



Università
Ca' Foscari
Venezia

**Scuola Dottorale di Ateneo
Graduate School**

**Dottorato di ricerca
in Scienze della Cognizione e della Formazione
Ciclo XXVIII**

Anno di discussione 2016

***La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione:
uno studio nelle classi con alunni stranieri***

SETTORE SCIENTIFICO DISCIPLINARE DI AFFERENZA: M-PED/03

Tesi di Dottorato di Francesca Coin, matricola 955967

Coordinatore del Dottorato

Prof. Carlo Natali

Vice Coordinatore

Prof. Umberto Margiotta

Tutore del Dottorando

Prof. Fiorino Tessaro

Ringraziamenti

Il primo ringraziamento è sicuramente dedicato al Prof. Tessaro, abile mentore, che mi ha permesso di vivere questa esperienza come ancor più formativa. Lavorare accanto a Lei è stato un onore.

Il secondo ringraziamento va a tutti i docenti e collaboratori del dottorato, in particolare al Prof. Margiotta, alla Prof.ssa Banzato e al Prof. Costa, per aver reso questo percorso ricco di consigli, conoscenze, simpatia e calore umano.

Ringrazio tutti i colleghi, che hanno condiviso con me questo pezzetto di strada. Senza di voi non sarebbe stata la stessa cosa.

Ringrazio le scuole, i dirigenti, le maestre, le famiglie e i bambini che hanno partecipato a questa ricerca. Senza ciascuno di loro tutto ciò non sarebbe stato possibile.

Ringrazio la mia famiglia, per avermi sostenuto nelle mie scelte, accompagnandomi su qualunque strada io abbia deciso di intraprendere.

Ringrazio Piero e Marina, per avermi incoraggiato a compiere questo importante passo e molti altri ancora.

Ringrazio Silvana, preziosissimo aiuto per tutti noi, sempre pronta e presente.

Ringrazio tutti gli amici che arricchiscono la mia vita ogni giorno.

Ringrazio Giorgio, per così tante cose, che forse dovrei ringraziarlo per la mia vita stessa. Senza te al mio fianco, non sarei quella che sono.

Arricchiamoci delle nostre reciproche differenze.

(Paul Valéry)

Sommario

INTRODUZIONE.....	13
PARTE PRIMA: GLI ALUNNI.....	19
1. I BAMBINI STRANIERI NELLA SCUOLA ITALIANA	19
1.1 STORIA DEL FENOMENO MIGRATORIO IN ITALIA	19
1.2 I MINORI STRANIERI IN ITALIA.....	29
1.2.1 <i>Le presenze</i>	29
1.2.2 <i>La distribuzione per livello scolastico</i>	30
1.2.3 <i>La nazionalità di provenienza</i>	31
1.2.4 <i>Il genere</i>	32
1.2.5 <i>La distribuzione sul territorio</i>	33
1.2.6 <i>Le seconde generazioni</i>	34
1.2.7 <i>I neo arrivati</i>	35
1.3 LE SCUOLE CON ELEVATE PERCENTUALI DI ALUNNI STRANIERI	36
2. CONSEGUENZE DELLA MULTICULTURALITÀ IN CLASSE	39
2.1 DIFFICOLTÀ PER L'ALUNNO.....	40
2.1.1 <i>Successi accademici</i>	40
2.1.2 <i>La lingua</i>	48
2.1.3 <i>La socializzazione</i>	52
2.1.4 <i>L'identità personale</i>	56
2.2 LE CONSEGUENZE PER LA CLASSE	59
2.3 LE STRATEGIE DI ACCOGLIENZA.....	61
2.4 I PROGRESSI OTTENUTI	66
PARTE SECONDA: LA DIDATTICA.....	69
3. MODELLI DIDATTICI UTILIZZATI IN ITALIA.....	69
3.1 MODELLO DI DIDATTICA TRASMISSIVA.....	71
3.1.1 <i>Paradigma teorico: il Comportamentismo</i>	71
3.1.2 <i>Declinazione didattica: la didattica trasmissivo-imitativa</i>	72
3.1.3 <i>Cambiamento di paradigma: il cognitivismo e le posizioni empiriste</i>	75
3.2 MODELLO DI DIDATTICA COSTRUTTIVISTA	77
3.2.1 <i>Paradigma teorico: il Costruttivismo</i>	77
3.2.2 <i>Declinazione didattica: la didattica costruttivista</i>	79
3.2.3 <i>Cambiamento di paradigma: Contestualismo e Culturalismo</i>	81
3.3 MODELLO DI DIDATTICA ENATTIVA	83

3.3.1 <i>Paradigma teorico: l'Enattivismo</i>	83
3.3.5 <i>La declinazione didattica: la didattica enattiva</i>	96
3.4 CONCLUSIONI.....	100
4: LE FORME DI PENSIERO STIMOLATE DALLA DIDATTICA.....	103
4.1 PENSIERO CRITICO (CRITICAL THINKING).....	104
4.2 PENSIERO CREATIVO (CREATIVE THINKING).....	110
4.3 PENSIERO METACOGNITIVO (METACOGNITIVE THINKING).....	118
4.4 PENSIERO EMOTIVO (CARING THINKING).....	123
4.5 PENSIERO CONTEMPLATIVO (CONTEMPLATIVE THINKING).....	129
PARTE TERZA: LA RICERCA.....	135
5: IL PROGETTO DI RICERCA.....	135
5.1 GLI OBIETTIVI.....	135
5.2 METODOLOGIA DI RICERCA.....	136
5.3 I PARTECIPANTI.....	137
5.3.1 <i>I contatti</i>	137
5.3.2 <i>Le scuole</i>	137
5.3.3 <i>Le classi</i>	138
5.3.4 <i>Le insegnanti</i>	140
5.3.5 <i>Gli alunni</i>	141
5.4 GLI STRUMENTI.....	141
5.4.1 <i>Intervista agli insegnanti</i>	141
5.4.2 <i>Prove per gli alunni</i>	143
6: ANALISI DEI DATI.....	163
6.1 RISULTATI DELL'INTERVISTA CONDOTTA CON LE INSEGNANTI.....	163
6.1.1 <i>Informazioni anagrafiche dell'insegnante</i>	163
6.1.2 <i>Ambiente di apprendimento</i>	164
6.1.3 <i>Strumenti e metodologie utilizzate in aula</i>	165
6.1.4 <i>Considerazioni personali riguardo ai principali costrutti della didattica</i>	167
6.2 CORRELAZIONI TRA I DATI ANAGRAFICI E IL PROFILO DELLE INSEGNANTI.....	174
6.3 CORRELAZIONI TRA IL PROFILO DELLE INSEGNANTI E GLI AMBIENTI DI LAVORO.....	179
6.4 RISULTATI DEI QUESTIONARI SOMMINISTRATI AGLI ALUNNI.....	180
6.5 CORRELAZIONI TRA I PUNTEGGI DEGLI ALUNNI E IL PROFILO DELL'INSEGNANTE.....	185
6.6 CORRELAZIONI TRA I PUNTEGGI DEGLI ALUNNI E LE CARATTERISTICHE DELLA CLASSE.....	191
PARTE QUARTA: DISCUSSIONE E CONCLUSIONI.....	195
7. DISCUSSIONE.....	195

7.1 CAMBIAMENTI IN ATTO	195
7.2 L'AFFERMAZIONE DELL'APPROCCIO ENATTIVO	196
7.3 GLI OSTACOLI ALLA DIFFUSIONE DELL'APPROCCIO ENATTIVO.....	197
7.4 FATTORI CHE FAVORISCONO LA DIFFUSIONE DELL'APPROCCIO ENATTIVO.....	198
7.5 BENEFICI IN AULA DELL'APPROCCIO ENATTIVO.....	199
7.6 L'APPROCCIO ENATTIVO E LE DIVERSE FORME DI PENSIERO	202
7.7 ALTRI FATTORI CHE INFLUENZANO I PUNTEGGI DEGLI ALUNNI	203
7.8 PREGI E LIMITI DELLA RICERCA.....	204
8. CONCLUSIONI	207
8.1 SUGGERIMENTI.....	208
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	211
APPENDICE	227

Introduzione

La presenza di famiglie di origine straniera sul territorio italiano è un fenomeno sicuramente noto e non di recente comparsa. Tuttavia, a differenza degli altri paesi europei, in Italia l'incremento delle frequenze e delle etnie è stato rapidissimo in pochi anni. In conseguenza la scuola evidenzia sempre più la consistente e crescente presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Secondo le stime del MIUR - Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca - illustrate nel rapporto “*Alunni con cittadinanza non italiana*”, la scuola dell'obbligo è oggi (a.s. 2013/14) composta per il 9% da alunni stranieri¹, mentre nell'a.s. 1996/97 corrispondevano solamente allo 0,7% dell'intera popolazione di allievi.

Oltre ai numeri sono le caratteristiche qualitative del fenomeno a rendere la situazione allarmante: questi bambini provengono da più di centonovanta paesi diversi, riportano situazioni socio economiche familiari molto differenti (anche se la maggior parte proviene da paesi del terzo mondo), risiedono in Italia da diverso tempo (molti sono immigrati di seconda generazione), hanno differenti livelli di conoscenza della lingua italiana e precedenti esperienze di scolarizzazione in sistemi molto dissimili dal nostro. Spesso questi fattori, sommati ad esperienze di vita caratterizzate da drammi e separazioni, risultano essere causa di vulnerabilità e difficoltà scolastiche, siano esse di natura emotivo relazionale o cognitivo linguistica. È indubbio che classi formate da alunni con livelli di scolarizzazione fortemente disomogenei – siano essi italiani o stranieri – possono tradursi in un oggettivo fattore di rischio di parziale o totale insuccesso formativo per tutti gli alunni coinvolti in tali situazioni, finendo per riverberarsi sul complessivo processo di apprendimento della intera classe.

Le direttive ministeriali favoriscono, ormai da decenni, politiche mirate all'accoglienza e all'integrazione dei nuovi alunni e riconoscono la necessità di tenere in considerazione le differenze individuali, che caratterizzano in maniera lampante l'attuale popolazione di alunni. Fino ad oggi il problema in Italia è stato affrontato trattando due prospettive complementari ma finora rimaste ben distinte: ciò che la scuola può fare per venire incontro alle esigenze degli alunni stranieri e ciò che gli alunni stranieri devono fare per potersi integrare correttamente nella scuola italiana. Tuttavia, tale modalità risulta diffusa nei primi approcci, per far fronte ai frangenti di emergenza, ma la situazione nel nostro Paese è ormai troppo stabile per essere

¹ In questo contesto, con il termine “alunni stranieri” si intendono bambini e ragazzi con cittadinanza non italiana iscritti nel sistema scolastico.

trattata come una condizione di imprevista criticità. Immigrazione e scuola hanno intrapreso un lungo percorso di mutuo cambiamento: i nuovi arrivati non costituiscono più pochi elementi di diversità che vanno ad intaccare la situazione di normalità, ma la loro presenza stessa è considerata consuetudine.

È pertanto necessario rivedere gli approcci utilizzati, sviluppare prassi condivise, chiare ed efficaci, che forniscano sia delle linee guida globali, che dei consigli pratici per la didattica quotidiana. È fondamentale non lasciare soli gli insegnanti a gestire questa complessa situazione, a sperimentare piccole strategie che restano confinate all'interno della classe o dell'istituto. Molto è già stato fatto in questa direzione, alcune tecniche si sono rivelate più efficaci di altre e meritano di essere diffuse e messe a disposizione di tutti coloro si trovano nella medesima situazione.

Ciò di cui necessitano questi allievi non è una didattica speciale, studiata apposta per loro, ma una rappresentazione nuova della scuola che li identifichi come parte integrante del sistema e non come una minoranza problematica. Non è sufficiente fermarsi alle fasi di “accoglienza” e “integrazione”, è necessario proseguire oltre, verso la “fase dell'inclusione”, perché questi bambini siano riconosciuti come reali componenti della classe e non come ospiti.

Cosa significa, allora, questo cambiamento a livello didattico? Come si è modificata la vita nelle nostre classi in seguito al cambiamento nella popolazione degli alunni? Analizzare come la scuola reagisca a questa necessità, in particolar modo nell'ambito della scelta o dell'adattamento dei modelli didattici da applicare, è essenziale per avere una visione più chiara del fenomeno.

L'obiettivo di questo elaborato è, dunque, studiare il cambiamento in atto riguardante i modelli didattici utilizzati nelle classi composte da alunni con cittadinanze diverse; scoprire verso quale orientamento vertono e come influiscono sullo sviluppo degli allievi.

Partendo dal presupposto che ogni classe presenta dei tratti distintivi propri e richiede quindi strategie di insegnamento differenti, si è deciso di considerare tre macro-aree che racchiudono i modelli didattici predominanti in Italia al momento: il modello di didattica trasmissiva, intesa come approccio più tradizionale, il modello costruttivista, che attualmente gode della più ampia diffusione, e il modello di didattica di matrice enattiva, ritenuto meno conosciuto e maggiormente innovativo.

Si è cercato di studiare eventuali correlazioni tra il modello didattico utilizzato e alcune caratteristiche della classe e dell'insegnante, nonché di indagare l'influenza che il modello didattico sostenuto dall'insegnante esercita sugli alunni, in particolar modo sullo sviluppo di

alcune cruciali forme di pensiero, tra cui pensiero critico, creativo, metacognitivo, emotivo e contemplativo.

Poiché le difficoltà più rilevanti si evidenziano a carico della scuola primaria che si trova ad accogliere il maggior numero di bambini con cittadinanza non italiana e molto spesso riceve alunni che entrano per la prima volta a far parte del sistema scolastico italiano, ci si è focalizzati sulle classi appartenenti all'ultimo triennio di questo livello scolastico. Al progetto hanno partecipato cinque istituti delle province di Venezia e di Brescia, in quanto Lombardia e Veneto risultano tra le regioni con il maggior tasso di alunni con cittadinanza non italiana. Nel complesso, hanno collaborato 34 insegnanti e 737 alunni.

Nella prima parte dello scritto, dedicata agli alunni, verrà presentata una sezione introduttiva che compone una breve panoramica del fenomeno migratorio in Italia e dei dati sulla attuale presenza degli alunni stranieri nel sistema scolastico. Il primo capitolo si soffermerà sulle caratteristiche storiche e geografiche che hanno reso peculiare l'immigrazione nel nostro Paese e sulla composizione e la distribuzione degli alunni con cittadinanza non italiana frequentanti la scuola nell'a.s 2013/2014.

Il secondo capitolo analizzerà le difficoltà che questi bambini possono incontrare, a livello linguistico, di prestazioni accademiche, di socializzazione e di sviluppo della propria personalità; le difficoltà che la multiculturalità e la disomogeneità di prerequisiti possono determinare a livello dell'intera classe, ma anche le strategie che sono finora state adottate e i risultati positivi a cui hanno portato.

Nella seconda parte dell'elaborato, dedicata alla didattica, verranno presentati i modelli didattici al momento più diffusi nelle scuole italiane e le forme di pensiero che compongono i vari aspetti della vita di una persona e che l'approccio didattico contribuisce a formare durante l'età evolutiva.

In particolare, nel terzo capitolo, verranno descritti: il modello di didattica trasmissivo imitativa, il modello costruttivista e quello enattivo. Poiché tali modelli sono emersi secondo una successione temporale, che vede alternarsi gli approcci teorici da cui essi hanno origine, verranno esposti a partire dal loro paradigma teorico di riferimento, a seguire le caratteristiche tipiche della declinazione didattica e a finire con le premesse che hanno portato al successivo cambiamento di paradigma. Maggiore attenzione verrà posta al modello enattivo, poiché la sua declinazione alla didattica risulta ancora poco studiata in letteratura e costituisce un approccio scarsamente conosciuto.

Il quarto capitolo affronterà la definizione delle diverse forme di pensiero, che secondo Andy Begg (Begg, 2013), vengono particolarmente stimolate da determinati approcci alla didattica. Poiché l'autore riporta solamente un breve accenno alla descrizione di tali processi di pensiero, è stato necessario ripercorrere le ricerche dei principali autori, al fine di delineare la teoria di riferimento più conforme alla concezione di Begg e di individuare gli strumenti di valutazione più adeguati, da utilizzare durante la raccolta dati.

La terza parte riguarderà la presentazione della ricerca e dei suoi risultati. Il capitolo quarto illustrerà gli obiettivi, la metodologia di ricerca, i partecipanti e gli strumenti utilizzati, mentre il quinto capitolo sarà dedicato all'analisi dei dati.

A concludere, la parte finale, contenente alcune considerazioni sui dati ottenuti e sulle prospettive future che la ricerca apre.

Questo lavoro analizza alcuni dei cambiamenti in atto, dovuti in maniera considerevole alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Si è cercato di illustrare le difficoltà vissute quotidianamente nelle classi composte anche da alunni stranieri e i cambiamenti che le insegnanti attuano per farvi fronte.

Se ne evince che sia diffuso il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili altamente disomogenei, ma si riconosce anche una forte volontà di mettersi in gioco, di sperimentare nuove soluzioni per rendere le differenze individuali fonte di contributi e di ricchezza culturale. La maggior parte delle insegnanti riconosce l'inappropriatezza del modello trasmissivo rispetto alla situazione attuale e molte di loro sono alla ricerca di modelli maggiormente collettivisti ed inclusivi rispetto a quello costruttivista. Troppo spesso le insegnanti che cercano di costruire, insieme ai propri alunni, ambienti e progetti che inneggiano alla cooperazione, alla partecipazione, dove ognuno può mettere in campo le proprie conoscenze e abilità, senza sentirsi escluso o diverso, vengono frenate da normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo. La diversità, affermano queste insegnanti, non è un problema, bensì una ricchezza. L'abilità sta nel convertirla a vantaggio della classe e un approccio inclusivo, che valorizzi il contributo individuale di ciascun partecipante, come ad esempio quello enattivo, potrebbe rivelarsi la via più semplice e spontanea per diffondere questa visione positiva della situazione.

I dati raccolti mediante le prove somministrate agli alunni dimostrano, inoltre, che chi è più propenso ad adottare un approccio didattico di stampo enattivo, influenza positivamente i propri allievi e permette in loro uno sviluppo più marcato delle diverse forme di pensiero.

Auspichiamo che questa ricerca, per quanto circoscritta e limitata, possa contribuire a far luce sui complessi mutamenti che la scuola sta subendo. Riuscire a creare un ambiente sereno ed accogliente, in cui tutti i componenti della classe, insegnante incluso, possano lavorare ed apprendere con successo, dovrebbe essere l'obiettivo primario che spinge ricerca e scuola verso una fruttuosa collaborazione. Riconoscere nell'operato spontaneo delle insegnanti un approccio chiaro ed efficace, può concorrere a rafforzare il cambiamento esordiente, che già sta dimostrando la propria validità in questo contesto.

Parte prima: Gli alunni

1. I bambini stranieri nella scuola italiana

1.1 Storia del fenomeno migratorio in Italia

La migrazione in Italia si può oggi definire come un fenomeno strutturale e consolidato, piuttosto che come una fase transitoria della storia del nostro paese. Tuttavia, tale evento ha assunto delle caratteristiche particolari, legate alla storia e alla geografia dello stato, che lo differenziano notevolmente da quanto avvenuto negli altri paesi europei.

Innanzitutto, l'Italia è un paese che ha raggiunto tardi, nel 1861, la costituzione di uno stato unitario e risulta quindi complesso studiare il fenomeno migratorio in periodi antecedenti la seconda metà del 1800. Inoltre, durante gli anni della prima metà del '900, in prossimità di conflitti bellici e di crisi organizzativo-finanziarie, come ad esempio nel 1891 e nel 1941, sono stati interrotti i censimenti. Il Censimento della popolazione, infatti, è lo strumento che rileva la cittadinanza fin dal 1881. Proceede con regolarità da quella data, salvo le interruzioni suddette, e gli indici che lo compongono vengono periodicamente aggiornati. Alcuni parametri aggiuntivi sono stati inseriti nel censimento del 1911, in cui veniva chiesto di indicare, oltre allo Stato di appartenenza, anche la durata della dimora nel Regno e in quello del 1931 che prendeva in considerazione anche la presenza di stranieri privi di cittadinanza (apolidi). Un ulteriore cambiamento si è avuto nel 2008 quando hanno cominciato ad essere calcolati diversamente i cittadini dell'Unione europea, per i quali a partire dal 27 marzo 2007 non è più previsto il rilascio del documento di soggiorno (Istat, 2002).

A differenza degli stati europei che in passato hanno maggiormente investito su politiche di intervento colonialista, durante la maggior parte della sua storia, l'Italia è stata un paese che ha vissuto periodi di forte emigrazione. Tra il 1876 e il 1976 partirono oltre 24 milioni di persone, con un picco toccato nel 1913 di oltre 870.000 partenze, al punto che oggi ci si riferisce a quegli anni come “di *grande emigrazione* o *diaspora italiana*”. L'esodo coinvolse tutta la penisola, a cominciare dal nord e a terminare col meridione (Rosoli, 1978). Per tutto il secolo indicato, il fenomeno dell'immigrazione fu pertanto pressoché inesistente, con l'eccezione dei tenui movimenti registrati in conseguenza alle guerre, come l'esodo istriano o il rientro degli italiani dalle ex-colonie d'Africa. Tali fenomeni, tuttavia,

rappresentarono sporadici episodi e non apportarono grandi variazioni dal punto di vista sociale o culturale.

L'Italia unita era dunque caratterizzata da una limitata, sebbene influente in termini di investimenti e capacità imprenditoriali, presenza di stranieri (0,4% della popolazione nel 1861). Per tal motivo, durante il periodo liberale vigeva una certa assenza di specifiche politiche di immigrazione: gli stranieri erano soggetti a forme di sorveglianza analoghe agli italiani e a norme specifiche limitate e poco osservate, che prevedevano il respingimento al confine in rari casi di assenza di documenti validi, in mancanza di mezzi di sussistenza e in caso di condanna penale o per motivi di ordine pubblico (AAVV, 2012).

L'affermazione del regime fascista, tra 1926 e il 1931 produsse un aumento dei controlli di polizia, che seguivano l'adozione del testo unico delle leggi di pubblica sicurezza del 1926. Successivamente fu creato l'Ufficio Centrale per la registrazione degli stranieri e furono introdotti l'obbligo del visto per l'ingresso degli stranieri in Italia, l'obbligo di notifica di arrivo e domiciliazione e il permesso di soggiorno. Tuttavia, mentre le leggi degli anni Venti rientravano in parte in una tendenza europea generalizzata, che spingeva solamente verso maggiori controlli delle persone, a partire dalla Prima Guerra Mondiale, le leggi razziali (1936-45) hanno rappresentato restrizioni molto più radicali (Einaudi, 2010).

Nel 1936 furono adottate misure contro il "meticcio" tra italiani e persone provenienti dalle colonie d'Africa, come ad esempio l'Etiopia. Nel 1938 furono introdotte le leggi antiebraiche, che escludevano gli ebrei dal pubblico impiego, dall'istruzione e dalle attività economiche. Dal 1943 nel Nord Italia si arrivò addirittura all'espulsione degli ebrei italiani e stranieri, che vennero consegnati ai nazisti tedeschi. L'armistizio tra l'Italia e gli Alleati prevede l'abolizione delle leggi razziali già alla fine del 1943. Nel periodo postbellico furono inseriti nella Costituzione i principi di non discriminazione e i diritti umani, selezionati in base a norme e trattati internazionali, mentre venne mantenuta la normativa per il controllo degli stranieri introdotta nel 1931. Non fu però realizzata una legislazione precisa sul tema, poiché l'Italia era ancora considerata un paese di emigrazione, piuttosto che di immigrazione (Einaudi, 2010).

Per molti anni il bilancio delle presenze sul territorio ha presentato polarità negativa: era più alto il numero delle persone che uscivano dal paese, piuttosto che il numero di coloro che vi entravano. Tale inclinazione cominciò ad affievolirsi dopo il boom economico degli anni sessanta e la tendenza cambiò definitivamente direzione nel 1973, quando il saldo migratorio risultò per la prima volta positivo. Tuttavia, va precisato che molti degli ingressi che si

registrarono negli anni seguenti erano costituiti da italiani precedentemente emigrati che tornavano a casa, piuttosto che da stranieri veri e propri (AAVV, 2012).

Il fenomeno dell'immigrazione effettiva ha avuto esordio intorno alla fine degli anni settanta, anche a causa delle decisioni governative contro tendenza, prese nei confronti del fenomeno migratorio: di fronte all'aumento di severità delle normative per l'immigrazione indetta dagli altri paesi europei in risposta ai grandi esodi dai Balcani e all'aumento degli afflussi in provenienza da Africa e Asia, l'Italia scelse di mantenere una politica a "porte aperte". Da quel momento a seguire, gli ingressi di cittadini stranieri in Italia sono andati costantemente aumentando. Il motivo fondamentale, che ha trasformato l'Italia in uno dei luoghi principali di immigrazione, è legato a caratteristiche puramente geografiche: in quanto penisola è esposta per la maggior parte al mare ed è composta per lo più da territori costieri. A differenza degli altri stati europei, che possono controllare il flusso di persone alle frontiere, l'Italia risulta poco sorvegliabile. In secondo luogo, essendo posizionata nel mezzo del Mar Mediterraneo, costituisce la prima frontiera da attraversare per arrivare in Europa. In conclusione, il nostro paese ha molte caratteristiche geografiche che favoriscono lo sviluppo dell'immigrazione, facendo dell'Italia un paese anomalo e unico al mondo sotto questo punto di vista.

Nel 1981, venne eseguito il primo censimento Istat specificatamente dedicato agli stranieri in Italia e si contavano 210.937 persone, di cui circa un terzo "stabili" e il rimanente "transitori" (Istat, 2010). Da allora si cominciò a prestare interesse al fenomeno, adottando strategie di accoglienza e approvando nuove normative in favore dei lavoratori extracomunitari. L'immigrazione vera e propria cominciò quindi senza che venisse approvata alcuna legge specifica fino al 1986. Nel frattempo la situazione veniva tamponata con interventi *ad hoc*, circolari, piccole sanatorie, ma senza una visione d'insieme. Nel 1986 ebbe inizio la stagione dei continui cambiamenti normativi, a cominciare con l'approvazione della legge Foschi, la prima adottata e l'ultima votata in modo consensuale in Parlamento. Sanciva parità di trattamento e piena uguaglianza di diritti dei lavoratori stranieri rispetto agli italiani e l'accesso ai servizi sociali e sanitari. Autorizzò i ricongiungimenti familiari, ma cercò di regolare i nuovi ingressi lavorativi con meccanismi che risultarono a tutti gli effetti troppo complessi per essere attuati (Einaudi, 2010).

Solamente dieci anni dopo, nei primi anni novanta, il numero di stranieri presenti nel nostro paese era quasi raddoppiato e corrispondeva a circa 356.159 unità. Durante tutti gli anni novanta il tasso della popolazione immigrante ha continuato a crescere: nel 1993 per la prima

volta il saldo naturale è diventato negativo e l'ingresso di cittadini stranieri è diventato il solo responsabile della crescita della popolazione italiana. Dal 1993 l'Istat effettua il calcolo della popolazione residente straniera, analogamente a quanto avviene per la popolazione nel suo complesso e ne rileva la distribuzione secondo la cittadinanza. Le variazioni più rilevanti della presenza regolare di stranieri in questo decennio furono dovute ai provvedimenti di regolarizzazione: vennero emanate una serie di leggi, tra cui la legge Martelli, con cui si cercava di introdurre una regolazione dei flussi d'ingresso e di provvedere con sanatorie alla presenza irregolare di coloro che si trovavano già nel territorio italiano (Istat, 2010), nonché di arginare i primi episodi di xenofobia, sorti anche a causa di un fenomeno rimasto di fatto finora incontrollato (Einaudi, 2010).

A partire dal 1990, infatti, sono state sperimentate in Italia sia forme di apertura che di chiusura all'immigrazione, con un crescente riconoscimento delle fazioni politiche in approcci sempre più definiti. Il centrosinistra ha teso ad enfatizzare i diritti di integrazione e pari opportunità degli immigrati, mentre il centrodestra si è preoccupato della salvaguardia dell'identità tradizionale e della sicurezza dei cittadini. L'alternanza al governo di coalizioni in opposizione, ha avuto come conseguenza numerosi tentativi di rovesciamento delle politiche dell'immigrazione a seguito di ogni elezione. Tale infruttuoso ciclo politico è stato attenuato dagli interventi di mediazione di Chiesa e sindacati, come anche dai vincoli imposti dalle normative della Comunità Europea, dal sistema giudiziario, dalla necessità di ottenere la cooperazione dei paesi di origine per gestire espulsioni e ingressi legali. Un altro fattore di freno ai cambiamenti delle politiche pubbliche è stata la limitatezza delle risorse, sia finanziarie sia in termini di capacità amministrative, che ha limitato l'attuazione delle decisioni prese a livello politico (Einaudi, 2010).

Nel 1996, anno della penultima regolarizzazione, ai 108mila permessi concessi agli stranieri entrati nel corso dell'anno si aggiunsero ben 231mila permessi rilasciati in base alla legge 489/95, che determinarono un aumento di stranieri di ben 257mila unità. Nel 1997 e nel 1998, si ritornò ai ritmi di aumento fisiologici e la presenza regolare registrata al 1° gennaio 1998 fu di 1.023mila unità, con un incremento rispetto all'anno precedente pari al 3,8% (Istat, 2000). Gli anni novanta furono un decennio cruciale per il fenomeno immigratorio in Italia, anche a causa della prima "immigrazione di massa": il flusso di persone in uscita dall'Albania in seguito al crollo del blocco comunista. La questione venne risolta con accordi bilaterali tra i due paesi, che funsero da esempio per ulteriori accordi successivamente stipulati con altri paesi, principalmente dell'area mediterranea. Nel 1998, la legge Turco-Napolitano cercò di

regolamentare ulteriormente i flussi in ingresso, insistendo sul tentativo di scoraggiare l'immigrazione clandestina e mettendo in piedi, per la prima volta in Italia, dei centri di permanenza temporanea per gli stranieri "sottoposti a provvedimenti di espulsione". La questione venne ripresa nuovamente nel 2002, con la legge Bossi-Fini, che accelerava i tempi di espulsione dei clandestini (Chelidonio, 2013).

Agli inizi del nuovo millennio, nel 2001, si registravano 1.334.889 presenze, con percentuali maggiori di provenienze dalla regione magrebina, 180.103 persone, e dall'Albania, 173.064 individui (Istat, 2010). Per tutto il primo decennio del duemila l'aumento di stranieri in arrivo è stato costante, come si può constatare nel grafico (Fig.1).

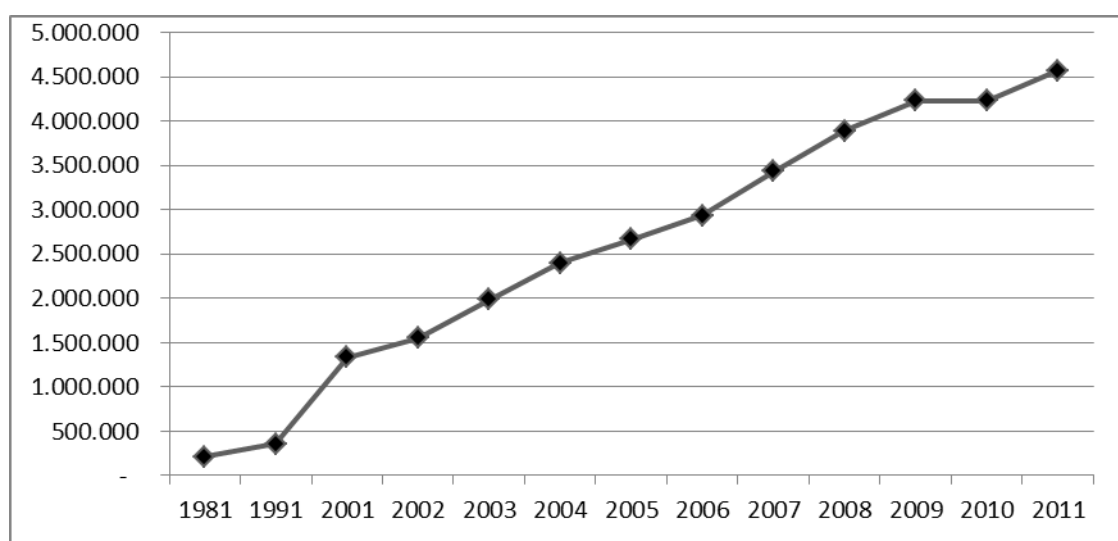


Fig. 1.1 Presenze stranieri in Italia (Istat, 2010)

Nel 2009 si contavano 4.235.059 presenze, mentre i cittadini stranieri iscritti nelle anagrafi all'inizio del 2013 sono risultati essere quasi 4,4 milioni, il 7,4% del totale dei residenti. Ciò significa che rispetto al 2001 gli stranieri sono più che triplicati.

Tuttavia, a dispetto del costante aumento di abitanti con cittadinanza non italiana, i tassi di incremento degli ingressi dall'estero risultano in diminuzione rispetto agli anni precedenti. L'inizio di tale rallentamento risale all'incirca al 2008 e risulta essere concomitante con la crisi economica, che potrebbe dunque fornire una valida spiegazione al fenomeno. Si stima che nel 2014 il saldo migratorio sia aumentato di 113 mila unità, per un tasso migratorio dell'1,9 per mille, corrispondente a circa un decimo di quello del 2013, anno in cui il saldo migratorio risultò pari a +1 milione 184 mila unità (Fig.1.2).

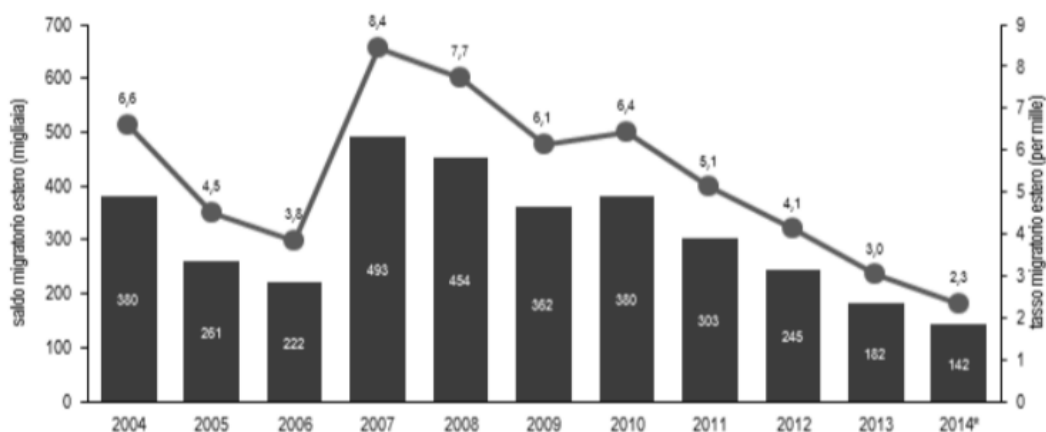


Fig. 1.2 Stima del tasso migratorio 2004-2014 (Istat, 2015).

L'incremento registrato negli ultimi anni, infatti, è dovuto principalmente all'apporto alla natalità dato dalle donne straniere (Fig.1.3).

Oggi le donne costituiscono il 53% degli stranieri residenti in Italia e ciò è legato anche alle diverse regolarizzazioni che hanno favorito l'occupazione di lavoratrici impiegate nel settore domestico. Questo ha fatto sì che l'incidenza delle nascite di bambini stranieri sul totale dei nati abbia avuto una notevole crescita e ancor oggi l'Istat rileva una costante crescita della presenza femminile sul totale dei cittadini stranieri.

La peculiarità è rappresentata dal fatto che l'Italia è divenuta un paese di immigrazione, mentre ha continuato a essere un paese di emigrazione.

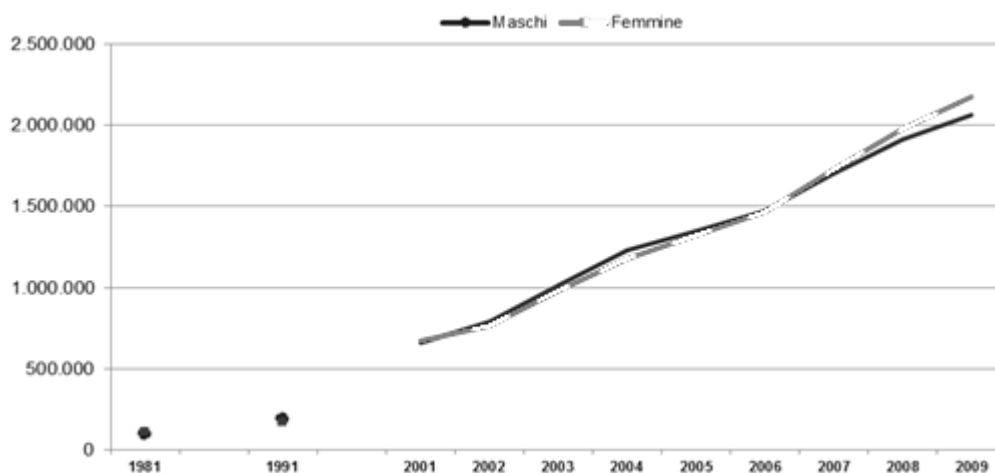


Fig. 1.3 Stranieri in Italia per anno e sesso (Istat, 2010)

Il nostro paese è oggi divenuto un crocevia migratorio, dove affluiscono lavoratori stranieri, che consolidano la loro presenza con i ricongiungimenti familiari, mentre cittadini italiani, per lo più giovani, cercano migliori opportunità lavorative verso altri paesi soprattutto europei.

Analizzando più dettagliatamente i flussi migratori finora descritti, si possono notare tre grandi fasi che caratterizzano l'immigrazione in Italia: la prima, negli anni Settanta contraddistinta dal dualismo tra immigrazione cattolica (donne domestiche) e islamica (uomini, in prevalenza da paesi africani: venditori ambulanti, braccianti agricoli, edili etc.). La seconda fase, negli anni Novanta, rappresentata dall'arrivo delle persone con nazionalità balcanica, dell'Est Europa e provenienti dalla Cina. Ed infine la terza fase, dal Duemila in poi, in cui le nazionalità prevalenti sono quelle dell'Europa dell'Est, in particolare donne che cercano impiego nel settore domestico e assistenziale. È possibile riconoscere anche una quarta fase, sebbene difficile da descrivere e quantificare, poiché ancora in corso. Si tratta delle rotte di migranti nel Mediterraneo, ovvero quei flussi migratori che, dall'inizio degli anni novanta, attraversano il "*Mare nostrum*" dall'Africa, dall'Asia e dal Medio Oriente verso l'Europa. L'immigrazione per mare è andata aumentando proporzionalmente alla chiusura delle frontiere degli stati europei a seguito dell'adozione di un regime di visti di ingresso particolarmente restrittivo verso i paesi poveri. Ha ricevuto inoltre una fortissima spinta a seguito della cosiddetta "*Primavera Araba*", la serie di rivoluzioni politiche e sociali che ha sconvolto numerosi paesi del Nord Africa tra il 2010 e il 2011. Mediamente, in un anno, circa 60.000 persone attraversano il Mediterraneo, per fuggire alle invivibili condizioni che si sono create nel loro paese, a causa di guerre e di rivolte popolari. Il mare viene attraversato da queste persone su imbarcazioni di fortuna, spesso vecchi pescherecci, piccole barche o gommoni e la chiara inadeguatezza delle condizioni di trasporto, mette continuamente a rischio la vita dei migranti. I principali punti d'ingresso sono le coste spagnole, italiane e greche. Secondo l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati, i flussi sono misti, composti cioè di migranti economici e rifugiati politici (UNHCR, 2015). In questo caso si parla di veri e propri "migranti", in quanto solamente una piccola minoranza di queste persone mostra l'intenzione di fermarsi in Italia. Per molti rappresenta solamente una tappa del viaggio, mentre il vero obiettivo sarebbero i paesi settentrionali dell'unione europea. Tuttavia, considerate le restrizioni imposte dai paesi oggetto di meta e le disposizioni riguardanti i centri di prima accoglienza del nostro paese, si vedono costretti a permanere in Italia più a lungo di quanto previsto.

Cittadinanze	1° gennaio 2011	
	Totale	MF*100
Romania	968.576	83,0
Albania	482.627	116,2
Marocco	452.424	129,1
Cinese, Rep. Pop.	209.934	106,8
Ucraina	200.730	25,4
Filippine	134.154	72,9
Moldova	130.948	48,9
India	121.036	154,3
Polonia	109.018	40,5
Tunisia	106.291	173,6
Peru'	98.603	66,3
Ecuador	91.625	70,8
Egitto	90.365	228,3
Macedonia, Repubblica di	89.900	127,2
Bangladesh	82.451	207,5
Sri Lanka	81.094	124,7
Totale 16 Paesi	3.449.715	93,4
TOTALE	4.570.317	92,9

Fig. 1.3 Primi sedici paesi di provenienza migratoria (Istat, 2011)

in complesso, la maggior parte risiede al Nord (35% nel Nord-ovest, 26,3% nel Nordest) e, in misura minore, al Centro (25,2%), mentre nel Mezzogiorno risiede soltanto il 13,5% dei residenti stranieri (Istat, 2011). Sin dai primi approcci storici essi si sono concentrati soprattutto nelle zone del Centro-Nord, tuttavia negli ultimi anni sono aumentati più intensamente al sud:

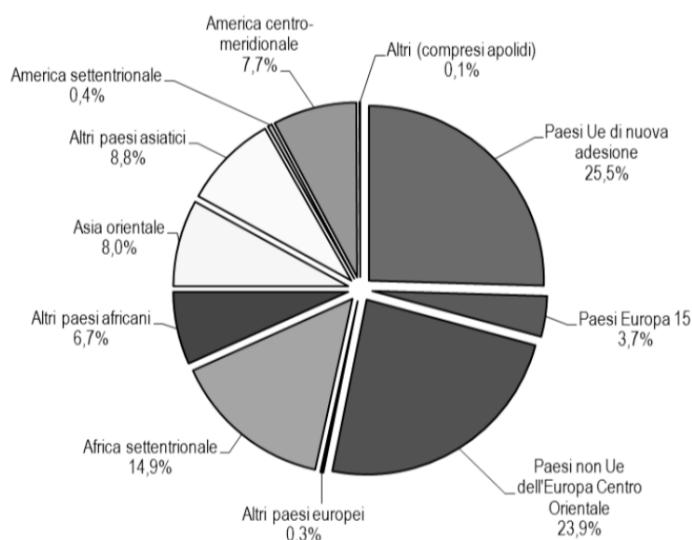


Fig. 1.5 Aree di provenienza migratoria (Istat, 2011)

superiori al 10% rispetto al Centro-Nord.

Gli stranieri attualmente presenti in Italia provengono da un ampio ventaglio di paesi esteri. Tuttavia ben il 75,5% (3 milioni 450 mila individui) del totale degli stranieri, appartiene ad una decina di paesi, tra cui spiccano: Romania, Albania, Marocco e Cina. I primi sedici paesi in ordine decrescente per numerosità di cittadini sono elencati nella tabella affianco (Fig. 1.4), mentre, più genericamente, le aree di provenienza possono essere suddivise come riportato dal grafico a torta (Fig.1.5).

La distribuzione sul territorio italiano degli stranieri (Fig.6), appare molto disomogenea, soprattutto in relazione alla cittadinanza di appartenenza.

Considerando la popolazione straniera nel suo

in particolare rispetto al 2012 sono aumentati rispettivamente del 12,0% e del 7,7%. Per il Mezzogiorno l'incremento è dovuto soprattutto agli arrivi dall'estero, mentre al Nord e al Centro dipende anche delle dinamiche naturali. Le comunità che nel 2010 sono cresciute maggiormente nel Mezzogiorno sono quelle provenienti da: India, Bangladesh, Russia, Bulgaria e Romania. Per queste comunità gli incrementi, sono risultati pari o

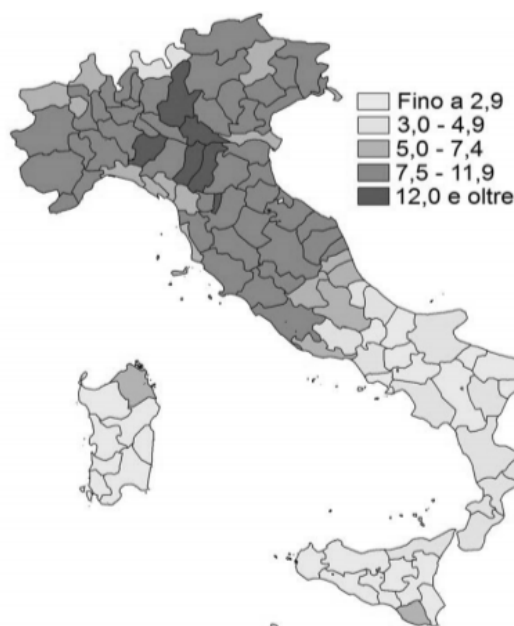


Fig. 1.6 Stranieri residenti nel 2013 per provincia (Istat, 2014)

Al 1° gennaio 2013 la regione con il numero di stranieri più elevato è risultata essere la Lombardia (1.029 mila circa, pari al 23,4% del totale degli stranieri e al 10,5% della popolazione residente). Seguono l'Emilia-Romagna (oltre 488 mila, l'11,2% dei residenti), il Veneto (circa 487 mila) e il Lazio (quasi 478 mila). In seconda fascia si trovano Piemonte (385 mila) e Toscana (351 mila) (Istat, 2011).

Per quanto riguarda le città con più residenti con cittadinanza non italiana, ai primi posti si trovano le città più grandi e popolate, come Roma, con 383 mila stranieri e Milano, con 358 mila. Tra le province maggiormente coinvolte vi sono: Prato (14,7%) e Piacenza (13,5%); seguono con valori intorno al 12-13% Brescia, Mantova, Reggio nell'Emilia e Modena; quindi Parma, Cremona, Treviso, Verona e Firenze ove oltre 11 residenti ogni 100 sono cittadini stranieri. I flussi migratori nel corso della loro evoluzione sembrano aver prediletto i comuni di maggiori dimensioni. Nei capoluoghi di provincia gli stranieri incidono per l'8,9%, nelle grandi città raggiungono il 9,6%. Tuttavia, l'immigrazione non riguarda esclusivamente i centri metropolitani: i massimi livelli dell'incidenza si registrano, infatti, in alcuni piccoli comuni del Nord. Si tratta di comuni che possono avere tra i 15 ed i 25 mila abitanti come, ad esempio, Rovato (Brescia), Lonigo (Vicenza), Castiglione delle Stiviere (Mantova), dove oltre il 20% dei residenti è straniero; o anche di comuni più piccoli, tra i 5 e i 15 mila abitanti, come Baranzate (Milano), Verdellino (Bergamo), Castelcovati (Brescia), Prevalle (Brescia), Porto Recanati (Macerata), Fonte (Treviso), Luzzara (Reggio nell'Emilia), Castel San Giovanni

(Piacenza), Santa Croce sull'Arno (Pisa), Acate (Ragusa), Villongo (Bergamo), Castel Goffredo (Mantova), Castrezzato (Brescia) dove l'incidenza è compresa tra il 20 ed il 26%. Nel comune di Airole (Imperia), che conta circa 500 abitanti, quasi un residente su tre è straniero (Istat, 2011).

Come accennato inizialmente, gli stranieri mostrano preferenze territoriali molto diverse in relazione alla cittadinanza di appartenenza. Le collettività più numerose, cioè rumeni, albanesi e marocchini, sono residenti in quasi tutte le aree del Paese, sebbene con gradi di concentrazione differenti a seconda delle zone: i rumeni sono la comunità prevalente nel Lazio (dove rappresentano il 36,2% del totale degli stranieri residenti), nel Piemonte (34,4%), in Lombardia (12,9%) e in Veneto (20,2%). Gli albanesi predominano numericamente in Puglia, dove costituiscono il 23,8% della popolazione straniera residente. I marocchini sono, invece, la prima comunità in Emilia-Romagna (14,1%). Esistono comunità che si concentrano particolarmente in alcune aree geografiche: gli ecuadoriani in Liguria (17,6%), gli ucraini in Campania (22,8%), i tunisini in Sicilia (11,9%), i cinesi a Prato (39%), i filippini nelle grandi città, come Roma, Milano, Bologna, Firenze e i loro hinterlands. Il fenomeno della concentrazione delle cittadinanze in alcune località è rafforzato dall'azione dei ricongiungimenti familiari (Istat, 2011).

Le nazionalità che compongono oggi l'immigrazione presentano diversa composizione in base al genere, con un'elevata e preponderante componente femminile all'interno di alcune di esse e con una diversa collocazione lavorativa. Si registra anche una specie di specializzazione etnico-lavorativa con la concentrazione di alcune nazionalità nell'area dei servizi alla persona (in particolare i servizi domestici).

La distribuzione degli immigrati sul territorio mostra una forte correlazione con il mercato del lavoro: una maggior concentrazione di presenze irregolari nelle regioni del Mezzogiorno, dove si rileva anche la paradossale coesistenza tra immigrazione e disoccupazione. Si tratta di un paradosso tuttavia solamente in apparenza: la ripartizione del mercato del lavoro mette in luce una domanda di lavoro locale, forte soprattutto negli ambienti lavorativi poco qualificati e mal retribuiti, caratterizzati da un elevato grado di precarietà, mentre l'offerta di lavoro sembra essere composta prevalentemente da giovani con elevata qualifica. Nel Sud Italia, oltre al lavoro domestico, le occasioni lavorative tendono a convogliare nell'edilizia e in agricoltura, spesso in condizioni di informalità, di cosiddetto "lavoro nero". Non avviene altrettanto nelle regioni settentrionali, dove è andata aumentando significativamente la domanda di lavoro da parte delle imprese industriali verso gli immigrati, segno, per altro, di un processo di stabilizzazione del

fenomeno (Pugliese, 2006). L'Italia è impegnata in un intenso processo di internazionalizzazione del mercato del lavoro e di aumento dei movimenti di popolazione dovuti non solamente a ragioni economiche: al flusso migratorio nei confronti del nostro paese partecipano sia persone provenienti da paesi a forte pressione migratoria, sia persone provenienti da paesi a scarsa pressione migratoria, cioè da paesi ricchi. Se ne può concludere che si tratti dell'espressione diversa di un unico processo di allargamento degli scambi economici e culturali a livello internazionale (Pugliese, 2006).

1.2 I minori stranieri in Italia

1.2.1 Le presenze

La popolazione straniera presente in Italia risulta certamente più giovane di quella italiana: nel 2014, i minorenni stranieri erano 1.134.936, ovvero il 23% della popolazione straniera totale, mentre i minori italiani corrispondevano appena al 18% della popolazione italiana totale. Di questi minorenni stranieri 802.844 frequentano la scuola: ciò significa che nelle classi dell'anno scolastico 2013/2014 il 9% degli alunni aveva cittadinanza non italiana. Gli iscritti stranieri sono aumentati del 19,2% negli ultimi quattro anni, a fronte di un calo degli iscritti italiani del -2% (Ismu, 2015).

Andamento presenze alunni stranieri	
2003/2004	307.141
2004/2005	370.803
2005/2006	431.211
2006/2007	501.420
2007/2008	574.133
2008/2009	629.360
2009/2010	673.800
2010/2011	710.263
2011/2012	755.939
2012/2013	786.630
2013/2014	802.844

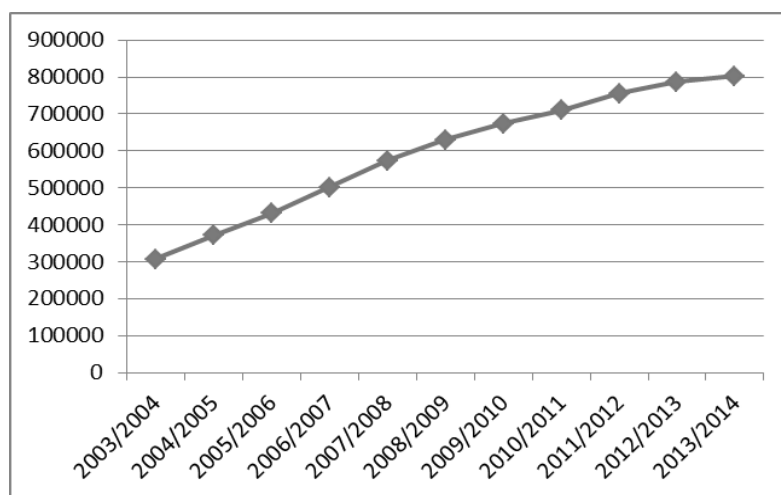
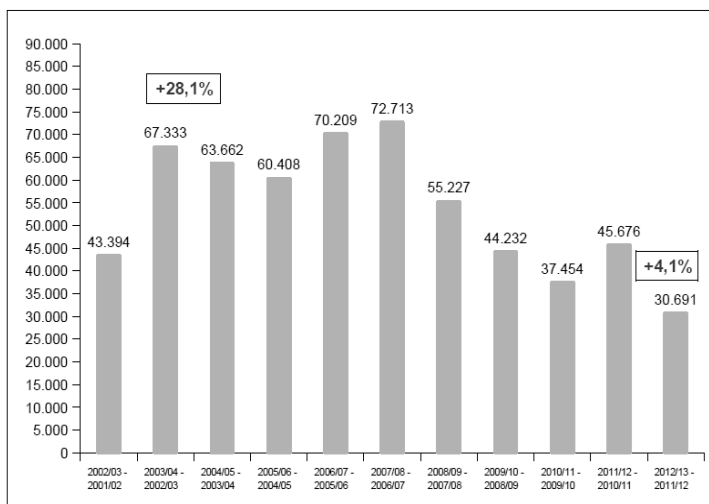


Fig. 1.7 Andamento presenze alunni stranieri (Ismu, 2015)

Un notevole incremento si è verificato soprattutto nel primo decennio del nuovo millennio, in quanto si è passati dai 196.414 alunni dell'a.s. 2001/2002, corrispondenti al 2,2% della

popolazione scolastica totale, al 9% di oggi. Probabilmente boom di presenze verificatosi negli anni indicati è da riferirsi agli eventi di ricongiungimento familiare.

Tuttavia, l'accrescimento non è sempre stato regolare: dal 2008/09 ad oggi si è registrato un progressivo rallentamento nell'incremento, conseguente alla stabilizzazione dei flussi migratori verso l'Italia, ma soprattutto agli impatti della perdurante crisi economica, che rende il nostro paese una meta meno attraente per le famiglie migranti (Fig. 6). Se dal 2002/03 al 2007/08 l'incremento è



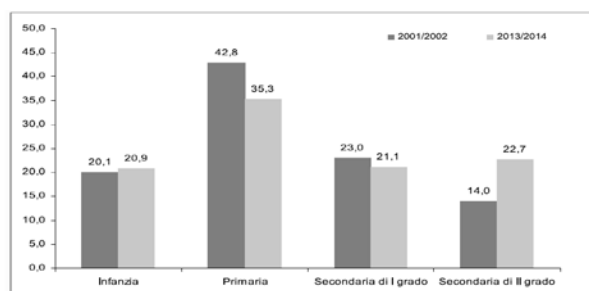
Fonte: elaborazioni Ismu su dati Matur

Fig. 1.8 Variazione assoluta del numero di alunni con cittadinanza non italiana (Ismu, 2015)

stato di 60-70mila unità per ciascun anno, tale indice è andato dimezzandosi fino al 2012, in cui non raggiungeva le 38 mila unità. Nell'anno scolastico 2011/12 l'incremento degli alunni con cittadinanza non italiana ha mostrato una breve ripresa, ma poi è tornato in calo, tanto che nell'a.s. 2012/2013 è stato inferiore alle 31 mila unità e nel 2013/2014 addirittura di 16 mila unità. Tra il decremento delle presenze straniere e la diminuzioni degli studenti italiani, si registra un calo complessivo del -0,4% sul numero totale di iscritti al sistema scolastico italiano. Tale dato risulta ancor più significativo se si pensa alle sue conseguenze: senza l'arrivo di studenti stranieri la popolazione scolastica avrebbe subito un drastico ridimensionamento e considerando la contrazione dei flussi migratori, si può prevedere un calo futuro nei prossimi anni.

1.2.2 La distribuzione per livello scolastico

Le ondate storiche del flusso migratorio si rispecchiano omogeneamente nella distribuzione degli alunni stranieri nelle scuole di vario ordine e grado (Fig.1.9). Inizialmente il livello scolastico maggiormente colpito dal fenomeno era la scuola primaria, in cui nel 2001/02 si



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Matur

Fig. 1.9 Distribuzione degli alunni stranieri per ordine di scuola confronto 2001-2014 (Ismu, 2015)

concentrava il 42,8% del totale degli alunni stranieri. Quegli alunni sono oggi cresciuti: la presenza di alunni stranieri nella scuola primaria resta incisiva, ma è calata al 35,3% e nell'a.s. 2013/14 ha mostrato per la prima volta un indice in controtendenza. La forte espansione si registra quindi nelle scuole secondarie di secondo grado, che sono passate ad accogliere dal 14% di studenti stranieri nel 2001/02 al 22,7% nel 2013/14. A confermare il carattere ormai stabile del fenomeno, aumenta la presenza degli stranieri iscritti nelle scuole

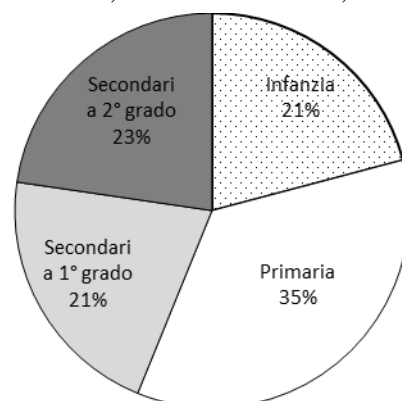


Fig. 1.10 Distribuzione alunni stranieri nei livelli scolastici 2014

non statali: il 80.016 allievi nell'a.s. 2013/14, cioè il 16,6% in più rispetto al 2009. Stanno quasi pareggiando il confronto con gli alunni italiani, che frequentano scuole paritarie per il 13,3% contro il 10% degli stranieri. La scelta di frequentare scuole non statali avviene soprattutto in merito alle scuole dell'infanzia, preferite dal 40,8% degli alunni italiani e dal 33,6% degli stranieri. Probabilmente tale scelta è dovuta anche alla più ampia offerta formativa privata in questo grado. L'aumento di somiglianza tra la distribuzione della popolazione locale e di quella immigrata sottolinea ancora una volta la progressiva stabilizzazione dei flussi migratori (Ismu, 2015).

1.2.3 La nazionalità di provenienza

Per quanto riguarda la provenienza di questi ragazzi, si continua ad evidenziare una notevole varietà di paesi di origine, tratto distintivo del fenomeno migratorio nel nostro paese, che rende la situazione complessa nella gestione della pluralità delle differenze linguistiche e

Cittadinanza	Infanzia	%	Primaria	%	Sec. I grado	%	Sec. II grado	%	Totale	%
Romania	34.085	20,3	55.709	19,7	32.390	19,1	32.437	17,8	154.621	19,3
Albania	23.841	14,2	38.044	13,4	21.630	12,7	24.332	13,4	107.847	13,4
Marocco	25.991	15,5	38.051	13,4	20.501	12,1	16.633	9,1	101.176	12,6
Cina	7.554	4,5	14.309	5,1	10.068	5,9	7.280	4,0	39.211	4,9
Filippine	4.101	2,4	8.623	3,0	5.964	3,5	6.151	3,4	24.839	3,1
Moldavia	4.095	2,4	6.822	2,4	4.909	2,9	8.775	4,8	24.601	3,1
India	5.480	3,3	8.919	3,1	4.959	2,9	4.663	2,6	24.021	3,0
Ucraina	2.485	1,5	5.140	1,8	3.564	2,1	7.981	4,4	19.170	2,4
Perù	3.227	1,9	5.337	1,9	3.722	2,2	6.325	3,5	18.611	2,3
Tunisia	4.179	2,5	6.978	2,5	4.008	2,4	3.193	1,8	18.358	2,3
Ecuador	3.236	1,9	5.119	1,8	3.746	2,2	6.152	3,4	18.253	2,3
Pakistan	3.249	1,9	7.234	2,6	4.298	2,5	3.379	1,9	18.160	2,3
Macedonia	3.006	1,8	6.469	2,3	4.123	2,4	3.166	1,7	16.764	2,1
Egitto	3.863	2,3	6.050	2,1	2.813	1,7	2.514	1,4	15.240	1,9
Bangladesh	3.446	2,1	5.560	2,0	2.177	1,3	1.982	1,1	13.165	1,6
Altri paesi	35.812	21,4	64.869	22,9	40.908	24,1	47.218	25,9	188.807	23,5
Totale	167.650	100,0	283.233	100,0	169.780	100,0	182.181	100,0	802.844	100,0

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Fig. 1.11 Alunni stranieri per principali cittadinanze e ordine scolastico (Ismu, 2015)

culturali. Anche nell'a.s. 2013/14 tra le cittadinanze più numerose si confermano quelle degli anni scolastici precedenti (Fig.1.11): il gruppo più numeroso è rappresentato ancora dagli alunni con cittadinanza romena (154.621), seguiti dai giovani di origine albanese (107.847) e marocchina (101.176). A distanza troviamo il gruppo degli alunni di origine cinese (39.211) e filippina (24.839): quest'ultima provenienza per la prima volta si trova fra le prime cinque. Tra gli a.s. 2011/12 e 2013/14, si evidenzia un incremento percentuale tra gli alunni originari di Egitto (+19,9%), Filippine (+16,7%), Pakistan (+16,6%), Cina (+15,1%), Bangladesh (+12,9+%). Si segnala, invece, un decremento fra gli ecuadoriani (-6,3%), i macedoni (-3,3%) e i tunisini (-1,7%) (Ismu, 2015).

1.2.4 Il genere

Relativamente alle differenze di genere, i maschi risultano più numerosi: le alunne straniere sono 385.365, cioè il 48% del totale degli alunni stranieri. Tale percentuale sembra essere in linea con la naturale tendenza del paese: la percentuale di ragazze osservata tra gli italiani è di poco superiore (48,3%). La distribuzione della popolazione scolastica straniera secondo il genere mostra un andamento stabile nel tempo, assimilabile a quello della popolazione scolastica complessiva, con una leggera preponderanza dei maschi in tutti gli ordini di scuola, ad eccezione delle scuole secondarie superiori, ove è la componente femminile a prevalere. La distribuzione di genere non sembra mostrare alcuna attinenza con la provenienza: la percentuale di maschi e femmine è equilibrata per quasi tutte le nazionalità, con una lievissima eccezione per la Macedonia, in cui le femmine sono sensibilmente più numerose (51,4%) (Ismu, 2015).

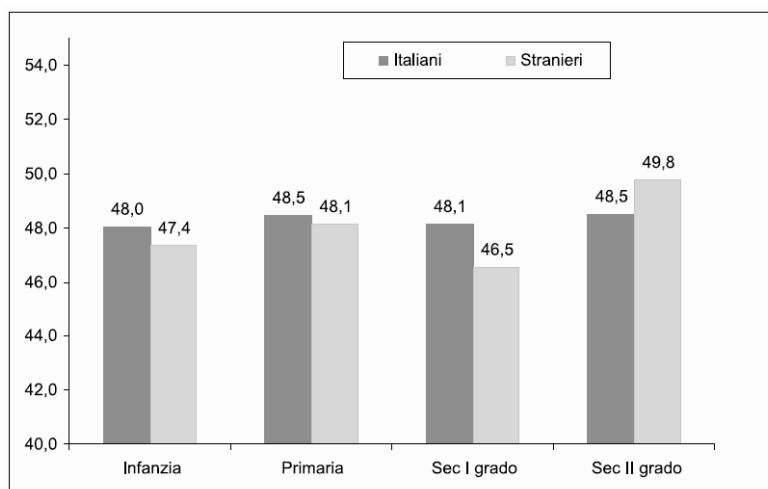


Fig. 1.12 Incidenza percentuale alunne femmine (Ismu, 2015)

1.2.5 La distribuzione sul territorio

L'analisi della distribuzione degli alunni stranieri sul territorio mostra dati molto simili a quanto esaminato in relazione alla popolazione adulta: le regioni con il maggior numero di alunni stranieri si riconfermano prevalentemente al Nord: la Lombardia (197.202 alunni) e l'Emilia Romagna (93.434 alunni stranieri), che rispetto all'anno precedente sorpassa il Veneto (92.924), infine seguono Lazio (77.071) e Piemonte (75.276). Nel complesso i tassi di crescita risultano poco rilevanti o addirittura negativi, tuttavia sono in ascesa in alcune regioni del Sud: +20,5% in Basilicata, +14,3% in Campania, +12,8% in Sicilia e 10,3% in Calabria.

Nell'insieme, la distribuzione delle presenze sul territorio non mostra variazioni nel tempo: permane un'attrattiva maggiore nelle aree industrializzate del Nord e una minor affluenza al Sud (Ismu, 2015).

Regione	A.s. 2013/14			A.s. 2011/12*			Var. % 2013/14 su 2011/12		
	Stranieri	Italiani	Totale alunni	Stranieri	Italiani	Totale alunni	Stranieri	Italiani	Totale alunni
Abruzzo	13.245	174.272	187.517	12.638	177.638	190.276	4,8	-1,9	-1,4
Basilicata	2.468	84.579	87.047	2.048	88.033	90.081	20,5	-3,9	-3,4
Calabria	12.922	299.852	312.774	11.715	309.155	320.870	10,3	-3,0	-2,5
Campania	21.784	1.011.840	1.033.624	19.053	1.043.194	1.062.247	14,3	-3,0	-2,7
Friuli V.G.	19.021	142.961	161.982	18.097	142.558	160.655	5,1	0,3	0,8
Lazio	77.071	753.713	830.784	72.632	751.228	823.860	6,1	0,3	0,8
Liguria	23.011	174.224	197.235	22.136	176.046	198.182	4,0	-1,0	-0,5
Lombardia	197.202	1.212.469	1.409.671	184.592	1.208.758	1.393.350	6,8	0,3	1,2
Marche	26.545	196.213	222.758	26.474	196.951	223.425	0,3	-0,4	-0,3
Molise	1.486	41.926	43.412	1.634	43.378	45.012	-9,1	-3,3	-3,6
Piemonte	75.276	516.566	591.842	72.053	517.419	589.472	4,5	-0,2	0,4
Puglia	16.546	642.394	658.940	15.075	659.498	674.573	9,8	-2,6	-2,3
Sardegna	5.041	222.217	227.258	4.741	225.678	230.419	6,3	-1,5	-1,4
Sicilia	24.132	791.676	815.808	21.398	819.037	840.435	12,8	-3,3	-2,9
Toscana	64.355	442.625	506.980	59.900	439.882	499.782	7,4	0,6	1,4
Trentino A.A.	17.449	147.244	164.693	16.763	147.675	164.438	4,1	-0,3	0,2
Umbria	17.341	106.086	123.427	17.153	106.120	123.273	1,1	0,0	0,1
Valle d'Aosta	1.591	17.001	18.592	1.526	16.892	18.418	4,3	0,6	0,9
Veneto	92.924	623.504	716.428	89.367	626.051	715.418	4,0	-0,4	0,1
Italia	802.844	8.117.437	8.920.281	755.939	8.205.220	8.961.159	6,2	-1,1	-0,5

* I dati dell'a.s. 2011/12 sulla popolazione scolastica complessiva sono di fonte Istat.

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Istat (popolazione scolastica totale) e Miur (alunni stranieri)

Fig. 1.13 Popolazione scolastica per cittadinanza e regione (Ismu, 2015)

Con il passare degli anni e a seguito dei ricongiungimenti familiari, è stato possibile valutare la correlazione tra territorio e nazionalità di provenienza, al fine di evidenziare il consolidamento di alcuni gruppi in alcune province. I tunisini prediligono il Sud, in particolare le città di Trapani e Ragusa; si rileva un'alta concentrazione di cinesi a Prato e di filippini a Messina, Cagliari e Milano. Gli ucraini preferiscono le province campane, mentre i moldavi quelle del Nord, come Venezia, Padova e Parma. Gli indiani si concentrano a Mantova, Cremona, Latina, Reggio Emilia e Brescia, i peruviani a Milano e Firenze, i Marocchini a Biella

e i rumeni ad Agrigento. Seguendo la distribuzione scolastica, appare chiaro che i gruppi più numerosi (romeni, marocchini e albanesi) sono distribuiti in maniera più omogenea sul territorio nazionale, mentre alcune minoranze tendono a concentrarsi maggiormente secondo quanto descritto (Ismu, 2015).

1.2.6 Le seconde generazioni

Come si è potuto vedere dall' introduzione storica, la presenza di stranieri in Italia non è un fenomeno di recente comparsa e ad oggi la questione sta assumendo aspetti differenti rispetto agli esordi: si assiste ad un calo dei nuovi arrivi a fronte di un aumento delle nascite. Tale fatto è particolarmente evidente nel caso della popolazione scolastica, in cui il 51,7% degli alunni stranieri (corrispondenti a 415.283 unità) sono bambini nati in Italia da genitori stranieri, che secondo la vigente legge *ius sanguis* non hanno diritto alla cittadinanza italiana fino al compimento del diciottesimo anno di età.

La loro presenza è ormai più che raddoppiata, rispetto a pochi a pochi anni fa (fig.1.14), segno del fatto che la presenza di bambini nati in Italia, ma con cittadinanza non italiana, sia ormai una realtà comunemente vissuta, che va incrementandosi con grande rapidità.

A.s.	V.a.					Nati in Italia ogni 100 cni				
	Tot.	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado	Tot.	Infanzia	Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	199.120	79.113	89.422	22.474	8.111	34,7	71,2	41,1	17,8	6,8
2008/09	233.033	91.647	105.292	26.366	9.698	37,0	73,3	45,0	18,8	7,5
2009/10	263.632	101.642	118.733	30.795	12.462	39,1	74,8	48,6	20,5	8,7
2010/11	299.541	113.292	134.783	37.663	13.803	42,2	78,3	52,9	23,9	9,0
2011/12	334.284	125.956	145.278	46.280	16.770	44,2	80,4	54,1	27,9	10,2
2012/13	371.332	131.503	164.050	54.331	21.448	47,2	79,9	59,4	31,8	12,2
2013/14	415.283	140.840	182.315	64.338	27.790	51,7	84,0	64,4	37,9	15,3

Fig. 1.14 Alunni stranieri nati in Italia, espressi in valori assoluti e percentuali (Ismu, 2015)

Dal 2007/2008 ad oggi si è verificato un incremento medio delle presenze del 108,6%, con un picco alle scuole secondarie di secondo grado (+242,6%) e un avvallamento alla scuola dell'infanzia (+78%). Già da diversi anni costituivano la componente predominante in diversi ordini scolastici, a seguito di questi rapidi aumenti, rappresentano oggi l'84% degli alunni stranieri alla scuola dell'infanzia e il 64,4% alla scuola primaria. Nei cicli secondari la percentuale è più contenuta ma comunque in forte ascesa: 37,9% nel primo grado e 15,3% nel secondo grado. L'andamento è calante anche rispetto al passare degli anni all'interno dello stesso ciclo scolastico.

Oltre all'andamento storico, le nascite di bambini stranieri seguono una distribuzione territoriale: il Nord Ovest accoglie la maggior parte di questi bambini (40,2%), seguito dal Nord Est (29,6%), dal Centro (22,4%) e staccando di parecchi punti le isole (7,8%).

A livello regionale le presenze dei nati in Italia seguono, a grandi linee, le distribuzioni generali: prima la Lombardia (oltre 110 mila bambini), il Veneto (55 mila), Emilia Romagna (50 mila), Piemonte (41 mila) e Lazio (35 mila). Va però sottolineato che secondo il tasso di incidenza percentuale, è il Veneto la regione con la maggior percentuale di bambini stranieri di seconda generazione (59,5%) (Ismu, 2015).

