
Metodi e Strategie Logico-Visive per il Raggiungimento delle Competenze Linguistico-Comunicative

Borea Marianna¹

¹ *Facoltà classe in Linguistica Applicata*

Indirizzo: Doctor of Philosophy (Dottorato di Ricerca)

Parole Chiavi

Competenze, life skills, hard skills, soft skills, apprendimento, Maslow, cervello, strategie, memoria

Relatori

Prof. Natale Vito

Candidato/a

Borea Marianna
Matricola: 7236583163
UNITOSCANA/IT

Introduzione

Ogni scambio comunicativo ha luogo in un contesto sociale: ne segue che l'interpretazione di una qualunque mossa dipende non solo dalla decifrazione di un segnale (frase o gesto) ma anche dall'interazione fra decodifica e abilità sociali. Secondo una delle assunzioni centrali della Pragmatica, per cogliere il significato completo di un enunciato è necessario andare al di là del codice linguistico e interpretare credenze e intenzioni del parlante. A partire dal bambino, infatti, il pensiero, i gesti e le parole sono immerse nel substrato micro e macro sociale, scaturiscono dalle interazioni emotive e dalla capacità di autodeterminarsi, sempre di più, come individuo decisionale tagliando i legami puramente fisici e gestionali come le cure parentali. Una prima idea dell'estensione fra abilità linguistiche e sociali, nell'emisfero del comprendere, è fornita dalle indagini teoriche e sperimentali su linguaggio figurato (azione) e gli atti linguistici (pensiero e parola) e, di conseguenza, la letteratura sulla cognizione sociale è cresciuta in modo esponenziale negli ultimi vent'anni, focalizzandosi sia sugli aspetti cognitivi (teoria della mente) sia su quelli emotivi o affettivi (empatia, emozioni sociali).

Capitolo 1

Quali competenze

Nelle ultime decadi un gran numero di concetti e di etichette sono emerse e sono state utilizzate per orientare, interpretare e declinare i processi innovativi e rivoluzionari nel campo educativo. Uno di questi, divenuto pervasivo e onnicomprensivo, è quello delle competenze⁶, un *global concept che emerge*, a livello nazionale e internazionale, che si presenta come il fulcro attorno a cui cercare allineamento dei linguaggi, programmi, morfologie e politiche.

Intanto *competenza, competenze*, c'è una differenza o il termine si può declinare indifferentemente al singolare o al plurale? Il distinguo è d'obbligo, il primo termine afferisce a una differenziazione rispetto ad altre definizioni (conoscenza, mansione, ruolo professionale) mentre, il secondo, segnala un insieme di *contenuti* da imparare, mostrare, sviluppare per gestire al meglio le diverse situazioni. Al singolare indica un modo di pensare, un cambiamento di prospettiva culturale, il passaggio dal primato delle conoscenze - della dimensione trasmissiva della disciplina e dei processi di insegnamento - a regimi d'azione in cui il primato si sposta verso il sapere pratico e i processi di apprendimento in azione; al plurale fornisce un insieme di caratteristiche specifiche che si possono riconoscere in modo più o meno evidente e che descrivono sfere ideali di performatività personale e professionale, molte definizioni, classificazioni, liste e tassonomie⁷.

La polisemia di tale denominazione, né banale, né scontata, evidenzia il carattere socio-culturale del termine, la componente processuale e il divenire che ne **impedisce una definizione univoca e stabile** in quanto le competenze assumono il ruolo di **boundary object**⁸, un'informazione, un concetto, una mappa, uno strumento,

⁶ Benadusi, L. e Molina, S., *Le competenze. Una mappa per orientarsi*, 2018, Bologna, Il Mulino

⁷ Ajello, A.M., *La competenza*, 2002, Bologna, Il Mulino

⁸ Il concetto di boundary object è stato introdotto nel dibattito delle scienze sociali dagli studiosi Susan Leigh Star e James R. Griesemer nel 1989 e richiama l'idea di oggetti abbastanza plastici da adattarsi ai bisogni e ai vincoli locali delle varie parti che li impiegano, ma anche abbastanza robusti da mantenere un'identità comune nel tempo. Si configurano come artefatti simbolici debolmente strutturati negli usi comuni, che possono essere astratti o concreti e che hanno significati diversi nei diversi mondi sociali. La loro struttura di base rimane comune, riconoscibile e stabile e, in più di un mondo, divengono veicolo di traduzione tra varie comunità epistemiche (accademiche, istituzionali, produttive, formative). Come

utilizzato in modi differenti da diverse comunità epistemiche; oggetti plastici e mobili, interpretati in modi diversi tra le varie comunità di riferimento ma con contenuti sufficientemente omogenei tali da consentire di mantenere una certa integrità del concetto e un certo riconoscimento reciproco delle comunità che lo utilizzano. Esse sono un elemento che unisce ma anche divide, inclusivo con margini di esclusività, che distingue significati e attori, opera dunque una selezione o classificazione, un terreno di interesse che crea intesa o confronto, aree inter-organizzative⁹, di analisi e di sviluppo.

affermano gli autori che lo hanno coniato, la gestione e il rimaneggiamento di questi oggetti di confine è fondamentale per sviluppare e mantenere la coerenza tra i mondi sociali tra loro intersecantisi. (Giancola O., Viteritti A., *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli, misure*, fascicolo 1, gennaio/aprile 2019, Università La Sapienza di Roma, edito dal Il Mulino, RivisteWEB)

⁹ Viteritti, A. (1999), *Le competenze: un quasi-interorganizational field*, Osservatorio ISFOL, 5-6, numero monografico La valutazione delle competenze in impresa, 120- 35

1.1. Competenze: geni di una definizione

La competenza è “una *nozione di confine* che ha uno *stemma dialettico al proprio interno*, che si valorizza in quanto *si integra* (e non si separa) *rispetto ad altre nozioni* diverse e contigue (tipo: conoscenze, capacità, riflessività, criticità)¹⁰” .

