei contesti di Open innovation. *Formazione & Insegnamento* IX(3), 250-258. ISSN 1973-4778 doi: 10746/-fei-IX-03-11\_16

- Gagné, F. (2018). *Academic talent development: Theory and best practices*. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of giftedness and talent* (p. 163–183). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-011>
- Margiotta, U. (1997). *Riforma del curricolo e formazione 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.
- Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Ed. It. (a cura di) G. Gobo. Roma: Carocci.
- Tikly, L. (2013). Reconceptualizing TVET and development: a human capability and social justice approach. *Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice* (pp. 1-40). Bonn: UNESCO-UNEVOC.
- Trincherò, R. (2015). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

ALLEGATO N.1

QUESTIONARIO PER INDIVIDUARE I FUTURI TALENTI DI CIASCUNO IN AZIENDA

1. Scrivi una breve descrizione di te stesso.

---



---



---

2. Qual è il tuo hobby? (cosa preferisci fare nel tempo libero)

---

3. Cosa pensi di saper fare meglio? E perché?

---



---



---

4. Qual è il tuo sogno (in generale, nel lavoro e/o nella vita)? Perché?

---



---

5. Inserisci con il n. 1 l'abilità che credi di poter sviluppare meglio nel tuo futuro lavoro (amministrazione del personale); il n. 2 per la seconda abilità che potrebbe emergere e con il n. 3, la terza abilità.

Contestualizzare la normativa civilistica, fiscale e contrattuale di riferimento, aggiornandosi sulle evoluzioni in materia  
 Applicare la normativa di riferimento nelle diverse casistiche di rapporto di lavoro  
 Applicare procedure di assunzione, trasformazione e di cessazione del rapporto di lavoro  
 Garantire l'assolvimento degli obblighi di informazione, richiesta di autorizzazioni, comunicazioni agli Enti preposti al controllo  
 Predisporre prospetti paga periodici in base alla documentazione delle presenze, assenze e trattamenti speciali  
 Garantire l'assolvimento degli obblighi assicurativi, previdenziali e fiscali relativi alla gestione del rapporto di lavoro  
 Gestire gli adempimenti attraverso procedure informatizzate per l'amministrazione del personale  
 Contribuire alla gestione del processo di assistenza fiscale in qualità di sostituto d'imposta  
 Interagire con i soggetti interni ed esterni all'organizzazione, in relazione ai propri compiti  
 Monitorare il processo di gestione del personale



# 'I ask myself: but are they really gifted?'. Genius and giftedness at school

## “Io mi chiedo: ma è veramente plusdotato?”. Genialità e plusdotazione a scuola

Martina Brazzolotto

Università di Bologna - martinabrazzolotto@gmail.com

### ABSTRACT

Teachers' perspectives reveal some beliefs that would play a fundamental role in orienting teaching intervention in everyday life (Vannini, 2012). The present study investigated in particular the perceptions of some teachers on the idea of giftedness and the interpretations of the clinical document attesting giftedness, through psychological tests.

Giftedness, according to some teachers, would mainly concern having above average intellectual abilities (Robinson, Ziegler and Gallagher, 2000); while, according to others, it would be defined with aspects of personality, such as motivation and creativity (Speirs Neumeister et al. (2007). Our data confirmed those that already emerged from the scientific literature, even if it seems that some Italian teachers integrated the relational dimension to define giftedness, adopting a perspective of disharmony.

The interpretations on the clinical evaluation of giftedness offered a varied range of perceptions: it is a tool to know better the pupil; a confirmation of what the teacher suspected; a useful document to protect the rights of gifted children; however, in some cases, the assessment is questioned as there would be no correspondence between the teacher's expectations (all positive and very high) and the classroom attitude of the child considered. In this sense, a romantic vision of genius remains: the gifted child would be who excels.

Le percezioni degli insegnanti ci rivelano alcune credenze che giocherebbero un ruolo fondamentale nell'orientare l'intervento didattico nella quotidianità (Vannini, 2012). Il presente studio ha indagato in modo particolare le percezioni di alcuni insegnanti sull'idea di plusdotazione e sulle interpretazioni del documento clinico che attesta la plusdotazione, attraverso test psicologici.

La plusdotazione, secondo alcuni insegnanti, riguarderebbe prevalentemente il possedere abilità intellettive sopra la media (Robinson, Ziegler e Gallagher, 2000); mentre, secondo altri, essa verrebbe definita con aspetti della personalità, come per esempio la motivazione e la creatività (Speirs Neumeister et al. (2007). I nostri dati confermano quelli che emergono già dalla letteratura scientifica, anche se sembra che alcuni insegnanti italiani integrino la dimensione relazionale per definire la plusdotazione, adottando una prospettiva di disarmonia.

Le interpretazioni sulla valutazione clinica di plusdotazione offrono un variegato ventaglio di percezioni: è uno strumento per conoscere meglio l'alunno; una conferma di quello che l'insegnante sospettava; un documento utile per tutelare i diritti dei *gifted children*; tuttavia, in alcuni casi, la valutazione viene messa in dubbio in quanto non ci sarebbe una corrispondenza tra le aspettative (tutte positive e molto elevate) dell'insegnante e l'atteggiamento in classe del bambino considerato. In questo senso, permane una visione romantica di genialità: il bambino *gifted* sarebbe colui che eccelle.

#### KEYWORDS

Gifted Education; Teachers' Perspectives; Assessment.

Didattica Plusdotazione; Percezioni Insegnanti; Valutazione Clinica.

## Introduzione

Secondo Egle Becchi (1963b) continuerebbe a prevalere un'indifferenza da parte degli attori coinvolti nel mondo dell'educazione verso la plusdotazione:

Come si può facilmente concludere da questi cenni, l'atteggiamento della cultura psicologica e pedagogica europea nei confronti degli individui dotati fu in questo periodo improntato a indifferenza e disinteresse, i luoghi comuni, più volte ricordati e che regnano ancora incontrastati, e la fiducia nelle virtù selettive della scuola frenarono e sovente impedirono una più serena e proficua impostazione del problema (Becchi, 1963b, p. 417).

Secondo la studiosa, l'interesse verso gli alunni con la plusdotazione e la loro cura sarebbero ostacolati principalmente dai luoghi comuni e dal ruolo selettivo della scuola. Ella, riprendendo gli studi di Galton, collega le percezioni del senso comune alla positività della genialità, ossia il genio è colui che dimostra di possedere talento senza necessitare di nessun intervento educativo e formativo. Tale credenza porterebbe a un pessimismo pedagogico, strettamente connesso con l'idea romantica di genialità: l'individuo geniale non avrebbe bisogno di nessuna particolare forma di istruzione, in quanto è la natura ad avere il dominio sullo sviluppo delle abilità eccezionali (Becchi, 1963a).

Un'altra ragione che concorre a impedire lo sviluppo del talento sarebbe il discorso sull'uguaglianza e sull'equità su cui si basa la scuola: non sarebbe giusto e corretto sviluppare il talento di chi ne possiede già (Becchi, 1962), dimostrando, così, una visione elitaria di talento. In alcuni insegnanti è presente una forma di "giustizia implicita" che favorisce il ritenere *escluso* il bambino con plusdotazione (*gifted child*) nella fase di ideazione di attività personalizzate, proprio perché non sarebbe corretto nei confronti dei bambini "svantaggiati" (come dimostrano alcune evidenze empiriche, vedi Brazzolotto, 2018a). L'uguaglianza, quindi, sembra essere un principio valido solo per chi necessita "veramente" di aiuto; in questo senso si nota una dannosa gerarchia delle diversità. Alcuni bisogni educativi o alcune difficoltà sarebbero ritenuti di maggior rilievo e quindi più importanti rispetto ad altri.

"L'atteggiamento di ottimismo empirico e di radicale indifferenza pedagogica" (Becchi, 1962, p. 126) verso la plusdotazione avrebbe impedito di superare

la mentalità europea basata sul giudizio derivato da una norma. Frabboni (1998) ribadisce il prevalere di una didattica orientata a un adeguamento-appiattimento delle intelligenze verso una normalità; secondo il pedagogista emiliano ci sarebbe un timore verso l'elevato potenziale cognitivo e la genialità.

Baldacci (2002) nel suo testo "Una scuola a misura di alunno" mette in evidenza alcuni importanti principi pedagogici, spingendosi a definire una "Didattica dei Talenti" (ivi, p. 168), intesa come una disciplina che studia lo sviluppo del talento in senso lato. Egli sostiene che ogni alunno possiede un talento, solo se viene effettuato anche un confronto intra-individuale; il talento è visibile se si considera l'alunno in sé. Il riconoscimento del talento, pertanto, è fondamentale in quanto concorre a sviluppare l'identità di ogni soggetto, attraverso la mediazione di un pari o un adulto.

Tenendo in considerazione gli studi sopracitati, ci interroghiamo su: che cos'è la plusdotazione secondo gli insegnanti? Quali idee implicite di genialità nel 2020? Infine, cosa significa avere una valutazione di plusdotazione?

## 1. Le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione

Le percezioni degli insegnanti ci rivelano alcune credenze che giocherebbero un ruolo fondamentale nell'orientare l'intervento didattico nella quotidianità (Vanini, 2012).

Nel settore della *gifted education*, nonostante le numerose teorie e definizioni, sembra che esista nell'immaginario collettivo un'unica idea di plusdotazione (Laine, Kuusisto, Tirri, 2016); quest'ultima rifletterebbe un'abilità innata e permanente, che si manifesterebbe in tutti i domini dello sviluppo intellettuale, riconoscibile attraverso i risultati del test sul quoziente intellettuale (Q.I.) (Robinson, Ziegler, Gallagher, 2000).

Le percezioni degli insegnanti varierebbero sia sulla base dell'etichetta "gifted" (Hany, 1997), sia in corrispondenza dei criteri che vengono utilizzati per individuare i tratti di plusdotazione (Sternberg, Zhang, 1998). Un'altra variabile riguarderebbe il contesto scolastico dove si lavora: le percezioni dipenderebbero anche dalla sensibilità che gli insegnanti dello stesso istituto comprensivo dimostrano verso i bisogni educativi dei bambini con plusdotazione (Moon, Brighton, 2008; Megay Nespoli, 2001; De Wet, Gubbins, 2011).

Lee (1999) condusse delle interviste con un piccolo gruppo di insegnanti (N=16) e scoprì che le loro percezioni sulla plusdotazione afferiscono a: eccellenza, potenziale, rarità, abilità nota, abilità innata, motivazione e sviluppo asincrono.

Endepohls-Ulpe e Ruf (2005) usarono sia domande aperte sia una lista di caratteristiche sui *gifted* e scoprirono che la maggior parte degli insegnanti (su un campione di 392) individua la plusdotazione nelle abilità intellettive. Essi dimostrarono che gli insegnanti associano anche caratteristiche personali, come per esempio la motivazione, anche se queste ultime avrebbero un ruolo minore. L'indifferenza si accentua verso i ragazzi *gifted* con sotto rendimento (*underachievers*), proprio perché verrebbe privilegiato il prodotto a discapito del processo.

Speirs Neumeister et al. (2007) usarono questionari con domande aperte e scoprirono che alcuni insegnanti (N=27) ritengono gli studenti *gifted* come: auto-motivati e indipendenti, apprendenti veloci, creativi e con una comprensione sopra la media. Inoltre, i risultati dimostrarono che gli insegnanti non conoscono le caratteristiche degli alunni con plusdotazione; ne è una dimostrazione la fatica nel

riconoscere i tratti di plusdotazione nelle minoranze o negli studenti economicamente svantaggiati (Speirs Neumeister et al., 2005; Brazzolotto, 2018b).

Sembrano interessanti le ricerche di Persson (1998) in quanto, grazie a un gruppo numeroso di insegnanti svedesi (N=232), scoprì l'immaginario sociale dell'alunno con plusdotazione: esso rappresenterebbe un "modello di virtù", una visione che ricalca un'"ipotesi di armonia", confermata anche più recentemente da Baudson e Preckel (2013); in questo senso, spesso l'alunno con plusdotazione viene percepito come un leader. Dunque, sembra che ai fattori cognitivi si affianchino anche le caratteristiche personali (come, per esempio, la precocità) e i fattori sociali. Il medesimo studio mette in luce come il bambino con plusdotazione sia percepito come una risorsa per l'insegnamento (Persson, 1998). Tuttavia, nello studio di Baudson e Preckel (2013), emerse che altri insegnanti (N=321) avrebbero delle teorie personali implicite circa i *gifted*, diversamente dagli studi precedenti, maggiormente in linea con "l'ipotesi di disarmonia": l'alunno con plusdotazione corrisponderebbe a un'immagine di bambino introverso, meno stabile dal punto di vista emotivo e meno disponibile a partecipare alle attività scolastiche.

Nonostante l'interesse moderato sulle percezioni degli insegnanti verso la plusdotazione e sui bambini con plusdotazione, sarebbe necessario ampliare gli studi (Moon, Brighton, 2008), in particolare in Italia, al fine di rendere maggiormente consapevoli gli insegnanti delle loro credenze implicite per riflettere sulle pratiche messe in campo nella quotidianità. Inoltre, la maggior parte delle ricerche si è concentrata soprattutto sulle caratteristiche dei bambini con plusdotazione, invece meno attenzione è stata posta sulle percezioni degli insegnanti sull'etichetta.

Renati e Cerutti (2012) hanno analizzato in un report i pregiudizi più comuni dei docenti italiani rispetto agli studenti con plusdotazione. È emerso che, secondo i docenti, in virtù dei loro talenti, gli studenti con plusdotazione sarebbero facilmente riconoscibili nel contesto classe; inoltre, lo studente *gifted* verrebbe considerato come esemplare nelle *performance* scolastiche e nei comportamenti, nonché ben adattato rispetto alla percezione di sé. Da tale studio emerge una concezione "tradizionale" di plusdotazione, in cui gli insegnanti sono portati a vedere i bambini *gifted* secondo una lente positiva, anche rispetto all'area emotivo-relazionale. Il bambino plusdotato viene, dunque, percepito come: diligente, motivato, curioso, attento e capace di ottenere ottime prestazioni attraverso metodi di studio adeguati. Zanetti (2012) sottolinea che il pregiudizio più dannoso sia la credenza che il bambino con plusdotazione, grazie alla sua dotazione intellettuale, possa sviluppare le sue capacità da solo e crescere in modo equilibrato (idea romantica di genialità). Tale credenza rischia di sottovalutare o ignorare quei bambini che, pur essendo plusdotati, per svariati motivi, raggiungono bassi risultati a scuola o sviluppano disturbi della condotta, senza contare i *gifted* "doppiamente-eccezionali" (*twice-exceptional*), in cui la plusdotazione è in comorbilità con una disabilità o un disturbo specifico di apprendimento.

Uno studio recente, svolto da De Angelis (2017), ha indagato le percezioni di alcuni insegnanti italiani sulla plusdotazione. Esso mette in evidenza che l'80% dichiara di non saper nulla sulla plusdotazione e quindi di non adattare la didattica per gli alunni con plusdotazione. Il medesimo studio ha messo in luce le rappresentazioni più diffuse sulla plusdotazione: associare la plusdotazione con l'iperattività; identificare l'alunno con plusdotazione come un'eccellenza in una particolare disciplina, nonostante l'evidente disinteressamento alle lezioni; inoltre, la plusdotazione sarebbe una particolare attitudine in un ambito specifico; infine, se la plusdotazione contribuisce all'ottimo rendimento, permane l'associazione a una condizione di isolamento.

## 1.1 Domande di ricerca

In linea con il filo conduttore delle ricerche italiane sulle percezioni degli insegnanti, ossia inerenti alle credenze sull'alunno, sulla formazione e ai cambiamenti (Vannini, 2008) abbiamo pensato di approfondire:

1. Che cos'è la plusdotazione.
2. Quali idee, percezioni, reazioni sulla valutazione di plusdotazione.
3. Quali sono gli atteggiamenti in classe degli alunni con plusdotazione.
4. Quali sono gli atteggiamenti dei compagni di classe, verso l'alunno con plusdotazione.
5. Se e come viene modificata la didattica dopo aver saputo che in classe c'è un alunno con plusdotazione.
6. Il rapporto tra gli insegnanti e i genitori degli alunni con plusdotazione.

In questa sede riporteremo la voce degli insegnanti sulle prime due questioni.

## 1.2 Metodologia

La tecnica di indagine privilegiata è stata il *focus group*. Durante le interviste di gruppo abbiamo posto, sottoforma di domande aperte, le tematiche riportate nel paragrafo precedente (vedi 1.1). I primi cinque *focus group* sono stati condotti da aprile a maggio 2018 e il sesto a gennaio 2019. Tutti gli insegnanti operavano in scuole primarie venete (vista la particolare sensibilità sviluppata grazie al progetto "Education to Talent" finanziato dalla regione tra il 2012 e il 2015); nello specifico essi provenivano dalle province di Padova, Venezia, Rovigo, Treviso e Verona.

### 1.2.1 Il campione

Il campione è stato selezionato tenendo in considerazione i principi che regolano la ricerca qualitativa: lo scopo era di ottenere una conoscenza profonda su un determinato fenomeno. Nella nostra ricerca abbiamo scelto di utilizzare il "campionamento a scelta ragionata" (Silverman, 2011, p. 305), ciò significa selezionare un gruppo o una categoria sulla base della rilevanza per gli interrogativi della ricerca. Ricordiamo che il numero dei partecipanti è ritenuto sufficiente quando viene raggiunta una quantità ideale di dati; in questi termini la dimensione del campione non gioca un ruolo fondamentale (Kumar, 2014). Il campione, dunque, è stato definito durante la raccolta dei dati.

Il campione, su base volontaria, è stato radunato tramite posta elettronica istituzionale di tutti gli Istituti Comprensivi (I.C.) del Veneto (in tot. 400), di cui hanno risposto in 44 (l'11%) e solo il 2,5% delle scuole ha accettato di collaborare.

Per partecipare alla ricerca era necessario operare con almeno un alunno con plusdotazione certificata da un professionista. Sono stati, quindi, individuati gli insegnanti di scuola primaria di 18 alunni con plusdotazione con un'età media di 9 anni, 2 femmine e 16 maschi. Gli insegnanti, che hanno aderito alla ricerca, erano 37 (1 maschio e 36 femmine).

### 1.3 Analisi dati

La raccolta dei dati è avvenuta attraverso l'audio registrazione (previo consenso dei partecipanti). A seguire, l'analisi è avvenuta mediante la trascrizione dell'intera conversazione e l'identificazione dei principali temi (*nodes*). L'analisi è avvenuta attraverso l'utilizzo del software NVivo, seguendo i quattro step proposti da Kumar (2014):

1. identificare i temi principali. I temi sono stati individuati dopo aver letto varie volte le trascrizioni. Alcuni temi sono stati accorpati durante l'analisi, in quanto appartenevano alla medesima percezione.
2. Attribuire codici ai temi principali.
3. Classificare le risposte sulla base dei temi principali.
4. Integrare i temi e le risposte nel testo del report.<sup>1</sup>

Le trascrizioni ricalcano quanto detto dai partecipanti (non ci sono omissioni o sostituzioni e non abbiamo inserito la punteggiatura, ma abbiamo lasciato la dicitura "em" espressa dal partecipante per segnalare una pausa.

I dati vengono distinti secondo la ricorrenza tra i *focus group* (abbiamo contato in quanti focus group è emerso lo stesso tema) e la frequenza del medesimo tema (ossia quante volte appare il medesimo tema all'interno delle trascrizioni). I dati, quindi, sono stati riordinati sulla base del tema che è più ricorrente tra i diversi gruppi di insegnanti e che è stato più citato durante le interviste di gruppo.

Ogni tema ha un codice costituito da: il nome del tema (per esempio: socializzazione); la lettera "F" che significa *focus group* (in quanto nella ricerca abbiamo svolto anche delle interviste individuali); il numero del gruppo di riferimento e il numero della riga del medesimo estratto.

Di seguito riportiamo i temi emersi dall'analisi delle trascrizioni; essi saranno trattati come se facessero parte di un unico gruppo, indipendentemente dalla provincia di provenienza, per garantire l'anonimato dei dati.

## 2. La plusdotazione: la voce degli insegnanti

Le percezioni degli insegnanti sulla plusdotazione spesso si riferiscono agli atteggiamenti degli alunni che essi notano in classe. Infatti, alla domanda "secondo voi cos'è la plusdotazione?" il gruppo di insegnanti italiani sembra essere disorientato. Le risposte non riguardano le riflessioni sul concetto stesso di plusdotazione: nessun insegnante, per esempio, nomina autori o modelli di riferimento; le loro testimonianze riportano, per lo più, i comportamenti che gli alunni con plusdotazione mostrano durante le lezioni. Abbiamo comunque cercato di distinguere, per quanto possibile, le loro idee, che emergevano dopo la prima domanda da quelle che esplicitavano per riflettere sugli atteggiamenti degli alunni.

1 Nel report (che segue) abbiamo deciso di riportare sia dati grezzi, per coinvolgere emotivamente il lettore, sia le frequenze dei rispettivi temi, attraverso la rappresentazione grafica. Abbiamo deciso anche di utilizzare delle mappe concettuali per riassumere e chiarire i temi principali che concorrono a visualizzare le diverse risposte dei partecipanti.



**Figura 1: La plusdotazione secondo gli insegnanti: le frequenze.**

In tutti i *focus group*, come si osserva nella figura 1, gli insegnanti hanno messo in evidenza che la plusdotazione consiste in una grande velocità nell'apprendimento, come dimostrano gli estratti sotto riportati.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Velocità	F-119-3	"è un treno proprio"
	F-119-4	"emerge subito che è più veloce"
	F-117-1	"secondo me la loro mente viaggia a una velocità tale che a volte non riescono neanche loro a controllare"

**Tabella 1: Plusdotazione come velocità**

La plusdotazione non è intesa come "una marcia in più" da tutti gli insegnanti, anzi, secondo alcuni essa comporta delle difficoltà nella socializzazione (tema che ricorre in tutti i *focus group*): "a volte la plusdotazione non sempre è una facilitazione per i bambini plusdotati a volte è quasi un impaccio perché il loro pensare diversamente, il loro pensare più avanti crea anche distanza dagli altri bambini" (Socializzazione-F-117-1).

Sembra, dunque, esserci una correlazione tra plusdotazione-difficoltà nelle relazioni- sofferenza, come testimonia l'estratto che segue:

la prima cosa che mi viene da pensare è quando tu hai parlato di plusdotazione mi è venuto in mente sofferenza em perché sono bambini comunque em non è per esempio io ne ho tre in classe e non tutti e sono ognuno con caratteristiche diverse uno in particolare mi fa venire in mente questa parola perché è quello diciamo invisibile cioè è un bambino che in realtà sembra più un bambino con un disagio più che con una plusdotazione em e sono bambini che comunque sicuramente appunto anche noi ci siamo accorte perché eccelle in alcuni ambiti però poi il carico di sofferenza che portano con loro la difficoltà di relazione (Sofferenza-F-118-1).

Secondo gli insegnanti coinvolti, "plusdotazione" significa possedere delle abilità sopra la media, per alcuni intese come "elevato q.i", per altri come potenzialità artistiche, ma anche percettive, come sostengono Renzulli (1978), Gagné (1985), Mönks e Mason (1993).

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Abilità sopra la media	F-119-1	“un alunno che emerge rispetto alla classe dimostrando delle competenze nettamente più alte della media”
	F-112-3	“ha delle doti delle caratteristiche in più che gli consentono di poter avere una marcia in più diciamo rispetto agli altri delle doti maggiori che lui riesce ad usufruire per fare dei passi in più”
	F-117-1	“secondo me sono capacità che cognitive percettive artistiche che un bambino ha un po’ più sviluppate di altre”
	F-120-1	“allora per me plusdotazione è un concetto riferito ai bambini ad alto potenziale cognitivo quindi con un quoziente intellettivo elevato”

**Tabella 2: Plusdotazione come abilità sopra la media**

Associare delle spiccate abilità (rispetto ai pari) alla plusdotazione è un tema molto ricorrente tra i *focus group*: esso appare in cinque gruppi su sei. Alcuni insegnanti però sostengono che la plusdotazione non sia altro che una modalità alternativa di comportarsi: “invece secondo me è questo che ha detto Marta e anche è una modalità di pensare veramente alternativa e a volte anche di comportarsi in un modo diverso” (Modalità alternativa di comportarsi-F-117-1). La modalità “alternativa” sembra includere tre elementi: la capacità di astrazione, le intuizioni, la genialità e la creatività.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Capacità di astrazione	F-118-1	“capacità di astrazione pazzesca sia dal punto di vista logico razionale ma anche per esempio non lo so nella costruzione di qualcosa lui prevedeva già cosa poteva andare o non andare bene tanto che ha fatto fare anche una figuraccia alla collega di arte con un biglietto”
Intuizioni	F-115-1	“delle intuizioni delle capacità di arrivare a risolvere o a capire una situazione in modo diverso, tra l’altro, in modo non standard e particolare soggettivo”
Idee geniali	F-117-1	“io vedo talvolta degli sprazzi di genialità ancora abbozzata perché sono bambini però intravedo questa genialità nelle risposte che vengono date, una logica, con una marcia in più rispetto agli altri bambini”
Creatività	F-115-1	“ma anche la soluzione di determinati di problemi in maniera critica e originale e creativa di determinati problemi appunto”

**Tabella 3: Plusdotazione come modalità alternativa di comportarsi**

Ci sembra interessante notare come alcuni tratti di plusdotazione, secondo gli insegnanti, rientrino in una modalità alternativa di agire, a dimostrazione di una sensibilità forse italiana a rilevare nella plusdotazione dei tratti del potenziale umano, mettendo in secondo piano l’etichetta. In “capacità di astrazione-F-118-1” l’insegnante sottolinea con il termine “pazzesca” quanto elevata, ma anche inu-

suale, possa essere l'abilità di astrarre. Lo stesso ragionamento vale per "Intuizioni-F-115-1", dove l'insegnante con il termine "non standard" e "soggettivo" sottolinea la modalità unica di intuire. Dalle intuizioni che il bambino esplicita in classe, alcuni insegnanti ritengono che esse siano "geniali", rimarcando quanto questa possa essere "una marcia in più" (vedi Idee geniali-F-117-1). La diversità si nota anche dalla creatività, intesa, dagli insegnanti, come una modalità originale di risolvere i problemi (vedi Creatività-F-115-1).

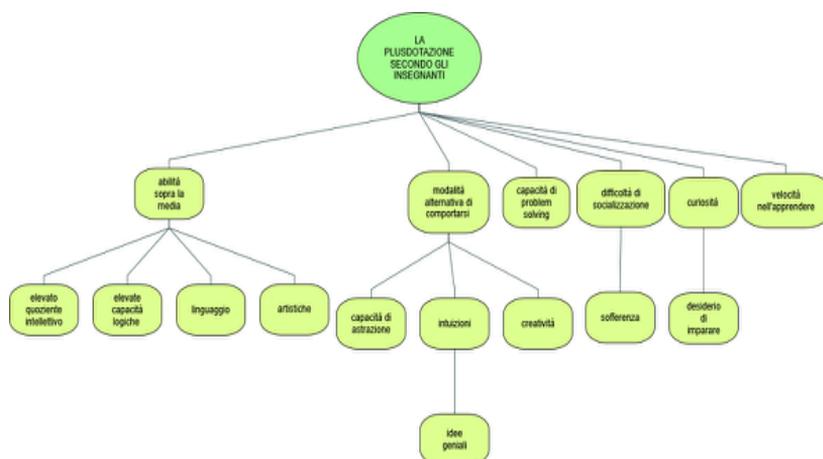
Secondo alcuni insegnanti, la plusdotazione si identifica come la capacità spiccata di risolvere alcuni problemi; un insegnante afferma: "a me viene in mente l'idea di una capacità spiccata in un campo in una disciplina em appunto come capacità che ne so io di problem solving" (Capacità di problem solving-F-115-1).

Alla parola "plusdotazione" gli insegnanti associano anche "curiosità", è interessante riportare la seguente riflessione di un insegnante che sostiene che la curiosità, in alcuni casi, potrebbe causare un isolamento del bambino con plusdotazione, dal gruppo dei pari.

l'elevatissima curiosità che citavo pensando sempre all'alunno che ho conosciuto è come se ci fossero delle finestre che ad un certo punto si aprono perché lui ha bisogno di cercare delle risposte che sono molto più ampie di quella che può essere la risposta diretta la risposta che troviamo nel libro la risposta che si condivide anche con i bambini e questa cosa da una parte è semplice è bella è molto arricchente per la classe e talvolta invece questo allontanamento moltissimo dal em non solo dal compito ma dall'argomento stesso (Curiosità-F-120-3).

Sembra che la curiosità dei bambini con plusdotazione derivi dal loro forte desiderio di imparare: "desiderio di imparare proprio una sete insaziabile di sapere tutto" (Desiderio di imparare-F-118-1).

Gli insegnanti associano diversi tratti comportamentali alla parola plusdotazione, per una panoramica abbiamo realizzato una mappa, come si può osservare nella figura 2.



Riassumendo, possiamo affermare che secondo alcuni insegnanti, la plusdotazione riguarda più la parte intellettuale, come sostengono Robinson, Ziegler e Gallagher (2000) ed Endepohls-Ulpe e Ruf (2005); mentre, secondo altri, essa è una

modalità alternativa di comportarsi che talvolta potrebbe costituire un ostacolo nella socializzazione, confermando l'ipotesi di disarmonia di Baudson e Preckel (2013).