1.2.7 I neo arrivati

Come già accennato, il numero di coloro che entrano per la prima volta nel sistema scolastico italiano è in calo negli ultimi anni: si è passati da 46.154 nuovi arrivi nel 2007/2008 a 30.825 nel 2013/2014, dimezzando la percentuale da loro rappresentata sul totale degli alunni stranieri (4,9%). Va però sottolineato che negli ultimi due anni questo gruppo ha invertito la

A.s.	Alunni cni neoentrati	Totale	% su totale alunni cni		
			Primaria	Sec. I grado	Sec. II grado
2007/08	46.154	10,0	10,9	9,5	8,8
2008/09	40.956	8,1	8,1	8,1	8,2
2009/10	35.328	6,6	6,3	6,7	6,9
2010/11	27.572	4,9	5,4	5,2	3,8
2011/12	28.554	4,8	5,5	4,7	3,7
2012/13	22.836	3,7	3,8	3,6	3,5
2013/14	30.825	4,9	5,1	4,6	4,7

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Fig. 1.15 Stranieri neoentrati nel sistema scolastico italiano (Ismu, 2015)

propria tendenza, mostrando un sensibile aumento (+7.989 individui). Tale incremento è stato avvertito in particolare nella scuola secondaria di secondo grado (+38,9%) e nella scuola primaria (36,1%).

La loro distribuzione sul territorio rispetto ai valori assoluti mostra delle lievi differenze con la locazione complessiva: al primo posto vi è sempre la Lombardia (7.130 neo arrivati), seguono il Lazio (3.364), la Toscana (3.158), l'Emilia Romagna (3.119), il Veneto (2.679), il Piemonte (2.065), la Sicilia (1.975) e la Campania (1.736). Anche osservando tale dato sotto l'aspetto delle percentuali sul totale di alunni con cittadinanza non italiana risulta particolare, poiché sembrano prevalere il Sud e le Isole.

Considerando il fenomeno nel suo complesso, si possono ricollegare l'aumento dei nuovi arrivi degli ultimi anni e la loro distribuzione particolare nel Sud Italia, in parte ai ricongiungimenti familiari, ma soprattutto al rapido incremento di minori non accompagnati scoppiato tra il 2013 e il 2014, a seguito dei numerosi e sfortunati sbarchi via mare. Alla fine del 2014 si contavano circa 10.500 minori stranieri non accompagnati, anche se il dato può essere difficilmente confermato trattandosi di migrazioni irregolari. Il nostro paese, tra l'altro, registra una cospicua quota di minori irreperibili (3.707), poiché la maggior parte di loro sono

ragazzi maschi tra i 15 e i 17 anni, che si allontanano dal loro paese in cerca di lavoro. Non hanno intenzione di fermarsi in Italia o di frequentare la scuola, cercano di raggiungere i paesi europei che offrono maggiori opportunità di guadagno e per farlo scappano dai centri di accoglienza e vivono clandestinamente. La loro provenienza è stimata per la maggior parte da paesi africani perseguitati da conflitti bellici e instabilità politica. Si rileva un alto numero di egiziani (2.455 minori), eritrei (1.303), gambiani (1.104), somali (1.097) e albanesi (1.043). Solamente a seguito della Legge n.129 del 2 agosto 2011 si è potuto allargare la possibilità di frequentare la scuola anche a ragazzi sprovvisti di regolare documentazione. Dal 2014 sono infatti in aumento i rilasci di pareri per la conversione in permessi di soggiorno sulla base di frequenza scolastica come segnale di avvenuta integrazione (Ismu, 2015).

1.3 Le scuole con elevate percentuali di alunni stranieri

Dato il poderoso incremento di alunni con cittadinanza non italiana e la loro disomogenea distribuzione sul territorio, si vengono a creare aree con concentrazioni maggiori, in cui le scuole accolgono una elevata percentuale di alunni stranieri, talvolta anche superiore al 50% (Fig. 1.16). Tali istituti rappresentano situazioni molto complesse in merito agli aspetti di integrazione e interculturalità. Il numero di scuole che riportano cospicue presenze di alunni stranieri è passato dal 1% al 5% in pochi anni. Le scuole in cui non si rileva la presenza di alunni stranieri sono ormai una piccola minoranza (20,6%), solamente un quinto del totale delle scuole e sono per lo più situate nel Sud Italia.

Gli istituti con almeno il 30% di alunni stranieri sono 2.851, mentre le scuole che superano il 50% sono già 510, ovvero 58 in più rispetto all'anno precedente. Il grado scolastico che segnala l'aumento più repentino è la scuola dell'infanzia (53 scuole in più dal 2012/2013 al 2013/2014); gli altri ordini sembrano, invece, mantenersi piuttosto stabili.

<i>Ordine di scuola</i>	<i>Uguale a 0</i>	<i>Da maggiore di 0 a meno di 15%</i>	<i>Da 15% a meno di 30%</i>	<i>Da 30% a meno di 40%</i>	<i>Da 40% a meno di 50%</i>	<i>Da 50% e oltre</i>	<i>Totale</i>
Infanzia	7.538	11.057	3.493	807	364	322	23.581
Primaria	2.144	11.405	2.933	520	200	120	17.322
Secondaria di I grado	756	5.633	1.520	164	35	22	8.130
Secondaria di II grado	1.282	5.564	818	173	78	43	7.961
<i>Totale</i>	<i>11.720</i>	<i>33.659</i>	<i>8.764</i>	<i>1.664</i>	<i>677</i>	<i>510</i>	<i>56.994</i>
<i>Distribuzione percentuale</i>							
Infanzia	32,0	46,9	14,8	3,4	1,5	1,4	100,0
Primaria	12,4	65,8	16,9	3,0	1,2	0,7	100,0
Secondaria di I grado	9,3	69,3	18,7	2,0	0,4	0,3	100,0
Secondaria di II grado	16,1	69,9	10,3	2,2	1,0	0,6	100,0
<i>Totale</i>	<i>20,6</i>	<i>59,1</i>	<i>15,4</i>	<i>2,9</i>	<i>1,2</i>	<i>0,9</i>	<i>100,0</i>

Nota: Le scuole di Trento e provincia, di cui non si dispone del dato disaggregato, sono state inserite nella classificazione da "maggiore di 0 a meno di 15". Nella scuola secondaria di secondo grado sono comprese anche le scuole serali.

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Fig. 1.16 Scuole per percentuale di alunni stranieri (Ismu, 2015)

La distribuzione delle scuole con elevate percentuali di alunni stranieri evidenzia come esse siano maggiormente concentrate nelle grandi città del Nord Italia, come ad esempio Milano, ma con delle eccezioni di piccole città, come ad esempio Conegliano Veneto, Leno, Iesi, Oderzo e Novellara. Le regioni con il maggior numero di scuole che ospitano in prevalenza alunni stranieri sono Lombardia (17 scuole) ed Emilia Romagna (9 scuole). Scendendo ad esaminare le province, ai primi posti risultano: Prato, Piacenza, Reggio Emilia, Brescia e Mantova. Le grandi città del Sud, come Napoli e Palermo, riconoscono appena due scuole ciascuna, che si trovano nella suddetta situazione e per lo più si tratta di scuole dell'infanzia. Si presentano, talvolta, delle eccezioni in alcune città del Sud, soprattutto nei paesi coinvolti negli sbarchi, pertanto si tratta prevalentemente di fenomeni rapidi ed emergenziali, non di situazioni stabili (Ismu, 2015).

2. Conseguenze della multiculturalità in classe

È ormai evidente che classi costituite da una forte eterogeneità di alunni possono andare incontro a oggettivi fattori di rischio di parziale o totale insuccesso formativo per tutti gli alunni coinvolti in tali situazioni, creando frangenti di difficoltà per i singoli alunni e finendo per riverberarsi sul processo di apprendimento dell'intera classe. Oltre ai numeri sono le caratteristiche qualitative del fenomeno a rendere la situazione così complessa: i bambini che compongono le classi provengono da più di 191 paesi diversi, riportano situazioni socio economiche familiari molto diverse (anche se la maggior parte proviene da paesi del terzo mondo), risiedono in Italia da diverso tempo (la maggior parte sono immigrati di seconda generazione), hanno differenti livelli di conoscenza della lingua italiana e precedenti esperienze di scolarizzazione in sistemi molto diversi dal nostro. Spesso questi fattori risultano essere causa di difficoltà scolastiche, siano esse di natura emotivo relazionale o cognitivo linguistica.

Analizzare le problematiche che gli alunni e il gruppo classe posso incontrare durante il loro percorso, può essere utile sia per quanto riguarda la programmazione di interventi preventivi, sia durante la fase di valutazione dei risultati delle strategie messe in atto.

Le analisi prodotte dal ministero (Ismu, 2013, 2014, 2015) mettono in evidenza il continuo e significativo miglioramento degli studenti stranieri nel rendimento scolastico. Gli indici relativi a tassi di ammissione, ritardo scolastico, esito degli esami di maturità e valutazione delle competenze, mostrano un divario tra alunni italiani e alunni stranieri che, sebbene sia ancora marcato, è in via di assottigliamento. Si tratta di un fenomeno molto complesso ed è difficile stabilire se tale miglioramento sia legato a delle mutazioni naturali, come ad esempio l'aumento di alunni con cittadinanza non italiana nati in Italia, che mostrano prestazioni intermedie, più simili a quelle degli autoctoni che dei neo-arrivati, oppure all'effettiva efficacia delle strategie per l'accoglienza e l'inclusione applicate dagli insegnanti. In ogni caso, se ne può dedurre che il lavoro svolto dalle scuole per favorire l'integrazione degli alunni stranieri continua a produrre risultati incoraggianti.

Sebbene le difficoltà incontrate degli alunni stranieri possano essere classificate sotto delle generiche categorie a seconda di alcune caratteristiche comuni, è sempre bene ricordare l'enorme divario che si presenta tra le realtà vissute dai bambini stranieri di I e di II generazione. Questi bambini esprimono bisogni ed esigenze educative differenti, tanto da riportare alla luce la necessità di rivedere le leggi e le normative relative alla concessione della cittadinanza ai figli di immigrati che nascono, crescono e studiano in Italia (Ismu, 2014).

Per individuare gli indicatori più importanti nella valutazione l'inclusione scolastica degli alunni stranieri, è opportuno guardare agli ambiti in cui questi bambini incontrano maggiori difficoltà: i successi accademici, la lingua, la socializzazione e la costruzione della propria identità.

2.1 Difficoltà per l'alunno

2.1.1 Successi accademici

Il fattore più immediato per valutare le condizioni di inclusione degli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico è la regolarità del loro percorso accademico.

Dal 2009 sono state redatte le nuove normative relative all'anticipazione dell'iscrizione rispetto all'età anagrafica, pertanto le classi risultano oggi composte da bambini di età anche molto differenti. Nell'a.s. 2013/2014 gli alunni stranieri che riportavano un anticipo sono stati il 3,3% e coloro che riportavano un ritardo sono stati il 36,3%, contro l'11,2% degli alunni italiani. Tali forme di ritardo cominciano già alla scuola primaria (14,7%) e tendono ad aumentare, sino a raggiungere l'apice alle scuole secondarie di secondo grado (65,1%). La traiettoria ascendente segue l'andamento generale, in quanto si rispecchia anche tra gli alunni italiani, sebbene con percentuali decisamente più basse, dal 1,9% della scuola primaria al 23,3% delle scuole superiori. «Per gli alunni nati all'estero e ricongiunti, la retrocessione in classi inferiori non corrispondenti all'età anagrafica al momento del primo inserimento rimane una delle principali cause di irregolarità delle carriere scolastiche, nonostante la normativa italiana preveda che

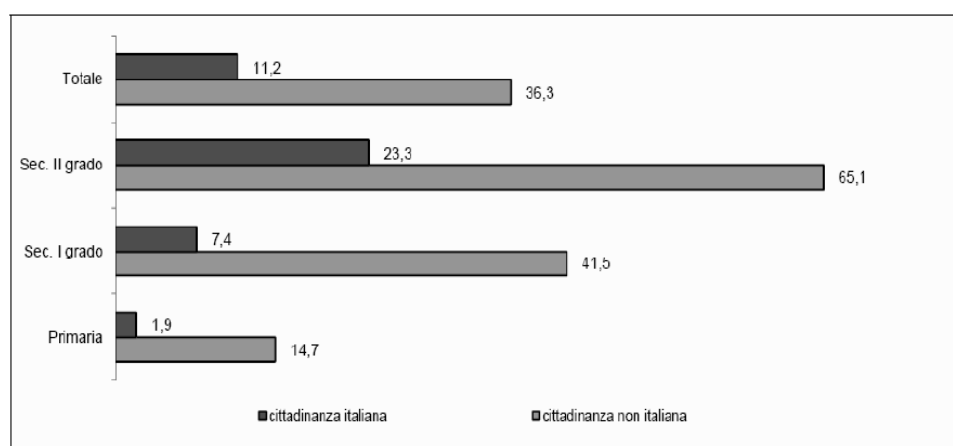


Fig. 2.1 Incidenza percentuale di alunni in ritardo (Ismu, 2015)

l'alunno venga iscritto prioritariamente nella classe di età corrispondente» (Ismu, 2015).

Un altro motivo per cui gli alunni possono trovarsi in ritardo rispetto al percorso scolastico previsto, è la non ammissione all'anno successivo. I tassi di ripetenza mostrano un divario

accentuato tra alunni stranieri e italiani in tutti gli ordini scolastici, in particolare alla scuola secondaria di secondo grado, dove raggiunge il 12,1% di alunni bocciati sul totale degli stranieri. Il trend mostra il consueto aumento in relazione al grado scolastico, ma rivela delle anomalie legate al territorio: salvo alcune eccezioni a livello regionale, in media le quote maggiori di ripetenze si rilevano al Sud e nelle Isole per quanto riguarda la scuola primaria (2,5% e 3,1%), nelle Isole e al Centro per la scuola secondaria di primo grado (10,1% e 8,3%) e nel Nord Ovest per le secondarie di secondo grado (13%).

La selezione più rigida viene effettuata nei licei, in particolare nei primi anni di corso, con percentuali che possono raggiungere anche il 28%.

Area	Primaria		Secondaria di I grado*		Secondaria di II grado	
	Stranieri ripetenti	% su stranieri	Stranieri ripetenti	% su stranieri	Stranieri ripetenti	% su stranieri
Nord Ovest	1.406	1,3	4.754	7,6	8.161	13,0
Nord Est	984	1,2	3.121	7,1	5.648	11,6
Centro	788	1,3	3.281	8,3	5.620	12,2
Sud	579	2,5	1.167	7,7	1.793	10,1
Isole	314	3,1	726	10,1	840	12,4
<i>Italia</i>	<i>4.071</i>	<i>1,4</i>	<i>13.049</i>	<i>7,8</i>	<i>22.062</i>	<i>12,1</i>

*Sono escluse dalle elaborazioni 88 scuole, 17.555 alunni di cui 1.566 stranieri della provincia di Bolzano

Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

Fig. 2.2 Alunni stranieri ripetenti (Ismu, 2015)

Il percorso scolastico, così com'è attualmente organizzato, presenta delle tappe fondamentali di valutazione formale. Una di queste tappe è rappresentata dall'esame di passaggio effettuato tra il termine della scuola secondaria di primo grado e l'ingresso alla secondaria di secondo grado. Si tratta di un momento molto importante, poiché segna la conclusione di un ciclo di studi e l'inizio di un altro. È un passaggio cruciale, in quanto indica il termine del percorso accademico standardizzato e l'inizio di numerose scelte personali che caratterizzeranno il futuro degli studenti. Gli esiti di tale esame possono pertanto rivestire un ruolo importante per determinare il livello di prestazioni degli studenti.

Dai dati del MIUR (Ismu, 2015) risulta che non vengono ammessi all'esame finale del terzo anno di corso del primo grado l'8,1% degli studenti stranieri, contro il 2,3% degli studenti italiani. Va però ricordato, che gli studenti con cittadinanza non italiana nati in Italia mostrano due punti percentuali in più di ammessi all'anno successivo, rispetto agli studenti nati all'estero, che evidentemente riscontrano difficoltà maggiori. Si rileva inoltre che le femmine riportano minori impedimenti rispetto ai compagni maschi: vengono ammesse all'esame finale del primo

ciclo il 93,7% delle ragazze, contro il 90,2% dei maschi e ricevono la licenza finale il 99,5% delle femmine contro il 99,1% dei maschi. Tale differenza è presente anche tra gli alunni italiani, ma il divario riportato è di entità minore: 98,2% di femmine ammesse e 99,8% di femmine licenziate; 97,2% di maschi ammessi e 99,7% di maschi licenziati. È interessante anche osservare le differenze tra maschi e femmine di I e di II generazione: delle ragazze nate in Italia vengono ammesse all'esame il 95,8% e lo superano il 99,6%, mentre per le ragazze nate all'estero le percentuali scendono al 92,8% di ammesse e 99,4% di licenziate. La stessa cosa avviene per i maschi: 93,7% di maschi ammessi e 99,2% di promossi per la seconda generazione, 88,7% di ammessi e 99,1% di licenziati per la prima generazione (Ismu, 2015).

Anche la scelta del tipo di scuola superiore di secondo grado è un fattore determinante per la valutazione delle possibilità di integrazione degli studenti stranieri. La letteratura, infatti,

	<i>% ammessi</i>	<i>% non ammessi</i>	<i>% licenziati</i>	<i>% non licenziati</i>
<i>Alunni italiani</i>	97,7	2,3	99,8	0,2
Femmine	98,2	1,8	99,8	0,2
Maschi	97,2	2,8	99,7	0,3
<i>Alunni cni nati in Italia</i>	94,7	5,3	99,4	0,6
Femmine	95,8	4,2	99,6	0,4
Maschi	93,7	6,3	99,2	0,8
<i>Alunni cni nati all'estero</i>	90,6	9,4	99,2	0,8
Femmine	92,8	7,2	99,4	0,6
Maschi	88,7	11,3	99,1	0,9

Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

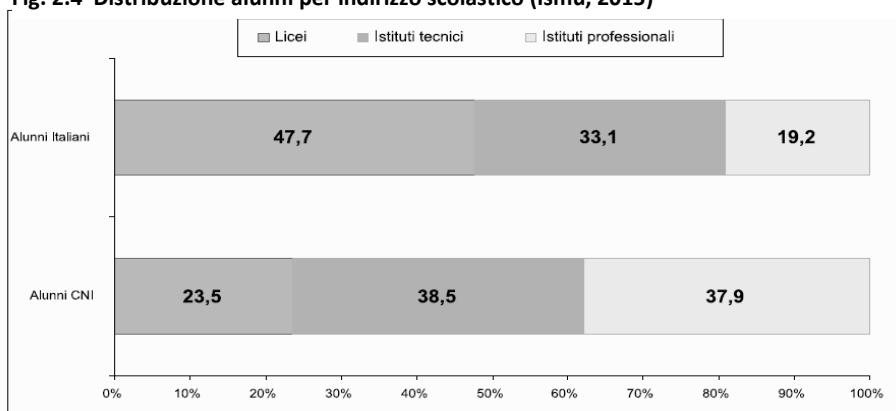
Fig. 2.3 Alunni stranieri ammessi all'anno successivo (Ismu, 2015)

riporta numerosi esempi di divari tra le scelte dei ragazzi italiani e degli stranieri; il confronto di diverse variabili, come lo status economico - sociale e le prestazioni scolastiche ottenute, sembra evidenziare che gli studenti con cittadinanza non italiana tendono a compiere “scelte a ribasso” che svalutano il loro percorso accademico, piuttosto che incrementarlo. Tali scelte sembrano essere legate direttamente alla nazionalità anziché ai fattori culturali e finanziari citati poco fa.

I numeri confermano appieno questa situazione: gli studenti stranieri iscritti al secondo ciclo di scuola secondaria nell'a.s. 2013/2014 sono stati appena il 6,8%, corrispondente ad un valore assoluto di 182.181 studenti. Si riconferma, inoltre, una decisa preferenza degli studenti stranieri per gli istituti professionali, che ospitano il 12,6% di allievi con cittadinanza non italiana, e per gli istituti tecnici (7,9% di allievi stranieri). La scelta viene presa molto spesso su consiglio dei docenti e delle famiglie, a seguito di risultati scolastici modesti e di prospettive di un inserimento lavorativo più veloce. Tuttavia, tali suggerimenti rendono le scelte poco spontanee e personali, come se il destino degli studenti stranieri fosse già in qualche modo

prestabilito. Il divario con le scelte degli studenti italiani è davvero notevole, come evidenzia il grafico seguente.

Fig. 2.4 Distribuzione alunni per indirizzo scolastico (Ismu, 2015)



* Nei licei sono compresi i licei classici, scientifici, linguistici, scienze umane, artistici
 Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

Anche in questo caso, vanno riportate le opportune precisazioni in relazione al luogo di nascita: gli alunni stranieri nati all'estero mostrano una predilezione per gli istituti professionali (39,5% contro il 29,2% dei nati in Italia). Gli studenti di seconda generazione, invece, preferiscono frequentare istituti tecnici (41,1%). Inoltre, si evidenzia un aumento di coloro che scelgono di iscriversi ad un liceo (dal 14,3% dell'a.s. 2011/2012 al 15,5% dell'a.s. 2013/2014) e un calo di

Indirizzo	Italiani	Stranieri nati in Italia	Stranieri nati all'estero	% Italiani	% stranieri nati in Italia	% stranieri nati all'estero
Liceo scientifico	592.592	4.318	15.926	23,8	15,5	10,3
Liceo classico	271.287	1.310	5.908	10,9	4,7	3,8
Liceo scienze umane	209.561	1.564	7.717	8,4	5,6	5,0
Liceo artistico	99.564	964	4.762	4,0	3,5	3,1
Liceo linguistico	12.751	96	334	0,5	0,3	0,2
Istituto tecnico	823.610	11.416	58.804	33,1	41,1	38,1
Istituto professionale	476.521	8.122	60.940	19,2	29,2	39,5
Totale	2.485.886	27.790	154.391	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazione Ismu su dati Miur

Fig. 2.5 Distribuzione alunni per indirizzo scolastico (Ismu, 2015)

coloro che frequentano istituti professionali (30,6% nell'a.s. 2011/2012 al 29,2% nell'a.s. 2013/2014).

Un altro fattore rilevante nella scelta dell'indirizzo di scuola è il genere. Le ragazze, sia italiane che straniere, sembrano preferire i licei, mentre i maschi di qualsiasi nazionalità risultano più numerosi negli istituti tecnici. La percentuale di studentesse straniere iscritte al liceo (32,9%) rimane inferiore in rapporto alle studentesse italiane (60,2%), ma tende ad aumentare di anno in anno. Ancora alta è la percentuale di ragazze iscritte ai tecnici (33%) e ai professionali (34%), che invece restano una scelta circoscritta per le ragazze italiane.

Anche il paese di provenienza sembra influenzare questo importante vaglio: gli studenti marocchini, indiani, pakistani ed ecuadoregni prediligono gli istituti professionali, gli studenti provenienti da Moldavia, Perù e Cina preferiscono gli istituti tecnici. La frequenza dei licei è più elevata per rumeni, ucraini e albanesi.

<i>Paese di cittadinanza</i>	<i>Totali iscritti</i>	<i>Liceo</i>	<i>Ist. tecnico</i>	<i>Ist. professionale</i>	<i>Totale</i>
Romania	32.437	28,4	41,0	30,5	100,0
Albania	24.332	25,2	37,6	37,3	100,0
Marocco	16.633	14,0	35,4	50,5	100,0
Moldavia	8.775	21,1	46,1	32,7	100,0
Ucraina	7.981	28,9	40,2	30,9	100,0
Cina	7.280	24,1	42,0	33,9	100,0
Perù	6.325	17,3	43,0	39,6	100,0
Ecuador	6.152	14,4	39,8	45,9	100,0
Filippine	6.151	20,8	38,0	41,2	100,0
India	4.663	12,9	39,8	46,5	100,0
Pakistan	3.379	11,7	38,7	48,1	100,0
Tunisia	3.193	19,8	37,3	42,9	100,0

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Fig. 2.6 Alunni stranieri per cittadinanza (Ismu, 2015)

Un dato interessante rivela che a scegliere corsi di formazione professionale non sono solamente ragazzi che hanno vissuto un percorso scolastico difficoltoso, ma anche da coloro che risultavano in regola con i tempi e le richieste della scuola. Una valida spiegazione potrebbe essere il potere di integrazione che questi corsi rivestono: hanno una durata inferiore, tre anni, sono maggiormente connessi alle realtà locali e permettono quindi un inserimento lavorativo più veloce, infine permettono di recuperare eventuali rallentamenti scolastici. Molti studenti (15,2%), inoltre, decidono di proseguire gli studi iscrivendosi ai due anni di corso aggiuntivi che permettono il raggiungimento del diploma quinquennale. La maggioranza degli alunni con cittadinanza non italiana che frequenta corsi di istituti professionali, si trova al Nord Italia (38% Nord Ovest e 33% Nord Est).

Molto importante è considerare il percorso di vita che questi ragazzi compiono successivamente alla scuola. Il conteggio di quanti di loro decidano proseguire gli studi iscrivendosi all'università è complesso, poiché i dati riguardanti gli alunni stranieri immatricolati nell'a.s. 2013/2014 contano sia gli studenti con cittadinanza non italiana che gli studenti internazionali. Del totale degli studenti stranieri iscritti il 41,4% risultava in possesso di un diploma estero. Tra i diplomati in Italia, 31,6% ha ottenuto una maturità tecnica, il 28,6% una maturità liceale e il 12,7% una maturità professionale. Così come avviene per le studentesse italiane (67%), buona parte delle studentesse con cittadinanza non italiana (41,6%) ha frequentato un liceo. La maggioranza dei maschi stranieri (49,7%), invece, proviene da istituti tecnici. Tra coloro che hanno frequentato istituti professionali, la media di quanti si iscrivono

all'università è decisamente più alta tra gli studenti stranieri (17%), piuttosto che tra gli italiani (3,8%).

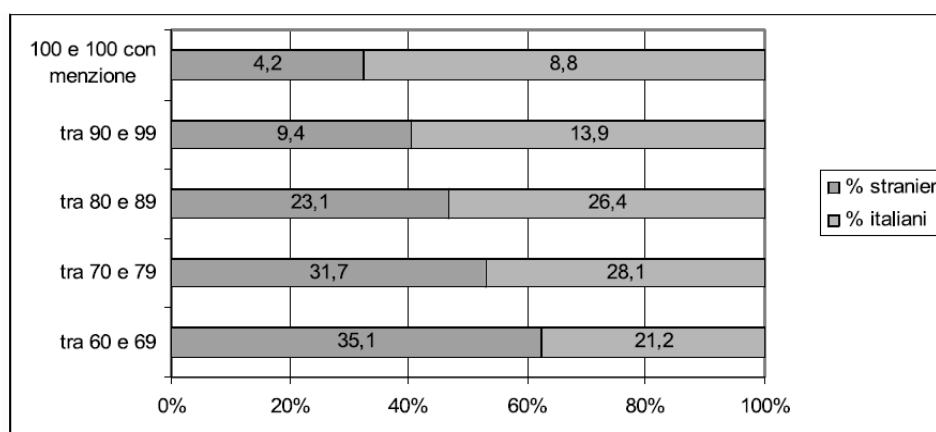
Diplomi	Stranieri		Italiani		Stranieri %		Italiani %	
	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine	Maschi	Femmine
Maturità liceale	450	966	58.140	74.753	31,6	41,6	66,9	67,2
Maturità tecnica	709	852	23.357	16.785	49,7	36,7	26,8	15,0
Maturità professionale	243	384	3.356	4.778	17,0	16,5	3,8	4,2
Magistrali	22	247	2.018	14.873	1,5	10,6	2,3	13,3
Totale	1.424	2.319	86.871	111.189	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Fig. 2.7 Diplomi conseguit nell'as. 2014 (Ismu, 2015)

Tale dato sta a significare che gli studenti stranieri interpretano i corsi professionali con un'accezione maggiormente positiva rispetto agli italiani, poiché non li considerano come un traguardo finale agli studi, bensì come uno dei tanti punti di partenza. Stessa cosa avviene per le ragazze provenienti da istituti tecnici e professionali, che decidono di iscriversi all'università rispettivamente due e quattro volte in più delle colleghe italiane.

È necessario sottolineare, inoltre, che gli immatricolati stranieri diplomati in Italia si presentano con un voto di maturità più basso rispetto ai colleghi italiani, come indicato (Fig.2.8).



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Miur

Fig. 2.8 Percentuale di voto di maturità (Ismu, 2015)

Gli studenti che si iscrivono all'università appartengono per lo più (47%) a cittadinanze dell'Est Europa, come Albania, Moldavia, Ucraina, Croazia, Serbia, Macedonia e Russia. Una minoranza (12%) appartiene a paesi asiatici, quali Cina, Filippine, India e Pakistan. Sono in leggero aumento anche le presenze sudamericane (9%) e nordafricane (7%).

Nonostante l'esempio di successo di questi ragazzi, molti sono ancora i giovani con cittadinanza non italiana che al termine della scuola si ritrovano esclusi dai sistemi lavorativi e formativi. Dei cosiddetti *Neet* (Not in Employment, Education and Training) presenti in Italia, il 15,8% è composto da stranieri tra i 15 e i 29 anni. Nel dettaglio, i Neet italiani corrispondono

al 24,7% della popolazione italiana, i Neet comunitari al 34,6% e i non comunitari al 35,9%. Questo tasso raggiunge i valori massimi a seconda della provenienza: 56,3% dal Bangladesh, 50,5% dal Marocco, 49,3% dalla Tunisia, 48,4% dall'Egitto e 39,1% dallo Sri Lanka. Più contenuti sono i numeri riguardanti Cina, Perù, Filippine, Ghana e Moldavia, tutti compresi tra 18% e 25%.

I Neet italiani risultano essere prevalentemente maschi (50,3%), mentre tra i comunitari e in non comunitari prevalgono le donne, rispettivamente 64,3% e 67,3%. Probabilmente, questioni culturali spingono queste giovani donne a costruire presto una famiglia e le rendono "indisponibili" al lavoro e allo studio.

Oltre alla regolarità del percorso accademico e alle scelte effettuate dopo la scuola, è fondamentale considerare come indicatore di inclusione e successo scolastico anche il livello di prestazioni che questi studenti riportano durante la loro carriera. Poiché le votazioni finali non dipendono tanto dalla nazionalità dello studente, quanto da fattori esterni come l'istituto, il collegio docenti, il territorio etc., gli enti statistici (Ismu, 2015) hanno deciso di prendere in considerazione i punteggi ottenuti alle prove Invalsi. Esse vengono somministrate in tutti i livelli di istruzione a cadenze regolari: al secondo e quinto anno della scuola primaria, durante l'esame di stato conclusivo della scuola secondaria di primo grado e al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado. Le prove hanno lo scopo di misurare le prestazioni degli allievi in prove di Italiano e Matematica. Gli studenti con cittadinanza non italiana riportano mediamente risultati inferiori rispetto ai compagni italiani in questo tipo di prove. In particolare, il dislivello appare più marcato tra gli studenti delle prime generazioni e gli italiani (+21 punti in Italiano e +17 in Matematica), mentre le seconde generazioni mostrano livelli intermedi, tendenzialmente simili a quelli degli alunni italiani (+19 punti in Italiano e +15 punti in Matematica). Il divario risulta più elevato per quanto riguarda la prova di Italiano, in conseguenza alle ovvie difficoltà degli alunni stranieri alle prese con l'italiano come L2. I maschi sembrano eccellere nella Matematica, mentre le femmine sono superiori nell'uso della lingua italiana. Differenze interessanti si mostrano anche in relazione al territorio: in generale gli studenti del Nord e del Centro ottengono punteggi sopra la media nazionale, mentre quelli del Sud e delle Isole inferiori alla media.

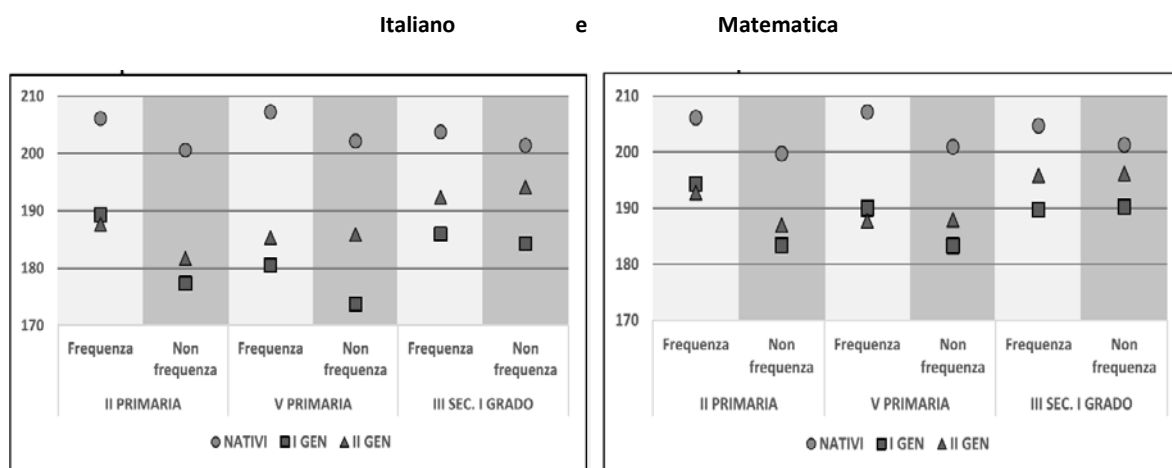
	Italiano				Matematica			
	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.	Tutti	Nativi	I gen.	II gen.
Italia	200	202	181	183	200	202	184	187
Nord Ovest	201	204	182	180	200	203	183	185
Nord Est	199	204	171	181	199	203	179	184
Centro	203	206	183	189	200	202	180	191
Sud	200	200	198	190	202	201	206	196
Sud e Isole	195	196	184	182	198	198	196	188

Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Figura 2.9 Risultati alle prove Invalsi 2014 (Ismu, 2015)

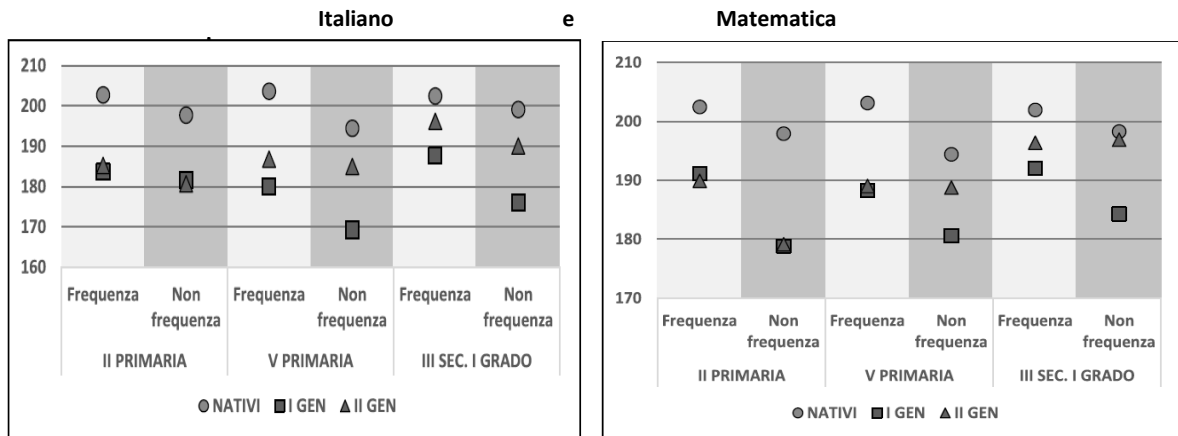
Una variabile rilevante per comprendere le prestazioni degli studenti stranieri è l'eventuale frequenza ad asili nido e scuole dell'infanzia. L'inserimento precoce nel sistema scolastico italiano sembra essere fondamentale soprattutto per le prime generazioni: chi ha vissuto esperienze educative anticipate mostra un divario minore rispetto ai compagni nelle prove di Italiano e Matematica, rispetto a chi non ha potuto usufruirne. Il benefico effetto di queste esperienze è evidente soprattutto nei primi anni di scuola e tende ad affievolirsi con l'aumentare dell'età. La frequenza della scuola dell'infanzia ha effetti positivi anche sugli studenti italiani (Ismu, 2015).

Fig. 2.10 Effetti della frequenza di asilo nido in



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

Fig. 2.11 Effetti della frequenza di scuole dell'infanzia in



Fonte: elaborazioni Ismu su dati Invalsi

2.1.2 La lingua

Come mettono in luce anche i risultati delle prove Invalsi, la difficoltà maggiore per gli studenti stranieri è rappresentata dallo scoglio linguistico. Molti bambini e ragazzi entrano a far parte del sistema scolastico del paese ospitante senza conoscerne la lingua o conoscendola ad un livello basilare che permette loro malapena di interagire con compagni ed insegnanti ma non certo di studiare.

È evidente che la conoscenza della lingua italiana sia la condizione essenziale per il buon esito dell'intero processo di apprendimento degli alunni stranieri. L'effettiva integrazione sociale, dentro e fuori la classe, dipende dalle capacità linguistiche del ragazzo.

La padronanza della lingua permette di giungere alla conoscenza delle diverse forme di saperi, tipiche delle diverse discipline, così come esse sono organizzate nella scuola. Ciò significa che il problema dell'apprendimento della lingua italiana non riguarda esclusivamente il docente di quella specifica materia, bensì l'accesso stesso dell'alunno al servizio formativo e pertanto è a carico dell'intero gruppo insegnanti (De Renzo, 2009).

Senza le adeguate conoscenze linguistiche, oltre a non poter procedere nell'apprendimento disciplinare, gli alunni stranieri corrono un elevato rischio di marginalizzazione. La limitazione della comunicazione compromette la possibilità di instaurare contatti con i compagni e questo può spingere verso atteggiamenti di isolamento o di difesa. Tuttavia non bisogna pensare che un bambino con capacità linguistiche sufficienti per una comunicazione di base sia esente da tale rischio: il pericolo esiste anche per chi ha solo una conoscenza limitata e parziale della

lingua, che gli permette di interagire con gli altri, ma che mostra tutte le sue carenze quando si tratta di rispondere alle richieste tipiche della scuola, come ad esempio fare una sintesi, un tema o una relazione (De Renzo, 2009; Favaro, 2011).

Appare quindi chiaro che esistano due livelli di competenza linguistica, entrambi fondamentali per poter partecipare attivamente e con profitto alla vita di classe. Anche il Ministero riconosce la centralità dell'educazione linguistica per una corretta integrazione e nelle Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (C.M. n. 24 - Marzo 2006) precisa:

«Uno degli obiettivi prioritari nell'integrazione degli alunni stranieri è quello di promuovere l'acquisizione di una buona competenza nell'italiano scritto e parlato, nelle forme ricettive e produttive, per assicurare uno dei principali fattori di successo scolastico e di inclusione sociale. Gli alunni stranieri, al momento del loro arrivo, si devono confrontare con due diverse strumentalità linguistiche:

- *La lingua italiana del contesto concreto, indispensabile per comunicare nella vita quotidiana (la lingua per comunicare)*
- *La lingua italiana specifica, necessaria per comprendere ed esprimere concetti, sviluppare l'apprendimento delle diverse discipline e una riflessione sulla lingua stessa (la lingua dello studio).»*

Una volta riconosciuta l'importanza di entrambe le funzioni di una lingua, ci si interroga sui tempi e le modalità per aiutare questi bambini a svilupparle².

Per imparare la lingua per comunicare possono bastare pochi mesi di convivenza in aula, mentre acquisire la lingua per apprendere richiede più tempo. Non è possibile determinare a priori tale durata, poiché diversi fattori concorrono ad influenzarla, come ad esempio la prima lingua dell'alunno: si ipotizza che un alunno che nella sua madrelingua utilizza fonemi e regole sintattiche simili alle nostre, come il rumeno o le lingue ispaniche, avrà meno difficoltà di un

² In questa sede non è opportuno addentrarsi nell'ampissimo panorama delle strategie per l'insegnamento dell'italiano come L2, poiché sarebbe impossibile esaurire l'argomento nello spazio a disposizione. Pertanto, ci si limiterà a delineare alcuni degli aspetti più importanti della tematica, che dovrebbero essere tenuti da conto in qualsiasi situazione scolastica.

alunno parlante lingue non romanze e comunque molto differenti, come l'arabo o il cinese. Il principio che funge da regola base è che il ritmo dell'apprendimento deve essere dettato dall'alunno e non dall'insegnante. Si tratta di un principio pedagogico generale, che in questo caso risulta particolarmente valido. Non ha, infatti, senso organizzare il tutto sulla base di un programma da svolgere, se gli alunni non sono in grado di seguirlo (De Renzo, 2009). La necessità di prevedere tempi più lunghi per l'apprendimento viene opportunamente sottolineata anche dalle Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri.

«La lingua per comunicare può essere appresa in un arco di tempo che può oscillare da un mese a un anno, in relazione all'età, alla lingua d'origine, all'utilizzo in ambiente extrascolastico. Per apprendere la lingua dello studio, invece, possono essere necessari alcuni anni, considerato che si tratta di competenze specifiche. Lo studio della lingua italiana deve essere inserito nella quotidianità dell'apprendimento e della vita scolastica degli alunni stranieri, con attività di laboratorio linguistico e con percorsi e strumenti per l'insegnamento intensivo dell'italiano. L'apprendimento e lo sviluppo della lingua italiana come seconda lingua deve essere al centro dell'azione didattica. Occorre, quindi, che tutti gli insegnanti della classe, di qualsivoglia disciplina, siano coinvolti (...) Una volta superata questa fase, va prestata particolare attenzione all'apprendimento della lingua per lo studio perché rappresenta il principale ostacolo per l'apprendimento».

Per definire i reali obiettivi dell'apprendimento linguistico, occorre determinare il punto di partenza. Come già accennato, tale punto di partenza è costituito dall'alunno stesso. La prima mossa da fare è l'analisi del contesto culturale e sociolinguistico dell'alunno, al fine di ottenere una conoscenza più approfondita del bambino e una prospettiva didattica meglio finalizzata. A tale fine, è possibile utilizzare delle schede di rilevazione socioculturale, appositamente predisposte.

Il secondo passo dovrebbe essere l'analisi specifica delle conoscenze linguistiche dell'allievo. L'utilità di tale analisi dipende dal grado di approfondimento e articolazione possibile: dovrebbe riguardare sia dimensioni generali della competenza comunicativa, sia aspetti concreti dell'uso linguistico. Sarebbe opportuno che si basasse su osservazioni sistematiche della comunicazione in classe, verbale e non verbale; sulle quattro abilità (scrivere, leggere, ascoltare e parlare) e sugli aspetti specifici della competenza linguistica (fonetica, morfologia, sintassi, ortografia ecc.). Le informazioni così registrate permetteranno di evidenziare i punti di forza e di debolezza di ciascun allievo, utili per impostare strategie di apprendimento personalizzate. Non bisogna però fossilizzarsi sullo standard di alunno italiano medio, poiché lo straniero

difficilmente vi assomiglierà. Vi sono infatti delle caratteristiche di carattere linguistico e culturale, che pure le Linee Guida tendono a sottovalutare: innanzi tutto, spesso l'italiano riveste per l'alunno straniero la terza lingua parlata: molti africani o russi, infatti, parlano un inglese veicolare molto essenziale, ma comunque più vario del loro italiano. Inoltre, accade spesso che alcuni riferimenti culturali e linguistici dell'italiano non siano disponibili nella struttura della lingua madre, che l'alunno straniero utilizza come supporto, e pertanto non risultino per lui comprensibili (De Renzo, 2009).

Un buon approccio implica cominciare dal lessico. L'importanza del lessico rispetto a tutte le altre dimensioni linguistiche è evidente. Prima di tutto, occorre conoscere le parole che servono per comunicare; sbagliare pronuncia, declinazione o tempo verbale sono errori che non compromettono la comunicazione. Nel caso di alunni stranieri occorre prima di tutto lavorare perché acquisiscano il lessico per interagire in classe e a scuola e successivamente giungere ai contesti comunicativi quotidiani per progredire progressivamente fino al lessico utile per l'apprendimento.

Considerando le difficoltà che gli alunni stranieri devono affrontare, si tende a dimostrarsi più indulgenti nei loro confronti. Si tratta di un atteggiamento spontaneo e protettivo, che rischia però di procurare dei danni se attuato senza controllo. Il pericolo è di far insorgere un pregiudizio didattico, secondo cui la condizione di inferiorità comunicativa non è modificabile. Al contrario, questi alunni possono raggiungere risultati strabilianti, se correttamente aiutati e spronati a raggiungere gli obiettivi formativi che lo rendono autonomo sia a scuola sia nella società. Forse per alcuni sarà un obiettivo più difficile che per altri, ma la scuola ha il dovere di incoraggiarli con tutti i mezzi a disposizione.

Ovviamente, quando si parla di emergenze linguistiche, situazioni che possono risultare invalidanti, si fa riferimento alla condizione che molti alunni neo arrivati vivono quotidianamente. Loro costituiscono il gruppo con le capacità più carenti, vanno incontro a difficoltà più consistenti e necessitano quindi di maggior aiuto. Tuttavia non bisogna dimenticare che molto spesso anche i ragazzi delle seconde generazioni affrontano situazioni complesse: essere nati nel paese permette loro di parlare la lingua in maniera apparentemente fluida, ma ciò non va confuso con la padronanza necessaria per affrontare i testi di studio. Questi ragazzi spesso vivono in famiglie dove si parla esclusivamente la lingua madre e vengono esposti all'italiano solamente durante le ore scolastiche. Inoltre è possibile che le famiglie stesse si trovino impacciate nel fornire loro adeguate situazioni di apprendimento extrascolastico, a causa della scarsa conoscenza della lingua e del sistema scolastico italiano. (Favaro, 2011).

Invece, è dimostrato che il coinvolgimento domestico in attività di letto-scrittura sia una componente essenziale per uno sviluppo adeguato di tali funzioni. Bambini che vivono in famiglie a basso reddito e con madri che, pur mostrando bassi livelli di scolarizzazione, espongono i loro figli alla lingua scritta in ambiente domestico, riportano livelli di alfabetizzazione migliori dei coetanei con madri che pur avendo un tasso di scolarizzazione più alto, li coinvolgono meno in attività di lettura domestica (Christian, Morrison, & Bryant, 1998).

Paradossalmente, sul piano prettamente accademico, i bambini stranieri potrebbero essere avvantaggiati da fattori come ad esempio la stimolazione del bilinguismo precoce, un minore condizionamento dell'elaborazione semantica oppure da determinati valori presenti in differenti culture. Tuttavia questi elementi di vantaggio non riescono generalmente a compensare gli elementi di svantaggio, per cui effettivamente i bambini stranieri presentano maggiori difficoltà negli apprendimenti.

Secondo Murineddu, Duca e Cornoldi (Murineddu, Duca, & Cornoldi, 2006) le loro difficoltà sono per lo più riconducibili ad un fattore esclusivamente linguistico: gli alunni stranieri si distinguerebbero, infatti, dagli alunni italiani solo per le prove di lettura di materiale significativo. Non vi sono differenze tra i due gruppi nelle prove matematiche e visuospaziali, e nemmeno nella lettura di non parole. Molti studiosi sono giunti alla conclusione che il bilinguismo possa avere degli effetti prevalentemente positivi sullo sviluppo di alcune abilità, mentre possa rivelarsi svantaggioso nello sviluppo di altre competenze linguistiche (Bialystok, 2007, in Beltrame, 2011). Questi risultati sono importanti, perché mettono in discussione l'idea che i bambini stranieri presentino difficoltà cognitive e scolastiche generalizzate e rafforza l'attenzione riguardo lo sviluppo delle abilità linguistiche.

2.1.3 La socializzazione

Come precedentemente accennato, le carenze nelle abilità linguistiche rischiano di avere forti ripercussioni anche sulla vita sociale degli alunni stranieri. Per favorire l'inclusione, il sistema scolastico prevede che i bambini stranieri vengano inseriti fin dal primo giorno nel gruppo classe. Tuttavia, non sempre l'interazione tra compagni avviene in maniera spontanea e lineare: culture e religioni differenti che convivono, possono dare luogo a incomprensioni ed emarginazioni, fino a veri e propri atti di razzismo. Non si tratta solo di mostrare disponibilità ad accettare l'altro all'interno dei nostri spazi, ma di mettersi temporaneamente al suo posto, di decentrare il proprio punto di vista, di guardare sé stessi e la propria cultura attraverso lo sguardo dell'altro. Si tratta di un'esperienza che può rivoluzionare la costruzione della propria

identità, arricchendola di punti di vista, di memorie, di pensieri, di ristrutturarla, insomma. Tale procedimento può non essere semplice e indolore e talvolta è più semplice “chiudere fuori l’altro” affinché la sua presenza non faccia sentire costretti a compiere tale operazione. Julia Kristeva afferma: «vivere con l’altro, con lo straniero, ci mette di fronte alla possibilità di essere o non essere un altro» (Kristeva, 2014).

Le esperienze, di studio o di vita, negative possono segnare nel profondo questi ragazzi e compromettere irrimediabilmente la loro carriera scolastica e le loro opportunità per il futuro (Green, 2000).

«La diffidenza verso chi non si conosce è un aspetto dei processi di attribuzione sociale propri dell’uomo. [...] E’ un aspetto del tutto naturale e riguarda anche i bambini. [...] Gli alunni del posto potrebbero non approvare l’inserimento (nel loro gruppo già formato) del nuovo compagno, a prescindere dal comportamento corretto o scorretto di quest’ultimo. [...] La diffidenza a priori che manifestano verso il soggetto sconosciuto non è quindi legata a qualcosa di effettivamente riscontrabile in lui e si deve probabilmente ad una emulazione dell’atteggiamento dei loro adulti di riferimento. [...] Può accadere che non accetti sé stesso perché si sente rifiutato dai suoi nuovi compagni e si percepisca diverso [...] se ha una personalità fragile, un comportamento suscettibile e introverso, il suo disagio è palese» (Scorpiniti, 2007, p.2).

Spesso, questi bambini infatti, più di altri, presentano forme di vulnerabilità a causa delle esperienze di separazione che conseguono all’allontanamento dal proprio paese o dai propri familiari e amici. Per questo motivo necessitano di un maggior sostegno da parte della scuola, delle famiglie e di una buona collaborazione tra scuola e casa. Spesso però, le famiglie, a causa delle scarse conoscenze riguardo la lingua o riguardo il nuovo paese, oppure perché faticano a far coesistere due culture nel loro mondo, si tengono in disparte dalla vita extra-familiare dei loro figli e non sono a loro agio nel fornire loro la comprensione ed il supporto di cui necessitano (Favaro, 2011).

L’inclusione può essere influenzata in modo particolare da alcuni fattori, tra cui l’età dei bambini e il loro livello di sviluppo cognitivo, il grado di estroversione del nuovo compagno, l’azione educativa alla multiculturalità svolta dalla scuola e gli aspetti che lo accomunano o lo differenziano dai compagni (Scorpiniti, 2007). Si tratta infatti di mostrare in maniera esplicita l’inconsistenza e la temporaneità delle barriere che si vengono a creare: dopo gli otto anni, i bambini sviluppano le capacità cognitive che permettono loro di superare le rigide categorie precedentemente stabilite per l’interpretazione e la strutturazione del loro mondo. Si può quindi

favorire in loro una maggior flessibilità di pensiero, indurli a categorizzazioni multiple, che li portino a considerare il nuovo compagno, non solamente come “straniero” o “diverso”, bensì come simile o dissimile secondo una quantità molto più ricca di classificazioni, che tengono parte dei plurimi aspetti della vita della persona (Scorpiniti, 2007).

Le fonti di distinzioni, e quindi di difficoltà, possono essere svariate e molteplici, in primo luogo si trovano: difficoltà di comunicazione, svantaggio socio-economico, scarse conoscenze del Paese ospitante e di suoi sistemi scolastici e pregresse esperienze negative, se non addirittura traumatiche. M. Santerini, sostiene che i problemi principali relativi all’integrazione culturale, che spesso si riscontrano negli immigrati di seconda generazione, mostrano similitudini con il disagio mostrato da alcuni alunni italiani che hanno avuto meno opportunità e meno strumenti. Promuovere il successo scolastico e sociale nei bambini che provengono da background socioeconomici svantaggiati dovrebbe rappresentare una priorità dei Paesi sviluppati, poiché i bambini figli di immigrati e/o appartenenti a minoranze linguistiche e culturali, nonché provenienti da famiglie con basso reddito, sono stati identificati da numerosi studi come a rischio di sviluppare deficit scolastici (Mendez, 2010). Alcuni autori (Taylor, Clayton, & Rowley, 2004) hanno riassunto in un uno schema piuttosto esauriente, la complessa serie di interazioni che illustrano l’influsso dello status socio economico e culturale della famiglia, sui genitori, sull’alunno stesso e sui suoi esiti scolastici.

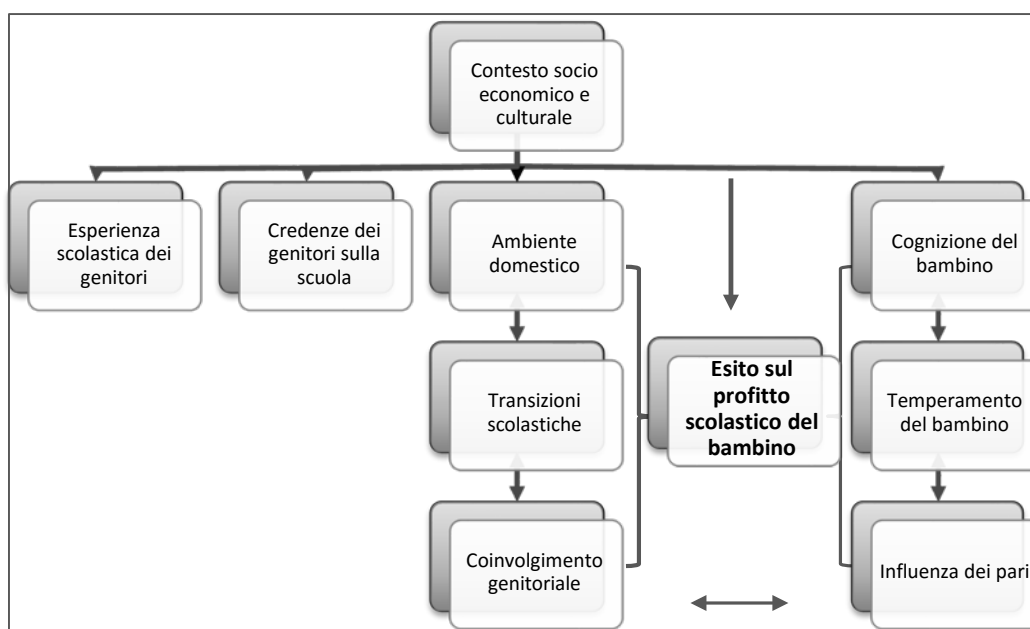


Fig. 2.12 Modello concettuale della socializzazione scolastica (Taylor, Clayton & Rowley, 2004)

Queste difficoltà si ripercuotono come boomerang su questi ragazzi segnando per sempre il loro futuro: spesso ritardano il loro ingresso a scuola, vengono inseriti in classi di età anagrafica

inferiore, le loro competenze e conoscenze pregresse non vengono prese in considerazione, gli insegnanti nutrono pregiudizi sulle loro potenzialità e le conseguenze sono episodi frequenti di insuccesso scolastico, bocciature, ritardi, abbandono degli studi o limitazione delle possibilità di scelta degli studi successivi (Green, 2000).

Inoltre, molte ricerche americane e inglesi hanno dimostrato che i bambini immigrati e figli di immigrati sperimentano più frequentemente degli altri disagio sociale, frequentando classi qualitativamente scarse, caratterizzate da povertà e sovraffollamento, che non incoraggiano il supporto dei genitori e lo scambio fra ambiente domestico e scolastico (Suarez-Orozco, 2001; Hill, 2001 in Beltrame, 2011).

Essere inseriti in un ambiente accogliente, dove poter instaurare legami relazionali e affettivi stabili e positivi, è di essenziale importanza per i bambini: molti autori considerano la rete di relazioni tra i pari, un fattore protettivo, che può essere cruciale per lo sviluppo delle relazioni che il bambino instaura con i membri della società. Vivere situazioni di insuccesso nella relazione con il gruppo dei pari può portare il bambino a sviluppare un profondo disagio (Camodeca, 2008, in Beltrame, 2011). Il rifiuto da parte dei compagni, unito alla mancanza di amici, costituisce uno dei maggiori fattori di rischio per il benessere del bambino a scuola; i bambini rifiutati e isolati sono a rischio di vittimizzazione, solitudine, ridicolizzazione e sviluppo di problemi comportamentali e scolastici (Deater-Deckard, Dodge, Bates, & Pettit, 1998 in Beltrame, 2011). Un bambino senza amici può sviluppare problemi emotivi, depressione e carenza di autostima: è probabile che viva la mancanza di opportunità per sperimentare la cooperazione, la collaborazione, l'altruismo e l'empatia. I bambini rifiutati dai coetanei corrono il rischio di sviluppare minori capacità di intraprendere relazioni con i pari e reagiscono più spesso ad un fallimento utilizzando l'aggressività (Beltrame, 2011).

Le relazioni con i pari si sviluppano, modificando la propria forma attraverso le età, ma mantengono il loro ruolo cruciale nella composizione del benessere dell'individuo: la qualità dell'adattamento e dell'inserimento nel contesto concorrono ad accrescere la soddisfazione nei confronti della propria rete sociale. Nei bambini, inoltre, l'integrazione sociale rappresenta un indicatore del funzionamento cognitivo e dello sviluppo emotivo. Avere delle amicizie aumenta la conoscenza di sé e degli altri, facilita lo sviluppo di abilità emotive, cognitive e linguistiche (Hay, Payne, & Chadwick, 2004).

Così si rivela la doppia fragilità dei bambini immigrati: oltre alle comuni difficoltà tipiche dell'infanzia, si trovano a dover affrontare fattori culturali trasmessi dalla famiglia, che possono essere differenti da quelli insegnati nell'ambiente scolastico. L'interazione sociale nel contesto

scolastico può infatti essere ostacolata anche da possibili divergenze tra il comportamento che il bambino ha appreso nella propria famiglia e il comportamento atteso dalle insegnanti e dalla classe, poiché ognuno fa riferimento a un diverso sistema culturale (Lavelli, 2009 in Beltrame, 2011). Ad esempio, sono state evidenziate profonde differenze soprattutto fra società individualiste e collettiviste: nelle culture tipicamente asiatiche, l'inibizione sociale è considerata una virtù, dissimilmente al mondo occidentale, dove una marcata inibizione viene considerata una difficoltà (Beltrame, 2011; Chen et al., 2004).

Da ricerche etnografiche svolte nella seconda metà degli anni '90, è emerso che i genitori immigrati sono particolarmente impegnati nello trasmettere ai figli i valori, le pratiche culturali, le credenze e il linguaggio della loro patria (Hughes et al., 2006) ma, allo stesso tempo cercano nel Paese ospitante un buon livello istruzione per loro. Secondo alcuni autori (Thompson, 1993), lo stile educativo con cui i genitori trasmettono tali valori ai loro figli, può avere importanti ripercussioni sullo sviluppo di comportamenti pro sociali e antisociali nei bambini. Tali comportamenti, a loro volta, hanno chiare implicazioni che portano al successo o al fallimento degli alunni nel contesto scolastico.

È stato individuato uno stile particolarmente adatto per favorire le prestazioni scolastiche di bambini e adolescenti: consisterebbe nello stile "autorevole", che presenta un tono affettivo "caldo", reattivo e poco esigente, associato a bassi livelli di negatività e conflittualità. È necessario però, considerare contemporaneamente l'effetto che cure parentali e supporto dei pari esercitano sull'individuo, poiché esso pare avere influenze diverse sulle differenti etnie (Beltrame, 2011). Nello specifico, lo stile "autorevole" e il supporto dei pari per il raggiungimento degli obiettivi scolastici svolgono il ruolo di funzione protettiva per gli studenti americani ed europei, ma non per gli studenti asiatici, per i quali il supporto dei pari funge da ostacolo. Inoltre, per gli studenti asiatici lo stile "autoritario" non è un fattore di rischio, mentre per gli studenti afroamericani, lo stile "autorevole", quando non associato al supporto dei coetanei, non costituisce alcun vantaggio (Steinberg et al., 1992 in Beltrame, 2011).

2.1.4 L'identità personale

L'ingresso nella scuola, dovrebbe rappresentare un'occasione di accoglienza, di scambio, di comunione, purtroppo per molti bambini immigrati si rivela un luogo ricco sfide e ostacoli da superare. Il bambino straniero, infatti, si trova davanti l'ulteriore compito di costruire la propria identità, in balia di due culture differenti, cercando un punto d'incontro tra esse (Del Miglio et al., 2004 in Beltrame, 2011).

Il processo di acculturazione richiede lo scambio reciproco tra due distinte culture che entrano in contatto. A livello psicologico, comporta il cambiamento dei propri comportamenti, delle attitudini, dei valori e, in conseguenza, della propria identità. Per poter fare ciò, è necessario sviluppare un adattamento socioculturale individuale, ovvero la capacità di riorganizzare la propria routine quotidiana nel nuovo contesto, includendo aspetti linguistici e relazionali, tipici della nuova cultura (Beltrame, 2011).

Le modalità con cui le persone mettono in atto tale processo, dipendono da molteplici fattori, primo tra tutti la distanza tra le particolarità culturali del gruppo di origine e quelle del paese ospitante. È molto importante favorire l'attuazione di questo cambiamento in maniera consapevole e serena, poiché ha delle forti ricadute sul benessere delle persone appartenenti a minoranze etniche.

Berry (Berry, 1997), studiò la varietà di strategie che le persone mettono in atto nel momento dell'acculturazione. Elaborò un modello che illustrava quattro differenti strategie (Fig.2.13) sulla base di due dimensioni indipendenti: l'importanza di mantenere legami e tradizioni della cultura d'origine e l'apertura nei confronti della nuova società. Il primo gruppo è formato da coloro che vengono definiti "assimilati", cioè mostrano un'elevata acquisizione

di aspetti culturali della nuova società, mantenendo solamente pochi elementi della cultura originaria. Si trovano, poi, gli "integrati", coloro conservano molti elementi della cultura madre e contemporaneamente ne acquisiscono buona parte dalla nuova cultura. In opposizione, vi sono i "separati" che rifiutano la nuova cultura, mantenendo però salde radici con cultura d'origine. Infine, i "marginalizzati", coloro che faticano o rifiutano di identificarsi in entrambe le culture.



Fig. 2.13 Matrice bidimensionale dell'Acculturation Attitudes di Berry

Evidenze empiriche suggeriscono che i gruppi minoritari solitamente preferiscono la strategia dell'integrazione e che questa modalità correla con livelli di stress più bassi. Anche gli individui che utilizzano la strategia di separazione mantengono una buona autostima e un'identità positiva, tuttavia sperimentano livelli di stress più alti. Al contrario, la strategia della marginalizzazione, è spesso accompagnata da elevati livelli di ansia, sentimenti d'alienazione, perdita d'identità e umore depresso. La strategia della separazione può sembrare inizialmente più semplice da attuare, ma a lungo andare può interferire con l'acquisire dei comportamenti ritenuti appropriati nella nuova cultura e inibire le relazioni

sociali, rendendo difficoltosa la permanenza nel Paese (Beltrame, 2011). È quindi essenziale che una persona appartenente al gruppo minoritario si senta accettata dai membri della cultura ospitante perché si sviluppi una relazione fra i due. Una forte identità etnica, la disponibilità di risorse e un'alta stima di sé, influenzano il benessere dell'individuo tanto quanto l'accettazione da parte degli altri; il giusto connubio si esprime realizzando la completa e reale integrazione. Mantenere il sottile equilibrio tra la propria cultura e quella nuova, può essere cognitivamente molto dispendioso, soprattutto nei primi tempi. È necessario un periodo di adeguamento, in cui vengono eliminati i comportamenti legati alla cultura d'origine che in potrebbero interferire con quella nuova, studiare gli atteggiamenti considerati appropriati e acquisire i nuovi usi e costumi ritenuti desiderabili. Tutto ciò diviene ancora più complicato quando si parla di bambini. Un adulto, per quanto influenzato dall'atteggiamento del proprio gruppo di appartenenza e da quello del paese ospitante, è comunque in grado di scegliere le proprie strategie in autonomia, mentre un bambino risentirà in maniera maggiore di un'eventuale discrepanza tra i comportamenti manifestati dal proprio gruppo etnico, dalla propria famiglia, dalla società ospitante e, nel caso dei ragazzi più grandi, da loro stessi.

Sfortunatamente, ancora oggi l'educazione, così come viene concepita e insegnata nelle scuole, si focalizza esclusivamente su aspettative e valori tipici della tradizione occidentale, consolidando i suoi contenuti ed escludendo il patrimonio culturale del mondo non occidentale. Accade quindi che i curricula e i programmi didattici falliscano con i bambini di culture profondamente diverse dalla nostra, perché ignorano o minano i modelli educativi tipici di altri paesi. Gli alti tassi di abbandono e insuccesso scolastico degli immigrati risultano in relazione alle divergenze culturali e alle difficoltà di acquisizione della lingua, nonché all'integrazione e al comportamento sociale.

La questione diventa ancor più complessa in riferimento alle seconde generazioni. I bambini nati in Italia da genitori stranieri «vivono oggi una situazione assurda, stranieri nello stesso Paese in cui sono venuti al mondo o cresciuti» (Cafferri, 2014, p.5). La *ius sanguinis*, vigente nel nostro Paese, sancisce come stranieri tutti coloro nati da genitori con cittadinanza non italiana. Oltre a creare pesanti limitazioni a livello burocratico, tale legge aumenta la confusione identitaria nei ragazzi di seconda generazione: sono nati qui, parlano italiano ma non possono essere considerati italiani. Mostrano notevoli differenze sia dal gruppo di origine che da quello ospitante e ne sono consapevoli. Vengono definiti la “generazione ponte” e vivono sospesi in una “doppia identità”, con il rischio di non riuscire a riconoscersi in nessuna delle due e di non sentirsi veramente accolti da entrambe. «Cercano di colmare i vuoti, di tenere

vivi i ponti che collegano i mondi [...] ma non sempre è facile, le differenze spesso bussano alla porta e trascinano con sé domande, dubbi e delusioni» spiega F. Caferra, dopo aver intervistato alcuni di loro (Caferra, 2014, p.28-29)

Tenere conto delle difficoltà dei neo arrivati è semplice, sono evidenti, ovvie, tipiche delle persone migranti. Ma altrettanto importanti sono quelle di coloro che il Paese non lo attraversano, ma lo compongono, dato che ormai costituiscono la maggioranza e sono per lo più intenzionati a rimanere.

2.2 Le conseguenze per la classe

La presenza di un elevato numero di alunni stranieri in una scuola o in una classe può diventare fonte di difficoltà per l'organizzazione dell'intero istituto e per la gestione della didattica in aula. Questo aspetto di complessità preoccupa molto le famiglie di bambini e ragazzi coinvolti. Tuttavia, gli elementi che influiscono sul sistema classe sono molteplici, alcuni sono già stati citati, come ad esempio la generazione a cui appartengono gli alunni stranieri, il sistema scolastico frequentato in precedenza, il livello socio-economico e culturale delle famiglie, la conoscenza della lingua italiana, la motivazione allo sforzo necessario all'integrazione e molto altro. La situazione è articolata e non bisogna cadere in valutazioni superficiali ed allarmistiche, sulla sola base del dato quantitativo. La diversità che caratterizza oggi le nostre classi è portatrice di fragilità, ma anche di risorse e di talenti, che provengono da esperienze di vita differenti. La sola presenza di alunni con cittadinanza non italiana non è segno di insuccesso formativo (Ismu, 2015).

Sicuramente, l'adattamento alla presenza di un numero elevato di alunni stranieri pone un certo numero di problematiche a livello della classe, della scuola e dei sistemi di istruzione: occorre adattarsi ad una maggiore diversità di lingue materne, di prospettive culturali e di livelli. Sono necessarie nuove competenze pedagogiche e nuovi strumenti per creare contatti con le nuove famiglie e le comunità migranti.

Il rischio maggiore è di rafforzare la tendenza – già presente anche nei migliori sistemi – alla segregazione. La divisione in gruppi può seguire criteri socioeconomici, culturali, religiosi, ma la sua conseguenza è sempre l'emarginazione e il risultato è la difficoltà nel garantire l'equità nell'istruzione, che porta al fallimento della piena inclusione e della coesione sociale. La segregazione scolastica indebolisce la capacità del sistema di istruzione di raggiungere uno dei suoi principali obiettivi, vale a dire lo sviluppo dell'integrazione sociale, di amicizie e di vincoli sociali tra i figli di migranti ed i loro coetanei. La sfida educativa deve sempre essere considerata

nel contesto più ampio: l'abbassamento del livello di studi e l'aumento degli abbandoni non sono solamente insuccessi scolastici, ma costituiscono per gli alunni migranti veri e propri ostacoli all'esito della loro integrazione, successivamente, nel mercato del lavoro. (Libro verde, Commissione Europea, 2008).

Se i figli di migranti sperimentano scarsi risultati e abbandono scolastico, avranno più possibilità di proseguire la segregazione una volta diventati adulti e rischiano di trasmettere questo schema alla generazione successiva. Al contrario, se la scuola svolge con successo il suo ruolo, gli alunni stranieri cresceranno pronti ad inserirsi attivamente nel mercato del lavoro e nella società (Libro verde, Commissione Europea, 2008).

Si è ripetuto tante volte che «la scuola è una palestra di vita» (Moles, 2014), scopriamo adesso che può insegnare il contatto con altri punti di vista e arricchire le prospettive, tanto degli alunni, quanto degli insegnanti. Può essere il luogo dove sviluppare competenze interculturali e la capacità di dialogare nella tolleranza e nel rispetto con persone di altre culture, attitudini indispensabili nella società moderna. «Il dialogo interculturale non è un vezzo, è una necessità del nostro tempo. In un mondo sempre più diversificato e insicuro, abbiamo bisogno di superare i confini etnici, religiosi, linguistici e nazionali per poter garantire coesione sociale e prevenire conflitti» (Libro bianco, Commissione Europea, 2008b)

L'insegnamento interculturale non deve indebolire la centralità della cultura del paese ospitante, non minaccia la sua identità, i suoi valori ed i suoi simboli. Mira soprattutto ad instaurare il reciproco rispetto, a sensibilizzare contro effetti negativi dei pregiudizi e degli stereotipi. Tutto dipende dall'approccio con cui si presentano i componenti del sistema: il modo in cui le scuole e gli insegnanti si rapportano agli allievi migranti possono avere un impatto significativo sui risultati. L'immigrazione può essere considerata da molti come un problema, perché obbliga alla revisione degli schemi in uso, ma in realtà la storia ha dimostrato, che in molti ambiti - dall'istruzione all'economia, dalla cultura alla demografia - può risultare positiva tanto per gli immigrati quanto per il paese che li ospita. «Includere vuol dire offrire l'opportunità di diventare cittadini a tutti gli effetti. Vuol dire creare le condizioni per individuare gli ostacoli ambientali ed operare per la loro rimozione. [...] Vuol dire superare le visioni integrazioniste o assimilazioniste, basate sul perseguimento di obiettivi parziali, per disegnare il progetto di una strategia di medio-lungo termine basata sui diritti umani» (Perla, 2013, p.12).