I dati mettono in evidenza, ancora una volta, quanto sia necessario ideare dei corsi di formazione *ad hoc* sulla plusdotazione, accompagnando i docenti a riflettere criticamente su: intelligenza, plusdotazione, genialità, talento, privilegiando un approccio pedagogico (Brazzotto, 2019).

## 2.1 Essere plusdotati: tra etichetta e credenze.

Tutti gli insegnanti intervistati hanno insegnato a un alunno/a (o più) con plusdotazione per almeno un anno scolastico; la plusdotazione è stata confermata tramite una valutazione redatta da psicologi e consegnata dalla famiglia alla scuola. Dal primo *focus group*, ci siamo accorti, grazie alle risposte degli insegnanti, che spesso veniva nominata la valutazione, così abbiamo voluto capire meglio come loro interpretavano questo particolare documento clinico.



Figura 3: La valutazione di plusdotazione secondo gli insegnanti

Dai *focus group* emergono varie interpretazioni sulla valutazione, innanzitutto c'è chi mette in dubbio l'esito della valutazione stessa (tema che ricorre in tre *focus group* su sei, come si nota nella figura 3), in quanto gli insegnanti sostengono che in classe non hanno mai notato delle spiccate abilità, confermando l'idea che i *gifted* sono tali solo se manifestano delle elevate prestazioni nel contesto scolastico, come già dimostrato da Carman (2013) e Worrell (2009); questa associazione "plusdotazione-ottimi risultati scolastici" è stata confermata anche dai dati riportati nel precedente paragrafo.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Messa in dubbio della valutazione	F-112-1	“se parliamo del bambino nello specifico, io mi chiedo è veramente plusdotato? Mi faccio queste domande”
	F-115-1	“però questo talento particolare non è stato mai riscontrato per lo meno nelle mie discipline anche attraverso il confronto con le colleghe, eh sì al contrario, abbiamo notato che il rendimento scolastico probabilmente non è proprio adeguato rispetto a quello che ci viene detto o si appunto ci viene riferito attraverso la valutazione, attraverso anche la famiglia ecco questo”
	F-115-5	“abbiamo questa valutazione ci hanno messo un po’ con le spalle al muro nel senso che cosa possiamo dire em per quanto noi poi abbiamo espresso le nostre perplessità dopo aver letto appunto le indicazioni e nella difficoltà di capire come compilare il pdp”
	F-120-1	“ma io ho presente che quando sono ritornata dal corso di Padova le colleghe il team hanno chiesto: ma è una diagnosi che esiste davvero?”

**Tabella 4: Messa in dubbio della valutazione**

Alcuni insegnanti hanno interpretato la valutazione come un'imposizione: nella parte finale del documento, infatti, solitamente vengono indicati dei suggerimenti didattici. Alcuni insegnanti hanno dimostrato di non condividerli. Inoltre, solitamente sono riportate nella valutazione delle caratteristiche “standard” di plusdotazione, come per esempio la noia; esse sono state percepite come imposizioni generiche, che non corrispondevano alle osservazioni degli insegnanti sul singolo soggetto.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come imposizione	F-118-1	“però quando ho letto la relazione io praticamente ho letto questa relazione la diagnosi diciamo così mi ha dato molto fastidio ma proprio tanto fastidio perché mi è sembrata più che altro una serie di em di io l’ho vissuta così dei dictat che venivano fatti all’insegnante: tu insegnante devi fare così così e così e sinceramente non si accennava minimamente alle problematiche di socializzazione che avevo già visto un pochino in questo mio alunno e mi sembravano comunque importanti tutto il discorso di includere un bambino comunque di sviluppare in lui anche le capacità di tipo sociale”
	F-120-1	“quando ho visto la valutazione sì mi ha un po’ sì chiaramente conoscevo queste capacità del bambino mi sorprende un po’ il fatto che avesse quei livelli di apprendimento differenti nelle varie discipline dato che come ho già detto prima in italiano per esempio aveva delle carenze e soprattutto io non ho notato mai da parte sua noia però certamente una notevole pigrizia”

**Tabella 5: Valutazione come imposizione**

La valutazione è stata intesa anche come una “tutela dei diritti”, in quanto, secondo un insegnante, essa costituirebbe un importante documento per garantire il successo scolastico: “se non hanno uno straccio di carta di certificazione praticamente l’insuccesso scolastico è assicurato” (Valutazione come tutela dei diritti F-118-1).

Per altri insegnanti la valutazione è stata accolta come uno strumento per conoscere meglio l’alunno con plusdotazione, per ampliare le visioni su quel particolare bambino, come è possibile leggere nella tabella 6.

Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come strumento per conoscere meglio	F-117-2	“invece la valutazione completa con i numeri e i vari dati, ecco alcune cose alcuni aspetti sono stati confermati perché erano salienti anche in classe insomma il linguaggio em altri invece non li avevo notati em magari anche punti di debolezza perché ci sono alcuni aspetti dove il bambino è molto dotato altri che invece si poteva lavorare e aiutare quindi il fatto di avere una visione completa vedi anche dove puoi lavorare”
	F-117-3	“la valutazione che abbiamo letto che non è il nostro alunno è quello in cui mancano gli insegnanti adesso che abbiamo letto tutte e tre è stato molto interessante perché nessuno avrebbe mai capito che quell’alunno lì avesse quel QI lì perché ha anche una difficoltà”
	F-118-3	“solo una fotografia dell’alunna ed è stato un momento anche importante penso perché da parte mia ho sentito un po’ il bisogno di conoscere di aprirmi verso questa nuova realtà”
	F-120-1	“perché dal mio punto di vista erano troppo pesanti invece gli aspetti diciamo deficitari ecco e quindi questo mi è servito comunque per guardare in ogni caso con occhi diversi invece gli altri bambini ecco perché questo punto è scattato un dubbio nel confronto di altri due bambini della classe”

**Tabella 6: Valutazione come strumento per conoscere meglio**

Un’altra interpretazione che è stata data dagli insegnanti riflette il ritenere la valutazione “una conferma” e per alcuni quasi una “soddisfazione” a essere riusciti a “indovinare” che quell’alunno rientrava nella categoria “plusdotazione”, come sospettato.

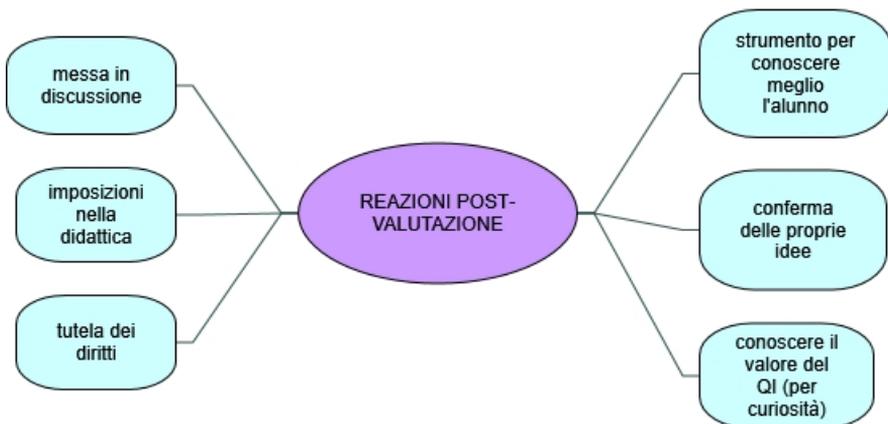
Tema	Codice	La voce degli insegnanti
Valutazione come conferma	F-117-1	“quando però tu leggi una valutazione di questo tipo e avevi avuto delle sensazioni poi dici: beh vedi ecco! Qualcosa c’è quindi, ti dici: ma non sono così sbagliate le mie sensazioni perché qualcosa una sensazione c’era potrebbe essere in positivo e in negativo perché questi bambini ti fanno dire che c’è qualcosa di fuori dal normale che sia positivo o negativo poi è la valutazione che ce lo dice”
	F-117-2	“ma un po’ quello che ha detto Claudia cioè quando magari sei abituato a lavorare con i bambini cercando di capire come sono anche appunto non soltanto quello che fanno ma anche come funziona il loro approccio all’apprendimento e quindi la loro mente mi ha fascinato moltissimo questo aspetto è un po’ una soddisfazione quando hai dei dubbi e magari dopo vengono em diciamo confermati eh anche se è vero che molto la valutazione non è il punto di arrivo ma è un punto di partenza”
	F-118-1	“ecco diciamo che è una conferma di quello che comunque io avevo già notato ecco sicuramente em c’era poi la difficoltà cioè comunque aveva molte cose ovvio che nel momento in cui io già mi ero attivata in un certo modo però nel momento in cui tu sai con certezza che c’è questa cosa come dire devi intraprendere percorsi ovviamente differenziati in modo forse più specifico in accordo poi con i genitori”
	F-120-1	“quando mi è stata data la valutazione sono stata molto contenta intanto per me stessa perché tutte le cose che avevo visto c’erano”

**Tabella 7: Valutazione come conferma**

Infine, interessante riportare come un insegnante abbia concluso, dopo una conversazione sul punteggio del Q.I., che secondo lui la valutazione è stata utile per sapere il punteggio del Q.I, e che dunque, in questo modo, aveva soddisfatto una sua curiosità.

ma più per avere una fotografia completa dell’alunno forse è una cosa che più servirebbe a me che non poi magari dopo la didattica ognuno la modalità non andrebbe a modificarsi però forse curiosità mia (Conoscere il q.i. per curiosità-F-117-1).

Riassumiamo con la mappa sottostante (vedi figura n. 4) tutte le diverse percezioni (reazioni) espresse dagli insegnanti in merito alle considerazioni sulla valutazione di plusdotazione.



Quando un insegnante condivide la valutazione con i colleghi, dunque, sembra che possa aspettarsi diverse reazioni: o la messa in dubbio della stessa, o che possa essere vissuta come un'imposizione di un profilo non riconosciuto in classe, o potrebbe essere molto gradita, in quanto ritenuta uno strumento per conoscere meglio l'alunno o una conferma di alcune ipotesi di plusdotazione in un alunno. Queste informazioni sono utili anche per i genitori: non sempre la valutazione è accolta nello stesso modo da tutti gli insegnanti.

### Discussioni e conclusioni

Le principali definizioni di plusdotazione rientrano grosso modo in una delle quattro categorie: definizioni psicometriche, definizioni sulla prestazione, definizioni sull'etichetta e specifiche definizioni su plusdotazione e talento (Dai, 2016a; 2016b). Le risposte degli insegnanti italiani hanno messo in evidenza il privilegiare alcune definizioni di prestazione (come per esempio l'abilità sopra la media e la velocità) e definizioni sul talento (come per esempio la curiosità). Sembra emergere un nuovo tipo di definizione: le relazioni. In tutti i *focus group* gli insegnanti mettono in evidenza che plusdotazione significhi "difficoltà di relazione". Sarebbe interessante studiare, attraverso ricerche empiriche, se la relazione dei bambini *gifted* possa essere migliorata adottando una differenziazione didattica (D'Alonzo, 2016) o se riguarda effettivamente, come sostengono gli insegnanti, una peculiarità della plusdotazione.

Una volta che un alunno è classificato come *gifted*, l'etichetta giocherebbe un ruolo cruciale sulle aspettative degli insegnanti: alcuni di loro, non credono che l'alunno sia plusdotato a causa della bassa performance (come già sostenevano Lohman e Korb, 2006). I nostri dati dimostrano che in tre *focus group* su sei gli insegnanti hanno messo in dubbio la valutazione di plusdotazione, proprio perché non notavano il talento in classe. Essi hanno dimostrato di credere che possedere un Q.I. sopra la media significhi manifestare delle prestazioni elevate a scuola (come già sostenuta da Carman, 2013; Worrell, 2009). Sembra che la valutazione sia messa in dubbio soprattutto da chi identifica la plusdotazione con delle elevate abilità, enfatizzando prevalentemente gli aspetti cognitivi (vedi i codici dei focus group 112-120), associando così la plusdotazione alla genialità, come la intendeva Kant ne "La critica del Giudizio".

La valutazione, in altri tre *focus group*, è stata ritenuta uno strumento utile per conoscere meglio l'alunno e, in alcuni casi, una conferma delle ipotesi di plusdotazione che avevano avanzato gli insegnanti. La valutazione, dunque, verrebbe accolta e accettata quando, invece, gli insegnanti identificano la plusdotazione come una capacità di astrazione e con delle idee geniali (vedi codici 117-118).

Le diverse interpretazioni sulla plusdotazione e sulla valutazione di plusdotazione orienterebbero in modo diverso l'agire degli insegnanti, per questo pensiamo che esse siano le basi su cui incardinare la formazione e le future ricerche empiriche in educazione.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2002). *Una scuola a misura di alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: UTET.
- Baudson, T., Preckel F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. doi: 10.1037/spq0000011
- Becchi, E. (1962). L'identificazione e l'educazione dei superdotati. *Scuola e città*, 1, 125-129 e 510-516.
- Becchi, E. (1963a). L'eredità del genio. *Scuola e città*, 1 e 2, 180-186.
- Becchi, E. (1963b). Il "ritratto composito" del superdotato nelle indagini di Lewis Terman. *Scuola e città*, 1 e 2, 414-422.
- Brazzolotto, M. (2018a). La formazione in servizio degli insegnanti rispetto alle tematiche della plusdotazione. *Formazione & Insegnamento*, XVI (2), 215-226.
- Brazzolotto, M. (2018b). Tratti di plusdotazione negli apprendenti di italiano come L2. *EL.LE (Educazione Linguistica Language Education)*, 7(3), 369-390.
- Brazzolotto, M. (2019). *La didattica per lo sviluppo dei talenti. Teorie, riflessioni e metodologie*. Bologna: Pitagora.
- Carman, C.A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.
- Dai, D. Y. (2016 a). Envisioning a new century of gifted education: The case for a paradigm shift. In D. Ambrose, R. J. Stenberg (Eds.), *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization* (pp. 45-63). New York, NY: Sense.
- Dai, D. Y. (2016b). Looking back to the future: Toward a new era of gifted education. In D. Y. Dai, C. C. Kuo (Eds.), *Gifted education in Asia: Problems and prospects* (pp. 295-318). Charlotte, NC: Information Age.
- D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-205.
- De Wet, C. F., Gubbins, E. J. (2011). Teachers' beliefs about culturally, linguistically, and economically diverse gifted students: A quantitative study. *Roepers Review*, 33(2), 97-108. doi: 10.1080/02783193.2011.554157
- Endepohls-Ulpe, M., Ruf H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16(2), 219-228. doi: 10.1080/13598130600618140
- Frabboni, F. (1998). Superdotati a scuola. Bambini in quarantena. *Innovazione educativa*, 3(2), 2/5.
- Gagné, F. (1985). Gifted and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29, 103-112. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628502900302>
- Hany, E. A. (1997). Modeling Teachers' Judgment of Giftedness: A methodological inquiry of biased judgment. *High Ability Studies*, 8, 159-178.

- Kumar, R. (2014). *Research Methodology*. London: SAGE Publications.
- Laine, S., Kuusisto, E., Tirri K. (2016). Finnish Teachers' Conceptions of Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 39(2), 151-167.
- Lee, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, 10(2), 183-196. doi: 10.1080/1359813990100205
- Lohman, D. F., Korb, K. A. (2006). Gifted today but not tomorrow? Longitudinal changes in ability and achievement during elementary school. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 451-484.
- Megay-Nespoli, K. (2001). Beliefs and attitudes of novice teachers regarding instruction of academically talented learners. *Roeper Review*, 23(3), 178-182. doi: 10.1080/02783190-109554092
- Mishler, E. G. (1991). Representing discourse: the rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1(4), 225-280.
- Mönks, F. J. e Mason, E. J. (1993). Developmental theories and giftedness. In K. A. Heller, F. J. Mönks, A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 89-101). Oxford, England: Pergamon.
- Moon, T. R., Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480. doi: 10.4219/jeg-2008-793
- Persson, R. (1998). Paragons of virtue: teachers' conceptual understanding of high ability in an egalitarian school system. *High Ability Studies*, 9(2), 181-196. doi: 10.1080/135981-3980090204
- Renati, R., Cerutti L. (2012). Riconoscere l'alto potenziale: uno studio esplorativo sulle credenze dei docenti di scuola primaria. *Psicologia dell'Educazione*, VI(3), 327-341.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Re-examining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184.
- Robinson, N. M., Zigler, E., & Gallagher, J.J. (2000). Two tails of the normal curve: Similarities and differences in the study of mental retardation and giftedness. *American Psychologist*, 55, 1413-1424.
- Silverman, D. (2011). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Speirs Neumeister, K. L., Adams, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., e Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 479-499.
- Vannini, I. (2008). Teachers beliefs on educational attitudes. Presentazione INTED- International Association of Technology, Education and Development. In L. Gomez Chova, D. Marti Belenguer, I. Candel Torres (a cura di), *Proceedings INTED 2008*, Valencia-Spain, 3-5 march 2008, pp. 1-10.
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Worrell, F. (2009). Myth 4: A single test score or indicator tells us all we need to know about giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 53, 242-244. doi:10.1177/ 0016986209346828
- Zanetti, M.A. (2012). Per una personalizzazione dell'insegnamento a favore degli studenti ad alto potenziale. *Psicologia dell'educazione*, VI(2), 153-154.
- Zhang, L. F., Sternberg R. J. (1998). The pentagonal implicit theory of giftedness revisited: A cross-validation in Hong Kong. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 21(2), 149-153.



# Come nascono le mode educative: un'analisi del pestalozzismo

## How educational fashions are born: an analysis of the Pestalozzi movement

---

Fabio Dovigo

Aarhus University, Denmark - fado@edu.au.dk

### ABSTRACT

The figure of Pestalozzi is positioned in an era of crucial social and political change. It represents a key element in understanding the long path that leads to the creation of the modern educational institutions. The paper analyses the main elements of innovation that distinguish the pedagogical proposal of the Swiss scholar in connection with the experimental activity conducted at the schools he founded. On this basis, the paper focuses on the spread of the Pestalozzi movement as a precursor of the modern tendency to create educational “fashions”, highlighting how this phenomenon allows us to reflect, in a historical perspective, on problems that appear very relevant today with respect to the educational role of contemporary school.

La figura di Pestalozzi si colloca in un'epoca di cruciale cambiamento sociale e politico, e rappresenta un elemento cardine per la comprensione del lungo percorso che porta alla creazione dell'istituzione scolastica moderna. L'articolo analizza i principali elementi di innovazione che contraddistinguono la proposta pedagogica dello studioso svizzero in connessione con l'attività sperimentale condotta presso le scuole da lui fondate. A partire da queste premesse lo scritto si sofferma sulla diffusione del pestalozzismo come precursore della moderna tendenza a creare “mode” educative, evidenziando come questo fenomeno consenta di riflettere, in una prospettiva storica, su problematiche che appaiono oggi molto attuali rispetto al ruolo educativo della scuola contemporanea.

### KEYWORDS

Innovation, Education, School, Method, Fashion.  
Innovazione, Istruzione, Scuola, Metodo, Mode.

## Introduzione

Le attuali riflessioni sullo scopo e il ruolo dell'educazione nella società contemporanea tendono sovente a sottolineare non solo le potenzialità, ma anche i limiti dell'impresa educativa, anche alla luce di una sua supposta insufficienza nell'affrontare le sfide che caratterizzano la complessità del mondo odierno. Tali critiche riflettono una visione postmoderna, che tende in particolare a identificare nell'illuminismo le origini di una "promessa mancata" di emancipazione universale, basata sull'affermazione dei diritti dell'uomo e su una comune aspirazione al progresso come movimento guidato dai principi della razionalità e del sapere scientifico (Popkewitz, 1984; Skinner, 2002). Al centro di tale dibattito è la questione se l'educazione possa essere ancora la via maestra per la risoluzione delle problematiche sociali, un'idea originatasi proprio negli anni a cavallo tra il diciottesimo e il diciannovesimo secolo, in cui i grandi cambiamenti economici e politici, se da un lato sembravano garantire a ciascuno un'esistenza basata su principi di uguaglianza, libertà e dignità della persona, dall'altro mettevano inevitabilmente in luce anche le forti contraddizioni che accompagnavano la nascita dei sistemi di produzione industriale e, contemporaneamente, il percorso di costruzione dei moderni stati nazionali (Halpin, 2007; Tröhler, 2006).

La figura di Pestalozzi, la cui attività pedagogica viene a collocarsi proprio in questa epoca di cruciale cambiamento, si pone dunque come un elemento cardine per la comprensione del lungo percorso che porta alla creazione dell'istituzione scolastica nelle forme (e al tempo stesso le contraddizioni) che ancora oggi in larga misura la caratterizzano. Ci focalizzeremo qui in particolare sull'influenza che l'opera dell'educatore svizzero continua ad esercitare sul pensiero della pedagogia contemporanea, anche in virtù della duplice eredità che la sua figura ha, sin dall'inizio, contribuito a costruire. Tale eredità rimanda a due aspetti complementari - ma in cui sono presenti anche alcuni elementi di tensione dialettica - che hanno caratterizzato l'attività di Pestalozzi: da un lato l'impulso verso l'innovazione pedagogica e didattica, dall'altro la diffusione del pestalozzismo come precursore della moderna organizzazione scolastica.

### 1. Il contesto del dibattito sull'educazione

Per intendere appieno il ruolo che Pestalozzi ha svolto nel rinnovare profondamente il modo in cui l'istruzione veniva concepita nell'epoca a lui contemporanea, è bene ricordare come alla fine del XVIII secolo l'organizzazione del sistema scolastico era ancora tradizionalmente legata a un'idea di scolarizzazione non solo riservata a particolari categorie sociali (la nobiltà, il clero...), ma anche limitata nella sua struttura ed estensione. L'accesso al sapere formalizzato comprendeva un ambito molto vasto ma ancora sostanzialmente unitario di conoscenze, in cui la formazione specialistica o settoriale modernamente intesa era ancora rara, e i protagonisti della cultura del tempo, come nel caso emblematico di Goethe, erano contemporaneamente umanisti e scienziati, filosofi e naturalisti, letterati e inventori (Cambi, 2009; Loughran, Hamilton, 2016).

In questo scenario, in cui i percorsi di istruzione erano da sempre riservati a una ristretta élite, l'espandersi della rivoluzione industriale e l'avvento degli stati nazionali contribuiscono a sensibilizzare l'opinione pubblica verso l'importanza di offrire una scuola primaria accessibile a una porzione più ampia della popolazione, e in grado di fornire gli elementi fondamentali per un'alfabetizzazione dif-

fusa. Contemporaneamente, gli ideali dell'Illuminismo concorrono a creare un ambiente ideale per la ricezione dei pensieri progressisti di Pestalozzi sull'educazione. Gli scritti degli studiosi del tempo contengono continui richiami volti a sottolineare lo stretto legame tra economia, politica e valore della ragione, e a incoraggiare il progresso umano e l'autonomia personale (Hler et al., 2011; Perla, 2012; Steedman, 1985). È questo il terreno fertile su cui si innestano le proposte pedagogiche di Pestalozzi, basate sul valore dell'infanzia e della famiglia come elementi fondanti della condizione umana e, di conseguenza, dell'educazione (Banfi, 1961; Gutek, 1968; Luccini, 2005). Sebbene l'esigenza di costruire una scuola di massa aderente a tali ideali e al servizio dell'economia e della nazione fosse oggetto di crescente interesse e dibattito, all'epoca tuttavia non vi erano modelli di riferimento che consentissero di tradurre nella pratica l'idea di un'istruzione di base aperta a tutti sin dall'infanzia. È in questo contesto che Pestalozzi introduce le sue rivoluzionarie teorie pedagogiche, e soprattutto le rende oggetto di una serrata sperimentazione sul campo, contribuendo così allo sviluppo e alla diffusione di un nuovo modello di scuola moderna, pur tra le molte difficoltà inevitabilmente legate alla realizzazione di un'iniziativa così pionieristica (Silber, 1965; Stadler, 1988/1993). La scuola pestalozziana appare infatti da subito come la risposta alla necessità di offrire un nuovo metodo di istruzione di massa, capace di contemperare l'attuazione dei principi naturali sostenuti dalle sempre più diffuse concezioni illuministiche, con la necessità di provvedere un saldo indirizzo morale coerente con gli ideali della borghesia e aristocrazia dell'epoca. Al tempo stesso, Pestalozzi sembra offrire anche un esempio credibile ed efficace dell'innovativa figura di docente che questo nuovo sistema di istruzione richiede, un profilo professionale assai diverso dalla tradizionale figura del precettore ancora diffusa all'epoca. Il maestro pestalozziano appare al tempo stesso come un educatore e una guida morale per i suoi alunni, e rappresenta pertanto un modello di ruolo a cui altri aspiranti insegnanti nelle nascenti scuole europee dell'epoca potevano fare riferimento, sia per l'organizzazione del proprio lavoro quotidiano che per il consolidamento dello proprio status in quanto corpo professionale in via di riconoscimento (Hler, Tröhler, 2012).

## 2. Pestalozzi e l'innovazione pedagogica e didattica

Benché le novità introdotte da Pestalozzi all'interno del panorama educativo a lui contemporaneo siano particolarmente numerose, l'elemento che forse più di ogni altro ha contribuito all'affermazione delle sue idee pedagogiche è stata la coerenza con cui, nel corso dei decenni e a fronte delle numerose avversità affrontate nel corso della sua attività, ha sostenuto le proprie proposte all'interno della sua opera. Alcuni temi chiave, come l'importanza dell'ordine sociale, il rispetto dei valori religiosi e la fiducia nell'innata bontà dell'uomo percorrono in modo costante i suoi scritti, così come la rilevanza della conoscenza dei principi fondamentali alla base dello sviluppo dei bambini, l'idea di una didattica basata su principi positivi come amore, approvazione, dignità e compassione, il ruolo centrale dell'apprendimento attivo e l'importanza di diffondere in modo sistematico le migliori pratiche di insegnamento (Pestalozzi et al., 1927, 1930, 1951, 1953, 1974, 1999; Becchi, 1970).

L'innovazione pedagogica pestalozziana si dispiega in particolare attraverso l'analisi di alcune dimensioni fondamentali dell'educazione: lo sviluppo naturale del bambino, la famiglia come mezzo di influenza fondamentale rispetto all'ap-

prendimento, la necessità di porre attenzione agli aspetti non solo cognitivi, ma anche affettivi e pratici dell'istruzione, l'insistenza sull'adozione di una didattica consapevolmente attiva. In uno dei saggi più noti di Pestalozzi ("Come Gertrude istruisce i suoi figli") la prima di tali dimensioni viene analizzata nei suoi principi basilari e strettamente interconnessi, ossia: il riconoscimento che il bambino non è un adulto in miniatura, ma un soggetto nella cui personalità si rispecchia la sacralità dell'esistenza; la convinzione che, proprio in virtù di tale sacralità, ogni bambino è essenzialmente buono, incorrotto, e che l'educazione deve pertanto rispettare e incoraggiare il corso naturale del suo sviluppo; infine l'idea che l'educazione stessa, per questi motivi, dovrà essere fundamentalmente spontanea, attiva, e ricca dal punto di vista linguistico (Pestalozzi et al., 1930; Sgambelluri, 2016). A sua volta, la famiglia appare a Pestalozzi come uno snodo centrale della complessa attività educativa che è alla base di una nazione che può dirsi prospera proprio in quanto fondata sulla convivenza e la collaborazione degli individui. Ciò è possibile, secondo il pedagogista elvetico, perché per il bambino la famiglia rappresenta la prima e fondamentale opportunità di fare esperienza di relazioni con gli altri costruite sui valori, e tale esperienza diverrà quindi la base di ogni relazione futura. Questa tesi doveva suonare sensibilmente rivoluzionaria alle orecchie della classe dirigente dell'epoca, abituata non solo a delegare l'istruzione dei figli ad appositi istitutori, ma anche ad affidare sin dalla primissima infanzia la cura dei bambini nelle mani di balie e nutrici. Essa appare viceversa straordinariamente vicina alla sensibilità odierna, plasmata da decenni di studi sull'importanza delle cure materne nell'assicurare una base sicura per il benessere non solo fisico, ma anche psichico del bambino (Bowlby, 1999/2000; Winnicott, 1987). Il primo seme dell'educazione, come sottolinea Pestalozzi, è dunque nel riconoscimento dei bisogni naturali dei neonati e dei bambini, e della loro propensione ad imparare assorbendo il discernimento di ciò che è giusto e sbagliato a partire dalle azioni di coloro che li circondano.

Un terzo aspetto innovativo della proposta pestalozziana è, come abbiamo osservato, il riconoscimento del ruolo rilevante che tanto gli aspetti cognitivi quanto quelli affettivi e pratici giocano nel processo di insegnamento. L'educazione si fonda infatti sull'acquisizione da parte del bambino di capacità di cura, autocontrollo e senso morale che vanno acquisite, secondo la famosa formulazione, "attraverso la mente, la mano e il cuore" (Brühlmeier, 2010; Olafsson, B., Thorsteinsson, 2011). In altri termini, solo un approccio pedagogico olistico è in grado di assicurare quella qualità dei processi di apprendimento che rappresenta la pietra angolare nella costruzione di una società realmente progressista. Questa raccomandazione origina anche dalla critica che Pestalozzi muove alle istituzioni scolastiche del tempo, accusate di mortificare con insegnamenti vuoti e routinari la spontanea passione degli allievi verso l'apprendimento (Horlacher, 2011; Horlacher, Tröhler, 2013). Con parole che, ancora una volta, suonano a noi familiari ma che dovevano risultare sorprendenti per i contemporanei, lo studioso evidenzia come un armonico sviluppo della persona richiede un'attenta esplorazione ed integrazione di ambiti diversi di conoscenza, come quelli offerti dalla musica, l'arte, le lingue e la matematica, ma che ciò può avvenire solo se tale esplorazione è adeguatamente sostenuta attraverso uno stimolo continuo dei sensi degli alunni, in quanto l'educazione sensoriale è la via di accesso privilegiata per l'apprendimento. Questo orientamento, maturato da Pestalozzi anche a partire dall'esperienza dell'orfanotrofio di Stanz, risulta precorrere non solo le attuali prospettive educative basate su un approccio sensoriale e olistico, ma anche l'idea che il coinvolgimento della persona nella sua interezza all'interno dell'esperienza

educativa è in grado di produrre processi trasformativi profondi che si riflettono tanto sul discente, quanto su chi lo affianca nel percorso di apprendimento.

Particolarmente innovativa è infine anche la sottolineatura rispetto all'importanza dell'adozione e dell'utilizzo sistematico di metodi attivi all'interno del processo di istruzione (Downs, 1975; Silber, 1965; Trisciuzzi, Pestalozzi, 1977). Pestalozzi non solo delinea in tal senso una serie di riflessioni importanti rispetto al ruolo dell'insegnante come figura di guida e accompagnamento del percorso di apprendimento, ma fornisce anche una serie di preziose indicazioni sul piano della didattica che, ancora una volta, appaiono di assoluta attualità e che comprendono: la centralità di un apprendimento autentico, attraverso esperienze condotte non esclusivamente in aula, ma anche in contesti di vita quotidiana; l'importanza di organizzare attività collaborative di gruppo, da affiancare al lavoro individuale, in cui gli alunni si supportano reciprocamente nella realizzazione delle attività; la necessità di una valutazione narrativa e non competitiva, che consenta all'alunno di regolare i ritmi dell'apprendimento secondo la propria velocità; non ultimo, il coinvolgimento della comunità nelle attività della scuola, così da favorire uno scambio continuo e proficuo con l'ambiente circostante. Particolarmente rilevante è inoltre il chiaro rigetto da parte di Pestalozzi dell'utilizzo delle punizioni corporali, a quel tempo prassi comune nelle scuole, a favore dello sviluppo del dialogo e dell'empatia come strumenti efficaci di risoluzione dei conflitti da parte tanto degli adulti che dei minori.

### **3. La diffusione del pestalozzismo come precursore della moderna organizzazione scolastica**

Com'è noto l'insieme delle innovazioni introdotte da Pestalozzi nel corso della sua carriera, sia come pubblicista che come fondatore di scuole sperimentali volte a tradurre in pratica il suo approccio pedagogico, fu spesso al centro di vivaci discussioni e di una serie di vicissitudini che caratterizzarono molte delle esperienze cui lo studioso diede vita. L'origine di tali criticità è in buona parte riconducibile al contesto in cui Pestalozzi si trovò ad operare: se chiara infatti era la richiesta che proveniva dal mondo economico e politico contemporaneo relativamente all'organizzazione di una scuola di massa, non altrettanto evidenti erano le linee concettuali e organizzative su cui tale istituzione avrebbe dovuto basarsi. Analogamente, anche il percorso di formazione che avrebbe dovuto provvedere a creare il profilo professionale dei docenti impegnati in questa nuova sfida appariva nebuloso.

L'avvento della Rivoluzione francese aveva certamente sollecitato in questo senso forti aspettative nella classe dirigente europea e presso vasti settori dell'aristocrazia e della borghesia colta e abbiente, che vedevano l'istruzione non più come una forma di nobile coltivazione dell'intelletto, ma come un vero e proprio capitale culturale indispensabile per assicurare ai propri figli la dote di conoscenze e competenze indispensabili per confrontarsi con le richieste di un mondo in rapida evoluzione (Tröhler, 2013). Con l'affermarsi di questa prospettiva, che guarda all'istruzione come un investimento a lungo termine, si diffonde dunque anche una nuova "ansia educativa", che si traduce nella ricerca di programmi pedagogici in grado di garantire l'efficacia di tale investimento. Si assiste così, in un'epoca segnata al contempo dalle turbolenze legate alle guerre napoleoniche e dalla ricerca di stabilità attraverso l'identificazione di rassicuranti procedure scientifiche, a un diffuso proliferare di proposte di insegnamento che si contendono il nascente

mercato dell'istruzione attraverso vere e proprie battaglie mediatiche, condotte sui principali mezzi di informazione dell'epoca e volte ad assicurare la bontà del proprio "metodo". Il susseguirsi di queste proposte, originate dalla necessità di dare risposta alle esigenze formative della nuova scuola di massa, contribuirà a creare il fenomeno delle "mode" educative, in cui il confronto sui metodi pedagogici ha luogo a partire da un intreccio di riflessione scientifica e fascinazione mediatica.

È in questo scenario che si colloca la figura di Pestalozzi, che meglio di altri riesce a cogliere gli umori e le necessità delle politiche educative del tempo, attraverso la realizzazione di una feconda combinazione di teoria e prassi (Soëtard, 1981). Da un lato infatti, la sua proposta traduce in termini pedagogici le concezioni che si stavano diffondendo presso il nuovo ceto medio: il riferimento alla natura come modello ispiratore dell'attività umana, l'idea che l'amore materno rappresenti il principio ispiratore di ogni forma di istruzione, la necessità di sviluppare nei giovani un senso morale e religioso autentico. La sua visione risulta dunque progressista, in quanto volta a permettere l'accesso all'istruzione a vaste masse di popolazione in precedenza ignorate, e al tempo stesso rassicurante, poiché fondata su ideali già largamente noti e condivisi dai contemporanei. D'altro lato, a fronte della competizione molto accesa per stabilire il primato di un metodo educativo sugli altri, Pestalozzi appare in quegli anni l'unico in grado non solo di diffondere le proprie idee attraverso una continua opera di elaborazione e divulgazione presso il grande pubblico, ma anche di fornire un loro concreta esemplificazione attraverso la sperimentazione sul campo condotta nelle diverse scuole fondate nel corso di decenni.

Benché i primi tentativi condotti in tal senso a Neuhof, Stans e Burgdorf abbiano vita assai breve, anche a causa delle concomitanti condizioni di instabilità politica, essi sono immediatamente in grado di attirare l'attenzione di un vasto pubblico in tutta Europa, evidentemente alla ricerca di soluzioni praticabili rispetto alla domanda crescente di istruzione. È interessante notare come il successo dell'impresa pestalozziana sia dovuto in maniera rilevante non solo alla pubblicazione di opere (quali il già citato "Come Gertrude istruisce i suoi figli") scritte in un linguaggio piano e accessibile ai lettori, ma anche alla contemporanea diffusione di testimonianze di terze parti. Tali testimonianze, spesso resoconti di osservazioni effettuate presso la scuola nel corso di una o più visite, avevano acquisito un valore crescente presso il pubblico dell'epoca, in quanto erano ritenute particolarmente oggettive. Proprio la relazione scritta nel 1802 da Johann Samuel Ith, studioso inviato dal Ministero dell'Educazione svizzero a verificare la situazione dell'istituto, avrà un ruolo fondamentale nel confermare la bontà dell'approccio di Pestalozzi e contribuire così alla sua diffusione non solo in tutto il territorio elvetico, ma anche nel resto d'Europa<sup>1</sup>.

L'idea di un'educazione fondata sullo sviluppo naturale della mente del bambino risulta infatti immediatamente attraente per la sensibilità dell'epoca, e al tempo stesso abbastanza universale da poter essere adottata anche in contesti

1 Che Pestalozzi fosse consapevole della crescente importanza della testimonianza di terzi nella valutazione della qualità educativa (una sorta di "peer-review" *ante litteram*) è confermato anche dall'evoluzione successiva della sua attività. Molti anni dopo, ormai all'apice del successo ma minacciato da scissioni interne e il moltiplicarsi dei concorrenti, tenterà di sancire la consacrazione definitiva del proprio metodo richiedendo con insistenza al Ministero dell'Educazione una nuova ispezione della propria scuola. Questa volta però la relazione della commissione sarà, pur con alcuni apprezzamenti, sostanzialmente negativa, e contribuirà perciò a decretare, anziché il trionfo desiderato, il progressivo declino del progetto pestalozziano.

estremamente diversi (Osterwalder, 1996). La proposta pestalozziana si presentava infatti come un metodo olistico, basato sull'osservazione e l'"impressione dei sensi", orientato alla coltivazione dei principi morali e, non da ultimo, realizzabile abbastanza agevolmente in ogni scuola proprio in virtù della sua supposta naturalità. Negli anni immediatamente successivi alla diffusione del rapporto Ith, l'Europa viene così attraversata da una vera e propria "febbre" pestalozziana (Horlacher, 2011; Tröhler, 2013). Ancor prima della sua pubblicazione, il rapporto viene discusso e rilanciato dai principali organi di informazione europei, e diviene subito evidente che la maggioranza degli intellettuali dell'epoca intravede nel metodo l'approccio giusto per risolvere le molteplici problematiche sociali e politiche che caratterizzano la realtà contemporanea. Dopo lunghi anni segnati da aspri conflitti nazionali e internazionali, un'educazione basata su leggi naturali, fondata su saldi principi morali, e chiaramente a sostegno della pace rappresenta per molti la via maestra per costruire un nuovo equilibrio su scala mondiale.

La diffidenza che aveva accompagnato l'esordio delle scuole pestalozziane lascia così spazio a un entusiasmo che diviene rapidamente contagioso. Diverse località della Svizzera entrano in competizione per convincere Pestalozzi a stabilire la sede dell'istituto nel loro territorio. Alla fine, il pedagogo deciderà per Yverdon, nel Canton Vaud: nel giro di pochissimi anni la scuola vedrà aumentare in modo esponenziale i propri iscritti, soprattutto dopo la fine del blocco continentale e l'inizio della circolazione degli scritti pestalozziani in Inghilterra. Al tempo stesso, un numero sempre crescente di educatori chiede di essere ammesso a visitare la scuola per potersi impadronire dei principi fondamentali del metodo. Allo stesso scopo, il ministro dell'istruzione prussiano invia a Yverdon un gruppo di futuri insegnanti perché svolgano parte della loro formazione presso l'istituto, secondo una prassi che diverrà poi sistematica. Anche a seguito di questi scambi, il Ministero dell'Educazione della Prussia, subito imitato da quello danese e olandese, fa pervenire a Pestalozzi una richiesta formale in cui lo invita a collaborare alla riorganizzazione del sistema scolastico nazionale in accordo con i principi del nuovo metodo.

Il ruolo di Pestalozzi come nume tutelare della pedagogia contemporanea viene ratificato non solo da questi importanti riconoscimenti ufficiali, ma anche dal moltiplicarsi di scuole e istituti che iniziano a utilizzare il nome dello studioso come "marchio di garanzia" dell'efficacia delle proprie proposte. Oltre ai paesi già citati, scuole "pestalozziane" vengono aperte in Spagna, Francia, Italia, Irlanda e Inghilterra. Quanto tali scuole rispecchiassero effettivamente il pensiero originale del pedagogo elvetico è ovviamente discutibile. Occorre tuttavia riconoscere che il "metodo" stesso si prestava ad essere oggetto di interpretazioni molto diverse, in quanto era basato più sull'energica e carismatica personalità del fondatore che su una definizione puntuale di contenuti e strategie didattiche. In questo senso, se è vero che l'impianto del pensiero pestalozziano rimane fortemente ancorato alla tradizione illuminista, la storia travagliata della sua realizzazione e il forte legame con le vicende personali dello studioso ci restituiscono l'immagine di una figura dinamica di intellettuale e attivista che può a ragion veduta essere definita preromantica.

Tuttavia i punti di forza che siamo venuti analizzando riguardo alla proposta pestalozziana ne definiscono anche, in contropunto, le criticità che finiranno per caratterizzare la parabola conclusiva dell'avventura educativa del pedagogo zurighese (Oelkers, Osterwalder, 1995; Horlacher, 2004). Le numerose intuizioni didattiche che abbiamo evidenziato nella prima parte di questo scritto non vennero da lui sistematizzate in un metodo codificato di insegnamento, né è possibile rin-

tracciare nelle esperienze educative da lui promosse una compiuta teoria del curriculum scolastico. Ciò contribuisce a spiegare perché, quando la relativa stabilità seguita al Congresso di Vienna consentì finalmente agli stati nazionali di dedicarsi in modo più sistematico e coerente alla creazione delle prime strutture diffuse di scuola primaria sul proprio territorio, le nuove scuole vennero progettate sulla base di criteri diversi da quelli pestalozziani. Da un lato, infatti, era difficile trasferire nella pratica reale dell'insegnamento il modello ideale di cure materne raccomandato dallo studioso. Dall'altro, assai più che la coltivazione dei principi astratti professati dalle scuole pestalozziane - come la bontà della natura del fanciullo o la necessità di favorirne il naturale sviluppo mentale - i genitori in grado di pagare la retta di accesso all'istruzione primaria avevano come preciso obiettivo per i propri figli l'acquisizione di abilità molto concrete, che consentissero ad essi di acquisire rapidamente le conoscenze e competenze indispensabili per contribuire al benessere della famiglia. Il modello di istruzione teorizzato da Pestalozzi, lontano dall'approccio standardizzato e utilitaristico proprio della scolarizzazione di massa, non poteva adattarsi a queste nuove esigenze (Horlacher, R. (2013). L'avventura delle scuole da lui fondate si concluse rapidamente già a pochi anni dalla sua morte. Tuttavia è evidente che il pestalozzismo rivestì un ruolo centrale nell'attuare le condizioni per la fondazione dei nuovi sistemi di istruzione nazionali, contribuendo in modo fondamentale alla creazione di un clima culturale favorevole a tale impresa.

## Conclusioni

Dall'insieme di riflessioni che abbiamo sviluppato emerge come la figura di Pestalozzi possa essere effettivamente considerata un punto di riferimento centrale per la costruzione della scuola moderna. Il suo ruolo rimane legato ad alcune importanti innovazioni pedagogiche e didattiche che, sia pur espresse più a livello di intuizione che sistematizzate in modo organico, hanno comunque posto le condizioni per una loro successiva disseminazione in ambito educativo. Tuttavia, il tratto più rilevante della sua opera risiede a nostro parere nella sensibilità con cui Pestalozzi seppe farsi prontamente interprete degli umori e delle aspirazioni del suo tempo nei confronti dell'educazione. Egli fu in grado di cogliere le esigenze che si stavano diffondendo nei diversi settori della vita pubblica rispetto a un accesso più ampio all'istruzione, e al contempo di rilanciarle mettendo a punto un progetto pedagogico capace di riscuotere vasti consensi all'interno della classe dirigente dell'epoca.

In questo senso, al di là del giudizio sui contenuti della sua proposta pedagogica, la figura di Pestalozzi appare oggi meritoria di rinnovata attenzione anche in considerazione di alcuni elementi che riflettono, pur nella loro prospettiva storica, problematiche ancora molto attuali. L'emergere dell'idea di educazione come investimento e le ansie ad essa connesse; il diffondersi per la prima volta dell'interesse verso l'istruzione come vero e proprio fenomeno collettivo in tutta Europa; l'affermarsi dell'idea di metodo nell'ambito dell'insegnamento, resa possibile proprio dalla parziale indefinitezza dei suoi contorni; la competizione per la conquista del primato nel nuovo mercato della formazione; il ruolo determinante che i mezzi di comunicazione e la nascente valutazione esterna assumono in tale competizione; e più in generale la parabola stessa della "Pestalozzi mania", che si consuma nell'arco di poco più di un decennio: tutto ciò contribuisce a far percepire la traiettoria personale e professionale dello studioso di Zurigo come un precur-

sore dell'attuale tendenza all'affermarsi di "mode" pedagogiche in cui ricerca di innovazione e tendenza alla fascinazione appaiono strettamente legate,

## Riferimenti bibliografici

- Banfi, A. (1961). *Pestalozzi* (Vol. 168). Firenze: La Nuova Italia.
- Barlow, T. A. (1977). *Pestalozzi and American Education*. Boulder, CO: Este Es Press.
- Becchi E. (ed.) (1970). *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, Torino: Utet.
- Bowlby, J. (1999/2000). *Attaccamento e perdita*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brühlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand. Education in the spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Sophia Books.
- Cambi, F. (2009). *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari: Laterza.
- Downs, R.B. (1975). *Heinrich Pestalozzi: Father of Modern Pedagogy*. Boston: Twayne Publishers.
- Gutek, G. L. (1968). *Pestalozzi & Education*. Loyola University, Chicago: Random House.
- Halpin, D. (2007). *Romanticism and education: Love, heroism and imagination in pedagogy*. Bloomsbury Publishing.
- Heafford, M. (1967). *Pestalozzi: His Thought and Its Relevance Today*. London: Methuen & Co Ltd.
- Hler, D. T., Popkewitz, T. S., Tröhler, D., & Labaree, D. F. (Eds.). (2011). *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century: Comparative visions*. Routledge.
- Hler, D. T., & Tröhler, D. (2012). *Languages of education: Protestant legacies, national identities, and global aspirations*. London: Routledge.
- Horlacher, R. (2004). Bildung - A construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 23: 409–426.
- Horlacher, R. (2011). "Best practice" around 1800: Johann Heinrich Pestalozzi's educational enterprise in Switzerland and the establishment of private Pestalozzi schools abroad. *Encounters on Education*, 12, 3 17.
- Horlacher, R. (2011). Schooling as a means of popular education: Pestalozzi's method as a popular education experiment. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 65-75.
- Horlacher, R. (2013). Do educational models impose standardization? Reading Pestalozzi historically. In *Rethinking the History of Education* (pp. 135-156). Palgrave Macmillan US.
- Horlacher, R., & Tröhler, D. (2013). *Sämtliche Briefe an Johann Heinrich Pestalozzi/August 1817-1820: Band 5*. NZZ Libro.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (Eds.) (2016), *International Handbook of Teacher Education*. Singapore: Springer.
- Luccini, E. (2005). *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*. Padova: Il Poligrafo.
- Oelkers, J., & Osterwalder, F. (1995). *Pestalozzi — Umfeld und Rezeption. Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim: Beltz.
- Olafsson, B., & Thorsteinsson, G. (2011). The intelligence of the hands: studying the origin of pedagogical craft education. *i-Manager's Journal on Educational Psychology*, 5(3), 1.
- Osterwalder, F. (1996). *Pestalozzi — ein pädagogischer Kult*. Weinheim: Beltz
- Perla, L. (2012). *Teorie e modelli. L'agire didattico*. Brescia: La Scuola.
- Pestalozzi, J. H., Becchi, E., & Boldemann, O. (1974). *Popolo, lavoro, educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., & Codignola, E. (1951). *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Di Bello, G., & Benvenuti, N. (1999). *Sull'infanticidio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., & Sanna, G. (1927). *Madre e figlio: l'educazione dei bambini*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., & Sganzi, C. (1953). *La veglia di un solitario*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pestalozzi, J. H., Tarozzi, G., & Romagnoli, A. (1930). *Come Gertrude istruisce i suoi figli*. Torino: GB Paravia & C.

- Popkewitz, T. S. (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research: the Social Functions of the Intellectual*. London, UK: Falmer Press.
- Sgambelluri, R. (2016). Il gioco come strumento di cura educativa: cenni storici e codici pedagogici a confronto. *Formazione & Insegnamento*, 13(2), 73-80.
- Silber, K. (1965). *Pestalozzi: The man and his work*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Skinner, Q. (2002). Meaning and understanding in the history of ideas. In Q. Skinner, *Visions of Politics: Vol. I. Regarding Method* (pp. 57-89). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Soëtard, M. (1981). *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur: Étude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Stadler, P. (1988/1993). *Pestalozzi. Geschichtliche Biographie (zwei Bände)*. Zürich: NZZ.
- Steedman, C. (1985). 'The mother made conscious': the historical development of a primary school pedagogy. In *History Workshop Journal* (No. 20, p. 149). Oxford University Press.
- Trisciuzzi, L., & Pestalozzi, J. H. (1977). *La Scoperta dell'infanzia: con estratti dai "diari"*. Firenze: Le Monnier.
- Tröhler, D. (2006). *Republikanismus und Pädagogik. Pestalozzi im historischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tröhler, D. (2013). *Pestalozzi and the Educationalization of the World*. New York: Palgrave Macmillan.
- Winnicott D. W. (1987), *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina.

# L'erranza del soggetto conoscente. Per una lettura epistemico-formativa del pensiero di Canguilhem

## The Wandering of the Knowing Subject. For an epistemic-formative reading of Canguilhem's thought

Anita Gramigna

Università degli Studi di Ferrara - anita.gramigna@unife.it

### ABSTRACT

Our approach to the thought of the French scientist takes place in the field of the epistemology of education, which we could consider a pedagogical "implicit" in his work but, at the same time, also an "explicit" call to the renewal of learning. An epistemology emerges that challenges the reassuring objectivism, such as the assertive cult of the quantitative. Canguilhem identifies a subject of knowledge that is characterized by wandering in the double meaning: error, a real test bench of our investigation strategies, and the exploratory wandering in search of the truth. A difficult task since the subject of study is life itself, as a matter of fact inexhaustible. The restless research, says the author, is a symbol of our dissatisfied subjectivity, given that life in its incessant flow forces us to a "work of discovery", in some respects even existential, of its meaning.

The system is of epistemological nature, the methodology through which the analysis of the Author's thought was conducted is qualitative, that is, aimed at identifying epistemic and semantic connections that open the debate on education to a transdisciplinary look. And this is the aim we expect with our reflections.

Il nostro approccio al pensiero dello scienziato francese avviene sul terreno della epistemologia della formazione, che potremmo considerare un "implicito" pedagogico nella sua opera ma, al tempo stesso, anche un "esplicito" richiamo al rinnovamento dell'apprendere. Emerge un'epistemologia che mette in discussione l'oggettivismo rassicurante come il culto assertorio del quantitativo. Canguilhem individua un soggetto della conoscenza che si caratterizza per l'erranza nel duplice significato: l'errore, vero e proprio banco di prova delle nostre strategie d'indagine, e il vagare esplorativo alla ricerca della verità. Compito arduo visto che l'oggetto di studio è la vita stessa, di fatto inesauribile. La *ricerca inquieta*, dice l'Autore, è simbolo della nostra soggettività *insoddisfatta*, dato che la vita nel suo perenne scorrere ci obbliga ad un "lavoro di scoperta", per certi aspetti pure esistenziale, del suo *sensu*. L'impianto è di carattere epistemologico, la metodologia attraverso la quale si è condotta l'analisi del pensiero dell'Autore è di tipo qualitativo, tesa cioè ad individuare nessi epistemici e connessioni semantiche che aprano il dibattito sull'educazione ad uno sguardo transdisciplinare a partire dai paradigmi. Ed è questo il fine che ci proponiamo con le nostre riflessioni.

### KEYWORDS

Education, Epistemology, Normativity, Value, Vitalism.  
Educazione, Epistemologia, Normatività, Valore, Vitalismo.

## 1. Scienza, filosofia e verità

Canguilhem, in varie circostanze durante gli anni Sessanta, ha sostenuto con radicale fermezza che la conoscenza scientifica è l'unica a meritare l'accostamento alla verità. La verità sta nel pronunciamento della scienza, ma non come un dato di fatto che essa estrae dal reale, bensì come un processo critico di rettifica, perché l'errore è la condizione primaria della ricerca, come già aveva riconosciuto il suo maestro Bachelard: "Non può esistere alcuna verità prima. Esistono solo degli errori primi" (2002, p. 79). Per questo occorre trattare con molta prudenza termini come *vero* o *reale*, in particolare quando si crede, in base ad un presupposto, che il vero possa chiarire il reale come se si trattasse di un significato già presente nella scienza stessa, nell'atto conoscitivo metodologicamente corretto e, invece, lo si può trovare solo indagando la sua complessa dimensione storica. Del resto, a maggior ragione, la filosofia ha sì un valore ma bisogna cercarlo "altrove che nella verità" (1965), espressione originale e potente volta a negare apertamente il concetto di filosofia come *scienza della verità*, che ha avuto una sua tradizione non trascurabile ma ha finito per smarrire l'interrogarsi filosofico come cifra caratterizzante. D'altra parte se la ricerca della verità è di pertinenza della scienza, la filosofia non può vantare un ruolo di "verità della verità" (Foucault, 2001, p. 480) ma, appunto, dovrà interrogarsi non tanto su ciò in cui la verità consiste ma su ciò che merita di essere (Canguilhem, 1967). E in quel *meritare* non può sfuggire il riferimento all'etica (Ronchi, a cura di, 2009) e, più in generale, al vivere sociale dove emergono altri campi fecondi per il sapere filosofico, come la politica o l'estetica.

Eppure, la prima sensazione è che la filosofia venga sminuita in nome di quella agiografia della scienza, e dei suoi sviluppi tecnologici, che sta alla base della globalizzazione attuale, dove sembra non vi sia più niente da discutere. In realtà l'originalità dello studioso, sia pure ad un quarto di secolo dalle morte, rimane viva proprio nella discussione, dato che egli sembra, non solo a noi, più attuale oggi rispetto al corso della sua lunga vita, che percorre quasi tutto il Novecento. Vedremo in altra parte di questo lavoro, l'interesse entusiastico di Canguilhem per gli sviluppi delle scienze della vita, al pari di quello di Bachelard per la fisica dell'infinitamente piccolo nella prima fase dello stesso secolo trascorso. Per inciso, il riferimento ad un tema come l'errore e, d'altra parte, ad elementi della ricerca intesi come forme di lotta politico-culturale lasciano intravedere il duplice forte legame con Bachelard, il maestro, e Foucault, l'allievo. La trama culturale e umana che li lega è senza dubbio la passione epistemologica. Ed è proprio questo ambito filosofico a svolgere un compito chiave in relazione alle scienze della vita: è l'epistemologia, infatti, per il nostro Autore, a richiamare l'attenzione sulla vita come un "fuori", abbiamo già detto inesauribile per la conoscenza, dinamico fin dai primordi tanto da rendere il sapere che la riguarda mai definitivo e certo. In una sua opera famosa osservava Canguilhem: "In definitiva, se non si dà alcun giudizio di valore sull'esistenza del vivente, è perché il valore è nel vivente stesso" (1976, p. 225). Si è già fatto cenno all'interrogativo filosofico come qualità peculiare di un sapere che non sposa alcun valore specifico, ma cerca di individuare una modalità di conciliazione che sappia rispettarne il fondamento nella relazione plurima: problematicizzando, come ovvio, senza pretese di argomentazione esaustiva.

L'interrogarsi filosofico apre la riflessione non tanto sulla verità, che riguarda la scienza, ma sulla sua *finalità*, che può tradursi anche in quell'applicazione pratica, che chiamiamo tecnica o, sempre più nel presente, tecnologia. Non manca un riflesso di rilievo, quando lo studioso riprende a suo modo l'idea di un sapere filosofico in grado di *trasformare* il mondo (K. Marx, F. Engels, 1973), poiché nella vita emergono elementi di negatività che richiedono la saggezza del saper modi-

ficare e offrire una qualità migliore degna di speranza. È questo, crediamo, il senso che occorre dare a ciò che *merita di essere*: una filosofia che si occupa della vita invece che estraniarsi da essa. Al centro vi è pur sempre l'uomo, i suoi bisogni, le aspettative, le miserie, che richiedono di riflettere sul piano etico e politico, senza dimenticare che i valori non possono essere estranei ai *fatti*, anzi proprio con questi devono relazionarsi. Ed è in tale confronto che la filosofia scopre il soggetto umano nella sua dimensione più autentica, non costruita a tavolino, individua la sua difficoltà di sottostare, e lo sappiamo bene nel presente, alle più svariate forme di normalizzazione, che generano insofferenza e talora devianza. Può la filosofia farsi carico di una proposta rigenerativa degli esseri umani, che sappia renderli degni delle creatività, che sempre qualifica i talenti, e sereni nell'accettare la normatività che sempre deve accompagnare la vita comunitaria? Se vi è la disponibilità ad accettare questo rischio, bisogna sapere che il soggetto umano concreto da sempre si dibatte tra necessità e libertà, continuità e discontinuità; di qui gli aspetti contraddittori, ad esempio, di una delle forme più avanzate di sapere filosofico aperto all'interdisciplinarietà: la bioetica. Al suo interno emerge il contrasto, ad esempio, tra la dimensione fisiologica del "fenomeno umano", data per oggettiva, e la dimensione giuridica, a forte carattere soggettivo, dei diritti dell'uomo e del cittadino.