2.3 Le strategie di accoglienza

Dopo un ventennio trascorso a stabilire linee guida per la gestione del fenomeno e delle problematiche ad esso correlate, la situazione è ormai troppo stabile per essere trattata come una condizione di emergenza. «L'Italia si trova oggi ad un bivio in cui scegliere tra una visione ancora emergenziale e funzionalistica dell'immigrazione, limitando il ruolo delle istituzioni all'assorbimento degli immigrati e al loro adattamento al sistema sociale, oppure affidare all'istruzione il compito di costruire le condizioni per una vera uguaglianza di opportunità tra tutti i cittadini, di qualsiasi origine e provenienza sociale ed etnica» (Catarci & Fiorucci, 2013, p.10)

Immigrazione e scuola hanno intrapreso un lungo percorso di mutuo cambiamento: i nuovi arrivati non costituiscono più pochi elementi di diversità che vanno ad intaccare la situazione di normalità, ma la loro presenza stessa è considerata consuetudine. «Le differenze sono una caratteristica globale ed ontologica della classe (non un'eccezione) e vanno viste come ricchezza da valorizzare» (Rossi, 2013, p.142). La scuola da monoculturale è diventata multiculturale e richiede quindi un approccio multiculturale. È necessario sviluppare un «pensiero multidimensionale per contrastare la tendenza ad eliminare tutto ciò che non è noto o inquadrabile entro le nostre categorie mentali» concorda Miriam Traversi (Green, 2000, pg.10).

Le direttive ministeriali, concordano con questa visione e da anni favoriscono politiche mirate all'accoglienza e all'integrazione e riconoscono la necessità di tenere in considerazione le differenze individuali che caratterizzano in maniera lampante l'attuale popolazione di alunni. L'ispettore tecnico G.A. Lucca, nel protocollo “*L'integrazione scolastica degli alunni stranieri*”, afferma: «l'elaborazione di un percorso formativo non può che essere personalizzato, senza cadere in generalizzazioni o in schemi validi per tutti. Va posta attenzione alla cultura di provenienza dei minori, ma anche alle capacità e alle caratteristiche individuali di ciascuno di essi, dato che le differenze inter-individuali sono altrettanto e forse anche più rilevanti di quelle inter-culturali - si corre sempre il rischio di considerare gli stranieri secondo degli 'stereotipi'» (Lucca, 2003, par. 5).

«Non esiste un'integrazione *ex novo* di un individuo, ma è la persona che integra sé stessa [...] L'inclusione non è un “bisogno” o una “necessità” della persona in stato di disagio o di disabilità ma è, appunto, un “diritto” e come tale andrebbe reso cornice di Scuole strutturate intenzionalmente al riconoscimento del comune “diritto” alla diversità» (Perla, 2013, p.25-42).

Per poter pensare oltre alle nostre ristrette categorie mentali e riuscire ad “abbracciare” la ricchezza delle differenze culturali ed individuali, è opportuno tenere conto degli esempi di coloro che ci hanno preceduto. Il Libro Verde della Commissione Europea “*Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d’istruzione europei*” dichiara: «...i dati mostrano che alcuni paesi riescono a ridurre le differenze fra gli alunni migranti e quelli non migranti con maggiore successo rispetto ad altri paesi, il che dimostra che le strategie possono notevolmente influenzare i risultati scolastici. Ad esempio, la segregazione è una spirale che compromette la motivazione e i risultati dei bambini. I sistemi di raggruppamento degli alunni secondo le loro attitudini può sortire un effetto simile. Anche la capacità degli insegnanti di affrontare la diversità e le loro aspettative nei confronti dei propri alunni possono influire sui risultati» (European Commission, 2008a).

È evidente, quindi, che esistano strategie che in alcune situazioni risultano più efficaci di altre. In Italia «*non siamo all’anno zero*» afferma Graziella Favaro (Favaro, 2010), «*molti passi avanti sono stati fatti in questi anni e la scuola ha funzionato in molte città e piccoli centri come un laboratorio di integrazione che ha saputo accogliere, inventarsi strumenti e risposte per nuovi bisogni, trovare soluzioni per colmare distanze, mediare, negoziare. Vi è oggi una riserva di pratiche e di progetti da mettere in comune, competenze professionali da diffondere e sostenere, attenzioni didattiche da promuovere e potenziare. Tuttavia queste esperienze e questi dispositivi non sono ancora stati trasformati in un “modello d’integrazione” condiviso, da realizzare in maniera uniforme, continuativa e consapevole [...] In numerosi casi, i criteri dell’emergenza e dell’improvvisazione sono ancora quelli vigenti. Alcune criticità tendono a permanere e rafforzarsi dentro la scuola, che è oggi più fragile e povera, attraversata com’è da preoccupazioni e penalizzazioni, tagli di risorse e profonde riorganizzazioni. Cambiano i bambini [...] devono cambiare anche le lenti attraverso le quali noi li guardiamo, altrimenti c’è il rischio di procedere in maniera inerziale, riproponendo strumenti e modi di gestione delle classi efficaci fino a qualche tempo fa, ma ora non più adatti a raccogliere a e rispondere alle sfide poste dalla convivenza tra uguali e diversi» (Favaro, 2011, p.165-167).*

È necessario che le scuole mettano in atto dei processi specifici per favorire prima l’accoglienza e successivamente l’integrazione. «Il primo passo per facilitare una buona accoglienza, evitando ritardi ed insuccessi, consiste sicuramente nella conoscenza della normativa specifica e nella predisposizione di strumenti. Tuttavia l’accoglienza non è certamente solo un problema burocratico: quando un nuovo alunno viene inserito in classe sappiamo di avere davanti un lungo lavoro di alfabetizzazione e parallelamente di graduale integrazione, per poter infine

sviluppare percorsi interculturali in cui la diversità può diventare comune patrimonio ed occasione per un arricchimento disciplinare» (Carletti, 2003). Di questo processo devono far parte tutti coloro che parteciperanno alla vita scolastica del bambino e deve essere quindi gestito e coordinato in maniera competente.

Ciò di cui necessitano questi allievi non è una didattica speciale, studiata apposta per loro, ma una rappresentazione nuova della scuola che li identifichi come parte integrante del sistema e non come una minoranza problematica. Si tratta «di lavorare per operare una trasformazione culturale più profonda in cui sia compresa e promossa la *differenza come valore*, di dare vita a proposte formative ed esperienze non stigmatizzanti, in un'ottica non assimilazionista e normalizzante» (Vinci, 2013). Si tratta di «una diversità che riguarda tutti gli allievi poiché, com'è evidente nell'esperienza di ogni insegnante, nel quotidiano “fare scuola” è facile scoprire che gli alunni “speciali” hanno bisogni anche “normali” e che gli alunni “normali” possono avere bisogni “speciali” » (Perla, 2013, p.60)

Tuttavia, spesso le scuole sono lasciate da sole a gestire queste problematiche e ad affrontare questi cambiamenti e finiscono per mettere in atto strategie solo apparentemente innovative o adeguate, che in realtà rischiano di minare equilibri già precari. A volte si ricerca un'uguaglianza impossibile, in quanto esistente solo come concetto giuridico ma non tangibile, altre volte si punta molto sulla ricchezza delle differenze, rischiando di cadere in infruttuosi stereotipi. «Il bisogno di uguaglianza, coincide con il “*sentirsi normali nel senso di sentirsi di pari valore, anche se profondamente diversi*” » (Ianes, 2006 in Perla, 2013, p. 92) Se si presta scarsa attenzione alla differenza, si va incontro ad emarginazione e trascuratezza, ma dandone troppa si cade nell'assistenzialismo, che porta al vittimismo. In conclusione, insegnanti e operatori coinvolti, anche se molto volenterosi e bendisposti, proprio per l'assenza di un sistema condiviso, restano spesso smarriti di fronte alla scelta di quali tecniche adottare (Green, 2000, p.12-15). «Un'azione didattica può dirsi globalmente inclusiva solo se è in grado di offrire ai suoi allievi una varietà di esperienze positive, sollecitanti, tali da porre ogni bambina e ogni bambino nella condizione di coltivare le sue potenzialità» (Perla, 2013, p. 16) «Nella prospettiva inclusiva, viene messo fortemente in discussione il paradigma della “normalizzazione” che nega le differenze tra persone in nome di un presunto idealtipo di omogeneità: l'inclusione non si basa sulla distanza da un preteso “standard di adeguatezza” ma sul riconoscimento della *piena partecipazione* di tutte le persone alla vita sociale» (Striano, 2010 in Perla, 2013, p.39)

È evidente che la situazione sia troppo complessa per essere gestita dai singoli insegnanti: «la scuola (come espressione della società attuale) si presenta complessa e plurima. È complessa per la molteplicità che la classe esprime: diverse culture, diverse abilità e conoscenze. È complessa per la pluralità di educazioni e competenze che alla scuola la società richiede. Tutto ciò esige dai docenti una progettazione atta ad accogliere strategie appropriate al contesto, che compongano un puzzle, a un tempo, strutturato e flessibile. [...] Una progettazione che garantisca personalizzazione e inclusione. [...] Ma realizzarla non è sostenibile per il docente a causa dei modelli presenti e delle modalità operative consolidate. I modelli attuali propongono percorsi lineari non sempre utili ad accogliere la complessità del contesto e a permettere una relazione organica e coerente tra gli obiettivi, competenze contenuti e attività. Inoltre i tempi di cui dispone il docente non sono sufficienti per realizzare la macro e soprattutto la micro progettazione» (Rossi, 2013).

Fino ad oggi il problema in Italia è stato affrontato trattando due prospettive complementari ma finora rimaste ben distinte: ciò che la scuola può fare per venire incontro alle esigenze degli alunni stranieri e ciò che gli alunni stranieri devono fare per potersi integrare correttamente nella scuola italiana.

Per quanto riguarda la prima parte, le policy del MIUR finora si sono occupate di regolarizzare ed arginare il fenomeno, attraverso la programmazione del flusso delle iscrizioni (C.M. n°2, 8\1\2010), le pratiche di accoglienza e di integrazione culturale, la presenza di docenti facilitatori, tutor e mediatori linguistico culturali (C.M. n°24, 1\3\2006), la lotta al razzismo (CNPI 24/3/1993), la formazione dei docenti e del personale (C.M.n°205, 22/7/1990), il monitoraggio dei risultati (*Libro Verde*, Commissione Europea, 2008), l'interazione interculturale (*Libro Bianco*, Commissione Europea, 2008), l'apprendimento della lingua italiana, la valorizzazione del plurilinguismo, la relazione con le famiglie straniere, l'orientamento, la dirigenza dell'autonomia e delle reti scuola-società-territorio e la specializzazione del curriculum (*La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. MIUR, Ottobre 2007).

Parallelamente procede la ricerca riguardo le potenzialità e le difficoltà dei singoli alunni; la letteratura è già molto ricca sebbene la ricerca prometta ancora notevoli sviluppi. I principali ambiti hanno fino ad oggi riguardato³:

³ I riferimenti riportati hanno funzione puramente indicativa e non sono da ritenersi esaustivi dell'argomento.

- Approccio Cognitivo: analizzando le difficoltà di apprendimento che questi ragazzi possono presentare in determinati ambiti (linguistico, matematico, visuospatiale, comprensione, produzione...) (Murineddu et al., 2006)
- Approccio Psicoterapeutico: sostenendo bambini e ragazzi che si trovano coinvolti nel problema, affinché le difficoltà non creino complicazioni anche nella loro vita personale, emotiva, relazionale (Moro, 2001).
- Approccio Psico-sociale: per lo studio delle interazioni dei bambini con i pari e con gli adulti di riferimento (Favaro, 2011; Lavelli, 2007) e per la mediazione con le famiglie (Camilli Agnelli, 2007; Marazzi, 2005).
- Approccio Didattico: creando materiali e strumenti operativi ad hoc per facilitare l'apprendimento e per supportare al meglio il bambino durante il periodo di adattamento o nelle sue difficoltà specifiche. (Affronte, Burci, & Pischedda, 2010; Arici & Maniotti, 2009, 2010; Demetrio & Favaro, 2005; Gatti, 2006, 2009)
- Approccio Culturale: seguendo l'integrazione dei ragazzi e delle famiglie nella società ospitante, l'adozione di nuove usanze e il mantenimento delle precedenti, nonché l'atteggiamento delle famiglie di fronte alle richieste scolastiche. (Pinelli, Ranuzzi, Coppola, & De Carli, 2002)
- Approccio Linguistico: esaminando l'acquisizione dell'italiano come lingua seconda, l'uso delle due lingue nei diversi contesti, similitudini e differenze tra le due lingue utilizzate, l'utilizzo di sistemi di scrittura diversi, bilinguismo e multilinguismo (Favaro, 1987, 2002)
- Approccio Etnografico: osservando il rapporto tra minoranze e società ospitante, come si comportano famiglie e gruppi di etnie diverse sul territorio italiano (Casacchia, Natale, & Guarneri, 2009; Pattaro, 2010).

Possiamo affermare che negli ultimi vent'anni, ovvero da quando il fenomeno ha assunto proporzioni consistenti, l'immigrazione ha cambiato la scuola, ma è anche vero il contrario: anche la scuola ha cambiato l'immigrazione: non si tratta più di gestire una situazione di emergenza, ma di creare nuove abitudini. Quello che ancora non è presente è un approccio chiaro ed efficace, che fornisca sia delle linee guida globali che dei consigli pratici per la didattica quotidiana. Dopo la normale "fase di accoglienza" che caratterizzava i primi tempi, si è passati alla "fase dell'integrazione", in cui si trovano ancora molte scuole oggi. Non è sufficiente fermarsi qui, è necessario proseguire verso la "fase dell'inclusione" perché questi bambini siano riconosciuti come reali componenti della classe e non come ospiti (Favaro,

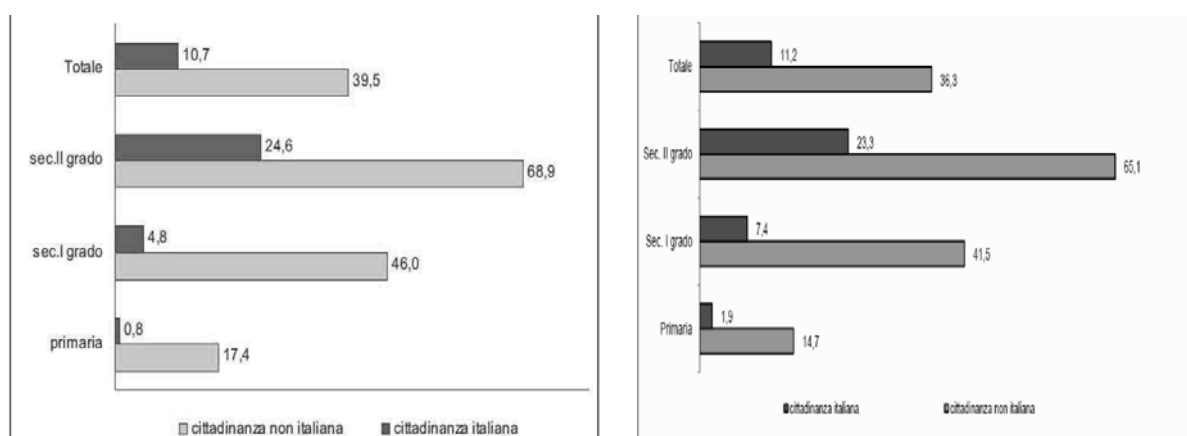
2010). Tuttavia sarebbe errato pensare che lo sforzo debba avvenire unilateralmente. Scuola e alunni costituiscono un insieme inscindibile e lo sforzo integrativo, per avere successo, dev'essere compiuto attraverso la simultanea e attiva partecipazione di tutte le parti coinvolte. È necessario un «approccio didattico “globale” al fare scuola; [...] avente come oggetto (soggetto) di attenzione non il ragazzo difficile [...] ma le condizioni educative che rendono la classe scolastica ambiente ospitale, accogliente (per tutti, appunto) e, dal punto di vista didattico, “dispositivo” istituyente l'apprendimento nella sua complessità differenziata, attenta alla promozione delle potenzialità di ciascuno» (Perla, 2013, p. 14).

2.4 I progressi ottenuti

I dati fino ad ora riportati hanno evidenziato una situazione di profondo divario di opportunità e di risultati riscontrati tra alunni immigrati e alunni nativi. Questo significa che la situazione, sebbene ormai stabile, sia ben lungi dal ritenersi conclusa. Tuttavia, da molto tempo gli insegnanti si cimentano nella sperimentazione delle più varie strategie, con la speranza di trovare quelle che risultano più efficaci per le loro classi. Forse a seguito dei cambiamenti naturali del fenomeno migratorio - il rallentamento dei nuovi arrivi e l'incremento delle seconde generazioni - o forse proprio in conseguenza dell'adattamento delle scuole alla situazione, si cominciano a cogliere anche i primi risultati positivi.

I ritardi sono ancora frequenti ma stanno assottigliandosi e non è escluso che in futuro possano raggiungere il ritmo degli alunni italiani. Nell'a.s. 2010/2011 gli alunni con cittadinanza non italiana in ritardo rispetto all'età anagrafica erano il 40,7%, nell'a.s. 2011/2012 sono passati al 39,5%, mentre nell'a.s. 2013/2014 sono scesi al 36,3% (Fig.2.14).

Fig. 2.14 Confronto tra tassi di ritardo degli studenti italiani e stranieri



Fonte: Miur, Notiziario: Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2011/2012, ottobre 2012

Fonte: Miur, Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2013/14, ottobre 2014

I tassi di ripetenza calano vertiginosamente di anno in anno: nell'a.s. 2012/2013 corrispondevano a 2,1% nella scuola primaria, 9,1% nella secondaria di primo grado e 27,0% nella secondaria di secondo grado. Nell'a.s. 2013/2014 si rilevano l'1,4% di ripetenti nella scuola primaria, il 7,8% nella secondaria di secondo grado e il 12,1% nella secondaria di secondo grado. Anche nelle prestazioni rilevate mediante le prove invalsi si notano dei miglioramenti e il divario tra alunni italiani e stranieri diminuisce in diverse aree, soprattutto per quanto riguarda la comprensione della lingua italiana, come indicato nella tabella seguente:

	Italiano				Matematica			
	1° generazione		2° generazione		1° generazione		2° generazione	
	2011/2012	2013/2014	2011/2012	2013/2014	2011/2012	2013/2014	2011/2012	2013/2014
Primaria - II anno	-23	-21	-16	-19	-16	-17	-12	-15
Primaria - V anno	-28	-27	-16	-17	-18	-18	-11	-13
Secondaria I° - III anno	-20	-19	-7	-7	-11	-14	-3	-5
Secondaria II° - II anno	-28	-27	-10	-14	-16	-14	-7	-9

Come è stato evidenziato nelle figure 3 e 4, la frequenza dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia sembrano avere un'influenza positiva sulle prestazioni scolastiche degli alunni con cittadinanza non italiana e pertanto si dimostra un fattore che partecipa alla riduzione del gap tra alunni nativi e stranieri. Diminuiscono le differenze anche nella scelta delle scuole e sempre più alunni stranieri decidono di frequentare licei e istituti tecnici (Fig.27). I centri di formazione professionale sembrano non essere più l'unica scelta ineludibile per gli alunni stranieri. Inoltre, aumentano anche i ragazzi intenzionati a proseguire gli studi con l'iscrizione

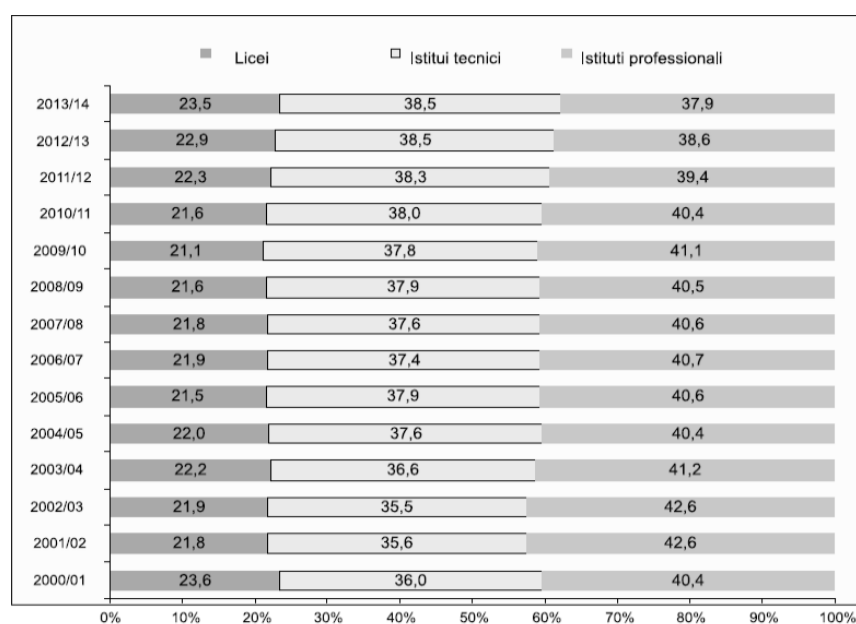


Fig. 2.15
Indirizzi di scuola superiore scelti dai ragazzi stranieri
(Ismu, 2015)

all'università, segno che i percorsi accademici e di vita di questi ragazzi stanno prendendo traiettorie sempre più simili a quelle dei ragazzi italiani.

È possibile interpretare i dati come conferma del miglioramento in atto e dell'efficacia delle strategie di integrazione che le scuole stanno mettendo in atto. Sono senza dubbio dati incoraggianti, che incoraggiano a ben sperare per quanto riguarda il futuro. Tuttavia come ricorda Favaro (Favaro, 2010), è necessario non considerarli come un traguardo, ma come un punto di partenza verso l'inclusione vera e propria.

Parte seconda: la didattica

3. Modelli didattici utilizzati in Italia

Come si è constatato precedentemente, aspettative e atteggiamenti dei partecipanti possono influenzare in modo anche consistente il clima e le interazioni che avvengono in classe. Si tratta di un equilibrio delicato, che qualsiasi intervento, interno o esterno, può compromettere. Ciascun “attore” apporta il proprio contributo alla “scena” e le modalità con cui vi si appropria possono fare la differenza sul contesto formativo. Si è visto come l’accoglienza dei compagni possa determinare l’inserimento dei nuovi arrivati e come le peculiarità del neo inserito si rispecchino nell’atteggiamento degli altri bambini. Tuttavia, non bisogna dimenticare che la “scena” è coordinata da una regia molto influente: l’insegnante. Più di chiunque altro, infatti, è in grado di condizionare, attraverso le proprie idee e le proprie azioni, la direzione del processo formativo. «Gli insegnanti pensano l’insegnamento secondo modalità ricche e articolate e i loro pensieri hanno un’incidenza reale su quello che succede in classe» (Clark & Peterson, 1986, p.256).

Da tempo si è compreso che l’insegnamento non può essere inteso come causa diretta dell’apprendimento: tra i due costrutti non scorre, infatti, un nesso strettamente deterministico, ma una relazione ben più complessa. Le interpretazioni e le definizioni dei concetti di “insegnamento” e “apprendimento” sono molteplici ed eterogenee e dipendono in gran parte dalle necessità storiche e sociali che si sono avvicinate nelle varie epoche. Scoperte scientifiche e mutamenti sociali richiedono infatti un adeguamento delle metodologie utilizzate; la didattica deve essere prima di tutto “funzionale”, deve cioè correlarsi, convergere e contrapporsi alle problematiche che man mano intercorrono (Damiano, 1993).

L’insegnamento è stato interpretato come *trasmissione* di conoscenze e norme, come *rapporto* tra discente e insegnante, come *intenzioni* e propositi da perseguire, come *contesto* o istituzione che promuove l’apprendimento (Damiano, 1993). Ad ogni interpretazione corrisponde un’intera sfera di attribuzioni, che mutano radicalmente l’approccio con cui l’insegnante si pone alla classe. La conoscenza si trasforma da oggetto a processo, l’allievo da tabula rasa ad operatore attivo, l’azione da “comunicare” a “guidare”, “plasmare” oppure “istruire” ed “educare”.

«Gli elementi presi in esame [...] postulano l’azione dell’insegnamento, costituendone le condizioni variabili» (Damiano, 1993, p.17). In altre parole, le conoscenze, le convinzioni e le credenze, che l’insegnante porta con sé, determinano le azioni, le attività, gli strumenti e gli

ambientanti che utilizza in aula. Ricordando che ogni classe presenta una specifica situazione che la caratterizza, si può presumere che vi siano condizioni che possano facilitarne l'aggregazione e l'apprendimento ed altre che possano, invece, ostacolarli. All'insegnante spetta l'arduo compito di riconoscere le metodologie che più risultano idonee per proprio gruppo di alunni, al fine di garantire un ambiente di apprendimento che si adatti alle caratteristiche cognitive di ogni singolo alunno, senza diventare mera ripetizione di schemi già posseduti ma mirando sempre all'autonomia degli allievi. Ovviamente questo risulterebbe molto più facile da applicare nel caso di un insegnamento individuale, ma gli insegnanti si trovano spesso di fronte a classi eterogenee e formulare una didattica globalmente compatibile a livello ottimale per ogni alunno sembra pressoché impossibile. Si dovrà quindi aggiustare la mira volta per volta, calibrando il tiro per prove ed errori. Tuttavia il lavoro di adattamento non è totalmente a carico dell'insegnante: l'apprendimento è un atto autopoietico, a cui l'insegnamento fornisce le condizioni favorevoli. Nondimeno l'adattamento deve essere reciproco: finché l'insegnante adatta la propria didattica alla classe, l'alunno a sua volta adatta il proprio apprendimento (Baldacci, 2004).

È opportuno tenere conto del fatto che il docente non seleziona le proprie tecniche solamente in funzione della classe, ma anche, se non soprattutto, sulla base delle proprie convinzioni e affinità. Tali prospettive provengono infatti dalle esperienze pregresse: dal proprio vissuto come studente, dalle precedenti attività svolte con altre classi o al di fuori della scuola e dalle informazioni apprese durante la propria formazione. Sebbene l'insegnante sia libero di modificare i propri approcci, anche sulla base dei processi di formazione continua, risulta spesso molto difficile estirpare convinzioni e credenze così ben radicate nella propria vita.

Per comprendere le loro convinzioni, si rivela utile ripercorrere l'evoluzione dei principali modelli didattici utilizzati, a partire dal paradigma teorico di riferimento, descrivendone le caratteristiche tipiche dell'attuazione in aula e concludendo con le premesse che hanno portato al successivo cambiamento di paradigma. Particolare attenzione viene posta al modello enattivo, poiché la sua declinazione didattica risulta ancora poco studiata in letteratura e costituisce un approccio scarsamente conosciuto.

3.1 Modello di didattica Trasmissiva

3.1.1 Paradigma teorico: il Comportamentismo

All'inizio del secolo scorso la psicologia subì una considerevole svolta rispetto al suo precedente percorso storico: si era fatta pressante l'esigenza di una nuova scienza, specificatamente interessata allo studio della mente umana, ma basata sul metodo scientifico sperimentale, piuttosto che sull'introspezione e la dialettica, come fino ad allora era stato.

Dagli anni venti agli anni quaranta si diffuse, quindi, un movimento che spostò l'attenzione sul comportamento dell'uomo, piuttosto che sui suoi processi mentali, ritenendo che solamente il comportamento fosse un fattore osservabile e misurabile, mentre i processi mentali sarebbero corrisposti ad una "scatola nera" non indagabile, se non mediante metodi fallaci come l'introspezione.

Tale movimento, noto come Comportamentismo, ebbe una notevole diffusione in tutto il mondo: nato da radici europee, più precisamente dagli studi sperimentali nei laboratori tedeschi, sbarcò presto in America, dove raggiunse la sua massima attività. Qui, autori famosi per aver posto le basi della psicologia scientifica, come Pavlov, Skinner, Watson e Thorndike, svilupparono attraverso le loro sperimentazioni, la teoria del Condizionamento (Marhaba, 2003), pietra miliare del comportamentismo e di tutta la psicologia.

Essa spiega come l'intero processo di apprendimento umano e animale si basi su semplici associazioni tra stimoli e risposte. L'intera relazione tra individuo e ambiente viene intesa come il continuo invio di stimoli da parte dell'ambiente e l'apprendimento di risposte da parte dell'individuo. «Il condizionamento è un apprendimento di nessi psicologici; imparando ad associare le risposte soggettive alla molteplicità delle stimolazioni esterne, ogni individuo costruisce il proprio repertorio comportamentale» (Santojanni & Striano, 2003, p.6).

L'apprendimento può sempre essere costituito da più livelli di complessità: si passa dal Condizionamento Classico, basato su semplici associazioni tra stimoli e risposte consistenti in riflessi, all'apprendimento di risposte più complesse e volontarie del Condizionamento Operante.

Fondamento di tutta la teoria è la modellabilità del comportamento: una volta appresa l'associazione basilare tra lo stimolo e la risposta, è possibile compiere una serie di operazioni che modificano pian piano il comportamento dell'individuo. Si tratta di rinforzare, anticipare, trasferire, generalizzare, discriminare, inibire ed estinguere la risposta, il comportamento in

questione. Ciò è possibile attraverso una serie di rinforzi e punizioni adeguatamente programmati.

«Le connessioni associative tra uno stimolo ed una risposta si consolidano con la loro ripetizione frequente (*legge dell'uso*) e si indeboliscono con la discontinuità della pratica (*legge del disuso*). Le connessioni stimolo-risposta sono rinforzate o indebolite sia per le *leggi dell'esercizio (uso e disuso)* che per le leggi dell'*effetto*: se le risposte da apprendere producono un effetto soddisfacente per il soggetto che le emette, vale a dire lo aiutano a risolvere la situazione problematica in cui si può trovare, tali connessioni vengono selezionate e stabilizzate. [...] L'apprendimento emerge da una selezione di risposte che il soggetto compie, attraverso tentativi ed errori» (Santoianni & Striano, 2003, p.9-10). «Comprendere le modalità attraverso le quali uno stimolo può essere associato a una risposta, significa aver compreso tutti i meccanismi dell'apprendimento del comportamento» (Pavlov, 1927 in Santoianni & Striano, 2003, p.8).

Data la semplice descrizione della regola associativa tra stimolo e risposta ed il fatto che anche gli animali ne siano capaci, non bisogna pensare che l'apprendimento si limiti a pattern associativi elementari come quelli solitamente riportati con funzione di esempio nei manuali. Un'intera cultura, infatti, può essere illustrata come un insieme di rinforzi contingenti e contestualizzati. Nel corso della storia ogni cultura ha selezionato pattern di comportamento desiderabili, accettabili e da estinguere e l'educazione che viene impartita alle nuove generazioni non fa che rinforzare i comportamenti attesi ed estinguere quelli indesiderati.

Sebbene ogni scienza aneli alla definizione di leggi, ovvero di proposizioni universalmente valide, nel caso della psicologia, in quanto scienza umana, questo risulta molto difficile, a causa della complessità che rende imprevedibile il comportamento umano. Le spiegazioni del comportamentismo, sono tra i pochi principi che non presentano eccezioni e vengono quindi annoverate come leggi della psicologia (Marhaba, 2003).

3.1.2 Declinazione didattica: la didattica trasmissivo-imitativa

Dai concetti comportamentisti di stimolo, risposta, esercizio, effetto e rinforzo, nascono delle modalità di insegnamento definite di tipo *trasmissivo-imitative*. Il nome deriva dal fatto che tali modelli interpretano la relazione insegnamento/apprendimento come un contesto in cui chi insegna trasmette e chi apprende utilizza procedure imitative. Derivando dalla matrice comportamentista, intendono l'apprendimento come associativo: generatore di connessioni tra stimoli forniti dall'insegnante e risposte apprese dagli allievi. «L'apprendimento è un processo

di acquisizione di conoscenze che si manifesta attraverso modifiche del comportamento e può essere condizionato dall'attività di insegnamento, attività organizzativa che pianifica i *contenuti* didattici e preordina gli *obiettivi* da conseguire» (Santojanni & Striano, 2003, p.14)

Questo tipo di didattica segue un modello aristotelico di scienza apodittica: ovvero interpreta la conoscenza come una collezione di affermazioni date per vere, che non necessitano di dimostrazioni. In questo contesto la conoscenza viene considerata un oggetto posseduto dall'insegnante, da trasferire nella mente dell'allievo (Bottero, 2013).

Perché l'apprendimento sia efficace, è necessario procedere passo per passo: le informazioni da trasmettere vanno selezionate, frazionate in unità più semplici e programmate nella sequenza di esposizione. La progettazione didattica è essenziale per garantire le adeguate condizioni di apprendimento. Ogni unità didattica può essere immaginata come l'anello di una catena: necessita di prerequisiti delle precedenti ed è a sua volta propedeutica per le successive. Una programmazione bilanciata deve verificare che i prerequisiti siano stati ottenuti dagli allievi e disporre le nuove unità didattiche da insegnare, secondo gli obiettivi che si prefigura di raggiungere. Le prestazioni degli alunni vengono pertanto periodicamente confrontate con degli *standard*. «L'apprendimento si muoverebbe dunque secondo lo schema spiegazione/ricezione. Ai primi due momenti fa seguito l'applicazione, che consiste in esercitazioni orali o scritte finalizzate a verificare l'avvenuto apprendimento. Se l'insegnante è in grado di spiegare con chiarezza e con la dovuta progressione, la conoscenza dovrebbe essere trasmessa e, dunque, radicarsi nella memoria dell'allievo. L'insuccesso, quando si verifica, appartiene alla responsabilità dell'allievo, il quale non avrebbe manifestato il giusto impegno e messo in campo le necessarie attitudini» (Bottero, 2013, p.1).

Si dà quindi per assodato che un individuo sottoposto a tale modello educativo, soprattutto se inserito in contesti istituzionalizzati, si attenga a seguire gli steps che sono stati predisposti dall'insegnante, ascolti e riproduca, sulla base dell'imitazione, le risposte che il docente si attende di veder replicate.

Il rapporto tra insegnante e allievi si fa quindi asimmetrico: chi insegna è depositario di un bene, detiene la conoscenza e per questo, in qualche modo, riveste un ruolo superiore, mentre chi apprende, si presenta inizialmente come "tabula rasa" e deve quindi prestare fiducia ed attenzione alle persone a cui si affida. Poiché il ruolo del discente è passivo e limitato, le differenze nello stile di apprendimento possono venire trascurate, così come le conoscenze pregresse.

Tuttavia, non è sufficiente esporre i contenuti agli allievi, «dire non è insegnare» (Santojanni & Striano, 2003, p.15): per insegnare è necessario avere chiaro cosa deve essere trasmesso, quali argomenti presentare, quali risposte aspettarsi e quando presentare i rinforzi. Gli argomenti vengono organizzati in pacchetti ordinati, presentati a classi anche numerose, attraverso la classica lezione frontale, ovvero abbondanti istruzioni orali o scritte. Gli strumenti utilizzati sono di facile reperibilità: libri, carta, penna, lavagna e gesso. L'accumulazione della maggior quantità di nozioni possibile è l'obiettivo finale e viene regolarmente verificata, attraverso prove che riscontrano il raggiungimento di standard comuni, nonché riconosciuta e premiata con votazioni che fungono da rinforzo positivo.

La valutazione deve essere costante, per permettere all'insegnante di comprendere se sono stati appresi i prerequisiti necessari per passare alla fase successiva e per fornire agli studenti dei feedback che fungano da rinforzo o punizione per incoraggiare o estinguere il loro comportamento.

Riassumendo, le fasi essenziali per la corretta applicazione del modello trasmissivo sono:

- L'esame dei prerequisiti
- La presentazione dei contenuti
- L'esplorazione di possibili risposte attraverso il meccanismo per prove ed errori
- Il modellaggio delle risposte
- Il monitoraggio per il rinforzo o l'estinzione delle risposte
- La pratica attraverso l'esercizio
- Il trasferimento delle abilità da un compito all'altro

Tale metodologia può essere applicata a più livelli: essa permette di modellare il comportamento sia a livello di singole risposte procedurali o contenutistiche, sia a livello di risposte cognitive ed emotive, atte a regolare il comportamento sociale dell'individuo.

Sebbene il punto di partenza di tale processo sia l'assoluta sudditanza dell'apprendente nei confronti dell'insegnante, l'obiettivo finale è comunque il raggiungimento dell'autonomia. È un presupposto di base, infatti che l'allievo sia in grado di imparare e di acquisire la padronanza di ogni materia. Se il corso è ben organizzato, tutti gli studenti dovrebbero essere in grado di raggiungere un livello di padronanza (*Mastery Learning*) standard. Lo scopo dell'apprendimento così strutturato è ottimizzare al meglio i tempi e le risorse per l'acquisizione della massima quantità di concetti possibile. A quel punto, il discente dovrebbe essere in grado di apprendere da solo, cioè di prevedere quali risposte saranno più efficaci di altre relativamente al contesto, di autoregolarsi ed auto modellarsi. Tuttavia, va ricordato che non sempre saper

replicare abilmente un compito significa possederne la padronanza né averne consapevolezza. «Conoscere non significa solo saper fare, ma anche poter spiegare il come e il perché delle proprie azioni» (Santoianni & Striano, 2003, p.23).

La didattica trasmissiva, è la più «comunemente utilizzata nelle scuole italiane» in quanto divenuta ormai uno dei metodi tradizionali che «nel corso dei secoli si sono istituzionalizzati, sono divenuti un tratto caratteristico della scuola, un vero e proprio marchio di fabbrica» (Bottero, 2007, p. 107). I pregi di questo modello lo rendono pratico ed economico, utilizzabile anche con grandi numeri di discenti, ampiamente conosciuto, adatto ad un ambiente formale come la scuola.

Tuttavia, il metodo trasmissivo «può risultare efficace solo nel caso in cui gli allievi siano molto motivati, possiedano strutture cognitive prossime a quelle dell'insegnante e le conoscenze di base relative al campo d'indagine considerato. Si può dunque affermare che un tale metodo può essere utilizzato solo in certi casi e momenti. Non può essere certamente generalizzato perché le condizioni precedenti non sono presenti sempre e in tutti gli allievi (al contrario, è più frequente che non sia così). Ciò vale soprattutto oggi», di fronte ad una scuola definibile come una "scuola di massa", in cui gli studenti si presentano numerosi ma eterogenei, per cultura, prerequisiti, competenze e motivazioni. «Insistere ostinatamente ed eccessivamente su questo metodo può avere come unico effetto l'esclusione di molti allievi dal percorso di apprendimento» (Bottero, 2013, p.1).

3.1.3 Cambiamento di paradigma: il cognitivismo e le posizioni empiriste

Nella seconda metà del secolo scorso, in seguito al deciso affermarsi del modello comportamentista, insorse una certa insoddisfazione per la ristrettezza del campo di ricerca, limitato ai soli comportamenti osservabili. Nuovi mutamenti culturali in atto in quel periodo, facevano intuire che i processi cognitivi non fossero il mistero insondabile che si era creduto fino ad allora. Tra le scoperte che maggiormente influenzarono il cambiamento di paradigma si trovano principalmente: la teoria della comunicazione di Shannon, la teoria dello Human Information Processing (HIP) e l'avvento delle scienze neurofisiologiche. Esse, infatti, permisero di avvicinarsi alla comprensione dei processi mentali attraverso metodologie scientifiche, come la rappresentazione di modelli, la simulazione delle funzioni cognitive mediante sistemi computerizzati e la visualizzazione del funzionamento cerebrale attraverso le moderne tecniche di neuro immagine (Santoianni & Striano, 2003). Ne nacque il paradigma del Cognitivismo, che segnò la seconda grande rivoluzione nella storia della psicologia.

Il nuovo approccio teorico, che partiva appunto da una nuova interpretazione della cognizione umana, ebbe delle ovvie ripercussioni anche sul modo di intendere il concetto di apprendimento. Esso infatti, non venne più definito come una semplice associazione, bensì come un complesso processo di elaborazione delle informazioni, in cui gli stimoli provenienti dall'ambiente vengono percepiti attraverso i sensi, codificati e selezionati, passati da un magazzino di memoria all'altro, archiviati e recuperati quando richiesto. Al di là delle differenze tra i modelli presentati dai vari autori, i processi di *codifica* e *immagazzinamento* rimangono temi essenziali per chiunque faccia riferimento a questo approccio. A sua volta, l'insegnamento diviene un processo organizzativo in cui si porta l'individuo verso la *comprensione* e l'attribuzione di significati delle azioni che sta compiendo. Non si tratta più solamente di fermarsi al livello inferiore dell'imitazione fedele, è necessario raggiungere i livelli più elevati, la comprensione reale del significato delle proprie azioni e dei passaggi necessari per compiere il processo. «L'insegnamento è un processo programmabile, basato su regole che ne gestiscono il funzionamento operando secondo un ordine di attivazione predeterminato, il cui esito, non lasciato al caso, viene attentamente monitorato, scandito e studiato nello svolgersi delle sue fasi attuative. [...] Non è più nozionistico ma organizzativo di strategie, tale, cioè, da promuovere nel soggetto la strutturazione di strategie e abilità (skill) e da consentirgli l'autonoma ristrutturazione dei propri dati informativi in vista di un compito (task)» (Santojanni & Striano, 2003, p.33-34). Il ruolo dell'educazione è di organizzare per stadi e livelli il processo tramite cui l'alunno giunge alla completa e profonda memorizzazione dei contenuti e delle strategie, in modo da poterli riutilizzare in contesti diversi (generalizzazione). Diventano essenziali la motivazione, l'attenzione e soprattutto la metacognizione. Si tratta di un compito regolativo piuttosto che istruttivo.

L'evoluzione della scienza cognitiva è stato un processo ampio, graduale e discontinuo. Numerosi approcci si sono avvicinati al suo interno: da quelli più rigidamente legati alle simulazioni computerizzate, a quelli che si accostavano alle neuroscienze nel tentativo di mettere in evidenza il parallelismo tra il funzionamento cognitivo e quello cerebrale. Nessuno ha mai negato integralmente le basi dell'approccio cognitivista finora descritte, tuttavia col passare del tempo emersero posizioni insofferenti alla rigida attenzione dedicata ai processi cognitivi, che lasciava in secondo piano le caratteristiche dei contenuti ed del contesto.

Un ulteriore cambiamento in atto ha quindi portato alla relativa conclusione dell'ondata *empirista*, ovvero di quegli approcci che considerano la conoscenza un processo che ha inizio

dagli organi sensoriali e si conclude con la configurazione di pattern organizzati di informazioni.

La nuova rivoluzione assiste dunque all'avvento del filone *razionalista*, che considera la conoscenza come, certamente la risultante di informazioni provenienti dai sensi e opportunamente selezionate ed interpretate, ma basata sugli stati mentali che caratterizzano l'individuo in quel preciso momento della sua vita. Esempio di tale orientamento sono il Costruttivismo di J. Piaget, il Culturalismo di Bruner e la Cognizione situata di Cole (Santoianni & Striano, 2003).

3.2 Modello di didattica Costruttivista

3.2.1 Paradigma teorico: il Costruttivismo

Le teorie razionaliste non sono una vera e propria novità nel campo filosofico - psicologico: alcuni spunti di riflessione erano già emersi a partire dal Settecento, ma erano stati messi in secondo piano per tutto il secolo successivo, sorpassati dall'impeto positivista. Nel Novecento trovano finalmente lo spazio per riemergere, insinuandosi nelle crepe del paradigma allora dominante (Santoianni & Striano, 2003).

A cominciare dal Costruttivismo piagetiano, tali teorie hanno avuto il merito di conciliare la logica ordinata delle strutture cognitive descritte dagli approcci precedenti, con le differenze individuali, le tappe evolutive e la specificità di dominio. Esse non si accontentano più di indagare i processi mentali dall'interno, segmentandoli e talvolta perdendone di vista il quadro d'insieme, ma adottano una prospettiva esterna, che tiene conto dei contesti spazio-temporali, sociali e culturali (Santoianni & Striano, 2003).

Partono dal presupposto che ogni individuo alla nascita non sia una "tabula rasa", come finora ipotizzato, ma possieda già delle strutture di conoscenza e delle teorie ingenuie, che gli permettono di interpretare l'esperienza in maniera ordinata. Tali strutture sono destinate ad evolversi durante la crescita, affinché si crei un circolo ricorsivo di *assimilazione* e *accomodamento* in cui l'esperienza e le strutture stesse si modificano costantemente a vicenda, portando allo sviluppo delle capacità di adattamento del soggetto.

L'apprendimento non è più il prodotto dei singoli processi cognitivi, bensì della relazione che viene ad instaurarsi tra le strutture cognitive del soggetto e l'ambiente in cui esse agiscono. La realtà non è un oggetto precostituito da indagare, ma qualcosa che va costruito per quanto l'ambiente e le nostre strutture ce lo consentono. La conoscenza non è un'immagine fedele della

realtà riportata nella nostra mente, viene ricostruita secondo le strutture individuali che danno forma e coordinano l'esperienza. Si tratta di adattarsi all'ambiente costruendo schemi che permettono di manipolare l'esperienza (Santoianni & Striano, 2003). Il soggetto apprendente diviene sempre più attivo, affina i propri strumenti interpretativi e agisce sull'ambiente che lo circonda, sulla base delle proprie esperienze pregresse. Durante l'insegnamento, dunque, non possono essere trascurate le conoscenze personali precedenti che ognuno porta con sé: lo studente deve arrivare a comprendere che le proprie strutture sono insufficienti per adattarsi alla nuova situazione ed essere disposto a modificarle. La funzione dell'insegnante non sarà più, dunque, fornire nuove informazioni, bensì creare le situazioni adeguate alla ristrutturazione delle configurazioni degli allievi, in particolare mediante l'autoriflessione e la pratica (Santoianni & Striano, 2003).

L'approccio costruttivista nega che si possano acquisire informazioni preconfezionate da altri, si tratterebbe di mera memorizzazione, non certo di vera assimilazione. La comunicazione passa dallo scopo di trasmettere a quello di negoziare: la conoscenza va costruita insieme, non consegnata. «L'arte di insegnare ha poco a che fare con il traffico della conoscenza. Il suo scopo fondamentale deve essere di promuovere l'arte di apprendere» (von Glasersfeld, 1998, p. 167 in Santoianni & Striano, 2003, p. 76). Si tratta, dunque, di fornire opportunità di costruire apprendimenti piuttosto che di distribuire conoscenze.

Sebbene le basi di questa corrente siano univoche, vi sono stati autori che si sono principalmente concentrati sulla comprensione e descrizione del processo personale che ogni individuo mette in atto durante la costruzione della propria conoscenza, mentre altri hanno prestato maggior attenzione alle interazioni sociali che favoriscono tale processo. Sulla base di questa differenza, si possono distinguere coloro che appartengono al *Costruttivismo Radicale*, come ad esempio Piaget, von Glasersfeld e von Foerster, mentre dall'altro lato si trovano i sostenitori del *Costruttivismo Sociale*, tra cui si ricordano sicuramente Vygotskij e Wenger.

Vygotskij e colleghi ritenevano che la conoscenza non sia la sola creazione di una mente isolata, bensì una costruzione sociale di una serie di significati che hanno senso solamente poiché condivisi da un gruppo di persone. La funzione degli adulti, o comunque dei più esperti, è di mediare la realtà, spiegando ai "novizi" le categorie comuni su cui si basa l'interpretazione dell'esperienza. «I processi apprenditivi e cognitivi non sono, perciò, interpretabili come qualcosa che i soggetti possiedono solo individualmente nella loro testa, ma piuttosto come qualcosa che si produce e si riproduce, si scambia e si negozia nel corso di attività e di pratiche che vedono impegnati più individui insieme» (Santoianni & Striano, 2003, p.80).

3.2.2 Declinazione didattica: la didattica costruttivista

Il modello didattico di matrice costruttivista è sicuramente uno dei modelli più noti al momento, ritenuto l'alternativa innovativa al modello trasmissivo, dove ormai obsoleto. In realtà non è semplice delineare una didattica di matrice costruttivista, poiché essa «si presenta come un movimento composito di non semplice definizione. Le diverse correnti che lo compongono hanno sicuramente in comune una visione critica dei precedenti approcci ed alcuni riferimenti epistemologici forti, che si diversificano e si articolano sul piano delle proposte operative. Certamente cambia il ruolo del docente, che tende a diventare ideatore e regista di ambienti di apprendimento in cui metacognizione, cooperative learning, autenticità e contestualizzazione dei temi proposti sostengono l'azione autonoma e responsabile dell'alunno» (Varani, 2002, p.2)

Le parole di Wenger sono esplicative del nucleo centrale di questo modello: «l'istruzione non è causa dell'apprendimento, essa crea un contesto in cui l'apprendimento prende posto come fa in altri contesti» (Wenger, 1998, in Varani, 2002, p.2). Insegnare, non è più considerato come la mera trasmissione di conoscenze, poiché l'insegnante non riveste più il ruolo di depositario di informazioni a cui gli allievi non avrebbero altrimenti accesso. Il suo compito, secondo questa prospettiva, è di “costruttore di ambienti di apprendimento”: si tratta creare le condizioni per stimolare lo studente a costruire attivamente la propria conoscenza. Conoscenza che non è più fatta di contenuti da semplificare ed ordinare sequenzialmente per poter essere trasmessi, ma è il prodotto di una costruzione attiva e condivisa. L'attenzione non cade più sui contenuti, ma sui processi che l'allievo applica per interiorizzare le conoscenze. Varisco spiega: la conoscenza è «complessa, multipla, particolare, soggettiva, negoziata e condivisa, rappresentata “da” e “attraverso” persone situate in una particolare cultura e società, in un determinato momento temporale, nell'interazione di un certo numero di giochi linguistici» (Varisco, 1995, Varani, 2002, p.4). «Conseguentemente, una didattica costruttivista deve essere caratterizzata dalla costruzione e non dalla riproduzione della conoscenza, attraverso percorsi che non semplifichino, bensì rendano visibile la complessità della realtà e le sue multi-prospettiche rappresentazioni. Un percorso rafforzato e ulteriormente valorizzato da processi di apprendimento collaborativo e da attenzioni riflessive e metacognitive in grado di agire proprio sulla definizione dell'identità personale», chiarisce Varani (Varani, 2004, p.5).

Ognuno costruisce la propria conoscenza in maniera attiva, consapevole e responsabile, attraverso l'arricchimento delle conoscenze pregresse su cui si vanno ad installare le informazioni nuove, la modifica e ristrutturazione degli schemi di rappresentazione ed il

progressivo adeguamento delle strutture cognitive che formano stili e modalità di apprendimento del tutto personali.

L'insegnante predispone ambienti, materiali ed attività per orientare, senza dirigere, il percorso individuale dello studente. Allestisce "impalcature" (*scaffolding*), basate su informazioni ma anche su regole comportamentali e sociali molto strutturate: crea gli spazi ordinati all'interno dei quali lo studente è libero di muoversi. L'obiettivo del docente non è più quello di verificare il raggiungimento di un determinato standard di conoscenze o del numero di informazioni memorizzate, ma riconoscere le strutture già possedute dallo studente al fine di selezionare i percorsi migliori che permettano all'allievo di ristrutturare ed arricchire le proprie strutture. È un ruolo di supporto e orientamento, piuttosto che direttivo e di modello da imitare (Santoianni & Striano, 2003).

Questo modello si avvale di strumenti classici, come carta, penna, lavagna e libri, ma anche di tecnologie informatiche che permettono di navigare tra le informazioni e costruire percorsi propri di apprendimento attivo. Tra le attività più praticate si trovano tutte quelle pratiche che mirano alla formazione di gruppi di persone che agiscono insieme per costruire una conoscenza condivisa, come ad esempio: cooperative learning, peer tutoring, community of learning e tutte le altre metodologie basate sulla cooperazione.

Tra i suoi pregi annovera sicuramente il rispetto per le differenze individuali, l'attenzione ai processi piuttosto che ai contenuti, il ruolo attivo del discente, un rapporto meno deterministico tra insegnamento ed apprendimento ed una gerarchia di ruoli, seppur tendenzialmente asimmetrica, meno rigida. Inoltre la natura ricorsiva di attività e processi permette di modificare e correggere in corso d'opera, quanto precedentemente pianificato.

Il suo limite è costituito dall'altra faccia della medaglia di un suo pregio: l'attenzione alle conoscenze pregresse, agli stili di apprendimento di ciascun allievo e a tutti i fattori che influenzano l'apprendimento, sono attuabili solamente in presenza di un gruppo di studenti fondamentalmente omogeneo ed equilibrato, che presenta solo qualche caso di eccezionalità, positiva o negativa che sia. «L'apprendimento scolastico è un processo complesso, multiforme, il cui esito è una risultante, non completamente prevedibile, di molti fattori interagenti. Entrano in gioco, infatti, non solo elementi cognitivi ma anche affettivi, socioculturali, esperienziali, didattici, organizzativi, che possono influenzarsi reciprocamente. E' illusorio pensare che gli insegnanti possano intervenire su tutti questi elementi, ma su alcuni di essi hanno ampie possibilità e il dovere professionale di farlo. Il limite di molte metodologie didattiche che in questi ultimi decenni hanno attraversato la scuola è, invece, la settorialità, l'eccessiva

focalizzazione su un solo fattore, che di volta in volta è stato visto come elemento risolutivo, unica leva su cui agire. Una visione non sistemica di un processo per sua natura multifattoriale impedisce, di fatto, un reale intervento su di esso» (Varani, 2006, p.1). Inoltre, «il suo rischio maggiore è la dispersività e la possibile diversificazione eccessiva nei risultati tra i fruitori del processo» (Calvani, 1998).

Un ulteriore rischio è che metodologie molto funzionali tipiche di questo approccio non vengano applicate correttamente, tenendo conto di tutta la struttura epistemica che le sorregge e le rende potenzialmente tanto efficaci. «L'apprendimento per scoperta, la didattica attiva, la didattica breve, la didattica metacognitiva, l'apprendimento collaborativo, l'uso delle tecnologie e altri ancora, sono approcci estremamente interessanti ma, presi singolarmente, rischiano di ridursi a semplici tecniche che, non solo non riescono a scalfire l'insieme del clima scolastico, ma vengono velocemente fagocitate e ricollocate dentro una logica che, di fatto, ne annulla il potenziale innovativo» (Varani, 2006, p.1).

3.2.3 Cambiamento di paradigma: Contestualismo e Culturalismo

Come tutti i modelli forti e completi che si affermano sulle scene della psicologia e della pedagogia per rimanervi a lungo, anche il Costruttivismo ha vissuto la sua lenta e graduale evoluzione, che lo ha portato a passare dall'interesse quasi esclusivo per i processi cognitivi individuali che il Costruttivismo radicale ha ereditato dal Cognitivismo, all'apertura verso i contesti e le interazioni sociali che caratterizzano ed influenzano le elaborazioni personali, tipica del Socio-costruttivismo. Questa tendenza è stata ereditata dalle prospettive che si sono sviluppate intrecciandosi al Costruttivismo: il Contestualismo e il Culturalismo.

Sorta già precedentemente dal pensiero di autori come Pierce, Dewey e James, la posizione contestualista fu definita e riconosciuta con il lavoro di Pepper nella prima metà del Novecento. Metteva in evidenza come la conoscenza umana sia un processo che si attua, non in una condizione asettica e atemporale, ma in un contesto sociale storicamente determinato. «Le attività umane non costituiscono forme di realtà stabili e permanenti, ma, piuttosto, realtà in costante evoluzione e trasformazione in rapporto ai contesti in cui vengono a situarsi» (Santojanni & Striano, 2003, p. 84). Il contesto non è più interpretato come un contorno qualsiasi che funge da sfondo all'attività interpretativa del soggetto, ma diventa dimensione costitutiva dei processi mentali. Bronfenbrenner, con il suo modello a sistemi concentrici, illustra egregiamente la complessità delle interazioni tra i diversi livelli che compongono il contesto in cui l'individuo vive. Così, anche quando ci si occupa di apprendimento, non si può

separare lo studente dal contesto, ma è necessario considerarli come un unico sistema (Santoianni & Striano, 2003).

Allo stesso modo, il Culturalismo nasce grazie all'opera di Jerome Bruner, che riassume abilmente fattori dell'approccio cognitivo, socio-costruttivista e contestualista. Secondo l'autore è effettivamente necessario prestare attenzione ai contesti socio-culturali in cui il soggetto è inserito, poiché essi determinano le modalità con cui l'individuo interpreta la realtà. In particolare, Bruner spiega come tale influenza avvenga attraverso il linguaggio. Una società sviluppa *strumenti intellettuali*, in modo da poter disporre di codici simbolici comuni. Primo tra tutti è, appunto, il linguaggio, che permette di interpretare, mettere in relazione e condividere le esperienze.

Un individuo non deve necessariamente costruire «ex novo i propri strumenti interpretativi, ma può trovarli già disponibili in una cultura e, a sua volta, trasmetterli». Si tratta di “esperienze culturalmente situate”, che costituiscono una determinata cultura. «La cultura rappresenta, quindi, sia il quadro di sfondo in cui si danno la nascita e lo sviluppo della mente umana, sia la complessa rete di influenze e di sollecitazioni che operano a livello individuale dando “forma” alla crescita soggettiva del soggetto» (Santoianni & Striano, 2003, p. 95). In primo piano per tale crescita si trovano l'*esperienza agita* e la *narrazione*: è necessario vivere le esperienze per poterle interpretare e condividere ed è proprio tramite la narrazione che vengono interpretate e condivise. Tali esperienze si vivono quotidianamente e da esse si apprende anche al di fuori del contesto scolastico. Compito dell'educatore è di aiutare alla corretta comprensione delle esperienze, al fine di far raggiungere all'allievo l'autonomia all'interno della propria cultura di appartenenza.

Analizzando il processo evolutivo delle teorie psico-pedagogiche e dei conseguenti modelli didattici, appare chiaro che la tendenza porti a prediligere quelle tipologie di insegnamento che danno maggior considerazione ai diversi fattori che influenzano l'apprendimento umano, in particolar modo al contesto. Un approccio che interpreta l'individuo nella sua globalità e soprattutto nella sua interazione con il contesto è l'approccio enattivo. Non è di recente comparsa in campo filosofico e biologico, ma solo negli ultimi tempi è stata riconosciuta la sua importanza come teoria della conoscenza e di conseguenza se ne sta rivalutando la possibile declinazione in ambito didattico. Ad esso viene dedicato un paragrafo più approfondito, poiché si tratta di un approccio meno conosciuto rispetto ai precedenti.

3.3 Modello di didattica Enattiva

3.3.1 Paradigma teorico: l'Enattivismo

Con il nome di “enattivismo” viene oggi definito il movimento cognitivo – filosofico, proposto dai due biologi ed epistemologi cileni H. Maturana e F. Varela, che unisce alcuni principi della biologia e della filosofia buddista orientale alle teorie della conoscenza occidentali, con lo scopo di superare la dicotomia mente/corpo.

Origini

Il termine “enazione” fu introdotto per la prima volta dallo psicologo cognitivista Jerome Bruner (Bruner, 1968, 1982) per indicare uno dei modi possibili di organizzare la conoscenza, insieme alla modalità iconica e simbolica. La descrisse come la forma di conoscenza tipica delle prime fasi dello sviluppo cognitivo, costruita mediante l'interazione con il mondo, attraverso attività motorie e coinvolgente l'intera sfera sensoriale (McGee, 2005, p.20).

Sebbene già Bruner riconoscesse l'esistenza di una forma di apprendimento derivante dall'azione, il termine “enattivo” assume un significato ben diverso all'interno della frase “scienze cognitive enattive” coniato da F. Varela, E. Thompson ed E. Rosch nell'opera “*The embodied mind. Cognitive science and human experience*” (Varela, Thompson, & Rosch, 1991).

La corrente delle scienze cognitive enattive nasce, sia come approccio cognitivo che filosofico-epistemologico, in risposta a determinate limitazioni degli orientamenti che l'hanno preceduta. In particolar modo essa replica all'antico dibattito tra “mente interna” e “mondo esterno”. Inizialmente gli *oggettivisti* sostenevano la «convincione che gli esseri umani siano agenti cognitivi oggettivamente reali che esistono come entità separate, in un mondo obiettivo, indipendentemente esistente con proprietà reali. La cognizione, da questo punto di vista, significa percepire (o recuperare) le informazioni di quel mondo, l'elaborarle e agire su di esso. La cognizione può essere (più o meno) vera o falsa nella misura in cui la percezione umana, i modelli, le opinioni e le credenze corrispondono a questo mondo. Nel passaggio dalla filosofia alla scienza cognitiva, questo modello è stato ampiamente espresso in termini di percezione e di elaborazione (interiore) e di caratteristiche (esterne)» (McGee, 2005, p.20). «Una delle principali alternative alla prospettiva oggettivista è il *soggettivismo*, che lascia ampiamente

intatta la dicotomia interno/esterno e inverte semplicemente l'enfasi, sostenendo che il mondo è una "proiezione" della mente» (McGee, 2005, p.20)

La terza alternativa che sembra mettere insieme le precedenti e, forse proprio per questo, ottiene un successo maggiormente condiviso e duraturo è portata dall'approccio costruttivista. «Sfida una serie di ipotesi, condivise da entrambi, oggettivismo e soggettivismo, in particolare la nozione che la mente e i mondi siano predeterminati e che la cognizione consista interamente nel "recupero" (da parte dell'individuo) o nel "rispondere" (a "trasmissioni" dall'ambiente)» (McGee, 2005, p.20).

Il costruttivismo, forse proprio per la sua affermata popolarità, è stato uno degli approcci che, nel corso della sua storia, ha assunto più forme e prospettive, talvolta anche molto differenti tra loro e sarebbe sicuramente un errore fare generalizzazioni riguardanti altri principi.

In particolare, nella storia di questo importante paradigma Lakoff e Johnson (in Garbarini & Adenzato, 2004, p.101), descrivono una mutazione progressiva del modello di base distinguendo due principali generazioni: la prima che denominano "disembodied" e la seconda definita "embodied". La prima generazione si fonda sulla metafora computazionale dei processi cognitivi come software indipendenti dall'hardware cerebrale e su una concezione astratta della ragione, cartesianamente intesa come attività separata dal corpo. Al contrario, il punto focale della seconda generazione, consiste in «una stretta interazione tra mente e corpo, tra pensiero e azione, tra schemi razionali e sensoriali».

Proprio da questo periodo di transizione e dai principi scaturiti dal costruttivismo di seconda generazione, sommati alla fenomenologia di Merleau-Ponty, secondo Lakoff e Johnson, emergono i primi accenni della teoria enattivista.

Begg (Begg, 1999) riconosce cinque influenze correlate che hanno portato alla nascita dell'enattivismo come approccio alternativo: alcune critiche al costruttivismo, la necessità di superare le dicotomie cartesiane mente\corpo, soggetto\oggetto, la fenomenologia sviluppata da Husserl e in seguito da Heidegger, Sartre e Merleau-Ponty, l'emergere di studi sulla conoscenza "non formulata" (Davis, 1996 in Begg, 1999, p.70) ed influenze dal mondo della biologia.

3.3.2 Maturana e Varela

È senza dubbio ai due biologi ed epistemologi cileni H.R. Maturana e F. Varela che viene attribuita la paternità di una vera e propria "teoria dell'enattività". La loro riflessione parte da importanti elementi ereditati dall'epistemologia biologica piagetiana, dalla cibernetica di N.

Wiener, dall'ecologia della mente di Bateson, dal costruttivismo radicale di von Foerster e come già accennato dalla fenomenologia di Merleau-Ponty e di Husserl. Ma se è a questi illustri autori che dobbiamo le prime riflessioni sistematiche sulla questione, è sicuramente a Maturana e Varela che viene riconosciuto il merito di aver elaborato una teoria completa, coerente, consapevole ed avanzata.

Propongono una teoria biologica della cognizione, ovvero un punto di vista biologico ed evolutivo attraverso cui interpretare la conoscenza umana e i processi di creazione dei significati. E proprio in questo risiede il merito dei due autori: alla luce di questa prospettiva, infatti, la conoscenza oltrepassa le categorie dicotomiche classiche di mente/corpo e individuo/ambiente, la cognizione non è più una "funzione" del vivente, purchessia complessa, ma è il vivente stesso. Questo concetto viene sintetizzato nella formula "vivere è conoscere": non esiste nessun essere senziente, nessun "Io", che sviluppa conoscenza, né alcun oggetto da conoscere; ogni comportamento è composto da azioni ma "ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione." (Maturana & Varela, 1992, pg.45).

Ciò che deve essere svelato, conosciuto, non è né un mondo esteriore né un mondo interiore, bensì un mondo in permanente produzione attraverso il processo stesso del vivere. Considerare l'essere vivente nel suo insieme, senza soffermarsi né sui suoi svolgimenti interiori né sul suo rapporto con l'ambiente, significa spostare l'attenzione sull'azione e superare le impasse in cui sono finora caduti i precedenti approcci. Infatti gli esseri viventi, secondo gli autori, sono un particolare tipo di macchine (*auto-poietiche*), che si distinguono da altre (etero-poietiche) per la loro capacità non tanto di autoregolazione, quanto perché posseggono una struttura organizzata capace di mantenere e rigenerare nel tempo la propria unità e la propria autonomia rispetto alle continue variazioni dell'ambiente circostante, tramite la creazione delle proprie parti costituenti, che a loro volta contribuiscono alla generazione dell'intero sistema. I componenti qui descritti non sono da intendersi come parti ma come processi. L'innovazione teorica sta proprio in questo: il sistema produce continuamente se stesso. Si sottolinea che una tale "chiusura operativa" non ha né input né output ed è quindi un sistema omeostatico identificato dall'autonomia dall'ambiente esterno. Ciò non significa che il sistema abbia in se stesso tutte le sue proprie cause. Il sistema è pur sempre un sistema in un ambiente, con il quale è accoppiato strutturalmente. Significa, piuttosto, che il sistema non risponde in modo deterministico ai cambiamenti dell'ambiente, ma apporta trasformazioni a sé stesso in base alle relazioni tra le variazioni ambientali e lo stato attuale delle proprie strutture. La grande intuizione innovativa è stata quella di riconoscere la «coincidenza continua del nostro essere,

del nostro fare e del nostro conoscere, lasciando da parte l'abitudine di pensare che la nostra esperienza sia segnata da un marchio di indubitabilità, come se riflettesse un mondo assoluto» (Proulx, 2008, p.44). Quello che viene descritto è un processo circolare tra azione ed esperienza: l'individuo agisce sul mondo, non per una qualche volontà intenzionale, ma perché le sue strutture gli permettono quell'unica alternativa; allo stesso tempo modifica le proprie strutture interne sulla base delle percezioni e delle esperienze che ricava dal mondo esterno. In altre parole, «come le mie percezioni e comprensioni modificano me, io modifico le mie azioni nel mondo e il mondo cambia» (Proulx, 2008, p.23). In questo senso avviene l'*accoppiamento strutturale* tra l'individuo e l'ambiente, che permette il mantenimento della propria organizzazione interna e di conseguenza l'adattamento e la sopravvivenza. L'ambiente non funge da selettore, non dà istruzioni né stimoli a cui rispondere con comportamenti predeterminati, ma funge da innesco per imprevedibili reazioni che dipendono unicamente dallo stato delle strutture dell'individuo in quel momento. È il fenomeno del *determinismo strutturale*: i cambiamenti delle strutture dell'individuo dipendono dalle variazioni ambientali ma non sono determinate da essi. Per comprendere tale concetto è necessario ricordare che la *struttura* per Maturana e Varela (come per Bateson) non è qualcosa di statico, ma qualcosa che si modifica con ciascuna interazione a cui partecipa. L'esperienza umana diviene quindi la base fondante della sopravvivenza, esperienza che può essere vissuta solo attraverso il proprio corpo e le proprie azioni. Varela in un'intervista rilasciata al quotidiano *La Repubblica* (Mediamente-Rai Educational, 2000), spiega: «Non è il mondo a venire da me, e io non ricevo immagini passivamente. È l'organismo a muoversi, formare, informare, delineare ciò che il mondo è. La conoscenza è pertanto l'organismo in azione, nell'atto del congiungimento, e il risultato di questa danza è ciò che appunto chiamiamo conoscenza». Questo spiega anche che qualsiasi conoscenza è strettamente personale, in quanto proviene da uno specifico punto di vista che può essere proprio solo di un individuo. Come disse Maturana, riprendendo Bateson: «tutto ciò che è detto è detto da un osservatore».

3.3.3 Enattivismo oggi

Dopo la pubblicazione di "The embodied mind. Cognitive science and human experience" (Varela et al., 1991) si è verificato un interesse crescente per l'approccio enattivo. Sorto da un costruttivismo non ancora in declino, c'era, tuttavia, chi non lo considerava altro che una piccola folle scappatella dal costruttivismo ortodosso, predicendo un rapido ritorno al

più solido paradigma d'origine. Eppure i suoi fondatori nutrivano la certezza del potere rivoluzionario di questa nuova prospettiva, che avrebbe presto ricevuto a pieno diritto il titolo di scienza cognitiva autonoma, progresso sancito dall'opera di Stewart, Gapenne e Di Paolo *Enaction: toward a new paradigm in cognitive science* (Stewart, Gapenne, & Di Paolo, 2010). Così Froese (Froese, 2012) spiega l'affermazione dell'enattivismo sul panorama delle scienze cognitive, descrivendolo come un approccio che «non può essere facilmente liquidato come semplice completamento di dettagli di basso livello della scienza cognitiva ortodossa. Al contrario, offre un fresco sguardo scientifico alla cognizione di livello superiore e alle specificità della mente umana, rivelando così profonde intuizioni che sono sfuggite alla tradizione ortodossa» (p.217).

Ad oggi, questo cambio di vedute si è esteso a molti campi di ricerca differenti, creando una ricca varietà di contributi. Uno degli apporti principali, per quanto riguarda le applicazioni di ricerca dell'enattivismo è stato fornito dall'*embodied cognition*: una teoria sviluppatasi negli ultimi quindici anni da una stretta collaborazione tra filosofi, psicologi e ricercatori di intelligenza artificiale, secondo i quali la natura della mente umana è determinata dalle azioni e dalle percezioni che il corpo umano consente.

La ricchezza di dati in questo settore è senza dubbio un punto a favore dell'affermazione di questo approccio, ma allo stesso tempo può divenire fonte di incomprensioni riguardo ad alcune definizioni essenziali. Wilson e Golonka (Wilson & Golonka, 2013, p.1) precisano che ciò di cui si occupa l'*embodied cognition* non è il mero studio delle influenze che il corpo applica agli stati mentali, o delle astrazioni cognitive basate su percezioni fisiche, bensì la cognizione intesa come «un esteso sistema assemblato da una vasta gamma di risorse. Prendere seriamente l'*embodiement* richiede quindi nuovi metodi e teorie».

McGee (McGee, 2006; McGee, 2005) spiega, riprendendo Kuhn, che il cambio di paradigma non è mai un evento immediato o concorde, avviene solo dopo che diversi scienziati hanno trovato insufficienti le risposte che il vecchio paradigma forniva loro rispetto a delle situazioni di impasse create da nuovi dati raccolti e hanno quindi iniziato ad abbracciare nuove prospettive. L'autore sostiene che l'enattivismo ha, per questo motivo, suscitato interesse in diversi campi, riassumibili in tre grandi filoni: *embodiement*, intersoggettività e coscienza. Al loro interno ognuno di essi si articola in aree sempre più focalizzate, tra cui: Umwelt, *embodiement* e azione situata, Autonomia, cambiamento e creatività, Groundlessness, non – correspondance and viability, Emergenza e organizzazione del Sé, Coscienza e cognizione in prima persona, Cognizione sociale e intersoggettività, Co-enazione.