Si è accennato allo stretto legame tra Canguilhem, Bachelard e Foucault, considerando la comune passione epistemologica; ora è giunto il momento di entrare più nello specifico chiarendo che di epistemologia storica si tratta. Un approccio il loro non tanto di filosofia della scienza – pur essendo indubbiamente filosofi – ma di una storia della scienza non esente da elementi di epistemologia della storia, e quindi di un taglio filosofico ad intenso carattere specialistico. Per chiarire i termini del discorso, nello specifico del nostro Autore, occorre parlare di *ideologia storiografica*. Per Canguilhem la cosiddetta "Ideologia scientifica", manifesta i segni di "falsa coscienza" che Marx attribuiva all'ideologia in generale. Lo si coglierebbe sia nell'ambizione alla scientificità di modelli discutibili per approccio quasi sempre prematuro, sia nell'estensione metodologica di un sapere scientifico ad altri settori (si pensi da dominio della fisica dal Seicento al Novecento). Ma, suggerisce lo studioso, anche la storia della scienza rischia di presentarsi come "una falsa coscienza del suo oggetto" (1992, p. 38), quando assume la convinzione di una prossimità acritica al tema della propria indagine. A volte l'entusiasmo induce ad esportare con troppa facilità modelli che sembrano soddisfare pienamente certe esigenze, è il caso delle suggestioni biologiche trasferite nelle scienze umane non senza forzature: l'esempio forse più eclatante è rappresentato dal darwinismo sociale che imperversò tra la fine dell'Ottocento e la prima parte del secolo successivo. L'occasione ci permette di aprire una parentesi, che non manca di attinenza, sulla *tecnocrazia* imperante nel nostro tempo. Un dominio della tecnologia che non ha nulla a che fare con la nobiltà della tecnica di cui parlava Canguilhem: "la tecnica, in quanto applicazione, costituisce il valore della scienza, in quanto spiegazione" (2015, 1106). La tecnologia rischia di inseguire prioritariamente fini di realizzazione economica sia pure legati a specifici ambiti di ricerca. Ma il peggio, per noi, non è l'affarismo fine a sé stesso, bensì la propaganda di un modello di sapere semplificato, dove tutto è a portata di mano tramite il mezzo che viene impiegato. In questo contesto, il pensiero critico sembra poco rilevante e, quindi, perde di importanza lo studio che dovrebbe prepararlo all'autonomia di riflessione, alle strategie selettive d'intervento nel mondo: di qui, agli esami universitari la richiesta, sempre più frequente di una scarna manualistica per imparare a manovrare l'attrezzo.

Lo studioso francese, da parte sua, si è interrogato sull'oggetto della storia della

scienza, chiarendo che non può trattarsi dello stesso oggetto della scienza, dato che l'oggetto *naturale* non è *storico*. Esso, in parte, coinciderà con il discorso della scienza e in parte no, poiché la storia dovrà avvalersi di metodi non coincidenti con il modello scientifico (1968, p. 17). Ciò anche per evitare il rischio evidente di una fagocitazione del sapere filosofico e storico della scienza all'interno di un naturalismo generalizzato, mentre deve risultare chiara l'*artificialità* dell'oggetto della storia. Con questo lo studioso francese vuole affermare in via definitiva che la sua storia della scienza non vuole essere una scienza e nemmeno avere come carattere distintivo l'*oggetto scientifico* (Ivi, p. 23). Sul versante filosofico, invece, egli dagli anni Sessanta si orienta sempre più nella direzione di un biologismo conoscitivo, frutto dell'attenzione profonda alla cosiddetta rivoluzione molecolare, pur con un marcato rilievo critico relativo all'organicismo applicato all'area sociale e culturale. La sua "filosofia biologica" si fonda, piuttosto, su di una analogia talmente stretta tra vita e conoscenza da lasciare intravedere un parallelo tra i concetti della scienza e i fattori naturali che tendono a conservare in vita un organismo. La scienza, in tal senso, si fa normativa su imitazione della vita e la storia, a sua volta, nell'indagine sulla scienza.

L'approdo ad una filosofia biologica, al pari di quello all'epistemologia storica, rappresentano i punti di massima modernità, a nostro parere, nel pensiero di Canguilhem; l'attenzione costante alla normatività rappresenta la trama unificante, il filo conduttore e chiarificatore del suo discorso. Di particolare originalità l'intreccio tra scienza e vita che trae spunto da un concetto di organismo come struttura con finalità propria e normatività autoregolante; ciononostante egli è critico verso la prospettiva di una coincidenza non sostenibile tra "vita di un organismo" e "vita di una società", mentre fa propria la convinzione che la "logica del ragionamento" vada costruita sulla "logica del vivente", che non va inteso come originario, o primitivo, ma già frutto di indagine concettuale. In tal senso può giungere alla conclusione che "la normatività delle scienze deriva dalla normatività del vivente stesso" (1968, p. 360). Il concetto deve *imparare* dal vivente a strutturare la propria identità, interna ed esterna, accettando i rischi del possibile mutamento e anche dell'*errore*, poiché l'avventura umana è imprescindibilmente "avventura intellettuale" caratterizzata dall'erranza, e quindi non determinabile in forma tranquillizzante, come solo l'illusione pianificatrice della ricchezza materiale quale unico valore esistenziale può continuare a credere (1955, p. 157).

## 2. Norma e natura

Il campo di applicazione privilegiato dell'epistemologia storica del nostro Autore è senza dubbio la scienza medica, come si evince dalla sua opera più famosa: *Il normale e il patologico* (1998)<sup>1</sup>. Qui egli prende in esame le certezze consolidate nel tempo di un sapere che tratta i due termini su basi puramente quantitative inerenti alle variabili fisiologiche. Uno degli elementi più degni di nota dell'approccio storico-epistemologico consistette nel cominciare a guardare il "normale" con altri occhi. La salute normale, pertanto, è un'astrazione, non ha esistenza reale e ciò che la caratterizza è, appunto, una *norma*, la qual non dipende da un giudizio di realtà ma di valore, il suo scopo è "quello di svalutare l'esistenza al fine di per-

1 L'opera *Le normal et le pathologique*, Puf, Paris 1966, riprende in forma ampliata la tesi di dottorato in medicina che Canguilhem presentò nel 1943 con il titolo *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*.

metterne la correzione" (2015, p. 51). Tanto i valori quanto le norme sono immamente alla vita e il giudizio scientifico della medicina nelle sue decisioni non è esente dal loro peso. Il vivente manifesta un'urgenza espansiva che finisce per confliggere sia con l'organismo sia con l'ambiente come condizione di esistenza; di qui l'emergere dei valori, spesso contraddittori nella loro pluralità, e le risposte normative che sperimentano le possibilità pertinenti all'organismo. Canguilhem esige dalla normalità un andare oltre l'adeguamento normativo, tanto da farsi essa stessa normatività.

Ma quando distinguiamo il patologico dal normale finiamo per dare per scontata l'idea che la malattia sia una perdita di norme e un vuoto di valori. Il nostro Autore si muove su di una strada ben diversa, forse ancor oggi sconcertante: "La malattia non è soltanto scomparsa di un ordine fisiologico ma comparsa di un nuovo ordine vitale (...)" (1998, p. 158). Andando contro un pregiudizio diffuso egli sostiene che l'a-normalità non è l'antitesi pura e semplice della normalità ma rappresenta una sua *diversità*, che si fonda su altri processi normativi perché, in essa, sono mutate le esigenze vitali. Canguilhem si serve di un termine di paragone che richiederebbe un'analisi profonda nell'ambito dei risvolti formativi: la malattia sul piano biologico va colta nella sua essenza trasformatrice dell'esperienza, proprio come l'errore sul piano scientifico esige di essere posto prima della verità. È facile cogliere come il pensiero qui si è fatto duttile, aperto alla ricerca, lontano dall'accettare per certe ovvietà mai messe in discussione, nemmeno dagli approcci scientifici. In questa direzione può essere utile rovesciare i metodi di indagine: dalle forme di vita mancata per capire meglio quelle ben riuscite, dal patologico al normale. Forse bisognerebbe accettare l'idea che il patologico è necessario comprenderlo e non solo spiegarlo e, quindi, impiegare le scienze umane accanto a quelle empiriche. Ad un'indagine attenta è possibile scoprire che la malattia "non è soltanto squilibrio o disarmonia: è anche e soprattutto sforzo della natura nell'uomo per ottenere un nuovo equilibrio" (Ivi, p. 15). Certo non è facile accettare l'idea che il nostro organismo "genera una malattia per guarirsi" (Ibidem), ci sembra il contrario della logica, di quella razionalità dalla quale temiamo di allontanarci, eppure gli esiti disastrosi dell'inquinamento, nelle sue varie forme, dimostrano che la ragione strumentale ha ormai il fiato corto rispetto alle responsabilità che l'umanità è chiamata ad assumersi per la sopravvivenza dell'intero pianeta. E che le patologie abbiano a che fare con l'ambiente è scontato, più insidioso risulta entrare nel gioco di altre variabili non trascurabili, come la tecnica o le forme culturali.

Il "normale", così rassicurante, è l'espressione di una medietà statistica di comodo, è la suggestione resa manifesta di quel "tipo medio" che conosciamo attraverso la letteratura, il cinema, il teatro; ma sarebbe il caso che la cultura mettesse in discussione la medietà omogeneizzata, stereotipata e pregiudiziale, per incontrare la diversità e farla conoscere, anche quando è patologica o a-normale. L'epistemologo francese è andato in questa direzione, ha denunciato il tentativo insidioso di far coincidere il tipo *medio* con quello *ideale*, dove si trascura il fatto che nessun essere umano concreto è esente da difetti o patologie. Ma, se siamo riusciti a dare un'idea del normale, all'interno tale prospettiva di studio, come possiamo inquadrare il patologico? Esso non è semplicemente qualcosa che ha a che fare con la malattia, il soggetto patologico non è adattabile al contesto di vita, in qualche misura è fuori norma perché non si accetta, per principio, che possa presentare forme di interazione con l'ambiente di altro genere rispetto alla consuetudine. Quindi l'esperienza della malattia, per l'Autore, si traduce in una conflittualità uomo-ambiente che la medicina ufficiale fatica ad individuare anche perché, fin dalla fase ippocratica classica, la condizione del malato è vista come

una rottura di equilibrio, da considerarsi “innaturale”, e quindi non normale, perché allontana dall'*armonia naturale* di una vita sana. Di qui la denuncia di Canguilhem di uno studio del patologico che ha come termine di paragone un canone pre-ordinato, tanto che la cura deve saper ripristinare la condizione precedente, la normale appunto.

Il fondamento epistemologico di questa strategia medica affonda le radici nella fisica seicentesca, che per prima, ha formulato leggi per spiegare la natura, misurandola per averne il controllo e darle un ordine a misura d'uomo. Ma ciò che sfuggiva, e che rende la lezione del nostro filosofo di stretta attualità, è che il vivente, e in particolare l'umano, manifesta elementi di imprevedibilità qualitativa, anche di natura biologica; per questo la relazione, o meglio il confronto, normale-patologico presenta notevoli elementi di ambiguità. La logica dell'ordine misurabile identifica un modello di normalità - talora spacciata per idealità - sulla base della frequenza statistica e, in tal modo, si dimentica che l'*oggetto* di studio è un *soggetto* non trattabile in laboratorio, il quale va identificato anche per fattori di qualità non solo di quantità. Molte prassi di laboratorio, le stesse analisi del sangue o delle urine cui ci sottoponiamo, evidenziano che l'indagine sperimentale presenta caratteri di artificialità più che di normalità (farle a digiuno, per esempio, ha poco a che vedere con le pratiche della nostra vita quotidiana).

Sul piano formativo è di estrema importanza riflettere sull'abitudine, anche medica ma non solo, presente nella tradizione della cultura occidentale di identificare *normale* e *naturale*, stravolgendo così il concetto di natura e piegandolo alle variabili delle circostanze storiche. Si evince da ciò, secondo Canguilhem, che la medicina manifesta un legame stretto con i fattori culturali più generali e, quindi, le sue teorie rispecchiano da vicino il trasformarsi di epoca in epoca delle idee e della mentalità. Per esempio, persiste fino ad oggi la convinzione che la distanza di condizione tra chi è sano e chi è malato debba essere quantificabile, altrimenti non vi è vera conoscenza scientifica; ma in tal modo gli aspetti qualitativi di un organismo vengono destinati di ogni funzione significativa, si tratterebbe di componenti variabili prive di valore per la ricerca. In sostanza l'oggettivismo imperversa con le sue certezze, mentre di fatto la “normalità biologica”, soggetta al divenire incessante e al variare delle circostanze, appare indefinibile, tanto che quanto oggi risulta normale domani potrebbe rilevarsi patologico. Tuttavia, lo studioso francese non si fa certo sostenitore né di un relativismo di comodo né di una nozione individualistica della fisiologia. La critica alla medicina sul versante epistemologico non mette assolutamente in discussione i vantaggi che la fisiologia ha prodotto per la nostra vita, ma invita ad evitare certezze indiscutibili, e ancor peggio indiscusse, che frenano lo sviluppo della ricerca.

Quando l'Autore si cala nell'analisi della situazione patologica, riconosce due diversi stati: il dolore fisico e il mutamento della condizione abituale. Da questo modo di inquadrare il problema deduciamo che è l'individuo a porsi al centro del giudizio su sé stesso; è pur sempre lui, come già nel classico Protagora, la *misura* delle cose e, quindi, l'interprete della propria patologia. È nella logica consueta degli avvenimenti, invece, che il medico si presenti come arbitro del giusto o dell'ingiusto, di ciò che è sano e ciò che nuoce; ma non vi è medico che possa pensare di assumere il ruolo di protagonista nella storia individuale della malattia, poiché ogni soggetto ha i propri tempi e i propri modi di adattamento o non adattamento al variare delle circostanze, e di sentire il peso positivo o negativo dell'ambiente che lo circonda. La messa in crisi della normatività normale, già lo sappiamo, non significa assenza di norme in quanto la vita non è mai docile sottomissione ad uno stato di cose, essa è anche capacità di dare ordine, di imprimere al contesto la normatività che le è propria.

Pare evidente che il fenomeno umano, per Canguilhem, presenti caratteri di irriducibilità alla dimensione antropologica del positivismo, come si è potuto cogliere dal suo diverso modo d'intendere la relazione quantitativo-qualitativo. Ma vi è di più: la non coincidenza tra normalità e normatività, che lascia intendere quanto pericoloso possa essere il concetto di ricondurre, o riportare, alla normalità, con quell'estensione dal campo clinico al politico, che tende a "medicalizzare" la società, diventato uno dei punti cardine degli studi di Foucault (1976 e 1977). La pretesa di trattare il patologico su basi puramente scientifiche, oltre che pericolosa, è fuorviante perché parte da una nozione di normalità illusoria, pregiudiziale, discriminante per la semplice ragione che non si tratta di un dato di fatto. Si è già considerata la relazione tra valori e fatti, con la necessità di metterli a confronto, perché se è vero che l'essere umano cerca di dare un senso alla propria esistenza tramite i valori, i fatti sono pur sempre quei dati oggettivi, a partire dal corpo, che rappresentano la base materiale della valorizzazione stessa. In condizioni di normalità corpo e mente interagiscono con il mondo circostante in forma complessa e dinamica, in condizioni patologiche si perde quella libertà relazionale con il contesto, si smarrisce la facoltà adattiva alla realtà, sia naturale che sociale, e si avverte la limitazione della propria possibilità di agire. È tenendo conto di tale sostanziale differenza che l'Autore s'interroga sul significato di *salute*. Può risultare possibile trattare il tema salute, malattia, guarigione su basi oggettive? Il corpo è un *dato* ed è un *prodotto* (2007, pp. 28-29), quindi il concetto di salute si riferisce sia alla non alterazione del "dato", sia alla preoccupazione per i pericoli che il "prodotto" può incontrare nei diversi contesti ambientali.

Pur nella consolidata classificazione delle malattie (ereditarie, congenite, occasionali) va considerato, secondo lo studioso, che esse non sono mai, ad un'attenta storicizzazione, oggettive in senso stretto e quindi generalizzabili nella loro portata, tanto che sarebbe opportuno "interrogarsi sulle ragioni della loro distribuzione geografica e sulla forma dei rapporti sociali tipici delle popolazioni infette" (Ivi, p. 16). Mai come oggi, in piena pandemia, sarebbe indispensabile fare nostra questa rilevante esortazione educativa, accanto all'altra che sta tornando di frequente nel nostro scritto: la necessità di considerare la malattia anche nella dimensione specifica del soggetto. L'approccio genealogico di Canguilhem pone in rilievo il fatto che nello studio delle malattie emerge progressivamente l'assenza della storia di vita dei malati; mentre tende a farsi strada la rilevanza degli elementi socio-politici "nell'invenzione di pratiche teoriche attualmente efficaci per la conoscenza delle malattie" (ivi, p.18). L'intersecarsi tra la questione medica e la questione sociale diviene di primaria importanza a partire già dalla prima rivoluzione industriale (cfr. Foucault, 1998) e si accentua come sotto una lente d'ingrandimento il tema della guarigione, che non riguarda più solo la medicina ma l'efficacia e l'efficienza del sistema statale nel suo complesso. Si è fatto cenno alla convinzione dell'Autore che guarire non significa tornare al dato di partenza, come prevederebbe la certezza positivista in base ad una visione della relazione medico-paziente riconducibile al "rapporto tra un tecnico competente e un meccanismo difettoso" (Ivi, p. 44), dove è ben leggibile l'immagine del corpo come "macchina". Sappiamo, anche grazie agli studi di bioetica, che la progressiva trasformazione delle società industrializzate ha fatto della guarigione un centro d'interesse economico e di ricerca medico-farmaceutica sfrenata, dove non è estraneo il mito fasullo dell'eterna giovinezza. L'allungamento della vita media è un bene discutibile, visto che aumentano malattie tipiche della vecchiaia; ciò significa che nel presente è quanto mai opportuno pensare alla risorsa formativa, da associare alla ricerca e alla prassi medica; Canguilhem, da parte sua, parlava di *pedagogia della guarigione* e chiamava in causa il medico per un compito inconsueto:

“istruire il malato sulla sua inderogabile responsabilità nella conquista di un nuovo stato di equilibrio rispetto alle sollecitazioni dell’ambiente” (ivi, p. 51).

### 3. Il vitalismo e la vita

Le scienze della vita hanno affascinato l’Autore, soprattutto a partire dalle ricerche di biologia molecolare che negli anni Sessanta, proprio in Francia<sup>2</sup>, iniziano a mostrare notevoli risultati. Nell’articolo *La nouvelle connaissance de la vie* del 1968 (in op. cit. 2002), egli avverte la possibilità di una conferma da parte della scienza più avanzata di una visione epistemica fondata sull’esigenza che il vivente dovesse trarre da se stesso l’idea di vita, dato che è indispensabile cogliere l’immanenza dell’osservatore nell’osservato e viceversa, ed ogni pretesa analitica di scissione e distacco dall’inclusione sarebbe arbitraria. È uno dei grandi temi già anticipato nella seconda opera fondamentale di Canguilhem del 1952, dove si auspica che la scienza sappia riconoscere “l’originalità della vita” e *comprendere*<sup>3</sup> la materia nella vita e la scienza della materia” (1976, p. 141). Nell’eredità biologica si può individuare una comunicazione che ci informa di qualcosa di prezioso che parla attraverso il vivente: “un logos iscritto, conservato e trasmesso” (Ivi, p. 362). La metafora comunicativo-informativa si allarga tanto che è possibile individuare una comprensione del fenomeno vita secondo l’immagine del “linguaggio-codice” e della “telecomunicazione” (Ronchi, 2011b), ma anche del *messaggio, programma, decodificazione*.

Il biologo premio Nobel Francois Jacob pubblica nel 1970 *La logica del vivente*, anche lui ricorre a metafore come *messaggio, testo*, ma sottolinea in particolare che *non vi è autore* e quel testo è stato corretto e riscritto più volte. Quando gli studi sul DNA si consolidano, Canguilhem coglie nell’impiego di strumenti teorici presi dalle scienze dell’informazione la risposta confermativa che il senso della vita sta nel vivente e il suo *logos* non presuppone un altro soggetto. La vita assomiglia alla scrittura ma non ha alfabeto e non solo è senza autore ma anche senza destinatario e, pur nel riconoscerne un senso, “bisogna ammettere che possa esserci perdita di senso, rischio di aberrazione o malinteso” (2002, p. 364). Essa è in grado di auto-riprodursi, ma la cosa più importante consiste in una forma di auto-apprendimento che si traduce in un fare dinamico realizzativo: in effetti il nostro filosofo vede nel suo agire una tecnica e, come abbiamo già considerato, la scienza con la sua razionalità viene dopo per prenderne atto, e trarre vantaggio dai suoi errori. Già negli anni Trenta<sup>4</sup> lo studioso aveva messo in rilievo la tecnica come *potere* e la scienza in qualità di *sapere* che ha come oggetto quel potere, con una conseguenza di rilievo: data l’incessante, multiforme attività della vita, il sapere scientifico non può costruirsi sulla certezza né avere pretese di esaustività. Non si tratta di sminuirne il valore, ma di prendere atto che il vitalismo della vita è il vero protagonista di ciò che avviene nell’esistenza dell’universo e la conoscenza ci lascia nel dubbio, come si è detto, sulla nostra collocazione rispetto all’oggetto

2 Nel 1965 il premio Nobel per la medicina viene conferito a tre studiosi francesi: François Jacob, Jacques Monod e André Lwoff per “le scoperte riguardanti il controllo genetico della sintesi di virus ed enzimi”.

3 Il corsivo è nostro, per sottolineare l’impiego del verbo “comprendere” quando, di norma, per la scienza si impiega il verbo “spiegare”.

4 I nostri riferimenti sono: «Descartes et la technique», in *Travaux du XIe Congrès International de Philosophie*, Hermann, Paris, 1937, e «Activite technique et creation», in *Communications et Discussions*, Societe toulousaine de philosophie, 1938.

di studio. Di qui un disagio che è denso di conseguenze positive perché ci aiuta ad uscire dal dogmatismo pregiudiziale e superficiale, per imparare una lezione che mai come in questo caso è di *vitale* importanza: “La vita è esperienza, cioè improvvisazione, utilizzazione delle occasioni; la vita è tentativo in tutti i sensi” (1976, p. 171). Ci risulta difficile pensare a un’immagine più incisiva di questa per delineare la propria idea di vitalismo.

È impossibile continuare la nostra riflessione sulla concezione della vita in Canguilhem senza qualche riferimento alla sua, che si intreccia con la sua epistemologia e, più in generale, con la sua visione del sapere, che ha fatto scrivere su di lui come “filosofo della vita” (cfr. Debru. 2004). Concetto importante per comprendere che lo studioso francese non è di quegli intellettuali che pensano di poter entrare nel proprio studio, o in laboratorio, e lasciare fuori il mondo. Si tratta di un sistema fallimentare fondato sull’illusione dei compiti superiori, cui dedicarsi per il bene dell’umanità; ma la storia coinvolge le nostre vite al di là dei nostri campi di conoscenza e delle competenze professionali, ci spinge all’azione. Per questo l’Autore non è solo testimone ma soggetto attivo in esperienze politiche già dal primo dopoguerra e, in seguito, nella lotta all’espansione del potere totalitario in Europa e nella Resistenza all’occupazione nazista in Francia. Tutto ciò è testimoniato anche da articoli, scritti occasionali, conferenze dove emerge il filo conduttore di una teoria dei valori, attraverso la quale egli prende criticamente le distanze dagli “adoratori dei fatti”.

È sulla base di questa posizione che il filosofo si schiera contro il militarismo dilagante nell’Europa degli anni Venti. L’originalità dell’impostazione filosofico-politica consiste nel considerare la guerra non come un evento storico cui rassegnarsi, quasi si trattasse, appunto, di un *fatto* inevitabile e non di una scelta valoriale. Per lui nella realtà sociale appare una “resistenza impersonale” verso le politiche autoritarie e, quindi, limitative dei rapporti sociali, una resistenza che anticipa le scelte individuali. Di particolare interesse, nel primo scritto dell’opera del 1943, l’indagine sui pericoli di una società tendente a strutturarsi nella forma dell’organismo individuale, ancor più che di una società orientata al meccanicismo, dove emergerebbe la tendenza ad estendere, positivisticamente, le norme della vita biologica alla vita sociale. Canguilhem dirà in seguito: “una società è ad un tempo macchina e organismo” (1971, p. 214) riportando l’attenzione su di una famosa questione cartesiana quella dell’animale-macchina. Il grande filosofo seicentesco cercava di individuare nella macchina un modello per lo studio del vivente, il nostro studioso fa notare, per contro, che si tratta di una credenza discutibile sulle potenzialità della macchina di avvicinarsi al modello del vivente: negli organismi possiamo vedere “fenomeni di autocostruzione, autoconservazione, autoregolazione, autoriparazione” (ivi, p. 167), nelle macchine tali fenomeni sono soggetti all’intervento progettuale dell’uomo. A distanza di tempo, dagli anni Trenta agli anni Sessanta, emerge la stessa preoccupazione per l’orientamento sociale, che non manca di pericoli sia nella organizzazione come macchina sia in quella come organismo.

Un’indagine di attualità sull’Autore, non priva d’interesse, è relativa al concetto di *prassi* (Sfara, 2016) e si riferisce ad alcuni importanti varianti sul ruolo della tecnica<sup>5</sup>. Sappiamo già che essa non è l’applicazione di un sapere teorico, dato che lo precede, ma si presenta, addirittura, con un’azione in libertà capace di creare e perciò di dare forma all’ambiente in cui opera. Scienza e tecnica nella prospettiva del nostro studioso si incrociano con le problematiche relative al meccanico

5 I lavori presi in esame sono: *Descartes et la technique* (1937) e *Activité technique et création* (1938).

e all'organico che giungono ad influenzare, come abbiamo visto, la dimensione sociale. I mezzi tecnici sono un prolungamento del corpo – Hannah Arendt<sup>6</sup> li considerava *protesi* - e mettono a nudo i limiti della visione meccanicistica del vivente presente in tanta scienza della natura; ma di particolare rilievo è la relazione che questi mezzi intrattengono con l'arte. Tra questa e la tecnica, per Canguilhem vi è un'analogia, poiché avrebbero la stessa autonomia d'azione rispetto a un modello e una forza di creazione che si fa normativa in proprio. Sarebbe interessante, per un approfondimento sul piano formativo, un approccio storico-epistemologico all'evoluzione della tecnica in tecnologia. La nostra impressione è che nell'avvicinamento al presente sia andata perduta progressivamente quella creatività, che era imitazione della vita non solo nell'arte ma anche in molte attività artigianali, non a caso chiamate *arti* nel Medioevo. La tecnologia è sempre più progettazione di mezzi, di strumenti che spengono la creatività e inducono alla passività, questa almeno la nostra impressione di fronte al potentato economico della telefonia mobile e al mondo del digitale. Forse si sta avvicinando quanto Heidegger diceva del rischio di una tecnica che si trasformasse da *pro-ducente* in *pro-vocante* rispetto all'Essere stesso, passando dalla prospettiva del disvelamento a quella del dominio: "In questa vita che si rivolge in se stessa, non familiare nella propria sfera, nella propria struttura, nel proprio fondamento, l'uomo getta i suoi lacci e le sue reti; egli la strappa al suo ordine e la rinchiude nei suoi steccati e nei suoi stabbi, imponendo ad essa i suoi gioghi. Prima si trattava di un uscir fuori e di un dissodare ora di cattura e di soggiogamento" (Heidegger, 2007, p. 162).

## Conclusione

Nell'opera di Canguilhem è evidente lo sforzo per andare oltre quella frattura che Bergson (1907) aveva individuato tra conoscenza scientifica e vita. Nel primo capitolo, non a caso, egli riflette sulla sperimentazione biologica, riconoscendo l'*artificialità* che interviene attraverso l'applicazione alla vita degli strumenti intellettuali e pratici del biologo, ma non per questo la ricerca offusca il valore della vita, anzi si apprende da essa quanto più il nostro intelletto rimane stupito, o sconcertato (1976, p. 70). Ecco, allora, che il vitalismo diviene un atteggiamento nella ricerca, un prepararsi all'indagine chiedendosi, senza dare nulla per scontato, se vi è ancora una "vitalità del vitalismo" (1971, p. 127), che non deve restare inquinata dalla triste esperienza propagandistica della pseudocultura nazista. Pur opponendosi alla critica bergsoniana alla scienza, l'epistemologo francese vede con chiarezza i limiti del riduzionismo imposto dalla fisica allo studio della natura, richiama pertanto la biologia ad un compito che ancora non sta svolgendo e denuncia: "l'insufficienza di ogni biologia la quale, sottomettendosi completamente allo spirito delle scienze fisico-chimiche, vorrebbe limare dal proprio ambito ogni considerazione di significato" (ivi, p. 217). Bisogna accettare l'idea, per noi imprescindibile, che nelle scienze rimangono tracce filosofiche, elementi di una "antropologia filosofica" che non è estranea alle questioni morali emergenti dall'approccio scientifico, ma anche ad un immaginario che rifiuta di accettare il determinismo come assoluta legge di natura.

6 Durante l'acceso dibattito che coinvolse intellettuali di diversi campi sull'impiego dei cosiddetti "cervelli elettronici", negli Stati Uniti degli anni Cinquanta, la famosa filosofa si esprime considerandoli utili protesi per le attività umane (H. Arendt, *Vita activa. La condizione umana*, (1958), trad. it. di S. Finzi, Bompiani, Milano, 1997, p. 180).

Negli scritti dell'Autore, infine, emerge di frequente un'attenzione partecipe alla vita e agli studi di grandi personaggi della medicina francese, come Claude Bernard o Louis Pasteur, e coglie in essi la passione con la quale si sono mossi nella ricerca, con il coraggio di chi entra in un territorio sconosciuto e non sa quale meta potrà raggiungere. Anche in questo caso si fa strada un tributo al vitalismo: nella passione per il conoscere vi è una vitalità irrefrenabile che non può essere "ridotta" da alcun schematismo scienziato. Ciò non implica un schierarsi dalla parte di un qualsiasi olismo alla moda, considera Debru (2004), ma restare fedeli alla centralità del soggetto vivente, che trova nella contaminazione espressa dal concetto di *philosophie biologique* la possibilità di un percorso di ricerca a più voci, che già è iniziato e sta dando frutti importanti, andando oltre la tradizionale, asfittica separazione tra scienze della natura e scienze dell'uomo, come se l'uomo non fosse natura e avesse senso parlare di una scienza non-umana.

### Riferimenti bibliografici

- Bachelard G. (1970). *Etudes*. Paris: Vrin.
- Bergson H. (1907). *L'evoluzione creatrice*, tr. it. Fabio Polidori. Milano: Raffaello Cortina, 2002.
- Canguilhem G. (1992). *Ideologia e razionalità nella storia delle scienze della vita*, trad. it. di P. Jervis. Firenze: La Nuova Italia.
- Canguilhem G., Du concept scientifique à la réflexion philosophique. *Cahiers de philosophie*, n. 1.
- Canguilhem G. (1965). Philosophie et science. *Revue de l'enseignement philosophique*.
- Canguilhem G. (1968). *Etudes d'histoire et philosophie des sciences*. Paris: Vrin.
- Canguilhem G. (1998). *Il normale e il patologico*, trad. it. di M. Porro. Torino: Einaudi.
- Canguilhem G. (1976). *La conoscenza della vita* (1952). Bologna: Il Mulino.
- Canguilhem G. (1971). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*. Paris: PUF.
- Canguilhem G. (1968). Le concept et la vie. In G. Canguilhem, *Etudes d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris: Vrin.
- Canguilhem G. (2015). Philosophie et science, Intervista radiofonica tra G. Canguilhem e A. Badiou (1965). In G. Canguilhem, *Œuvres complètes Tome IV: Résistance, philosophie biologique et histoire des sciences 1940-1965*. Paris: Vrin.
- Canguilhem G. (2007). *Sulla medicina. Scritti 1955-1989*, tr. it. Torino: Einaudi.
- Debru C. (2004). *Science et non Science*. Paris: Editions rue d'Ulm.
- Foucault M. (2001). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici*, a cura di A. Fontana e P. Pasquino. Torino: Einaudi.
- Foucault M. (1976). *Storia della follia nell'età classica* (1972). Milano: Rizzoli B.U.R.
- Foucault M. (1998). *Nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico* (1963), tr. it. Torino: Einaudi.
- Heidegger M. (2007). *Introduzione alla metafisica*. Milano: Mursia.
- Jacob F. (1971). *La logica del vivente. Storia dell'ereditarietà* (1970), trad. it. Torino: Einaudi.
- Marx K., F. Engels (1973). *Opere scelte*, a cura di L. Gruppi. Roma: Editori Riuniti.
- Ronchi R. (2011). Grammatica e pragmatica del vivente. In *Nuova Civiltà delle Macchine*. Forlì: Rai.
- Ronchi R. (ed.) (2009). *Teoria critica della comunicazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sertoli G. (1983). Epistemologia e storia delle scienze in Georges Canguilhem. *Nuova Corrente*, n° 90-1.
- Sfara E. (2016). *Una filosofia della prassi. Organismi, arte e visione in Georges Canguilhem*. Torino: Nuova Trauben.



# Professionalità Dirigente e innovazione scolastica

## School leadership practice and school innovation

---

Chiara Giunti

Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa - c.giunti@indire.it

Maria Ranieri

Università degli Studi di Firenze - maria.ranieri@unifi.it

### ABSTRACT

This paper explores the role of school leaders in the introduction, spreading and rooting of school innovation processes. Through a Delphi survey, the study involved 33 experts who reflected on four professional dimensions of the leadership function in order to identify the “know-how” that mainly improves the spreading and rooting of school’s innovation processes. The ranking of the four investigated dimensions has been obtained from the analysis of the results of a questionnaire administered to the experts in two successive cycles. The results show the primary importance of the didactic-pedagogical dimension of leadership action in contexts of scholastic innovation. The Delphi process has also shown how the challenge of managing innovation and change for school leaders will adapt to the school context, suggesting a multi-perspective view of the executive role. Finally, the study opens up new research perspectives to implement Italian school leaders’ professional training policies.

Il presente contributo esplora il ruolo del Dirigente scolastico nell’introduzione, diffusione e radicamento dei processi d’innovazione scolastica. La ricerca ha coinvolto, attraverso un’indagine Delphi, 33 esperti che si sono confrontati su quattro dimensioni professionali della funzione dirigenziale allo scopo di individuare i ‘saper fare’ che maggiormente favoriscono la diffusione e il radicamento dei processi innovativi della scuola. Sulla base dell’analisi dei risultati di un questionario, somministrato agli esperti in due cicli successivi, è stato possibile ottenere un ranking delle quattro dimensioni oggetto dell’analisi. I risultati mostrano la primaria importanza della dimensione didattico-pedagogica dell’azione dirigenziale in contesti di innovazione scolastica. L’indagine Delphi ha inoltre evidenziato come la gestione della sfida dell’innovazione e del cambiamento da parte del Dirigente scolastico assuma di volta in volta la forma più adatta ad un determinato contesto invitando a una visione multiprospettica del ruolo dirigenziale. Infine, l’indagine apre nuove prospettive di ricerca per implementare le politiche di formazione in entrata e in servizio dei Dirigenti scolastici italiani.

### KEYWORDS

School Innovation Processes, School Leader, Educational Leadership, Delphi Technique, Analytic Hierarchy Process.  
Innovazione Scolastica, Dirigente Scolastico, Leadership Educativa, Tecnica Delphi, Analytic Hierarchy Process.

## Introduzione<sup>1</sup>

Nell'ambito della ricerca educativa il tema dell'innovazione scolastica è ormai da tempo al centro di accesi dibattiti. Per molti anni il discorso sull'innovazione è stato associato strettamente alla diffusione delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) nella scuola, oggetto delle numerose azioni ministeriali che a partire dagli anni Ottanta si sono succedute fino ad oggi. Tali azioni sono state caratterizzate dal graduale passaggio da una politica di introduzione di dotazioni tecnologiche nelle scuole (hardware e software) ad una di formazione del personale scolastico per un utilizzo critico e consapevole delle stesse, con particolare attenzione a competenze digitali e a contenuti disciplinari. Inoltre, un'ulteriore evoluzione si è registrata con l'importante cambio di prospettiva dalla dimensione della 'classe' a quella della 'scuola' che ha spostato l'attenzione dal livello micro (tecnologia in classe) a quello meso, ossia il sistema scuola. Parallelamente, sul piano della ricerca scientifica, il concetto di innovazione dei sistemi educativi ha assunto connotati sempre più complessi: dall'analisi dei fattori che impattano sulla diffusione e durevolezza di un'innovazione a scuola (Cuban, 1986, 2001; Ranieri, 2011), fino allo studio delle sue dinamiche di sviluppo e diffusione (Rivoltella & Ferrari, 2010; Rivoltella, 2015), e alla sua sostenibilità finanziaria e durevolezza temporale (Avvisati et al., 2013; Calvani, 2013). Inoltre, sul piano internazionale, i risultati di numerosi monitoraggi hanno messo in luce l'inefficacia e il limitato impatto sistemico di progetti innovativi condotti su scala ridotta. Le nuove prospettive hanno suggerito, quindi, di abbandonare le azioni limitate a 'isole' di innovazione e favorire piuttosto la genesi di 'oceani' di innovazione, caratterizzati da diffusione sistemica a livello locale o nazionale e da trasferibilità tra diversi sistemi educativi (Barber et al., 2012).

Per quanto riguarda il rapporto fra innovazione, diffusione e durevolezza nel tempo, già Rogers nella sua 'teoria della diffusione' (1962) indicava nella 'compatibilità con i valori del gruppo di appartenenza' un fattore determinante per la diffusione dell'innovazione. Si tratta di un elemento che rimanda direttamente alla 'cultura organizzativa' delle istituzioni scolastiche e alla qualità del management (Rivoltella & Ferrari, 2010). Per 'dare le gambe' al cambiamento e superare gli ostacoli che si presentano sul percorso, la leadership gioca dunque un ruolo centrale (Perkins & Reese, 2014). A conferma di ciò, il framework per l'innovazione *Dig-CompOrg*, il quadro europeo delle competenze digitali delle organizzazioni educative codificato dal Joint Research Centre-ITPS di Siviglia (Kampylis et al., 2015), individua nella 'Dirigenza e gestione dell'organizzazione' una delle sette dimensioni attraverso cui leggere l'innovazione a livello sistemico.

Prendendo spunto da queste ultime riflessioni e dalle evidenze scientifiche sul ruolo della dirigenza nel promuovere miglioramento scolastico ed efficacia dei sistemi educativi (Halligher, 2011; Robinson et al., 2008; Scheerens, 2012), il presente contributo si propone di esplorare il ruolo del Dirigente scolastico nell'introduzione, diffusione e radicamento dei processi d'innovazione scolastica. Se la gestione del cambiamento rappresenta oggi la più grande sfida della leadership educativa, l'intento è quello di individuare, con il contributo di un gruppo di esperti, i 'saper fare' propri di questa figura professionale e maggiormente coinvolti nell'introduzione, la diffusione e il radicamento dei processi innovativi della

1 Attribuzione delle parti. Il lavoro è frutto di riflessione comune tra le autrici. In particolare, per quanto riguarda le diverse sezioni, Chiara Giunti ha elaborato i paragrafi 1-5, mentre Maria Ranieri i paragrafi Introduzione e Conclusioni.

scuola. Nella prima parte del lavoro vengono descritti: il quadro di riferimento teorico dello studio, le domande di ricerca, il metodo e la procedura adottata nel contesto d'indagine; nella seconda parte vengono presentati e discussi i risultati. Il lavoro si chiude con osservazioni critiche di carattere generale sul metodo di ricerca e con considerazioni sul rapporto tra professionalità dirigenziale e innovazione scolastica<sup>2</sup>.

## 1. Quadro teorico di riferimento

La leadership scolastica è oggi oggetto di numerose ricerche sperimentali che hanno dato impulso ad una proliferazione di studi in cui diversi modelli di leadership sono stati messi a confronto (Menichetti, 2017). Al fine di declinare la consistenza e l'efficacia dell'azione dirigenziale, i vari autori hanno adottato diverse lenti interpretative, che vanno dai 'modelli di conduzione' (Bush, 1986), ai 'tipi di contesto' (Seddon, 1994), fino ai 'focus dell'azione' (Leithwood & Duke, 1999).

Tra i diversi 'modelli di conduzione', la 'leadership trasformazionale' (Leithwood 1990, 1992; Bass & Riggio, 2006) è uno dei modelli attualmente più affermati per quel che concerne la gestione del cambiamento, ed è propria di un dirigente scolastico carismatico che ispira nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni. Alcuni autori affermano l'efficacia della 'leadership trasformazionale' e di modelli di leadership 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004) propria di leader educativi che hanno una visione sistemica della scuola, che sostengono l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione e favoriscono la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali. Altri autori pongono invece l'accento su un modello di 'leadership collaborativa' (Telford, 1996) che si fonda su una visione di scuola come comunità di apprendimento in cui Dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica (Serpieri, 2008, 2012). Infine, un altro modello degno di attenzione è quello della 'leadership istruzionale' (Hallinger, 2005) in cui è accentuata la funzione di guida del Dirigente scolastico che indirizza, supervisiona, valuta, la pratica professionale dei docenti.

Al fine di tracciare un quadro di riferimento teorico della nostra ricerca, abbiamo raccolto alcuni dei già citati modelli di leadership in un meta-modello composto da quattro dimensioni e da otto indicatori. Il meta-modello è stato disegnato tenendo conto sia della letteratura internazionale che di alcuni 'saper fare' ricavati dalla normativa che definisce il profilo giuridico del Dirigente scolastico italiano<sup>3</sup> (Tab. 1).

2 È doveroso precisare che il presente lavoro è parte di una ricerca più ampia, realizzata all'interno di un percorso di Dottorato di ricerca e finalizzata a individuare modelli formativi e strategie didattiche efficaci per lo sviluppo professionale del Dirigente scolastico italiano che opera in contesti innovativi. La tesi di Dottorato è stata realizzata dalla Dott.ssa Chiara Giunti sotto la supervisione scientifica della Prof.ssa Maria Ranieri.

3 Di seguito alcuni dei principali riferimenti normativi che delineano il nuovo profilo del Dirigente scolastico italiano: D. Lgs. 165/2001; CCNL relativo al personale dirigente dell'area V per il quadriennio normativo 2002-2005 e 2006-2009; Legge n.107 del 2015; CCNL per l'area dirigenziale Istruzione e Ricerca del triennio 2016-2018.

Dimensione	Indicatore
Dimensione riflessiva	<p style="text-align: center;"><i>Autovalutazione della propria pratica professionale</i></p> <p>Il Dirigente scolastico è un 'professionista riflessivo' che attua un'analisi critica della propria azione professionale valutandone gli esiti (Schön, 1993). La pratica riflessiva favorisce lo sviluppo e il consolidamento della propria professionalità.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Comprensione del proprio contesto scolastico</i></p> <p>Il Dirigente scolastico mette in atto continue interrogazioni sulla propria realtà operativa al fine di esplorare diverse opportunità di sviluppo superando soluzioni già sperimentate e pratiche routinarie (Kolb, 1984).</p>
Dimensione organizzativo-gestionale (di sistema)	<p style="text-align: center;"><i>Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione didattica</i></p> <p>Il Dirigente scolastico è capace di sviluppare e condividere una visione di lungo respiro che coniughi i grandi obiettivi di una visione strategica e i dati di realtà che ne rappresentano la condizione di attuazione. Sono per lui centrali i bisogni educativi degli allievi e lo sviluppo delle professionalità dei docenti. Il modello di leadership qui rappresentato è quello della 'leadership trasformazionale' (Leithwood 1990, 1992; Bass e Riggio, 2006) propria di un dirigente carismatico che ispira nuovi orizzonti, nuove sfide, nuove missioni.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Attuazione di una leadership distribuita e condivisa</i></p> <p>Il Dirigente scolastico sostiene l'esercizio della leadership ad ogni livello dell'organizzazione. Egli riconosce la natura 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004) della leadership scolastica che si attua attraverso la partecipazione diretta degli insegnanti nei processi decisionali, nel coordinamento della didattica e dell'organizzazione. La 'leadership distribuita' è condizione indispensabile per dare stabilità nel tempo all'innovazione.</p>
Dimensione didattico-pedagogica	<p style="text-align: center;"><i>Sostegno alla progettazione didattica innovativa</i></p> <p>Il Dirigente scolastico è 'leader' didattico (Bridges, 1967) che alimenta la riflessione e la progettazione didattica, aiuta i docenti a individuare gli obiettivi didattici, a rimettere in discussione le proprie pratiche professionali, e a guardare il loro lavoro da prospettive differenti. Dirigente e insegnanti lavorano insieme e prendono decisioni tramite processi di raggiungimento del consenso in forma democratica (Serpieri, 2008, 2012). Si tratta di una 'leadership collaborativa' (Telford, 1996) che si fonda su una visione di scuola come comunità di apprendimento.</p>
	<p style="text-align: center;"><i>Governo della didattica viva</i></p> <p>Il Dirigente scolastico incoraggia gli insegnanti durante la sperimentazione di pratiche d'innovazione didattica in classe, offrendo loro supporto individuale e comprensione emotiva. Egli accoglie modelli innovativi di didattica attiva, collaborativa e inclusiva contrastando eventuali atteggiamenti di resistenza all'innovazione pedagogica. Il modello di leadership di riferimento è quello della 'leadership istruzionale' (Hallinger, 2005) in cui il Dirigente guida, supervisiona e valuta la pratica professionale dei docenti.</p>

Dimensione sociale-informale	<p><i>Costruzione di relazioni all'interno della propria comunità scolastica</i>          Il Dirigente scolastico promuove la collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica favorendo il contagio e la 'viralità' dell'innovazione nel proprio contesto scolastico.</p>
	<p><i>Costruzione di relazioni al di fuori della propria comunità scolastica</i>          Il Dirigente scolastico crea rete con altri Dirigenti impegnati nell'innovazione pedagogica e organizzativa della scuola e instaura con essi rapporti fiduciosi basati sull'aiuto reciproco e sul confronto. Si tratta di una 'leadership sostenibile' (Hargreaves &amp; Fink, 2006) che favorisce la costruzione di partenariati strategici con aziende, enti, servizi locali, ecc. al fine di favorire una visione di sviluppo condivisa tra scuola e territorio. È anche di una 'leadership democratica', che allarga i propri orizzonti oltre l'istituzione-organizzazione scuola e si rivolge al sociale attraverso forme di collaborazione orizzontale (Serpieri, 2008; 2012).</p>

**TAB. 1. Meta-modello a quattro dimensioni**

## 2. Domande di ricerca

Con la consapevolezza della complessità del campo di studi in cui ci stiamo muovendo, il presente studio intende indagare, a partire dal meta-modello sopra delineato, le dimensioni della professionalità dirigenziale maggiormente coinvolti nell'introduzione, la diffusione e il radicamento dei processi innovativi della scuola. In particolare, la ricerca si propone di perseguire tre obiettivi:

1. definire l'adeguatezza del meta-modello rispetto al contesto dell'innovazione scolastica;
2. individuare quali dimensioni, tra le quattro proposte, il Dirigente scolastico mette in gioco nell'accompagnare la propria scuola verso l'innovazione dei propri modelli didattici e organizzativi.

Infine, lo studio vuole offrire un contributo per un ripensamento dei percorsi di accompagnamento e supporto professionale rivolti ai Dirigenti scolastici in servizio e neoassunti, la cui formazione ad oggi non è finalizzata a favorire lo sviluppo delle competenze necessarie per l'elaborazione e il sostegno di un piano di sviluppo in termini di innovazione del proprio istituto scolastico. Quest'ultimo tema, non sviluppato in questo contributo, è stato approfondito in una fase successiva della ricerca (Giunti et al., 2017).

## 3. Metodo di ricerca, contesto e procedura

Il meta-modello sopra descritto è stato indagato attraverso una metodologia qualitativa che ha coinvolto un gruppo di esperti all'interno di un'indagine Delphi. Come precedentemente accennato, tale indagine è parte di una ricerca più ampia che non trova trattazione in questo contributo e che ha visto l'integrazione della tecnica Delphi con l'Analytic Hierarchy Process (AHP)<sup>4</sup>. Tale ricerca,

4 L'Analytic Hierarchy Process (AHP) è una metodologia decisionale multicriterio ideata dal matematico Thomas L. Saaty. L'AHP prevede di strutturare in forma gerarchica un problema complesso e di valutare le priorità di azioni ad esso correlate attraverso il giudizio comparativo tra tutti gli elementi della gerarchia. La metodologia prevede quindi la sintesi dei giudizi di comparazione e infine l'ordinamento delle alternative (Saaty, 2008, 1994, 1990, 1980; Saaty & Vargas, 2001, 2006).

attraverso il processo Delphi-multicriteria proprio della metodologia AHP, ha affrontato e valutato tre diverse architetture formative individuate sulla base di un'analisi sistematica della letteratura, producendo riflessioni e proposte per migliorare la formazione del personale dirigente (Giunti & Ranieri, 2019; Giunti et al., 2017).

L'indagine Delphi qui descritta rappresenta la fase centrale del metodo AHP, quella del confronto a coppie, che prevede la valutazione mediante comparazioni a coppie da parte di un gruppo di decisori degli elementi che compongono il problema decisionale scomposto in una struttura gerarchica articolata su più livelli.

In particolare, in questo contributo ci focalizzeremo sull'analisi delle quattro dimensioni e gli otto indicatori del meta-modello tralasciando il confronto a coppie che ha coinvolto le architetture formative di cui non parleremo.

L'indagine è stata realizzata tra gennaio e maggio 2017. La selezione del campione (43 esperti), in coerenza con la metodologia di ricerca adottata, è avvenuta sulla base del criterio dell'expertise (Bezzi, 2013). L'expertise è stata individuata nell'attività professionale (1) e in quella scientifica (2) dei soggetti. Nel primo caso abbiamo selezionato Dirigenti scolastici con alle spalle un documentato percorso di accompagnamento della propria scuola in processi di innovazione didattica e organizzativa. In particolare, ci siamo rivolti a 16 Dirigenti delle scuole fondatrici del 'Movimento delle Avanguardie Educative'<sup>5</sup>, e a 12 Dirigenti delle scuole capofila della rete 'Senza Zaino per una scuola comunità'<sup>6</sup>, poiché si tratta di due realtà italiane accomunate da processi bottom-up d'innovazione didattica/organizzativa e con grande diffusione sul territorio nazionale. Nel secondo caso, abbiamo selezionato soggetti che a vario titolo attestavano, relativamente all'oggetto della nostra ricerca, una competenza riconosciuta e confermata da pubblicazioni scientifiche (sette tra docenti e ricercatori universitari, sette dirigenti di ricerca, quattro tra dirigenti tecnici ed esperti noti nella comunità scientifica).

I 43 esperti sono stati contattati telefonicamente e invitati a prendere parte ad un primo webinar dove sono stati esposti gli obiettivi della ricerca, la metodologia dell'indagine Delphi, la struttura del questionario e i tempi previsti per le due compilazioni. Il webinar è stato anche il luogo in cui gli esperti hanno discusso tra loro sulle stime da effettuare e sul meta-modello proposto.

La somministrazione del questionario è avvenuta in due cicli successivi nei mesi di marzo e maggio 2017 attraverso un *web survey* implementato con il software *LimeSurvey*<sup>7</sup>.

I risultati del primo questionario sono stati inviati, in forma aggregata e anonima, via e-mail a tutti i partecipanti e quindi discussi in un webinar che ha anticipato il secondo round. Gli esperti hanno discusso sui punti di divergenza rilevati e si sono confrontati sull'eventualità o meno di procedere con un terzo round, se non fosse stato raggiunto un grado di convergenza accettabile con i risultati della seconda somministrazione. Inoltre, gli esperti sono stati incoraggiati a motivare, nel corso della compilazione successiva, le valutazioni divergenti rispetto a quelle del gruppo. Condividere con il gruppo il vero significato da attribuire alla conver-

5 Il 'Movimento delle Avanguardie Educative' nasce nel 2014 da un'azione congiunta di Indire e un gruppo di 22 scuole con lo scopo di trasformare il modello organizzativo e didattico della scuola italiana. Attualmente fanno parte del movimento più di mille scuole che stanno sperimentando forme di innovazione didattica e organizzativa.

6 L'esperienza delle scuole 'Senza zaino', nata a Lucca nel 2002, collega in rete istituti e scuole che realizzano un modello pedagogico diverso da quello tradizionale impostato prevalentemente sull'insegnamento trasmissivo e standardizzato.

7 <https://www.limesurvey.org/>

genza delle opinioni è stato fondamentale per garantire la buona riuscita dell'intero processo.

Il tasso di adesione è stato complessivamente alto. Il 93% degli invitati (39 invitati su 43) ha composto il panel e, di questi, l'85% (33 su 39) ha continuato la collaborazione anche nel secondo round (Tab. 2).

Categoria di appartenenza	n°	Rispondenti I round	% I round	Rispondenti II round	% II round	% II round su I round
DS Avanguardie Educative	16	15	93,75%	10	62,5%	66,66%
DS Senza Zaino	12	12	100%	12	100%	100%
Dirigenti Indire	4	4	100%	4	100%	100%
Docenti e ricercatori universitari	7	5	71,42%	5	71,42%	100%
Dirigenti tecnici ed esperti	4	3	75%	2	50%	66,66%
Totale	43	39	90,69%	33	76,74%	84,61%

**TAB. 2. Tasso di risposta relativo al I e al II round**

La costruzione del questionario è avvenuta, in coerenza con la metodologia AHP, utilizzando la tecnica del confronto a coppie precedentemente descritta. Agli esperti è stato chiesto di mettere in relazione tra di loro, di volta in volta, due delle quattro dimensioni del meta-modello, studiando, così, le sei combinazioni possibili (Fig. 2), e quindi di analizzare i due indicatori in relazione alla propria dimensione attraverso quattro ulteriori combinazioni (Fig. 3).

Figure 2 displays six pairwise comparison scales (Confronto 1.1 to 1.6) comparing four dimensions: 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA, 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE, 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA, and 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Each scale shows a 9-point Likert scale with a yellow marker indicating the chosen value.

- Confronto 1.1:** 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA vs 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.2:** 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA vs 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.3:** 1. DIMENSIONE RIFLESSIVA vs 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.4:** 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE vs 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.5:** 2. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA-GESTIONALE vs 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Yellow marker at 2.
- Confronto 1.6:** 3. DIMENSIONE DIDATTICO-PEDAGOGICA vs 4. DIMENSIONE SOCIALE-INFORMALE. Yellow marker at 2.

**FIG. 2. Confronti a coppie tra le quattro dimensioni**

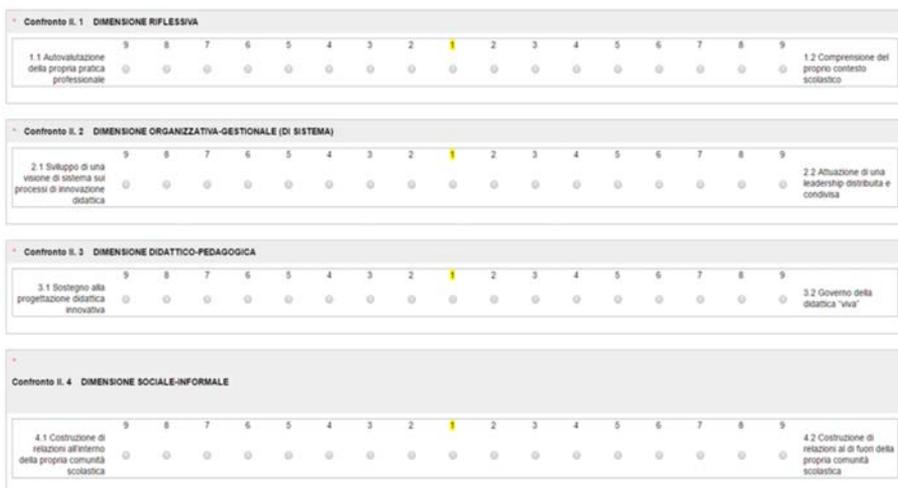


FIG. 3. Confronti a coppie tra gli indicatori rispetto alla propria dimensione

Per ogni confronto è stato chiesto agli esperti di esprimere il proprio giudizio comparativo all'interno di una scala semantica di valutazione da 1 a 9 che ha permesso di tradurre in valori numerici le valutazioni di importanza (1 = «importanza uguale»; 9 = «importanza estrema di uno rispetto all'altro»).

L'indagine si è conclusa con l'elaborazione e la successiva presentazione dei risultati al gruppo da parte del ricercatore.

### 3. Risultati

In questo paragrafo, presentiamo i risultati del primo e del secondo questionario.

#### 3.1 Primo ciclo

Il primo questionario, come anticipato, è stato somministrato al panel di esperti nel mese di marzo 2017. Tra i molti modi di trattare i dati di un questionario Delphi (Schmidt, 1997), abbiamo scelto l'analisi statistica concentrandoci sul calcolo degli indici di aggregazione (mediana) e degli indici di dispersione (scarto interquartile e deviazione standard).

La tabella analitica che segue (Tab. 3) offre il quadro generale dei dati relativi alla prima somministrazione del questionario e indica per ogni confronto: la mediana, l'intervallo interquartile (Q1, Q3), lo scarto interquartile (IQR) e la deviazione standard (DS).

Confronti	Mediana	Q1	Q3	IQR	DS
Confronto I.1 [1. Dimensione riflessiva   2. Dimensione organizzativa-gestionale]	1	-3	5	8	4,77
Confronto I.2 [1. Dimensione riflessiva   3. Dimensione didattico-pedagogica]	3	-2,5	6	8,5	4,53
Confronto I.3 [1. Dimensione riflessiva   4. Dimensione sociale-informale]	1	-3	4	7	4,75
Confronto I.4 [2. Dimensione organizzativa-gestionale   3. Dimensione didattico-pedagogica]	1	-3	2	5	3,88
Confronto I.5 [2. Dimensione organizzativa-gestionale   4. Dimensione sociale-informale]	-3	-4	1	5	3,70
Confronto I.6 [3. Dimensione didattico-pedagogica   4. Dimensione sociale-informale]	-3	-5	1	6	4,06
Confronto II. 1 Dimensione riflessiva [1.1 Autovalutazione della propria pratica professionale   1.2 Comprensione del proprio contesto scolastico]	2	1	5	4	3,67
Confronto II. 2 Dimensione organizzativa-gestionale [2.1 Sviluppo di una visione di sistema sui processi di innovazione didattica   2.2 Attuazione di una leadership distribuita e condivisa]	1	-3	3	6	4,59
Confronto II. 3 Dimensione didattico-pedagogica [3.1 Sostegno alla progettazione didattica innovativa   3.2 Governo della didattica viva]	-3	-5	1	6	4,16
Confronto II. 4 Dimensione sociale-informale [4.1 Costruzione di relazioni all'interno della propria comunità scolastica   4.2 Costruzione di relazioni al di fuori della propria comunità scolastica]	-3	-4,5	1	5,5	3,72

**TAB. 3. Analisi dei dati della prima somministrazione: mediana, intervallo interquartile (Q1, Q3), scarto interquartile (IQR) e deviazione standard (DS)**

I dati mostrano che gli indici di tendenza centrale (la mediana) si attestano sui valori vicini a 1 della scala, più precisamente tra i valori di 1 (1 = Importanza uguale) e 3 (3 = Importanza moderata di uno rispetto all'altro), indicando la scelta da parte dei decisori di rimanere sui valori centrali dei parametri in esame e una preferenza minima per i valori estremi.