Come si può notare, anche solo da questo sommario elenco, i campi di indagine sono ormai molto vasti, ma McGee (K. McGee, 2006, p.75) ricorda che «anche se c'è una grande varietà di proposte di matrice enattiva, per modellare un'ampia varietà di fenomeni cognitivi (vedere ad esempio Maturana e Varela 1987; Freeman 1999; Juerrero 1999 Edelman 1992), è possibile identificare una serie di caratteristiche in comune». L'autore espone un elenco di cinque concetti cardine dell'enattivismo presenti in tutte le sue ramificazioni: l'*autonomia* ogni individuo è indipendente dall'ambiente e dagli altri esseri viventi. L'*accoppiamento*, ogni individuo è indipendente ma allo stesso tempo accoppiato strutturalmente con l'ambiente e gli altri esseri viventi con cui interagisce. Il *feedback*, c'è continua corrispondenza tra le variazioni delle strutture dell'individuo e dell'ambiente. La *temporalità*, le modificazioni che individuo e ambiente provocano l'uno sull'altro non sono predeterminate ma dipendono dallo stato delle loro strutture in quel preciso momento. Ed infine, la *causalità verso il basso* ovvero il modo in cui i livelli superiori vincolano quelli inferiori. Più in generale, ciò che lega le diverse teorie scaturite dall'enattivismo sono: «la ricerca di alternative alla rappresentazione classica, lo studio della cognizione come parte di un contesto più grande e più naturalistico, una rinnovata enfasi sull'importanza della plausibilità biologica e neuro-fisiologica, e simili» (McGee, 2006, p.75-78).

3.3.4 Confronto tra enattivismo e altri approcci

Poiché talvolta alcuni argomenti di ricerca cadono in campi di confine tra discipline, è opportuno indicare come l'enattivismo mantenga integre le sue caratteristiche peculiari, distinguendosi in maniera più o meno marcata dagli altri approcci, soprattutto riguardo a concetti che se interpretati secondo prospettive diverse o definizioni poco chiare, potrebbero dar adito a fraintendimenti.

- *Comportamentismo*

«Si viene stimolati da ciò da cui si *può* venire stimolati» è la frase con cui Proulx (Proulx, 2004, p.115). Inizia il suo articolo riguardante il confronto tra enattivismo e comportamentismo. Precisa che ritiene importante evidenziare le differenze, anche se dovrebbe essere già chiaro che i due approcci partono da posizioni ben distinte, perché l'assunto fondante dell'enattivismo della conoscenza definita come “un'adeguata azione praticabile nel mondo” potrebbe dar luogo a fraintendimenti trasponendo l'asserto in “la conoscenza equivale al

comportamento”. L’affermazione potrebbe non essere del tutto scorretta in sé, ma dipende da quale definizione si attribuisce al comportamento.

«L’enattivismo si distingue da comportamentismo per due fattori: lo status del comportamento e la relazione di causalità» spiega Proulx (Proulx, 2004, p.115). Per quanto riguarda il primo punto, il comportamentismo considera il comportamento come unica manifestazione osservabile dei processi cognitivi, non studiabili direttamente in quanto celati all’osservazione. Secondo l’enattivismo, invece, il comportamento, l’azione, non è una manifestazione di conoscenza ma costituisce la conoscenza stessa, in quanto processi fisici e mentali sono assolutamente inscindibili.

Relativamente alla relazione di causalità, il comportamentismo pone i suoi fondamenti nella relazione tra stimolo e risposta, in cui il primo è causa del secondo e la risposta è assolutamente prevedibile in virtù di questa relazione causale. Principio basilare dell’enattivismo è, al contrario, l’imprevedibilità delle risposte che si possono ottenere ad un stimolo, in quanto esse dipendono non solamente dalla situazione ambientale stimolante, ma soprattutto dallo stato delle strutture dell’individuo stimolato in quella contingenza. In altre parole, a stimoli uguali possono corrispondere risposte differenti e a stimoli diversi possono corrispondere risposte simili.

A partire da questi due concetti principali, discendono a catena una serie di differenze che caratterizzano i due approcci. Ad iniziare dal ruolo del soggetto, tipicamente passivo nel comportamentismo e fortemente attivo per l’enattivismo, al ruolo dell’ambiente, visto come forza che dirige i cambiamenti, l’evoluzione dell’individuo o dell’intera specie, piuttosto che come semplice fattore di innesco dalle conseguenze imprevedibili. Le dinamiche interne, che si costruiscono attraverso le esperienze precedenti, creano la nostra storia e la nostra conoscenza ed è attraverso di esse che ci è consentito percepire i potenziali inneschi presenti nell’ambiente. Da qui il senso dell’affermazione iniziale.

- *Interazionismo e Scienze cognitive sociali*

De Jaegher e Di Paolo (De Jaegher & Di Paolo, 2012) portano alla luce delle scorrette interpretazioni del loro pensiero enattivista che, a causa della necessità di far ricorso ad alcuni fattori di interazione e forme di comprensione sociale, è stato talvolta accorpato alle scienze della cognizione sociale. Tuttavia la differenza tra i due approcci è notevole e vale la pena di chiarirla. Secondo gli autori l’interazionismo, spiegherebbe i fattori di interazione sociale soltanto ad un livello superiore e spesso rischiando di ridurli a mere strategie di

monopolizzazione. I fattori individuali, compreso il ragionamento sugli altri, verrebbero per lo più ignorati. Il pensiero enattivista non può accettare questa posizione perché verrebbe a contraddire il principio di autonomia spiegato da McGee (McGee, 2006, p.75). Le relazioni interpersonali, e quindi l'accoppiamento strutturale, sono possibili solo a partire dalle strutture interne di ogni individuo; l'interazione sociale avviene tra entità autonome e questo non può essere trascurato. L'interazione si basa sui contributi individuali ma non è determinata interamente da essi. Studiare le interazioni significa comprendere le relazioni tra il livello individuale e quello collettivo. L'enattivismo apporta due grandi cambiamenti al settore delle scienze cognitive sociali: innanzi tutto utilizza concetti sistemici per comprendere le interazioni sociali e, in secondo luogo, analizza come le interazioni influiscono sul *sense-making*, sulla creazione di significati, poiché le prestazioni cognitive individuali sono essenziali per comprendere le forme di cognizione sociale.

La questione principale è dunque riuscire a mantenere l'attenzione in equilibrio tra processi individuali e collettivi, perché privilegiando un solo aspetto, indipendentemente da quale, si perde di vista il vero senso dell'interazione.

Un altro grave errore (Di Paolo, 2009), che spesso, secondo viene commesso, è quello di considerare in alcune scienze cognitive sociali, l'aggettivo "sociale" alla stregua di "contesto" e "cognitivo" come equivalente a "mentale, separato dall'azione". L'enattivismo ricorda che non vi è azione senza percezione e non vi è interazione senza azione. Il vero significato di interazione, in questo contesto, è "pensare con gli altri", non solamente "pensare agli altri", non bisogna focalizzarsi sulle differenze interindividuali che chiudono ognuno all'interno del proprio guscio, bensì integrarsi con l'altro senza perdere i propri confini, come descrivono Maturana e Varela parlando dell'accoppiamento strutturale. La visione di ciò che viene definito "sociale" si capovolge: l'interazione è sotto-determinata dalla somma totale delle singole azioni, non consente pause e spesso richiede di agire prima di poter pensare. I processi di percezione individuale, di decisione e di azione non si sommano ad un processo di interazione sociale.

Questa visione apre le porte della cognizione sociale a nuovi ambiti chiamando in gioco la creazione di uno schema corporeo, l'attivazione dei neuroni a specchio e la costruzione di significati condivisi. Ciò che viene proposto è una maggior collaborazione tra settori di ricerca diversi come l'*embodied cognition*, lo studio delle emozioni, gli approcci dinamici, la fenomenologia, le neuroscienze, le teorie dello sviluppo, l'etica e le scienze sociali.

- *Psicologia culturale*

Un altro ambito di ricerca che può rappresentare un confine non ben definito, è quello situato tra enattivismo e psicologia culturale che si incontrano nello studio delle interazioni sociali che vengono a costituire le pratiche culturali umane.

Agire secondo le basi dell'esperienza corrisponde, secondo la psicologia culturale, ad avere un comportamento culturalmente definito. Il problema, secondo gli enattivisti BaerVELdt e Verheggen (BaerVELdt & Verheggen, 1999), insorge nel momento in cui la maggioranza degli psicologi che si occupano di cultura persegue l'obiettivo di estrapolare, dall'osservazione del comportamento umano, delle regolarità, delle generalizzazioni, che portino all'identificazione di un dispositivo di elaborazione centrale comune ad ogni individuo e regolatore dei comportamenti ritenuti "culturali". Nel fare questo i ricercatori commetterebbero il grave errore di trascurare l'esperienza. Sebbene venga condivisa, la nostra esperienza non può, nel sua accezione più profonda, che rimanere strettamente personale, in quanto dipende dalle esperienze pregresse diverse per ogni individuo. In questo senso è inutile cercare un meccanismo comune, soprattutto se per farlo si tralascia la dimensione del particolare: i processi cognitivi sottostanti l'interazione sociale non sono un "meccanismo dentro la testa" bensì si trovano nelle specifiche azioni quotidiane che mettono in contatto più individui portandoli a co-evolvere. Il mondo stesso nasce nel momento stesso in cui condividiamo azioni e in particolar modo azioni comunicative, dal momento in cui il linguaggio è la forma di interazione tipicamente usata dall'uomo.

Secondo gli autori, anche il costruttivismo sociale incapperebbe nel medesimo errore: concentra l'attenzione sul parlare dell'esperienza invece che sull'esperienza stessa e descrive gli script culturali o altri scenari come "stampi" per le esperienze individuali. L'enattivismo non può accettare un modello di esperienza che viene originata al di fuori dell'individuo e solo in un secondo momento interiorizzata: l'esperienza è azione in corso, non è possibile separare i processi cognitivi dal corpo.

BaerVELdt e Verheggen (BaerVELdt & Verheggen, 1999, p.184) suggeriscono un nuovo approccio alternativo e condiviso, che «si concentri sulla natura esperienziale o psicologica di tutto ciò che è culturale, invece di sottolineare la natura culturale di tutto ciò che è psicologico.»

- *Neuroscienze*

Nel caso del rapporto tra enattivismo e neuroscienze, non si può parlare di vero e proprio raffronto: sono due discipline molto giovani e in molti casi condividono argomenti di ricerca e

prospettive, sebbene le metodologie utilizzate siano sostanzialmente differenti. Un tema che le accomuna in particolar modo è l'embodied cognition di cui le neuroscienze cercano di portare alla luce il funzionamento neurale, a fondamento delle teorie sviluppate dall'enattivismo.

Uno degli studi più interessanti è stato condotto da Garbarini e Adenzato (Garbarini & Adenzato, 2004) e riguarda l'attivazione dei *neuroni a specchio* durante il fenomeno dell'*affordance*. Il termine "affordance" fu introdotto nel 1979 dallo psicologo statunitense James Gibson per indicare la qualità fisica di un oggetto, - forma, materiale, dimensione - che suggeriscono ad un essere umano le azioni appropriate per manipolarlo ed utilizzarlo. Ogni oggetto è dotato delle sue affordance, così come le superfici, gli eventi e i luoghi. Tale concetto è pienamente in accordo con la teoria enattivista, in quanto sottolinea che tali caratteristiche non risiedono in realtà né nell'oggetto né nell'individuo osservante, bensì nell'interazione tra i due e si esplicano solo nel momento in cui la persona agisce sull'oggetto. La distanza tra percezione e azione, in questo caso, è resa ancor più inesistente dall'attivazione dei neuroni a specchio: «i neuroni canonici rispondono selettivamente alla presentazione di un oggetto tridimensionale, in funzione della sua forma, dimensione e orientamento [...] questo significa che il tipo di interazione che si stabilisce con l'oggetto è parte costitutiva della rappresentazione dell'oggetto stesso», spiegano gli autori (Garbarini & Adenzato, 2004, p.102). Mentre «i neuroni a specchio rappresentano la seconda classe di neuroni bimodali visuomotori. Questi neuroni sono attivi durante l'esecuzione di azioni, finalizzate al raggiungimento di un oggetto. Come i neuroni canonici, anche neuroni specchio si possono attivare durante un compito di osservazione, in assenza di qualsiasi movimento attivo. Contrariamente ai neuroni canonici, tuttavia, i neuroni specchio non rispondono alla presentazione di oggetti, ma all'osservazione delle azioni svolte da altri soggetti. Quindi, i neuroni specchio rappresentano un meccanismo capace di accoppiare l'esecuzione e l'osservazione di azioni: l'osservazione dell'azione di un altro individuo evoca una risposta speculare nel sistema neurale dell'osservatore, che viene attivato come se lui stesso stesse svolgendo l'azione che sta osservando» (Garbarini & Adenzato, 2004, p.102). Secondo le conclusioni di Garbarini e Adenzato, il paradigma comportamentista di input e output viene definitivamente superato: l'attivazione dei neuroni a specchio è ciò che dimostra la contemporaneità di percezione e azione. La cognizione non è più vista come un insieme di operazioni logiche ma è atta a costruire rappresentazioni, intese non come copie della realtà, ma come schemi motori che permettono il controllo dell'azione e l'interazione con l'ambiente.

- *Costruttivismo*

Il confronto tra costruttivismo ed enattivismo è sicuramente uno dei punti che lascia aperte più perplessità, in prima istanza perché il costruttivismo racchiude ormai un vasta gamma di scuole di pensiero, ma soprattutto perché, come è stato detto, l'enattivismo fonda le proprie radici nel costruttivismo, ma si sviluppa apportando consistenti differenze proprio per colmare alcuni aspetti del costruttivismo che definisce lacunosi (Begg, 1999).

Le analogie hanno inizio pensando all'oggetto di studio comune ad entrambi gli approcci: la cognizione umana è il loro centro di interesse, in quanto intesa come funzione adattiva fondamentale (McGee, 2006). Comprendere i processi cognitivi dell'uomo significa capire come apprende e come organizza le proprie esperienze del mondo e quindi come si relazione con l'ambiente (Ernest, 2006; McGee, 2005).

Al costruttivismo è riconosciuto il merito di aver superato l'impasse della dicotomia tra interno\esterno, soggetto\oggetto. Definendo il soggetto conoscitore come agente complesso strutturalmente determinato che si auto-organizza e si auto-mantiene, si arriva a spiegare che la conoscenza non è oggettiva ed esterna ma interna al soggetto. È da intendersi come un processo piuttosto che come una struttura o un oggetto. Sebbene molti costruttivisti non arrivino a negare esplicitamente l'esistenza di una realtà esterna, la spiegazione si concentra su come soggetto e ambiente si influenzino l'un con l'altro, precisando, però, che le risposte del soggetto dipendono appunto dalle strutture del sistema stesso più che dalla situazione ((Proulx, 2008, p.20).

Inoltre, un altro grande progresso apportato da questo cambiamento di prospettiva, consiste nell'aver riportato l'attenzione sul soggetto che apprende, piuttosto che sui singoli comportamenti di stimolo e risposta. Analizzando la descrizione delle strutture architettoniche che compongono il soggetto, sorgono però le prime differenze tra i due approcci: per il costruttivismo le strutture sono da intendersi come processi di riflessione ed elaborazione delle informazioni sensoriali, che vengono interpretate e generalizzate per creare schemi, rappresentazioni mentali che fungono da strutture di conoscenza (Fenwick, 2000, p.248). Alcuni autori sottolineano con tono critico, come questa interposizione di schemi e rappresentazioni mentali, non costituisca, come molti costruttivisti sostengono, una reale scissione dal il pensiero comportamentista: essi non sostituirebbero il meccanismo di input e output ma aggiungerebbero semplicemente un passaggio intermedio di elaborazione. (Sawada, 1991, in T. J. Fenwick, 2000, p.249-250). Ad ogni modo, una delle cruciali innovazioni dell'enattivismo consiste proprio nell'aver illustrato i processi cognitivi senza ricorrere alle rappresentazioni mentali (Froese, 2012, p.210): le strutture, costituite anche dalle conoscenze

pregresse, corrispondono a sistemi di controllo e di anticipazione (Villalobos, 2013) attraverso cui vengono determinate le azioni e le percezioni possibili dell'individuo. "La conoscenza è un dominio infinito di possibilità che emerge da una sequenza di accoppiamenti strutturali" tra individuo e ambiente. Non è il prodotto dell'azione ma è l'azione stessa, poiché l'apprendimento non corrisponde ad un mero accumulo di informazioni, ma è un continuo processo di esplorazione. Quello che conta "non è creare connessioni ma essere connesso". Quando "un oggettivista dice "osservo", un costruttivista dice "penso" e un enattivista dice "agisco" (Li, Clark, & Winchester, 2010, p.408). Ancor più sotto quest'ottica il dilemma riguardante l'esistenza di una realtà universale esterna risulta fuori luogo: l'importante è lo stretto rapporto che si crea tra ambiente e individuo mediante la percezione e l'azione. Non si tratta di influenzarsi o conoscersi a vicenda, ma di co-evolvere insieme.

Un altro importante punto di disaccordo tra le due correnti consiste nell'attenzione riservata all'individuo: entrambe concordano nell'affermare che la conoscenza sia un processo attivo e individuale ma l'enattivismo ricorda che, se si dà troppa importanza alla dimensione del singolo, si rischia di perdere di vista l'aspetto globale in cui il soggetto interagisce con altri esseri viventi e con l'ambiente. La cognizione è un fenomeno tanto biologico quanto sociale, è un processo complesso di coevoluzione in cui i sistemi interagiscono influenzandosi l'un con l'altro e con l'ambiente circostante (Li, Clark, & Winchester, 2010, p.407). Il costruttivismo si concentrerebbe eccessivamente su una conoscenza di tipo consapevole, razionale o addirittura linguistica, basata sugli schemi che il soggetto apprende riguardo un oggetto per poter gradualmente adattare le proprie risposte ad esso. Una visione enattivista richiede che siano considerate anche le forme di apprendimento non consapevoli che derivano dall'azione o percezione immediate, che si tenga conto delle interazioni con gli altri individui e non solo con gli oggetti, che si dia più considerazione all'uso del corpo e del movimento, poiché su essi si basa l'azione conoscitiva ed infine, che l'ambiente non venga considerato solamente come contesto separato ma come parte attiva della coevoluzione. La cognizione non è vista come una delle funzioni dell'uomo, ma come coincidente con il processo di vita stesso. Nulla si interpone tra percezione e azione, esse sono indissolubilmente legate dal *sense-making*, l'attribuzione di significati che dirige sia la conoscenza del mondo nell'individuo che l'azione che il soggetto attua sul mondo stesso (Wilson & Golonka, 2013). In questo concetto si svela anche un'altra differenza: il costruttivismo ritiene che percezione e ambiente, considerate come oggetto separato dal processo, non siano risorse sufficienti per far sì che il cervello, chiuso nella nostra testa, coordini efficacemente e rapidamente i nostri comportamenti all'interno di un ambiente

dinamico, fisico e sociale. La prospettiva enattiva, invece, considera di pari importanza percezione, azione e ambiente, come le tre componenti essenziali e inseparabili della cognizione. (Gibson in Wilson & Golonka, 2013, p.2).

Proulx (Jérôme Proulx, 2008, p.17-19) aggiunge un'ultima questione riguardante il focus di osservazione dei due approcci: il costruttivismo prende in considerazione solamente l'ontogenesi dell'uomo, ogni individuo sviluppa le proprie strutture cognitive nell'arco della propria vita, mentre la teoria enattiva amplia il suo sguardo all'intera filogenesi, considerando ogni essere vivente all'interno del suo specifico lignaggio, ovvero, studiando la filogenesi che definisce ogni specie. Attraverso i cambiamenti evolutivi successivi, la specie umana si è evoluta per diventare quello che è ora, così come è accaduto per ogni altra forma di essere vivente.

Alla luce di tale confronto, molti autori hanno espresso la loro opinione e il dibattito per decidere se considerare l'enattivismo un'estensione del costruttivismo o una corrente nettamente indipendente è ancora in atto. Proulx sostiene che vi siano «tre aspetti che distinguono la teoria della cognizione di Maturana e Varela dal costruttivismo [...] i primi due riguardanti la biologia alla base della loro teoria, che non sono necessariamente in contraddizione con le basi costruttiviste, ma rappresentano una loro possibile estensione: dalla conoscenza umana alla conoscenza biologica e dal focus sull'ontogenesi a quello sull'ontogenesi e sulla filogenesi. Comunque, il terzo elemento concernente la natura della realtà e della conoscenza rappresenta un importante cambiamento concettuale che non può essere negato» (Jérôme Proulx, 2008, p.24).

Dal canto opposto, Villalobos sostiene che l'enattivismo sembri solo in apparenza un paradigma rivoluzionario, ma se si osservano con attenzione storica alcuni concetti da esso sostenuti come innovativi, si può notare che dall'avvento della cibernetica, è stata compiuta solamente una mera revisione che unisce pochi elementi di innovazione ad alcune vecchie componenti riviste. Nel suo articolo riporta l'esempio dei meccanismi di autocontrollo ed autoregolazione che alcuni enattivisti più radicali chiamerebbero “rappresentazioni interne minimali”, con il rischio di ricadere nell'insidioso problema delle rappresentazioni mentali a cui l'enattivismo si oppone (Villalobos, 2013). L'intento dell'autore è in parte critico, in parte ammonitivo: cerca di mettere in guardia chi chiama con etichette nuove concetti solo parzialmente modificati perché rischia di minare le basi ancora instabili di un approccio emergente.

3.3.5 La declinazione didattica: la didattica enattiva

Purtroppo, sebbene la corrente filosofica dell'enattivismo sia nota già da alcuni decenni, e si identifichi fondamentalmente in una teoria della conoscenza, il rapporto enattivismo e didattica è un ambito ancora poco studiato. Douglas Holton afferma «ciò che manca sono applicazioni complete dell'embodied cognition e dell'enattivismo alla didattica [...] si deve astrarre dai principi generali dell'embodied cognition e dell'enattivismo l'ispirazione per nuovi modelli di apprendimento e altre nuove applicazioni e frameworks educativi, oppure utilizzare l'embodiment come una lente per rivedere le teorie e le tecniche educative esistenti» (Holton, 2010, p. 8-10).

Sebbene il ventaglio di argomenti trattati sotto il profilo enattivo possa sembrare vasto, il numero di studi che hanno cercato, in qualche modo, di connettere l'enattivismo alla didattica è limitato. Alcuni hanno esplorato precisi aspetti dell'embodied cognition relativi all'uso del tatto o della gestualità nella comprensione di concetti (Goldin-Meadow, 1999; Minogue & Jones, 2006; Roth, 2001). Questi studi hanno senza dubbio una grande rilevanza nel sostenere come determinati aspetti dell'embodied cognition possano essere fonte di facilitazione nell'apprendimento, ma risultano marginali nella definizione globale di una "didattica enattiva". Più centrati allo scopo risultano le ricerche di Lowe (Lowe, 2004), Colella (Colella, 2000) inerenti all'utilizzo di diagrammi animati e realtà virtuali per supportare l'apprendimento, Qing Li (Li, 2012) sull'affordance e i vincoli della pratica partecipativa, Brown e Coles (L. Brown & Coles, 2012) riguardante la Deliberate analysis nell'apprendimento della matematica, Glenberg e Kashak (Glenberg & Kaschak, 2002) per una teoria del linguaggio basata sull'embodiement. Infine, relativamente al filone legato alle neuroscienze, Garbarini e Adenzato (Garbarini & Adenzato, 2004) hanno provato a dimostrare il paradigma dell'embodied cognition tramite lo studio dell'attivazione dei neuroni a specchio. La maggior parte degli studi che applicano l'enattivismo alla didattica si sono occupati dell'apprendimento della matematica (L. Brown & Coles, 2012; Davis & Markman, 2012; Proulx & Simmt, 2013). Holton D.L. (Holton, 2010); Qing Li, Clark B., Winchester I. (Li et al., 2010); Rossi et al. (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013), Begg, (Begg, 2013); Bocchi G., Damiano L. (Bocchi & Damiano, 2013), si sono impegnati nella delineazione teorica di una didattica fondata sull'enattivismo. La paternità del progetto dal versante italiano, è senza dubbio da attribuire a Pier Giuseppe Rossi, con l'opera *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente* (Rossi, 2011).

Rossi spiega come i principi dell'enattivismo siano riconducibili in una lezione d'aula: «nell'azione didattica due sistemi esistono e interagiscono nello stesso ambiente: insegnante e studenti. Ognuno crea perturbazioni nell'altro e cambia secondo le proprie caratteristiche strutturali. Tale perturbazione avviene, se avviene, nella pratica didattica, cioè nello spazio tempo in cui studenti e insegnante interagiscono e realizzano il compito, e mette in crisi il loro equilibrio. L'apprendimento può essere descritto come processo di riorganizzazione dei soggetti in seguito agli input esterni. L'apprendimento co-emerge nella situazione ed entrambi, insegnante e studenti imparano, sebbene ogni sistema apprenda diverse procedure, conoscenze e dimensioni. Vengono create traiettorie multiple, autonome e coerenti» (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013, p.40).

Inoltre aggiunge «durante l'azione didattica si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali. Tale fare non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è esso stesso produzione, in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio è l'azione stessa. Durante l'azione il sistema co-evolve insieme alle traiettorie dei singoli soggetti» (p.25). E ancora «per l'enattivismo l'ambiente non produce in modo meccanico un cambiamento nel sistema, in quanto il sistema evolve anche in base alle sue strutture interne ... per apprendere occorre partecipazione attiva del soggetto» (Rossi, 2011, p.82-83). Le modificazioni che avvengono durante l'azione didattica sono molteplici, contemporanee e multidirezionali: «il docente apprende mentre sviluppa la propria professionalità e contemporaneamente il sistema classe si modifica durante l'azione didattica in base al suo accoppiamento strutturale con l'ambiente socio-culturale.» L'enattività, nella pratica educativa, si poggia su concetti e metodologie come embodied cognition, extended mind, learning by doing, augmented reality, research-based teaching e quanto altro possa favorire la conoscenza per prove ed errori, la sperimentazione attraverso simulazioni mentali, gli apprendimenti in situazione tramite l'interazione percettivo-motoria. (Castronova, 2007, in Rossi, 2011).

In questa spiegazione si possono riconoscere alcuni dei concetti fondamentali dell'enattivismo, come quelli: di *autopoiesi*, in quanto il sistema si evolve in base alle proprie strutture e l'alunno apprende in base alle proprie conoscenze pregresse; di *accoppiamento strutturale* tra individuo e ambiente, tra alunno e classe, tra alunno e insegnante; di *circolarità* con cui alunni e insegnante si influenzano vicendevolmente; di *cognizione* interpretata non come una funzione dell'alunno da attivare ma come essenza di ogni sua azione; di *conoscenza* vista come produzione condivisa, co-emergenza; di *azione*: alunni e insegnante devono agire,

intervenire per produrre il cambiamento della conoscenza; di *ambiente* che svolge la funzione di innesco, è una particolare situazione, talvolta anche una semplice domanda che crea il disequilibrio che innesca il processo di conoscenza; ed infine di *determinismo strutturale*, in quanto non è possibile predire esattamente quale reazione seguirà a un'azione, le traiettorie create dai sistemi coinvolti saranno appunto molteplici e autonome.

Di particolare rilevanza per l'azione didattica appaiono dunque alcuni processi, comunemente presenti durante lo svolgimento di una lezione, ma di cui spesso viene ignorato il valore, rischiando di trascurare importanti momenti di apprendimento. I processi in questione possono riguardare vari momenti dell'apprendimento: prima dell'interazione tra insegnante e studenti, durante l'interazione e a conclusione dell'azione. In prima istanza sarebbe opportuno che venisse applicata quella che Davis (Begg, 2013, p.86) chiama "*anticipazione del curriculum*" ovvero la preparazione dell'insegnante a poter percorrere la varietà di direzioni, le molteplici traiettorie, che il dialogo sull'argomento prestabilito potrebbe prendere, senza creare gerarchie prestabilite. Il percorso ideato solitamente intraprende strade differenti in seguito a una "*domanda legittima*". Heinz von Foerster (in Bocchi & Damiano, 2013, p.114) distingue le domande illegittime, ovvero quelle la cui risposta è predeterminata, da quelle legittime, a cui non esiste una risposta corretta, ma che solitamente danno adito a conversazioni aperte e scambi di opinioni sull'argomento. Solamente le domande del secondo tipo, siano esse prodotte dall'insegnante o dagli alunni, sono in grado di scaturire un "*momento di perturbazione*" (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013, p.40-41). «La perturbazione può presentare caratteristiche diverse. Può essere l'evento, cioè qualcosa che non era inizialmente stato previsto nei progetti dell'insegnante e che modifica i piani» (Morin, 1972 in Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013, p.41). Oppure possono essere stati programmati proprio per scaturire la reazione e la riflessione degli studenti, senza però poterne determinare gli esiti a priori. In ogni caso "sono momenti in cui il sistema passa da uno stato all'altro" e la relazione tra gli eventi è allo stesso tempo incerta e determinata. L'apprendimento consiste nel rendere l'evento significativo, trasformando un evento rumoroso in un evento significativo (Rossi, Prenna, Giannandrea, & Magnoler, 2013, p.41). Nel caso non sia stato proposto e programmato dall'insegnante, l'evento di perturbazione può provocare differenti risposte: l'insegnante può non riconoscere il momento ed ignorarlo, può individuare l'evento ma decidere di rimandare ad un altro momento la discussione ed infine può comprendere l'importanza del momento e dare avvio alla *conversazione*. Gli studenti possono dunque intervenire liberamente con osservazioni, domande, opinioni e l'insegnante avrà il compito di incoraggiare gli interventi,

enfaticamente le direzioni che ritiene più produttive ma sempre senza assumere un ruolo direttivo ed infine sottolineare la coerenza tra le digressioni e il tema principale. Starà all'insegnante, inoltre, gestire gli atteggiamenti e i tempi della discussione. Perché l'evento risulti effettivamente significativo, la conclusione dovrebbe prevedere un momento di “*deliberate analysis*” (L. Brown & Coles, 2012), ovvero una riflessione comune durante cui vengono esplicitati verbalmente il processo seguito e gli esiti raggiunti.

Porre in sequenza logico-temporale queste “fasi” può essere fuorviante e far dimenticare che molti degli eventi descritti avvengono in pochi istanti, che in realtà percezione, azione e riflessione sono pressoché simultanei. Talvolta l'assunzione di significato da parte di eventi, altrimenti trascurabili, avviene improvvisamente, in risposta alle azioni degli altri partecipanti, il percorso intraprende rapidamente strade diverse e non si ha tempo di attuare una vera e consapevole riflessione logico-razionale. Soffermarsi a ricostruire l'evento e la sua importanza dopo aver agito, sebbene anche la riflessione sia da considerarsi essa stessa azione, è essenziale per rendere consapevole l'apprendimento e sviluppare la meta cognizione.

Purtroppo, accade di frequente che i docenti provino timore nei confronti di questi eventi portatori di disequilibrio, immaginando che queste digressioni possano risultare solamente dispersive oppure temono di non essere in grado di gestire le dinamiche della discussione. Andrebbe invece tenuto presente che ogni evento è un processo unico ed irripetibile, fonte di accrescimento per tutti i sistemi coinvolti.

In una situazione di questo tipo, osservata attraverso la lente dell'enattivismo, non vi è distinzione tra esperto e novizio, ognuno è libero di intervenire come può, sulla base delle proprie conoscenze pregresse, con la rassicurante certezza che tutti i sistemi coinvolti durante l'evento svilupperanno apprendimento, modificando seppur ognuno in forma ed entità diversa le proprie strutture (Brown & Coles, 2012, p.221). Libera esplorazione e riflessione sono le materie prime per produrre un cambiamento di prospettiva: il fondamento della conoscenza secondo l'enattivismo non è acquisire un corpo di conoscenza riguardante taluni argomenti, bensì assumere il modo di pensare di chi produce la conoscenza in quel determinato campo. Per comprendere meglio, Davis, Sumara e LuceKapler (in Proulx & Simmt, 2013, p.73-74) sottolineano la differenza tra i termini “matematica” riferito ai concetti, “matematizzare” riferito all'azione e “matematico” riferito all'identificazione con colui che lavora sulla ricerca e sullo studio dei concetti e dei processi di tale disciplina.

Il processo di apprendimento richiede, infatti, diverse forme di pensiero, che Begg (Begg, 2013, p.91-92) identifica in sei tipologie: pensiero critico, creativo, metacognitivo, sensoriale,

emotivo e contemplativo. Il primo riguarda il ragionamento e la logica, il secondo l'immaginazione e la considerazione di prospettive alternative, il terzo l'automonitoraggio, il quarto la percezione sensoriale, il quinto le emozioni e l'ultimo l'intuizione. Questa distinzione pone l'accento sulla complessità dell'apprendimento e sull'importanza di tenere presente ogni suo aspetto. Non bisogna tuttavia dimenticare che uno dei punti di forza dell'enattivismo è il rifiuto della rappresentazione mentale: il pensiero, di qualsiasi tipo, non è una fase intermedia tra la percezione e l'azione, ma è azione stessa. Alla luce di ciò assume un altro significato anche l'azione: il corpo, i movimenti, la gestualità, la comunicazione non verbale, non sono prodotti di pensieri già formulati, sono lo svolgersi stesso della vita e della conoscenza e come tali non vanno sottovalutati.

3.4 Conclusioni

I tre approcci principali descritti mostrano delle connotazioni forti, che li distinguono chiaramente uno dall'altro, sebbene siano tutti situati lungo una sequenza evolutiva precisa. Essi rappresentano degli importanti momenti di svolta (Calvani, 1998), sia per quanto riguarda le teorie epistemologiche della conoscenza, sia relativamente alle ripercussioni che i paradigmi dominanti hanno avuto nei confronti delle attività didattiche quotidiane.

Il modello trasmissivo-imitativo, essendosi affermato per primo, rappresenta ormai un caposaldo della didattica italiana. Bottero nella sua opera *Il metodo di insegnamento* (Bottero, 2007) spiega: sebbene si tratti di un modello ormai superato, il confronto rimane fondamentale, perché «un fenomeno importante di cui non si può non tener conto è la straordinaria capacità di resistenza dei metodi tradizionali. Anche dopo il superamento delle loro premesse teoriche continuano ad essere comunemente utilizzati, soprattutto nelle scuole secondarie e nell'istruzione superiore. I metodi tradizionali nel corso dei secoli si sono istituzionalizzati, sono divenuti un tratto caratteristico della scuola, un vero e proprio marchio di fabbrica. Di qui la loro autorevolezza nel mondo delle pratiche educative, anche al di là della loro reale credibilità teorica, ormai venuta meno» (Bottero, 2007, p.107). Tuttavia, tale modello ha vissuto un periodo di forte crisi nella prima metà del ventesimo secolo, momento in cui le metodologie didattiche tradizionali, basate sulle «materie intese come insieme di contenuti, sulla forte asimmetria tra insegnante e alunno, sul verbalismo nozionistico e sulla scarsa attenzione all'autonoma costruzione del sapere» sono state soppiantate da tutte quelle forme di pedagogia dell'attivismo (Bottero, 1999, p. 1-2).

Il costruttivismo ha finora rappresentato l'unica reale alternativa ai metodi trasmissivi tradizionali ed ha vissuto una vasta diffusione proprio in virtù del confronto con un modello ormai sorpassato e delle valide proposte che forniva per colmare le carenze ormai evidenti. «Esso scaturisce dal crollo di un modello epistemico razionale, lineare, dell'idea che la conoscenza possa essere esaustivamente "rappresentata" in particolare avvalendosi di modelli logico- gerarchico e proposizionali» (Calvani, 1998 in Varani, 2004, p.1). Alla fine del secolo scorso, il costruttivismo rappresentava il paradigma preponderante in America, ad oggi è molto diffuso anche nei libri, nei corsi di aggiornamento, nei blog di tanti insegnanti italiani. «E' bello. E' "moderno". E' di moda. E' la soluzione politically correct ai mali della scuola. E' la soluzione desiderabile» spiega con una vena polemica Marconato nei suoi blog (Marconato, 2009). Il professore, noto sostenitore della didattica costruttivista, si mostra scettico poiché dalla parola all'azione c'è molta differenza: è un approccio sicuramente noto e molto valido, ma viene portato in aula spesso mescolato a concezioni trasmissive e la sua applicazione rischia di risultare indebolita da letture superficiali. «Il più delle volte si dice costruttivismo ma si fa comportamentismo» (Marconato, 2009).

Il modello enattivo è sicuramente meno noto dei precedenti, a causa del tardivo accostamento tra la teoria e la didattica. Tuttavia potrebbe rivelarsi una grande opportunità per il futuro: negli ultimi anni, alcuni insegnanti si stanno rendendo conto che l'attenzione per i processi individuali di ciascun alunno, tipica della didattica costruttivista, non è facilmente applicabile in classi fortemente disomogenee come quelle di oggi, che presentano culture, conoscenze pregresse e livelli di abilità così diversi. Gli insegnanti sentono la necessità di passare ad un approccio maggiormente inclusivo, che consideri la diversità una ricchezza, piuttosto che un limite e che permetta a ciascuno di sviluppare le proprie competenze e partecipare alla costruzione condivisa di saperi, in armonia e cooperazione con la classe. Questi insegnanti mostrano spontaneamente, e il più delle volte inconsapevolmente, delle idee tipiche dell'approccio enattivo. Ritengono, seppur spesso in maniera molto naïf, che questa sia la strada per il superamento di confini linguistici e culturali, da cui possa sorgere una costruzione condivisa di saperi, nonché una visione globale ed unitaria del gruppo classe, in cui tutti, ambiente, insegnanti, alunni italiani e alunni stranieri, rivestono il medesimo fondamentale ruolo di fonte di possibilità di apprendimento e crescita.

4: Le forme di pensiero stimulate dalla didattica

Andy Begg sostiene che «nel passato l'educazione sembra aver sottolineato concetti come la conoscenza, il conoscere e l'esperienza; ma conoscere ed essere in grado di ricordare non sembrano abbastanza. Impegnarsi in ciò che si conosce coinvolge il pensiero e questo sembra essere una parte del processo di apprendimento che è troppo spesso viene trascurata» (Begg, 2013, p.91). La conoscenza, intesa come raccolta di informazioni, è utile solo se viene applicata attraverso il pensiero, conferma Diane Halpern. Inoltre, non bisogna dimenticare che la conoscenza è uno stato mentale, esiste quindi solamente nella mente dell'individuo che apprende (Halpern, 2013). «Abbiamo bisogno di lavorare ad un livello più profondo o ermeneutico piuttosto che semplicemente ad un livello valutativo o interpretativo. Tutto questo impegno ermeneutico richiede forme di pensiero che vengono spesso ignorate» prosegue Begg (Begg, 2013, p.91).

Alla luce di tali affermazioni, appare chiaro come la scelta da parte dell'insegnante di prediligere un modello didattico piuttosto che un altro, influenzi lo sviluppo delle diverse forme di pensiero negli alunni che quotidianamente vivono in classe.

È noto che un approccio di tipo comportamentista, si concentri maggiormente sullo sviluppo di particolari abilità di base, come ad esempio la memorizzazione e l'associazione, piuttosto che su abilità di pensiero più complesse e globali. «L'apprendimento è un processo che si incrementa di brevi e gradualmente passaggi sistematici; non necessita la mediazione del pensiero, o del ragionamento, per concretizzarsi e può avvenire allo stesso modo nell'uomo come nell'animale» (Santoianni & Striano, 2003, p.13). Ad allievi che apprendono in una classe in cui viene utilizzata la didattica trasmissiva, viene richiesto di replicare il più fedelmente possibile le risposte mostrate dall'insegnante, non di produrre nuove risposte creative e nemmeno di mettere in discussione il processo tramite cui si giunge alla scoperta di nuove conoscenze.

In egual misura è manifesta l'attenzione dell'approccio costruttivista per l'incremento del pensiero metacognitivo. «Il lavoro educativo sul pensiero viene identificato come primaria dimensione formativa. [...] Il soggetto che apprende si trova implicato in una molteplicità di configurazioni esperienziali, che ha necessità di interpretare e decodificare, allo scopo di ricavarne elementi che gli consentano di adattarsi ad esse. [...] Ogni apprendimento è sempre radicato in una trama di eventi e situazioni esplorati, interpretati, organizzati dal pensiero ed ogni apprendimento si costruisce attraverso il pensiero che ne costituisce la struttura cognitiva

di supporto» (Santoianni & Striano, 2003, p.111). «La messa in atto di procedure autoreferenziali ed autoriflessive sul pensare, sull'apprendere, sul conoscere, rappresenta la condizione di possibilità per poter costruire conoscenza sul pensiero ed apprendere a pensare» (Santoianni & Striano, 2003, p.118). Meno conosciuta è, invece, la propensione dell'approccio enattivo allo sviluppo equilibrato e contemporaneo della maggior parte possibile di forme di pensiero che costituiscono l'individuo. «L'enattivismo si concentra sul processo di apprendimento/vita e questo comporta una molteplicità di forme di pensiero. Dal mio punto di vista, il pensiero coinvolge sei principali forme di pensiero interconnesse: pensiero critico, creativo, metacognitivo, sensoriale, di cura e contemplativo. Mentre ciascuna di queste può essere suddivisa ulteriormente, una loro sintesi, piuttosto che un'analisi, è probabilmente più feconda perché tutte e sei le forme sono correlate tra loro» (Begg, 2013, p.91).

Begg, nelle sue pubblicazioni, fornisce brevi descrizioni delle suddette sei forme di pensiero, tuttavia, per poterle definire più approfonditamente è necessario ripercorrere velocemente una breve rassegna della letteratura a loro dedicata, al fine di trovare autori e teorie che hanno maggiormente approfondito il concetto in maniera affine alla concezione di Begg.

4.1 Pensiero Critico (Critical Thinking)

4.1.1 Introduzione storica:

I primi accenni ad una forma di pensiero identificabile come pensiero critico risalgono a grandi pensatori, come i greci Socrate, Platone e Aristotele o i successivi Bacone e Hume. Tuttavia il merito di aver riportato l'attenzione sull'argomento in tempi moderni viene attribuito a John Dewey che, con la sua teoria sul *pensiero riflessivo*, tra gli anni '20 e gli anni '50 ispirò l'intero programma educativo americano, attraverso la creazione del "*movimento educativo progressista*".

Negli anni '30 l'interesse per il pensiero critico nell'ambito della ricerca subì un'ulteriore spinta e proprio grazie alla diffusione dell'educazione progressista, si ebbero otto anni di intensi studi e pubblicazioni, in cui termini come "pensiero critico" o "pensiero chiaro" presero rapidamente il posto di "pensiero riflessivo". Il boom proseguì fino agli anni '60; a quest'epoca risalgono le prime definizioni di autori accreditati come ad esempio Robert Ennis. Tuttavia, negli anni '40, in concomitanza con la pubblicazione dei primi risultati scientifici, scoppiò la seconda guerra mondiale e l'attenzione fu distolta verso temi maggiormente urgenti. In seguito alla guerra, ormai alla fine degli anni '50, la Russia batté l'America nella corsa allo spazio, mandando in

orbita lo Sputnik. Tutto il sistema educativo americano venne messo in discussione a seguito di questa cocente sconfitta, il movimento educativo progressista venne sciolto ed occuparsi del pensiero critico rimase un compito declinato ai filosofi.

Quando, a cavallo tra gli anni '60 e '70, venne intrapresa la guerra in Vietnam, si rinnovò la necessità di un cambiamento nell'educazione, questa volta fortemente caldeggiato sia da studenti che da docenti. A gran voce veniva richiesta una scuola che creasse persone libere, indipendenti, capaci di pensare ed esprimersi in autonomia e libertà. Tuttavia il paradigma educativo fondante in quegli anni era quello basato sull'azione, sul principio "imparare facendo", che metteva in secondo piano rigore, riflessione e ricerca di alternative. Fu quindi solo alla fine degli anni '70 che il pensiero critico ritornò in auge, in quanto il suo rigore e la sua ragionevolezza potevano essere d'aiuto nel quietare rivolte e lamentele.

Negli anni '80 si assistette ad una seconda esplosione di interesse, questa volta localizzata in particolar modo nelle università: il pensiero critico, inteso come unione tra argomenti disciplinari e particolari forme di pensiero, fu ripreso da molti studiosi di vario genere, come psicologi, filosofi ed esperti in scienze della comunicazione. In questo periodo comparvero i nomi che si sarebbero affermati come patroni del pensiero critico, tra cui: Richard Paul, Lina Elder, Robert Swartz, Peter Facione e molti altri. Vennero indetti convegni e aperti ricchi dibattiti che accompagnavano le principali controversie sull'argomento, come la relazione tra pensiero critico e specificità dell'oggetto, il ruolo della metacognizione, del problem solving e del pensiero deduttivo, la misurabilità e l'educabilità del pensiero critico (Ennis, 2011).

4.1.2 Definizione:

Nonostante la ricchezza di letteratura e dibattiti, non si è ancora giunti ad una definizione condivisa di pensiero critico, che superi i confini disciplinari e le prospettive individuali. È un termine molto utilizzato, nonché un concetto riconosciuto come essenziale per un piano educativo completo, addirittura da presidenti come Regan e Bush. Si rende quindi necessario cercare di delinearlo nella maniera più precisa possibile. L'ostacolo che si oppone a questo scopo è l'eccessiva specializzazione dei diversi settori di ricerca che limita fortemente la collaborazione tra discipline e impedisce un reale sviluppo in questo senso. Con questo obiettivo Sanders e Moulenbelt hanno raccolto le parole dei principali esperti in materia, tracciando il filo evolutivo che la definizione di pensiero critico ha seguito negli anni e negli approcci.

- Come già accennato, il primo a fornire una definizione, sebbene riferita al nome di pensiero riflessivo, fu **John Dewey**: «Un esame attivo, persistente e attento di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza, alla luce dei motivi che la sostengono e le ulteriori conclusioni cui tende» (Dewey, 1910, p. 6 in Sanders & Moulenbelt, 2011). Il pensiero critico avrebbe quindi origine dal dubbio: una perplessità spingerebbe a formulare le ipotesi, mentre l'osservazione e la ragione consentirebbero di affinarle. Questi processi mentali non si susseguirebbero in modo lineare, ma sarebbero ricorsivi e reciprocamente influenti. L'apprendimento dovrebbe essere attivo e l'educazione dovrebbe essere centrata sulla forma delle affermazioni, piuttosto che sulla conoscenza. Riassumendo, il pensiero riflessivo possiede: una polemica, che contraddice la situazione, un processo di definizione e di elaborazione delle affermazioni che costituiscono la polemica e dei fatti a loro sostegno e una decisione definitiva, una frase conclusiva, che può servire come una regola o principio sulla cui base prendere decisioni per i casi futuri (Dewey, 1910, p. 101-102 in Sanders & Moulenbelt, 2011).
- Successivamente **Edward Glaser** portò alla luce uno studio pionieristico sulla misurazione del pensiero critico, dando vita ad uno degli strumenti di valutazione più utilizzati, il Watson-Glaser Test of Critical Thinking. L'autore nel 1941 mise in evidenza tre componenti chiave del pensiero critico: un atteggiamento di disponibilità alla riflessione, la conoscenza dei metodi di indagine e del ragionamento logico e una certa abilità nell'applicazione di tali metodi. (Glaser, 1941, p.5-6 in Sanders & Moulenbelt, 2011). Glaser sviluppò anche un programma didattico consistente in otto lezioni che miravano al miglioramento delle abilità di: definizione, di fornire evidenze, di trarre inferenze, nel metodo e atteggiamento scientifico, di evitare il pregiudizio, di diffondere la propaganda ed i valori e infine di utilizzare la logica.
- **Benjamin Bloom** fu uno psicopedagogo attivo nel ventesimo secolo, noto per lo sviluppo di una tassonomia riguardante il pensiero cognitivo. Bloom definiva tre aspetti del pensiero cognitivo: la conoscenza, le capacità intellettuali e le competenze. Le ultime presentano una gerarchia a sei livelli, definiti come: Conoscenza, Comprensione, Applicazione, Analisi, Sintesi e Valutazione. Sebbene Bloom non facesse riferimento al pensiero critico in particolare, queste competenze verranno riprese e approfondite da diversi autori successivi.
- **Robert Ennis**, uno dei principali esperti di pensiero critico, nel 1962 raccolse la definizione del suo mentore Smith «il pensiero critico è la determinazione del significato

delle dichiarazioni e la valutazione di queste dichiarazioni» (Smith, 1953, p.130 in Ennis, 2011) e la rielaborò in «il pensiero critico è la corretta valutazione delle dichiarazioni» (Ennis, 1962, p. 83 in Ennis, 2011). Individuò, inoltre, tre fattori chiave per la “corretta valutazione”, ovvero criteri rigorosi, buon giudizio e fonti affidabili. Successivamente l’autore rivisitò la propria definizione trasformandola in «il pensiero critico è il pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare» (Ennis, 1993, 2011). Sebbene Ennis stesso la definisca una definizione non del tutto completa, in continua via di sviluppo, essa apporta una grande innovazione, in quanto chiarisce degli aspetti che fino ad ora erano stati solamente accennati. Viene sottolineata la duplice natura del pensiero critico: da un lato la disposizione, l’atteggiamento personale di apertura alla ricerca e al ragionamento logico e dall’altro l’abilità nel conoscere ed applicare le procedure ed i criteri del ragionamento logico. L’autore fornisce una descrizione piuttosto completa delle componenti del pensiero critico, secondo la sua teoria, che verranno approfondite in seguito.

- Nel 1988 a Delfi si riunì un gruppo di ricercatori, decisi a trovare una definizione condivisa di pensiero critico. Dopo un paio di anni ne emerse: «il pensiero critico è propositivo, un giudizio auto regolatore che proviene dall’interpretazione, dalla valutazione, dall’analisi e dall’inferenza, come spiegazione delle evidenze, dei concetti, delle considerazioni metodologiche, criteriologiche, o contestuali su cui il giudizio si basa» (**Facione**, 1990, p.3 in Sanders & Moulenbelt, 2011). Anch’essi compilarono una lista di abilità necessarie al pensiero critico, tracciarono il profilo del “buon pensatore” e divisero le abilità in due categorie molto simili a quelle di Ennis: quelle legate all’approccio alla vita in generale e quelle connesse a questioni specifiche o problematiche.
- **Stephen Brookfields**, nelle sue pubblicazioni del 1987, si concentrò maggiormente sul ruolo nella società delle persone che sviluppano un efficiente pensiero critico. Lo sviluppo del pensiero critico non può essere considerato un problema limitato all’ambito dell’educazione, ha importanti ripercussioni su tutta la società e bisogna tenerne conto. È necessario essere consapevoli delle proprie capacità per poterle sfruttare e tre delle abilità cruciali per lo sviluppo della società sarebbero legate al pensiero critico: l’apprendimento di emancipazione, il pensiero dialettico, e l’apprendimento riflessivo. Il primo si verifica quando le persone raggiungono la consapevolezza della forza che un buon ragionamento logico possiede, il secondo si concentra sulla comprensione delle

contraddizioni e la formulazione di soluzioni adeguate, mentre il terzo implica un processo di esame delle esperienze pregresse che permettono di inserire le nuove informazioni all'interno del bagaglio delle proprie conoscenze.

- **Joanne Kurfiss**, un anno dopo, pose il problema dell'accessibilità delle informazioni necessarie al ragionamento e affermò: «il pensiero critico è una risposta razionale a domande che non hanno una risposta definitiva e per le quali le informazioni pertinenti potrebbero non essere disponibili [...] è un'indagine il cui scopo è di esplorare una situazione, fenomeno, domanda, o un problema per arrivare ad un'ipotesi o ad una conclusione che integra tutte le informazioni disponibili e che può quindi essere giustificata con convinzione» (Kurfiss, 1988, p.2, in Sanders & Moulenbelt, 2011).
- **Diane Halpern**, è nota per la sua concezione di pensiero critico in rapporto all'educazione. Ne risulta una definizione piuttosto ampia, che mira ad includere il maggior numero di aspetti possibili piuttosto che a specificarne alcuni. Secondo l'autrice «il pensiero critico è l'uso di quelle abilità o strategie cognitive che aumentano la probabilità di ottenere un risultato desiderabile. È usato per descrivere il pensiero propositivo, basato sul ragionamento e diretto ad un obiettivo. Non è solo pensare al proprio pensiero, ma anche usare le abilità che più probabilmente renderanno "desiderabili i risultati". Le decisioni circa la desiderabilità dei risultati sono inserite in un sistema di valori» (Halpern, 2003, pag. 6-7 in Sanders & Moulenbelt, 2011).

In conclusione alla rassegna, Sanders e Moulenbelt, propongono un unico sistema per porre ordine tra le varie opinioni: classificare le diverse definizioni raccolte in due categorie, quelle contesto-specifiche, come quelle di Brookfield e Kurfiss e quelle transdisciplinari, tra cui quelle di Dewey, Bloom, Ennis, Halpern e Glaser. Concordano inoltre con Ennis e Paul sul mantenere aperte a nuovi sviluppi le possibili definizioni; l'apertura a nuovi punti di vista e l'integrazione delle nuove informazioni sono, in fondo, punti cruciali di un buon pensiero critico.

4.1.3 La teoria di Robert Ennis:

La prima definizione dell'autore, «il pensiero critico è la corretta valutazione delle dichiarazioni» (Ennis, 1962, p. 83 in Ennis, 2011), metteva in luce tre caratteristiche fondamentali del pensiero critico: i *criteri* che guidano le decisioni, il *buon giudizio* ovvero l'abilità nell'applicazione corretta di tali criteri e la *credibilità delle fonti* da cui si traggono le informazioni necessarie alle decisioni.

A partire da questa analisi primitiva, Ennis ha sviluppato una definizione molto più complessa e approfondita. Innanzi tutto ha mutato la definizione nella più completa forma «il pensiero critico è il pensiero riflessivo ragionevole focalizzato sul decidere a cosa credere o cosa fare» (Ennis, 1993, 2011). In secondo luogo ha sviluppato un elenco di caratteristiche che descrivono il pensiero critico in modo molto più accurato. Nel nuovo elenco compaiono: la *disposizione* all'apertura mentale, all'essere sempre ben informati, all'attenzione verso punti di vista differenti e all'esercizio delle abilità cognitive implicate nel pensiero critico. La *deduzione qualificata*, un'esplicazione del precedente “buon giudizio”, comprendente le abilità nell'applicare correttamente le regole del ragionamento deduttivo. L'*ascrizione delle ipotesi*, una specificazione della categoria “criteri”, relata all'abilità di individuare le ipotesi nel discorso proprio e altrui. La *spiegazione delle inferenze* un approccio alla valutazione di ipotesi che mostra il potere esplicativo delle ipotesi stesse e porta a galla l'incapacità delle persone di spiegare le prove o le incoerenze tra spiegazioni fornite e prove. Non è un insieme di regole per generare ipotesi direttamente dalle prove, bensì un approccio che fornisce un insieme di regole o di criteri valutare le ipotesi. Gli *equivoci* ovvero gli errori che possono incorrere in un ragionamento basati, ad esempio, su ambiguità che possono creare uno slittamento di significato tra due termini. Infine, i *giudizi di valori* necessari per valutare i criteri, le conseguenze, i principi e le alternative con buon senso (Ennis, 2011).

Per maggior chiarezza l'autore riporta in appendice un paragrafo chiamato “*La natura del pensiero critico: definizione di disposizioni e abilità del pensiero critico*”. Esso specifica, per l'appunto, la duplice natura del pensiero critico, composto da abilità nell'applicare regole e criteri e da disposizioni, atteggiamenti che la persona deve adottare come stile di vita per poter applicare il pensiero critico in ogni situazione. Le abilità si distinguono in sei sotto categorie: le abilità necessarie ai *chiarimenti iniziali*, come saper focalizzare la domanda, analizzare l'argomento e trovare le risposte alle domande che aiutano a delimitare l'argomento trattato. Le abilità basilare per *prendere decisioni*, come giudicare la credibilità delle fonti e la purezza delle osservazioni effettuate. Le abilità legate alle *inferenze*, come fare deduzioni e induzioni e giudizi di valori. Le abilità connesse a *chiarimenti successivi*, come esplicitare definizioni e ipotesi. Le abilità relative alla formulazione di *ipotesi ed integrazioni* che consentono di valutare le premesse e di difendere delle posizioni.

Infine una classe *supplementare* poiché riguarda i rapporti tra pensiero critico e le altre abilità cognitive, come capacità metacognitive e di problem solving, la sensibilità a sentimenti e conoscenze altrui e l'uso delle strategie della retorica.

Per quanto riguarda le disposizioni, Ennis spiega come un pensatore critico esperto dovrebbe avere la naturale tendenza a: avere cura che le sue convinzioni siano vere e le sue decisioni giustificate, a considerare sempre delle alternative e punti di vista differenti, ad essere ben informato e a presentare in maniera chiara le proprie opinioni, nonché a tenere in considerazione qualsiasi persona (Ennis, 1993, 2011).

La teoria di Ennis, oltre ad essere probabilmente la più completa, trova numerose connessioni con la definizione di Begg: per entrambi si tratta, infatti, di avere un atteggiamento consapevole e determinato ad analizzare le affermazioni da un punto di vista logico, per poterne trarre ragionamenti ed inferenze corretti.

4.2 Pensiero Creativo (Creative Thinking)

4.2.1 Introduzione storica:

Il pensiero creativo è un costrutto che solo recentemente è stato preso in seria considerazione dalle ricerche psicologiche: a causa di un antico retaggio della cultura romantica, fino a metà del novecento veniva considerato come il lampo di genialità che pochi avevano la fortuna di sperimentare, una qualità superiore, rara, che non meritava ricerche applicate. Le facoltà di pensiero venivano allora identificate con le capacità di ragionamento logico, fatte praticamente coincidere con il concetto di intelligenza. L'attenzione era concentrata sulla definizione delle tappe dello sviluppo tipico e poco spazio era lasciato alle abilità descritte come attitudini personali ritenute legate solamente alla produzione artistica, utili quindi all'espressione di sé stessi e dei propri pensieri ma non influenti sullo sviluppo dell'intelligenza.

Solo negli ultimi decenni alcuni autori hanno cominciato a riconoscere l'importanza della creatività nella vita quotidiana e questo è dovuto ad alcuni cambiamenti nel clima socio-culturale occidentale. Il mondo del lavoro ha mutato le proprie esigenze, non richiede più manodopera che applichi ripetutamente degli schemi prestabiliti, bensì risorse produttive, persone capaci di svolgere le proprie mansioni con originalità e di adattarsi velocemente a situazioni nuove o problematiche. Inoltre, il mondo va costantemente aumentando il proprio ritmo di cambiamento e per restare al passo con l'informazione non è più necessario possedere una conoscenza enciclopedica come in passato, bensì una forma di sapere nuovo basata non tanto sul possesso delle nozioni, quanto sull'abilità di creare nuove connessioni tra esse.

Di fronte alla rivalutazione della creatività, gli autori hanno provveduto a rivedere la definizione di pensiero creativo, distinguendone due diverse forme: Arieti (Arieti 1979, in Antonietti, 1991) differenzia la “creatività ordinaria”, posseduta da tutti ed esprimibile nella quotidianità, dalla “creatività straordinaria” posseduta solo da alcuni e manifestabile solo in rare e per l'appunto straordinarie occasioni. Secondo Tylor (Tylor 1959, in Antonietti, 1991), invece, le persone si differenzerebbero per la forma di creatività padroneggiata; ne elenca cinque tipologie poste in ordine dalla più infantile e scarsa per utilità del prodotto, alla più matura e significativa: creatività espressiva, produttiva, inventiva, innovativa ed emergente. Seppur in apparenza molto diverse, le due classificazioni presentano della analogie: entrambe distinguono una creatività di tipo comune, quotidiana e fruibile da tutti, ma per questo con minor valore innovativo (comprende le creatività dei primi tre livelli di Taylor: espressiva, produttiva ed inventiva) ed una creatività straordinaria, rara e di elevato valore per l'originalità dei suoi prodotti (i livelli superiori: creatività innovativa ed emergente).

Tuttavia, descrivere o classificare la creatività non è sufficiente: per poter garantire al mondo del lavoro del personale adatto e preparato allo scopo, è necessario procedere alla valutazione e allo sviluppo delle prestazioni di pensiero creativo di ciascuno. È necessario dunque sviluppare strumenti concettuali e statistici rigorosi ed attendibili. Le pubblicazioni a riguardo hanno subito in incremento notevole tra gli anni '50 e gli anni '60: si passa addirittura dall'ordine di poche centinaia a quello delle migliaia.

Come ogni fenomeno, anche l'aumento di interesse per il pensiero creativo porta con sé sia aspetti positivi che negativi: se l'aumento di informazioni e conoscenze rappresenta sicuramente un fattore positivo, comporta anche uno spropositato ampliamento dell'argomento e la creazione di ambiguità e disaccordi per quanto riguarda terminologie e definizioni.

Molti governi, dall'America all'Africa, hanno colto l'importanza di sviluppare nei propri cittadini il pensiero creativo per incrementarne la produzione innovativa e risultare maggiormente competitivi. A questo scopo stanno cercando di rafforzare il ruolo del pensiero creativo all'interno dei programmi educativi (Meintjes & Grosser, 2010; Sternberg, 2007). Alla luce di ciò, risulta ancor più importante trovare una definizione univoca e condivisa di pensiero creativo.

4.2.2 Definizione:

Scorrendo rapidamente la letteratura è possibile trovare una vastissima gamma di definizioni relative alla creatività e al pensiero creativo (Antonietti, 1991; Fink, Benedek,

Grabner, Staudt, & Neubauer, 2007). Essa viene, per lo più, definita in base alla sua natura: intesa come processo (processo creativo), come azione (azione creativa), come prodotto (opera creata), come contesto (contesto per la creatività) o come persona (persona creativa) (Bacanli, Dombaycı, Demir, & Tarhan, 2011). Antonietti (Antonietti, 1991) ne raccoglie alcune; le prime fanno riferimento al prodotto della creatività, le altre al carattere innovativo della stessa.

- Taylor (1956): sono creativi i processi che portano al concepimento o alla realizzazione di un nuovo prodotto.
- Bruner (1968): la creativa è la produzione di ciò che genera sorpresa.
- Parnes (1972): creativi sono i prodotti dotati di unicità e valore e apprezzati in base al contesto.
- Getzels e Jackson (1962): la creatività è la capacità di congiungere elementi comunemente considerati indipendenti e disgiunti.
- Mednick (1962): la creatività è l'abilità di formare combinazioni nuove.
- Drevdhal (1965): la creatività è la capacità di formare composizioni e idee essenzialmente nuovi e sconosciuti.
- Henle (1962): la creatività comprende recettività e capacità di apprendere dagli errori.

Fink e colleghi (Fink et al., 2007) ne raccolgono altre:

- Ward et al. (1999): la cognizione creativa è considerata un'estensione degli altri tipi di pensiero creativo, legata al problem solving, all'immaginazione, all'espansione concettuale e alla conoscenza.
- Weisberg (1999): sottolinea il ruolo della conoscenza come base per i processi creativi
- Dietrich (2004): mette in evidenza la relazione tra creatività e numerose abilità cognitive di base come memoria, attenzione, flessibilità cognitiva e capacità di uscire dalle regole convenzionali di pensiero e di combinare nuove strategie.

(in Antonietti, 1991).

Sebbene il contributo di ciascuno sia assolutamente insostituibile per delimitare con maggior accuratezza il campo di interesse, vi sono autori che più di altri hanno dedicato i propri studi alla definizione del pensiero creativo. Tra essi troviamo Sternberg, Guilford, De Bono, Powell Jones, Adams e Mednik.

- **Sternberg: la creatività come consuetudine**

Robert Sternberg è stato uno dei pionieri della teoria delle intelligenze multiple: sostiene, infatti, che l'intelligenza umana sia ripartita in tre forme principali essenzialmente diverse tra loro, che insieme coprono l'intera attività intellettuale. *L'intelligenza analitica* consiste

nella capacità di esaminare nei dettagli l'oggetto in questione, al fine di valutarlo, di giudicarlo e confrontarlo. *L'intelligenza pratica* si compone delle capacità necessarie a realizzare un prodotto, dalla pianificazione delle fasi di costruzione, all'attuazione delle procedure, fino alla produzione vera e propria. *L'intelligenza creativa*, invece, nasce dall'intuizione, e permette di inventare soluzioni originali per poter affrontare con successo situazioni nuove in cui le soluzioni consuete risultano inefficaci. Tuttavia, il processo creativo non è passivo come può sembrare da questa prima definizione: essa richiede in realtà predisposizione e costante esercitazione. «Può sembrare paradossale che la creatività – una risposta innovativa – sia una consuetudine – una risposta usuale. Ma le persone non sono creative grazie ad un innato tratto particolare, bensì per uno stile di vita» (Sternberg, 2007, p.3). La creatività, come ogni attitudine, per essere sviluppata deve trovare un ambiente che le offra opportunità di esprimersi, che la incoraggi e ne ricompensi gli sforzi.

Le persone creative si riconoscono per una naturale propensione ad interpretare come problematiche situazioni che agli altri non appaiono come tali, ad accettare rischi e sfide e a sostenere le proprie opinioni anche quando risultano impopolari.

La creatività, infatti, si basa, secondo l'autore, su dodici abilità chiave: l'abilità di saper ridefinire un problema da prospettive diverse, l'abilità di porre domande e formulare ipotesi limitando gli errori nelle inferenze, la capacità di riconoscere e sostenere il valore delle proprie idee, la capacità di generare sempre un gran numero di idee, il possesso di una ricca conoscenza di base, l'abilità di identificare gli ostacoli e di perseverare nel loro superamento, la sensibilità nei confronti del rischio, la capacità di accettare le ambiguità, la convinzione che le proprie idee possano veramente cambiare le cose, una forte passione per l'argomento in questione, la capacità di saper attendere le ricompense e di essere lungimiranti ed infine la possibilità di vivere in un ambiente che non solo guidi alla creatività ma la incoraggi con modelli ed esempi concreti (Sternberg, 2007).

Riassumendo, il pensiero creativo necessita di sei risorse essenziali: abilità cognitive adeguate, ampie conoscenze di base, uno stile di pensiero abituato all'uso della creatività, una personalità aperta a sfide, rischi e ambiguità, una forte motivazione ed un ambiente favorevole. Dalla diversa combinazione di questi fattori nascerebbero persone più o meno propense al pensiero creativo, dove le persone con una creatività sviluppata sono coloro che «hanno volontà e capacità di “comprare a poco e vendere a tanto” nel mondo delle idee» (Sternberg, 2007, p.20).

- **De Bono: “il pensiero laterale”**

Edward De Bono, analogamente a Guilford, distingue due forme di pensiero: il *pensiero verticale* e il *pensiero laterale*. Il primo segue i percorsi noti e le strategie classiche, convenzionali, è lineare, sicuramente efficiente in situazioni conosciute ma probabilmente poco innovativo. Utilizzare il pensiero laterale significa abbandonare i percorsi predefiniti, abbandonare preconcetti e pregiudizi dei soliti schemi e intraprendere alternative nuove. Paradossalmente, anche per mettere in atto il pensiero laterale è consigliabile seguire uno schema: è infatti necessario inquadrare la situazione, elencare le prospettive dominanti, ricercare nuove soluzioni, liberarsi dai vecchi schemi e concentrarsi sulle risorse presenti in quella data situazione. De Bono pone molta attenzione a quest'ultimo punto: gli eventi casuali sono essenziali per sviluppare il pensiero laterale, purché si sia disposti a coglierli rapidamente per inserirli nel nuovo schema risolutivo. Tuttavia sarebbe un errore considerare trascurabile il pensiero verticale: «la logica guida il pensiero verticale e serve il pensiero laterale» (De Bono, 1981, p.17). Il pensiero laterale rompe gli schemi vecchi ma quello verticale è necessario per crearne di nuovi, altrimenti non vi è congiunzione tra il punto di partenza e quello di arrivo del ragionamento.

- **Mednick: la creatività come “associazione di idee”**

Mednick si discosta dalla teoria di Guilford, sostenendo che fluidità e flessibilità non sono sufficienti a spiegare l'intero processo creativo. Occorre analizzare cosa rende un prodotto veramente originale e non solo stravagante (Antonietti, 1991), e la risposta, secondo Mednick, si trova nelle connessioni che legano un elemento all'altro nel processo creativo. L'innovazione non consiste nell'inventare qualcosa di mai immaginato prima – sarebbe impossibile – ma nel trovare nuove connessioni tra gli elementi di cui già si dispone. Il pensiero creativo è «una forma di associazione di elementi in nuove combinazioni che soddisfano precisi criteri o sono in qualche modo utili» (Mednick, 1962).

L'autore descrive il pensiero creativo come caratterizzato da *serendipicità*, *similarità* tra gli elementi che compongono le connessioni e *mediazione*, poiché gli elementi vengono connessi tra loro tramite un elemento intermedio.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente che vi siano delle differenze individuali nell'applicazione del pensiero creativo: innanzi tutto esso dipende dalla ricchezza di elementi che ognuno possiede, non è possibile combinare un elemento che non si conosce. In secondo luogo, va considerata l'organizzazione delle associazioni: esse sono poste secondo un sistema gerarchico che ne determina la probabilità e la velocità di

raggiungimento. In pratica esistono gerarchie “ripide”, composte da concetti la cui connessione è evidente, comune e veloce da raggiungere ed altre “piatte”, composte da concetti le cui connessioni sono inusuali, di comprensione non immediata. Maggiore è l’abilità di un individuo nel muoversi tra queste gerarchie, più efficiente sarà il suo pensiero creativo. Per misurare l’abilità dei soggetti nel trovare associazioni insolite, Mednick ha ideato il Remote Associates Test (R.A.T.), un test composto da una serie di trenta stimoli verbali formati ciascuno da una sequenza di tre parole appartenenti a categorie associative distanti. Al soggetto viene richiesto di individuare un termine che possa fungere da mediatore tra le parole date. Le persone che trovano numerosi termini intermedi sono soggetti che padroneggiando un’ampia gamma di associazioni gerarchicamente piatte, ma per essere ritenuti veramente abili nell’uso del pensiero creativo, è necessario che siano in grado di selezionare quali associazioni di idee posseggano maggiori potenzialità rispetto alle altre.

- **Adams: i blocchi del pensiero creativo**

James L. Adams riprende il concetto di creatività come consuetudine espresso da Sternberg. Anche per Adams il pensiero creativo è una forma di pensiero posseduta da chiunque ma che dev’essere tenuta in costante allenamento altrimenti, proprio come avviene con le abilità sportive, va scemando (Adams, 2001). In particolar modo, l’autore evidenzia come il pensiero critico sia vittima delle abitudini e venga continuamente limitato da una serie di blocchi che ne frenano la produttività. L’obiettivo di Adams è di rendere consapevoli le persone dei blocchi che vivono, in quanto la comprensione è il primo passo verso la liberazione. Esistono quattro tipologie di blocchi: percettivi, emotivi, culturali\ambientali e intellettuali\espressivi.

I *freni percettivi* fanno sì che la persona affronti la situazione con delle aspettative che derivano dalle precedenti esperienze personali percettive. Creano difficoltà ad osservare la scena da prospettive diverse e portano a perseverare nel tentativo di risolvere i problemi con i sistemi convenzionali finora adoperati, impedendo l’ideazione di soluzioni alternative. Esempio ne è il classico indovinello dei nove punti da unire senza mai alzare la penna dal foglio, di fronte cui le persone rimangono bloccate nella convinzione, mai espressa, di dover rimanere entro i confini dell’immaginario quadrato delimitato dai punti.

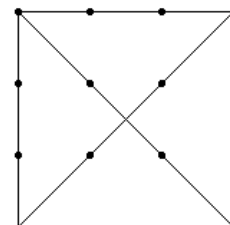


Fig. 4.1 Soluzione indovinello dei 9 punti

I *freni emotivi* emergono come timori che, di fronte a situazioni problematiche, impediscono di trovare nuove soluzioni. Possono esprimersi come paura ad affrontare il rischio, o incapacità di mutare un giudizio riguardo una situazione, che porta a scartare soluzioni possibili senza averle adeguatamente vagliate.

I *freni culturali* sono quelli che ci impongono l'ambiente dove viviamo e a cultura in cui siamo cresciuti. Nella cultura occidentale si è sempre dato un peso maggiore al pensiero logico, preferendo sviluppare un'adeguata formazione del pensiero critico, piuttosto che di quello creativo. Come già affermato da Sternberg, la creatività va incoraggiata, altrimenti si vengono a creare dei blocchi di tipo fisico o emotivo che la affievoliscono anziché rafforzarla.

I *freni espressivi*, come suggerito dal nome, riguardano le difficoltà di comunicazione delle idee prodotte dal pensiero creativo. Se non si è in grado di condividere con gli altri il prodotto del proprio processo creativo esso perde a propria utilità (Adams, 2001).

Attraverso appositi corsi, Adams insegna alle persone ad assumere un atteggiamento indagatore, ad osservare da punti di vista differenti e a problematizzare le situazioni. Queste abilità, unite alla consapevolezza dei propri blocchi da rimuovere, porta al massimo sviluppo del pensiero creativo.

• **Powell Jones:**

Tudor Powell Jones concorda con la maggior parte degli autori nell'affermare che la creatività non è una dote posseduta da pochi bensì un insieme di abilità a disposizione di tutti. Il concetto di creatività non coincide né si oppone a quello di intelligenza, ma lo completa, poiché sono elementi interdipendenti all'interno della cognizione umana. La creatività si può interpretare sia come prodotto che come processo, in quanto corrisponde a «una combinazione di elasticità, originalità e capacità di accettare con prontezza idee che permettono di abbandonare gli schemi di ragionamento abituali per schemi diversi e produttivi, tali da consentire all'individuo di soddisfare le proprie esigenze e, in qualche caso, anche quelle degli altri» (Powell Jones, 1974, p.17).

L'autore identifica alcune caratteristiche del pensiero creativo, che in alcuni casi affiancano il pensiero di altri autori: la *motivazione*, in quanto lo sforzo tende a perdurare più a lungo se nasce da dentro ed è alimentato dalla curiosità. L'*autoaffermazione*: le persone provano un senso di padronanza e potere di fronte alle proprie idee creative, in quanto loro prodotto originale che accresce il valore della persona e poiché devono avere il coraggio di sostenerle

anche quando risultano poco popolari. L'*attività*: le persone creative amano fare poiché le idee nuove non si manifestano se non vengono costantemente esercitate. La *disciplina*, sebbene le idee creative siano spontanee, ci vogliono molto impegno e costanza per mantenerle in allenamento. La *comprensione del problema*: è necessaria una certa propensione ad inquadrare le situazioni ed i problemi nella forma che maggiormente favorisce lo sviluppo delle possibili soluzioni. Il *disordine*: pare che le persone creative si trovino maggiormente a loro agio nel caos piuttosto che nella routine ordinata. La *specificità*, poiché le persone risultano creative in particolar modo in uno specifico ambito di interesse, poiché per sviluppare idee creative è necessario possedere conoscenze approfondite dell'argomento e direzionare i propri sforzi in un'unica direzione.

Il processo creativo, infatti, consta di tre fasi principali: una fase iniziale in cui si accumulano conoscenze sull'argomento fino a padroneggiarne i metodi tradizionali e ad individuare le strategie consone ed abituali. Una seconda fase detta "dell'illuminazione" poiché caratterizzata dalla comparsa improvvisa delle nuove idee. Ed infine l'ultimo stadio, in cui si applica una consapevole valutazione critica del processo e se ne traggono soddisfazioni e rinforzi positivi.

Powell Jones sostiene che, sebbene sia pericoloso dare eccessiva fiducia al pensiero creativo, rendendolo punto focale di un sistema educativo, il pensiero creativo è incrementabile in ciascuno ed è quindi opportuno potenziarne la stimolazione creando un ambiente favorevole al suo sviluppo. Spesso è difficile gestire bambini con spiccato senso creativo, poiché sono disordinati, irrequieti, fuori dagli schemi. Eppure bisognerebbe essere pronti ad accogliere le loro proposte, a gratificarli, a non mettere in evidenza la diversità delle loro idee, ma anzi ad essere loro di esempio, mostrando sulla nostra pelle che per ogni problema esistono soluzioni alternative ed ugualmente valide. Molto spesso agli insegnanti risulta più semplice ostacolare la creatività piuttosto che supportarla, ma va tenuto a mente che guidare un bambino verso la propria creatività significa accompagnarlo alla scoperta di sé stesso e della propria personalità ed unicità.

4.2.3 La teoria di Guilford: "il pensiero divergente"

Sebbene appartenente al medesimo filone delle teorie sull'intelligenza multipla, la teoria di Guilford assume un approccio fattorialista, poiché egli intende il pensiero come un costrutto articolato e composto da tratti e qualità comportamentali, chiamati "fattori", corrispondenti ad abilità distinte, individuabili attraverso l'analisi fattoriale.

Fino ad allora, il pensiero veniva interpretato solamente in funzione di capacità induttive e deduttive, trascurando la creatività come una sfumatura della personalità. Negli anni '50 Guilford colma questa lacuna scindendo il pensiero in *pensiero convergente* e *pensiero divergente*. Il primo corrisponde al pensiero logico finora considerato e misurato nei test cognitivi, che prevede la soluzione di problemi mediante i pattern classici delle situazioni note; mentre il secondo corrisponde agli aspetti della creatività, si attua in situazioni nuove e permette trovare un numero maggiore di soluzioni alternative, esplorando percorsi non convenzionali.

Inizialmente l'autore si propose di individuare tutti i fattori che compongono il pensiero divergente: identificò tre dimensioni principali: Contenuti, Operazioni e Prodotti, ognuno dei quali era scomponibile in diverse categorie. Incrociando questi elementi si otteneva uno schema di forma tridimensionale contenente ben 120 fattori.

Per evitare di trasmettere un'immagine troppo statica e compartimentata del pensiero creativo, l'autore precisò che tra le caratteristiche fondamentali di questo tipo di pensiero ci sono: *Fluidità*: la capacità di produrre numerose idee, che a seconda del contenuto può essere flessibilità verbale, associativa, espressiva ed ideativa. *Flessibilità*: la capacità di cambiare rapidamente strategia o argomento, che può essere spontanea o adattiva, cioè diretta ad un obiettivo. *Originalità*: la capacità di trovare risposte inusuali. *Elaborazione*: la capacità di seguire il percorso ideativo con coerenza e ricchezza di particolari fino alla conclusione. *Valutazione*: per saper selezionare le idee migliori tra quelle prodotte.

I fattori e le loro caratteristiche sono stati individuati in via teorica e solo successivamente comprovati empiricamente. È stato in seguito dimostrato che essi mutano con l'età, mostrando una variabilità individuale piuttosto scarsa nell'infanzia e maggiore man mano che vengono sviluppate le altre operazioni mentali (Antonietti, 1991).

La teoria di Guilford appare coerente con la definizione di Begg: per entrambi la creatività consiste nel disporre di numerose idee, per lo più fuori dall'ordinario, che permettano di ideare e selezionare velocemente strategie alternative attuabili ed efficaci.

4.3 Pensiero Metacognitivo (*Metacognitive Thinking*)

4.3.1 Introduzione storica:

Il concetto di “pensare al proprio pensiero” non è nuovo alla filosofia, né tanto meno alla psicologia: già William James, nel 1890 aveva sottolineato l'importanza *dell'osservazione*

introspettiva, asserendo che la consapevolezza è ciò che permette ad un sistema complesso come la cognizione di auto-comprendersi.

Solo Vygotskij nel 1962 comprese appieno quanto il controllo riflessivo consapevole e la padronanza dei processi cognitivi fossero implicati nell'apprendimento e nelle attività scolastiche (Fisher, 1998). Vygotskij suggerì la presenza di due modalità di apprendimento, la prima automatica ed inconsapevole, seguita dalla seconda, costituita da una graduale presa di consapevolezza e conseguentemente di controllo sull'attività conoscitiva. La prima modalità coinciderebbe a quella che oggi è chiamata la parte "cognitiva" dell'apprendimento, mentre la seconda corrisponderebbe ad una primitiva definizione di pensiero metacognivo.

Flavell, nel 1976, definì per primo in maniera accurata la metacognizione, ritenendo che potesse essere un interessante e promettente campo di indagine. La sua enunciazione fu: «la consapevolezza e la considerazione dell'individuo dei propri processi cognitivi e delle proprie strategie» (Fisher, 1998, p.1). L'autore spiega che «il monitoraggio di un'ampia varietà di imprese cognitive avviene attraverso le azioni di e le interazioni tra quattro classi di fenomeni: conoscenza metacognitiva, esperienze metacognitive, obiettivi (o compiti) e azioni (o strategie)» (Flavell, 1979, p. 906).

A partire dal lavoro di Flavell, in molti si sono occupati di estendere le ricerche relative alla metacognizione ed ora questo ambito di studi risulta estremamente eterogeneo e controverso (Cornoldi, 1995). L'approccio in cui questo concetto ha potuto trovare più spazio è sicuramente stato all'interno degli studi di psicologia cognitiva sulla memoria. Atkinson e Shiffrin costruirono il noto modello del funzionamento della memoria, la cui conoscenza poteva aiutare a migliorare le proprie strategie di memorizzazione e quindi le proprie prestazioni mnestiche. Nacque così l'ambito della metamemoria che funge ancor oggi da esempio per tutti gli ambiti di applicazione attuale della metacognizione, relativi alla scrittura, alla lettura, al linguaggio, alla matematica, il problem-solving etc.

A partire dalla definizione di Flavell in poi, come spesso accade in ambito di ricerca accademica, gli autori si sono avvicinati nel tentativo di colmare l'uno le lacune lasciate dall'altro. Uno dei limiti di cui la teoria di Flavell viene accusata, è di aver menzionato senza un'accurata spiegazione l'interazione tra i fattori che vi sono alla base. Il modello non riesce a spiegare come facciano i soggetti a collegare le diverse conoscenze metacognitive (Presti, 2010). Brown (A. L. Brown, 1987) giunge a colmare tale omissione, tralasciando gli aspetti relativi alle conoscenze e concentrandosi sul ruolo di controllo della metacognizione. Nonostante il notevole arricchimento che Brown porta alle conoscenze sulla metacognizione,

finisce per commettere un errore molto simile a Flavell: non spiega in maniera soddisfacente come avvenga il passaggio da uno step all'altro.

In risposta, il modello di Borkowsky et al. (Borkowski & Chan, 2000) ipotizza che alla base della abilità di conoscenza e di controllo metacognitivo vi siano rapporti funzionali fra motivazione, cognizione, stati personali e situazioni. Per poter processare efficacemente le informazioni, secondo gli autori, è necessario innanzi tutto possedere una buona conoscenza dell'argomento e delle strategie da utilizzare, comprendere in quali contesti una situazione risulta più efficace di un'altra, nonché porre attenzione che la strategia selezionata venga applicata correttamente. Impegno, attenzione e consapevolezza risultano fondamentali in questo processo.

Seguendo ed integrando il modello di Borkowsky e colleghi, il gruppo di ricerca MT (memoria - training), dell'Università di Padova, approfondisce ancor più la distinzione tra metacognizione intesa come conoscenza e come controllo.

4.3.2 Definizione:

Da quanto enunciato dai principali autori, si possono trarre delle caratteristiche comuni che aiutano a delineare una definizione di metacognizione più chiara ed uniforme.

«Il termine “metacognizione” significa letteralmente “oltre la cognizione”, e si riferisce alla distinzione tra i processi cognitivi di base che presiedono alle operazioni mentali ed il livello superiore in cui si collocano la conoscenza e la consapevolezza di tali processi: le informazioni di natura percettiva o concettuale vengono elaborate attraverso i processi cognitivi e questa elaborazione rappresenta l'oggetto della metacognizione» (Cantoia, Carrubba, & Colombo, 2004, p.12).

La metacognizione appare dunque avere una duplice natura: di conoscenza e di meccanismo di controllo. In quanto conoscenza, essa racchiude tutte le informazioni e le credenze dell'individuo circa: il funzionamento cognitivo proprio ed altrui, le procedure da applicare per giungere allo scopo e le variabili che le agevolano e che le ostacolano. In quanto meccanismo di controllo permette di selezionare le strategie più adatte al contesto, pianificarne l'applicazione, monitorarne l'esecuzione, valutarne l'efficacia e cambiare procedura nel caso quella impiegata non si riveli sufficientemente adeguata.

Sebbene presentate come distinte, le conoscenze ed il controllo metacognitivo sono elementi inscindibili, poiché il controllo è possibile solamente sulla base delle conoscenze possedute e le conoscenze risulterebbero poco utili se non potessero essere impiegate per migliorare la

prestazione. Inoltre, le conoscenze possono venir corrette e modificate a seconda delle esperienze vissute, proprio perché i meccanismi di controllo permettono che tali esperienze siano vissute ad un livello consapevole (LoPresti, 2010a)

Vi sono quindi delle caratteristiche che la metacognizione deve assumere per poter essere impiegata efficacemente: innanzi tutto la consapevolezza. Se si posseggono idee ad un livello implicito, esse rischieranno di influenzare il nostro comportamento senza che possiamo rendercene conto e questo abbasserà notevolmente il nostro livello di controllo. Sono possibili diversi gradi di consapevolezza: il livello più elevato si ha nel momento in cui si è in grado di esprimere verbalmente le proprie conoscenze e le proprie azioni, esplicando cause, fasi e conseguenze dei processi cognitivi. Una volta raggiunti consapevolezza e controllo, sarebbe opportuno riuscire a generalizzare l'applicazione delle proprie strategie: riuscire ad implementarle e a renderle più duttili, applicabili nel maggior numero di situazioni possibili risulterà sicuramente vantaggioso. Tuttavia questo non è affatto un compito facile: numerose variabili influenzano l'applicazione delle strategie, alcune legate alla natura del compito, altre alle peculiarità della persona, come ad esempio emozioni, stili di attribuzione, motivazione e rappresentazione di sé (Cantoia et al., 2004).

Nisbet e Shucksmith (in Fisher, 1998), come anche successivamente Cornoldi (Friso, Drusi, & Cornoldi, 2013), hanno riassunto le principali strategie che si adottano durante compiti di apprendimento, così come durante la risoluzione di problemi: orientarsi al compito e procurarsi le informazioni necessarie, pianificare le azioni da svolgere, prevedere le conseguenze delle proprie prestazioni, monitorare l'esecuzione delle varie fasi, valutare l'efficacia delle proprie azioni, mettersi alla prova e applicare una seria ed onesta revisione critica di cosa poteva essere migliorato.

4.3.3 *La teoria di Cesare Cornoldi:*

Cornoldi (Cornoldi, 1995) intende la Conoscenza Metacognitiva come l'insieme delle conoscenze che l'individuo sviluppa riguardo il funzionamento dei propri processi mentali. Queste considerazioni sono composte da nozioni, impressioni, intuizioni, sentimenti, autopercezioni, etc. e includono il funzionamento cognitivo in ogni suo aspetto. Proprio per questa sua caratteristica di globalità, la conoscenza metacognitiva influenza attivamente l'acquisizione di altre conoscenze (Cornoldi, 1995). La conoscenza metacognitiva può essere descritta in termini (Cornoldi & Caponi, 1991) di *livello gerarchico*: le idee sul funzionamento mentale sono gerarchicamente sovraordinate. *Gamma di applicazioni*: spesso idee più generali

hanno più possibilità d'applicazione. *Facilità di accesso*: la capacità a richiamare alla mente le informazioni utili in quel dato contesto. *Verbalizzabilità*: non tutte le idee vengono facilmente espresse a parole. *Livello di consapevolezza*: spesso risulta difficile verbalizzare un concetto perché non si è riflettuto consapevolmente su di esso. *Modalità di acquisizione*: ognuno possiede stili di apprendimento differenti e si tende ad applicarlo in tutto le situazioni. *Propensione ad essere applicata al comportamento*: la capacità di mettere in atto ciò che si conosce solamente a livello teorico. *Pregnanza emotiva*: le emozioni possono agevolare od ostacolare l'apprendimento. *Ampiezza delle interconnessioni*: le relazioni tra idee formano una rete di conoscenze. *Coerenza interna ed esterna*: una dissonanza tra idee produce uno stato di malessere che motiva alla risoluzione della dissonanza. *Prerequisiti in informazioni ed esperienze*: conoscenze scientifiche, tecniche, letterarie concernenti le strutture intellettive migliorano la consapevolezza e riflessibilità.

I meccanismi di controllo rappresentano una componente sostanziale del funzionamento psicologico poiché hanno una fondamentale valenza adattiva (Cornoldi, 1995). Cornoldi collega le operazioni di controllo a quelle per la soluzione di problemi e come Brown sostiene che l'abilità di problematizzare le situazioni sia fondamentale per potersi rappresentare in successione azioni e strategie da applicare per giungere alla soluzione. Trovare similitudini con compiti già noti, generare formulazioni alternative al problema, valutare i feedback, fare previsioni e valutare preventivamente possibili soluzioni, sono solo alcune delle attività necessarie per attuare un buon controllo metacognitivo.

Gli studi del gruppo di Cornoldi risultano particolarmente rilevanti soprattutto in funzione dello sviluppo delle competenze metacognitive: diversi autori (Fisher, 1998; Friso et al., 2013; Kuhn, 2000) hanno sostenuto e dimostrato che i bambini sviluppano spontaneamente delle idee riguardo il funzionamento della propria mente e di quella altrui. «La metacognizione si sviluppa, non compare brutalmente dal nulla. [...] Emerge precocemente, in forma di poco più di suggestioni riguardo a ciò che accadrà e segue un lungo sviluppo, durante cui diventa più esplicita, più potente e quindi più efficace, in quanto si tratta di operare sempre sotto il controllo cosciente dell'individuo» (Schraw & Moshman, 1995). Già a tre anni, i bambini sono in grado di distinguere i pensieri propri e altrui, ipotizzando che a punti di vista diversi corrispondano pensieri diversi e comprendono e utilizzano verbi come “pensare” e “sapere”. Verso i quattro anni, implementano la loro abilità fino ad usare termini di complessità maggiore, come “credere” e “desiderare”. Tali capacità iniziali, sono raccolte in quella che viene chiamata “teoria della mente”, poiché include conoscenze e credenze sulla mente propria e altrui. In

seguito a ciò si instaura un ciclo ricorsivo di prove e modifiche delle strategie applicate. Da questo momento comincia a svilupparsi il meta livello vero e proprio, che continuerà ad incrementarsi per tutta l'età adulta. Adulti e bambini possono essere posti lungo un continuum di prestazioni, le cui differenze sono date dal numero di informazioni possedute, dal livello di consapevolezza e dalla capacità di auto controllo. Tuttavia, non tutti gli adulti raggiungono il polo opposto rispetto ai bambini. Spesso il loro bagaglio di conoscenze è così ampio da formare una vera e propria teoria metacognitiva personale, ma non sempre ne sono consapevoli. Questo genere di teorie può, infatti, assumere tre forme: *tacita*, ovvero inconsapevole, *informale*, cioè frammentata, e *formale*, in cui tutte le informazioni sono integrate e correlate in una struttura ordinata. Tali informazioni originano a partire dalla cultura di appartenenza, da costruzioni personali e dall'interazione con i propri pari. Ciò sottolinea come lo sviluppo di tali teorie e delle abilità sottostanti non sia affatto automatico: possono essere insegnate, educate ed incrementate (Schraw & Moshman, 1995).

Conoscenze, monitoraggio ed educabilità sono fattori che questi autori condividono con la visione di Begg, riportata inizialmente.

4.4 Pensiero Emotivo (Caring Thinking)

4.4.1 Introduzione storica:

Il pensiero emotivo è un costrutto complesso e poco analizzato, in quanto, passando in rassegna la letteratura concernente, è più frequente sentir parlare di “emozioni”, “competenza emotiva” o di “intelligenza emotiva”, costrutti parzialmente distinti ma in una certa misura sovrapponibili, che non cooperano a portare chiarezza sull'argomento.

Per molti decenni i più accreditati autori, che si occuparono di intelligenza, menzionarono componenti della cognizione umana legate alle emozioni. Negli anni trenta Edward Thorndike descrisse il concetto di “intelligenza sociale” come “la capacità di andare d'accordo con gli altri”. Negli anni quaranta, David Wechsler sottolineò come la componente affettiva fosse determinante per una vita soddisfacente. Negli anni cinquanta, Abraham Maslow menzionò la “forza emotiva” delle persone, mentre nel 1975 Howard Gardner pubblicò il suo trattato sulle intelligenze multiple, in cui era citata anche una forma di intelligenza legata alla sfera emotiva.

Tuttavia, fu solo nel 1985 che Wayne Leon Payne, uno studente del college di arti liberali alternative negli Stati Uniti, scrisse una tesi di dottorato intitolata “*Uno studio sulle emozioni:*

sviluppare l'intelligenza emotiva e l'auto-integrazione in materia di paura, dolore e desiderio (teoria, la struttura della realtà, problem-solving, contrazione/espansione, regolazione/prestazioni/ sfogo)”. Fu la prima apparizione ufficiale del termine in uso accademico. Per i cinque anni successivi, nessun altro utilizzò il termine per pubblicazioni accademiche, ad eccezione di Keith Beasley in un articolo pubblicato sulla rivista Mensa Magazine. Finché, nel 1990, fu pubblicato il lavoro di due professori universitari americani, John Mayer e Peter Salovey. Mayer, (U. of New Hampshire), e Salovey (Yale), stavano cercando di sviluppare un modo per misurare scientificamente la differenza tra le abilità delle persone nel riconoscimento e nella gestione delle emozioni. In particolare, i due autori descrissero le differenze interpersonali riguardanti l'identificazione dei propri sentimenti, l'individuazione dei sentimenti altrui e la risoluzione di problemi che coinvolgono questioni legate alle emozioni. Tuttavia, sebbene i loro scritti mostrassero particolare rilevanza per la comunità accademica, non uscirono dal ristretto settore di interesse e pertanto il costrutto non conobbe una veloce diffusione.

L'autore che maggiormente contribuì alla divulgazione dell'argomento tra il pubblico fu lo scrittore e consulente newyorkese Daniel Goleman. Nei primi anni novanta scrisse articoli per la rivista Popular Psychology e in seguito per il quotidiano New York Times. Nel 1992 stava eseguendo ricerche per la pubblicazione di un suo libro sulle emozioni e sull'alfabetizzazione emotiva quando scoprì l'articolo pubblicato da Salovey e Mayer. Goleman chiese loro il permesso di usare il termine "intelligenza emotiva" nel suo libro e l'autorizzazione gli venne concessa al fine di rendere noto il termine al pubblico. Prima di allora, aveva intenzione di concentrarsi sul tema dell'*alfabetizzazione emozionale*, ma quando nel 1995, uscì il suo libro dal titolo "Intelligenza Emotiva", si comprese che aveva trattato l'argomento in maniera molto più ampia. Il libro ebbe grande successo e finì sulla copertina di importanti e diffuse riviste, come il Time Magazine, e Goleman cominciò a comparire nella televisione americana presentato da celebrità come Oprah Winfrey e Phil Donahue.

Come spesso accade, la notorietà portò anche delle critiche e Goleman fu accusato di aver travisato il concetto espresso da Salovey e Mayer. John Mayer ha dichiarato: «Goleman ha ampliato la definizione di intelligenza emotiva a tal punto che non ha più alcun significato o utilità scientifica e non è più un chiaro predittore di prestazioni» (Schwartz, 2000).

4.4.2 Definizione:

Le *emozioni* sono ciò che dà colore e movimento alla nostra esistenza” (Anolli, 2002), sono quel processo che sviluppa una forte funzione adattiva agli stimoli ambientali, attraverso l’organizzazione cognitivo-affettiva (Camaioni & Di Blasio, 2002). Sono basilari per lo sviluppo della personalità e delle relazioni sociali, per la salute psico-fisica, per lo sviluppo cognitivo e delle abilità di apprendimento. Saperle riconoscere e gestire adeguatamente, averne piena consapevolezza, è essenziale per raggiungere uno sviluppo soddisfacente e un maggior benessere personale.

Da qui nasce, quindi, il concetto di *competenza emotiva* (Albanese, 2006) che consiste essenzialmente nella capacità di riconoscere, comprendere e rispondere coerentemente alle emozioni proprie e altrui.

L’*Intelligenza Emotiva* rappresenta un’area di indagine relativamente recente e per questo è difficile trovarne una definizione univoca. In termini generali, essa è intesa in maniera molto simile alla competenza emotiva, ovvero come la capacità di riconoscere le emozioni proprie e altrui, ma viene posta maggior enfasi sulla sua funzione di adattamento: la consapevolezza è necessaria per poter organizzare di conseguenza il proprio comportamento, regolando l’espressione delle proprie emozioni in base al contesto (Goleman, 1997).

Secondo quanto esposto inizialmente da Salovey e Mayer nel loro articolo “*Emotional Intelligence*”, le emozioni, equivarrebbero a informazioni che, al pari di quelle cognitive, contribuiscono a guidare pensieri e azioni di ciascun individuo. Tale definizione iniziale venne successivamente aggiornata in quanto, trattando solo la percezione e la regolazione delle emozioni, trascurava gli aspetti riguardanti la memoria, il ragionamento e il problem-solving basati sui sentimenti, aspetti fondamentali nel concetto di intelligenza. Nella sua versione finale comprendeva quindi anche l’abilità di accedere ai sentimenti, di valutarli e comprenderne le conseguenze.

Il tema è stato successivamente ampliato nel 1995 da Daniel Goleman nell’opera omonima "Emotional Intelligence" tradotta per la prima volta anche in italiano. Da allora l’interesse per l’argomento è senza dubbio accresciuto e molti autori (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 2006; Mayer & Salovey, 1997; Petrides & Furnham, 2001; Salovey & Grewal, 2005; Salovey, Mayer, & Caruso, 2004) vi hanno dedicato i loro studi.

Sebbene tra gli autori sia riconoscibile un denominatore comune, ovvero l’affermata interazione fra emozione e cognizione, rimane aperto il divario tra chi considera l’Intelligenza Emotiva come un’abilità pura, come un’intelligenza mista, composta da un insieme di abilità

cognitive e aspetti di personalità e chi la considera addirittura un tratto di personalità. In particolare, si schierano Mayer, Salovey e Caruso (Mayer, Salovey, Caruso, & Sitarenios, 2001) a sostegno del *Mental Ability Model* (o modello di abilità), autori come (Goleman, 1997) e Bar On (Bar-On, 1997) dalla parte del *Mixed Model* (o modello misto) e Petrides (Petrides & Furnham, 2001) a favore del *Trait EI Model* (o modello di tratto).

Il *Mental Ability Model* (Mayer et al., 2001; Salovey & Mayer, 1990) suggerisce che ogni individuo possieda delle abilità che contribuiscono all'elaborazione delle informazioni ed alla formazione del pensiero. Le abilità che consentono l'analisi di informazioni di natura emotiva e le correlano a quelle di tipo cognitivo, al fine di prendere decisioni e regolare il proprio comportamento, costituirebbero l'intelligenza emotiva. Codeste abilità sarebbero riconducibili a quattro tipologie: le abilità di identificazione, di utilizzo, di comprensione e di gestione delle emozioni. Uno dei grandi limiti di questo approccio consiste nell'aver attribuito ogni responsabilità all'individuo, trascurando gli aspetti relativi al contesto, che rivestono invece un ruolo indispensabile nel descrivere le traiettorie che l'evoluzione dell'individuo può percorrere. Nel *Trait EI Model* Petrides e Furnham (Petrides & Furnham, 2000, 2001) hanno apportato una nuova concezione, sottolineando le differenze tra quelle che vengono considerate abilità e ciò che può essere definito come tratto. In particolare, l'intelligenza emotiva intesa come tratto corrisponderebbe ad un insieme di auto percezioni relate alle emozioni. Gli autori hanno identificato, attraverso un'analisi di contenuto, 15 componenti comuni ai principali modelli di EI (Petrides, Sangareau, Furnham, & Frederickson, 2006): Adattabilità, Assertività, Espressione delle emozioni, Gestione delle emozioni (altrui), Percezione delle emozioni (proprie e altrui), Regolazione delle emozioni, Impulsività (bassa), Abilità relazionali, Autostima, Automotivazione, Competenza sociale, Gestione dello stress, Empatia disposizionale, Felicità disposizionale, Ottimismo disposizionale. Le differenze tangibili tra quest'approccio e il precedente, si rivelano nell'ambito della misurazione piuttosto che sul piano teorico: il *Mental Ability Approach* tende a misurare le reali prestazioni nell'applicazione della competenza emotiva attraverso prove di performance, mentre il *Trait EI Model* si baserebbe su questionari self-report che misurano disposizioni comportamentali e abilità auto percepite (Mancini, 2011). Tra l'altro, il confronto tra prove adottate da approcci differenti mostrerebbero correlazioni piuttosto basse. (Petrides & Furnham, 2004).

Tra le critiche più frequentemente mosse al *Trait EI Model* si trova la difficoltà a distinguere il confine tra l'intelligenza emotiva e le altre principali dimensioni della personalità. Inoltre, gli autori dichiarano e dimostrano la correlazione nulla tra intelligenza emotiva e le abilità

cognitive, a sostegno della teoria che definisce le emozioni come tratto di personalità e quindi l'intelligenza emotiva come innata, invariabile e non relata ad abilità.

Infine, il modello probabilmente più completo, il *Mixed Model*, che intende l'Intelligenza Emotiva come una miscela di aspetti cognitivi e di personalità.

4.4.3 La teoria del *Mixed Model*:

I modelli misti (*Mixed Model*) ritengono che abilità cognitive e tratti di personalità contribuiscano a pari merito a formare l'intelligenza emotiva (Palmer, Manocha, Gignac e Stough, 2003 in Mancini, 2011). I modelli misti si soffermano a valutare le ricadute di alcuni di aspetti affettivi e delle abilità sociali, sul benessere e sull'adattamento dell'individuo all'ambiente (Zeidner et al., 2004 in Mancini, 2011). Gli autori principali di questi modelli sono Daniel Goleman (Goleman, 1997) e Reuven Bar-On (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 1997, 2001).

Daniel Goleman attribuisce un'importanza pressoché smisurata all'intelligenza emotiva, che sarebbe addirittura da ritenersi superiore a quella cognitiva, poiché si tratterebbe di una meta-abilità che regola il grado di controllo che noi possiamo esercitare sulle facoltà intellettuali. Chi possiede un grado elevato di intelligenza emotiva sarebbe facilitato nella manifestazione degli altri tipi di intelligenza, mentre uno stato emotivo scosso ne impedisce la regolazione.

L'autore (Goleman, 2000) descrive cinque abilità come le componenti che strutturano l'intelligenza emotiva: la competenza personale, la consapevolezza di sé, la padronanza di sé, la motivazione, la competenza sociale, l'empatia e le abilità sociali. Esse non sono abilità innate ma possono essere esercitate e sviluppate.

Anche Reuven Bar-on (Bar-On, 1997) ritiene l'intelligenza emotiva come un costrutto multifattoriale, in cui le abilità emotive e sociali rivestono un ruolo cruciale. Alti livelli di intelligenza emotiva aiuterebbero a gestire meglio lo stress e faciliterebbero l'adattamento all'ambiente, mentre livelli bassi sarebbero indice di difficoltà di autocontrollo e di socializzazione. A differenza della teoria dei tratti di personalità, l'autore ritiene che l'intelligenza emotiva si sviluppi nel tempo e possa essere potenziata tramite specifici programmi di formazione.

Al fine di misurare in maniera accurata tali livelli, l'autore ha ideato il *Quoziente Emotivo* (EQ-*Emotional Quotient*). Il quoziente si basa su un modello gerarchico che misura un indice di intelligenza emotiva globale, le sue cinque componenti maggiori e 15 componenti specifiche

(Bar-On, 1997). L'autore si concentra principalmente sulla funzione adattiva dell'intelligenza emotiva e di conseguenza identifica le cinque dimensioni principali in: capacità intrapersonali, capacità interpersonali, adattabilità, gestione dello stress e umore generale.

Le *capacità intrapersonali* corrispondono alla consapevolezza e alla comprensione delle proprie emozioni e alla capacità di esprimerle. Le cinque sotto scale che le compongono sono: considerazione di sé (rispetto e accettazione della propria persona), autoconsapevolezza emotiva (consapevolezza delle proprie emozioni), assertività (espressione e difesa di pensieri ed emozioni), indipendenza (autonomia dagli altri), realizzazione di sé (energia dedicata al raggiungimento di uno scopo).

Le *capacità interpersonali* riguardano la comprensione delle emozioni altrui, la stabilità e la genuinità delle relazioni che si instaurano con gli altri. Le sotto scale di riferimento sono: empatia (comprensione e rispetto delle emozioni altrui), responsabilità sociale (collaborazione e appartenenza ad un gruppo), relazioni interpersonali (stabilità delle relazioni significative).

L'*adattabilità* si riferisce alla capacità di rispondere agli stimoli ambientali con le emozioni che più favoriscono l'adattamento. È composta da: esame di realtà (distinzione tra realtà e percezione soggettiva), flessibilità (adattabilità ai cambiamenti) e problem-solving.

La *gestione dello stress* fa riferimento alla regolazione delle proprie emozioni in situazioni difficili. Si compone delle sotto scale: tolleranza allo stress e controllo degli impulsi.

La dimensione *umore generale* valuta il grado di ottimismo e la capacità di apprezzare gli altri. È formata dalle sotto scale felicità (appagamento) e ottimismo (atteggiamento positivo).

Nel 1997 l'autore ha realizzato uno strumento per la misurazione dell'indice di intelligenza emotiva: il questionario self report *Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. Nel 2000 è stata riportata una versione per bambini e adolescenti dai 7 ai 18 anni di età, chiamata *EQ-i: Youth Version* (Bar-On & Parker, 2000).

Numerosi studi (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 1997, 2001) dimostrano la correlazione tra l'indice di intelligenza emotiva sviluppato dall'autore e fattori di benessere come la salute fisica, quella psicologica, l'interazione sociale, le performance scolastiche e lavorative (Mancini, 2011).

Proprio per la sua particolare sensibilità all'adattamento dell'individuo all'ambiente e per la ricchezza delle componenti studiate, si ritiene che la teoria dell'intelligenza emotiva di Bar-On sia quella che maggiormente si accosta alla definizione di pensiero emotivo di Begg (Begg, 2013). Entrambe fanno riferimento sia a componenti intra soggettive, come la comprensione e la gestione delle proprie emozioni, "conoscenza del nostro essere", sia intersoggettive, come la

comprensione delle emozioni altrui e le relazioni instaurate, che esprimono “la nostra preoccupazione per gli altri”. Inoltre entrambe sottolineano che tali capacità sono importanti in funzione del rapporto tra soggetto e ambiente, ed è importante svilupparle ponendo “crescente enfasi sulla cura dell’eco-sistema”.

4.5 Pensiero Contemplativo (Contemplative Thinking)

4.5.1 Introduzione storica:

La storia della filosofia vanta una ricca e lunga tradizione inerente al pensiero contemplativo (Hart, 2004). Molto diffuso in oriente, esso caratterizza da secoli i principi fondamentali del buddismo e dei rituali hindu e sufi. La cultura indiana è identificabile come la principale sostenitrice e sviluppatrice di questa forma di pensiero e delle cosiddette “scienze introspettive”: infatti, nello studio del rapporto tra mente e corpo, su cui praticamente ogni cultura si è prima o poi interrogata, la filosofia indiana ha oltrepassato i confini della dicotomia tra ciò che viene descritto come mera sensazione corporea e la semplice riflessione intellettuale e ha identificato nelle pratiche meditative la possibilità di colmare tale divario. È giunta a delineare due categorie principali di meditazione: *samatha* relativo alle pratiche di calma e rilassamento e *vipashyana* dedicato all’introspezione e alla ricerca del sé. Entrambe le aree si compongono di aspetti concernenti la critica e la creatività (Thrumman, 1994).

Ad una più approfondita analisi emerge che, sebbene spesso siano stati identificati con nomi differenti, questi concetti non siano tipicamente esclusivi delle tradizioni orientali: sin dagli esordi delle civiltà, uomini cacciatori e donne raccoglitrice sentivano il bisogno di sviluppare pratiche che permettessero loro di rimanere concentrati sulle loro percezioni, mentre sciamani e poeti potevano sviluppare maggiormente le loro facoltà creative.

Sarebbe quindi errato affermare che la società occidentale risulta priva di attenzioni verso il pensiero contemplativo (Thrumman, 1994). Al contrario, a partire dai filosofi dell’antica Grecia, sino a giungere alla preghiera contemplativa del Cristianesimo, tra i cui esponenti si ricorda Santa Teresa D’Avila, molti autori hanno dedicato le loro opere all’argomento.

Tuttavia, mentre in oriente codesti principi si sono sviluppati fino a formare la base fondante di religioni, culture e sistemi educativi, in occidente si è verificata una sorta di allontanamento. A segnare il punto di rottura tra la società occidentale e il pensiero contemplativo è stata la Rivoluzione Scientifica che, sostenendo a gran voce la superiorità dei principi aristotelici, ha scalzato il pensiero contemplativo in favore di una logica molto più rigorosa (Stock, 2006).

Solitamente si tende a pensare che le radici della logica moderna e del metodo scientifico risalgano all'antica filosofia greca; tuttavia, è oggi noto che gli autori dell'epoca si occupassero anche di una vasta gamma di questioni di natura contemplativa, che comprendevano la creazione di conoscenza di sé attraverso esercizi intellettuali o spirituali. Questa predisposizione ha trovato un prezioso arricchimento nell'incontro con i temi giudaico- cristiani.

La pratica meditativa è stata maggiormente condivisa nel tardo medioevo e ha raggiunto il culmine del suo sviluppo prima del XII secolo, con la diffusione del pensiero dei Padri del deserto e degli autori monastici. Plotino, è stato l'ultimo grande pensatore pagano ad aver dato un posto di rilievo al pensiero contemplativo. Le sue idee sono state riprese da Agostino nel tentativo di unire lettura e attività contemplativa. Questi metodi hanno dunque influenzato sia le pratiche cattoliche che quelle protestanti e hanno dato vita alla forma tipicamente occidentale assunta dal pensiero contemplativo: un legame inscindibile tra meditazione e studio delle Scritture (Stock, 2006).

I primi segnali dell'imminente cambiamento risalgono ai tempi della Riforma e della Rivoluzione scientifica, sebbene la vera scissione sia avvenuta nel corso del XII e del XIII secolo, quando le prime università europee, sorte dalla tradizione monastica, si dedicarono ad un programma di ispirazione principalmente aristotelica, dedito alla logica, alle scienze naturali e alla teologia.

Già da allora i metodi scientifici medievali venivano contestati e molti studenti dediti al pensiero contemplativo avevano abbandonato le università di Bologna, Parigi, Oxford e Cambridge, cercando rifugio in una varietà di istituzioni più congeniali alle loro attività, prevalentemente di natura religiosa. Praticamente nessuno dei "mistici" della prima età moderna, da Meister Eckhart a Teresa d'Avila ha lavorato nell'ambito di ciò che avrebbe costituito le basi delle scienze umane moderne (Stock, 2006).

Successivamente, tra le altre influenze, la Rivoluzione Industriale ha apportato un'ulteriore spinta al distacco: l'inclinazione moderna per l'efficienza, la velocità e la produttività, così come la gara per tenere il passo con l'aumento di informazioni, hanno contribuito a relegare l'attività contemplativa sempre più ai margini della cultura occidentale. Tutta l'attenzione è rivolta alla performance, alle abilità che è possibile esibire a comando, ma ciò non costituisce che una misura superficiale del processo creativo e della potenzialità umana (Hart, 2004).

Ad oggi si assiste ad un ritorno di interesse per le attività di pratica meditativa, in particolar modo a seguito delle recenti pubblicazioni che rivalutano l'importanza degli effetti benefici

della meditazione sul rilassamento del corpo, sulla concentrazione, sul benessere psicologico, sull'armonia e sull'efficienza di mente e corpo (Stock, 1994).

Galvin e Todres (Galvin & Todres, 2007) affermano che è stato commesso un errore quando in epoca post-moderna scienza, arte e morale sono state separate: sicuramente la specializzazione che ne deriva porta con sé i suoi pregi, ma comporta anche una dissociazione, uno sviluppo irregolare di conoscenze e valori. Quando Aristotele ha identificato come separate *technè*, intesa come conoscenza su come “fare le cose”, e *phronesis* considerata come capacità di intuire qual è il giusto modo per raggiungere un obiettivo, le trattava come complementari per poter ottenere una visione d'insieme completa che permettesse sia di conoscere, sia di percorrere, il percorso migliore per giungere all'*eudaimonia*, la felicità. Fondamentale è ricordare come agli esordi l'aspirazione alla felicità e alla saggezza fosse ritenuto l'obiettivo ultimo di ogni essere vivente, nelle dottrine orientali, tanto quanto in quelle occidentali.

Polkinghorne vede nella *phronesis* aristotelica un ampliamento della comprensione tradizionale della razionalità; la vera saggezza si ottiene quando si è in grado di variare a seconda delle situazioni, di essere recettivi verso i particolari e di improvvisare a seconda del contesto (Galvin & Todres, 2007). Per poter fare questo è necessario padroneggiare sia le abilità analitiche derivanti dall'uso della logica, che quelle intuitive – creative, derivanti dall'utilizzo della contemplazione (Pierson, 1998).

4.5.2 Definizione:

Il pensiero contemplativo è spesso accostato come complementare al pensiero razionale, logico-critico (Hart, 2004; Pierson, 1998). Viene definito da Solloway (Solloway, 2000), come «una tipologia di attenzione, che sfrutta lo spazio tra percezione e cognizione e consente la possibilità di vedere gli altri senza lenti costituite da codici culturali e personali. Come tale è una visione pragmatica immersa nella banale attività quotidiana. È mistica e intellettuale, ma non può essere raggiunta attraverso il misticismo o la conoscenza intellettuale. È la pratica di una sorta di non-azione, una pratica del vedere ciò che sta accadendo attraverso l'ascolto di ciò che il condizionamento diffonde sullo sfondo, quello che Serres (1995) ha chiamato "rumore". Con la pratica di questa particolare qualità di attenzione, la contemplazione conduce la fantasia nella creazione di nuovi modi di fare significato» (Solloway, 2000, p.30). È un processo naturale e spontaneo di esplorazione del significato, che non richiede intenzionalità, anzi, necessita di “non- volontà” e rilassamento, che spesso sono molto più difficili da raggiungere di quanto si possa credere, per chi non è abituato a questo tipo di pratiche. Le istruzioni per gli

esercizi riportano infatti molto frequentemente la dicitura «chiudete gli occhi, respirate profondamente e lentamente, concentratevi solo sul vostro respiro. Se la vostra mente vaga, com'è naturale che faccia, riportate semplicemente l'attenzione sul vostro respiro. Siate pazienti con voi stessi, è naturale che la vostra mente divaghi e chiacchieri, semplicemente ri-focalizzate l'attenzione sul vostro respiro» (Burack, 1999, p.1). Non esige che un concetto venga compreso a fondo, ma semplicemente che venga intuito. Obbliga all'attesa perché, essendo un processo spontaneo, non può essere controllato e talvolta può impiegare tempi anche lunghi. È il pensiero che giunge quando abbiamo smesso di pensare. È ciò che permette ad artisti e scienziati di andare oltre i modelli di pensiero convenzionali e di sviluppare idee innovative (Pierson, 1998). Tuttavia esso non è un'attesa passiva, ma uno sforzo per lasciare aperte le porte all'innovazione e alla creatività (Galvin & Todres, 2007).

Richiede una sorta di neutralità, un tentativo di sospendere i giudizi e le classificazioni: in pratica necessita di superare i confini restrittivi del linguaggio. Solitamente, si riflette sulla propria esperienza raccontando a sé stessi una sorta di monologo che aiuta a porre ordine tra fatti, pensieri e percezioni. Per poter utilizzare il pensiero contemplativo, bisogna avere la forza di abbandonare questo usuale percorso rassicurante, gettarsi nel “rumore” e scoprire connessioni e significati nascosti, che altrimenti rimarrebbero inimmaginabili. Bisogna avere il coraggio di immergersi nel caos che precede i nomi, le etichette, le classificazioni e tutto ciò che adopera il linguaggio per ordinare e rendere più conosciuto e meno spaventoso il mondo (Solloway, 2000).

Spesso, infatti, ciò che scaturisce dal pensiero contemplativo è definibile malapena come un'intuizione e non esistono parole o espressioni in grado di trasmetterne efficacemente il contenuto. Il linguaggio poetico, che si discosta da quello comune per la ricchezza e la vividezza delle suggestioni che è in grado di evocare, è forse l'unico che può avvicinarsi allo scopo. Quando si trovano le parole giuste per esprimere una particolare sensazione, lo si riconosce dall'effetto che le parole hanno su quella sensazione: è come se si aprisse, si sviluppasse. Tuttavia rimane la consapevolezza che la sensazione non possa mai identificarsi appieno in una affermazione o in una descrizione (Gendlin, 2004).

Spesso è utile non fissarsi nel tentativo di trovare la corretta espressione, al contrario è più proficuo sospendere l'associazione tra immagine e suono, per permetterle di esprimere la maggior parte possibile dei suoi significati intrinseci (Solloway, 2000).

4.5.3 Teorie sugli effetti del pensiero contemplativo

Numerosi studi hanno evidenziato effetti positivi delle pratiche meditative sul benessere psicofisico delle persone. Alcuni mostrano effetto immediato e a breve termine, mentre altri hanno esordio magari più tardivo ma permangono più a lungo nel tempo. Riassumendo i principali effetti, si ricorda: il rilassamento psicologico e fisico, il rallentamento del metabolismo, l'aumento della consapevolezza e la sensazione di calma che emergono rapidamente; l'aumento della concentrazione, dell'empatia, dell'acuità percettiva, la diminuzione dei sintomi da stress e il miglioramento delle prestazioni sia cognitive che creative e sportive che si dimostrano più duraturi (Hart, 2004).

Una spiegazione a questi miglioramenti è data dal fenomeno della *coerenza fisiologica*. Alcune variazioni nei parametri fisiologici come ad esempio un ritmo cardiaco più regolare, una diminuzione nell'attivazione del sistema nervoso simpatico e un aumento dell'attività parasimpatica,

una miglior sincronizzazione tra il cuore e il cervello (il ritmo alfa del cervello diventa più sincronizzato con il battito cardiaco), sembrano causare uno stato altamente efficiente, in cui il corpo, cervello e sistema nervoso agiscono con una maggiore sincronizzazione e armonia (Hart, 2004).

Un'ulteriore spiegazione proviene dagli studi di Neurobiologia: alcuni autori sostengono che un collegamento neurologico utilizzato attivamente diventerà più forte se lo si lascia riposare per un breve tempo (Sinclair, 1981 in Hart, 2004). La contemplazione consentirebbe quindi un riposo intenzionale e la generazione di un follow-up che può accelerare o approfondire alcuni processi neurologici.

È ormai dimostrato che la pratica contemplativa è in grado di migliorare una vasta gamma di abilità percettive e cognitive correlate alla qualità dell'attenzione (Murphy et al., 1997 in Hart, 2004). Il pensiero analitico tende, infatti, a misurare, catalogare e valutare, l'oggetto di interesse, obbligando ad eseguire operazioni che richiedono volontà e sforzo continuato e che, attraverso la costante segmentazione, portano a perdere di vista l'integrità dell'oggetto. Il pensiero contemplativo, al contrario, vede scorrere semplicemente l'idea che nasce dentro di noi; la qualità di attenzione che impiega risulta più emotivamente vicina all'oggetto e per questo più viva (Hart, 2004).

Inoltre, il volo che la mente compie durante il processo contemplativo le permette di staccarsi da pensieri particolari e scorrervi sopra senza venirne mai del tutto assorbita. Questo consente di abbandonare la propria posizione, il proprio punto di vista e di immedesimarsi in altri ruoli

e in altre prospettive. Tale esercizio fa sì che i sentimenti legati alla precedente posizione vengano abbandonati e che il flusso di pensiero scorra senza essere ancorato da emozioni negative. Si tratta di notare, accettare, accogliere, i sentimenti affinché sia possibile trasformarli per evitare che abbiano un impatto negativo sul comportamento (Hart, 2004).

Il pensiero contemplativo può essere utilizzato per risolvere problemi complessi, in quanto aumenta la flessibilità, la fluidità e l'originalità del pensiero creativo (Capurso, Fabbro, & Crescentini, 2014). Nella sua forma partecipativa permette di attuare con la fantasia una serie di scenari possibili, in modo da predisporre al futuro con una mentalità più aperta. Con l'immaginazione possiamo anticipare esiti e possibilità nel tempo. Nel pensiero contemplativo c'è l'interconnessione tra passato e futuro, una molteplicità di connessioni tra pensieri, sensazioni e situazioni (Galvin & Todres, 2007).

Il pensiero contemplativo può essere stimolato attraverso specifiche esercitazioni ad ogni età, ad ogni livello e in ogni ambiente (Solloway, 2000). Inoltre i bambini sono naturalmente portati alla contemplazione: si meravigliano delle piccole novità, sono curiosi, fanno domande, riflessioni e cercano di connettere tra loro le informazioni per dare senso ad un insieme completo e coerente di conoscenze. Solo successivamente vengono istruiti al costante uso del pensiero analitico e perdono il prezioso equilibrio tra analisi e contemplazione (Hart, 2004).

Così come afferma Begg (Begg, 2013), il pensiero contemplativo ha il potere di lavorare sui noi stessi aumentando il nostro campo di attenzione e la nostra consapevolezza e contemporaneamente agisce sulle connessioni che ci legano agli altri e all'ambiente.

Parte terza: la ricerca

5: Il progetto di ricerca

5.1 Gli obiettivi

La ricerca ha lo scopo di individuare quali modelli didattici, relativamente alle tre categorie date (modello trasmissivo, modello costruttivista e modello enattivo) vengono maggiormente utilizzati nelle classi appartenenti al triennio della scuola primaria, in particolar modo per quanto riguarda le classi con alunni provenienti da culture straniere. Partendo dal presupposto che ogni classe presenta dei tratti distintivi propri e richiede quindi strategie di insegnamento differenti, l'obiettivo è di studiare eventuali correlazioni tra il modello didattico utilizzato e alcune caratteristiche della classe e dell'insegnante. Allo stesso tempo ci si interroga sull'influenza che il modello didattico sostenuto dall'insegnante esercita sugli alunni, in particolar modo sullo sviluppo di alcune cruciali forme di pensiero, tra cui pensiero critico, creativo, metacognitivo, emotivo e contemplativo.

Tali domande hanno guidato la realizzazione del progetto di ricerca attraverso la formulazione di ipotesi più precise. In particolare, espresse sotto forma di ipotesi nulla (H_0) e di ipotesi alternativa (H_1) esse risultano:

Prima ipotesi:

- H_0 = Si rileva una propensione degli insegnanti verso modelli classici di matrice trasmissiva
- H_1 = Si rileva una propensione degli insegnanti verso modelli innovativi di matrice enattiva

Seconda ipotesi:

- H_0 = Non si rileva alcuna correlazione tra caratteristiche personali dell'insegnante (es. età, anni di insegnamento, precedenti esperienze lavorative, attività extrascolastiche etc.) e modello didattico utilizzato
- H_1 = Si rileva una correlazione tra caratteristiche personali dell'insegnante (es. età, anni di insegnamento, precedenti esperienze lavorative, attività extrascolastiche etc.) e modello didattico utilizzato

Terza ipotesi:

- H_0 = Non si rileva una correlazione tra il modello didattico utilizzato e i punteggi medi degli alunni nelle prove di pensiero critico, creativo, metacognitivo, emotivo e contemplativo.
- H_1 = Si rileva una correlazione tra il modello didattico utilizzato e i punteggi medi degli alunni nelle prove di pensiero critico, creativo, metacognitivo, emotivo e contemplativo.

5.2 Metodologia di ricerca

Per procedere alla verifica delle prime due ipotesi, sono state raccolte, attraverso un'intervista semi-strutturata condotta con le insegnanti, informazioni riguardanti alcuni aspetti della vita in classe:

- *Ambiente di apprendimento*: disposizione dell'aula, dei banchi, degli alunni, dei mobili, frequenza e motivazione di eventuali spostamenti di mobili e persone.
- *Strumenti* utilizzati: classici carta, penna, lavagna etc. o tecnologici come computer e LIM.
- *Classe*: la sua composizione, la presenza di alunni con cittadinanza non italiana e di alunni con disabilità.
- *Insegnante*: età, anni di esperienza di insegnamento, precedenti esperienze lavorative, attività extrascolastiche praticate, il suo rapporto con la classe e dei suoi pensieri riguardo i concetti di "insegnamento", "apprendimento", "classe", "valutazione", "ruolo dell'alunno" e "ruolo dell'insegnante", "presenza di alunni con culture diverse".
- *Attività*: programmazione e preparazione di tempi e materiali, tipologia e modalità di istruzioni fornite, livello di partecipazione degli alunni, frequenza e scopo delle attività svolte.
- Conoscenza da parte dell'insegnante delle tre categorie di *modelli didattici*.

Le considerazioni personali delle insegnanti sono state, quindi, esaminate mediante l'analisi qualitativa del contenuto, in particolare attraverso la tecnica di analisi delle frequenze (Gemini & Russo, 1998; Maneri, 2004), con lo scopo di definire l'approccio di riferimento delle risposte date e di delineare il profilo di orientamento di ogni insegnante. Tale procedura ha permesso di rispondere alla domanda relativa al possibile cambiamento di approccio relativo ai modelli didattici utilizzati in classe.

I dati anagrafici delle insegnanti e della classe sono, invece, stati classificati secondo indici di frequenza e successivamente sono stati confrontati, mediante indici di regressione lineare calcolati con il software SPSS(20), con il profilo generale dell'insegnante, per verificare eventuali relazioni e appurare se determinate caratteristiche possano influenzare l'insegnante nella scelta dell'approccio, rispondendo in tal modo alla seconda domanda di ricerca.

Riguardo alla verifica della terza ipotesi, si è proceduto alla somministrazione agli alunni di prove per la valutazione delle principali tipologie di pensiero che secondo Andy Begg (Begg, 2013), vengono stimulate in maniera più globale ed equilibrata da una didattica di tipo enattivo. I punteggi medi ottenuti dallo scoring dei questionari, sono stati confrontati mediante ANOVA univariata calcolata con il software SPSS, con i profili delle insegnanti di riferimento, per verificare eventuali differenze significative tra le classi. I punteggi sono stati confrontati, sia

come punteggi globali che come punteggi specifici per ciascuna forma di pensiero, riferiti all'intero gruppo partecipante e suddivisi nelle varie fasce di classi terze, quarte e quinte.

5.3 I partecipanti

5.3.1 I contatti

Per la realizzazione del progetto sono state contattate complessivamente 29 scuole primarie nell'area urbana delle province di Treviso, Venezia e Brescia. Di tali scuole, 4 sono private e 25 statali.

Le aree di interesse sono state selezionate in quanto Lombardia e Veneto risultano essere le regioni italiane con il più elevato numero di alunni stranieri.

La scelta di focalizzare l'attenzione sulla scuola primaria è giustificata in quanto è il livello scolastico che ospita il maggior numero di alunni con cittadinanza non italiana, che spesso non hanno avuto esperienze precedenti nel sistema scolastico italiano.

La partecipazione al progetto di ricerca era del tutto volontaria, pertanto solamente alcune delle scuole contattate hanno dato il loro consenso. Le scuole che non hanno aderito all'iniziativa, hanno addotto motivazioni legate principalmente alla carenza di tempo e talvolta al disinteresse per il progetto. Alcune scuole, sebbene ben disposte, non hanno potuto partecipare al progetto in quanto non ospitanti alunni stranieri nelle classi selezionate. Tale situazione si è verificata principalmente nelle scuole private che, come riportato anche dalla statistiche MIUR, riportano un numero di alunni con cittadinanza non italiana piuttosto esiguo.

5.3.2 Le scuole

Hanno dato il proprio consenso per la partecipazione alla ricerca:

- 1 scuola della provincia di Venezia situata in una città con ca. 90 mila abitanti
- 1 scuola della provincia di Venezia situata in una città con ca 27 mila abitanti
- 1 scuola della provincia di Venezia situata in un paese con ca 3 mila abitanti
- 1 scuola della provincia di Brescia situata in una città con ca 13 mila abitanti
- 1 scuola della provincia di Brescia situata in un paese con ca 4 mila abitanti

Alle scuole partecipanti è stata richiesta la collaborazione delle classi 3°, 4° e 5°. Le classi del triennio sono state selezionate in merito a diversi aspetti correlati tra loro, quali: il livello cognitivo degli alunni, gli argomenti del programma scolastico e la possibilità dell'insegnante

di impostare la lezione secondo una maggiore gamma di approcci differenti. I bambini tra gli 8 e gli 11 anni, infatti, mostrano livelli maggiori di autonomia, di ragionamento e di autoconsapevolezza, rispetto ai bambini più piccoli, abilità necessarie per poter affrontare attività didattiche più complesse e più varie.

In conseguenza a tale selezione, sono state rilevate le informazioni anagrafiche delle scuole solamente in relazione alle classi partecipanti, come riportato nella seguente tabella:

	Locazione	Classi totali	Classi partecipanti	Classi partecipanti totali	Alunni partecipanti	Alunni italiani	Alunni stranieri	Alunni stranieri 1° generazione	Alunni stranieri 2° generazione
Venezia 1	Centro città	14	2 classi 3° 2 classi 5°	4	95	45	50	17	33
Venezia 2	Centro città	13	2 classi 4° 3 classi 5°	5	121	109	12	9	3
Venezia 3	Paese di periferia	8	2 classi 3° 2 classi 4°	4	62	57	5	0	5
Brescia 1	Centro città	25	5 classi 3° 5 classi 4° 5 classi 5°	15	336	235	101	24	77
Brescia 2	Paese di periferia	10	2 classi 3° 2 classi 4° 2 classi 5°	6	123	72	51	13	38

5.3.3 Le classi

Complessivamente sono stati coinvolti 737 alunni, suddivisi nelle classi selezionate come riportato:

Classe	Alunni	Alunni italiani	Alunni stranieri	Alunni stranieri 1° generazione	Alunni stranieri 2° generazione	Alunni Bes
3°	230	147	83	22	61	14
4°	231	178	53	9	44	14
5°	276	170	83	32	51	22

I dati qui riportati sono da ritenersi indicativi, poiché non tutte le classi hanno riportato il dato numerico preciso. Nello specifico, le classi risultano essere così composte:

Città	Classe	Totale alunni	Alunni italiani	Alunni stranieri	Alunni stranieri 1° generazione	Alunni stranieri 2° generazione	Alunni Bes	Insegnanti partecipanti
Venezia 1	3	23	12	11	4	7	3	1
Venezia 1	3	24	10	14	3	11	1	1
Venezia 1	5	24	9	15	3	12	4	2 ⁴
Venezia 1	5	24	14	10	7	3	1	1
Venezia 2	4	25	24	1	1	0	6	1,5 ⁵
Venezia 2	4	24	19	5	3	2	parecchi	1,5
Venezia 2	5	23	21	2	1	1	1	1
Venezia 2	5	23	?	?	?	?	?	0 ⁶
Venezia 2	5	26	22	4	0	0	2	2
Venezia 3	3	17	16	1	0	1	1	2 ⁷
Venezia 3	3	18	16	2	0	2	3	
Venezia 3	4	12	12	0	0	0	1	2
Venezia 3	4	15	13	2	0	2	0	
Brescia 1	3	22	15	7	2	5	?	0
Brescia 1	3	21	12	9	2	7	1	1
Brescia 1	3	22	13	9	3	6	1	1
Brescia 1	3	21	12	9	2	7	4	1 ⁸
Brescia 1	3	23	14	9	2	7	?	

⁴ Hanno partecipato sia l'insegnante prevalente che l'insegnante supplente.

⁵ Hanno partecipato le insegnanti prevalenti, ciascuna per la propria classe, e l'insegnante di matematica che segue entrambe le classi.

⁶ L'insegnante non ha partecipato.

⁷ Le due insegnanti hanno egual numero di ore in ciascuna classe.

⁸ L'insegnante ha partecipato in riferimento ad entrambe le classi.

Brescia 1	4	24	20	4	0	4	1	1
Brescia 1	4	24	17	7	0	7	1	1
Brescia 1	4	21	18	3	1	2	0	1
Brescia 1	4	22	16	6	1	5	1	2
Brescia 1	4	21	16	5	0	5	1	1
Brescia 1	5	24	17	7	3	4	2	1
Brescia 1	5	23	18	5	2	3	7	1
Brescia 1	5	22	15	7	2	5	1	1
Brescia 1	5	23	16	7	1	6	1	
Brescia 1	5	23	16	7	3	4	1	1
Brescia 2	3	19	13	6	3	3	2	1
Brescia 2	3	20	14	6	1	5	2	1
Brescia 2	4	21	11	10	2	8	3	1
Brescia 2	4	22	12	10	1	9	0	1
Brescia 2	5	20	10	10	3	7	2	1
Brescia 2	5	21	12	9	3	6	0	1

5.3.4 Le insegnanti

Hanno collaborato al progetto 34 insegnanti. Tutte di sesso femminile, di età compresa tra 27 e 62 anni, con una media di 49 anni. Si tratta di docenti esperte che hanno già compiuto dai 6 ai 42 anni di servizio, con una media di 27 anni di insegnamento.

È stata richiesta la partecipazione di un'insegnante per classe, possibilmente l'insegnante prevalente, che trascorre il maggior numero di ore con la classe. In alcuni casi hanno desiderato partecipare sia l'insegnante prevalente che l'insegnante supplente. In altre classi non è stato possibile individuare l'insegnante prevalente poiché entrambe le insegnanti coinvolte trascorrono egual numero di ore in ciascuna classe. In altri casi hanno partecipato sia le insegnanti

prevalenti, ciascuna in riferimento alla propria classe, che l'insegnante di matematica, la quale segue entrambe le classi. In due classi, in cui la docente di riferimento non ha aderito, l'insegnante con cui condivide la docenza ha partecipato in riferimento ad entrambe le classi. In due casi non è stato possibile ottenere la collaborazione delle relative insegnati.

5.3.5 Gli alunni

Sono stati invitati a partecipare alla ricerca tutti gli alunni appartenenti alle classi interessate per un totale di 737 bambini. Al momento della somministrazione delle prove, tuttavia, 54 di loro risultavano assenti oppure privi del modulo di consenso firmato dai genitori. Hanno quindi partecipato effettivamente 683 bambini.

Le prove di alcuni alunni sono state escluse dal conteggio finale dei risultati, poiché è stato appurato che le loro difficoltà linguistiche o cognitive potrebbero aver inficiato la corretta comprensione dei quesiti. Non sono state sottoposte ad analisi anche le prove di 24 bambini, poiché taluni questionari non sono stati compilati o sono stati compilati in maniera non sufficientemente completa.

In conclusione sono state sottoposte all'analisi dei dati le prove di 659 bambini.

5.4 Gli strumenti

5.4.1 Intervista agli insegnanti

Le 34 insegnanti coinvolte, hanno partecipato ad un'intervista semi strutturata, avente lo scopo di raccogliere informazioni riguardanti determinati aspetti della vita in classe. L'intervista aveva una durata di circa 30 minuti ed era composta da alcune domande a risposta chiusa, alcune a scelta multipla e buona parte a risposta aperta, senza limiti di lunghezza né di argomentazione. La forma di intervista semi strutturata è stata scelta in quanto permette di seguire una scaletta che indaga tutti gli aspetti selezionati ma allo stesso tempo, tramite le domande aperte, permette una maggior libertà di argomentazione da parte degli intervistati. Tale formato, inoltre, risulta fruibile sia per interviste condotte personalmente, sia somministrate a distanza, in via telematica.

L'intervista, infatti, è stata condotta talvolta di persona, individualmente, e talvolta mediante un format on line, a seconda della disponibilità delle insegnanti. Le interviste condotte di persona sono state registrate mediante apparecchiature digitali e successivamente trascritte secondo il format seguito nella procedura online, per garantire l'omogeneità dei formati e

l'anonimato delle intervistate. Non si sono evidenziate differenze relative alle due modalità di somministrazione, né per quanto riguarda la comprensione delle domande, né in riferimento alla lunghezza e alla completezza delle risposte date.

Non erano previste risposte corrette o sbagliate, innanzi tutto perché riguardavano pensieri ed opinioni personali e in secondo luogo perché ogni classe è diversa e richiede strategie differenti. È stato possibile rispondere in maniera diretta e riportando esempi.

Le domande dell'intervista avevano l'obiettivo di conoscere la quotidianità della classe coinvolta e si dividevano sostanzialmente in due gruppi. Una prima parte dell'intervista mirava a conoscere diversi aspetti della vita in aula tra cui:

▪ **Informazioni anagrafiche dell'insegnante**

- Sesso
- Età
- Anni di insegnamento
- Precedenti esperienze lavorative o hobbies che hanno influenzato il proprio modello di insegnamento
- Problematiche vissute con la classe di riferimento

▪ **Ambiente di apprendimento**

- Disposizione degli arredi
- Spostamento dei banchi
- Spostamento degli alunni

▪ **Strumenti e metodologie utilizzate in aula**

- Strumenti utilizzati
- Tecnologie utilizzate
- Frequenza di utilizzo delle tecnologie
- Metodologie utilizzate
- Modalità delle istruzioni fornite

Mentre la seconda parte dell'intervista, raccoglieva le considerazioni personali delle insegnanti riguardo ad alcuni principali costrutti della didattica, tra cui:

- Cosa significa insegnare
- Cosa significa apprendere
- Ruolo dell'insegnante
- Ruolo dell'alunno
- Definizione di classe
- Presenza di alunni stranieri
- Progettazione e preparazione dei materiali
- Valutazione
- Conoscenza dei modelli didattici indagati

Gli argomenti indagati sono stati selezionati in quanto maggiormente significativi al fine di rilevare il modello didattico di riferimento dell'insegnante.

5.4.2 Prove per gli alunni

Le prove da somministrare agli alunni, consistevano in tre questionari a risposta multipla aventi lo scopo di indagare il livello attuale del bambino riguardo quattro specifiche tipologie di pensiero: il pensiero critico, il pensiero metacognitivo, il pensiero emotivo ed il pensiero contemplativo. Un'ulteriore prova, indagante il pensiero creativo, consisteva nella produzione di alcuni disegni.

Le prove sono state somministrate in forma collettiva, contemporaneamente a tutti gli alunni della classe. Esse hanno un valore puramente descrittivo e non possiedono alcuna funzione diagnostica. Ogni prova ha richiesto dai 10 ai 20 minuti di tempo per la somministrazione.

Le prove sono state selezionate e/o composte a partire dalla definizione che Andy Begg (Begg, 2013) propone per quel particolare aspetto del pensiero. È stata eseguita una breve rassegna delle principali teorie sull'argomento presenti in letteratura, al fine di selezionare gli studi e gli strumenti che maggiormente trovano attinenze con la definizione dell'autore.

➤ Il Pensiero Critico:

Andy Begg (Begg, 2013, p.91) definisce il pensiero critico come qualcosa che «include il ragionamento e la logica e dipende dalle ipotesi che uno fa consapevolmente o dandole per scontato, ma che troppo spesso non vengono rese esplicite».

Come autore di riferimento è stato preso in considerazione uno dei maggiori studiosi del pensiero critico: Robert Ennis. Nella sua illustre carriera Ennis si è interrogato anche riguardo la valutazione del pensiero critico (Ennis, 1993). Molti sono stati gli strumenti di misurazione ideati durante il periodo florido delle ricerche sull'argomento, particolare merito va riconosciuto agli autori americani.

Tali strumenti hanno rivelato una grande varietà di obiettivi: dalla misurazione del livello di performance, all'incremento della motivazione, dall'auto-percezione delle proprie abilità attraverso feedback, all'aiuto per gli insegnanti che intendono monitorare i progressi dei loro studenti, dall'orientamento alla valutazione scolastica, fino alla raccolta dati per scopi puramente di ricerca.

Tuttavia Ennis ha notato che sebbene un gran numero di test includa prove che valutano il pensiero critico, pochissimi hanno la valutazione del pensiero critico come obiettivo primario.

Anche i test che si propongono di misurare direttamente il pensiero critico, raggiungono lo scopo solamente alla luce di particolari contesti: il pensiero critico viene quindi valutato in funzione di uno specifico argomento e non come abilità indipendente. La conseguenza è che si dispone di prove troppo generiche o troppo specifiche.

Anche la tipologia di domande contenute in questi test merita attenzione: si possono trovare questionari a scelta multipla che risultano validi per la diagnosi, il feedback, la motivazione, l'impatto dell'addestramento e la raccolta dati per la ricerca, ma trascurano altri aspetti più generali, legati alla disposizione, all'atteggiamento. A questo scopo risulterebbero più adatte delle domande aperte, tuttavia anch'esse vanno calibrate a seconda dell'età dei soggetti e dell'oggetto di indagine, e hanno il potere di allargare o restringere la specificità della prova.

Dopo aver passato in rassegna i principali test presenti nella letteratura americana, Ennis giunge alla conclusione che con ogni probabilità è meglio costruirsi la propria prova da sé, calibrando la tipologia di domande e le caratteristiche del pensiero critico che si desidera indagare. L'autore riporta due semplici consigli per la costruzione del proprio test: spesso è opportuno mescolare domande a scelta multipla e domande aperte, una possibile soluzione è rivestita nelle domande a scelta multipla con una giustificazione da esplicitare. In secondo luogo, è opportuno cercare di ideare una prova comprensiva senza perdere di vista l'oggetto di indagine (Ennis, 1993).

Nel panorama italiano delle prove di valutazione del pensiero critico, merita particolare interesse la Prova di Ragionamento Logico della Batterie Q1 VATA 8 – 11 anni, ideata dalle ricercatrici del Gruppo MT di Padova (Vocetti, Zamperlin, Napolitano, & Zanin, 2005).

Come ipotizzato da Ennis, la batteria non si pone come scopo principale la misurazione del pensiero critico, bensì il più ampio obiettivo della valutazione delle abilità trasversali dell'apprendimento. Tuttavia, prendendo in considerazione la singola prova per il ragionamento logico, si possono notare delle affinità che la rendono un utile spunto per la creazione di una prova maggiormente centrata sul pensiero critico.

Innanzitutto, le autrici definiscono la capacità di ragionamento come: «l'abilità di trarre conclusioni coerenti a partire da alcune premesse date. Le conclusioni richieste possono essere di carattere generale, desumibili dai dati (ragionamento induttivo) o, viceversa, possono andare da assunzioni generali a casi particolari in esse implicite (ragionamento deduttivo). Sono considerate (Rumiati, 1986) modalità di ragionamento induttivo i problemi di analogia, le prove di classificazione, i completamenti di serie, le metafore e i giudizi di probabilità; modalità di ragionamento deduttivo i sillogismi di tipo lineare (A è più grande di B; B è più grande di C,

quindi...), categorico (tutti gli uomini sono mortali; Socrate è un uomo, quindi...) e condizionale (se...allora...)» (Vocetti et al., 2005). Lo strumento vuole essere semplicemente “indiziario” delle abilità di ragionamento, stimolando alcune operazioni mentali solitamente utilizzate in ambito scolastico. Tra le operazioni mentali indagate si trovano, per il *ragionamento induttivo*: prove di *classificazione*, raggruppamenti secondo caratteristiche comuni, *seriazioni*, ordinare secondo criteri qualitativi o quantitativi ed *analogie*, relazioni tra due termini da individuare e trasferire ad altri termini; per quanto riguarda il *ragionamento deduttivo* sono presenti prove di: *risoluzione di problemi logici*, che richiedono la ricerca di soluzioni implicitamente fornite dai dati e *deduzioni aventi la forma di sillogismi*, in cui viene richiesto di formulare inferenze secondo le regole dei sillogismi.

La somiglianza tra le due definizioni è evidente, in particolar modo sono palesi le analogie tra le caratteristiche del pensiero critico e quelle del ragionamento deduttivo. In entrambi i casi si tratta di partire dai dati a disposizione per giungere a delle conclusioni precise, coerenti, basate sull’inferenza di informazioni celate ma deducibili attraverso ragionamenti che risultano validi in quanto seguono criteri logici precisi.