Per quanto riguarda, invece, gli indici di dispersione, siamo davanti a scarti interquartili contenuti e a valori di deviazione standard compresi tra 4,77 e 3,67.

In generale, quindi, i risultati della prima somministrazione fanno già intravedere la possibilità di poter facilmente raggiungere un 'consenso condiviso'.

## 4.2 Secondo ciclo

Nel mese di maggio 2017 il questionario, corredato dalla descrizione statistica dei risultati della prima somministrazione, è stato nuovamente inviato al panel di esperti. In accordo con l'applicazione della tecnica Delphi all'interno della metodologia AHP, per ogni domanda è stato indicato l'intervallo interquartile entro il quale esprimere la propria valutazione (Fig. 4) ed è stato inserito uno spazio per motivare eventualmente valutazioni ad esso esterne.

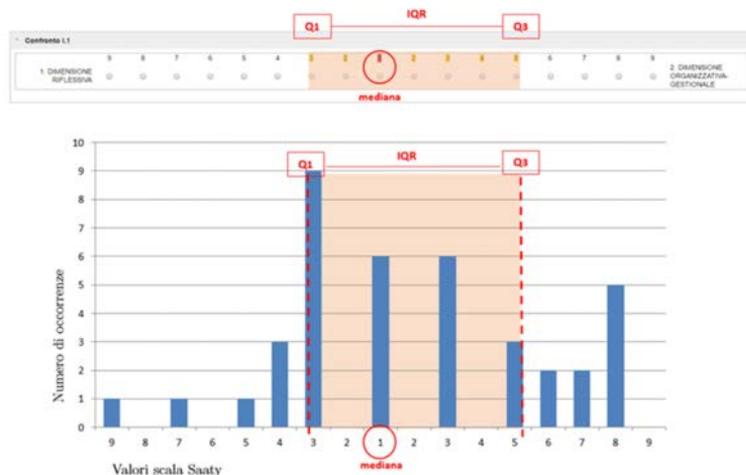


FIG. 4. Esempio di sintesi statistica: confronto I.1 (Fonte: elaborazione dell'autore)

I risultati della seconda somministrazione hanno mostrato valori delle mediane nella maggior parte dei casi identici a quelli relativi alla prima somministrazione. Inoltre, è stata rilevata un'ulteriore riduzione degli intervalli interquartili e dei valori di deviazione standard mostrando quindi un aumento generale del livello di consenso.

La tabella analitica che segue (Tab. 4) offre il quadro generale dei dati relativamente alla seconda somministrazione del questionario, mostrando anche il confronto tra i risultati della prima e della seconda somministrazione.

Confronto	I somministrazione			II somministrazione		
	Mediana	IQR	DS	Mediana	IQR	DS
Confronto I.1	1	8	4,77	1	2	2,70
Confronto I.2	3	8,5	4,53	3	3	2,70
Confronto I.3	1	7	4,75	1	2	2,70
Confronto I.4	1	5	3,88	1	3	2,09
Confronto I.5	-3	5	3,70	-3	5	2,35
Confronto I.6	-3	6	4,06	-3	6	2,88
Confronto II. 1	2	4	3,67	2	2	2,21
Confronto II. 2	1	6	4,59	1	3	2,50
Confronto II. 3	-3	6	4,16	-3	6	1,70
Confronto II. 4	-3	5,5	3,72	-3	6	1,80

TAB. 4. Confronto analisi dei dati tra prima e seconda somministrazione: mediana, scarto interquartile (IQR) e deviazione standard (DS)

Come si evince dalla tabella 4, anche per questo secondo gruppo di dati gli indici di tendenza centrale (la mediana) si attestano nuovamente sui valori centrali del confronto e sono nella maggior parte dei casi identici a quelli relativi alla prima somministrazione.

Per quanto riguarda gli indici di dispersione, osserviamo un'ulteriore riduzione degli intervalli interquartili e dei valori di deviazione standard che sono adesso compresi tra 2,88 e 1,70.

Possiamo quindi affermare che, rispetto al precedente round, si è verificata la convergenza delle risposte all'interno dell'intervallo interquartile, quindi un aumento del livello di consenso, e una parallela riduzione della deviazione standard.

La stabilità dei giudizi confermata con la seconda somministrazione del questionario decreta la conclusione del processo e il raggiungimento della 'convergenza delle opinioni'.

Al fine di avviare una riflessione sulle valutazioni del gruppo di decisori in merito al meta-modello proposto, i valori delle mediane delle risposte riferite alla seconda somministrazione sono stati inseriti in tabelle che hanno permesso di calcolare il valore percentuale di ogni dimensione e di ogni indicatore del meta-modello. Tale procedura è propria della metodologia AHP. Come si evince dalle tabelle che seguono, i singoli elementi delle matrici sono le comparazioni a coppie tra dimensione (Tab. 5) e sotto-dimensioni (Tab. 6).

Per la tabella dei confronti a coppie tra le quattro dimensioni (Tab. 5.), il risultato è stato dunque ottenuto attraverso il calcolo della media geometrica dei valori sulle righe della tabella e la successiva normalizzazione della colonna delle medie ottenute. Come si evince dalla tabella, il ranking, stabilito sulla base del peso percentuale di ogni dimensione rispetto alle altre, vede al primo posto la 'Dimensione didattico-pedagogica', seguita dalla 'Dimensione organizzativo-gestionale', dalla 'Dimensione riflessiva' e infine dalla 'Dimensione sociale-informale'.

	Dimensione riflessiva	Dimensione organizzativo-gestionale	Dimensione didattico-pedagogica	Dimensione sociale-informale	Media geometrica normalizzata	Rank
Dimensione riflessiva	1	1	0,333	1	0,178	3
Dimensione organizzativo-gestionale	1	1	1	3	0,303	2
Dimensione didattico-pedagogica	3	1	1	3	0,389	1
Dimensione sociale-informale	1	0,333	0,333	1	0,130	4

**TAB. 5. Tabella dei confronti a coppie tra le quattro dimensioni e relativo ranking**

Lo stesso procedimento è stato ripetuto per le quattro tabelle degli indicatori con l'unica accortezza di dover moltiplicare i risultati ottenuti per i valori percentuali delle tabelle precedenti. A titolo esemplificativo di seguito riportiamo soltanto la tabella del confronto a coppie riferita agli indicatori della 'Dimensione didattico-pedagogica' (Tab. 6).

Dimensione didattico-pedagogica	Sostegno alla progettazione didattica innovativa	Governo della didattica viva	Media geometrica	Rank
Sostegno alla progettazione didattica innovativa	1	3	0,750	1
Governo della didattica viva	0,333	1	0,250	2

**TAB. 6. Tabella dei confronti a coppie tra gli indicatori della 'Dimensione didattico-pedagogica'**

In questo secondo caso, abbiamo ottenuto il valore percentuale di ogni indicatore rispetto alla sua dimensione.

## 5. Discussione

La valutazione degli esperti condotta attraverso la tecnica del confronto a coppie permette di avanzare alcune prime riflessioni sulle quattro dimensioni e gli otto indicatori che compongono il meta-modello proposto. Un primo risultato interessante emerge dal confronto tra le quattro dimensioni che mette in primo piano la 'Dimensione didattico-pedagogica', quale spazio in cui il Dirigente scolastico agisce nell'accompagnare la propria scuola verso l'innovazione dei propri modelli didattici e organizzativi. Tale dimensione è inoltre connotata dall'indicatore 'Sostegno alla progettazione didattica e innovativa' che ne delinea maggiormente il suo raggio d'azione. Sulla base di questo primo risultato, il focus dell'azione dirigenziale in contesti innovativi risulta essere 'la didattica' che il Dirigente scolastico governa attraverso un coinvolgimento diretto nei processi di insegnamento e apprendimento. Come già indicato nel meta-modello, il costrutto di leadership richiamato da questa dimensione è sia quello della 'leadership istruzionale' (Bridges, 1967; Hallinger, 2005) in cui il Dirigente guida, supervisiona e valuta la pratica professionale dei docenti, che quello della 'leadership collaborativa' e 'democratica' (Woods, 2005) propria di un Dirigente la cui azione è caratterizzata da equità e uguaglianza, collaborazione e condivisione ed è finalizzata all'empowerment sociale' (Serpieri, 2008, 2012), in una prospettiva d'innovazione sociale e culturale prima ancora che pedagogica e didattica. In particolare, l'indicatore 'Sostegno alla progettazione didattica innovativa', ritenuto dagli esperti prevalente rispetto all'indicatore 'Governo della didattica viva', rafforza l'immagine di una dirigenza che motiva e sostiene il desiderio di ricerca e sperimentazione nei docenti, li incoraggia durante la sperimentazione di pratiche d'innovazione didattica in classe, offrendo loro supporto individuale e comprensione emotiva. In questi termini è corretto parlare anche di 'leadership facilitativa' orientata alla crescita della propria comunità scolastica.

Interessante è analizzare anche la 'Dimensione organizzativo-gestionale' che in seguito alla valutazione degli esperti si colloca in seconda posizione, ma con uno scarto non così significativo. In questa dimensione il modello di leadership di riferimento è la 'leadership trasformativa' (Leithwood, 1990, 1992; Bass & Riggio, 2006), tipica di un Dirigente scolastico che promuove una visione condivisa e costruisce consenso intorno agli obiettivi. Secondo questo costrutto, il Dirigente scolastico è un leader del cambiamento che condivide la propria visione con i collaboratori e che, applicando una leadership 'distribuita' e 'diffusa' (Harris, 2004), costruisce valori condivisi, favorisce la trasformazione dei modi di sentire del gruppo e facilita l'accoglienza consapevole e non fideistica dell'innovazione da parte dell'intera comunità scolastica.

I risultati fin qui esposti propongono un intreccio tra diversi modelli di leadership che richiamano costrutti all'apparenza contrastanti, si pensi per esempio alla teoria transazionale (Burns, 1978) ed a quella trasformativa (Burns, 2007; Bass & Riggio, 2006), ma che invitano a una visione multiprospettica del ruolo dirigenziale che deve essere letto e interpretato sia in relazione alla specificità di un determinato contesto scolastico, che alla fase di vita in cui si trova l'istituzione scolastica a lui assegnata (Menichetti, 2017: 180).

Per governare il processo di innovazione della propria scuola e gestire la sfida

del cambiamento, il Dirigente scolastico si trova infatti a mettere in atto di volta in volta azioni diverse e routine personalizzate (Bezzina et al., 2015) e anche «a ricoprire diversi ruoli modellati da un insieme di condizionamenti struttural-culturali» (Romano & Serpieri, 2006, p.77). In un'ottica di sviluppo di una leadership sempre più fluida (De Rue & Wellman, 2009), ovvero capace di assumere la forma più adatta ad un determinato contesto un leader carismatico e visionario che guida i suoi collaboratori verso obiettivi di innovazione può dunque assumere anche il ruolo di leader che coinvolge i docenti nei processi decisionali, crea un buon clima di cooperazione e favorisce forte senso di appartenenza alla comunità.

Un secondo risultato interessante riguarda il tema della formazione dei Dirigenti scolastici italiani, che è stato oggetto della fase successiva della ricerca. Nel corso dei tre webinar che hanno accompagnato il confronto a coppie è emersa la necessità di ripensarne la politica di formazione in entrata e in servizio del personale dirigente. Questo primo confronto tra gli esperti sulle quattro dimensioni proposte ha quindi preparato il terreno per una riflessione su modelli formativi e strategie didattiche efficaci per lo sviluppo professionale di Dirigente scolastici capaci di incidere in termini di innovazione sui propri contesti scolastici.

## Conclusioni

Nel presente contributo sono stati riportati i risultati di un'indagine Delphi, condotta con la tecnica del confronto a coppie propria della metodologia AHP, che ha coinvolto 33 tra esperti selezionati sulla base del criterio dell'expertise. Il confronto ha avuto come oggetto quattro dimensioni professionali del profilo dirigenziale individuate in relazione ai processi di innovazione scolastica.

I risultati ottenuti, benché non generalizzabili, forniscono elementi utili per una prima riflessione sul rapporto tra professionalità dirigenziale e innovazione scolastica.

Il principale aspetto degno di attenzione riguarda il peso che il nostro campione ha dato alla 'Dimensione didattico-pedagogica', valutata centrale nell'azione dirigenziale in contesti di innovazione scolastica. Come abbiamo visto, tale dimensione richiama diversi costrutti riferiti alla così detta 'leadership educativa' che, al di là di un suo uso retorico piegato a favore dell'educational leadership o dell'educational management, richiama la centralità della funzione e professionalità pedagogica del Dirigente scolastico. Come abbiamo visto, tale centralità si ritrova sia nelle pratiche direttive di leadership tipiche di un Dirigente scolastico, con una forte cultura del 'change management', che guida l'innovazione con una spinta propulsiva, rompendo gli argini e trainando la comunità scolastica (Hallinger & Murphy, 1985); sia in un Dirigente 'costruttore di comunità' che agisce negli spazi non formali della quotidianità e che mette in campo risorse immateriali quali la fiducia, l'ascolto reciproco, la competenza, l'empatia, il senso di appartenenza e l'identità (Cerini, 2015). Se dunque oggi i compiti della scuola sono governare i cambiamenti e le trasformazioni culturali in atto e accogliere la sfida offerta dall'innovazione educativa, la nostra indagine ha suggerito, con la cautela richiesta dai limiti del campione preso in esame, la necessità di investire maggiormente sullo sviluppo di una direzione pedagogica quale leva essenziale che la Dirigenza scolastica può mettere in atto per accompagnare la scuola e i suoi attori nel processo di cambiamento.

Ulteriori ricerche saranno avviate replicando l'indagine con un campione più

ampio o diverso di decisori (per esempio coinvolgendo Dirigenti appartenenti ad altre reti d'innovazione didattica e organizzativa) e differenziando i risultati in base ai diversi gradi di scuola e ai diversi indirizzi, al fine di contestualizzare e confermare o meno i risultati raggiunti.

## Riferimenti bibliografici

- Avvisati, F., Hennessy, S., Kozma, R. B., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Review of the Italian Strategy for Digital Schools*. OECD Education Working Papers 90. OECD Publishing.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2012). Oceans of Innovation. The Atlantic, the Pacific. Global Leadership and the Future of Education. *Educational Studies, Higher School of Economics*, 4, 109-185.
- Barzanò, G. (2008). *Leadership per l'educazione. Riflessioni e prospettive dal dibattito globale*. Roma: Armando.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.
- Bezzi, C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi: guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: Franco Angeli.
- Bezzina, C., Paletta, A., & Alimehmeti G. (2015). L'osservazione sul campo del lavoro dei dirigenti scolastici: tra amministrazione, management e leadership. *Ricercazione*, 7 (1), 183-212.
- Bridges, E. (1967). Instructional leadership: a concept reexamined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147.
- Burns, J. M G. (2007). *Transforming leadership*. Grove.
- Burns, J. MG. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. Harper and Row.
- Calvani, A. (2013). L'innovazione tecnologica nella scuola: come perseguire un'innovazione tecnologica sostenibile ed efficace. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 567-584.
- Cerini, G. (2015). *Dirigenti scolastici di nuova generazione*. Rimini: Maggioli.
- Cuban, L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom Use of Technologies since 1920*. Teachers College Press.
- Delbecq, A.L., Van de Ven A. H., & Gustafson D. H. (1975). *Group Techniques for Program Planning A Guide to Nominal Group and Delphi Processes*. Green Briar.
- Giunti, C., & Ranieri M. (2019). Modelli di autodirezione dell'apprendimento nella formazione dei Dirigenti scolastici: una rassegna sistematica della letteratura internazionale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 26(9), 88-97
- Giunti, C., Ranieri, M., Pettenati, M. C., & Mughini, E. (2017). Progettazione di un framework per la formazione del Dirigente scolastico italiano: applicazione del processo Delphi-multicriteria. *Proceedings della multiconferenza EMEMITALIA 2017 - Design the Future!* (pp. 107-118)
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49, 125-142.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221-239.
- Hallinger P., & Murphy J. (1985), Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86, 217-247.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable Leadership*. Jossey Bass.
- Harris, A. (2003). Distributed Leadership and School Improvement Leading or Misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hasson, F., Keeney, S., & McKenna, H. (2000). Research guidelines for the Delphi survey technique. *Journal of Advanced Nursing*, 32, 1008-1015.
- Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *Promoting effective digital-age learning. a european framework for digitally-competent educational organizations*. EUR 27599 EN
- Kolb, D. (1984). *Experiential education: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

- Leithwood, K. (1992). The move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (1990). Transformational leadership. How principals can help reform school cultures. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(4), 249-280.
- Leithwood, K., & Duke, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy, & K. Louis (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. American Educational Research Association, 45-72.
- Menichetti, L. (2017). Leadership e e-leadership nella scuola. Tra progettazione e competenze digitali. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 178-199.
- Murphy, J., Hallinger P., Weil, M., & Mitman, A. (1982). Instructional Leadership: A Conceptual Framework. *Planning & Changing*, 14, 137-149.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42(1), 15-29.
- Perkins, D. N. & Reese, J. D. (2014). When Change Has Legs. *Educational Leadership*, 71(8), 42-47.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41, 376-382.
- Ranieri, M. (2011). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS.
- Rivoltella, P. C. (2015). *Smart future. Didattica, media digitali e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Rivoltella, P. C. & Ferrari, S. (2010). *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca-intervento sull'innovazione tecnologica*. EDUCatt.
- Robinson, V. M. J., Lyoyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44, 635-674.
- Rogers, E. M. (1962). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Romano, T. & Serpieri, R. (2006). La leadership educativa nel sistema scolastico italiano: tra istituzioni e competenze. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28, 77-101.
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*. Springer.
- Schmidt, R.C. (1997). Managing Delphi surveys using nonparametric statistical techniques. *Decision Sciences*, 28, 763-774.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Seddon, T. (1994). *Context and beyond: Reframing the theory and practice of education*. Falmer Press.
- Serpieri, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. Milano: Franco Angeli.
- Serpieri, R. (2008). *Senza Leadership: un discorso democratico per la scuola. Discorsi e contesti della leadership educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Telford, H. (1996). *Transforming Schools through Collaborative Leadership*. Falmer Press.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic Leadership in Education*. Paul Chapman.

# Self-perceived employability in Higher Education: uno studio esplorativo

## Self-perceived employability in Higher Education: an exploratory study

Concetta Tino

Università degli Studi di Padova - concetta.tino@unipd.it

### ABSTRACT

The complexity and the dynamism of socio-economic contexts, the consequent transformations that have affected the world of work and professions have generated the attention of scholars and organizations not so much on people's employment but on their employability. The debate on the issue of employability is still open and the perspectives developed are different. However, what seems to relate the different perspectives that can be found in the literature is the idea according to which employability concerns the ability of people to find work and above all to keep it. It is a complex concept, where the individual dimension is intertwined with the contextual one, generating a mutual influence. The purpose of this exploratory study is to focus on the subjective dimension of employability. It presents a brief survey, conducted at the University of Padova, on the self-perceived employability (SPE) of 38 students. Data were collected using the Rotwhell et al. Scale. (2008). Findings show that participants' SPE seems to be strongly determined by individual factors (self-beliefs, ambition). Even if external factors are perceived with less influence, the university's reputation plays a significant role. These findings are in line with the idea that the higher the level of self-efficacy, the lower the perceived threat of external uncertainty. The implications for Higher Education systems refer to the need to support the development of positive self-beliefs of learners and to guarantee a good reputation of the university system, because it significantly affects both students' SPE and the willingness of organizations to meet the needs and the expectations of young job seekers.

La complessità e la dinamicità dei contesti socioeconomici, le conseguenti trasformazioni che hanno interessato il mondo del lavoro e le professioni hanno generato l'attenzione di studiosi e organizzazioni non tanto sull'employment quanto sull'employability. Il dibattito sul tema dell'employability risulta ancora aperto e le prospettive sviluppate sono diverse. Tuttavia, ciò che sembra mettere in relazione le diverse prospettive rintracciabili in letteratura è l'idea secondo la quale l'employability riguarda la capacità delle persone di trovare lavoro e soprattutto mantenerlo. Si tratta di un concetto complesso, dove la dimensione individuale si intreccia con quella contestuale, determinandone una reciproca influenza. Lo scopo di questo studio esplorativo è di soffermarsi sulla dimensione soggettiva dell'employability, presentando una breve indagine, condotta all'Università di Padova, sulla self-perceived employability (SPE) di 38 studenti. I dati sono stati raccolti con l'uti-

lizzo della scala di Rotwhell et al. (2008). I risultati ottenuti mostrano che la SPE dei partecipanti sembra essere fortemente determinata da fattori individuali (self-beliefs, ambizione). Anche se i fattori esterni sono percepiti con minore influenza, la reputazione dell'università ha un ruolo significativo. Questi risultati trovano rispondenza con l'idea che maggiore è il livello di self-efficacy minore è la minaccia percepita dell'incertezza esterna. Le implicazioni che ne derivano per i sistemi di Higher Education si riferiscono alla necessità di sostenere lo sviluppo di positivi self-beliefs di chi apprende e di garantire una buona reputazione del sistema universitario, perché influenza significativamente sia la SPE di studenti e studentesse sia la disponibilità delle organizzazioni a soddisfare bisogni e aspettative dei giovani in cerca di lavoro.

#### KEYWORDS

Employability, Self-Perceived Employability, Higher Education, Self-Beliefs, External Factors.

Employability, Self-Perceived Employability, Higher Education, Self-Beliefs, Fattori Esterni.

## Introduzione

L'attuale scenario economico e i rapidi cambiamenti imposti dal mercato del lavoro richiedono alle organizzazioni di mantenere un elevato livello di flessibilità, come condizione per assicurarsi una sostenibile competitività (Lazarova & Taylor, 2009). È un fenomeno che ha prodotto cambiamenti sia nelle professioni, sia nel modo di intendere l'occupabilità per le organizzazioni e per i singoli. Infatti, la possibilità e lo sviluppo di carriera delle persone è legato non tanto al concetto di 'employment security' ma a quello di employability (Inkson & King, 2010). Si passa dall'identificazione delle persone con un preciso profilo professionale, tradizionalmente determinato dall'intreccio tra le caratteristiche richieste e predefinite dalle organizzazioni e le corrispondenti conoscenze e abilità possedute dagli individui, all'idea del sé professionista, legata non tanto a ciò che si è e si sa nel momento in cui si ottiene una posizione lavorativa, quanto al potenziale di sviluppo che ciascuno porta con sé, generando un costante valore aggiunto per se stessi e per l'organizzazione di appartenenza.

Il crescente interesse quindi verso l'employability, anziché verso l'employment, rispecchia la complessità e la liquidità della società attuale, il passaggio da contesti stabili e cambiamenti molto lenti e predicibili a trasformazioni rapide e imprevedibili. È un fenomeno che influenza la vita delle persone, il cui risultato è la creazione di un intreccio interdipendente tra la loro sfera personale e quella professionale. È una forma di interrelazione tra vita lavorativa e dimensione personale che si traduce in relazione tra *career management* (Savickas, 2011) e *life management* (Guichard, 2013), rendendo determinante per le persone acquisire una profonda consapevolezza di sé e dei contesti, oltre che dei cambiamenti che li attraversano.

In tale prospettiva, i cambiamenti socioeconomici presuppongono che le persone siano soggetti abili a trovare e, soprattutto, a mantenere una posizione lavorativa. Proprio questa dimensione si fonda sul concetto di employability che, pur non trovando in letteratura una condivisa definizione, richiama, in generale, la responsabilità dei singoli e quindi la loro capacità di impegnarsi, di ottenere e creare

costantemente lavoro, attraverso un ottimale uso delle loro competenze (Heijde & Van Der Heijden, 2006). Sono competenze che si riferiscono a conoscenze e abilità necessarie per svolgere un'adeguata e responsabile performance lavorativa, oltre che per sapersi adattare ai cambiamenti interni ed esterni del mercato del lavoro (De Cuyper, Bernhard-Oettel, Berntson, De Witte, Alarco, 2008). Riflettendo la poliedricità del concetto di employability, le stesse skill che dovrebbero rendere le persone 'employable' non trovano in letteratura una comune definizione (Tino, 2018). Infatti, vengono spesso definite come *soft skills* o *generic skills* (Bautista, 2016), oppure *transversal skills*, *interpersonal skills*, *essential skills*, *core skills*, *key competencies*, *employability skills*, o *transferable skill* (Caballero, Walker, Fuller Tyszkiewicz, 2011); come *emotional quotient (EQ) skills* (Sigmar, Hynes, & Cooper, 2010) o, ancora, come *normative capabilities* (Lowther, McMillan, Venter, 2009) o *life skills* (World Economic Forum, 2016). Nonostante, però, il terreno del dibattito su questi temi (employability e skill) sia ancora molto alimentato e non ben definito, i sistemi di Higher Education sono chiamati a implementare azioni che preparino studenti e studentesse a sperimentare i processi di transizione istruzione-lavoro (OECD, 2019) con competenza e facilità, nella consapevolezza che apprendimento e istruzione sono i canali per la mobilità sociale, il benessere economico, la costruzione dei progetti di vita delle persone, fondati su un senso di sicurezza e stabilità (Boffo & Melacarne, 2019). In questo scenario, diventa dunque prioritario per i sistemi di Higher Education sostenere la costruzione delle risorse individuali di studenti e studentesse, perché possano essere capaci di progettare efficacemente i loro percorsi professionali, oltre che di affrontare in maniera adattiva le transizioni nei contesti di vita e di lavoro. È un processo orientato a sostenerli nella piena realizzazione di sé, generando vantaggio per sé e la comunità di appartenenza.

Lo sviluppo dell'economia ha dunque generato diverse sfide per lo sviluppo di carriera dei giovani e per il ruolo dei sistemi di Higher Education. Infatti, negli ultimi decenni si è assistito, da un lato, all'avvento della quarta rivoluzione industriale (Industria 4.0), caratterizzata dall'uso dell'intelligenza artificiale, della robotica, della tecnologia cloud e della sharing economy (WEF, 2016), portando con sé competitività a livello globale, il problema della sicura gestione dei dati e la necessità costante dell'aggiornamento delle skill richieste per ricoprire posizioni lavorative (Seet, Jones, Spoehr, & Hordacre, 2018); dall'altro, allo sviluppo di un clima economico fragile dovuto a un'economia stagnante, al fenomeno della disoccupazione e delle sfide produttive (Mercer, 2017). Si tratta di fenomeni che richiedono ai sistemi di Higher Education di formare soggetti 'agili', capaci di trasferire le loro abilità all'interno di diversi contesti, di svolgere diversi ruoli allineandosi alle diverse opportunità offerte dai contesti. Si delinea così un nuovo scenario dove il carattere lineare e gerarchico, tipico di un solo lavoro per la vita, cede il passo a una carriera multiforme e dinamica (Akkermans, Akkermans, & Kubash, 2017) la cui efficacia dipende dall'intreccio di variabili: sistemi formativi, impegno e attitudini individuali, la consapevolezza di sé e delle proprie capacità, il mercato del lavoro.

Lo scopo di questo studio è sostenere il processo di riflessione e la consapevolezza di sé, da parte di studenti e di studentesse, focalizzando l'attenzione su uno dei temi menzionati: l'employability, nella sua dimensione soggettiva. Infatti, il contributo, ispirandosi alla scala di misurazione di Rothwell, Jewell e Hardie, (2008) vuole presentare una breve indagine relativamente al livello di *self-perceived employability* di studenti e studentesse frequentanti un insegnamento di un corso di laurea magistrale dell'Università di Padova.

## 1. Framework teorico

Il framework teorico di riferimento pone l'attenzione prima sul concetto di employability in generale e poi sulla sua dimensione soggettiva e quindi sulla self-perceived employability (SPE).