Tali criteri non sono nulla di astratto o difficilmente raggiungibile, anzi, come sottolinea il matematico Poincaré, le regole della logica dovrebbero essere «accettate da tutte le menti normali poiché la loro evidenza è basata su principi comuni a tutti gli uomini, che nessuno potrebbe negare senza essere matto», eppure moltissime persone commettono comunemente errori in questo tipo di ragionamento, che li conducono a conclusioni errate.

Secondo la teoria psico-retorica di Mosconi (Mosconi, 1998), l’errore deriverebbe dall’esistenza di un "doppio codice": le regole utilizzate nella comunicazione naturale non sono sempre le medesime della logica formale. Se si adoperano le prime per interpretare un problema logico o viceversa si rischia di imbattersi in ragionamenti fallaci. Nella logica formale non importa tanto il contenuto delle premesse, quanto, appunto, la loro forma e non è possibile usare altra conoscenza se non strettamente quella contenuta nelle premesse in questione. Le sue regole risultano quindi molto differenti da quelle che governano il nostro pensiero e il nostro linguaggio, che va solitamente ben oltre le dichiarazioni esplicite per trarre delle conclusioni. È stato ritenuto opportuno, quindi, costruire una prova mirata alla valutazione delle prestazioni nell’applicazione del pensiero critico, che tenesse conto dei pregi della prova descritta, ma che facesse sostanzialmente riferimento alle prove di ragionamento deduttivo poste in forma di sillogismo.

Un sillogismo è un ragionamento che unisce due premesse da cui può discendere una conclusione. Ad esempio:

Premessa 1: Se la mia squadra vince il campionato mi tingo i capelli.

Premessa 2: La mia squadra vince il campionato.

Conclusione: Mi tingo i capelli.

Oppure:

Premessa 1: Se domenica non piove esco per una scampagnata.

Premessa 2: Domenica piove.

Conclusione: Non esco.

È evidente la correttezza della prima conclusione ma non altrettanto della seconda. Nel secondo esempio, infatti, la conclusione non deriva direttamente dalle premesse: in realtà da tali premesse non si può concludere nulla, poiché nulla è stato detto sul comportamento da tenere in caso di pioggia. Nel primo caso, la conclusione è conseguenza logica delle premesse ed è quindi da ritenersi valida; la validità di un argomento non corrisponde alla verità “naturale” della conclusione, infatti nel secondo caso è probabile che la conclusione naturale sia di “non uscire” ma ciò implica conoscenze della vita reale che non sono esplicitamente espresse nelle premesse. La validità logica dipende, quindi, esclusivamente dalla forma del ragionamento e non dal suo contenuto.

I sillogismi si distinguono in tre categorie: sillogismi lineari, i sillogismi categorici e sillogismi condizionali.

- I sillogismi lineari:

I sillogismi lineari sono detti anche problemi seriali a tre termini, poiché le due proposizioni iniziali, chiamate “premesse” permettono di ordinare i tre termini secondo un certo criterio. In base all’ordine che i tre termini assumono, è possibile suddividere i sillogismi in quattro tipologie, ognuna presentante due forme:

Tipo 1.	Forma 1, = $A > B > C$.	Forma 2, = $C < B < A$.
Tipo 2.	Forma 1, = $A > B$ e $C < B$.	Forma 2, = $C < B$ e $A > B$.
Tipo 3.	Forma 1, = $B < A$ e $C < B$.	Forma 2, = $B > C$ e $A > B$.
Tipo 4.	Forma 1, = $B < A$ e $B > C$.	Forma 2, = $B > C$ e $B > A$.

Esempio di sillogismo lineare è il classico:

Massimo è nato dopo Paolo e prima di Giorgio. Chi è il più giovane?

- I sillogismi condizionali:

Nei sillogismi condizionali le premesse assumono una particolare forma: la prima proposizione, detta “premessa maggiore”, è un periodo ipotetico del tipo “se p allora q”, mentre la seconda, detta “premessa minore”, è un enunciato che può confermare o negare la proposizione p o la proposizione q. La conclusione (se esiste) corrisponderà ad una delle due proposizioni iniziali p o q in forma affermativa o negativa. Enunciando la premessa maggiore nella forma “Se p allora q”, saranno possibili quattro tipi di sillogismi condizionali, elencati nella seguente tabella. Solo alcuni, in base alla premessa minore data, avranno una conclusione valida.

	Premessa Minore	Conclusione
Modus Ponens	p	q
Affermazione del Conseguente	q	Non posso concludere nulla
Negazione dell' Antecedente	$\neg p$	Non posso concludere nulla
Modus Tollens	$\neg q$	$\neg p$

I sillogismi riportati inizialmente sono esempi di sillogismi condizionali:

Premessa 1: Se la mia squadra vince il campionato mi tingo i capelli.

Premessa 2: La mia squadra vince il campionato.

Conclusione: Mi tingo i capelli.

E' un tipico esempio di Modus Ponens: se p (la mia squadra vince il campionato) allora q (mi tingo i capelli). Accade p e quindi la conclusione è q.

Premessa 1: Se domenica non piove esco per una scampagnata.

Premessa 2: Domenica piove.

Conclusione: Non esco.

E' invece un esempio di Negazione dell' Antecedente in quanto se p (domenica non piove) allora q (esco), ma accade il contrario di p ($\neg p$) piove e quindi non posso trarre alcuna conclusione. Concludere “non esco” è errato.

- Sillogismi Categorici:

Nei sillogismi categorici le premesse mettono in relazione le categorie P e Q, attraverso termini che indicano quantità: “tutti”, “alcuni”, “nessuno” e “alcuni...non”. Le forme delle premesse del sillogismo categorico possono essere classificate in:

Universale Affermativa	Tutti i P sono Q
Particolare Affermativa	Alcuni P sono Q
Universale Negativa	Nessun P è Q
Particolare Negativa	Alcuni P non sono Q

Esempio del primo caso è il noto: “Tutti gli uomini sono mortali, Socrate è un uomo, Socrate è mortale”.

La prova:

Una prova atta a valutare il livello di pensiero critico nei bambini dovrebbe quindi includere la verifica della loro capacità di destreggiarsi tra le proposizioni delle varie tipologie sillogismi. Le prove di ragionamento logico Q1 VATA, riportano alcuni quesiti posti in forma di sillogismi: essi vengono presentati in forma di domande a risposta multipla ed espresse in modalità sia verbale che visiva. I contenuti espressi nelle domande fanno riferimento ad esperienze di vita comune per bambini di quella fascia d’età o a conoscenze facilmente acquisibili.

Tenendo conto di questi pregi, si è pensato di creare una prova composta da domande a scelta multipla, presentate in modalità sia verbale che visiva, che oltre alla normale soluzione del sillogismo, in cui viene richiesto di trovare la corretta conclusione, coerente e deducibile dalle premesse date, richieda di approfondire il livello di abilità nel riconoscere le informazioni lacunose, quelle irrilevanti o addirittura fuorvianti, quelle coerenti e quelle in contraddizione, attraverso giustificazioni da esplicitare verbalmente, come consigliato da Ennis. Di seguito viene riportato il testo della prova accompagnato dalle opportune spiegazioni. Nel primo foglio del questionario sono riportate le istruzioni per la compilazione e una domanda di prova che viene letta a tutta la classe per assicurarsi che i bambini abbiano compreso il funzionamento dei quesiti.

Istruzioni:

Nei fogli successivi troverai una serie di domande. Dovrai leggerle attentamente, pensarci bene e poi segnare la risposta giusta con una X.

Facciamo una prova:

La prova consiste nella risoluzione di un sillogismo condizionale, presentato in forma visiva:

Il mio orsetto ha il cappellino grigio
il naso nero
il fiocco bianco



A



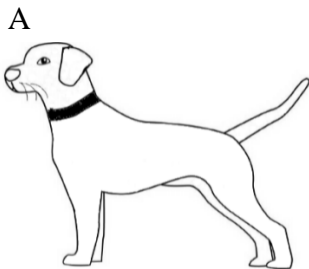
B



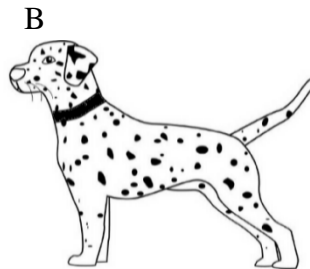
C

Il primo item corrisponde ad un sillogismo condizionale simile a quello presentato nella prova. Assume forma visiva:

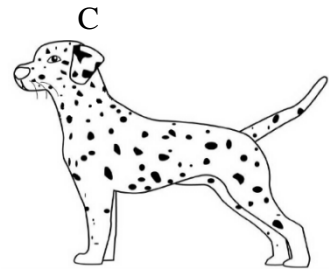
Toby ha la coda ritta
ha il collare
non ha il pelo tutto bianco



A



B



C

Quale dei cani disegnati è Toby? Segnalo con una crocetta (X)

Il secondo item richiede di riconoscere quale tra le informazioni date nell'item precedente è irrilevante. È presentato in forma esclusivamente verbale e richiede una spiegazione aggiuntiva:

Quale delle informazioni NON ti è stata utile per risolvere la domanda precedente? Segnala con una crocetta (X)

- Boby ha il collare.....
ha la coda ritta.....
non ha il pelo tutto bianco.....

Perché?.....

Il terzo item presenta un tipico sillogismo lineare, presentato in forma verbale e accompagnato da immagini che favoriscono la comprensione del compito:

Luca è più alto di Paolo.
Paolo è più alto di Giorgio.

Quale bambino è più alto? Segnalo con una crocetta (X)

- Luca.....
- Paolo.....
- Giorgio.....



Il quarto item presenta un sillogismo categoriale espresso in forma esclusivamente verbale:

Scrivi tu la conclusione:

Tutte le magliette sono vestiti, alcune magliette sono colorate. Quindi

.....

Il quinto item riguarda un sillogismo condizionale espresso in forma verbale:

Nella mia città, se c'è un temporale, tolgono la corrente. Ieri sera abbiamo cenato a lume di candela; dunque: Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

- Ieri sera non ho visto il film.....
- Probabilmente infuriava il temporale.....
- Sicuramente infuriava il temporale.....

Il sesto item riporta un sillogismo categoriale in forma verbale e accompagnato da immagini che favoriscono la comprensione del compito:

Al mercato tutte le mele sono nel cesto
tutte le arance sono nel cesto
tutte le angurie sono sullo scaffale



Si può quindi dire che: Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

- Tutti i frutti sono nel cesto.....
- Tutti i frutti sono sullo scaffale.....
- Tutti i frutti sono nel cesto o sullo scaffale.....
- Tutti i frutti sono buoni.....



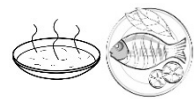
Il settimo item tratta un sillogismo condizionale con riconoscimento di probabilità ed è presentato in forma verbale e accompagnato da immagini che favoriscono la comprensione *del compito*:

Alla mensa a scuola *se c'è la pasta c'è la bistecca*
 se c'è il riso c'è la bistecca
 se c'è la minestra c'è il pesce



Oggi c'è la bistecca, quindi: Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

- Sicuramente c'è la pasta.....
- C'è la pasta o il riso.....
- Forse c'è la minestra.....
- Sicuramente c'è l'insalata.....



L'ottavo item riporta un sillogismo condizionale espresso in forma visiva:

Linda è la bambina che *ha le maniche corte*
 ama giocare con le bambole
 ha le scarpe bianche

Segnala con una crocetta (X)



A



B



C

Nel nono item viene richiesto di riconoscere quale tra le informazioni presentate nell'item precedente ha maggiore rilevanza. Viene, inoltre, richiesta una giustificazione alla risposta:

Quale informazione ti è stata più utile per risolvere la domanda precedente? Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

- ha le maniche corte*.....
- ama giocare con le bambole*.....
- ha le scarpe bianche*.....

Perché?.....

L'ultimo item richiede di riconoscere l'insufficienza delle informazioni presentate:

La maglietta che cerco

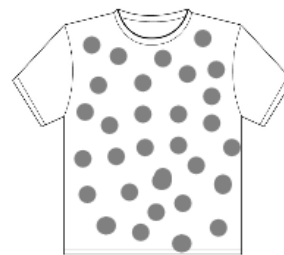
ha il colletto
ha le maniche corte
ha le righe



A



B



C

Qual è la maglietta giusta? Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

Quella con la lettera A.....

Quella con la lettera B.....

Non si può dire.....

➤ Il Pensiero Creativo:

Riguardo al pensiero creativo Andy Begg (Begg, 2013, p.92) afferma: «è una forma immaginativa ed aperta di pensiero che include la considerazione di prospettive alternative e la possibilità di immaginare ipotesi differenti».

Scorrendo rapidamente la letteratura è possibile trovare una vastissima gamma di definizioni relative alla creatività e al pensiero creativo (Antonietti, 1991; Fink et al., 2007), probabilmente la definizione più completa e pertinente si trova negli studi di Guilford sul *pensiero divergente*. Esso corrisponde proprio agli aspetti della creatività, si attua in situazioni nuove e permette trovare un numero maggiore di soluzioni alternative, esplorando percorsi non convenzionali. Si trova quindi definito in opposizione al pensiero convergente, che corrisponde al pensiero logico, che prevede la soluzione di problemi mediante i pattern classici delle situazioni note. L'autore precisa, inoltre le caratteristiche fondamentali del pensiero divergente: *Fluidità*: la capacità di produrre numerose idee, che a seconda del contenuto può essere flessibilità verbale, associativa, espressiva ed ideativa.

Flessibilità: la capacità di cambiare rapidamente strategia o argomento, che può essere spontanea o adattiva, cioè diretta ad un obiettivo. *Originalità*: la capacità di trovare risposte inusuali. *Elaborazione*: la capacità di seguire il percorso ideativo con coerenza e ricchezza di particolari fino alla conclusione. *Valutazione*: per saper selezionare le idee migliori tra quelle prodotte.

Sulla base della misurazione dei primi quattro fattori proposti da Guilford, Frank Williams ha progettato una prova, il Test del pensiero Creativo Divergente (TCD)⁹ in grado di valutare il livello individuale di creatività della performance dei soggetti, al fine di individuare il profilo di ciascuno e poter programmare un intervento maggiormente mirato allo sviluppo del pensiero creativo. Il test completo è composto da tre prove: la prova per il pensiero divergente (protocolli A e B), il questionario della personalità creativa ed la scala Williams per genitori ed insegnanti. Si è scelto di utilizzare solo la prova del pensiero divergente, in quanto il questionario della personalità creativa risulta leggermente lungo (50 item) e faticoso per i bambini più piccoli o con scarse abilità di comprensione del testo. La prova del pensiero divergente è adatta a bambini e ragazzi da 6 a 18 anni e si presta sia alla somministrazione individuale che collettiva; in questo caso si è optato per la somministrazione collettiva per questioni pratiche e di tempo. Al bambino viene richiesto di completare il disegno includendo un segno dato, come parte integrante della figura. Successivamente deve attribuire un titolo alla sua piccola opera. La prova stimola la produzione sia dell'emisfero destro che del sinistro, includendo abilità sia cognitive che emotive.

La prova presenta numerosi pregi: avere un segno grafico come input evita la frustrazione iniziale che molti provano di fronte ad una pagina bianca. Inoltre richiede la produzione di risposte verbali spontanee favorite dall'attività visuo-percettiva precedente. La fluidità viene valutata in base al numero di tavole riempite ed è, in questo caso, sinonimo di produttività. La flessibilità conta il numero di volte in cui viene variata la categoria del soggetto. L'originalità considera lo spazio utilizzato per il disegno, fuori e dentro le figure chiuse. L'elaborazione valuta i dettagli che producono asimmetria. I titoli vengono valutati in base alle abilità lessicali e all'originalità dei significati. I punteggi vengono interpretati confrontandoli con le norme dei gruppi su cui le prove sono state validate.

⁹ Tavole del test riportate in appendice

➤ Il Pensiero Metacognitivo

Da quanto enunciato dai principali autori del settore (Cornoldi, 1995; Fisher, 1998; Flavell, 1979) è possibile delineare delle caratteristiche comuni che aiutano a tracciare una definizione di metacognizione abbastanza chiara ed uniforme. «Il termine “metacognizione” significa letteralmente “oltre la cognizione”, e si riferisce alla distinzione tra i processi cognitivi di base che presiedono alle operazioni mentali ed il livello superiore in cui si collocano la conoscenza e la consapevolezza di tali processi: le informazioni di natura percettiva o concettuale vengono elaborate attraverso i processi cognitivi e questa elaborazione rappresenta l’oggetto della metacognizione» (Cantoia et al., 2004, p.12).

La metacognizione appare dunque avere una duplice natura: di conoscenza e di meccanismo di controllo. In quanto conoscenza, essa racchiude tutte le informazioni e le credenze dell’individuo circa: il funzionamento cognitivo proprio ed altrui, le procedure da applicare per giungere allo scopo e le variabili che le agevolano e che le ostacolano. In quanto meccanismo di controllo permette di selezionare le strategie più adatte al contesto, pianificarne l’applicazione, monitorarne l’esecuzione, valutarne l’efficacia e cambiare procedura nel caso quella impiegata non si riveli sufficientemente adeguata.

Sebbene presentate come distinte, le conoscenze ed il controllo metacognitivo sono elementi inscindibili, poiché il controllo è possibile solamente sulla base delle conoscenze possedute e le conoscenze risulterebbero poco utili se non potessero essere impiegate per migliorare la prestazione. Inoltre, le conoscenze possono venir corrette e modificate a seconda delle esperienze vissute, proprio perché i meccanismi di controllo permettono che tali esperienze siano vissute ad un livello consapevole (LoPresti, 2010a).

Diversi autori (Fisher, 1998; Friso et al., 2013; Kuhn, 2000) hanno sostenuto e dimostrato che i bambini sviluppano spontaneamente delle idee riguardo il funzionamento della propria mente e di quella altrui. «La metacognizione si sviluppa, non compare brutalmente dal nulla. [...] Emerge precocemente, in forma di poco più di suggestioni riguardo a ciò che accadrà e segue un lungo sviluppo, durante cui diventa più esplicita, più potente e quindi più efficace, in quanto si tratta di operare sempre sotto il controllo cosciente dell’individuo» (Schraw & Moshman, 1995). Adulti e bambini possono essere posti lungo un continuum di prestazioni, le cui differenze sono date dal numero di informazioni possedute, dal livello di consapevolezza e dalla capacità di auto controllo. Tuttavia, non tutti gli adulti raggiungono il polo opposto rispetto ai bambini. Ciò sottolinea come lo sviluppo di tali teorie e delle abilità sottostanti non sia affatto automatico: possono essere insegnate, educate ed incrementate (Schraw & Moshman, 1995).

Friso, Dusi e Cornoldi (Friso et al., 2013) hanno creato un programma per avvicinare i bambini della scuola primaria allo sviluppo di abilità metacognitive utili ad affrontare l'apprendimento in maniera efficace e strategico. Per poter valutare l'efficacia del training è stato ideato un questionario dal titolo "Io e la mia mente"¹⁰, semplice ed adatto alle competenze dei bambini tra 8 e 11 anni. La prova è composta da 15 quesiti a risposta multipla, in cui viene richiesto di selezionare, tra le quattro presentate, una sola risposta ritenuta corretta, secondo la propria opinione. Tutti gli item sono accompagnati da un'immagine disegnata che ha la funzione di favorire la comprensione della domanda. Il test si propone di misurare oggettivamente il livello di sviluppo metacognitivo raggiunto dal singolo bambino (Friso et al., 2013). Si presta alla somministrazione sia individuale che collettiva. Non sono indicati limiti di tempo, ma è stato calcolato che i bambini impiegano in media tra i 10 e i 20 minuti per la compilazione. Il punteggio finale è dato dal numero di risposte corrette. Il questionario è stato standardizzato su 495 bambini della provincia di Reggio Emilia, al fine di ottenere dei valori normativi di riferimento. La prova riporta una buona affidabilità e notevole coerenza interna. I risultati mostrano un trend di miglioramento legato all'età dei bambini.

➤ Il Pensiero Emotivo

Andy Begg (Begg, 2013, p.92) definisce il pensiero emotivo come qualcosa che «è correlato con le emozioni -conoscenze non formulate, costruzioni personali, e azioni, che fanno parte della nostra conoscenza, del nostro essere - e con la nostra preoccupazione per sé, per gli altri e per le altre forme di vita e per il mondo. Con la crescente enfasi sulla cura dell'ecosistema viene sottolineato maggiormente, ma spesso in modo squilibrato, che ci prendiamo cura solamente delle cose che ci piacciono e ne ignoriamo molte altre essenziali per la nostra esistenza».

Il pensiero emotivo è un costrutto complesso e poco analizzato, in quanto, passando in rassegna la letteratura concernente, è più frequente sentir parlare di "emozioni", "competenza emotiva" o di "intelligenza emotiva", costrutti parzialmente distinti ma in una certa misura sovrapponibili, che non cooperano a portare chiarezza sull'argomento.

I modelli misti (*Mixed Model*) ritengono che abilità cognitive e tratti di personalità contribuiscano a pari merito a formare l'intelligenza emotiva (Palmer, Manocha, Gignac e

¹⁰ Questionario presente in appendice

Stough, 2003 in Mancini, 2011). Tra gli autori principali di questo approccio, spicca Reuven Bar-On. L'autore (Bar-On, 1997) ritiene l'intelligenza emotiva come un costrutto multifattoriale, in cui le abilità emotive e sociali rivestono un ruolo cruciale. Alti livelli di intelligenza emotiva aiuterebbero a gestire meglio lo stress e faciliterebbero l'adattamento all'ambiente, mentre livelli bassi sarebbero indice di difficoltà di autocontrollo e di socializzazione. A differenza della teoria dei tratti di personalità, l'autore ritiene che l'intelligenza emotiva si sviluppi nel tempo e possa essere potenziata tramite specifici programmi di formazione.

Al fine di misurare in maniera accurata tali livelli, l'autore ha ideato, nel 1997, il *Quoziente Emotivo* (EQ- *Emotional Quotient*), un questionario self report. Il quoziente si basa su un modello gerarchico che misura un indice di intelligenza emotiva globale, le sue cinque componenti maggiori e 15 componenti specifiche (Bar-On, 1997). L'autore si concentra principalmente sulla funzione adattiva dell'intelligenza emotiva e di conseguenza identifica le cinque dimensioni principali in: capacità intrapersonali, capacità interpersonali, adattabilità, gestione dello stress e umore generale.

Numerosi studi (Bar-On & Parker, 2000; Bar-On, 1997, 2001) dimostrano la correlazione tra l'indice di intelligenza emotiva sviluppato dall'autore e fattori di benessere come la salute fisica, quella psicologica, l'interazione sociale, le performance scolastiche e lavorative (Mancini, 2011).

Proprio per la sua particolare sensibilità all'adattamento dell'individuo all'ambiente e per la ricchezza delle componenti studiate, si ritiene che la teoria dell'intelligenza emotiva di Bar-On sia quella che maggiormente si accosta alla definizione di pensiero emotivo di Begg (Begg, 2013). Entrambe fanno riferimento sia a componenti intra soggettive, come la comprensione e la gestione delle proprie emozioni, "conoscenza del nostro essere", sia intersoggettive, come la comprensione delle emozioni altrui e le relazioni instaurate, che esprimono "la nostra preoccupazione per gli altri". Inoltre, entrambe sottolineano che tali capacità sono importanti in funzione del rapporto tra soggetto e ambiente, ed è importante svilupparle ponendo "crescente enfasi sulla cura dell'eco-sistema".

Nel 2000 è stata riportata una versione del questionario per bambini e adolescenti dai 7 ai 18 anni¹¹ di età, chiamata *EQ-i: Youth Version* (Bar-On & Parker, 2000).

¹¹ La versione italiana considera un campione dagli 8 agli 18 anni, poiché la maggior parte dei bambini di 7 anni non è in grado di rispondere adeguatamente. (Cianchetti e Sannio Fancello, 2012)

Ai soggetti è richiesto di segnare su una scala Likert a 4 punti il grado personale di accordo alle affermazioni riportate. Ad alti punteggi corrispondono alti livelli di intelligenza emotiva. I punteggi normativi vengono riportati in tabelle differenziate per genere e secondo quattro fasce d'età: 7-9 anni, 10-12 anni, 13-15 anni e 16-18 anni. La somministrazione è semplice e rapida: richiede 20\25 min per la forma estesa e 10\15 per la forma ridotta; si presta alla somministrazione individuale sia a quella collettiva. Lo studio delle caratteristiche psicometriche dello strumento rivela affidabilità e validità elevate.

Tuttavia, il numero elevato degli item, la loro somiglianza, la lunghezza delle proposizioni che li costituiscono e la complessità del lessico utilizzato, che differentemente dalla versione americana non è comprovato nella traduzione italiana, lo rendono poco consigliabile per bambini appartenenti alle fasce più basse di età e/o con difficoltà di comprensione della lingua italiana (Bar-On & Parker, 2000; Cianchetti & Sannio Fancello, 2012). Per queste ragioni si è pensato di riformulare gli item costruendo una prova che condivide con l'originale lo scopo e la suddivisione delle scale principali.

La nuova prova è composta da 15 item, 3 per ciascuna scala:

- Scala Personale
- Scala Interpersonale
- Scala Stress
- Scala Adattabilità
- Scala Umore

Dalla somma dei punteggi di tutte le scale si ottiene l'indice di pensiero emotivo generale. A punteggi elevati corrisponde una competenza emotiva elevata. Ogni scala comprende: un item espresso in forma positiva P ("agisco in questo modo"), uno in forma potenziale Pt ("posso agire in questo modo") e uno in forma negativa N ("è difficile agire in questo modo").

Ai partecipanti è richiesto di riportare su una scala Likert a 4 punti la frequenza (Mai, Talvolta, Spesso, Sempre) con cui avviene quanto descritto negli item.

Per la precisione, le affermazioni 1 – 7 – 18¹² fanno riferimento alla scala di Capacità Personali e riguardano la condivisione di pensieri ed emozioni personali con gli altri:

¹² Le domande riportate nel questionario sono 18 anziché 15 perché sono state aggiunte tre domande relative al Pensiero Contemplativo, vedi paragrafo successivo.

		Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
1	Quando ho un problema ne parlo a qualcuno (P)				
7	E' difficile dire agli altri di quello che penso o provo (N)				
18	Quando voglio posso dire agli altri come mi sento (Pt)				

Le affermazioni 5 – 11 – 17 sono relative alla scala di Capacità Interpersonali e si riferiscono all'empatia, all'altruismo e al rispetto degli altri:

		Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
5	Quando un mio amico è triste divento triste anche io (P)				
11	Mi piace aiutare gli altri (Pt)				
17	In fila mi capita di passare avanti agli altri (N)				

Le affermazioni 3 – 8 – 14 sono relative alla scala dello Stress e indagano l'abilità di mantenere un comportamento adeguatamente controllato anche in situazioni stressanti:

		Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
3	E' difficile farmi arrabbiare (P)				
8	Quando mi arrabbio dico o faccio cose che non penso (N)				
14	Anche quando sono agitato posso mantenere un comportamento calmo (Pt)				

Le affermazioni 2 – 12 – 16 sono relative alla scala di Adattabilità e vertono sull'atteggiamento che si assume di fronte a situazioni nuove o problematiche:

		Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
2	Mi piace imparare cose nuove (Pt)				
12	Le domande difficili mi spaventano (N)				
16	Per me è facile risolvere i problemi (P)				

Le affermazioni 6 – 10 – 13 sono relative alla scala dell'Umore e riguardano l'atteggiamento positivo nei confronti della vita e della socializzazione:

		Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
6	Penso che tutto andrà bene (Pt)				
10	Vorrei essere un'altra persona (N)				
13	E' bello avere tanti amici (P)				

La valutazione è stata impostata su una scala Likert con un numero pari di livelli al fine di evitare l'effetto di tendenza centrale. Per rendere più agevole la procedura di scoring, sono state associate le quattro possibili risposte a dei punteggi numerici secondo tale criterio: per le domande espresse in forma positiva e potenziale "Mai" = 0, "Talvolta" = 1, "Spesso" = 3, "Sempre" = 4; per le risposte espresse in forma negativa i punteggi risultano ovviamente invertiti. L'assenza del punteggio intermedio corrispondente a 2, permette di evitare un'eccessiva omogeneizzazione dei punteggi, frequente dato l'esiguo numero di domande, e può essere assegnato come punteggio neutro in caso di domande prive di risposta o con risposta non comprensibile, evitando così di dover invalidare l'intera sottoscala.

➤ Il Pensiero Contemplativo

In occidente il pensiero contemplativo è spesso accostato come complementare al pensiero razionale, logico-critico (Hart, 2004; Pierson, 1998). Viene definito da Solloway (Solloway, 2000, p.30), come «una tipologia di attenzione, che sfrutta lo spazio tra percezione e cognizione e consente la possibilità di vedere gli altri senza lenti costituite da codici culturali e personali. [...] È la pratica di una sorta di non-azione [...] Con la pratica di questa particolare qualità di attenzione, la contemplazione conduce la fantasia nella creazione di nuovi modi di fare significato». È un processo naturale e spontaneo di esplorazione del significato, che non richiede intenzionalità, anzi, necessita di “non- volontà” e rilassamento, che spesso sono molto più difficili da raggiungere di quanto si possa credere, per chi non è abituato a questo tipo di pratiche. Non esige che un concetto venga compreso a fondo, ma semplicemente che venga intuito. Obbliga all'attesa perché, essendo un processo spontaneo, non può essere controllato e talvolta può impiegare tempi anche lunghi. È il pensiero che giunge quando abbiamo smesso di pensare. È ciò che permette ad artisti e scienziati di andare oltre i modelli di pensiero convenzionali e di sviluppare idee innovative (Pierson, 1998). Tuttavia esso non è un'attesa passiva, ma uno sforzo per lasciare aperte le porte all'innovazione e alla creatività (Galvin & Todres, 2007). Richiede la forza di abbandonare il nostro usuale e rassicurante modo di concepire il mondo attraverso il linguaggio che pone nomi, etichette e classificazioni, per renderlo più ordinato, conosciuto e meno spaventoso e gettarsi nel “rumore” per scoprire connessioni e significati nascosti, che altrimenti rimarrebbero inimmaginabili. (Solloway, 2000). Spesso, infatti, ciò che scaturisce dal pensiero contemplativo è definibile malapena come un'intuizione e non esistono parole o espressioni in grado di trasmetterne efficacemente il contenuto.

Come evidenziato nell'introduzione storica, il pensiero contemplativo in occidente non ha ricevuto particolare attenzione e solo recentemente è stato rivalutato in merito ai benefici che la sua pratica può apportare al benessere psicofisico delle persone. A questo proposito va ricordato che esso viene praticato principalmente con fini di natura religiosa, terapeutica o come esercizio fisico e per questa ragione non sono stati sviluppati strumenti appositi che ne consentano la misurazione.

Essendo un processo imprevedibile, di natura spontanea non si presta a prove di performance e considerate le difficoltà che molte persone incontrano nell'esprimere verbalmente sensazioni e intuizioni che emergono in loro durante la riflessione contemplativa, non è assicurato che la loro abilità nell'utilizzare questa forma di pensiero corrisponda ad un altrettanto elevata consapevolezza del processo. Alcune volte tale percezione può essere vissuta con un'imminente sensazione di importanza, ma poiché non può essere esplicitata verbalmente, si tende ad attribuirle scarso senso e a prestarle poca attenzione (Gendlin, 2004).

Si è quindi pensato di indagare la predisposizione percepita che i soggetti avvertono riguardo l'uso del pensiero contemplativo. L'esame di questa auto-percezione avviene sulla base delle caratteristiche fondamentali del pensiero contemplativo: la spontaneità (Le idee mi vengono all'improvviso), la ricerca della connessione tra gli eventi (Mi chiedo "perché succedono le cose?") e la natura intellettuale del processo (Preferisco fare le cose piuttosto che pensarci¹³).

Le domande così formulate presentano delle similitudini notevoli con l'adattamento della versione del questionario per il pensiero emotivo, in quanto entrambe richiedono di riflettere sui propri atteggiamenti e indicare se sono comportamenti che vengono messi in atto più o meno frequentemente. Per sinteticità si è scelto di inserire i quesiti relativi al pensiero contemplativo all'interno del questionario del pensiero emotivo e per questa ragione essi vengono presentati secondo la forma assunta dalle altre scale: un item espresso in forma positiva P (Le idee mi vengono all'improvviso), un item in forma potenziale Pt (Mi chiedo "perché succedono le cose?") ed uno in forma negativa N (Preferisco fare le cose piuttosto che pensarci). Ai partecipanti è richiesto di riportare su una scala Likert a 4 punti la frequenza (Mai, Talvolta, Spesso, Sempre) con cui avviene ciò che è descritto negli item.

	Domanda	Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
4	Le idee mi vengono all'improvviso				
9	Mi chiedo "perché succedono le cose?"				
15	Preferisco fare le cose piuttosto che pensarci				

¹³ Domanda espressa in forma negativa per rispettare il format del questionario del Pensiero Emotivo

5.5 Trattamento dei dati

Tutti i dati, sia anagrafici che in riferimento alle prove somministrate, relativi ad alunni ed insegnanti, sono stati raccolti in forma anonima, non verranno divulgati a terzi e saranno trattati nel pieno rispetto dei principi della correttezza, liceità e trasparenza della privacy, come previsto dall'art. 13 del D.lgs 196/2003, esclusivamente per scopi di ricerca e didattici. Il trattamento è stato effettuato mediante modalità manuale ed informatizzata. Il conferimento dei dati è stato facoltativo, sia da parte delle insegnanti, che da parte degli alunni. I diritti dei partecipanti, in relazione al trattamento, sono quelli previsti dell'art. 7 del D.lgs 196/2003.

Gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca sono stati invitati a firmare un modulo di consenso informato, riguardante il trattamento dei dati, prima di cominciare la registrazione dell'intervista semi strutturata. Sono state predisposte anche delle schede informative e di consenso informato per i genitori dei bambini che hanno preso parte al progetto, tuttavia si è deciso di procedere concordando con i singoli istituti le modalità con cui informare dei genitori del progetto di ricerca in atto.

5.6 Restituzione

Sono state previste due modalità di restituzione per le scuola partecipanti: un incontro generale, dedicato ad illustrare i dettagli del progetto di ricerca ed i risultati preliminari ottenuti, a tutti coloro che vi hanno preso parte, e degli incontri più o meno individuali con ciascuna insegnante, per la restituzione dei profili dei singoli alunni. Per ciascun alunno a cui sono state somministrate le prove, infatti, è stato stillato un profilo che ne illustra i punteggi ottenuti alle varie prove, mettendo in evidenza i punti di forza e di debolezza. Informazioni riguardanti l'omogeneità dei profili degli alunni e di conseguenza dell'intera classe, possono aiutare le docenti a conoscere più approfonditamente i propri allievi, anche relativamente ad aspetti che raramente vengono valutati all'interno del regolare percorso accademico. In linea di massima, le insegnanti hanno apprezzato questa forma di restituzione "individualizzata", interpretandolo come un utile risvolto della ricerca nei confronti diretti della quotidianità della classe. Inoltre, molte insegnanti hanno, in questa occasione, affermato di riconoscere i propri allievi e le colleghe nei profili tracciati, fornendo quindi un riscontro positivo riguardo l'accuratezza delle prove.

6: Analisi dei dati

6.1 Risultati dell'intervista condotta con le insegnanti

Mediante un'intervista semi strutturata, a cui hanno partecipato le 34 insegnanti coinvolte, sono state raccolte informazioni riguardanti determinati aspetti della vita in classe. Una prima parte dell'intervista mirava a conoscere

- Informazioni anagrafiche dell'insegnante
- Ambiente di apprendimento
- Strumenti e metodologie utilizzate in aula
- Considerazioni personali delle insegnanti riguardo ad alcuni principali costrutti della didattica

Le diverse risposte sono state classificate secondo indici di frequenza e vengono qui riportate indicandone il dato grezzo e/o la percentuale e quando particolarmente significative, alcuni estratti di risposte, così come sono stati forniti dalle insegnanti. Per l'elaborazione delle risposte in categorie nominali è stata richiesta la partecipazione di un valutatore esterno alla ricerca, al fine di garantire una maggiore obiettività nella valutazione.

6.1.1 Informazioni anagrafiche dell'insegnante

Tutte le insegnanti intervistate erano di sesso femminile, di età compresa tra 27 e 62 anni, con una media di 49 anni. Si tratta di docenti esperte che hanno già compiuto dai 6 ai 42 anni di servizio, con una media di 27 anni di insegnamento.

Otto di loro, cioè il 23,5%, ha affermato di interessarsi ad uno o più hobbies che in qualche modo influenza il proprio modo di interagire con la classe, talvolta anche solamente attraverso l'entusiasmo o piccole esperienze che l'insegnante riporta agli alunni. Tra gli interessi più menzionati compaiono la passione per la musica, per la letteratura, le attività manuali e

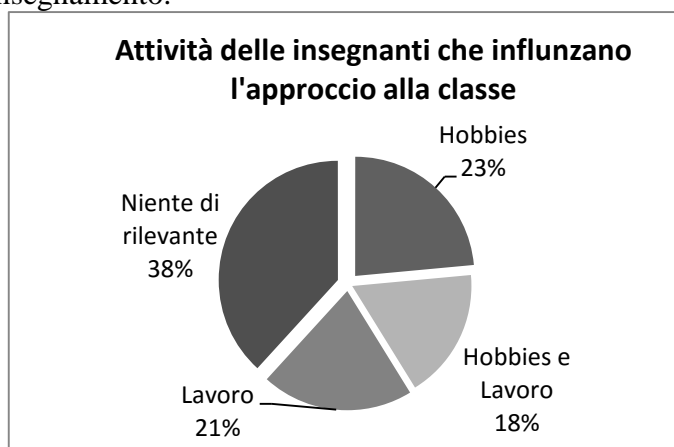


Figura 6.1 Percentuali attività extrascolastiche

taluni sport di squadra. Il 20,6% riferisce, invece, di aver vissuto precedenti esperienze lavorative significative, in particolare nell'ambito dell'animazione, dell'educazione e della cura di bambini piccoli o disabili.

Il 17% delle intervistate ha riportato nella risposta sia hobbies che attività lavorative precedenti. All'interno della percentuale maggiore, il 38,2% troviamo chi sostiene che le attività praticate precedentemente o nel tempo libero non influenzino il proprio atteggiamento nei confronti della classe, oppure chi non ha preferito non rispondere alla domanda.

Tra le difficoltà incontrate con la classe più frequentemente riportate vi sono: la variabilità

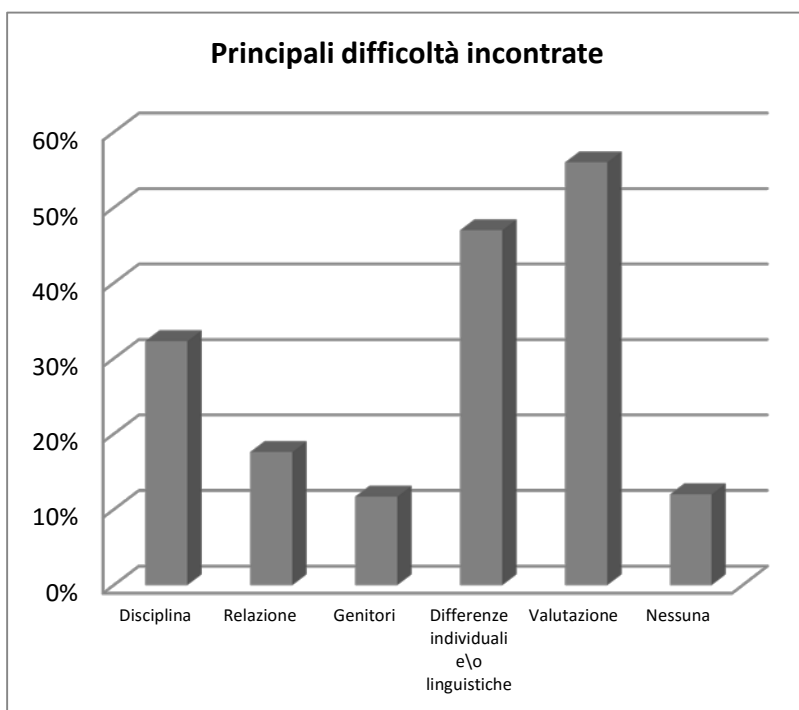


Figura 6.2 Difficoltà riscontrate dalle insegnanti

di livello cognitivo e di conoscenze pregresse di ciascun bambino, riportate dal 47% delle insegnanti e lo scarso rispetto delle regole comportamentali segnalato nel 38% delle classi. Emergono inoltre alcune difficoltà di interazione con i genitori avvisate dal 12% delle insegnanti. Un altro aspetto di notevole insoddisfazione delle docenti - riguarda ben il 56% di loro - è l'insofferenza nei confronti

dell'azione valutativa, ritenuta troppo riduttiva espressa in voti numerici, poco utile per la comunicazione del feedback ai ragazzi e spesso mal interpretata dalle famiglie.

6.1.2 Ambiente di apprendimento

La disposizione dei banchi in aula è tipicamente frontale alla lavagna e alla cattedra nel 74% delle aule, mentre il restante 26% predilige la disposizione a forma di cavallo. Tuttavia, la maggior parte delle insegnanti dichiara che tale scelta si basa su imposizioni esterne: almeno 14 di loro lo hanno lamentato apertamente spazi insufficienti e rigide normative per la sicurezza antincendio, che non permettono di disporre gli arredi dell'aula secondo le preferenze dei docenti e degli alunni. Per questo motivo, appena possibile, i banchi vengono spostati per

permetter la realizzazione di attività laboratoriali o di gruppo, vengono sfruttate spazi alternativi, come aule e corridoi, in modo da favorire la mobilità, la socializzazione e la cooperazione.

Gli alunni vengono regolarmente spostati di banco per favorirne la socializzazione. Tale variazione avviene con frequenze diverse: nel 23,5% delle classi gli spostamenti sono molto frequenti, con cadenza praticamente settimanale; nella maggior parte delle aule, 32,4% la variazione avviene ogni due settimane, nel 26,5% dei casi è mensile e diventa più rara solo nel 17,6% dei casi.

6.1.3 Strumenti e metodologie utilizzate in aula

Gli strumenti più frequentemente utilizzati sono quelli che comunemente si trovano a scuola, come quaderni, matite, penne, libri, lavagna. Spesso accade che siano le insegnanti o gli alunni stessi a portare materiale da casa: si tratta di materiali informatici o di riciclo, utilizzati per costruire oggetti e cartelloni, con scopi didattici e creativi. In alcuni rari casi, sono gli alunni stessi a diventare materiale di supporto alla lezione: «Loro stessi talvolta diventano “materiale vivo”, come ad esempio per le frazioni: si dividono a gruppi per formare le frazioni della classe» racconta una delle insegnanti intervistate.

Quasi tutte le classi fanno uso di strumenti informatici, in particolare computer e LIM. Nella maggior parte dei casi, tali strumenti vengono utilizzati come supporto alla lezione frontale, poiché la connessione ad internet permette di trovare immagini e informazioni supplementari in breve tempo, nonché di proiettare slide e filmati a tutta la classe. In altri momenti tali strumentazioni vengono utilizzate direttamente dagli alunni, per apprendere l'uso di alcuni programmi, per la creazione di testi e tabelle. Solamente in rare situazioni l'iniziativa viene lasciata agli studenti, che lavorano in autonomia all'interno di progetti che prevedono la realizzazione di giornalini di classe, di ricerche didattiche effettuate individualmente o in piccoli gruppi. Anche la frequenza d'uso dei materiali tecnologici dipende da normative più o meno rigide imposte dall'istituto, nonché dalla disponibilità delle aule e della compresenza dei docenti. Spesso gli strumenti a disposizione sono in numero insufficiente rispetto agli alunni, obsoleti o addirittura guasti. La frequenza risulta per lo più settimanale, nel 44% dei casi, bisettimanale, nel 11,8% delle classi e mensile nel 17,6%. Diverse insegnanti, il 26,%, hanno ammesso di non fare uso di strumenti informatici o di non essere in grado di quantificarne la frequenza d'uso.

Per quanto riguarda le metodologie utilizzate, sono state menzionate: lezioni frontali, lavori a gruppi, peer tutoring, ricerche bibliografiche, attività laboratoriali, interventi di esperti e uscite didattiche. Le più utilizzate risultano essere la lezione frontale, presente nel 97% dei casi e i lavori di gruppo, praticati nel 91% delle classi. Mediamente applicate le attività laboratoriali (38%) e le uscite didattiche (44%). Si osservano proposte più rare di ricerche bibliografiche (15%), peer tutoring (6%) e interventi di esperti (6%).

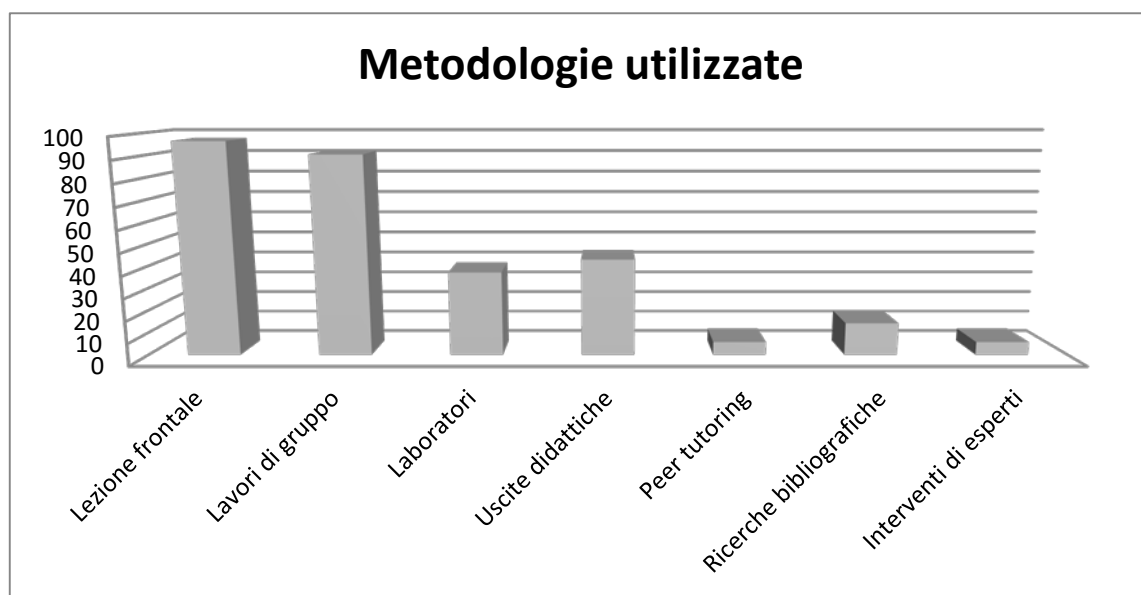


Fig. 6.3 Principali metodologie utilizzate in aula

In riferimento alla modalità con cui le insegnanti forniscono le istruzioni ai propri studenti, troviamo che la maggior parte di loro (64,7%) preferisce dare tutte le informazioni necessarie all'inizio dell'attività, mentre il 26,4% ritiene necessario ripetere più volte le istruzioni durante lo svolgimento dell'attività, oppure frammentarle in blocchi più piccoli, al fine di non sovraccaricare la labile attenzione degli alunni. Solamente due docenti sono abituate a lasciare che gli studenti inizino da sé l'attività per orientarli in corso d'opera. Inoltre, la maggioranza delle docenti (53%) predilige comunicare le istruzioni maniera orale; altre ritengono opportuno reiterare la spiegazione utilizzando sia la forma orale che quella scritta (35%), mentre una piccola minoranza sottolinea l'importanza di prestare attenzione anche ad altre forme di comunicazione non verbale, come ad esempio quella gestuale o iconografica (9%).

6.1.4 Considerazioni personali riguardo ai principali costrutti della didattica

La seconda parte dell'intervista verteva sull'analisi di alcune considerazioni personali che le insegnanti nutrono riguardo ai principali costrutti della didattica, tra cui il significato dei termini "insegnamento" e "apprendimento", i ruoli di insegnanti e alunni, il concetto di "classe", le conseguenze della presenza di alunni stranieri, le loro abitudini nella progettazione e preparazione dei materiali, l'azione valutativa ed infine la loro conoscenza dei modelli didattici indagati.

Tali ambiti sono stati selezionati poiché che risultano particolarmente utili per identificare il modello didattico a cui le insegnanti fanno riferimento. Attraverso l'analisi delle risposte, è stato possibile definire a quale dei tre approcci avessero attinenza le affermazioni riportate dalle docenti, al fine di delineare il profilo di orientamento di ognuna.

Le risposte ottenute sono state analizzate mediante la tecnica dell'analisi del contenuto, ovvero un metodo di scomposizione dei messaggi in elementi più semplici mediante sistemi di categorie pensate ad hoc, che vengono quantificate, per consentire di trarre inferenze dal significato complessivo del messaggio. La tecnica assume che le frequenze maggiori di certe categorie, nel dettaglio di parole o di frasi riconducibili ad esse, indichino una maggiore attenzione per i temi o i significati rappresentati da quelle categorie (Gemini & Russo, 1998; Maneri, 2004). Tramite tale operazione è stato possibile definire a quale approccio facessero riferimento le risposte date e delineare il profilo di orientamento di ogni insegnante.

Per la categorizzazione delle risposte sono stati utilizzati i seguenti indici di riferimento:

Domanda\ Approccio	Trasmissivo	Costruttivista	Enattivo
Insegnare significa...	trasmettere informazioni	accompagnare il bambino nel suo percorso	lasciare una traccia
Apprendere significa...	ricevere informazioni	Impegnarsi a rielaborare	partecipare la conoscenza
Il ruolo insegnante è di...	trasmettere informazioni	guidare, orientare	regista, proporre
Il ruolo dell'alunno è di...	ricevere informazioni	elaborare le informazioni	condividere esperienze

Domanda\ Approccio	Trasmissivo	Costruttivista	Enattivo
L'alunno apprende...	i contenuti	le strategie	a modificare sé stesso
Un alunno fa una domanda quando...	non ha capito o desidera informazioni aggiuntive	si sta impegnando a rielaborare	è presente, partecipa, condivide
Un alunno ha appreso quando...	sa ripetere quanto studiato	rielabora e applica in contesti nuovi	sempre
Una classe è...	un insieme di alunni che convivono	un gruppo che collabora	un ecosistema
La diversità di culture...	crea problematiche	è una sfida positiva	è una ricchezza
le diverse esigenze degli alunni...	creano problematiche	sono un punto di partenza	sono la normalità
Argomenti e materiali vanno preparati...	con una scaletta molto dettagliata	in linea di massima ma pronti a modificare se non seguono il ritmo	selezionando gli obiettivi ma lasciando aperte più possibilità
Valutare significa...	confrontare la prestazione con un criterio standard	segnare il punto di arrivo nel proprio percorso	valorizzare i progressi
Voti e giudizi servono a...	definire il livello finale dell'alunno	dare un feedback ad alunni, insegnanti e genitori	incoraggiare gli alunni

Dai dati raccolti emerge che la maggior parte delle insegnanti, il 67% di loro, mostra una predisposizione verso il profilo costruttivista. Ciò, è probabilmente spiegabile grazie all'ampia diffusione attuale dei corsi di aggiornamento basati su questa impostazione teorica. Il 20% rivela un orientamento marcatamente enattivo, percentuale elevata, se si considera che nessuna di loro ha ammesso di avere conoscenze relative a questo approccio. Solamente il 9% ha riportato una concezione dichiaratamente trasmissiva,

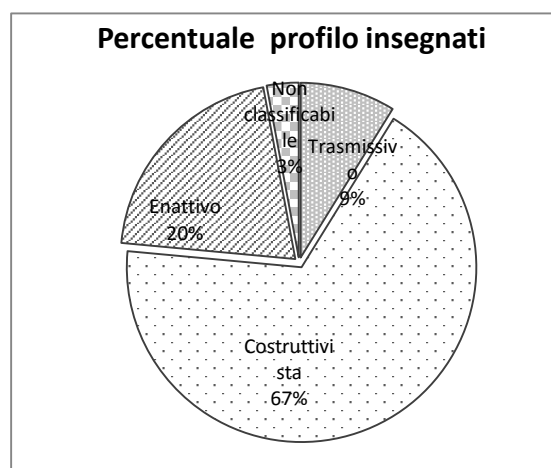


Fig. 6.4 Profili delle insegnanti

mentre nel caso di un'insegnante non è stato possibile identificare un profilo unitario, poiché ha riportato un numero equivalente di risposte riferibili all'approccio enattivo e trasmissivo.

La diffusione della propensione ad un approccio di matrice enattiva, appare ancora più evidente se si analizza la frequenza complessiva delle risposte: molte insegnanti, infatti, pur

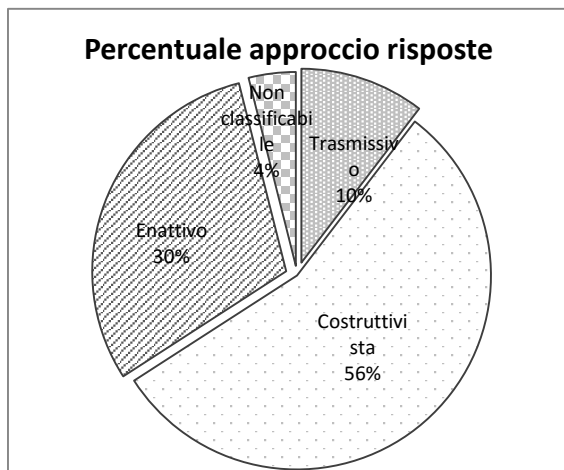


Fig. 6.5 Percentuali risposte per approccio

avendo dato in prevalenza risposte tipiche dell'approccio costruttivista, riportano anche molte affermazioni legate all'enattivismo: 55,5% delle risposte complessive è di matrice costruttivista, il 30,2% di matrice enattiva e il 10,4% di matrice trasmissiva. In particolare, risultano ottenere la maggioranza risposte tipiche dell'approccio enattivo le domande "Cosa significa insegnare?" e "Come considera la presenza di alunni stranieri nella sua classe?".

Scendendo nel dettaglio delle risposte si evincono le considerazioni riportate di seguito.

- *Cosa significa insegnare:*

L'attività di insegnamento viene caricata di una forte valenza formativa: non è più vista come una mera trasmissione di contenuti bensì come un'esperienza che dovrebbe lasciare un segno indelebile nella vita del bambino, sia esso a livello emotivo o strategico. Il 60% delle insegnanti nel rispondere alla domanda "Cosa significa insegnare?" utilizza espressioni come "lasciare un segno", "formare", "crescere emotivamente" e ben il 44% riporta risposte interamente legate all'approccio enattivo, come ad esempio «Stabilire un rapporto con gli alunni che sviluppi la voglia di imparare sempre».

- *Cosa significa "apprendere"*

Apprendere, invece, per la maggior parte delle docenti significa diventare autonomi nel pensare, nel collegare informazioni, nell'approfondire argomenti, essere in grado di applicare conoscenze e strategie in contesti differenti da quello in cui vengono inizialmente presentati e nel saper comunicare agli altri quanto imparato. Tale pensiero tipico dell'approccio costruttivista è riportato dal 56% delle insegnanti. Il 26,5% riporta considerazioni di matrice enattiva, che riguardano l'atteggiamento generale, piuttosto che la memorizzazione o

l'apprendimento di procedure, come spiega questa insegnante: apprendere significa «Aprire la propria mente, essere curiosi, porre quesiti e cercare le risposte, chiedersi sempre il perché». Seguendo questo principio, si è sicuri che un bambino abbia appreso quando: «E' felice di comunicartelo, di fartelo capire». Solamente una minoranza, corrispondente al 3%, risponde secondo un approccio trasmissivo.

Tuttavia, le insegnanti ritengono che al momento i bambini godano di una scarsa autonomia iniziale e che per questo necessitino di una guida, di un sostegno che indichi loro la strada incoraggiandoli e spronandoli. Il 65% delle docenti paragonerebbe un alunno ad un pesce, bisognoso di cure continue, mentre il 35% ad una vite, che cresce da sola ma necessita di sostegni su cui svilupparsi. Nessuna di loro ha selezionato la metafora del melo, pianta autonoma che necessita solamente di un clima adatto.

- *Il ruolo di insegnante*

La funzione di guida e di sostegno corrisponde dunque al ruolo dell'insegnante per il 50% di loro. «E' un ruolo di accompagnamento: l'insegnante deve stare di fianco il più possibile» e ancora, lo scopo «È di guidare e anche di dare indicazioni ben precise». Il 35% interpreta, invece, il proprio ruolo come supporto e aiuto alla crescita e alla formazione, piuttosto che come guida, come esplicito dalle parole «L'insegnante deve aiutare i suoi alunni a crescere formandoli nella cultura e nella personalità» e «E' di sostenere sempre i bambini e di aiutarli». Il 14,7% pone maggiore attenzione alla trasmissione di contenuti.

Le insegnanti ritengono di imparare principalmente dai propri errori (23,5%) e dal rapporto con gli alunni (62%), piuttosto che dai corsi di formazione (9%), chiedendosi continuamente cosa nella lezione abbia funzionato e cosa poteva essere migliorato.

- *Il ruolo di alunno*

Per il 44% delle docenti il bravo alunno è colui che si impegna per raggiungere i propri risultati, deve «Cercare di sforzarsi, perché nulla viene regalato, probabilmente dovrà alzarsi un po' in punta dei piedi per cercare di aiutarci a raggiungerlo», «Quando esegue i suoi compiti con impegno»; mentre per il 41% è più importante che il bambino dimostri una partecipazione attiva, una mentalità aperta e che collabori al mantenimento di un clima sereno in classe: deve «Cercare di cooperare bene, in maniera attiva con i compagni. Quando contribuisce a creare un clima positivo, di collaborazione». Solamente il 12% riporta commenti legati al rispetto delle

regole e agli apprendimenti didattici: «Innanzitutto deve avere rispetto per l'adulto e fiducia nel suo ruolo» e «Saper rispettare le regole e l'ambiente».

- *Definizione di classe*

Una classe viene definita dal 44% come un insieme di individui che convivono e collaborano, ma la cui reciproca influenza non viene percepita in maniera costante. «È un insieme di persone: i bambini e l'insegnante», «È un insieme di alunni completamente diversi uno dall'altro», «Un gruppo eterogeneo di esseri umani coetanei». Mentre il 32% ne descrive la coesione e il microclima che si viene a creare: «Un insieme di persone che interagiscono allo scopo di "crescere" e arricchirsi, insegnante compresa», «Un mini cosmo», «Un' orchestra dove ognuno suona il proprio strumento per produrre un' unica sinfonia», «Un insieme di persone che si arricchiscono vicendevolmente». Il rimanente 12% evidenzia gli aspetti di “convivenza forzata” e le difficoltà che questo comporta: «Eterogeneità di individui che obbligatoriamente si trovano nello stesso luogo, affrontano le giornate, condividono momenti piacevoli e spiacevoli, momenti di apprendimento».

- *Presenza di alunni stranieri*

La maggior parte insegnanti (67%) ritengono la presenza di bambini con culture diverse “una ricchezza”, mentre il 29% come una sfida stimolante da affrontare.

«È un arricchimento. Pone di fronte a situazioni diverse e ti fa capire quanto siamo fortunati per alcuni aspetti e meno per altri, perché spesso ci sfugge il valore di ciò che abbiamo» e «Una ricchezza, un'opportunità di confronto e di crescita», rispondono le insegnanti del primo gruppo, «Una risorsa, una sfida, una domanda», «La presenza di bambini con culture diverse in classe crea difficoltà perché la lingua a volte è uno scoglio, ma è sicuramente una risorsa da sfruttare e valorizzare al massimo», aggiungono quelle del secondo gruppo. Meno del 3% riporta una risposta che mette in evidenza solamente le difficoltà e oscurando i fattori positivi di tale presenza.

Tra le difficoltà maggiori risulta la complessità di esigenze che moltissimi bambini mostrano e che vengono aggravate dalle ovvie difficoltà culturali e linguistiche dei bambini stranieri. Il 65% delle insegnanti vive con un senso di frustrazione l'impossibilità di soddisfare adeguatamente tutte le diverse esigenze dei propri alunni, mentre il 26,5% le affronta più serenamente, ritenendo che facciano normalmente parte della vita scolastica.

- *Progettazione e preparazione dei materiali*

Le insegnanti risultano, abbastanza accurate nella programmazione delle attività da svolgere: seguono gli argomenti del programma e preparano di volta in volta materiali e attività per rendere la lezione sempre nuova e appassionante, nessuna di esse entra in aula sprovvista di obiettivi precisi e un programma per raggiungerli, non amano l'improvvisazione. Il programma può variare per la precisione dei dettagli: c'è chi prepara in maniera meticolosa ogni fase dell'attività e chi stende un programma di massima. Tuttavia, nell'attuazione delle attività in aula il 97% di loro si ritiene molto elastica e disponibile a seguire eventuali proposte e feedback che provengono dagli alunni. Elasticità e disponibilità ad adeguarsi alle esigenze degli alunni sono aspetti tipici sia dell'approccio costruttivista che di quello enattivo, tuttavia va rimarcata una sottile differenza: l'insegnante con profilo costruttivista ritiene di dover modificare la propria lezione quando si accorge che gli studenti hanno difficoltà e non hanno compreso appieno il concetto o la procedura illustrati (62%), mentre le insegnanti con profilo enattivo sono disposte a cambiare programma sulla sola base degli interessi dimostrati dai bambini (35%). Sono persone che prediligono utilizzare metodologie didattiche basate sul dialogo di gruppo piuttosto che sulla lezione frontale, che non amano dilungarsi in spiegazioni, ma preferiscono dare avvio a conversazioni dove sono gli alunni a sviluppare i contenuti e a decidere (con le dovute limitazioni) quale direzione prenderà il discorso. «Non faccio mai una spiegazione ininterrotta di più di 5 minuti. Do l'input e attendo le reazioni dei bambini. Sono così abituati a interagire che ormai non mi lasciano nemmeno più parlare e a volte devo fermarli per chiedere loro di lasciarmi finire la spiegazione. Chiedo spesso loro di formulare delle ipotesi e poi ne discutiamo insieme» spiega una di queste insegnanti.

- *Valutazione*

La valutazione rappresenta un aspetto della vita scolastica di notevole insoddisfazione per la maggior parte delle docenti intervistate. Più della metà di loro ritiene che l'attività valutativa sia troppo riduttiva espressa in voti numerici, poco utile alla comunicazione del feedback ai ragazzi e spesso mal interpretata dalle famiglie. Il 47% delle docenti manifesta apertamente la necessità di esprimere un giudizio verbale, che perlomeno aiuti a spiegare il giudizio sottostante il voto numerico. La valutazione, infatti, dovrebbe avere lo scopo di «Stabilire in quale punto del percorso si trova l'alunno, per sapere come procedere». Tuttavia non deve essere interpretata come «Una valutazione sommativa dei lavori svolti, ma una considerazione dell'intero percorso di apprendimento, tenendo conto del punto di partenza e del percorso di ognuno». Bisogna

«Guardare i percorsi, il processo di apprendimento del bambino in toto», considerando i miglioramenti ottenuti in ogni ambito della sua persona, non solamente quelli relativi all'ambito didattico. «Bisogna valutare tutto: le competenze, il percorso, il punto di partenza, l'autonomia, le emozioni, i momenti, gli stati d'animo...». «È difficile rinchiudere tutto ciò in un numero: le capacità, la partecipazione, tutto questo in un voto. I giudizi sono più adeguati. I voti vengono mal interpretati, da noi e dai genitori che vogliono esclusivamente il massimo. Vorrei scrivere di più, farei un lavoro migliore e giudicherei con più serenità e più onestà probabilmente» spiegano con trasporto alcune insegnanti.

- *Conoscenza dei modelli didattici indagati*

Indagando l'esistenza di un modello didattico prediletto dalle insegnanti di questa fascia, si scopre che il 41% di loro cita approcci che fanno riferimento al modello costruttivista. Un'insegnante è consapevole di far riferimento al modello trasmissivo, mentre un'altra lo cita tra i modelli di riferimento ma sembra non applicarlo poiché non riporta altre risposte coerenti con esso e in generale mostra un profilo di tipo costruttivista. Una sola insegnante riporta un'affermazione riferita al modello enattivo: «Mi piace costruire l'apprendimento insieme ai bambini e aiutarli a sviluppare un senso critico e la consapevolezza delle proprie emozioni», tuttavia il suo profilo generale risulta costruttivista. Se ne può dedurre che le insegnanti che mostrano un profilo enattivo non ne siano pienamente consapevoli e ritengano di appartenere all'approccio costruttivista. Il 23,5% delle insegnanti afferma di non riferirsi ad un modello in particolare, quanto alla propria esperienza personale. Il 14,7% non ha risposto alla domanda. Il 79% delle docenti sostiene di conoscere, o almeno aver sentito nominare, i modelli trasmissivo e costruttivista. Solamente un'insegnante afferma di avere conoscenze riguardanti l'approccio enattivo. Si tratta di risposte a domanda chiusa: "quali di questi modelli conosce?", la veridicità delle risposte non è stata confermata.

Come esempi di risposte tipicamente enattive possiamo riportare le seguenti affermazioni:

«Il compito dell'insegnante non è quello di istruire e dare solamente nozioni, ma è quello di creare le condizioni perché ci sia un apprendimento reciproco»

«L'insegnante apprende sempre dai bambini. Se è in grado di cambiare e di adattarsi alla situazione che ha davanti, all'umanità che ha davanti»

«Scrivo una scaletta ma molto spesso la cambio per ascoltare i bambini. Ho degli obiettivi chiari e un percorso in mente, ma molto spesso può prendere altre strade, l'importante è arrivare dove voglio arrivare»

«Di solito apprendono il mio metodo, il mio atteggiamento, i gesti e i movimenti»

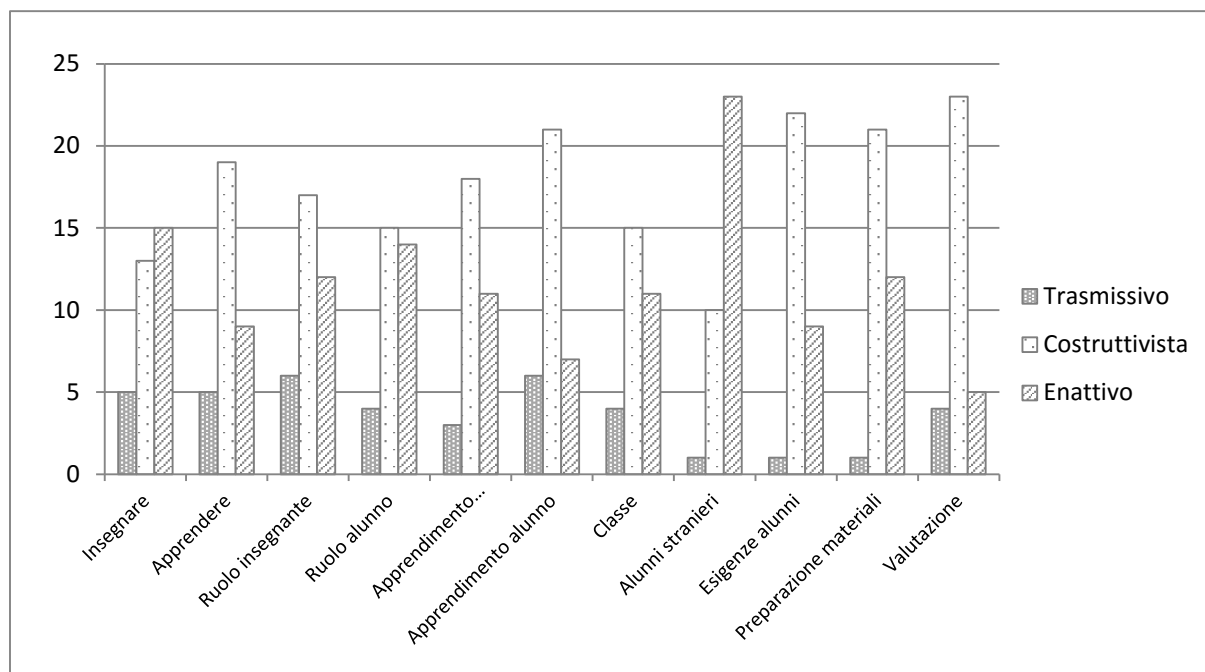


Fig. 6.6 Numero di risposte per approccio ai diversi argomenti

6.2 Correlazioni tra i dati anagrafici e il profilo delle insegnanti

Sono state analizzate diverse correlazioni per cercare di comprendere se la propensione verso un particolare approccio didattico potesse essere relata a specifiche caratteristiche dell'insegnante, dell'istituto e della classe in cui lavora.

In particolare sono state prese in considerazione le variabili:

- Dimensione dell'istituto
 - Territorio
 - Dimensione della classe
 - Presenza di alunni stranieri
 - Presenza di alunni BES
 - Età dell'insegnante
 - Anni di esperienza nell'insegnamento
- } Istituto
- } Classe
- } Insegnante

Purtroppo l'esiguo numero di partecipanti non permette, in alcuni casi, di ottenere risultati statisticamente significativi. Dividendo i partecipanti nelle categorie di volta in volta richieste dall'analisi, non si ottengono gruppi omogenei e pertanto il confronto risulta poco adatto ai fini di un'analisi statistica vera e propria. Tuttavia tali dati si prestano a fornire delle indicazioni che illustrano la tendenza

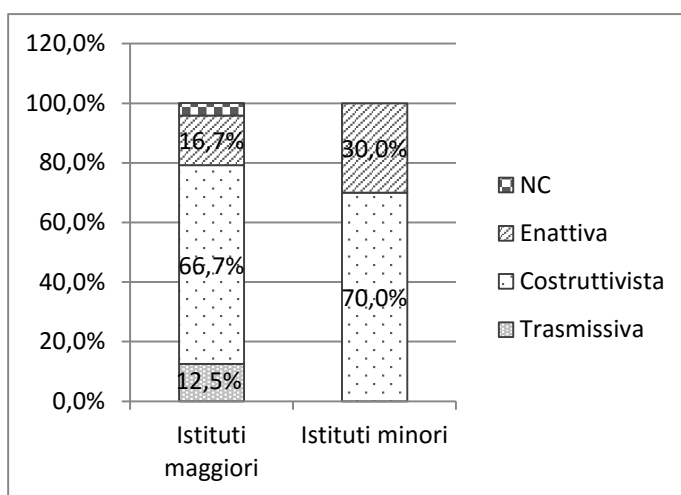


Fig. 6.7 Distribuzione approcci per dimensioni istituti

di tali relazioni. Relativamente al territorio di appartenenza lavorativa, la maggior parte delle insegnanti intervistate (24 su 34) lavora in scuole che si trovano in una posizione centrale rispetto al paese di riferimento, in istituti dalle dimensioni medio grosse, che includono dalle 13 alle 25 classi; mentre le rimanenti dieci lavorano in scuole di piccoli paesi limitrofi, in istituti dalle dimensioni minori: rispettivamente 8 e 10 classi. La distribuzione delle insegnanti che mostrano propensione verso i diversi approcci, sembra essere omogenea sul territorio: la proporzione di insegnanti con profilo costruttivista raggiunge circa il 70% sia nelle scuole di dimensioni maggiori che in quelle di dimensioni minori, mentre coloro che riportano un profilo enattivo vanno dal 17% dei grandi istituti al 30% di quelli minori. Tra le intervistate, nessuna

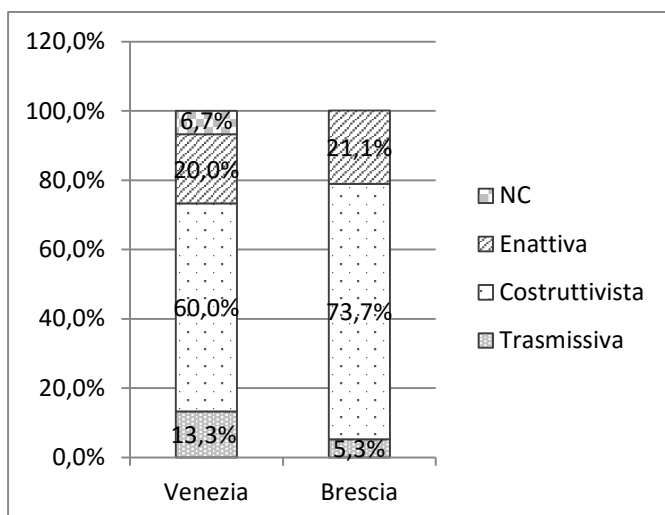


Fig. 6.8 Distribuzione approcci per territorio

docente di scuole dalle ristrette dimensioni ha riportato un profilo trasmissivo, ma tale dato è da ritenersi probabilmente dovuto al caso e al numero limitato di partecipanti. Non si notano grandi differenze nemmeno confrontando le due province: la percentuale di insegnanti dall'approccio enattivo è pressoché identica, mentre nella provincia di Venezia sarebbero presenti alcune insegnanti di profilo trasmissivo in più rispetto alla provincia di Brescia. La percentuale di insegnanti dall'approccio costruttivista varia di conseguenza.

In rapporto alle dimensioni della classe, la maggior parte delle insegnanti (70%) intervistate sta seguendo classi di media dimensione, cioè composte da 20-25 alunni. Otto insegnanti lavorano con classi di dimensioni inferiori e solamente due con un numero di alunni superiore a 25. Anche in questo caso la distribuzione dei profili risulta essere proporzionata: nelle classi di piccole dimensioni troviamo una prevalenza (62,5%) di docenti con profilo costruttivista e il 37,5% con profilo enattivo. Nelle classi di medie dimensioni la distribuzione è più variegata:

8,3% di profilo trasmissivo, 75% di profilo costruttivista e 12,5% di profilo enattivo. Nelle due classi di grandi dimensioni insegnano una docente di approccio trasmissivo ed una di approccio enattivo. Le percentuali variano poiché sono relate alla disomogenea distribuzione

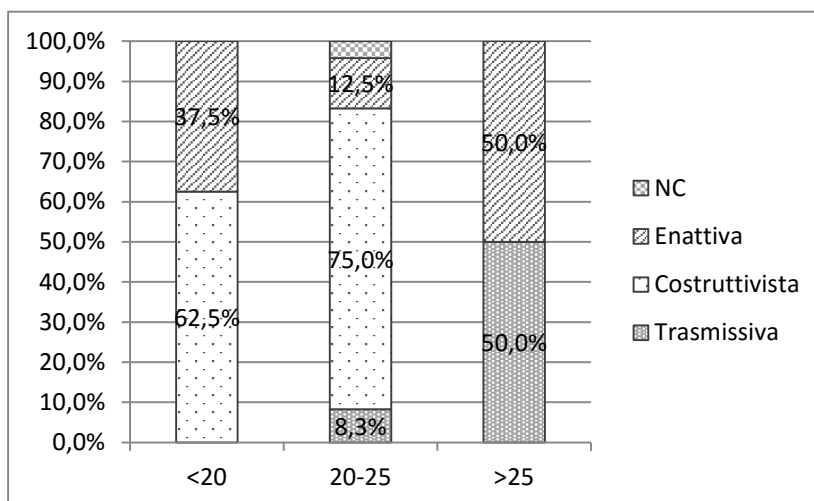


Fig. 6.9 Distribuzione approcci per dimensione classe

delle docenti all'interno dei tre gruppi relativi alla dimensione della classe, ma la presenza di insegnanti di profilo enattivo in tutti i gruppi fa pensare che non ci siano relazioni dirette con codesta variabile.

Allo stesso modo sembrano non esserci differenze relativamente alla presenza di alunni stranieri in classe: undici insegnanti lavorano in classi che hanno pochi alunni con cittadinanza non italiana, precisamente in numero compreso tra 1 e 5. Diciassette docenti lavorano con un numero medio di alunni stranieri, compreso tra 5 e 10; mentre sei insegnano in classi con più di dieci alunni stranieri. Anche

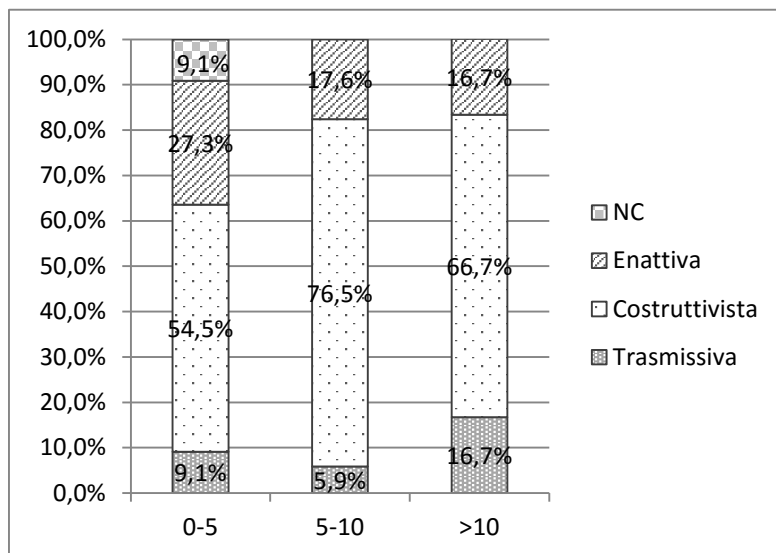


Fig. 6.10 Percentuale approcci per numero di alunni stranieri

secondo questa suddivisione, la percentuale maggiore delle insegnanti, in tutti e tre i gruppi, risulta essere di insegnanti dal profilo costruttivista.

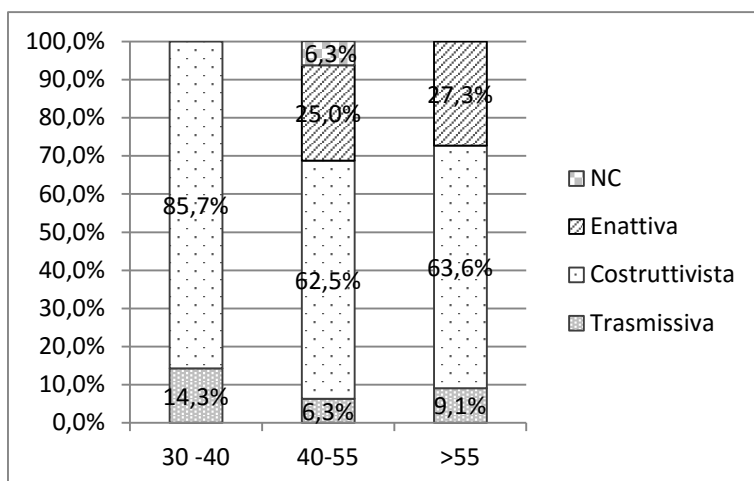


Fig. 6.11 Distribuzione approcci per numero di alunni BES

La questione riguardante la presenza di alunni con bisogni educativi speciali in aula risulta complessa, poiché le insegnanti spesso ammettono di avere poca dimestichezza con i criteri di individuazione di questa categoria di alunni. Alcune docenti vi includono solo i bambini che presentano un'effettiva diagnosi di invalidità o disturbo, mentre

altre la estendono a tutti coloro presentino delle difficoltà scolastiche più accentuate del solito. In questa occasione, non essendo un aspetto essenziale per la ricerca, si è preferito riportare solamente il numero di alunni con bisogni educativi speciali indicato dalle insegnanti, senza approfondimenti ulteriori. La maggior parte delle docenti dichiara la presenza in aula di un numero di bambini BES compreso tra 1 e 5. Solamente un'insegnante dichiara di non seguirne nemmeno uno, mentre quattro di averne in classe in numero superiore a dieci. Le insegnanti delle due fasce esterne risultano essere tutte di approccio costruttivista, mentre quelle del

gruppo intermedio si distribuiscono come di consueto nei tre profili: in maggioranza (62%) costruttiviste, in buona parte (24%) enattive e in minoranza trasmissive (10%).

Età e anni di esperienza pregressa delle insegnanti sono fattori che richiedono un'attenzione particolare: sette insegnanti hanno un'età compresa tra i 30 e i 40 anni, sedici si trovano tra i 40 e i 55 anni, mentre undici superano i 55 anni. Tra le insegnanti più giovani non si trovano docenti di approccio enattivo, ma è presente un numero sensibilmente più elevato di docenti di profilo trasmissivo. Esse sono equamente distribuite nelle altre due fasce d'età, con tendenza a salire con l'aumentare dell'età.

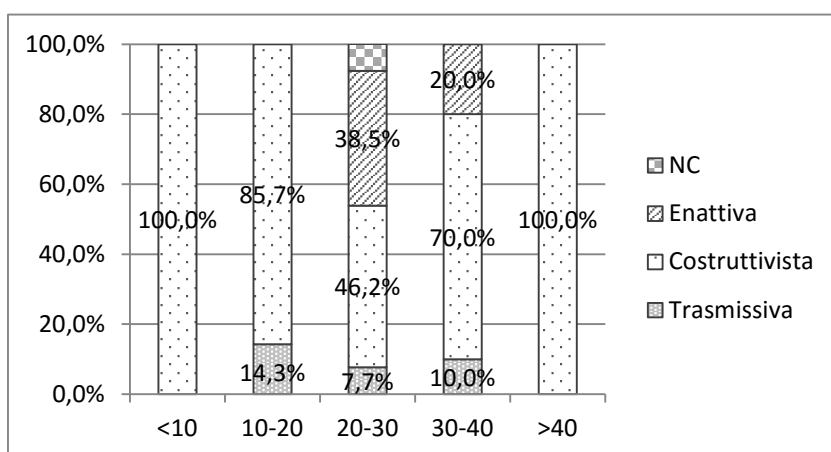


Fig. 6.12 Distribuzione approcci per anni di esperienza

In riferimento all'esperienza lavorativa pregressa, invece, la maggior parte di loro ha lavorato nella scuola per un arco di tempo tra i 20 e i 30 anni (38%) e tra i 30 e i 40 anni (29,4%). Un'altra parte (20%) ha esperienza relativamente a 10-20 anni

di insegnamento, mentre le rimanenti si dividono equamente tra esperienze inferiori ai 10 anni e superiori ai 40 anni. Le poche insegnanti delle fasce estreme sono tutte di profilo costruttivista, mentre molte insegnanti della fascia intermedia (38,5%) risultano di profilo enattivo, a scendere (20%) nella fascia successiva.

Ancora più interessante è considerare l'effetto complessivo di queste variabili: età dell'insegnante e anni di esperienza lavorativa pregressi non riportano una correlazione diretta con la propensione al profilo didattico, tuttavia è interessante osservare come il numero di risposte fornite

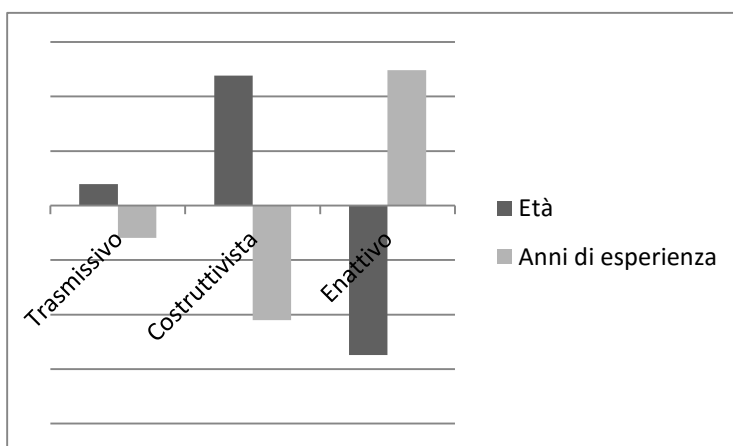


Fig. 6.13 Rapporto tra approcci - Età - Esperienza

relativamente agli approcci trasmissivo e costruttivista siano direttamente proporzionali all'età

e inversamente proporzionali agli anni di esperienza lavorativa. Per quanto riguarda il numero di risposte riferite all'approccio enattivo, invece, avviene esattamente il contrario: esse sono direttamente proporzionali agli anni di esperienza e inversamente proporzionali all'età dell'insegnante.

6.3 Correlazioni tra il profilo delle insegnanti e gli ambienti di lavoro

Non è stato possibile confrontare l'approccio dell'insegnante con le categorie riferite alle caratteristiche degli ambienti, degli strumenti e delle attività utilizzati, poiché molte insegnanti hanno lamentato una scarsa autonomia di scelta in relazione a questi fattori, spesso dovuta a rigide normative, burocrazie e problemi logistici.

Come descritto nella prima parte di questo capitolo, le insegnanti spostano spesso gli oggetti di arredo e gli altri materiali per permettere lo svolgimento di attività diversificate. L'obiettivo principale è di permettere ai bambini di lavorare in piccoli gruppi, di muoversi nello spazio a disposizione e di esercitarsi in attività manuali e laboratoriali. Al termine delle attività, tutto va riportato nella disposizione consueta e questo ostacola la costruzione condivisa di un ambiente di lavoro "a misura della classe".

Le metodologie utilizzate più frequentemente appaiono discordanti rispetto alla distribuzione dei profili delle insegnanti: risultando la maggior parte delle docenti di profilo costruttivista ed enattivo, ci si attenderebbe un uso diffuso di metodologie laboratoriali, di strumenti tecnologici, di attività manuali e corporee. Al contrario la lezione frontale risulta tra le metodologie più utilizzate e i computer o la LIM, quando fruibili, vengono impiegati, per lo più, per recuperare immagini o informazioni supplementari a supporto della lezione frontale. Alcune insegnanti mostrano insofferenza di fronte a imposizioni di questo tipo, altre invece si ritengono preoccupate di non possedere competenze sufficienti alla gestione della classe alle prese con moderni strumenti informatici.

Ambienti di lavoro, strumenti e metodologie dovrebbero essere lo specchio dello stile didattico supportato dal docente, in quanto ne indicano la piena attuazione. Limitazioni a riguardo bloccano la propositività dell'insegnante, impediscono a lei e ai bambini di esprimersi e lavorare liberamente e rischiano di portare verso quella condizione in cui si prende idealmente ispirazione da un modello didattico ma si rischia nella realtà di applicarne un altro. Questa situazione, come indicato da Marconato (Marconato, 2009), può essere molto pericolosa, in quanto mescolare metodi e strategie senza una chiara pianificazione, rischia di indebolire l'efficacia di ciascun approccio.

6.4 Risultati dei questionari somministrati agli alunni

Agli alunni delle classi terze, quarte e quinte, coinvolte nella ricerca, sono state somministrate quattro prove sotto forma di brevi questionari a risposta multipla, relativi alle diverse forme di pensiero indagate: pensiero critico, pensiero metacognitivo, pensiero emotivo e contemplativo ed infine pensiero creativo.

Le prime due prove prevedono rispettivamente 10 e 15 domande e lo scoring viene effettuato semplicemente calcolando il numero di risposte corrette sul totale delle domande. Le successive due prove constano, invece di diverse sotto-scale e prevedono pertanto un punteggio finale complessivo ed un elenco di punteggi relativi a ciascuna sottoscala. Per semplificare la procedura, la valutazione del pensiero contemplativo è stata inserita come una delle sotto-scale nella prova di pensiero emotivo. È stato inoltre calcolato un punteggio totale per ciascun partecipante, ottenuto mediante la somma dei punteggi finali delle rispettive cinque prove.

6.4.1 Statistiche descrittive delle scale principali

Valutando il gruppo di alunni complessivi si può osservare un punteggio totale medio di 128,7, con un range che va da 69 a 172 ed una deviazione standard di 15,9. I punteggi medi delle diverse prove sono riportate nella tabella seguente:

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Totale	659	69,0	172,0	128,774	15,9649
Critico	659	2	10	6,84	1,705
Creativo	659	26	100	70,94	12,086
Emotivo	659	13	58	35,81	7,212
Contemplativo	659	0	13	6,72	2,479

Poiché si tratta di bambini in una fase essenziale del loro sviluppo cognitivo ed emotivo, è importante anche osservare le variazioni subite dai punteggi in relazione alla classe indagata. Di seguito vengono riportati i valori relativi al punteggio totale e alle singole prove per ciascuna classe.

Statistiche descrittive

Classe / pensiero	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	
3	Totale	197	82,0	172,0	124,543	15,9275
	Critico	197	1,5	9,5	6,157	1,7122
	Metacognitivo	197	3	12	7,40	1,971
	Creativo	197	37	99	67,67	12,209
	Emotivo	197	14	55	37,02	7,049
	Contemplativo	197	0	13	6,29	2,635
4	Totale	210	69,0	169,0	130,717	16,1212
	Critico	210	3,0	10,0	6,912	1,5054
	Metacognitivo	210	3	14	8,61	2,209
	Creativo	210	26	97	71,13	12,548
	Emotivo	210	18	54	36,89	7,157
	Contemplativo	210	1	12	7,18	2,322
5	Totale	252	89,0	166,5	130,462	15,2840
	Critico	252	1,5	10,0	7,292	1,6554
	Metacognitivo	251	2	14	9,22	2,223
	Creativo	252	30	100	73,34	11,010
	Emotivo	252	13	58	33,98	7,030
	Contemplativo	252	1	12	6,67	2,426

Come si può notare dai dati riportati in tabella, alcune scale seguono un naturale incremento dei punteggi legato all'aumentare dell'età. Questo si verifica soprattutto per quanto riguarda le forme di pensiero maggiormente legate allo sviluppo cognitivo del bambino: pensiero critico, pensiero metacognitivo e pensiero creativo. Un andamento differente mostrano invece le scale legate al pensiero emotivo e contemplativo: si verifica un incremento iniziale nel passaggio dalla classe terza alla classe quarta, per poi rimanere pressoché costanti nel passaggio tra la classe quarta e la classe quinta. Il calo di incremento si riflette anche sull'incremento del punteggio totale, essendo esso formato dalla somma dei punteggi ottenuti nelle varie scale. Tale differenza di andamento è ancor più evidente se espressa in forma grafica (Fig.43). Nel grafico sono riportati gli andamenti di ciascuna scala. È stata appositamente omessa l'unità di misura delle ordinate, poiché lo scopo del grafico è mettere in evidenza l'andamento dei punteggi. L'ordine di presentazione delle scale è del tutto casuale ed tale rappresentazione non vuole essere fonte di qualsiasi altro confronto tra le scale.

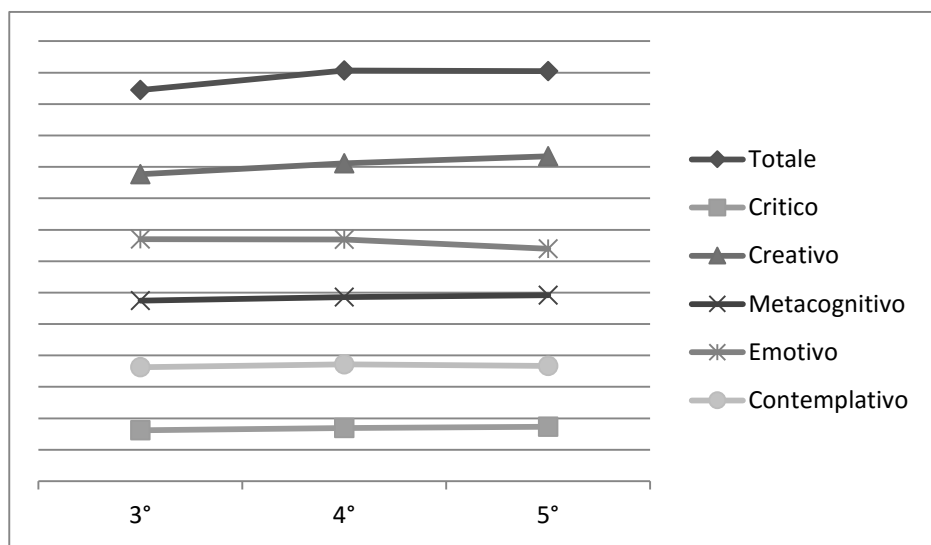


Fig. 6.14 Andamento dei punteggi medi per classe alle diverse prove

Scendendo all'analisi delle diverse sotto-scale, esse sono così composte:

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> □ Pensiero Emotivo - Scala Personale - Scala Interpersonale - Scala dello Stress - Scala dell'Adattabilità - Scala dell'Umore - Pensiero Contemplativo | <ul style="list-style-type: none"> □ Pensiero Creativo - Fluidità - Flessibilità - Originalità - Elaborazione - Titoli |
|--|--|

Anche in questo caso, è opportuno presentare prima una panoramica generale del gruppo partecipante e successivamente i punteggi ottenuti suddivisi per classi.

Per quanto riguarda il pensiero emotivo, come già detto, in un range da 0 a 60 punti, il punteggio totale medio è di 35,8, con una deviazione standard di 7,2. I punteggi possibili alle varie sotto-scale vanno da un minimo di 0 punti ad un massimo di 12. Come matematicamente presumibile la media nelle sotto-scale è intorno a 6 punti, con un lieve aumento nella scala dell'Adattabilità e un picco più elevato nella scala dell'Umore.

Statistiche descrittive

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Emotivo totale	659	13	58	35,81	7,212
Personale	659	0	12	6,05	2,627
Interpersonale	659	0	12	6,98	2,677
Stress	659	0	12	5,98	2,567
Adattabilità	659	1	12	7,77	2,410
Umore	659	1	12	9,05	2,274
Contemplativo	659	0	13	6,72	2,479

Osservando, invece, i punteggi suddivisi per classi, si nota un lieve calo nei punteggi di quasi tutte le sotto-scale. È possibile formulare delle ipotesi riguardo la tendenza discendente nell'evoluzione di questa forma di pensiero, soprattutto considerando che si tratta di bambini in una fascia di età piuttosto delicata per la formazione della propria personalità e della propria consapevolezza emotiva. Si stanno lentamente avvicinando all'adolescenza e ogni giorno vivono piccole esperienze che li aiutano a conoscersi e a sperimentarsi nelle relazioni con gli altri. Studi di psicologia dello sviluppo (Vianello, 2003) illustrano i dieci anni di età come un traguardo importante per quanto riguarda lo sviluppo metacognitivo, in particolare in relazione alle conoscenze e al controllo delle emozioni. Cominciano a descrivere le emozioni come eventi mentali, che possono essere controllati attraverso particolari strategie e che a loro volta influiscono sulle abilità cognitive, come ad esempio sulla memorizzazione, sul recupero e sull'attenzione. Contemporaneamente, si apprestano ad entrare in adolescenza, periodo di maturazione e di completa ristrutturazione di sé stessi rispetto al passato. I cambiamenti che avvengono a livello corporeo, infatti, ricordano che mutano anche i compiti di sviluppo: i cambiamenti legati alla pubertà accentuano le differenze tra maschi e femmine e gestire il proprio ruolo di genere diviene più impegnativo. Inoltre si tratta di conquistare una sempre maggiore autonomia nei confronti degli adulti e ricercare il supporto e l'affiliazione nel gruppo dei pari. Così facendo, cambiano i rapporti con la famiglia, con gli insegnanti e con gli amici (Vianello, 2003). Le lievi variazioni nei punteggi potrebbero essere dovuti proprio alla fase di transizione che stanno attraversando.

Statistiche descrittive

Classe	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	
3	Emotivo totale	197	14	55	37,02	7,049
	Personale	197	0	12	6,35	2,566
	Interpersonale	197	0	12	7,35	2,546
	Stress	197	0	12	6,25	2,596
	Adattabilità	197	1	12	7,99	2,380
	Umore	197	2	12	9,04	2,245
	Contemplativo	197	0	13	6,29	2,635
4	Emotivo totale	210	18	54	36,89	7,157
	Personale	210	0	12	6,10	2,777
	Interpersonale	210	0	12	7,34	2,565
	Stress	210	0	11	6,27	2,484
	Adattabilità	210	1	12	7,99	2,300
	Umore	210	1	12	9,19	2,277
	Contemplativo	210	1	12	7,18	2,322
5	Emotivo totale	252	13	58	33,98	7,030
	Personale	252	0	12	5,76	2,526
	Interpersonale	252	0	12	6,38	2,770
	Stress	252	0	12	5,53	2,558
	Adattabilità	252	1	12	7,40	2,487
	Umore	252	2	12	8,94	2,298
	Contemplativo	252	1	12	6,67	2,426

Statistiche descrittive

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Creativo totale	659	26	100	70,94	12,086
Fluidità	659	4	12	11,69	1,052
Flessibilità	659	0	11	7,87	1,750
Originalità	659	8	36	24,63	5,436
Elaborazione	659	0	22	8,47	4,025
Titoli	659	0	34	18,31	6,126

Per quanto riguarda il Pensiero Creativo, sui possibili 119 punti totali, si riporta una media di 70,94 con una deviazione standard di 12. I risultati alle varie sotto-scale sono tendenzialmente in linea con i valori di standardizzazione riportati nel manuale.

Analizzando i punteggi suddivisi per classi, si nota un andamento lievemente crescente dei punteggi totali, accompagnato da lievi irregolarità nelle varie sottoscale. Unici valori che presentano andamento di aumento costante sono le scale di Originalità ed Elaborazione.

Statistiche descrittive						
Classe / scala	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.	
3	Creativo totale	197	37	99	67,67	12,209
	Fluidità	197	8	12	11,76	,840
	Flessibilità	197	0	11	7,85	1,800
	Originalità	197	8	36	23,63	5,701
	Elaborazione	197	0	18	7,29	3,752
	Titoli	197	0	34	17,14	6,575
4	Creativo totale	210	26	97	71,13	12,548
	Fluidità	210	4	12	11,50	1,415
	Flessibilità	210	2	11	7,59	1,857
	Originalità	210	10	36	24,71	5,629
	Elaborazione	210	0	22	8,56	4,008
	Titoli	210	0	34	18,83	6,005
5	Creativo totale	252	30	100	73,34	11,010
	Fluidità	252	5	12	11,79	,799
	Flessibilità	252	2	11	8,11	1,580
	Originalità	252	10	35	25,35	4,938
	Elaborazione	252	0	21	9,31	4,039
	Titoli	252	0	33	18,78	5,751

6.5 Correlazioni tra i punteggi degli alunni e il profilo dell'insegnante

Uno degli obiettivi primari di questa ricerca consiste nel verificare se l'atteggiamento didattico dell'insegnante possa avere delle influenze sullo sviluppo degli alunni. A tale proposito è stata studiata la relazione tra profilo dell'insegnante e punteggi ottenuti dai bambini alle varie prove. Le medie dei punteggi sono state confrontate mediante l'Analisi della Varianza univariata (ANOVA).

Ne è emerso che i bambini seguiti da docenti con approccio enattivo hanno punteggi medi significativamente più elevati ($p < .01$) rispetto alle classi in cui lavorano docenti che seguono altri modelli didattici.

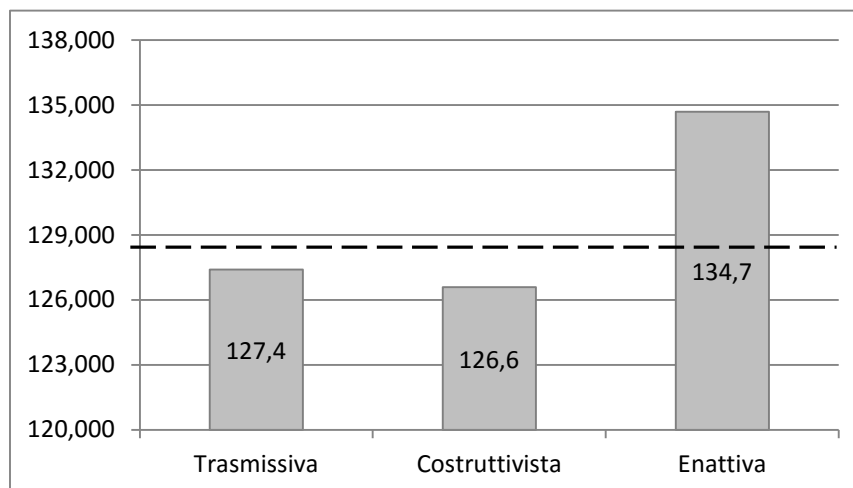


Fig. 6.15 Confronto tra punteggi medi nei diversi approcci didattici

Tale differenza di punteggi è visibile in tutte le classi, rispettivamente $p < .01$ per le classi terze e quarte e $p < .05$ per le classi quinte. In entrambe le figure (Fig.29 e Fig.30), la linea tratteggiata indica il punteggio medio complessivo e sottolinea come i punteggi ottenuti dalle classi con insegnanti di approccio enattivo siano sempre superiori al punteggio medio.

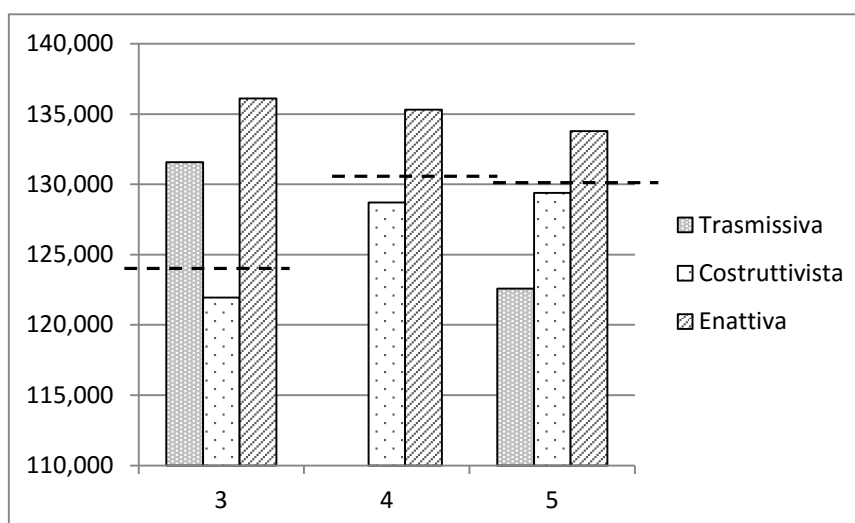


Fig. 6.16 Confronto tra punteggi medi nelle diverse classi

Osservando i punteggi suddivisi per le diverse tipologie di pensiero, si può notare che, mentre nelle classi con insegnanti di profilo costruttivista e trasmissivo i punteggi preponderanti variano a seconda della prova, le classi con insegnante di approccio enattivo ottengono punteggi più elevati in tutte le prove ad eccezione di quella riferita al pensiero contemplativo. Tale differenza risulta essere significativa in particolar modo per quanto riguarda il pensiero creativo e il pensiero metacognitivo ($p < .01$).

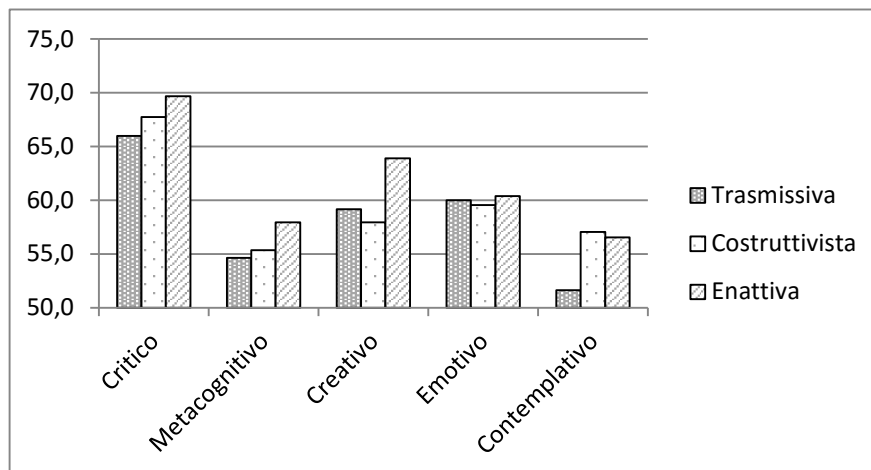


Fig. 6.17 Confronto punteggi medi nelle diverse forme di pensiero

Poiché il grafico è dato dai punteggi medi ottenuti dall'intero gruppo partecipante, è interessante unire le due analisi precedenti ed osservare i punteggi ottenuti alle diverse prove, suddivisi per classe. Si può, infatti, notare come l'andamento assuma caratteristiche ancor più complesse: non tutte le prove mostrano andamenti conformi al grafico sommativo. Ad esempio nelle classi terze, la maggior parte delle prove riporta un andamento simile a quello complessivo, ad eccezione del pensiero critico, in cui le prestazioni sembrano invertite rispetto a prima. La differenza risulta significativa, in particolare, per quanto riguarda il pensiero Creativo ed Emotivo ($p < .01$)

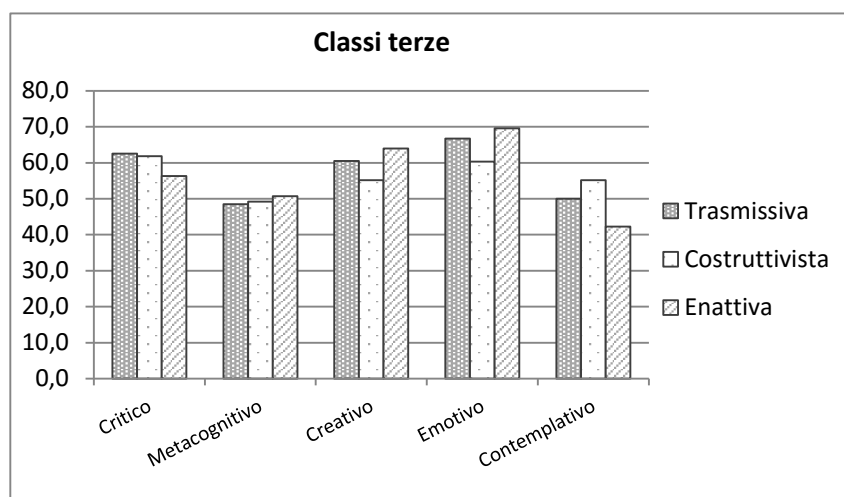


Fig. 6.18 Confronto punteggi medi classi terze

Nelle classi quarte non risultano docenti di profilo trasmissivo, pertanto il confronto avviene tra le altre due categorie. In questo caso le anomalie sono a carico del pensiero emotivo, i cui punteggi maggiori sono ottenuti dalle classi con docenti di approccio costruttivista piuttosto

che enattivo. La forma di pensiero che rileva le differenze con significativa maggiore è sempre il pensiero Creativo ($p < .01$).

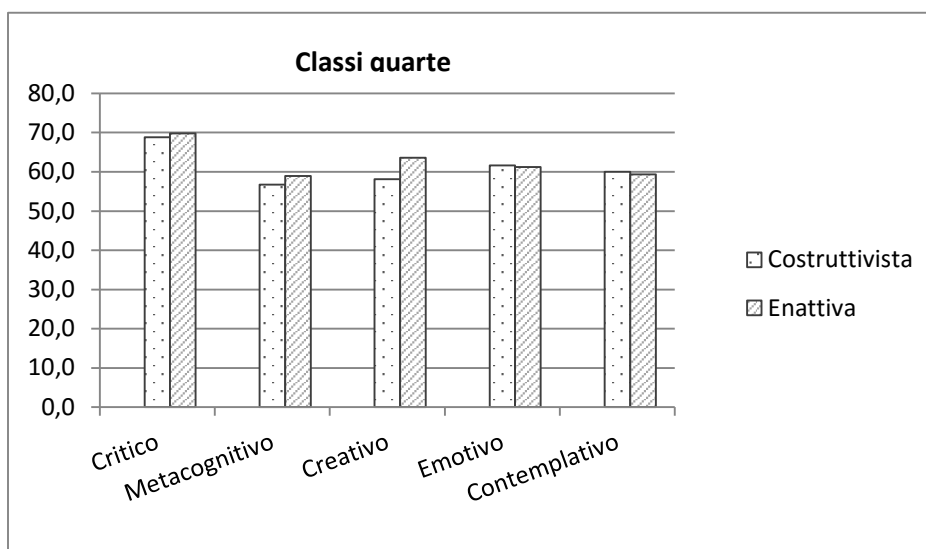


Fig. 6.19 Confronto punteggi medi classi quarte

Infine, nelle classi quinte nessuna forma di pensiero ha punteggi con andamento parallelo al grafico sommativo. In alcune aree, come ad esempio il pensiero critico e il pensiero emotivo, le differenze sono minime e probabilmente trascurabili, mentre in altre, come il pensiero metacognitivo ed il pensiero contemplativo, le tendenze sono addirittura invertite. Come al solito la differenza più significativa è a carico del pensiero Creativo ($p < .05$).

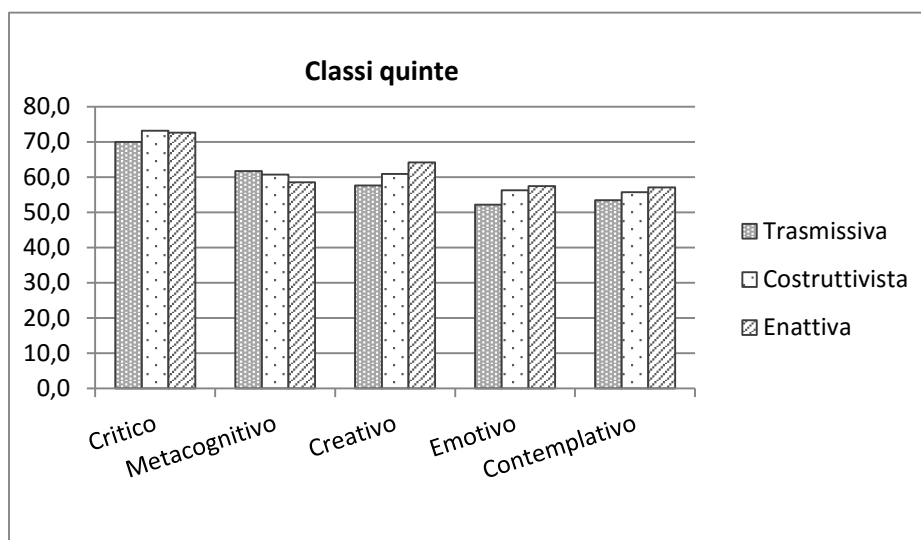


Fig. 6.20 Confronto punteggi medi classi quinte

Scendendo ad osservare le sotto scale del pensiero emotivo, sempre in funzione del tipo di approccio utilizzato dall'insegnante, si può notare come, sebbene le differenze non siano statisticamente significative, vi sia una tendenza nelle prime due sotto-scale a calare man mano

che ci si avvicina ad un approccio enattivo. Al contrario, le sotto-scale della gestione dello Stress, dell'Adattabilità e dell'Umore mostrano un andamento crescente.

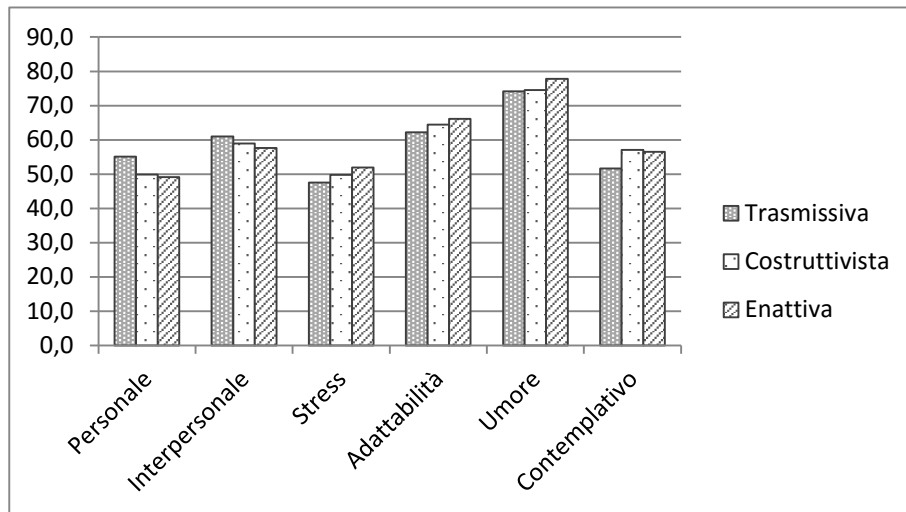


Fig. 6.21 Confronto punteggi medi sotto scale Pensiero Emotivo

È importante sottolineare come tale tendenza sia determinata solamente dai punteggi dell'intero gruppo partecipante: se si esaminano le medesime sotto-scale divise per classi, l'andamento non appare coerente con quanto riportato nel grafico sommativo. Le differenze tra i punteggi medi appaiono significative soprattutto nelle scale di Adattabilità ($p.<05$) e Umore delle classi terze ($p.<01$).

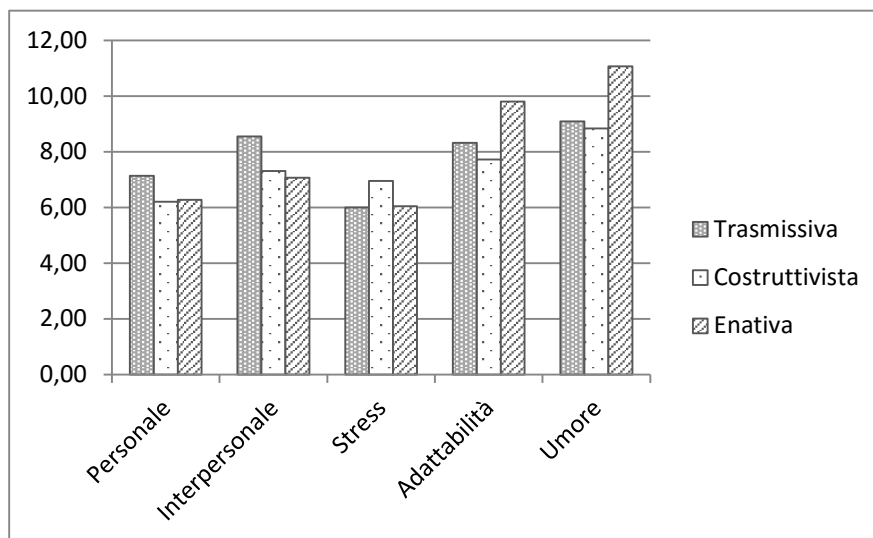


Fig. 6.22 Confronto punteggi medi Pensiero Emotivo classi terze

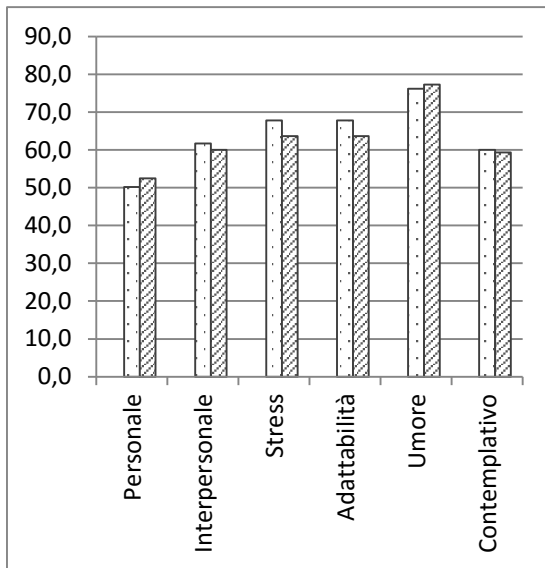


Fig. 6.23 Confronto punteggi medi Pensiero Emotivo classi quarte

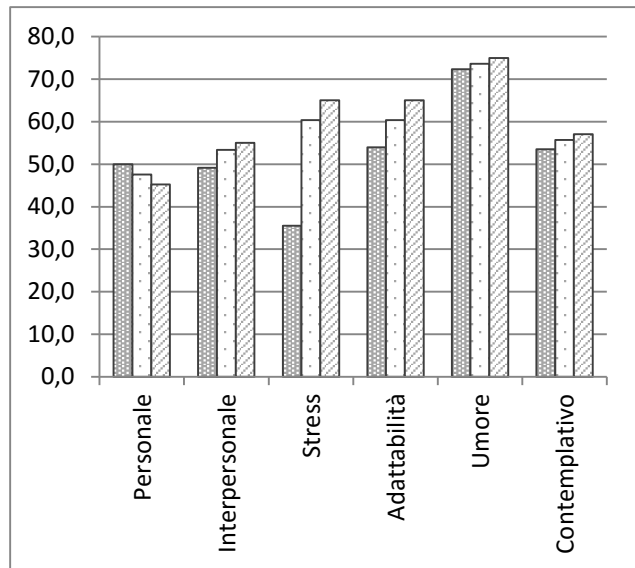


Fig. 6.24 Confronto punteggi medi Pensiero Emotivo classi quinte

Per quanto riguarda le sotto scale del pensiero creativo, si può notare che le classi con insegnante di profilo enattivo ottengono risultati più elevati in tutte le sotto scale, con un'eccezione minima nella sotto scala della Flessibilità. Tali differenze di prestazione risultano statisticamente significative soprattutto nel caso delle sotto scale Originalità ed Elaborazione ($p < .01$).

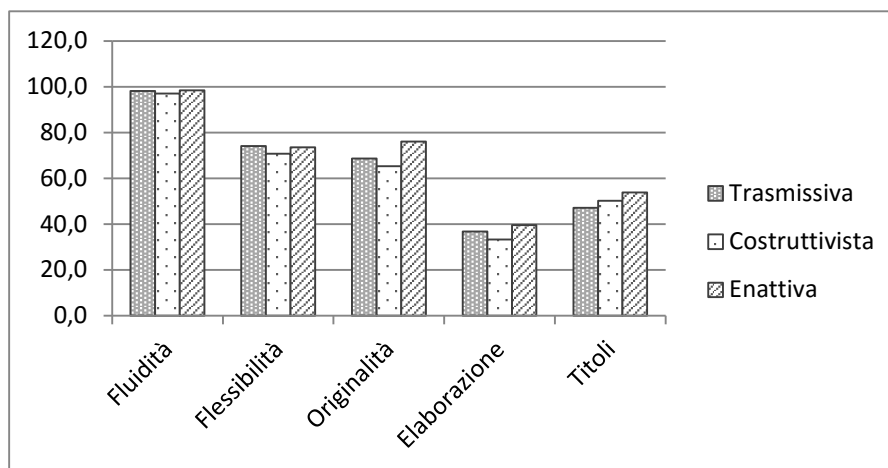


Fig. 6.25 Confronto punteggi medi sotto scale Pensiero Creativo

I punteggi suddivisi per classi mostrano tendenze molto simili al grafico sommativo. Anche in questo caso si può rilevare qualche abituale differenza, ma i risultati principali vengono confermati, sia nel caso delle differenze tra le medie che della loro significatività statistica, superiore per quanto riguarda le sotto scale di Originalità ed Elaborazione. Tale significatività è maggiore per le classi terze e quarte ($p < .01$), rispetto alle classi quinte ($p < .05$ per l'Originalità).

6.6 Correlazioni tra i punteggi degli alunni e le caratteristiche della classe

Confrontando i punteggi medi ottenuti dagli alunni con alcune caratteristiche della classe si può osservare che:

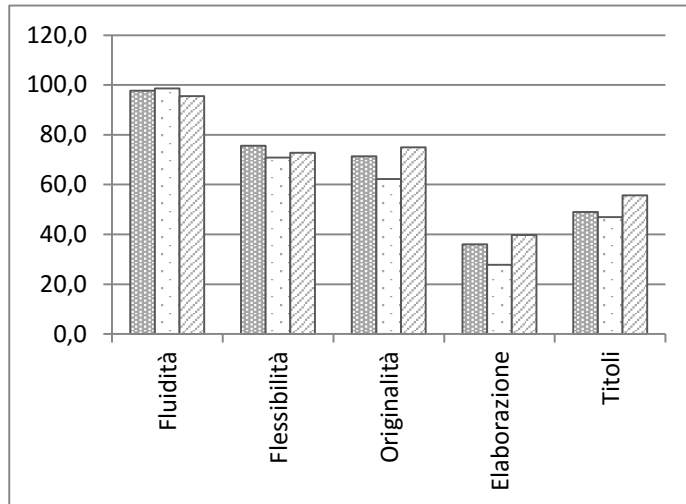


Fig. 6.26 Confronto punteggi medi Pensiero Creativo classi terze

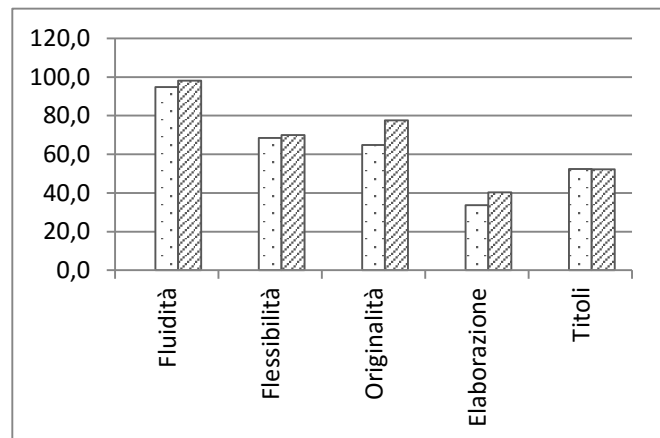


Fig. 6.27 Confronto punteggi medi Pensiero Creativo classi quarte

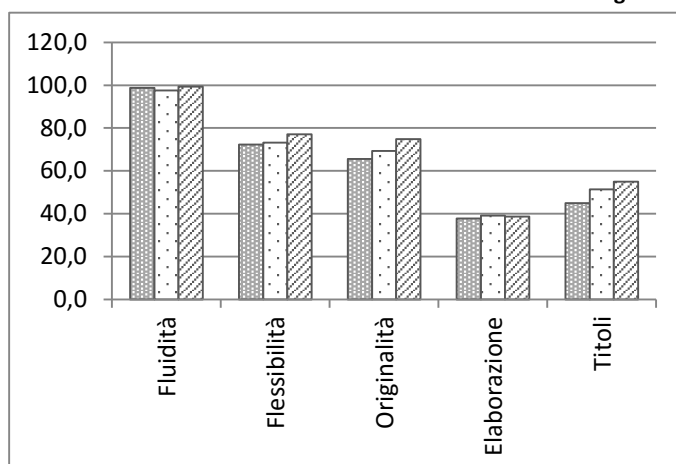
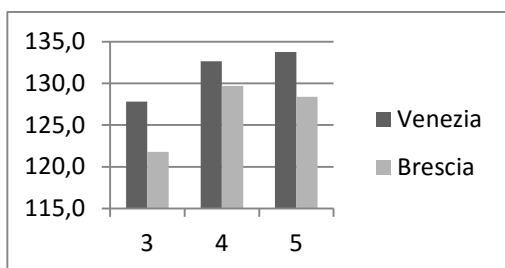
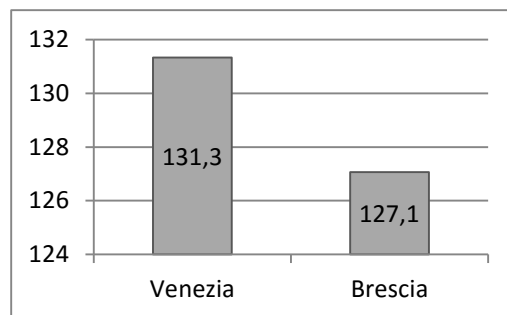


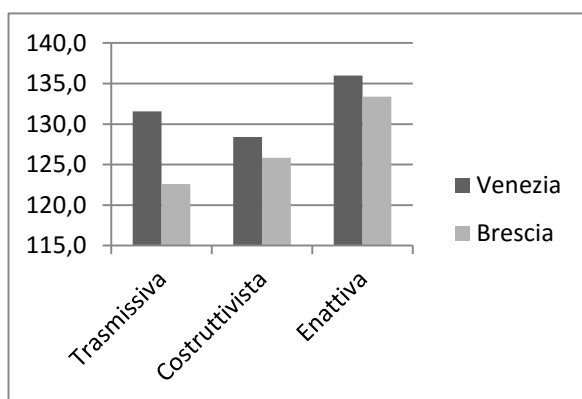
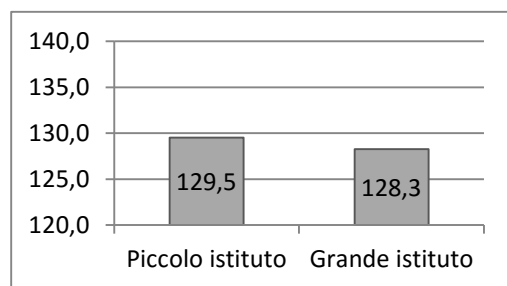
Fig. 6.28 Confronto punteggi medi Pensiero Creativo classi quinte

Gli alunni della provincia di Venezia ottengono una media di punteggio totale significativamente ($p < .01$) più elevata (131,34) di quelli della provincia di Brescia (127,07).



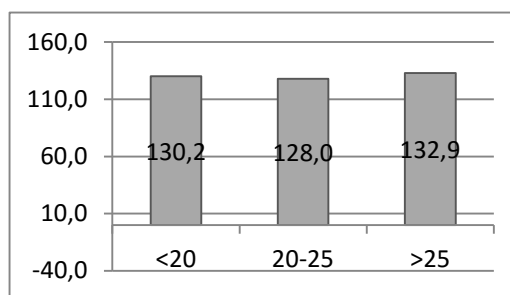
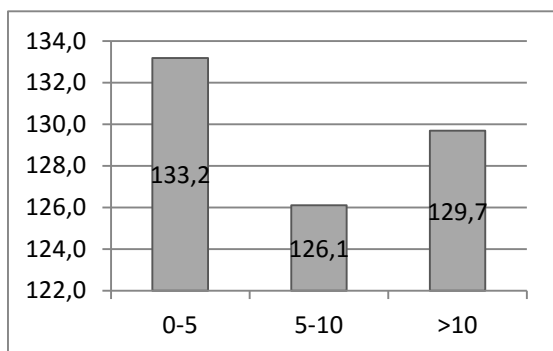
Tale discrepanza è evidente in tutte le classi, anche se la differenza risulta significativa solamente per quanto riguarda le classi terze e quinte ($p < .05$).

Non vi sono, invece, differenze per quanto riguarda la dimensione e la posizione della scuola: piccoli istituti periferici o grandi istituti centrali mostrano la medesima media di punteggi.



I dati sono in linea anche per quanto riguarda i profili didattici delle insegnanti: in ognuno dei tre profili i punteggi maggiori sono ottenuti nelle scuole di Venezia e le classi con insegnante di approccio enattivo ottengono prestazioni significativamente migliori in entrambe le province ($p < .05$ per Venezia e $p < .01$ per Manerbio).

Le dimensioni della classe non sembrano influire sulle prestazioni degli alunni, poiché le differenze tra le medie di classi più o meno numerose non sono significative.

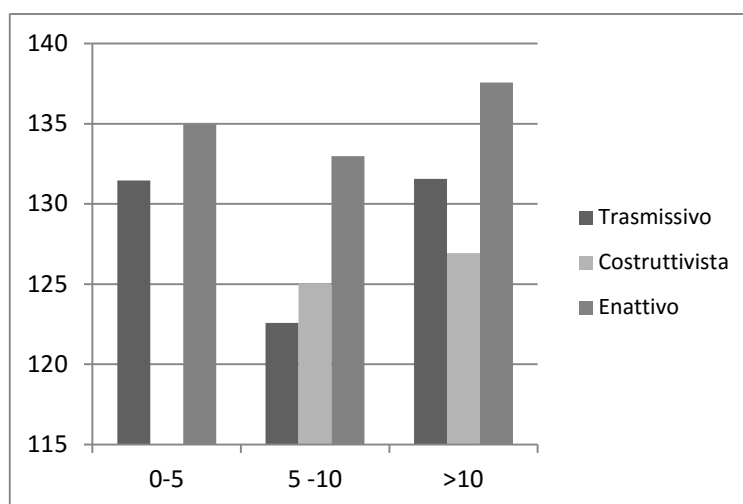


E'

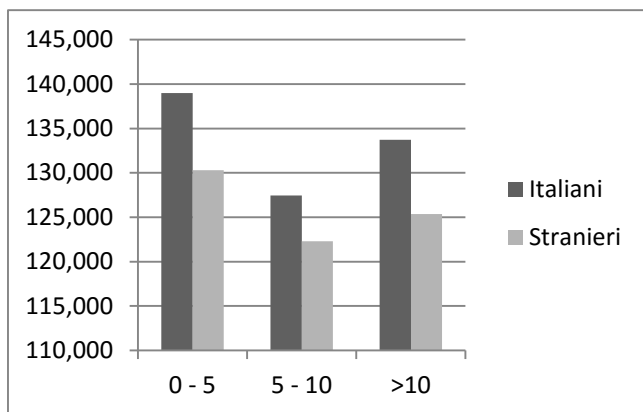
invece significativa ($p < .01$) l'influenza della presenza di alunni stranieri: le classi con pochi alunni di nazionalità non italiana riportano prestazioni migliori rispetto alle classi che accolgono numerosi studenti stranieri. Tale differenza è significativa soprattutto per quanto

riguarda le classi quarte.

L'approccio enattivo risulta più efficace in tutte le classi, ma una differenza significativa ($p < .01$) di punteggi si ottiene soprattutto nel caso di classi ospitanti un numero intermedio (compreso tra 5 e 10) o elevato, superiore a dieci ($p < .05$) di alunni stranieri. È importante sottolineare questo dato, poiché riguarda la condizione in cui si trovano la maggior parte delle classi coinvolte.



La presenza cospicua di alunni stranieri ha un effetto evidente sia sui bambini di origine italiana che sui bambini di origine straniera, segnalando che nelle classi con pochi alunni stranieri è più



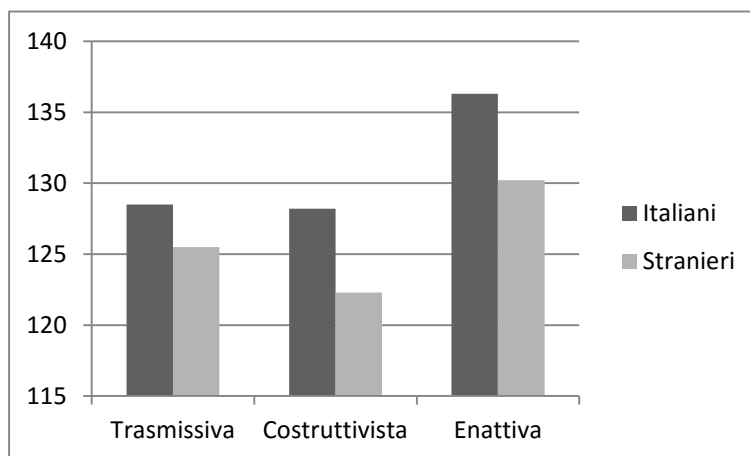
facile applicare strategie efficaci per tutti gli allievi. La condizione intermedia risulta difficile per entrambi i gruppi di alunni.

Dato il significativo divario che la presenza di alunni stranieri provoca nelle prestazioni dell'intera classe, risulta opportuno indagare se vi siano differenze

su come l'approccio dell'insegnante si ripercuota sugli alunni di origine italiana rispetto a quelli di origine straniera. I dati, riportati nel grafico affianco, mostrano la differenza di performance tra i due gruppi di bambini che, come prevedibile, verte a favore degli alunni nativi. Tuttavia, pongono in luce anche come l'approccio enattivo apporti notevoli benefici ad entrambi i gruppi.

L'approccio trasmissivo riporta un gap di dimensioni minori tra i due gruppi, ma prestazioni nel complesso inferiori.

L'approccio costruttivista mostra un divario maggiore e valori piuttosto bassi, probabilmente a causa dell'alto numero di insegnanti, e conseguentemente



di bambini, appartenenti a questa categoria. Essendo il gruppo più ampio, è possibile che includa insegnanti dalle attitudini più variegata. L'approccio enattivo, sebbene mantenga delle disparità legate alla cittadinanza degli alunni, riporta i punteggi più elevati in entrambi i gruppi, dimostrandosi il modello didattico più efficace per l'intero gruppo classe.

Parte quarta: discussione e conclusioni

7. Discussione

7.1 Cambiamenti in atto

Nella scuola è in atto un profondo cambiamento: sta mutando la popolazione di alunni e con essa anche il modo in cui le insegnanti si avvicinano a loro.

Le classi sono oggi composte da bambini portatori di culture, lingue, conoscenze e abilità differenti ed i criteri per poterli considerare come un gruppo uniforme con cui lavorare sono variati. Le insegnanti riconoscono e mostrano piena consapevolezza rispetto a questo cambiamento in atto, infatti il 47% di loro riporta la disomogeneità tra i profili dei bambini, per quanto concerne livelli cognitivi, competenze linguistiche e conoscenze pregresse, come la fonte principale di difficoltà incontrate con la classe.

È palese che ad una trasformazione così imponente, consegua una modificazione nell'azione didattica esercitata dall'insegnante: le maestre stesse riconoscono che non è più opportuno continuare a mettere in pratica modelli tradizionali trasmissivi, poiché gli approcci che interpretano la classe come un gruppo omogeneo di alunni, non risultano più funzionali al contesto attuale. Tuttavia non è possibile nemmeno dedicare l'attenzione ai processi individuali di ciascun alunno, suggerita dalla didattica costruttivista. È invece necessario allestire «le condizioni (temporali e spaziali) per far vivere agli allievi un cambiamento di “stile” nel loro modo di incontrare “l'altro” (in classe): un cambiamento da attraversare come vissuto di esperienza e come oggetto di riflessività» (Perla, 2013, p. 46)

Ad oggi, ogni bambino rappresenta un “caso particolare”, in quanto presenta delle caratteristiche personali che di volta in volta lo accomunano o lo differenziano dagli altri. Progettare percorsi di apprendimento individualizzati per ciascun allievo, diventa un onere eccessivo ed irrealizzabile per l'insegnante. Dalle interviste è infatti emerso che molte docenti vivono con ansia e frustrazione l'impossibilità di soddisfare le esigenze di tutti i loro alunni. Spontaneamente riconoscono che la soluzione a questa problematica non è da ricercare in particolari strategie di integrazione, che cercano senza successo di omologare gli alunni stranieri al resto della classe, bensì in una nuova visione del gruppo classe, che valorizzi il contributo individuale di ciascun partecipante senza cadere in sterili confronti. Il 20% delle insegnanti intervistate mostra di aver già intrapreso tale modificazione delle proprie aspettative

e riporta pensieri e convinzioni riferiti ad un approccio maggiormente inclusivo, come quello di matrice enattiva. Praticamente nessuna delle partecipanti ha dichiarato di possedere conoscenze formali in merito a questo modello didattico, eppure molte di loro - anche coloro che si possono riconoscere in un profilo prevalentemente costruttivista - hanno fornito numerose risposte (30% delle risposte totali) tipiche di questo approccio.

È evidente che, sebbene ancora circoscritto e in fase di esordio, tale cambiamento di visione degli alunni, della classe e della didattica stessa, da parte delle insegnanti si stia ormai consolidando.

7.2 L'affermazione dell'approccio enattivo

La diffusione spontanea dell'approccio enattivo segna oggi l'inizio di un grande cambiamento: «per poter sopravvivere in un contesto che muta in continuazione, è necessario adattarsi velocemente, cambiare prospettiva, piuttosto che combattere per cercare di mantenere le cose com'erano», asserisce un'insegnante.

Una conferma che l'affermazione dell'approccio enattivo sia direttamente connessa al cambiamento della popolazione degli alunni, si rivela nella preponderanza di risposte di stampo enattivo (67%) ricevute dalla domanda “Come considera la presenza di alunni con culture diverse nella sua classe?”. Gran parte delle insegnanti identifica, infatti, la differenza culturale come fonte di arricchimento per l'intera classe, dimostrando di aver abbandonato la ricerca del raggiungimento dell'omogeneità tra gli alunni e di riconoscere i benefici che la diversità può apportare al gruppo.

Il concetto stesso di “insegnamento” è mutato: tale attività non viene più definita come trasmissione di contenuti, né come guida attraverso un percorso prestabilito, ma mira alla più globale funzione formativa di “lasciare un segno”, “crescere emotivamente” e “stabilire un rapporto”. Tale prospettiva è infatti più ampia e costituisce la base per una didattica personalizzata, che tiene conto delle differenze individuali di ciascuno. «La classe non è “un gruppo di bambini più l'insegnante” ma è un *gruppo di bambini con insegnante*» (Perla, 2013, p.47)

Anche nel tema della valutazione le risposte delle insegnanti rispecchiano la prospettiva enattiva: il 47% di loro lamenta disagio nei confronti dell'attività valutativa, asserendo che, per come risulta essere impostata attualmente, ovvero secondo votazioni numeriche, non svolge con successo la funzione di feedback che dovrebbe avere. L'insegnante non riesce, attraverso la valutazione numerica, a comunicare l'intero profilo dell'allievo e ad incoraggiare i progressi

raggiunti. Alunni e famiglie rischiano, così, di mal interpretare il significato del voto, apprestandosi a confronti illegittimi, che non tengono in considerazione le differenze personali di ciascun bambino e i fattori considerati dall'insegnante durante la valutazione.

Il discostamento delle risposte relative a questi tre ambiti rispetto al paradigma predominante, rappresenta un piccolo segnale che sottolinea, però, l'esordio di un grande cambiamento di mentalità.

7.3 Gli ostacoli alla diffusione dell'approccio enattivo

Tale mutamento risulta oggi ancora debole a causa di tre fattori principali: una fuorviante interpretazione del contesto, la limitata autonomia decisionale di cui godono gli insegnanti e l'insicurezza relativa al ruolo del docente.

Da un lato, taluni interpretano ancora la presenza di alunni stranieri come una "problematica da risolvere", una situazione di emergenza, piuttosto che la condizione stabile quale è ormai divenuta. In questo modo, persistono nel vano tentativo di ricreare la condizione di omogeneità tra studenti che si sta via via perdendo, seguitano a voler uniformare gli allievi sulla base delle proprie aspettative, piuttosto di cedere alla necessità di commisurare il loro approccio alle esigenze degli alunni.

In secondo luogo, vi sono alcuni fattori che limitano l'applicazione in aula degli approcci più innovativi, in quanto riducono la libertà di scelta degli insegnanti rispetto a certi temi, tra cui la gestione degli ambienti, degli strumenti a disposizione e delle attività da svolgere. Purtroppo rigide normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo fungono da freno all'intraprendenza delle insegnanti. Ci si aspetterebbe, infatti, che con un'elevata percentuale di insegnanti costruttiviste ed enattive, le metodologie didattiche più frequentemente attuate siano attività di tipo laboratoriale, che comprendono l'uso di strumenti tecnologici, di attività manuali e corporee. Al contrario la lezione frontale risulta tra le metodologie più utilizzate e anche le tecnologie informatiche vengono impiegate, per lo più, a supporto della lezione frontale. Eppure andrebbe ricordato che «banchi, cattedra, mensole, armadi, strumenti: la loro collocazione nello spazio della classe non è mai neutrale: essa veicola il messaggio implicito dell'accessibilità, "parla" il linguaggio delle relazioni di potere, concessive o censorie, includenti o escludenti» (Perla, 2013, p.47).

Un altro aspetto che risulta in antitesi con l'affermarsi della nuova mentalità di matrice enattiva è la scarsa autonomia che gli insegnanti riconoscono ai propri allievi. Alla domanda riguardante il possibile paragone tra l'alunno e una pianta il 65% delle docenti risponde che

paragonerebbe l'alunno ad un pesco, bisognoso di cure continue, mentre il 35% ad una vite, pianata che cresce da sola ma necessita di sostegni su cui svilupparsi. Nessuna di loro ha selezionato la metafora del melo, pianta autonoma che necessita solamente di un clima adatto. In parte questa posizione può essere giustificata in funzione del ruolo del docente: le insegnanti potrebbero non sentirsi ancora pronte per abbandonare il ruolo di guida, di accompagnatore, riportato dal 50% di loro, che definisce con sicurezza obiettivi e valori del loro incarico, contrariamente alle più vaghe funzioni di sostegno, coordinamento e proposta, previste dall'orientamento enattivo.

Tuttavia, Barandiaran sottolinea la centralità del concetto di autonomia per l'enattivismo: «la nozione di autonomia è una delle rivendicazioni centrali nella disputa tra i diversi programmi di ricerca enattivi [...] è l'autonomia dell'enattivismo stesso ad essere messa in gioco, se non vuole essere integrato di nuovo in una versione riformulata del cognitivismo rappresentazionale o sussunta sotto una nuova forma di comportamentismo» (Barandiaran, 2014). Riconoscere l'autonomia del soggetto che apprende è essenziale per abbracciare realmente l'approccio enattivo: colui che apprende modifica le proprie strutture in funzione dell'accoppiamento strutturale che instaura con il proprio ambiente, non secondo una direzione di influenze predeterminate, ma secondo quanto permettono le proprie strutture in quel dato momento. In altre parole, è il soggetto che crea sé stesso modificandosi in risposta alle variazioni ambientali, le quali producono di volta in volta un risultato imprevedibile. L'azione del docente, interpretata qui come una delle tante variazioni ambientali, non produrrà un effetto diretto ed individuabile sull'alunno, ma solamente uno dei tanti effetti possibili. Questa visione del rapporto tra insegnamento e apprendimento, tra insegnante e allievo, può inizialmente creare incertezza nel docente, che vedendo venire meno il riconoscimento diretto della propria azione, può sentirsi in principio smarrito e privato del proprio ruolo. Tuttavia, accettare questa posizione è un passaggio fondamentale per riconoscere l'indipendenza del progresso e della crescita dei propri alunni, nonché il principio per l'impostazione di una didattica nuova, maggiormente inclusiva e personalizzata.

7.4 Fattori che favoriscono la diffusione dell'approccio enattivo

Non si rilevano correlazioni significative tra l'approccio dell'insegnante e le caratteristiche dell'istituto e della classe: le insegnanti di profilo enattivo risultano equamente distribuite secondo dimensione dell'istituto, ampiezza e composizione della classe e questo suggerisce che tale approccio sia potenzialmente condivisibile da qualsiasi insegnante, senza limitazioni legate

al contesto lavorativo. Allo stesso modo, esperienze pregresse, hobbies ed attività extrascolastiche influenzano la motivazione e la sensibilità delle insegnanti, rendendole più attente o passionali rispetto a certe tematiche, ma non sembrano influenzare direttamente la scelta dell'approccio didattico. Le caratteristiche anagrafiche dell'insegnante indicano, invece, che la didattica enattiva è prediletta da insegnanti giovani ma con un alto livello di esperienza. Probabilmente, è necessario un certo grado di confidenza e di abilità nella gestione della classe per poter intraprendere attività che lasciano ampia libertà di espressione e di scelta agli studenti. Insegnanti meno esperte o troppo radicate nelle loro metodologie potrebbero inizialmente provare un senso di disagio nel lasciarsi condurre dagli allievi in disquisizioni non programmate.

È pur vero anche che molte insegnanti già comprendono che la programmazione delle attività non può essere troppo rigida o impostata sulle esigenze dell'insegnante, ma deve venire incontro a interessi e necessità degli alunni. Il 97% di loro si ritiene molto elastica e disponibile a seguire eventuali proposte e feedback che provengono dagli alunni, anche se in verità solamente il 32% è disposto a variare il corso della lezione sulla base di preferenze e curiosità dei bambini, mentre la gran parte, il 62%, apporta modifiche che consistono in rallentamenti e ripetizioni di concetti per venire incontro ad eventuali difficoltà degli allievi.