### 1.1 Il costrutto di Employability

L'employability, in quanto costrutto psico-sociale, include dimensioni soggettive e oggettive. Infatti, l'employability è stata studiata sia secondo una prospettiva organizzativa (Scholarios, Van der Heijden, Van der Schoot et al., 2008), ponendo l'attenzione sull'ottimizzazione e gestione delle risorse umane allo scopo di aumentare il vantaggio competitivo delle organizzazioni (Nauta, Van Vianen, Van der Heijden, Van Dam, Willemsen, 2009), sia a livello politico con focus sulla forza-lavoro e sulle skill necessarie a fronteggiare i cambiamenti del mercato del lavoro, assicurando così lo sviluppo economico (Tomé, 2007), sia secondo una prospettiva individuale, con attenzione ai comportamenti e disposizioni dei soggetti (Forrier, Sels, & Stynen, 2009; Fugate & Kinicki, 2008). Questo ha portato a un'ampia gamma di definizioni del concetto, tale da essere indicato da Krouwel, van Luijn, Zwee-khorst (2020) a *chamelon concept* (p.117). Pertanto, in letteratura il concetto di employability si può rintracciare con definizioni diverse, in base alla prospettiva con la quale viene analizzata. Solo per citarne alcune, viene spesso definita come:

- un costrutto variegato composto da una sinergica combinazione di identità di carriera, adattabilità personale, e capitale umano e sociale (Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004);
- capacità del singolo di acquisire una ricercata posizione lavorativa (Thijssen, Van Der Heijden, & Rocco, 2008);
- insieme predefinito delle caratteristiche richieste dai datori di lavoro all'interno di settori specifici (*possessive perspective*); riproduzione di vantaggi per la società derivanti dallo status socioeconomico, culturale o accademico (*positional perspective*); capacità del soggetto di percepire con precisione e agire sulle proprie caratteristiche e abilità, tenendo conto di un ambiente professionale ampio (*processual perspective*) (Holmes, 2013);
- "the perceived ability to attain sustainable employment appropriate to one's qualification level" (Rotwhell et al., 2008, p. 2),
- un set di abilità, conoscenze, attributi personali che offrono, ai giovani, maggiori probabilità di ottenere un impiego e di avere successo nelle loro occupazioni e nelle loro scelte, a vantaggio di se stessi, della forza lavoro, della comunità, dell'economia (Yorke, 2006);
- una dimensione che interconnette '*skill, self-theories and personal qualities, subject understandings, metacognition*' e che è influenzata dal concetto di 'capability' (Knight & Yorke, 2002, p. 265). Infatti,

Capable people not only know about their specialisms; they also have the confidence to apply their knowledge and skills within varied and changing situations and to continue to develop their specialist knowledge and skills (Stephenson, 1998, p. 2).

Si tratta dunque di un concetto multifaccettato costituito da variabili interne ed esterne. Le prime identificate come 'self-beliefs' o 'self-perception' (capacità di

cercare e mantenere lavoro, di riconoscersi abilità e conoscenze legate a un tipo di lavoro, nonché un potenziale di apprendimento) (Hillage & Pollard, 1998); le seconde [variabili esterne] includono invece le caratteristiche e le condizioni del mercato del lavoro (Lane, Puri, Cleverly, Wylie, Rajan, 2000). La ricerca dimostra che proprio la combinazione di queste variabili influenza il livello di employability percepito da studenti e studentesse.

## 1.2 *Self-perceived Employability*

Il concetto di self-perceived employability (SPE) è espressione di consapevolezza delle opportunità, della possibilità di avere successo nel mondo del lavoro da parte di studenti e studentesse, dimostrando di avere capacità di trovare un lavoro rispondente al proprio livello di qualifica. Si tratta di componenti considerate più significative delle skill nel determinare la loro employability (Dacre Pool & Sewell, 2007). Ci si riferisce anche a quella dimensione interna che permette al soggetto di avere il controllo della propria carriera, intesa proprio come 'the perceived personal control over the vocational future and the belief about personal responsibility for constructing one's career' (Coetzee & Stoltz, 2015, p.86). Allo stesso modo più hanno consapevolezza delle opportunità che il mercato del lavoro può offrire loro, maggiore è il loro livello di motivazione nel prendere decisioni circa lo sviluppo della loro carriera professionale. Si tratta di sostenere un atteggiamento proattivo che aiuta studenti e studentesse a definire aspirazioni e obiettivi, a sviluppare strategie mirate per la gestione della propria occupabilità, a sviluppare l'abilità di identificare e realizzare opportunità di carriera (Fugate et al., 2004).

Un alto livello di SPE è stato associato anche a un forte senso di sicurezza, benessere e soddisfazione della propria vita (Jackson & Wilton, 2017). I fattori che determinano il livello di SPE di studenti e studentesse sono stati presi in esame nello studio di diversi modelli per l'employability. In particolare, conoscenze, competenze, abilità, esperienze di lavoro, piani di sviluppo personali e di carriera, tratti di personalità, attributi personali, capitale sociale, ranking dell'università di appartenenza, condizioni del mercato del lavoro, sono tutti fattori che influenzano il senso di autoefficacia e quindi la 'self-perception' e i 'self-beliefs', consentendo ai giovani di sviluppare resilienza e di navigare con efficacia all'interno del competitivo mondo del lavoro. Infatti, più elevato è il senso di SPE più alto è l'apprezzamento per la flessibilità del mercato del lavoro, minore è il senso di minaccia percepito e di insicurezza che l'instabilità potrebbe causare (Kinnunen, Mäkikangas, Mauno, Siponen & Nätti, 2011). In tal senso la SPE è quella dimensione individuale dell'employability che include sia personali fattori interni, legati quindi alla percezione delle abilità possedute e alla propria capacità di trovare lavoro, sia a fattori esterni quali: la percezione dell'impatto del mercato del lavoro e dell'importanza della propria qualifica o professione nella ricerca del lavoro. I fattori interni ed esterni dunque interagiscono gli uni con gli altri influenzandosi reciprocamente (Batistic & Tymon, 2017).

In questa prospettiva, la prerogativa dei sistemi di Higher Education non è soltanto lo sviluppo delle capacità, delle conoscenze, atteggiamenti e comportamenti per l'occupabilità dei giovani laureati, ma anche lo sviluppo della loro SPE che come si è visto si costruisce su positivi 'self-beliefs' che di conseguenza vanno ad influenzare le visioni dei fattori esterni.

## 2. Lo studio

### Contesto, metodo e procedure

Questo studio è stato condotto in sintonia con i contenuti e le finalità dall'insegnamento di 'Metodi e strategie per l'Employability' del corso di laurea magistrale in Management dei servizi educativi e formazione continua' dell'Università di Padova.

Lo studio realizzato durante il secondo semestre dell'anno accademico 2019/20 ha avuto la finalità di esplorare la percezione di self-employability dei 38 studenti e studentesse iscritti al corso che, a causa della pandemia di Covid-19, si è svolto completamente online e in modalità sincrona.

Questo studio ha avuto carattere esplorativo ed è stato guidato dalle seguenti domande di ricerca:

1. Quale percezione hanno studenti e studentesse di loro stessi/e a supporto della propria employability (*internal employability*)?
2. Quale percezione hanno dei fattori esterni a supporto della loro employability (*external employability*)?
3. Quale ambizione studenti e studentesse manifestano per il loro futuro lavorativo?

Lo studio è stato realizzato facendo riferimento alla scala di misurazione della SPE ideata da Rothwell e colleghi (2008) e testandola su 344 studenti di tre diverse università. La scala si sviluppa su 4 dimensioni, di cui due richiamano la dimensione interna, 'self-beliefs' (D1) e la dimensione esterna, con riferimento al mercato del lavoro (D2); le altre due, invece, pur rimanendo su una dimensione esterna, si collegano ad aspetti relativi al contesto formativo di studenti e studentesse: la reputazione dell'università di appartenenza (D3) e lo specifico campo di studi (D4), come fattori che influenzano la loro percezione di employability. Dall'interazione di queste quattro dimensioni sono emerse otto componenti. La scala, così formata, include 16 item e 5 sub-scale (Self-perceived employability; Employability/ambition; External employability; Internal employability/ambition; University commitment). (Fig. 1).

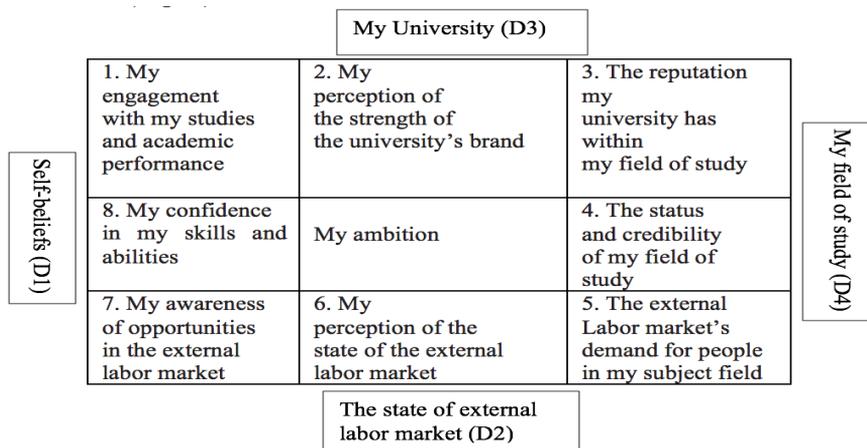


Figura 1. Fonte: Rothwell et al., 2008, p. 3

Per la conduzione di questo specifico studio l'uso della scala di misurazione della SPE, considerato anche l'esiguo numero dei partecipanti, non ha avuto l'obiettivo di testare lo strumento, ma piuttosto di utilizzarlo come mezzo per promuovere negli studenti e nelle studentesse un processo di riflessione sul livello di employability percepita e sulla loro ambizione verso la realizzazione della propria carriera e quindi la loro proattività. Per tale ragione, lo strumento è stato utilizzato, in questa fase, principalmente come mezzo formativo.

Nello specifico, quindi, attraverso un processo di *translation/back-translation*, sono state tradotte in italiano le scale su Self-perceived employability, Ambition e University commitment (come nella versione originale), ma la raccolta dei dati è stata riferita, per ora e per la finalità con cui è stato usato lo strumento, solo alle prime due scale (22 item) riferiti alle componenti sopra citate (employability e ambizione personale). Tutti gli item tradotti sono stati somministrati a 10 studenti/esse di un altro corso per verificarne la comprensibilità.

Successivamente, non avendo rilevato necessità di miglioramenti, la versione ottenuta è stata somministrata a studenti e studentesse del corso, dopo averli informati sulla somministrazione del questionario e sul fatto che i dati sarebbero poi stati utilizzati per la conduzione dello studio.

La versione del questionario ottenuto è stata somministrata mediante la piattaforma Moodle all'inizio del corso (fine aprile, 2020), per evitare che contenuti e strategie utilizzate durante il corso stesso potessero influenzare le loro risposte e per consentire la restituzione e la discussione dei dati, oltre che della funzionalità dello strumento.

In particolare, il questionario ha previsto la raccolta, in forma anonima, di elementi anagrafici (genere, età, percorso di laurea triennale, tipologia di studente/essa: part-time; full time; lavoratore/trice) e la SPE è stata misurata tramite una scala Likert 1-5 (1= completamente in disaccordo; 5= completamente d'accordo).

### *Partecipanti*

Tutti gli studenti e tutte le studentesse iscritte al corso di 'Metodi e Strategie per l'Employability' hanno risposto al questionario. Precisamente, il gruppo dei rispondenti è risultato composto da 7 maschi e 31 femmine, rappresentanti diverse categorie di studenti/esse: 2 part-time; 21 full-time; 15 lavoratori/trici. Queste caratteristiche rispecchiano anche la diversa età dei rispondenti; infatti, in 29 hanno indicato un'età compresa tra 22 e 28 anni; 6 hanno dichiarato un'età compresa tra 32 e 37 anni e 3 un'età compresa tra 45 e 51 anni. Delle differenze sono state riscontrate anche nei percorsi formativi precedenti dei rispondenti (Tab.1).

(Laurea in...)	N°
Filosofia	1
Formazione e Sviluppo Risorse Umane	3
Sc. Sociologiche	3
Servizio Sociale	2
Storia +Lingue e civiltà	1+1
Sc. Educazione	17
Sc. Formazione	4
Ed. professionale	5
Infermieristica	1
Totale	38

**Tabella 1: Percorsi formativi precedenti**

### Analisi dei dati

I dati raccolti, tramite il questionario di Moodle, sono stati scaricati come file Excel e, per le caratteristiche dello studio e dell'uso dello strumento, sono state riportate soltanto le analisi descrittive dei dati raccolti.

## 3. Risultati

I risultati raccolti hanno consentito di rispondere alle tre domande di ricerca. Relativamente alla prima domanda 'Quale percezione hanno studenti e studentesse di loro stessi/e a supporto della propria employability (*Internal employability*)?' sono stati considerati i dati relativi alla dimensione D1(*self-beliefs*), ovvero tutti quegli item da cui si evince l'agency dei partecipanti, oltre che la consapevolezza di sé. In particolare, la tabella 2 mostra che il gruppo di studenti e studentesse coinvolto ha, in generale, una positiva percezione di sé e delle proprie capacità. Appare fortemente orientato al raggiungimento di una qualifica, ed esprime un buon livello di auto-efficacia nel perseguire prioritariamente con buoni risultati gli studi, ma anche mediante l'auto-riconoscimento di abilità e la possibilità di superare con successo i colloqui di selezione. Il punteggio medio più basso è stato attribuito alla possibilità di riuscire a identificare opportunità lavorative legate al proprio campo di studi (3.3), facendo percepire l'interdipendenza tra *internal employability* e fattori esterni.

Item (in breve)	Media
Ottingo buoni risultati negli studi	3.9
Attribuisco priorità agli studi	3.9
Riesco a trovare opportunità di lavoro nel campo scelto	3.3
Possiedo abilità e competenze ricercate dal mondo del lavoro	3.5
Ho successo durante i colloqui di selezione	3.7
Ritengo di poter ottenere qualsiasi lavoro rispondente alle mie capacità	3.5
	Media totale: 3.6

Tabella 2: Self-beliefs

Per rispondere alla seconda domanda di ricerca 'Quale percezione hanno studenti e studentesse dei fattori esterni a supporto della loro employability (*external employability*)?' si è fatto riferimento ai dati relativi alle percezioni del supporto ricevuto dalla qualità dell'università, dalle caratteristiche del proprio campo di studi e del mercato del lavoro. La tabella 3 sintetizza i risultati relativamente ai tre fattori esterni considerati di cui alcuni item legati ai punti di intersezione tra le diverse dimensioni non sono nettamente separabili. Precisamente gli ultimi due item, inseriti in tabella in relazione a ogni fattore esterno, sono strettamente interconnessi con il fattore successivo.

Item (in breve)	Media
Università	
Organizzazioni assumono laureati della mia università	3.3
Status università risorsa per ricerca lavoro	3.6
Organizzazioni interessate a persone del mio campo studi	3.3
La mia università ha ottima reputazione nel mio campo di studi	3.8
Campo di studi	
Le iscrizioni al mio corso superano i posti disponibili	2.5
Il mio corso ha uno status elevato	2.9
Le persone che perseguono la mia stessa carriera sono altamente richieste nel mercato del lavoro	3.1
La mia laurea consente una carriera altamente desiderabile	3.1
Mercato del lavoro	
C'è un'alta richiesta di laureati [nel mercato del lavoro]	3.2
Ci sono molti posti disponibili nell'area geografica dove cerco lavoro	2.6
	Media totale: 3.1

**Tabella 3: Percezione dell'impatto dei fattori esterni**

La tabella 3 mostra come i partecipanti percepiscano maggiormente significativa per la loro employability la reputazione dell'università che frequentano rispetto al loro campo di studi. Nonostante non attribuiscano un punteggio elevato allo status del loro campo di studi, riconoscono che la loro laurea sia abbastanza richiesta dal mondo del lavoro (3.1), oltre che possa offrire una carriera desiderabile (3.1).

Un ruolo significativo sembra essere attribuito al mercato del lavoro, non solo perché non c'è una richiesta di laureati molto elevata (3.2), ma anche perché l'area geografica di interesse viene percepita come luogo con basse opportunità lavorative (2.6).

Dal confronto tra i due valori medi totali delle dimensioni interne ed esterne appare evidente che la percezione di autoefficacia svolge un impatto più significativo sulla SPE.

Per rispondere alla terza domanda di ricerca 'Quale ambizione studenti e studentesse manifestano per il loro futuro lavorativo?' sono stati utilizzati esclusivamente i dati raccolti con la scala sull'*ambition* sviluppata da Rotwhell et al. (2008) e composta da 6 item. Lo scopo è stato quello di discutere i risultati all'interno dei contenuti del corso collegandoli allo sviluppo del proprio *personal development planning* (Bleetman & Webb, 2008). Infatti, gli item della scala sono stati focalizzati a rilevare il livello di ambizione e quindi l'orientamento alla pianificazione della propria carriera professionale. In particolare, la tabella 4 mostra che studenti e studentesse del corso hanno un consapevole e alto livello di ambizione, dimostrato dalla chiara definizione degli obiettivi da perseguire (4.0), oltre che dall'orientamento alla ricerca di una posizione che sia affine ai loro desideri e l'importanza di occuparsi del proprio futuro. Anche all'interno di questa componente appare elevato il livello di consapevolezza delle proprie abilità (4.1).

Item (in breve)	Media
Ricerca posizione che consente di fare il lavoro che più piace	4.6
Sono soddisfatto per i risultati raggiunti nello sviluppo delle mie abilità	4.1
So chiaramente quali obiettivi devo raggiungere	4.0
Mi considero altamente ambizioso/a	3.9
È prioritario che mi occupi dello sviluppo della mia carriera	3.9
Ciò che farò in futuro non è realmente importante	1.7

**Tabella 4: Ambizione dei partecipanti**

## Conclusioni

Lo studio presenta i risultati di una breve indagine sul livello di self-perceived employability di studenti e studentesse, inserita coerentemente all'interno dell'insegnamento 'Metodi e Strategie per l'Employability' che studenti e studentesse hanno frequentato. In particolare, dall'analisi dei dati è emerso che è alto il livello di *internal employability* dei rispondenti dove la media degli item è compresa tra 3.3 e 3.9. Questo trova rispondenza con l'alto livello di ambizione personale dimostrato che è inevitabilmente connesso alla dimensione interna e quindi ai self-beliefs, dimostrando di voler avere il controllo del proprio futuro professionale e di volersi assumere la responsabilità della costruzione della propria carriera (Cotzee & Stoltz, 2015). Avere consapevolezza di potersi assumere tale responsabilità, significa avere un senso di self-efficacy che si identifica con il riconoscimento delle proprie skill e capacità di cogliere le opportunità che i contesti offrono. Questo trova riscontro con l'idea di self-efficacy o self-esteem come concetto centrale del modello di employability di Dacre Pool e Sewell (2007) o il concetto di efficacy (beliefs) di Knight and Yorke (2002); oppure, con l'idea di self-management skills di Bridgstock (2009) corrispondente alla possibilità del soggetto di valutare le proprie abilità utili a guidarlo nella costruzione della carriera, ma anche nella costruzione di skills necessarie a navigare e avere accesso al mondo del lavoro.

Considerata l'importanza della dimensione dei self-beliefs per lo sviluppo dell'employability risulta necessario porre l'attenzione su come l'esperienza di Higher Education possa svilupparla. Per il suo sviluppo, infatti, sono state considerate utili le attività che assicurino esperienze di successo (Bandura, 1997) o esperienze che fanno percepire a studenti e studentesse il controllo di ciò che possono fare (Turner, 2014).

Anche se i fattori esterni esercitano un impatto sulla SPE, hanno registrato punteggi medi meno elevati rispetto alla dimensione D1. Questo troverebbe conferma nell'idea che più elevato è il livello di self-beliefs meno studenti e studentesse avvertono la minaccia dell'incertezza che l'instabilità potrebbe causare (Kinnunen et al., 2011). Questa percezione non solo consente loro di gestire la complessità, ma anche di imparare a interpretare i bisogni dei contesti e del mercato del lavoro cogliendone le opportunità.

Tra i fattori esterni analizzati l'università sembra avere un ruolo importante nell'influenzare la SPE di studenti e studentesse. La buona reputazione dei sistemi di Higher Education dunque va garantita attraverso la qualità delle attività proposte (Fearn, 2008) e della formazione dei giovani, oltre che attraverso metodi e strategie che possano sostenere lo sviluppo dei loro self-beliefs e delle loro ambizioni

personali, nella consapevolezza che queste componenti costituiscono le radici della SPE di studenti e studentesse.

La reputazione dell'università è un aspetto che a sua volta influenza la percezione dei datori di lavoro (Murray & Robinson, 2001) e quindi la disponibilità del mercato del lavoro di rispondere ai bisogni e desideri dei giovani, nonché la percezione di studenti e studentesse circa la possibilità di trovare lavoro.

L'ambizione è una componente che enfatizza la dimensione interna dell'employability. Avere ambizioni implica definire con consapevolezza gli obiettivi da raggiungere, definire piani di azioni per lo sviluppo personale, assumersi la responsabilità del management della propria carriera (Di Fabio & Venceslai, 2020). In tal senso, la self-perceived employability appare come la risultante di un intreccio di variabili individuali e ambientali (skill, circostanze personali, contatti, performance accademica, orientamento al proprio career management), oltre che contestuali e sociali (mercato del lavoro, università, corso di studi, pratiche e attività didattiche), di cui i sistemi di Higher Education dovrebbero farsi carico, così come richiesto dalla complessità e dinamicità dei contesti attuali e dal loro ruolo all'interno della società.

I dati raccolti sono stati restituiti a studenti e studentesse durante la seconda lezione successiva al completamento del questionario. La discussione, che ha fatto seguito alla presentazione dei risultati, ha rilevato sia la presa di consapevolezza di studenti e studentesse sul proprio livello di SPE e il loro orientamento al *career management*, sia la loro percezione sulla validità dello strumento che, secondo loro, li ha guidati a riflettere su aspetti sui quali non si erano mai fermati a pensare così attentamente: fattori interni ed esterni; sull'interrelazione tra questi; su una visione olistica dell'employability. In tal senso, lo strumento oltre che come scala di misurazione può essere utilizzato, insieme ad altre modalità, come strategia formativa a supporto della presa di consapevolezza di sé e dei contesti di riferimento, oltre che come mezzo per sviluppare piani di azione a supporto della propria employability da parte di studenti e studentesse.

## Riferimenti bibliografici

- Akkermans, J., Akkermans, J., & Kubash, S. (2017). Trending topics in careers: a review and future research. *Career Development International*, 22(6), 589–622.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Batistic, S., & Tymon, A. (2017). Networking behaviour, graduate employability: A social capital perspective. *Education+ Training*, 59 (4), 374-388.
- Bautista, I. (2016). Generic competences acquisition through classroom activities in first-year agricultural engineering students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13 (29), 1-9.
- Boffo, V., & Melacarne, C. (2019). Employability in Adult and Higher Education. *New directions for adult and continuing education*, (163), 163-169.
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: Enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44.
- Caballero C.L., Walker A. and Fuller Tyszkiewicz M. (2011). The work readiness scale (WRS): developing a measure to assess work readiness in college graduates. *Journal of teaching and learning for graduate employability*, 2(2), 41-54.
- Coetzee, M., & Stoltz, E. (2015). Employees' satisfaction with retention factors: exploring the role of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 83–91.
- Dacre Pool, L. & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education+Training*, 49 (4), 277-289.

- De Cuyper, N., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., De Witte, H., & Alarco, B. (2008). Employability and employees' well-being: mediation by job insecurity. *Applied Psychology: An international review*, 57(3), 488–509.
- Di Fabio, A. & Venceslai, F. (2020). Strumenti innovativi per l'orientamento e il career counseling nell'ambito del modello Positive Self and Relational Management. *Counseling*, 13 (1), 2-16.
- Fearn, H. (2008). Makeover Mania. *Times Higher Education*, 6, 39–43.
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82 (4), 739–759.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1),14–38.
- Fugate, M., & Kinicki, A.J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 81(3), 503–527.
- Guichard, J. (2013, September). Which paradigm for career and life designing interventions contributing to the development of a fairer world during the 21st century. Lecture presented at the IAEVG *International Conference*, Montpellier, France.
- Heijde, C. M. V. D., & Van Der Heijden, B. I. (2006). A competence based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management: Published in Cooperation with the School of Business Administration, The University of Michigan and in alliance with the Society of Human Resources Management*, 45(3), 449-476.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: developing a framework for policy analysis* (Vol. 107). London: DfEE.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38 (4), 538-554.
- Inkson, K., & King, Z. (2010). Contested terrain in careers: A psychological contract model. *Human Relations*, 64(1), 37–57.
- Jackson, D., & Wilton, N. (2017). Perceived employability among undergraduates and the importance of career self-management, work experience and individual characteristics. *Higher Education Research & Development*, 36 (4), 747-762.
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for the New Economy. Review of Research*, Adelaide: Leabrook, National Centre for Vocational Education Research.
- Kinnunen, U., Mäkikangas, A., Mauno, S., Siponen, K., & Nätti, J. (2011). Perceived employability: Investigating outcomes among involuntary and voluntary temporary employees compared to permanent employees. *Career Development International*, 16(2), 140–160.
- Knight, P. T., & Yorke, M. (2002). Employability through the curriculum. *Tertiary education and management*, 8(4), 261-276.
- Krouwel, S. J. C., van Luijn, A., & Zweekhorst, M.B. (2020). Developing a processual employability model to provide education for career self-management. *Education+ Training*, 62(2), 116-128.
- Lane, D., Puri, A. Cleverly, P., Wylie, R. & Rajan, A. (2000). *Employability: Bridging the gap between rhetoric and reality; second report: Employee's Perspective*. London: Create Consultancy/Professional Development Foundation.
- Lazarova, M., & Taylor, S. (2009). Boundaryless careers, social capital, and knowledge management: Implications for organizational performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(1), 119-139.
- Lowther, M. W., McMillan, W. J., & Venter, F. (2009). Education for actuarial quality must develop more than technical competence. *South African Actuarial Journal*, 9(1), 53-75.
- Mercer. (2017). *Talent trends – empowerment in a disruptive world*. New York: Mercer.
- McEwen, B.E. (2010). Crosscultural and international career exploration and employability skills. In L. Waldman (Ed.), *Crosscultural and international business education*, [NBEA] yearbook, n. 48 (pp. 140-159). Reston, VA: National Business Education Association.
- Murray, S., & Robinson, H. (2001). Graduates into Sales – employer, student and university perspectives. *Education + Training*, 43(3), 139–145.

- Nauta, A. Van Vianen, A. E. M., Van der Heijden, B. I. J. M., Van Dam, K., & Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation: the impact of employability culture, career satisfaction and role breadth self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(2), 233–251.
- Pitan, O.S. & Atiku, S.O. (2017). Structural determinants of students' employability: influence of career guidance activities. *South African Journal of Education*, 37(4), 1-13.
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2),152–161.
- Savickas, M. L. (Ed.). (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Scholarios, D., Van der Heijden, B. I. J. M., Van der Schoot, E., Bozionelos, N., Epitropaki, O., Jędrzejowicz, P. et al. (2008). Employability and the psychological contract in European ICT sector SMEs. *International Journal of Human Resource Management*, 19(6), 1035–1055.
- Seet, P., Jones, J., Spoehr, J., & Hordacre, A. (2018). *The fourth industrial revolution: the implications of technological disruption for Australian VET*. Adelaide: NCVET.
- Sigmar, L., Hynes, G. E., Cooper, T. (2010). Emotional Intelligence: Pedagogical Considerations for Skills-Based Learning in Business Communication Courses. *Journal of Instructional Pedagogies*, 3, 1-11.
- Stephenson, J. (1998). The Concept of Capability and Its Importance in Higher Education. In J. Stephenson & M. Yorke (eds), *Capability and Quality in Higher Education* (1–13). London: Kogan.
- Thijssen, J.G.L., Van Der Heijden, B.I.J.M., & Rocco, T.S. (2008) Toward the employability-link model: current employment transition to future employment perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.
- Tino, C. (2018). Le soft skills: una riflessione per promuoverle mediante la didattica dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Ricerche Pedagogiche*, LII, 207, 95-127.
- Tomé, E. (2007). Employability, skills and training in Portugal (1988–2000): Evidence from official data. *Journal of European Industrial Training*, 31(5),336–357.
- Turner, N. K. (2014). Development of self-belief for employability in higher education: ability, efficacy and control in context. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 592-602.
- Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in Higher Education*, 38(6), 841-856.
- Webb, J., & Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: a review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25(4),349-367.
- World Economic Forum. (2016). *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum.
- Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is-what it is not* (Vol. 1). York: Higher Education Academy.

### **TULLIO AEBISCHER**

Docente di Matematica e Scienze alla Secondaria di I Grado e cultore della materia di Geografia. Laureato in Fisica con indirizzo astrofisico. Istruttore di Orienteering e di Scacchi. Ultime pubblicazioni: *Scacchimitica: gli Scacchi a scuola e il calcolo della percentuale* in Messaggero Scacchi (online), settembre 2020 e voce *Eustachio Zanotti* in Dizionario Biografico degli Italiani Treccani.

### **ANGELA ARSENA**

Si occupa di filosofia dell'educazione nell'ambiente digitale. Con l'editore Rubbettino sono stati pubblicati: nel 2018 *Dal villaggio globale alla polis globale*, una analisi della nuova antropologia del virtuale, e nel 2019 *Insegnare filosofia online. Questioni di ermeneutica pedagogica*.

### **BARBARA AZZOLARI**

Laureata presso l'università degli studi di Bergamo in scienze dell'educazione e successivamente in scienze pedagogiche. Ha frequentato il corso "La qualità dell'educare negli oratori" presso l'università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. I suoi interessi vertono principalmente sulle alleanze, sulle relazioni intra e intergenerazionali e sulla fragilità.

### **VALENTINA BIINO**

Diplomata all'ISEF di Padova e laureata in Scienze Motorie all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Insegna Scienze Motorie e Sportive nel liceo sportivo. È docente di Gioco e Sport in età Scolare presso la facoltà di Scienze Motorie dell'Università di Verona; è docente del corso di Metodi e didattica delle attività motorie presso il Dipartimento di Scienze Umane della stessa Università. Tra le ultime pubblicazioni: Biino V, Lovecchio N, Giuriato M. Motor involution in school children: the role of walkability". 17 (36):138 – 148; 2020. Biino V. Physical activity related to executive functions: studies and applications in the scientific field "Ricercazione".

### **MARTINA BRAZZOLOTTO**

laureata in Scienze della Formazione primaria (Università di Padova). Master in Didattica della lingua italiana a stranieri (Università Ca' Foscari, Venezia). Specializzata in Didattica per la plusdotazione e Didattica per lo sviluppo dei talenti (Università di Pavia; Università di Bologna; Irvine University, California; University of Connecticut; Radboud University, Paesi Bassi). Membro del tavolo tecnico istituito dal MIUR per scrivere le linee guida a supporto dei *gifted children*. Membro e delegata per l'Italia del WCGTC (*World Council for Gifted and Talented Children*). PhD candidate. Per scaricare il c.v. completo vedi [www.didatticatalenti.com](http://www.didatticatalenti.com)

### **MICHELE CAGOL**

Ricercatore (RTD) in Pedagogia generale e sociale presso la Libera Università di Bolzano, Facoltà di Scienze della Formazione (Bressanone). Si occupa di pedagogia delle emozioni, pedagogia della comunicazione e di filosofia ed epistemologia della pedagogia. Tra le pubblicazioni più recenti: *Emozioni, ragione, etica in educazione*. Per una pedagogia dei comportamenti complessi (Milano: FrancoAngeli, 2020) e *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra* (a cura di, con D. Dato, Bergamo: Zeroseiup, 2020).

### **INGRID CALLET-VENEZIA**

Docente presso l'Università Cattolica di Parigi, dove insegna educazione comparata nonché protezione dell'infanzia. Ha conseguito un dottorato di ricerca in scienze dell'educazione e della formazione presso l'Università Cattolica di Parigi e un Ph.D presso l'Università di Sherbrooke in Canada. Nel 2019, ha ottenuto l'abilitazione alla ricerca scientifica e all'insegnamento universitario in Francia. I suoi temi di ricerca riguardano la pedagogia, le pratiche educative, la formazione e la professionalizzazione delle educatrici nelle istituzioni per la prima infanzia. Tra le ultime pubblicazioni: (2020). *Les idées pédagogiques de la petite enfance dans les institutions éducatives en Italie et en France*. *Penser l'éducation* 46(1), 7-32. (2018). *Le praticien créatif: professionnels de la petite enfance face aux normes en France et en Italie*. *Carrefours de l'éducation*. 45(1), 199-212.

### **DANIELA CANFAROTTA**

Dottoranda in Formazione pedagogico-didattica degli insegnanti, Dipartimento di Scienze Psicologiche Pedagogiche, Dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo. Tra le ultime pubblicazioni: Canfarotta, D. (2019). *Italian and Spanish Students' Perception on Use of Technology in Classrooms of Classics in Secondary School*. *Education in the Knowledge Society*, 20, 14. Lojacono, C., Wolf, J., Korbek, G. & Canfarotta, D. (2018). *La Formación del Profesorado para la Inclusión. Evolución Normativa y Situación Actual en Turquía, República Checa e Italia*, In *XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva - Liderando investigación y prácticas inclusiva*, pp. 1277-1285, Editorial Universidad de Granada.

### **ARIANNA CANINI**

Laureata in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

### **BARBARA CAPRARA**

Aggregate Professor in Didactics and Special Pedagogy at the Faculty of Education of the Free University of Bolzano. Her studies are focused on children in Kindergarten and Primary school. Since the first time she has visited a Montessori public school in Bressanone (Italy), the study of the Montessori approach to education has deeply characterized her research activities, her role as teacher and trainer, the way of being with children and observing them. Recently she has published for *Corriere della Sera*, under the supervision of Grazia Honegger Fresco, *Fantasticare per esplorare il mondo. L'immaginazione come pensiero creativo* and, for Armando Editore in Rome, *Innovare la didattica con i principi Montessoriani. Educare preparando l'ambiente*.

### **RAQUEL CASADO-MUÑOZ**

Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Burgos. He dirigido el Instituto de Formación e Innovación Educativa de la misma Universidad en el periodo 2008/2012, desde donde impulsé la creación de grupos de innovación docente (GID) y el Programa Mentor. Coordina el Programa Erasmus con la Universidad Roma-Trè y la Universidad de Palermo (Italia), y con la Universidad de Leipzig (Alemania). Líneas de investigación: se orientan hacia la formación del profesorado e innovación docente en educación superior; desarrollo y evaluación de competencias en Educación Secundaria y educación inclusiva en todas las etapas.

### **FRANCESCO CASOLO**

E' docente ordinario di Metodi e didattiche delle discipline motorie presso il corso di studi in Scienze motorie e dello sport dell'Università Cattolica di Milano ove ricopre la carica di coordinatore. Ha scritto: *Teoria e metodologia del movimento umano* (Vita e Pensiero, Milano, 2002), *Educazione motoria e sportiva* (La Scuola, Brescia, 2003) e *Didattica e metodologia delle attività motorie per l'età evolutiva* (Vita e Pensiero, Milano, 2011).

### **GIORDANO CASONATO**

laureato in Economia e commercio (Università Ca' Foscari, Venezia). Dal 1990 al 2007 Insegnante di Economia Aziendale. Fondatore nel 2000 del Gruppo Insegnanti Formatori (GIF) per l'inserimento lavorativo di disoccupati (giovani e over 30). Dirigente Scolastico di un Istituto paritario di Treviso con studenti del nido, infanzia, primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado. Fondatore della *Gentium Schola Opitergium International School of Talent* nel 2017. Prima scuola liceale dei talenti con autorizzazione IB (*International Baccalaureat*). Promotore del gruppo di ricerca GIF4T (<http://www.gifonline.com/>)

### **DANIELE COCO**

Ricercatore (SSD M-EDF/01) all'Università Roma Tre presso il Dipartimento di Scienze della Formazione. Gli interessi scientifici riguardano prevalentemente gli aspetti didattico-educativi dell'educazione fisica, motoria e sportiva in età evolutiva. Ha scritto: (2014) *Pedagogia del corpo ludico-motorio e sviluppo morale*. Roma: Anicia; e recentemente Casolo F. Coco D. (2019). *Educazione motoria nella scuola primaria: Quali competenze per il docente?* Formazione & Insegnamento XVII,3. Lecce: Pensa MultiMedia.

### **DARIO COLELLA**

Università degli Studi di Foggia – Dipartimento di Medicina clinica e sperimentale – Professore Ordinario; Docente di Teoria e Metodologia del Movimento umano, presso il Corso di laurea in Scienze e Tecniche delle Attività motorie preventive e adattate. Indirizzi di ricerca: metodologie dell'insegnamento-apprendimento motorio nell'età evolutiva, Relazioni tra sviluppo motorio e fattori psicologici correlati.

### **NADIA DARIO**

Dottore di ricerca in Filosofia e Scienze della Formazione presso l'Università di Ca' Foscari Venezia. Lavora come insegnante ed è una libera ricercatrice. Collabora in progetti di ricerca con alcuni network internazionali: IBEF, Centre of Excellence "Ideas for the Basic Education of the Future" (ECNU, China) and GRIS, Gruppo di Ricerca sulle Interazioni Sociali, Università di Salerno. Attualmente, i suoi interessi di ricerca si concentrano sulla Pedagogia Generale, Psicologia dell'Educazione e Psicologia Culturale, con particolare riferimento a immaginazione, mind-wandering e mindfulness.

### **MARTA DE ANGELIS**

PhD, è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi Umanistici – Lettere, Beni Culturali, Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Foggia. È docente a contratto dell'insegnamento di *Introduzione alla ricerca educativa e valutativa* (M-PED/04) presso l'Università degli Studi di Roma "Tor Vergata" e del *Laboratorio di Sperimentazione scolastica e progettazione educativa* (M-PED/04) presso l'Università degli Studi di Salerno. Tra le più recenti pubblicazioni: Chang, M., De Angelis, M., Gaeta, A., Orciuoli, F., & Parente, M. (2020). Designing situated learning experiences for smart cities: the Inf@nziaDigiTales3.6 experience, *Interactive Learning Environments*, DOI: 10.1080/10494820.2020.1799024. De Angelis, M., Trincherò, R., (2020). Progettare la valutazione per competenze nell'istruzione superiore, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 24, 37-53.

### **FABIO DOVIGO**

Professore ordinario presso la Danish School of Education dell'Università di Aarhus, in Danimarca. La sua attività di ricerca riguarda l'inclusione in ambito educativo. Tra le pubblicazioni recenti ricordiamo *The Social Dimension of Higher Education in Europe: Issues, strategies and good practices for inclusion*. Brill |Sense, Leiden-Boston, 2020) e *I bisogni educativi speciali: Una guida critica per gli insegnanti* (Carocci, 2019).

### **FARNAZ FARABI SARABI**

Assegnista di Ricerca e Dottoranda di Ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia-Università degli Studi di Firenze. I suoi studi e le sue ricerche si rivolgono, in particolare, alla pedagogia clinica, Pedagogia interculturale, comunicazione relazionale nei contesti educativi

e formativi, gestione del conflitto, educazione all'immagine. Tra le ultime pubblicazioni: FARAH F., "Gli spazi interni ed esterni come luoghi dell'apprendimento pedagogico", In: Falaschi E., Magrini J., Parente M. (a cura di), "Contesti educativi 0-6. Percorsi riflessivi e strategie metodologiche", Zeroseiup, Città di Castello, 2020; FARAH F., "Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico", in *Formazione & Insegnamento*, 1-2020) VOL II, Lecce, Pensa MultiMedia Editore, 2020.

### **FRANCESCO FISCHETTI**

Università degli Studi di Bari – Dipartimento di *Scienze mediche di base, neuroscienze e organi di senso* - Professore Associato; settore s.d.: Metodi e Didattiche delle attività sportive; Corso di laurea magistrale in Scienze e Tecniche dello sport. Indirizzi di ricerca: Metodologie didattiche nell'avviamento allo sport; Prestazione sportive fattori correlati nelle diverse età.

### **SAVERIO FONTANI**

Saverio Fontani insegna Pedagogia Speciale all'Università degli Studi di Firenze. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Interventi metacognitivi evidence-based per i Disturbi della Comprensione Testuale. Il ruolo del pensiero riflessivo* (2019); *Interventi naturalistici evolutivo-comportamentali per allievi con Disturbi dello Spettro Autistico. Opportunità per l'intervento educativo* (2019).

### **GUIDO FUMAGALLI**

Ordinario di Farmacologia presso l'Università di Verona, direttore del Centro di Ricerca sullo Sviluppo Motorio nell'Infanzia. Recenti pubblicazioni: *The ecological perspective and motor and cognitive development of children: the playground "Primo Sport 0246"* (2019). *Formazione & Insegnamento*; *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"* (2019). *Journal of Physical Education and Sport*; *Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5 Years Old Children in an Outdoor Playground* (2019). *Frontiers Public Health*.

### **CHIARA GIUNTI**

Dottore di Ricerca in *Telematica e società dell'informazione* e Collaboratore Tecnico di Ricerca presso Indire. È redattore della rivista *IUL Research*. Tra le sue ultime pubblicazioni (con L. Orlandini e S. Chipa) *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative* (Carocci, 2020).

### **MATTEO GIURIATO**

Insegnante di Educazione Fisica nelle scuole secondarie di I grado. Ricopre il ruolo di cultore della materia in "Gioco e Sport in età Scolare" presso la facoltà di Scienze motorie, Università degli Studi di Verona; e docente a contratto in "Metodi e didattiche delle attività motorie" il dipartimento di Scienze Umane della stessa Università. Recenti pubblicazioni: *Carnevale Pellino V, Giuriato M, Ceccarelli G, Codella R, Vandoni M, Lovecchio N, Nevill A.M. Explosive Strength Modeling in Children: Trends According to Growth and Prediction Equation. Appl. Sci. 2020, 10, 6430. Giuriato M & Lovecchio N What are the executive functions: analysis, findings and relationships in sport. Formazione & Insegnamento XVIII – 2 –55,63 – 2020.*

### **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, Uni-

copli, 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.

### ALESSANDRA LA MARCA

Professore ordinario di Didattica generale e Pedagogia speciale presso Università degli Studi di Palermo. Coordinatore del Dottorato Internazionale Formazione Pedagogico-Didattica degli Insegnanti, Università degli Studi di Palermo. Tra le ultime pubblicazioni: *Competenze digitali e saggezza a scuola ed. La Scuola* (2014). *Character Education and Children's Literature*, ed. *Pensa Multimedia* (2017).

### FRANCESCA LATINO

Università degli Studi di Bari – Dipartimento di *Scienze mediche di base, neuroscienze e organi di senso* – Corso di Laurea in Scienze delle Attività motorie e sportive – Docente a contratto di Teoria e metodologia del movimento umano. Indirizzi di ricerca: metodologie dell'insegnamento-apprendimento nelle diverse età; metodi di valutazione motorie.

### PIERPAOLO LIMONE

Università degli Studi di Foggia – DISTUM – Dipartimento di Studi Umanistici - Professore Ordinario; Docente di Pedagogia sperimentale presso il Corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione. Indirizzi di ricerca: Pedagogia e didattica dei media; Media Literacy; Tecnologie dell'insegnamento.

### 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 progettazione della didattica secondo le competenze. Pubblicazioni recenti: Giuriato M; Bertozzi F, Correale L; Lovecchio N. classificazione biologica: un nuovo paradigma per lo sport giovanile. *Scuola dello Sport*, 39 (125): 55-60, 2020. Giuriato M, Lovecchio N, Fugiel J, Lopez Sanchez GF, Pihu M, Emeljanovas A. 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 (7):1049-1055

### VANESSA MACCHIA

Aggregate Professor in Didactics and Special Pedagogy at the Faculty of Education of the Free University of Bolzano. She carries out research activities in the field of school and social inclusion, particularly in early childhood and inclusive teaching materials. She is delegated as tutor to the inclusion and right to study of students with disabilities and with SLD, is a member of the board of directors of the training course for inclusive teachers of educational support for the Province of Bolzano and is a member of the steering body of the Competence Centre for School Inclusion of the Free University of Bolzano. Recently she has published Emili E.A., Macchia V. (2020) (a cura di). *Leggere l'inclusione: Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. Firenze and Macchia V. (2019). *Il laboratorio universitario "Inklusionswerkstatt": Un'officina didattica per la selezione e lo sviluppo di materiali didattici inclusivi*. In (a cura di) Ianes, D. (2019). *Didattica e Inclusione scolastica: ricerche e pratiche in dialogo*. pp. 65-75-Milano: Franco Angeli.

### CAROLINA MAESTRO

Carolina Maestro, Ph. D. in "Cultura Educazione Comunicazione" presso l'Università degli Studi di Foggia, è impegnata in progetti di ricerca su istruzione carceraria e, in particolare, sulla formazione dei docenti che operano nei contesti detentivi. Recentemente ha pubblicato il libro "Solo una bic nera" (Ed. Il Seme Bianco) che, a partire dalla propria esperienza personale, tratta dell'insegnamento in carcere attraverso il metodo di ricerca-azione biografico. Pubblicazioni recenti: Maestro Carolina, "Parole da dentro": un percorso di didattica inclusiva per adulti in carcere, *Scuola Italiana Moderna*, Ottobre 2016, Brescia: La Scuola

Editrice, n.2, pp.11-16. Maestro Carolina, *Recensione: Praetorius I., (2019), L'economia è cura. Una vita buona per tutti: dall'economia delle merci alla società dei bisogni e delle relazioni*, MeTis, Vol.9, Numero 1, 07/19.

### **GENEROSA MANZO**

Professore straordinario a tempo determinato presso l'Università Telematica Pegaso per il SSD M-PED/03. Tra le sue ultime pubblicazioni: Manzo, G. (2020). *Bisogni educativi individuali e didattica inclusiva*. Edizioni Anicia; Bonazza, V., Manzo, G. (2016). *La qualità del fare scuola. Individualizzazione e ambienti di sviluppo delle competenze*. Edizioni Anicia.

### **FRANCESCO MELCHIORI**

Ricercatore di pedagogia sperimentale incardinato presso la Facoltà di Psicologia dell'Università Niccolò Cusano - Telematica di Roma. Attualmente è docente dei corsi di Psicometria e Tecniche di ricerca ed analisi dei dati. I suoi temi di ricerca riguardano principalmente i test obiettivi di apprendimento in ambito scolastico, la validazione di scale nell'ambito della psicologia scolastica (nel 2017 ha curato assieme a Claudio Paloscia l'edizione italiana del MASC-2), la valutazione dei sistemi educativi (Esperto NEV tipo B - INVALSI). È autore di articoli scientifici nazionali e internazionali e di volumi quali: "Modelli psicometrici per la valutazione delle competenze" (2015, Anicia).

### **ROBERTO MELCHIORI**

Professore Ordinario dell'Università degli Studi Niccolò Cusano, Preside della facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione. Esperto di valutazione degli apprendimenti, dei sistemi educativi e degli interventi delle politiche territoriali socio-educative, ricercatore presso l'INVALSI. Ha collaborato con organismi di ricerca nazionali e internazionali ed è stato responsabile di progetti di ricerca nazionali ed europei. Tra gli ultimi volumi: (2013) con S. Cellamare e F. Melchiori, *Innovazione pedagogica e dimensione sociale*, Anicia; (2013) con S. Cellamare e S. Nirchi, *La multiformità della professione insegnante*, Anicia.

### **MANUELA MENNA**

Insegnante di Matematica nella scuola Primaria dal 2006 presso l'I.C. Orsa Maggiore di Roma. Laureata in Pedagogia con indirizzo filosofico. Fondatrice e amministratrice del blog letterario *Lettere a pois*.

### **CAROLE MONTEFUSCO**

Dottoranda di ricerca in *Metodologia della Ricerca educativa* (XXXV Ciclo) presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione (DISPC) dell'Università degli Studi di Salerno. Docente a tempo indeterminato di Scienze Matematiche Applicate presso l'Istituto di Istruzione Superiore Via Carlo Emery di Roma.

### **DANIELE MORSELLI**

Ricercatore a tempo determinato presso l'Università di Bolzano. Ha ottenuto il dottorato di ricerca in co-tutela presso l'Università di Melbourne, dal 2015 al 2017 è stato Marie Curie Fellow all'Università di Helsinki, e dal 2017 al 2018 è stato Fullbright Scholar presso l'Ohio University. Ultima pubblicazione: Morselli, D., & Sannino, A. (2021). Testing the model of double stimulation in a change laboratory. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-8.

### **MICHAŁ PULIT**

PhD in social sciences in the field of sociology, specialist in microsociology and theoretical sociology, assistant professor at the State University of Applied Science in Nowy S cz (Poland) and trainer, member of the Polish Sociological Society conducts training in negotiation, tactics of influencing people and social communication. Among the latest publications: (2020). *The codification of symbolic interactionism in communication*, in: *Ideas in education in the 21st century*, edited by Anna Klim-Klimaszewska, AKKA Publishing House, Siedlce. (2019). *Communicating in social relations*, in: *Education and culture in a global society*, edited by Anna Klim-Klimaszewska, AKKA Publishing House, Siedlce.

### **MARIA RANIERI**

Professore Associato di *Didattica generale e Pedagogia speciale* presso l'Università degli Studi di Firenze, dove dirige il *Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione*. È co-editor della rivista *Media Education. Studi, ricerche, buone pratiche*. Tra i suoi recenti lavori (con F. Fabbro e A. Nardi) *La media education nella scuola multiculturale* (ETS, 2019) e *Tecnologie per educatori socio-pedagogici* (Carocci, 2020).

### **ITALO SANNICANDRO**

Università degli Studi di Foggia – Dipartimento di Medicina clinica e sperimentale – Ricercatore Universitario; Docente di Teoria Tecnica e Didattica delle attività motorie per l'età adulta ed anziana presso il Corso di laurea in Scienze e Tecniche delle Attività motorie preventive e adattate. Indirizzi di ricerca: metodologie dell'insegnamento-apprendimento nelle diverse età; preparazione fisica negli sport di squadra; metodi di valutazione nell'età adulta ed anziana.

### **MARIAGRAZIA SANTONICOLA**

Dottoranda di ricerca in *Metodologia della Ricerca educativa* (XXXV Ciclo) presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione (DISPC) dell'Università degli Studi di Salerno. Recenti pubblicazioni: Vegliante, R., Marzano, A., Miranda, S., Santonicola, M. (2020). *The potential of experiential design model at university*, INTED2020 Proceedings 14th International Technology, Education and Development Conference IATED Academy, 3135-3139. Vegliante, R., Miranda, S., De Angelis, M., Santonicola, M. (2020). *Progettare per l'apprendimento all'università: l'implementazione di un approccio esperienziale*. In P. Lucisano (Ed.) *La Società per la società: Ricerca, scenari, emergenze su istruzione, educazione e valutazione*. Vol. Tomo 1, Lecce: Pensa MultiMedia, 201-210.

### **ROSARIA SCHEMBRI**

Dottore di ricerca in Scienze dell'Orientamento e attualmente Docente e Referente per l'Educazione motoria presso l'I.C. "M.L. King" di Caltanissetta. Con incarichi *post-doc*, collabora da anni con l'Università degli Studi di Enna "Kore". Tra le sue ultime pubblicazioni: Schembri, R., Quindo, A., Aiello, F., Pignato, R. & Sgrò, F. (2019). *The relationship between the practice of physical activity and sport and the level of motor competence in primary school children*. *Journal of Physical Education and Sport*. 19(Supplement Issue 5), 1994-1998. Pignato, R., Patania, V., Schembri, & Sgrò, F. (2019). *The educational value of physical activity at school age*. *Journal of Physical Education and Sport*. 19 (Supplement issue 5), 1959-1966.

### **SONIA SOPRANZI**

Scienze e tecniche dello sport e delle attività motorie preventive e adattate; Licenciada en Ciencias de la Educaión Física y deporte en UAI Università Aperta Interamericana; ISEF N° 1 en E. Romero Brest. Articolo: Coco, D., Casolo F., Supital R. A., Soprani S. (2020). *L'educazione motoria e sportiva al di là dello schermo: didattica ed esperienze durante il lockdown del covid-19*. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva / Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*. pp.15- 25, Anno 4 n. 2, aprile-giugno 2020.

### **RAUL ALEJANDRO SUPITAL**

Dpocente UCASAL, Universidad Católica de Salta, Argentina; Docente Facultad di Medicina Fundación Barceló. Tra le ultime pubblicazioni: Cordoba. Articolo: Delgado Demian P., Renda Juan M., Rojas Oscar, Supital Raúl. ISEF No 1. Dr. Enrique Romero Brest, Buenos Aires 2011. ReCAD – Revista electrónica de Ciencias Aplicadas al Deporte, Vol. 4, N°15, diciembre 2011. Libri: OBESIDAD Y SEDENTARISMO INFANTIL ¿Qué hacemos?: Propuestas y actividades para la edad escolar (Educación Física) (Spanish Edition) (Spanish) 1st Edition; by Domingo Blázquez Sánchez (Author), Nuria Domedel Matemales (Author), Unai Sáez de Ocariz Granja (Author), Raúl Supital (Author).

### **LUCA TATEO**

Università di Oslo, Norvegia e Universidade Federal da Bahia, Brasile. Professore associato presso il Dipartimento di Special Needs Education all'Università di Oslo. Co-editor della rivista *Human Arenas. An Interdisciplinary Journal of Psychology, Culture, and Meaning*, edita da Springer ed editor della serie di volumi *Innovations in Qualitative Research*, edita da Information Age Publishing. Ha di recente pubblicato il volume *A Theory of Imagining, Knowing and Understanding*, edito da Springer. È membro del coordinamento del network internazionale di eccellenza IBEF, Ideas for the Basic Education of the Future.

### **CONCETTA TINO**

Ricercatrice a tempo determinato di tipo A presso l'Università degli Studi di Padova. Gli interessi di ricerca riguardano la partnership istruzione-lavoro, lo sviluppo e la valutazione delle soft skill, l'innovazione didattica in Higher Education, la leadership e lo sviluppo di carriera delle donne. Ultime pubblicazioni: (i) Tino, C. (2020) An integrative interpretation of personal and contextual factors of students' resistance to Active Learning and teaching strategies. *Studies in Adult Education and Learning, Andragoška spoznanja Journal*, 26 (2), 59-74. (ii) Tino, C. & Grion, V. (2019). *Valutare le competenze trasversali in Alternanza scuola-Lavoro. Metodi e strumenti*. Roma: Anicia

### **PATRIZIA TORTELLA**

Ricercatrice di Metodi e Didattiche dell'Educazione Motoria alla Libera Università di Bolzano. Sue recenti pubblicazioni sono: (2020) Motricità ecologica e "Gioco rischioso" nella scuola dell'infanzia, *Formazione & Insegnamento*; (2020) Una storia di sfondo all'educazione motoria contribuisce a motivare i bambini della scuola dell'infanzia all'attività fisica, *Formazione & Insegnamento*; (2019) Comparing Free Play and Partly Structured Play in 4-5 Years Old Children in an Outdoor, Playground, *Frontiers Public Health*.

### **MANUELA VALENTINI**

Professoressa Associata, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Laureata in Pedagogia, in Sociologia e in Scienze Motorie. Docente presso Scienze della Formazione Primaria, Scienze dell'Educazione e Scienze Motorie. Insegnamento di: Teoria, Tecnica e Didattica dell'attività motoria per l'età evolutiva e Laboratorio; di Pedagogia del gioco e delle attività sociali. Visiting Professor all'estero in più Università. Ha pubblicato articoli e testi, ha tenuto corsi di formazione e di aggiornamento per educatori, docenti ed animatori nella scuola e nel tempo libero. Da anni si occupa di sperimentazioni e ricerche riguardanti metodologie educative e strategie didattiche negli ambiti pedagogico, ludico-sportivo ed organizzativo-relazionale. Ha maturato esperienza in qualità di operatore psico-pedagogico con gli alunni diversamente abili e nella conduzione di gruppi.

### **YURI VARGIU**

Laureato presso l'università di Milano Bicocca in scienze dell'educazione. Ha partecipato e collaborato a vari progetti di ricerca pedagogica, lavorando soprattutto nell'ambito del gioco inteso come "terapia". Attualmente prosegue la sua ricerca e il suo lavoro educativo all'interno di un CDR di Milano. Ha scritto diversi testi per ragazzi a sfondo pedagogico, di cui il più famoso è "Astro e la chiave pedagogica", edito da Apollo Edizioni. Si è formato e specializzato nella Game Therapy e in generale nell'utilizzo del gioco come mezzo per perseguire obiettivi pedagogici. Ultima pubblicazione: (2018) *Il gioco individuale in RSA: tre esempi del potenziale riabilitativo delle attività ludiche*. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, XVI –2.

### **MARCO VIOLA**

Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione all'Università di Torino, dove collabora al progetto ERC Facets. Addottoratosi in Neuroscienze Cognitive e Filosofia della Mente alla Scuola di Studi Avanzati IUSS Pavia, è stato research fellow presso il Russian Institute for Advanced Studies (Moscow State Pedagogical University). I suoi interessi scientifici vertono soprattutto sulla filosofia delle scienze cognitive,

con particolare attenzione alle emozioni e alla percezione dei volti. Assieme a Fausto Caruana ha pubblicato *Come funzionano le emozioni. Da Darwin alle neuroscienze* (Il Mulino, 2018) e curato (con Baggio, Caruana e Parravicini) l'antologia *Emozioni. Da Darwin al pragmatismo* (Rosenberg&Sellier, 2020).

### **MARIO ZANINELLI**

Docente di Scienze Motorie nella scuola secondaria di primo grado con particolare riferimento all'attività adattata per ipo e non vedenti. Presidente e coordinatore scientifico dell'Associazione Thomas Merton Italia. Curatore di testi e traduzione per l'International Thomas Merton Society (Bellarmine University, Louisville; Kentucky-USA). Direttore di collana per la Nerbini editore (Firenze). Allenatore nazionale di Basket e autore di biografia sui personaggi del basket. Pubblicazioni recenti: Montanari A, Renzini M, Zaninelli M. Thomas Merton - Il sapore della libertà. Paoline Edizioni; 2014. Dallari L, Zaninelli M. L'ultimo dei miei eroi. Sport e Passione editrice, 2017.

### **EMANUELA ZAPPELLA**

Dottore di Ricerca in Formazione della Persona e Mercato del Lavoro presso l'Università degli Studi di Bergamo. I suoi interessi di ricerca vertono principalmente sull'inclusione sociale e lavorativa delle persone con disabilità. Tra le ultime pubblicazioni si ricordano: Zappella, E. (2019). "Fare qualcosa per noi e per il nostro paese": il Progetto Lorto nell'opinione degli studenti della scuola secondaria. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 17(3), 451-458 e Zappella, E. (2018). Migliorare la Qualità della Vita delle persone con Disturbo dello Spettro Autistico attraverso l'esperienza lavorativa: un'indagine nel territorio Lombardo. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(2), 463-478.

# 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.