7.5 Benefici in aula dell'approccio enattivo

Fornire uno spunto di avvio e lasciare che siano gli allievi a portare avanti la conversazione, può creare un iniziale momento di confusione, in quanto bambini non abituati a questa specifica metodologia didattica possono avere la tendenza a divagare e a perdere il filo del discorso. Tuttavia, appena apprendono che non si tratta di un momento di svago, ma che è richiesta la loro partecipazione attiva per poter giungere a delle conclusioni costruttive e condivise, intervengono con piacere e portano alla luce le caratteristiche che rendono tale metodologia tanto efficace. Ad esempio, il fatto che la maggior parte della discussione venga condotta dal gruppo dei pari, farà sì che il lessico utilizzato sia più semplice rispetto a quello che avrebbe adoperato l'insegnante in una lezione frontale e potrebbe permettere una maggior comprensione da parte di chi riporta difficoltà legate all'uso della lingua. Per lo stesso motivo, potrebbe incoraggiare maggiormente la partecipazione di bambini con difficoltà espressive che, inibiti in contesti di valutazione formale - come le classiche interrogazioni - potrebbero sentirsi maggiormente liberi di intervenire in una conversazione tra pari. Inoltre, l'insegnante avrà la possibilità di coordinare i turni di parola, permettendo a ciascuno di condividere la propria

opinione, secondo tempi e modi che rispettano le inclinazioni e le abilità personali. «Le attività personalizzate sono progettate in modo da chiedere sempre agli allievi, a prescindere dalla loro età, dalla loro collocazione di “grado” e dalle loro diversità, una partecipazione attiva nei processi decisionali definenti il loro progetto scolastico» (Perla, 2013, p.25). Avere la possibilità di partecipare e di esprimersi secondo le modalità a sé più congeniali, può avere delle forti ripercussioni positive sullo studente, in particolare su coloro che potrebbero avere delle difficoltà ad inserirsi nelle normali interazioni della classe. «Nella comunicazione d’aula la posta in gioco non è mai soltanto il contenuto esplicito di cui l’insegnante parla, ma l’identità stessa - in formazione - dei bambini. Un ambiente scuola inclusivo fa parlare chi solitamente tace; illumina chi tende a nascondersi; studia e modifica la disposizione degli alunni in aula in modo tali da promuovere la comunicazione tra maschi e femmine e tra allievi di provenienza culturale diversa» (Perla, 2013, p. 54). Bambini con difficoltà linguistiche, di socializzazione o che ancora non conoscono le dinamiche della classe, possono sentirsi intimiditi e tendere all’isolamento, oppure provare ad attuare dei tentativi che li fanno incorrere nel rischio di mettere ancor più in risalto le loro differenze. Durante una conversazione tra pari, ciascuno può aspettare il proprio momento, per intervenire quando si sente più sicuro. «L’educando, scrive Vico, ha il diritto prioritario di essere considerato per quello che è *attualmente* e non per quello che è stato o che sarà» (Vico, 1993 in Perla, 2013, p.43)

Inoltre la didattica enattiva ha il pregio di integrare alcuni semplici esercizi afferenti a forme di meditazione orientale, alla didattica occidentale, permettendo di stimolare più forme di pensiero contemporaneamente, anche quelle solitamente meno considerate, come ad esempio il pensiero contemplativo (Gendlin, 2004; Hart, 2004; Solloway, 1995). Molti di questi esercizi prevedono un momento di silenzio e rilassamento in cui si lascia la propria mente vagare libera tra un pensiero e l’altro, cercando infine di concentrarsi solo sul proprio respiro per far spazio a nuove sensazioni. In questo stato di quiete e silenzio, si procede quindi alla lettura di un brano, all’ascolto di una melodia o alla contemplazione di un’opera. I ragazzi ascoltano ad occhi chiusi l’insegnante che legge, ad esempio un testo poetico, e lasciano scorrere nella propria mente tutte le immagini e le sensazioni che l’ascolto del brano evoca in loro. Terminata la lettura ci si confronta riguardo le sensazioni evocate, per verificare similitudini e differenze. Solamente in una fase successiva si prosegue all’analisi del testo, secondo i criteri canonici, confrontando le sensazioni dei ragazzi e le intenzioni dell’autore, piuttosto che le interpretazioni convenzionali; oppure ricercando quali parole o figure retoriche hanno stimolato determinate sensazioni. Essendo attività di immaginazione, di elaborazione sensoriale ed emotiva, in cui non esistono

risposte giuste o sbagliate, ma solamente sensazioni ed opinioni, ognuno può sentirsi libero di esprimere sé stesso.

Numerosi studi hanno evidenziato effetti positivi di pratiche meditative come queste sul miglioramento di una vasta gamma di abilità percettive e cognitive correlate alla qualità dell'attenzione (Murphy et al., 1997 in Hart, 2004).

Sarebbe opportuno concludere l'attività di dialogo, riassumendo in maniera chiara ed esplicita tutti i passaggi salienti che hanno portato al raggiungimento delle conclusioni, in questo modo i bambini saranno aiutati a fissare i concetti salienti. Tale tecnica, detta *deliberate analysis* (Brown & Coles, 2012), permette di sviluppare nei bambini elevati livelli in diverse forme di pensiero: la consapevolezza del percorso svolto per giungere alle conclusioni e delle modifiche che tali scoperte apportano alle conoscenze pregresse, accresce il pensiero metacognitivo. Il confronto tra opinioni e conoscenze differenti, l'argomentazione e l'esposizione dei propri ragionamenti personali agli altri, incrementano le abilità del pensiero critico. La necessità di ideare nuove strategie o soluzioni e l'abitudine a prestare attenzione a punti di vista diversi, aumenta l'elasticità del pensiero creativo. L'alternanza di prospettive analitiche e globali, attraverso cui può essere focalizzato l'argomento, aiutano lo sviluppo del pensiero contemplativo. Infine, per poter parlare e confrontarsi con gli altri, esprimendo opinioni, è necessario conoscere sé stessi, essere in grado di esprimere i propri pensieri, saper gestire le proprie emozioni, manifestare rispetto e comprensione anche in chi sostiene idee differenti dalle proprie, ovvero possedere buone competenze legate al pensiero emotivo. La postura relazionale è asimmetrica solamente nel senso che richiede di prestarsi all'ascolto, all'empatia e al dialogo. L'intero lavoro d'aula viene impostato sull'onestà intellettuale e sulla lealtà, al fine di favorire attività didattiche cooperative e metacognitive (Perla, 2013).

Si può facilmente comprendere come le forme di pensiero elencate si rivelino essenziali, oltre che per il normale sviluppo dei bambini e per il loro adattamento alla vita futura, per l'incremento delle competenze necessarie all'integrazione culturale. Essere in grado di esprimere opinioni, di valutare la situazione attraverso punti di vista differenti dal proprio, di accettare chi ha idee contrastanti e soprattutto di accettare che non sempre esiste una verità assoluta o una posizione più giusta, ma che spesso si tratta solamente di far convivere opinioni tanto differenti quanto corrette, sono aspetti fondamentali su cui basare l'incontro tra culture. Senza di esse, infatti, si rischia di rimanere ancorati a posizioni rigide e non giustificabili, che sottolineano le differenze, senza permettere di sperimentare l'elasticità categoriale che consente di ristrutturare il proprio ambiente in funzione della novità.

Alla luce di ciò diviene quanto mai evidente che una metodologia educativa, per essere efficiente, non possa basarsi esclusivamente su di un solo o su alcuni aspetti del pensiero. È la storia stessa, oltre alla ricerca (Yang & Lin, 2004), che dimostra come solamente una formazione attenta a tutti i diversi aspetti della persona possa sviluppare individui completi ed equilibrati in ciascuna forma di pensiero. Da tale equilibrio, a sua volta, dipendono il benessere psicofisico e la produttività delle persone.

Ad oggi intercorre una notevole differenza tra l'approccio sostenuto dall'insegnante e le attività che riesce a realizzare con la classe: come si è visto, sono ancora numerosi gli ostacoli che si oppongono alla completa attuazione di una didattica di stampo enattivo e pertanto non è detto che tutte coloro le quali riportano un profilo enattivo attuino regolarmente le procedure didattiche sopra descritte. Tuttavia, le convinzioni con cui si interfacciano agli studenti sono sufficienti per mostrare i primi risultati positivi e incoraggianti: i bambini seguiti da docenti con approccio enattivo hanno ottenuto punteggi medi, complessivi delle varie prove, significativamente più elevati rispetto alle classi in cui lavorano docenti che seguono altri modelli didattici. Tale differenza di punteggi è visibile in tutte le fasce d'età e indipendentemente dalla cittadinanza di origine degli alunni, a riconferma di una certa stabilità del fenomeno.

7.6 L'approccio enattivo e le diverse forme di pensiero

I punteggi medi delle classi con insegnanti enattive sono risultati superiori in tutte le forme di pensiero indagate, in particolare in riferimento al pensiero creativo e al pensiero emotivo. Tale risultato è riferibile sia per gli alunni italiani che a quelli stranieri. Questi dati confermano quanto affermato da Andy Begg: l'approccio enattivo permette uno sviluppo più marcato e globale delle principali forme di pensiero (Begg, 2013).

La forma di pensiero che mostra risultati più incerti è il pensiero contemplativo: bisogna ricordare che per sua natura non può essere valutato attraverso prove di performance e costituisce una forma di pensiero poco conosciuta, su cui gli insegnanti stessi riportano raramente l'attenzione. Può darsi quindi che l'esiguo numero di domande a riguardo e la richiesta di riflettere su atteggiamenti, su cui gli alunni non sono abituati a focalizzarsi, abbiano reso la prova poco idonea alla valutazione del costrutto in questo contesto.

Fondamentalmente, solo il pensiero creativo mostra delle differenze statisticamente significative a favore della didattica enattiva in tutte le classi, mentre le altre forme di pensiero riportano medie superiori, ma con differenze non statisticamente significative, nelle classi con

insegnanti enattive e andamenti più confusi ed alternanti in relazione alle diverse annate nei rimanenti approcci. Tale fenomeno può avere molteplici spiegazioni: innanzi tutto bisogna tenere in considerazione la disomogenea distribuzione dei gruppi - poche classi con insegnanti trasmissive e moltissime con insegnanti costruttiviste - che può alterare la significatività degli indici statistici; in secondo luogo, come dimostrano le risposte date dalle insegnanti, è difficile che una persona abbracci integralmente un approccio senza subire influenze da altre prospettive didattiche. Le insegnanti riportano quotidianamente in aula, interessi e propensioni personali, pertanto l'alternanza di risultati rilevati nelle diverse forme di pensiero potrebbe essere legata a differenze interpersonali piuttosto che a differenze di approccio didattico. Nell'azione di insegnamento è tanto normale quanto opportuno mescolare tecniche e sperimentare metodologie, pertanto diventa sempre più complesso collegare cause (pratiche di insegnamento) e conseguenze (apprendimento e sviluppo di abilità). Le elevate prestazioni dei bambini con insegnante enattiva nelle prove di pensiero creativo potrebbero essere interpretate come indice del positivo effetto che la libertà e il coinvolgimento tipiche di questo approccio esercitano sui bambini.

7.7 Altri fattori che influenzano i punteggi degli alunni

Oltre all'approccio dell'insegnante, un altro fattore, che sembra influenzare le prestazioni degli allievi, è il territorio: le classi provenienti dalla provincia di Venezia ottengono punteggi più elevati rispetto alle classi della provincia di Brescia, indipendentemente dall'età degli alunni e dall'approccio dell'insegnante. Tale dato risulta statisticamente significativo solamente per gli alunni di origine italiana, mentre gli allievi con cittadinanza straniera mostrano un andamento simile ma con differenze legate al territorio meno marcate. La spiegazione a questo dato non è evidente, in quanto le classi sono state appositamente selezionate per risultare il più possibile simili secondo le diverse caratteristiche prese in considerazione come variabili della ricerca. Probabilmente, si tratta di fattori non identificati, legati all'ambiente domestico degli alunni, la cui influenza è accentuata dalla disomogeneità dei gruppi su cui vengono effettuati i confronti statistici.

Inoltre, le prestazioni degli allievi risultano sensibili alla presenza di alunni stranieri in classe: le classi con un numero ristretto di alunni stranieri riportano punteggi significativamente più elevati, mentre pare esserci un brusco calo delle prestazioni nelle classi composte da un numero intermedio (da 5 a 10) di alunni con cittadinanza non italiana. Come già sottolineato, non bisogna trarre conclusioni affrettate: da tale dato non si può inferire una diretta relazione

di causa-effetto tra presenza di alunni stranieri e prestazioni della classe, tanto più che il pesante abbassamento si nota solamente nel gruppo di classi con un numero intermedio di alunni stranieri, mentre nelle classi composte per più della metà da bambini con cittadinanza non italiana, il livello medio delle prestazioni torna a crescere sensibilmente, anche se in misura non statisticamente significativa. Alcune insegnanti ritengono che la giustificazione a tale fenomeno sia da ricercarsi nella modalità con cui insegnante e classe si adattano l'un l'altro: se il numero di alunni stranieri è esiguo, gli insegnanti sono propensi a venire incontro alle loro esigenze fin tanto che non si saranno rimessi a pari con il resto della classe. Se invece il numero di alunni stranieri è molto elevato e si avvicina o addirittura supera la metà della classe, sarà l'insegnante ad adattarsi variando le proprie metodologie didattiche come più ritiene opportuno per andare incontro ai propri studenti. In entrambi i casi sarà possibile ottenere risultati soddisfacenti. Il caso più complesso si esprime nelle classi con un numero intermedio di alunni stranieri: troppi per poter progettare piani di apprendimento individualizzati e troppo pochi per giustificare un cambiamento radicale delle strategie da applicare. In questo contesto le insegnanti si trovano di fronte a scelte imbarazzanti, in quanto sembrano apparentemente obbligate a scegliere se salvaguardare il bene della minoranza di alunni in difficoltà o del resto della classe. In realtà si tratta di un bivio fittizio, in quanto esistono modalità di insegnamento che apportano vantaggi a tutti gli allievi, indipendentemente dalla cultura e dal livello di conoscenze originari. Esempio ne è la didattica enattiva che, come già annunciato, risulta essere più efficace in tutte le classi, ma soprattutto nel caso di classi ospitanti un numero intermedio di alunni stranieri. In tali classi, infatti, le differenze tra i punteggi complessivi di coloro che hanno un'insegnante di approccio enattivo risultano essere significativamente migliori rispetto alle altre classi. Tale dato risulta particolarmente importante se si considera che la maggior parte delle classi partecipanti si trova in tale situazione.

7.8 Pregi e limiti della ricerca

I dati raccolti attraverso questa ricerca indicano con relativa chiarezza la sequenza dei cambiamenti che stanno avendo luogo nelle nostre classi: la popolazione di alunni si presenta sempre più disomogenea, pertanto le insegnanti stanno iniziando a modificare le loro convinzioni riguardo l'insegnamento e le metodologie da applicare, spostandosi sempre più verso un approccio di matrice enattiva, al fine di rendere la loro azione didattica maggiormente inclusiva. Tali variazioni nelle attività della classe e nelle prospettive dell'insegnante sembrano

avere effetti positivi sugli alunni, che mostrano uno sviluppo più marcato ed equilibrato nelle diverse forme di pensiero.

Tuttavia, va ricordato che nell'applicazione della ricerca sono stati riscontrati dei limiti da non sottovalutare. Riguardano innanzi tutto i partecipanti: l'adesione alla ricerca è stata completamente volontaria, di conseguenza il campione non può ritenersi rappresentativo della popolazione; in particolar modo, solamente le insegnanti di carattere più attivo ed innovativo, hanno acconsentito alla partecipazione, mentre le insegnanti maggiormente legate a modelli didattici tradizionali difficilmente partecipano a questo genere di iniziative. La contenuta ampiezza del campione ha inoltre comportato delle problematiche di natura statistica: una volta suddivisi a seconda delle diverse variabili da comparare, la disomogeneità dei gruppi ottenuti andava ad inficiare la significatività del confronto statistico.

In secondo luogo vi sono le criticità legate agli strumenti utilizzati. Alcune delle prove utilizzate, sono state ideate appositamente per questa ricerca e non possiedono ad ora una standardizzazione vera e propria.

Inoltre, come è già stato precedentemente sottolineato, mentre quattro tipologie di pensiero (critico, metacognitivo, emotivo e creativo) vengono misurate attraverso intere prove appositamente ideate, il pensiero contemplativo viene indagato mediante tre soli quesiti inseriti all'interno del questionario del pensiero emotivo. È stata, tra l'altro, rilevata una difficoltà maggiore da parte dei bambini nell'interpretare tali domande, talvolta anche a causa della scarsa abitudine alla riflessione su queste particolari tematiche. Questi limiti rendono il risultato della scala scarsamente paragonabile ai risultati delle altre prove.

Il questionario sul pensiero emotivo è impostato in modalità self report, ovvero richiede di esprimere un'opinione personale riguardo la frequenza con cui gli eventi indicati accadono, ma, come in qualsiasi prova self report, non si ha la certezza che tali affermazioni corrispondano a quanto avviene realmente nella vita di chi la compila.

Sebbene con le dovute limitazioni, la ricerca illustra la direzione che la scuola sta intraprendendo per far fronte alle variazioni che si trova a subire. Ci si augura che ricerche future permettano di approfondire ulteriormente il fenomeno in questione, anche alla luce dei suggerimenti qui riportati.

8. Conclusioni

I cambiamenti nella composizione demografica del Paese e della scuola, sono tematiche molto complesse, che necessiterebbero di studi multidisciplinari e longitudinali per essere compresi appieno nella loro strutturazione e trasformazione. Questo lavoro analizza alcuni dei cambiamenti in atto dovuti in maniera considerevole alla presenza di alunni con cittadinanza non italiana. Si è cercato di illustrare le difficoltà vissute quotidianamente nelle classi composte anche da alunni stranieri e i cambiamenti che le insegnanti attuano per farvi fronte.

Dai risultati si evince che tra le insegnanti sia diffuso il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili altamente disomogenei e culture differenti, ma sia possibile riconoscere anche una forte volontà di mettersi in gioco, di sperimentare nuove soluzioni per rendere le differenze individuali fonte di contributi e di ricchezza culturale. La maggior parte delle insegnanti riconosce l'inappropriatezza del modello trasmissivo rispetto alla situazione multiculturale attuale e molte di loro sono alla ricerca di modelli maggiormente partecipativi ed inclusivi rispetto a quello costruttivista.

Troppo spesso le insegnanti che cercano di costruire, insieme ai propri alunni, ambienti e progetti che inneggiano alla cooperazione, alla partecipazione, dove ognuno può mettere in campo le proprie conoscenze e abilità, senza sentirsi escluso o diverso, ritengono di venire frenate da normative, burocrazie, problemi logistici e mentalità di vecchio stampo.

La diversità, affermano queste insegnanti, non è un problema, bensì una ricchezza. L'abilità sta nel convertirla a vantaggio della classe e un approccio inclusivo, che valorizzi il contributo individuale di ciascun partecipante, come ad esempio quello enattivo, potrebbe rivelarsi la via più semplice e spontanea per diffondere questa visione positiva della situazione. «Non è negando le differenze che le si combatte, ma modificando l'immagine della norma» (Pontiggia, 2000, p. 41-42). «Il processo dell'esclusione sembra nascere proprio dalla scelta di assumere la "normalità" come modello di riferimento e di adoperarsi con opportuni supporti e aiuti affinché l'alunno [...] possa adattarsi, integrarsi, "assimilarsi" e trovare una qualche collocazione in una scuola strutturata in modo "normale". [...] La vera scelta sarebbe quella di reagire alla strutturazione della realtà ordinaria e quotidiana, percepita come normale, e di predisporre intenzionalmente e in modo progettuale, una diversa realtà inclusiva, non uniformante, non routinaria, non omologante, ma basata sulla *valorizzazione della differenza*» (Vinci, 2013, p. 86).

Il confronto con l'altro, con il diverso, l'estraneo, risulta costruttivo solamente se avviene nel rispetto delle persone, con la piena considerazione delle differenze personali e se la valutazione diviene un momento di riconoscimento del valore di ciascuno, piuttosto che lo strumento di un'azione selettiva o sanzionatoria. È solo «riconoscendo ed enfatizzando le differenze, tutte le varie differenze, che si modifica l'immagine della norma» (Canevaro & Ianes, 2003, p.6). «Gli incontri e le esperienze che facciamo – spesso inaspettate – modificano e arricchiscono anche solo parzialmente il bagaglio che avevamo portato all'inizio. [...] In questo modo la *disponibilità all'incontro* diventa *disponibilità al cambiamento* e produce solo risultati positivi, arricchenti, tranquillizzanti» (Bagnariol, 2011). Le insegnanti che hanno compreso tale passaggio fondamentale, si pongono l'obiettivo di abbattere qualsiasi sorta di barriere culturali e personali in aula. L'accento viene posto sul valore della persona, non sulla gerarchia sociale, né tantomeno sulla cittadinanza di origine: «nel valore “persona” scompare dunque ogni distinzione tra autoctono e straniero, tra residente e immigrato e prende sempre più consistenza il significato della personalità individuale, esplicitata nello spazio e nel tempo» (Pasqualotto & Niero, 2005). Nelle aule di insegnanti che hanno spontaneamente sviluppato un approccio di matrice enattiva, il contributo di ciascuno viene riconosciuto e valorizzato e gli alunni si sentono liberi di esprimersi e di partecipare. Si vengono così a creare ambienti ricchi di relazioni stimolanti e positive.

8.1 Suggerimenti

Questa ricerca ha scelto di prendere in considerazione determinate classi selezionate secondo regione, territorio, dimensioni dell'istituto ed età, ma sarebbe molto interessante poter allargare il campione partecipante per studiare il fenomeno sotto uno spettro di ampiezza maggiore.

Moltissime sono, infatti, le domande che restano ancora aperte e sarebbe interessante poter condurre degli studi longitudinali e trasversali per poter trovare ulteriori risposte. Ricerche longitudinali potrebbero fornire approfondimenti riguardanti l'evoluzione di questo cambiamento di paradigma attualmente agli esordi: aumenterà il numero di insegnanti che scelgono di applicare l'approccio enattivo? Si tratta di un mutamento dall'evoluzione spontanea o può essere coadiuvato da appositi corsi di aggiornamento? I risultati positivi ottenuti dai bambini che hanno un'insegnante di approccio enattivo perdurano anche nei livelli scolastici successivi? Quale percorso didattico affrontano questi bambini attraverso la loro carriera scolastica?

E trasversalmente: quali modelli didattici utilizzano le colleghe dei livelli scolastici superiori che accoglieranno gli alunni in uscita dal ciclo di studi primari? Il cambiamento di approccio è presente anche in altre città italiane?

Auspichiamo che questa ricerca, per quanto circoscritta e limitata, possa contribuire a far luce sui complessi mutamenti che la scuola sta subendo. Riconoscere nell'operato spontaneo delle insegnanti un approccio chiaro ed efficace, può concorrere a rafforzare il cambiamento esordiente, che già sta dimostrando la propria validità in questo contesto.

Riuscire a creare un ambiente sereno ed accogliente, in cui tutti i componenti della classe, italiani e stranieri, insegnante incluso, possano lavorare ed apprendere con successo dovrebbe essere l'obiettivo primario che spinge ricerca e scuola verso una fruttuosa collaborazione.

Riferimenti bibliografici

- AAVV. (2012). *Comunicare l'immigrazione Guida pratica per gli operatori dell'informazione*.
- Adams, J. L. (2001). *Conceptual Blockbusting*. New York: Basic Books Division of Perseus Press.
- Affronte, P., Burci, A. L., & Pischedda, E. (2010). *Impariamo l'Italiano! Attività di grammatica, lessico e sintassi per alunni stranieri della scuola secondaria*. Trento: Erickson.
- Antonietti, A. (1991). Lo studio psicologico del pensiero creativo. In *L'immagine e l'eureka. Rappresentazioni mentali e creatività nell'infanzia* (Vol. 1991, pp. 125–163).
- Arici, M., & Maniotti, P. (2009). *Studiare storia e geografia in italiano L2*. Trento: Erickson.
- Arici, M., & Maniotti, P. (2010). *Studiare matematica e scienze in italiano L2. Unità di apprendimento per alunni stranieri della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Bacanlı, H., Dombaycı, M. A., Demir, M., & Tarhan, S. (2011). Quadruple Thinking: Creative Thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 536–544. doi:10.1016/j.sbspro.2011.02.065
- Baerveldt, C., & Verheggen, T. (1999). Enactivism and the Experiential Reality of Culture: Rethinking the Epistemological Basis of Cultural Psychology. *Culture & Psychology*, 5(2), 183–206. doi:10.1177/1354067X9952006
- Bagnariol, S. (2011). «Vedere la diversità»: per una pedagogia della percezione nel contesto scolastico, 16, 355–379.
- Baldacci, M. (2004). *I modelli della didattica*.
- Barandiaran, X. E. (2014). Enactivism without Autonomy ? what went wrong at the roots of enactivism and how we should recover the autonomous foundations of sensorimotor agency. In *In 40th Annual Convention of the Society for the Study of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour , Inc.* (pp. 640–642). New York: Curran Associates.

Retrieved from <http://doc.gold.ac.uk/aisb50/AISB50-S25/AISB50-S25-Barandiaran-extabs.pdf>

- Bar-On, R. (1997). The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. *Multi-Health Systems*, 28.
- Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. (pp. 82–97). New York: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQI:YV) Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Begg, A. (1999). Enactivism and mathematics education. In *Making the Difference Proceedings of the Twenty*. Adelaide.
- Begg, A. (2013). Interpreting enactivism for learning and teaching. *Education Sciences and Society*, 1(1991), 81–96.
- Beltrame, R. (2011). *Acquisizione della lingua italiana e integrazione sociale in bambini d'età prescolare figli di immigrati: Fattori di promozione vs. ostacolo*. Retrieved from <http://www.univr.it/main?ent=catalogoao&id=350733&page=dettaglioPubblicazione>
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46(1), 5–68.
- Bocchi, G., & Damiano, L. (2013). The Enactive Mind An Epistemological Framework for Radically Embodied Didactics. *Education Sciences and Society*, 1(4), 113–134.
- Borkowski, J. G., & Chan, L. K. S. (2000). A Process-Oriented Model of Metacognition : Links Between Motivation and Executive Functioning of Metacognition: Links. *Cognitive Psychology*.
- Bottero, E. (1999). Natura e finalità del processo educativo nella sua dimensione storica. In *Il maestro del 2000* (pp. 81–107).

- Bottero, E. (2007). *Il metodo di insegnamento*. Milano: Franco Angeli.
- Bottero, E. (2013). Il metodo didattico in classe: una scelta ineludibile. *Problemi Attuali Dell'istruzione in Contesto Europeo. Costatazioni E Prospettive*.
- Brown, A. L. (1987). Knowing when, where and how to remember: a problem of metacognition. In *Advances in instructional psychology*. Hillsdale.
- Brown, L., & Coles, A. (2012). Developing “deliberate analysis” for learning mathematics and for mathematics teacher education: how the enactive approach to cognition frames reflection. *Educational Studies in Mathematics*, 80(1-2), 217–231. doi:10.1007/s10649-012-9389-7
- Bruner, J. (1968). *Studi sullo sviluppo cognitivo*. Roma: Armando Editore.
- Bruner, J. (1982). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando Editore.
- Burack, C. (1999). Returning meditation to education. *Tikkun*, 14(5), 41–46.
- Caferri, F. (2014). *Non chiamatemi straniero*. Milano: Mondadori.
- Calvani, A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie. *Progettazione Formativa E Valutazione*. Roma: Carocci. Retrieved from http://www.1949crosio.net/SIS/CALVANI_COSTRUTTIVISMO.pdf
- Camaioni, L., & Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna: Il mulino.
- Camilli Agnelli, G. (2007). *Famiglie a colori: promuovere l'integrazione sociale delle persone migranti attraverso la mediazione interculturale*. San Paolo.
- Canevaro, A., & Ianes, D. (2003). *Diversabilità: storie e dialoghi nell'anno europeo delle persone disabili*. Trento: Erickson.
- Cantoia, M., Carrubba, B., & Colombo, L. (2004). *Apprendere con stile. Metacognizione e strategie cognitive*.

- Capurso, V., Fabbro, F., & Crescentini, C. (2014, June). Mindful creativity: The influence of mindfulness meditation on creative thinking. *Frontiers in Psychology*. doi:10.3389/fpsyg.2013.01020
- Carletti, A. (2003). Intercultura e integrazione. *Informatica & Scuola, Rubrica Did.Internet*, 3.
- Casacchia, O., Natale, L., & Guarneri, A. (2009). *Tra i banchi di scuola. Alunni stranieri e italiani a Roma e nel Lazio*. Milano: Franco Angeli.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2013). *Orientamenti interculturali. Scelte scolastiche e opportunità sociali degli alunni con cittadinanza non italiana*.
- Chelidonio, C. (2013). Sgraditi ospiti: la detenzione amministrativa dei migranti in Italia e in Europa. Scuola di Giurisprudenza di Bologna.
- Chen, X., Zappulla, C., Lo Coco, A., Schneider, B., Kaspar, V., De Oliveira, A. M., ... DeSouza, A. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 129–138. doi:10.1080/01650250344000334
- Christian, K., Morrison, F. J., & Bryant, F. B. (1998). Predicting kindergarten academic skills: Interactions among child care, maternal education and family literacy environments. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Cianchetti, C., & Sannio Fancello, G. (2012). *Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQI:YV. Validazione e taratura italiana*. Firenze: Giunti OS.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers Thought Processes, inook of Research on Teaching. In *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255–296). New York: MacMillan.
- Colella, V. (2000). Participatory Simulations: Building Collaborative Understanding Through Immersive Dynamic Modeling. *Journal of the Learning Sciences*, 9(4), 471–500. doi:10.1207/S15327809JLS0904_4
- Cornoldi, C. (1995). *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il mulino.

- Cornoldi, C., & Caponi, B. (1991). *Memoria e metacognizione. Attività didattiche per imparare a ricordare*. Trento: Erickson.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.
- Davis, J. I., & Markman, A. B. (2012). Embodied Cognition as a Practical Paradigm: Introduction to the Topic, The Future of Embodied Cognition. *Topics in Cognitive Science*, 4(4), 685–691.
- De Bono, E. (1981). *Il pensiero laterale*. Bureau.
- De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2012). Enactivism is not interactionism. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6(January), 345. doi:10.3389/fnhum.2012.00345
- De Renzo, F. (2009). Prendere la parola. Alunni stranieri e apprendimento linguistico: alcune proposte operative. *Treccani.it, La Cultura Italiana*.
- Demetrio, D., & Favaro, G. (2005). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, Percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Di Paolo, E. (2009). Editorial: The social and enactive mind. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 8(4), 409–415. doi:10.1007/s11097-009-9143-5
- Einaudi, L. (2010). Le politiche di immigrazione in Italia dall'unità a oggi. Retrieved from [http://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_\(Dizionario-di-Storia\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/le-politiche-di-immigrazione-in-italia-dall-unita-a-oggi_(Dizionario-di-Storia)/)
- Ennis, R. H. (1993). Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179–186.
- Ennis, R. H. (2011). Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking, 8–9. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/StrategiesandTacticsforTeachingCriticalThinking.pdf>
- Ernest, P. (2006). Reflections on theories of learning. In *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* (Vol. 38, pp. 3–7). doi:10.1007/BF02655901

- European Commission. (2008a). Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi d'istruzione europei. *Libro Verde Della Commissione Europea*.
- European Commission. (2008b). Vivere insieme in pari dignità. *Libro Bianco Sul Dialogo Interculturale*.
- Favaro, G. (1987). *Italiano, seconda lingua: proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia, metodi e unità didattiche*. Milano: Franco Angeli.
- Favaro, G. (2002). *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Firenze: La Nuova Italia.
- Favaro, G. (2010). Per una scuola dell'inclusione, 1–14. Retrieved from <http://www.cremi.it/pdf/per una scuola dell'inclusione.pdf>
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Milano: Giunti.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary Perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272. doi:10.1177/07417130022087035
- Fink, A., Benedek, M., Grabner, R. H., Staudt, B., & Neubauer, A. C. (2007). Creativity meets neuroscience: experimental tasks for the neuroscientific study of creative thinking. *Methods (San Diego, Calif.)*, 42(1), 68–76. doi:10.1016/j.ymeth.2006.12.001
- Fisher, R. (1998). Thinking About Thinking: Developing Metacognition in Children. *Early Child Development and Care*. doi:10.1080/0300443981410101
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. doi:10.1037//0003-066X.34.10.906
- Friso, G., Drusi, S., & Cornoldi, C. (2013). Il questionario «Io e la mia mente»: standardizzazione di uno strumento per la valutazione delle abilità metacognitive. *Difficoltà Di Apprendimento*, 18(3), 355–367.
- Froese, T. (2012). From adaptive behavior to human cognition: a review of Enaction. *Adaptive Behavior*, 20(3), 209–221.

- Galvin, K. T., & Todres, L. (2007). The creativity of “unspecialisation”: a contemplative direction for integrative scholarly practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1). Retrieved from <http://eprints.bournemouth.ac.uk/1238/4/licence.txt>
- Garbarini, F., & Adenzato, M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology. *Brain and Cognition*, 56(1), 100–106. doi:10.1016/j.bandc.2004.06.003
- Gatti, A. (2006). *Benvenuto in classe! Percorsi di letto-scrittura e di apprendimento intensivo della L2 per bambini stranieri*. Trento: Erickson.
- Gatti, A. (2009). *Benvenuto in classe! 2 Arricchimento lessicale e fondamenti di ortografia e grammatica per bambini stranieri*. Trento: Erickson.
- Gemini, L., & Russo, G. (1998). L’analisi del contenuto. In *Il ciclo metodologico della ricerca sociale* (pp. 326–348).
- Gendlin, E. T. (2004). Introduction to Thinking at the edge. *The Folio*, 9(1).
- Giorgetti, M., & Pizzingrilli, P. (2009). Creatività : come promuoverla a scuola ? *Psicologia E Scuola*, 42–48.
- Glenberg, & Kaschak. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin&Review*, 9(3), 558–565.
- Goldin-Meadow, S. (1999). The role of gesture in communication and thinking. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(11), 419–429. doi:10.1016/S1364-6613(99)01397-2
- Goleman, D. (1997). *Intelligenza Emotiva: Che cos’è e perché può renderci felici*. Bur Biblioteca Universitaria Rizzoli.
- Goleman, D. (2000). *Lavorare con intelligenza emotiva*. Bur Biblioteca Universitaria Rizzoli.
- Green, P. (2000). *Alunni immigrati nelle scuole europee: dall’accoglienza al successo scolastico*. Trento: Erickson.

- Halpern, D. F. (2013). *Thought and knowledge an introduction to critical thinking. Experimental Psychology formerly Zeitschrift für Experimentelle Psychologie* (Vol. 52). doi:10.1027/1618-3169.52.2.163
- Hart, T. (2004). Opening the Contemplative Mind in the Classroom. *Journal of Transformative Education*, 2(1), 28–46. doi:10.1177/1541344603259311
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 45(1), 84–108. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x
- Holton, D. L. (2010). Constructivism + Embodied Cognition = Enactivism: Theoretical and Practical Implications for Conceptual Change. *AERA 2010 Conference*.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: a review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747–770. doi:10.1037/0012-1649.42.5.747
- Ismu, Q. (2013). *Alunni con cittadinanza non italiana Approfondimenti e analisi*.
- Ismu, Q. (2014). *Alunni con cittadinanza non italiana. L'eterogeneità dei percorsi scolastici*.
- Ismu, Q. (2015). *Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi Rapporto nazionale Alunni con cittadinanza non italiana Tra difficoltà e successi Rapporto nazionale*.
- Istat. (2000). Flussi migratori e caratteristiche della popolazione straniera, anni 1990- 1998.
- Istat. (2002). Popolazione: L'immigrazione straniera. *Serie Storiche: L'archivio Della Statistica Italiana*, 1–2.
- Istat. (2010). Tavole dei dati: stranieri residenti in Italia per sesso e regione ai censimenti 1981, 1991, 2001 e anni 2002-2009. *Serie Storiche: L'archivio Della Statistica Italiana*.
- Istat. (2011). La popolazione straniera residente in Italia. *Statistiche Report Istat*, 1–18.
- Kristeva, J. (2014). *Stranieri a noi stessi. L'Europa, l'altro, l'identità*. Donzelli.

- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*. doi:10.1111/1467-8721.00088
- Lavelli, M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Li, Q. (2012). Understanding enactivism: a study of affordances and constraints of engaging practicing teachers as digital game designers. *Educational Technology Research and Development*, 60(5), 785–806. doi:10.1007/s11423-012-9255-4
- Li, Q., Clark, B., & Winchester, I. (2010). Instructional design and technology grounded in enactivism: A paradigm shift? *British Journal of Educational Technology*, 41(3), 403–419. doi:10.1111/j.1467-8535.2009.00954.x
- LoPresti, G. (2010a). Studi sulla metacognizione: applicazioni attuali. *Psico-Pratika*, 56, 1–11.
- LoPresti, G. (2010b). Studi sulla metacognizione: lo sviluppo dei modelli. *Psico-Pratika*, 55, 1–11.
- Lowe, R. (2004). Interrogation of a dynamic visualization during learning. *Learning and Instruction*, 14, 257–274.
- Lucca, G. A. (2003). L'integrazione scolastica degli alunni stranieri. Sintesi della normativa e cenni sulle strategie didattiche. *Educazione & Scuola*.
- Mancini, G. (2011). *L'intelligenza emotiva in età evolutiva*. Retrieved from http://amsdottorato.unibo.it/3412/1/Mancini_Giacomo_tesi.pdf
- Maneri, M. (2004). L'analisi del contenuto. Retrieved from [http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/MANERI/hotfolder/1/\(2\) analisi del contenuto.pdf](http://www.formazione.unimib.it/DATA/personale/MANERI/hotfolder/1/(2) analisi del contenuto.pdf)
- Marazzi, A. (2005). *Voci di famiglie immigrate*. Milano: Franco Angeli.
- Marconato, G. (2009). Didattica (pseudo) costruttivista. Retrieved from <http://www.giannimarconato.it/2009/09/didattica-pseudo-costruttivista/>
- Marhaba, S. (2003). *Storia, territori e strumenti della psicologia*. Padova: Upsel Domeneghini.

- Maturana, H., & Varela, F. (1992). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti editore.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31).
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion, 1*(3), 232–242. doi:10.1037//1528-3542.1.3.232
- McGee, K. (2005). Enactive Cognitive Science . Part 1 : Background and Research Themes. *Constructivist Foundations, 1*(1), 19–34.
- McGee, K. (2006). Enactive Cognitive Science. Part 2: Methods, Insights, and Potential. *Constructivist Foundations, 1*(2), 73–82.
- Mediamente-Rai Educational. (2000). “I computer non penseranno mai come gli uomini” intervista al biologo Francisco Varela. *La Repubblica*.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review, 69*(3), 220–232. doi:10.1037/h0048850
- Meintjes, H., & Grosser, H. (2010). Creative thinking in prospective teachers: the status quo and the impact of contextual factors. *South African Journal of Education, 30*, 361–386. Retrieved from <http://www.ajol.info/index.php/saje/article/view/60030>
- Mendez, J. L. (2010). How can parents get involved in preschool? Barriers and engagement in education by ethnic minority parents of children attending Head Start. *Cultural Diversity & Ethnic Minority Psychology, 16*(1), 26–36. doi:10.1037/a0016258
- Minogue, J., & Jones, M. G. (2006). Haptics in Education: Exploring an Untapped Sensory Modality. *Review of Educational Research, 76*(3), 317–348. doi:10.3102/00346543076003317
- Moles, M. (2014). Studio e lavoro: la scuola è ancora “palestra di vita”? *Corriere Della Sera, 12 novembr.*
- Moro, M. R. (2001). *Bambini immigrati in cerca di aiuto: i consultori di psicoterapia transculturale*.

- Mosconi, G. (1998). Norma logica e regole discorsive nella ricerca sul ragionamento. In *Normatività logica e ragionamento di senso comune* (pp. 223–241). Bologna: Il mulino.
- Murineddu, M., Duca, V., & Cornoldi, C. (2006). Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri. *Difficoltà Di Apprendimento*, 12, 49–70.
- Pasqualotto, L., & Niero, A. (2005). Intercultura: Le radici filosofiche della differenza. *Educare.it*, 5(3). Retrieved from http://www.educare.it/Frontiere/intercultura/intro/la_radice_filosofica_della_differenza.htm
- Pattaro, C. (2010). *Scuola e migranti. Generazioni di migranti nella scuola e processi di integrazione informale*. Milano: Franco Angeli.
- Perla, L. (2013). *PER UNA DIDATTICA DELL'INCLUSIONE. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313–320. doi:10.1016/S0191-8869(99)00195-6
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 448(February), 425–448.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behaviour in school. doi:10.1016/S0191-8869(03)00084-9
- Petrides, K. V., Sangareau, Y., Furnham, A., & Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development*, 15, 537–547.
- Pierson, W. (1998). Reflection and nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 27, 165–170.
- Pinelli, P., Ranuzzi, M. C., Coppola, D., & De Carli, L. (2002). Interculturalità e integrazione nella scuola elementare. Il punto di vista del bambino straniero - Ricerca esplorativa.

- Powell Jones, T. (1974). *L'apprendimento creativo*. Firenze: Giunti - Barbera.
- Presti, G. Lo. (2014). Studi sulla metacognizione: lo sviluppo dei modelli.
- Proulx, J. (2004). Behaviorism : An Account of the Processes of Individual Sense-Making. *Educational Research*, 115–120.
- Proulx, J. (2008). Some differences between Maturana and Varela's theory of cognition and constructivism. *Complicity: An International Journal of Complexity and ...*, 5(1), 11–26. Retrieved from <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/complicity/article/viewArticle/8778>
- Proulx, J., & Simmt, E. (2013). Enactivism in mathematics education: moving toward a re-conceptualization of learning and knowledge. *Education Sciences & Society, Bio-educat*, 59–79. Retrieved from http://riviste.unimc.it/index.php/es_s/article/view/707
- Pugliese, E. (2006). *L'Italia tra migrazioni internazionali e migrazioni interne*. Bologna: Il mulino.
- Rosoli, G. (1978). *Un secolo di emigrazione italiana 1876-1976*. Cser.
- Rossi, P. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi, P. (2013). Progettare per la personalizzazione e l'inclusione. In *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Rossi, P., Prenna, V., Giannandrea, L., & Magnoler, P. (2013). Enactivism and Didactics . Some Research Lines. *Education Sciences and Society*, 1(4), 40–57.
- Roth, W.-M. (2001). Gestures: Their Role in Teaching and Learning. *Review of Educational Research*, 71(3), 365–392. doi:10.3102/00346543071003365
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. doi:10.1016/S0962-1849(05)80058-7
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197–215.
- Sanders, M., & Moulenbelt, J. (2011). Defining Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 26(1), 38–46. doi:10.5840/inquiryctnews20112616
- Santojanni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Biblioteca Universale Laterza.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. doi:10.1007/BF02212307
- Schwartz, T. (2000). How do you feel? *Fast Company Magazine*.
- Scorpiniti, M. (2007). L'inserimento scolastico degli alunni immigrati. *Rivista Di Scienze Psicologiche*.
- Solloway, S. G. (1995). *Teacher as Contemplative Practitioners: Presence, Meditation, and Mindfulness as a Classroom Practice*. Tesi di dottorato.
- Solloway, S. G. (2000). Contemplative Practitioners Presence or the Project of Thinking Gaze Differently Presence and contemplative practice have very practical implications for classroom practice that do not know age. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 13(3), 30–42.
- Sternberg, R. (2007). Creativity as a Habit. In *Creativity: A handbook for teachers* (pp. 3–25).
- Stewart, J. R., Gapenne, O., & Di Paolo, E. A. (2010). *Enaction: Toward a New Paradigm for Cognitive Science*. Retrieved from <https://books.google.com/books?hl=it&lr=&id=UtFDJx-gysQC&pgis=1>
- Stock, B. (2006). The contemplative life and the teaching of the humanities. In *Teachers College Record*. doi:10.1111/j.1467-9620.2006.00759.x

- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178. doi:10.1037/1089-2680.8.3.163
- Thompson, R. A. (1993). Socioemotional Development: enduring issues and new challenges. *Developmental Review*, 13, 372–402.
- Thurman, R. A. F. (1994). dhyana , bhavana ,. *Meeting of the Working Group*.
- UNHCR. (2015). Asilo e Migrazioni: Flussi misti. Retrieved from <http://www.unhcr.it/cosa-facciamo/protezione/asilo-e-migrazioni>
- Varani, A. (2002). Didattica costruttivista e Tecnologie dell ' Informazione e della Comunicazione : una sinergia potente. *Call for Comments*.
- Varani, A. (2004). La scuola tra didattica e formazione. *Dirigenti - Scuola*, 3.
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press.
- Vianello, R. (2003). *Psicologia dello sviluppo*. Bergamo: Edizioni junior.
- Villalobos, M. (2013). Enactive cognitive science: revisionism or revolution? *Adaptive Behavior*, 21(3), 159–167. doi:10.1177/1059712313482953
- Vinci, V. (2013). Uno sguardo critico-decostruttivo sulla prospettiva integrazionista dell'educazione speciale: verso un'alfabeto dell'inclusione. In *Per una didattica dell'inclusione. Prove di formalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Vocetti, C., Zamperlin, C., Napolitano, A., & Zanin, G. (2005). Ragionamento. In *Manuale QI VATA, Batteria per lavalutazione delle abilità trasversali dell'apprendimento* (pp. 3–45). Firenze: Giunti OS.
- William, F. (1994). *TCD Test del pensiero creativo e divergente*. Trento: Erickson.
- Wilson, A. D., & Golonka, S. (2013). Embodied Cognition is Not What you Think it is. *Frontiers in Psychology*, 4(February), 58. doi:10.3389/fpsyg.2013.00058

Yang, S. C., & Lin, W. C. (2004). The relationship among creative, critical thinking and thinking styles in Taiwan high school students. *Journal of Instructional Psychology*, 31(1), 33–45.

Appendice

- Questionario Pensiero Critico “I sillogismi”
- Prova Pensiero Creativo TCD (William, 1994)
- Questionario pensiero Metacognitivo “Io e la mia mente” (Friso et al., 2013)
- Questionario Pensiero Emotivo
- Interista Insegnanti

Prova di Pensiero Critico: I Sillogismi

Istruzioni:

Nei fogli successivi troverai una serie di domande. Dovrai leggerle attentamente, pensarci bene e poi segnare la risposta giusta con una X.

Facciamo una prova:

Prova:

Il mio orsetto ha il cappellino grigio
 il naso nero
 il fiocco bianco



A



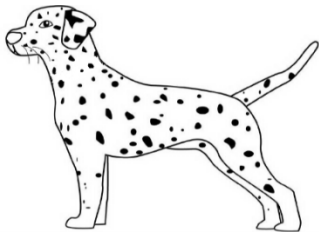
B



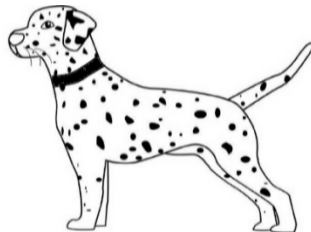
C

DOMANDA 1:

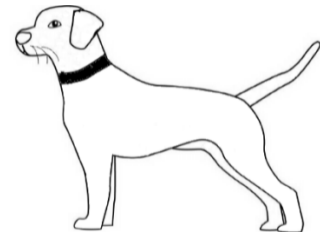
Toby ha la coda all'insù
ha il collare
non ha il pelo tutto bianco



A



B



C

Quale dei cani disegnati è Toby?
Segnalo con una crocetta (X)

DOMANDA 2:

Quale delle informazioni NON ti è stata utile per risolvere la domanda precedente?
Segnala con una crocetta (X)

- Toby ha il collare.....
- ha la coda all'insù.....
- non ha il pelo tutto bianco.....

Perché?.....

DOMANDA 3:

Luca è più alto di Paolo.
Paolo è più alto di Giorgio.

Quale bambino è più alto?
Segnalo con una crocetta (X)

- Luca.....
- Paolo.....
- Giorgio.....



DOMANDA 4:

Scrivi tu la conclusione:

Tutte le magliette sono vestiti, alcune magliette sono colorate. Quindi

.....

DOMANDA 5:

Se non c'è abbastanza benzina, l'automobile non parte. Ieri sono andato a scuola in bicicletta; dunque:

Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

Ieri era una bella giornata.....

Probabilmente non c'era abbastanza benzina.....

Sicuramente non c'era abbastanza benzina



DOMANDA 6:

Al mercato tutte le mele sono nel cesto
 tutte le arance sono nel cesto
 tutte le angurie sono sullo scaffale



Si può quindi dire che:

Segna la risposta corretta con una crocetta (X)



Tutti i frutti sono nel cesto.....

Tutti i frutti sono sullo scaffale.....

Tutti i frutti sono nel cesto o sullo scaffale.....

Tutti i frutti sono buoni.....



DOMANDA 7:

Alla mensa a scuola se c'è la pasta c'è la bistecca
se c'è il riso c'è la bistecca
se c'è la minestra c'è il pesce



Oggi c'è la bistecca, quindi:

Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

Sicuramente c'è la pasta.....



C'è la pasta o il riso.....

Forse c'è la minestra.....

Sicuramente c'è l'insalata.....



DOMANDA 8:

Linda è la bambina che ha le maniche corte
ama giocare con le bambole
ha le scarpe grigie

Segnala con una crocetta (X)



A



B



C

DOMANDA 9:

Quale informazione ti è stata più utile per risolvere la domanda precedente?

Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

ha le maniche corte.....

ama giocare con le bambole.....

ha le scarpe grigie.....

Perché?.....

DOMANDA 10:

La maglietta che cerco

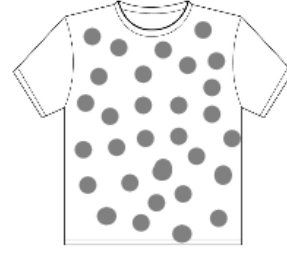
ha il colletto
ha le maniche corte
ha le righe



A



B



C

Qual è la maglietta giusta?

Segna la risposta corretta con una crocetta (X)

Quella con la lettera A.....

Quella con la lettera B.....

Non si può dire.....

Protocollo A

TEST DEL PENSIERO DIVERGENTE

Nome _____

Classe _____

Data / /

Scuola _____

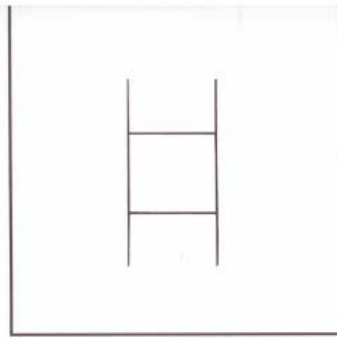
Istruzioni:

Nelle prossime pagine ci sono 12 cornici che contengono alcune linee o abbozzi di forme. Partendo dalle linee o dalle forme che trovate potrete disegnare oggetti e figure interessanti. Cercate di fare dei disegni in tutte e 12 le cornici, disegnando cose originali a cui nessun altro penserebbe. Disegnate rapidamente con matite a colori. Le cornici sono numerate, quindi seguite l'ordine stabilito dalla prima cornice all'ultima. È importante! Sulla riga che si trova sotto ciascuna cornice scrivete un nome o un titolo per ciascun disegno dicendo quel che rappresenta. Cercate di scegliere un nome intelligente e interessante per ciascuno dei vostri disegni. Questo è un esercizio per vedere quanto siete creativi.



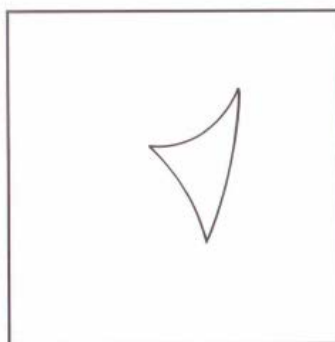
FL _____
FS _____
O _____
E _____
T _____

1 _____



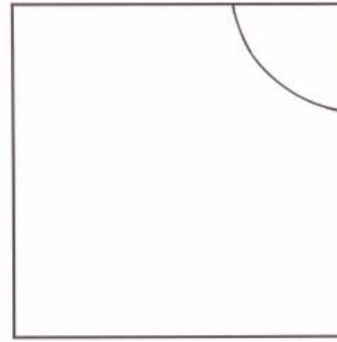
FL _____
FS _____
O _____
E _____
T _____

3 _____



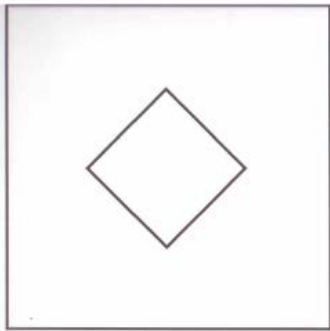
FL _____
FS _____
O _____
E _____
T _____

2 _____



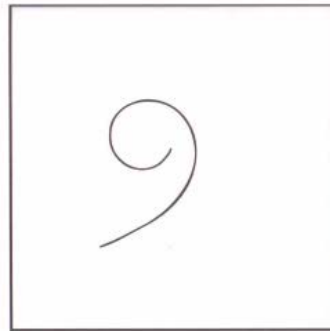
FL _____
FS _____
O _____
E _____
T _____

4 _____



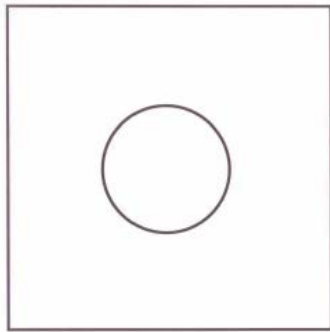
FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

5 _____



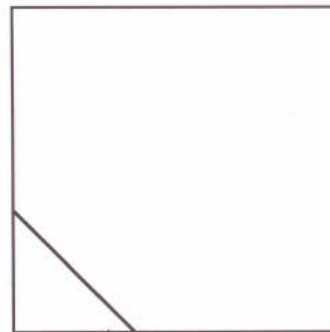
FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

7 _____



FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

6 _____

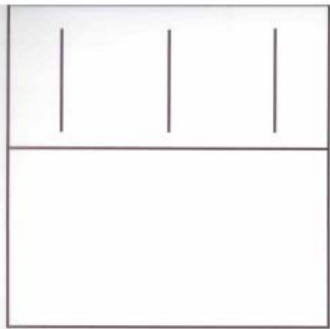


FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

8 _____

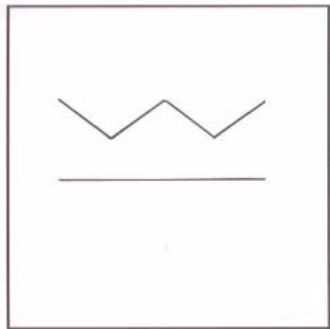
© 1994, F. Williams, TCD, Trento, Erickson.

© 1994, F. Williams, TCD, Trento, Erickson.



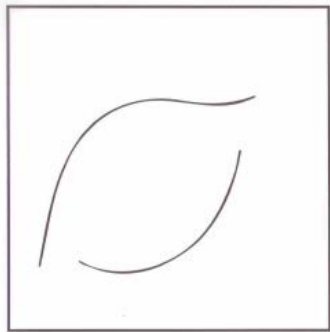
FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

9 _____



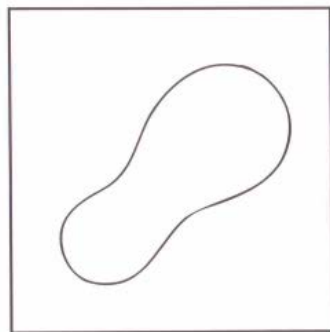
FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

11 _____



FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

10 _____



FL _____
 FS _____
 O _____
 E _____
 T _____

12 _____

© 1994, F. Williams, TCD, Trento, Erickson.

© 1994, F. Williams, TCD, Trento, Erickson.

QUESTIONARIO - IO E LA MIA MENTE

Leggi attentamente le domande e cerchi ogni volta la lettera (a, b, c, d) che consideri giusta. Puoi scegliere una sola risposta.

- 1 Secondo te, dove si trova la mente?
- a) Nel cuore
 - b) Nella mano
 - c) Nella testa
 - d) Nei piedi



- 2 Che cosa contiene la mente?
- a) Pensieri
 - b) Giochi
 - c) Libri
 - d) Il respiro



- 3 Quale di queste azioni è fatta dalla mente?
- a) Mangiare
 - b) Correre
 - c) Ricordare
 - d) Respirare



QUESTIONARIO - IO E LA MIA MENTE

- 4 Se devi ricordare un racconto è più facile:
- a) ricordarlo parola per parola
 - b) ricordare quello che esattamente dicono i personaggi
 - c) ricordare con parole tue quello che succede
 - d) ricordare l'ordine preciso dei fatti



- 5 Devi imparare la parola d'ordine con cui rispondere alla parola «Alto» che ti dirà la guardia. Quale di queste risposte sarà più facile da imparare?
- a) All'assalto
 - b) Basso
 - c) Vicino
 - d) Veloce



- 6 Che cosa fanno gli altri con la mente?
- a) Hanno sempre qualcosa cui stanno pensando
 - b) La usano a volte
 - c) La usano per sognare
 - d) Pensano solo a cose allegre



QUESTIONARIO - IO E LA MIA MENTE

- 7 Per ricordare quello che studi è meglio:
- a) leggere tante volte
 - b) sottolineare con una matita rossa
 - c) ripetersi con parole proprie quello che si legge
 - d) studiare guardando la televisione per tenersi svegli



- 8 Se ti dico un numero di telefono, come fai per non fartelo scappare?
- a) Te lo ripeti
 - b) Lo lasci nella mente sperando che non scappi via
 - c) Ti immagini come è scritto
 - d) Scrivi i numeri su tanti fogli di colore diverso



- 9 Se devi andare in un posto, come fai a tenere a mente la strada?
- a) La percorri alla massima velocità
 - b) Ripeti a voce alta quello che ti ha detto la mamma
 - c) Cerchi di immaginarti il percorso
 - d) Guardi se vedi dei posti che ti sono noti



QUESTIONARIO - IO E LA MIA MENTE

- 10 Quando esegui i calcoli mentalmente (per es. $12+11$; $27+38$) cosa fai?
- a) Chiedi aiuto all'insegnante
 - b) Dividi il problema in parti più semplici e poi sommi i risultati
 - c) Cerchi di trovare il numero che dovrebbe andare bene
 - d) Fai molta attenzione



- 11 Cosa fai quando leggi?
- a) Stai attento alle doppie del testo che leggi
 - b) Cerchi di capire quello che leggi
 - c) Cerchi di leggere meglio possibile
 - d) Leggi ad alta voce con una bella intonazione



- 12 Quando si scrive, la cosa più importante è:
- a) farsi capire da chi legge
 - b) non fare errori di ortografia
 - c) usare parole difficili
 - d) scrivere il testo più lungo possibile



QUESTIONARIO - IO E LA MIA MENTE

- 13 Quando perdi con più facilità il controllo della tua mente?
- a) Quando sei a tavola
 - b) Quando devi fare contemporaneamente due cose
 - c) Quando l'esercizio richiede attenzione
 - d) Quando devi essere veloce



- 14 Che cosa fai quando devi imparare una parola inglese?
- a) La leggi tante volte
 - b) Cerchi di trovare una associazione con la parola italiana
 - c) Te la fai rileggere dalla mamma
 - d) La sottolinei bene sul testo



- 15 Che cosa fai quando devi prepararti lo zaino?
- a) Cerchi di sistemare con ordine
 - b) Pensi alle materie del giorno dopo
 - c) Metti nello zaino i libri e i quaderni che trovi sul tavolo
 - d) Pensi al peso dello zaino



PROVA DEL PENSIERO EMOTIVO E CONTEMPLATIVO

Istruzioni:

Di seguito troverai una tabella con delle frasi.

Leggi la frase e pensa quante volte ti capita di fare quella cosa: sempre? Spesso?

Qualche volta? Mai?

Poi metti una X nella casella corrispondente.

Facciamo una prova:

Prova:

DOMANDA	Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
Quando penso una cosa mi piace raccontarla agli altri				



	DOMANDA	Mai	Talvolta	Spesso	Sempre
1	Quando ho un problema ne parlo a qualcuno				
2	Mi piace imparare cose nuove				
3	E' difficile farmi arrabbiare				
4	Le idee mi vengono all'improvviso				
5	Quando un mio amico è triste divento triste anche io				
6	Penso che tutto andrà bene				
7	E' difficile dire agli altri di quello che penso o provo				
8	Quando mi arrabbio dico o faccio cose che non penso				
9	Mi chiedo "perché succedono le cose?"				
10	Vorrei essere un'altra persona				
11	Mi piace aiutare gli altri				
12	Le domande difficili mi spaventano				
13	E' bello avere tanti amici				
14	Anche quando sono agitato posso mantenere un comportamento calmo				
15	Preferisco fare le cose piuttosto che pensarci				
16	Per me è facile risolvere i problemi				
17	In fila mi capita di passare avanti agli altri				
18	Quando voglio posso dire agli altri come mi sento				



Intervista semi-strutturata insegnanti

Istruzioni:

Lo scopo di questa intervista è di indagare quali stili di didattica sono maggiormente utilizzati nelle classi con alunni stranieri. Durerà una mezz'ora circa e riguarderà alcuni aspetti dell'aula, della classe, del suo rapporto con la classe e dei suoi pensieri riguardo l'insegnamento in generale. Alcune domande saranno poste in forma più diretta, in altre inizierò una frase e lei dovrà completarla con il suo pensiero riguardo quel determinato argomento. Non ci sono risposte giuste o sbagliate, innanzitutto perché riguardano pensieri ed opinioni personali e in secondo luogo perché ogni classe è diversa e richiede strategie differenti. Può rispondere come preferisce, in maniera diretta e riportando esempi, non ci sono limiti per la lunghezza delle risposte. Se dovessero sorgere perplessità sarò lieta di fornirle ulteriori chiarimenti.

Anagrafica della scuola:

- Scuola:
- Ubicazione nella città: (centro o periferia)
- Dimensione della scuola: (numero di classi e sezioni)
- Plesso:

Anagrafica dell'insegnante:

- Età:
- Sesso:
- Anni di insegnamento:
- Altre esperienze lavorative che ritiene importanti o significative:
- Attività extrascolastiche praticate (hobbies) che ritiene importanti o significative:

Anagrafica della classe:

- Classe: (3 – 4 – 5)
- Numero di alunni totale:
- Numero di alunni stranieri:
- Di prima generazione: (nati all'estero)

Esperienze precedenti di scolarizzazione:

In Italia:

All'estero:

- Di seconda generazione: (nati in Italia)
- Numero di alunni BES:
- Come si trova con questa classe? (problematiche particolari)

Ambiente classe:

- Disposizione della classe:
- Frequenza dei cambiamenti in classe:

Cambio di disposizione degli alunni:

Cambio di disposizione dei banchi:

Motivazioni:

- Eventuali cambiamenti nel corso degli anni:

Motivazioni:

Metodologie e Tecnologie:

- Strumenti utilizzati in classe: (fogli, quaderni, libri, penne, matite, giornali, video...)
- Tecnologie informatiche utilizzate: (computer, lim...)

Frequenza di utilizzo:

Tipo di attività svolte:

Motivazioni:

- Altre metodologie didattiche utilizzate: (cooperative learning, ricerche, uscite didattiche...)

Frequenza di utilizzo:

Tipo di attività svolte:

Motivazioni:

- Modalità di fornire istruzioni: (verbale, iconografica, gestuale; prima, durante)

Belives:

- Insegnare significa...
- Apprendere significa...
- Un bambino che apprende è come:
 - Una vite: cresce da sola ma bisogna costruire i sostegni su cui può svilupparsi
 - Un pesco: necessita del giusto terreno, del giusto clima e va curato quotidianamente
 - Un melo: bastano poche accortezze all'ambiente e trae da sé ciò di cui ha bisogno
- So che un bambino ha appreso quando...
- Il ruolo dell'insegnante è di...
- Il ruolo dell'alunno è di...
- L'insegnante apprende quando...
- Rispetto a ciò che l'insegnante insegna, l'alunno apprende...
- Quando un bambino fa una domanda significa...
- Un alunno è bravo quando...
- Una classe è...
- La presenza di bambini con culture diverse...
- Di fronte alle diverse esigenze dei bambini...
- Quando penso alla lezione del giorno dopo...
 - Organizzo i tempi...
 - Scelgo gli argomenti...
 - Scelgo e preparo i materiali e le attività
- Valutare significa... Chi valuta cosa?
- I voti servono a...
- C'è un modello didattico a cui si ispira? Sì, un po', no.
- Questa ricerca approfondirà in particolare tre modelli di didattica: trasmissiva, costruttivista ed enattiva. Li ha già sentiti nominare? Se sì, quali e dove?

Estratto per riassunto della tesi di dottorato

L'estratto (max. 1000 battute) deve essere redatto sia in lingua italiana che in lingua inglese e nella lingua straniera eventualmente indicata dal Collegio dei docenti.

L'estratto va firmato e rilegato come ultimo foglio della tesi.

Studente _____ *Coin Francesca*

matricola: _____ *955967*

Dottorato: _____ *Scienze della Cognizione e della Formazione*

Ciclo: _____ *28*

*Titolo della tesi*¹⁴: *La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione: uno studio nelle classi con alunni stranieri*

Abstract:

L'obiettivo del lavoro è studiare il cambiamento dei modelli didattici utilizzati nelle classi con alunni stranieri. La tesi sostiene che gli allievi non necessitano di una didattica speciale, ma di una mentalità che interpreta le differenze individuali come ricchezza.

Al progetto hanno partecipato alunni e insegnanti di 5 istituti di scuola primaria di Venezia e Brescia. Mediante intervista semi-strutturata con le insegnanti, sono state raccolte informazioni su aspetti della vita in classe e considerazioni personali. Agli alunni sono state somministrate delle prove indaganti il livello attuale di cinque specifiche tipologie di pensiero.

Dai dati raccolti emerge il riconoscimento delle difficoltà legate alla presenza di alunni con profili disomogenei e il tentativo spontaneo di adottare modelli più inclusivi, come la didattica enattiva. Inoltre, che chi adotta tale approccio, influenza positivamente i propri allievi, permettendo uno sviluppo più marcato delle diverse forme di pensiero.

The goal of this work is to study the changing teaching models used in classes with foreign students. The thesis claims that students do not need special education, but a mentality that interprets individual differences as richness.

The project involved pupils and teachers of 5 primary schools in Venice and Brescia. Information on aspects of classroom life and personal considerations were collected through semi-structured interview with teachers. The current level of five specific types of thought was measured in pupils through specific tests.

Data show that teachers recognize the difficulties linked to the presence of students with different profiles and they spontaneously attempt to adopt more inclusive models, such as inactive teaching. Moreover, who adopts this approach, affects positively his students, allowing more development of different forms of thought.

Firma dello studente

Francesca Coin

¹⁴ Il titolo deve essere quello definitivo, uguale a quello che risulta stampato sulla copertina dell'elaborato consegnato.



Università
Ca' Foscari
Venezia

DEPOSITO ELETTRONICO DELLA TESI DI DOTTORATO

DICHIARAZIONE SOSTITUTIVA DELL'ATTO DI NOTORIETA'

(Art. 47 D.P.R. 445 del 28/12/2000 e relative modifiche)

Io sottoscrittoCoin.Francesca.....
nato aVenezia - Mestre..... (prov. ..VE) il11/01/1985.....
residente a ..Venezia - Mestre..... invia C. Stuparich..... n. .2...
Matricola (se posseduta) ..955967..... Autore della tesi di dottorato dal titolo:
..La didattica enattiva per una scuola dell'inclusione: uno studio nelle classi con alunni stranieri.....
.....
.....
Dottorato di ricerca inScienze della Cognizione e della Formazione.....
(in cotutela con)
Ciclo ...XXVIII.....
Anno di conseguimento del titolo2016.....

DICHIARO

di essere a conoscenza:

- 1) del fatto che in caso di dichiarazioni mendaci, oltre alle sanzioni previste dal codice penale e dalle Leggi speciali per l'ipotesi di falsità in atti ed uso di atti falsi, decado fin dall'inizio e senza necessità di nessuna formalità dai benefici conseguenti al provvedimento emanato sulla base di tali dichiarazioni;
- 2) dell'obbligo per l'Università di provvedere, per via telematica, al deposito di legge delle tesi di dottorato presso le Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e di Firenze al fine di assicurarne la conservazione e la consultabilità da parte di terzi;
- 3) che l'Università si riserva i diritti di riproduzione per scopi didattici, con citazione della fonte;
- 4) del fatto che il testo integrale della tesi di dottorato di cui alla presente dichiarazione viene archiviato e reso consultabile via internet attraverso l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari, oltre che attraverso i cataloghi delle Biblioteche Nazionali Centrali di Roma e Firenze;
- 5) del fatto che, ai sensi e per gli effetti di cui al D.Lgs. n. 196/2003, i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presentazione viene resa;
- 6) del fatto che la copia della tesi in formato elettronico depositato nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto è del tutto corrispondente alla tesi in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, consegnata presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo, e che di conseguenza va esclusa qualsiasi responsabilità dell'Ateneo stesso per quanto riguarda eventuali errori, imprecisioni o omissioni nei contenuti della tesi;
- 7) del fatto che la copia consegnata in formato cartaceo, controfirmata dal tutor, depositata nell'Archivio di Ateneo, è l'unica alla quale farà riferimento l'Università per rilasciare, a richiesta, la dichiarazione di conformità di eventuali copie.

Data 25/11/2015

Firma Francesca Cain

AUTORIZZO

- l'Università a riprodurre ai fini dell'immissione in rete e a comunicare al pubblico tramite servizio on line entro l'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto il testo integrale della tesi depositata;
- l'Università a consentire:
 - la riproduzione a fini personali e di ricerca, escludendo ogni utilizzo di carattere commerciale;
 - la citazione purché completa di tutti i dati bibliografici (nome e cognome dell'autore, titolo della tesi, relatore e correlatore, l'università, l'anno accademico e il numero delle pagine citate).

DICHIARO

- 1) che il contenuto e l'organizzazione della tesi è opera originale da me realizzata e non infrange in alcun modo il diritto d'autore né gli obblighi connessi alla salvaguardia di diritti morali od economici di altri autori o di altri aventi diritto, sia per testi, immagini, foto, tabelle, o altre parti di cui la tesi è composta, né compromette in alcun modo i diritti di terzi relativi alla sicurezza dei dati personali;
- 2) che la tesi di dottorato non è il risultato di attività rientranti nella normativa sulla proprietà industriale, non è stata prodotta nell'ambito di progetti finanziati da soggetti pubblici o privati con vincoli alla divulgazione dei risultati, non è oggetto di eventuale registrazione di tipo brevettuale o di tutela;
- 3) che pertanto l'Università è in ogni caso esente da responsabilità di qualsivoglia natura civile, amministrativa o penale e sarà tenuta indenne a qualsiasi richiesta o rivendicazione da parte di terzi.

A tal fine:

- dichiaro di aver autoarchiviato la copia integrale della tesi in formato elettronico nell'Archivio Istituzionale ad Accesso Aperto dell'Università Ca' Foscari;
- consegno la copia integrale della tesi in formato cartaceo presso la segreteria didattica del dipartimento di riferimento del corso di dottorato ai fini del deposito presso l'Archivio di Ateneo.

Data 25/11/2015

Firma Frascesca Cain

La presente dichiarazione è sottoscritta dall'interessato in presenza del dipendente addetto, ovvero sottoscritta e inviata, unitamente a copia fotostatica non autenticata di un documento di identità del dichiarante, all'ufficio competente via fax, ovvero tramite un incaricato, oppure a mezzo posta

Firma del dipendente addetto

Ai sensi dell'art. 13 del D.Lgs. n. 196/03 si informa che il titolare del trattamento dei dati forniti è l'Università Ca' Foscari - Venezia.

I dati sono acquisiti e trattati esclusivamente per l'espletamento delle finalità istituzionali d'Ateneo; l'eventuale rifiuto di fornire i propri dati personali potrebbe comportare il mancato espletamento degli adempimenti necessari e delle procedure amministrative di gestione delle carriere studenti. Sono comunque riconosciuti i diritti di cui all'art. 7 D. Lgs. n. 196/03.