È una nozione di confine, che traccia confini e come tale costruisce senso e si trova in diretta relazione con questioni relative alle sue conseguenze sul piano dell’uguaglianza e della disuguaglianza, dell’inclusione e dell’esclusione, delle identità¹¹. La riflessione sulla nozione di competenza ne rivela dunque le complesse implicazioni, che si estendono oltre gli ambiti classici del suo utilizzo – scuola, formazione e lavoro – per coinvolgere l’intera società, richiedendo un’analisi multi e inter-disciplinare che comprenda l’epistemologia, la sociologia, la psicologia, la pedagogia, l’economia, perfino la filosofia morale¹².

Il termine, come noto, compare per la prima volta negli anni Settanta del Novecento ad opera dello psicologo e consulente **David C. McClelland**. Convinto che i tradizionali test attitudinali, le tecniche di misurazione dell’intelligenza cognitiva e le credenziali formative fossero inadatti a predire il successo professionale, e per di più pregiudizievoli nei confronti delle minoranze, delle donne, delle classi sociali più svantaggiate, l’autore propone di indagare le caratteristiche personali e motivazionali dell’individuo e di valutare i comportamenti effettivi – ovvero le modalità di azione messe in campo nello svolgimento di una specifica mansione – alla ricerca dei fattori che sottostanno a una performance eccellente. La portata innovativa dell’idea è indiscutibile. È già McClelland a indicare nei propri studi, e in particolare nel suo celebre articolo, *Testing for competence rather than intelligence* del 1973, l’avvio di quello che egli battezza come “**il movimento delle competenze**”, coniando un’espressione che avrà molta fortuna, presagio dell’onda lunga di effetti che avrebbe prodotto¹³.

¹⁰ Cambi F., *Saperi e competenze*, 2004, Roma-Bari, Laterza, pag. 24

¹¹ Cella G.P., *Tracciare confini. Realtà e metafore della distinzione*, 2006, Bologna, il Mulino

¹² Lodigiani R., *Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo*, Quaderni di sociologia, n. 11, 2011, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica di Milano

¹³ Idem

L'universo delle competenze ha una nascita del tutto inaspettata, ristretta, almeno all'inizio, al solo mondo della selezione del personale. Siamo in un periodo di totale stravolgimento, tra crisi e innovazioni, tra tramonto di un'era meccanica e la nascita di una informatica, l'uomo comune si sente instabile e precario in uno scenario che non mostra ancora, con evidenza, le sue evoluzioni. C'è solo una sensazione diffusa, tra vertici e base, che questa transizione non sarà facile e porterà certamente a diverse crisi, anche occupazionali.

McClelland cerca una soluzione semplice alla richiesta: il mondo del lavoro ha bisogno di persone che sanno fare, che siano capaci di imparare in fretta e bene, più che di persone già addestrate in contesti in via di superamento o obsoleti. Lo psicologo individua diverse soluzioni per affrontare le nuove strategie di selezione del personale introducendo una valutazione basata sulle competenze degli individui in sostituzione del metodo di valutazione dell'intelligenza. Il Dipartimento di Stato americano, negli anni '70, affida così, allo studioso il compito di riprogettare la selezione dei FSIO (Foreign Service Information Officers), i funzionari incaricati di promuovere la politica estera statunitense, così da aumentarne il consenso, visto che in quel momento storico molti di loro sono accusati di non essere all'altezza del ruolo affidatogli¹⁴.

I test fino ad allora utilizzati, d'intelligenza e attitudinali - che andavano ad analizzare le conoscenze dei candidati sulla cultura occidentale, sulla lingua inglese e, infine, su materie economiche e politiche - erano tarati non sul candidato, né sulla mansione, quanto sulla destinazione degli stessi, ovvero pensati a seconda del paese estero in cui il dipendente avrebbe prestato servizio, era perciò richiesta una conoscenza della cultura locale in cui si sarebbe trovato a svolgere il lavoro. **La loro valenza si dimostrava settoriale, strettamente collegata a quell'incarico, ristretta in un campo limitato di mansioni richieste.** Quei test avevano anche un altro limite, essendo legate allo scopo, avevano bisogno di essere riformulati con il cambiare dello stesso.

Secondo McClelland queste prove, inoltre, nulla hanno a che fare con il successo professionale di un soggetto, non aiutano a indirizzare la formazione né tanto meno a riportare prestazioni lavorative corrispondenti ai risultati e il riscontro si evidenzia sul

¹⁴ Dal Bò Ilaria, *Competenze trasversali: valutazione empirica di un nuovo modello del Ca' Foscari Competency Center*, Università Ca' Foscari, Venezia, 2020

campo; quanti avevano dimostrato di possedere competenze adatte a un determinato ruolo non lo erano poi stati nella realtà. Lo psicologo propone quindi un nuovo metodo di selezione, non più basata unicamente su capacità cognitive (leggere, scrivere, fare calcoli) ma anche su caratteristiche della personalità (capacità comunicative), introduce la valutazione delle competenze dei soggetti per predire la loro performance lavorativa¹⁵.

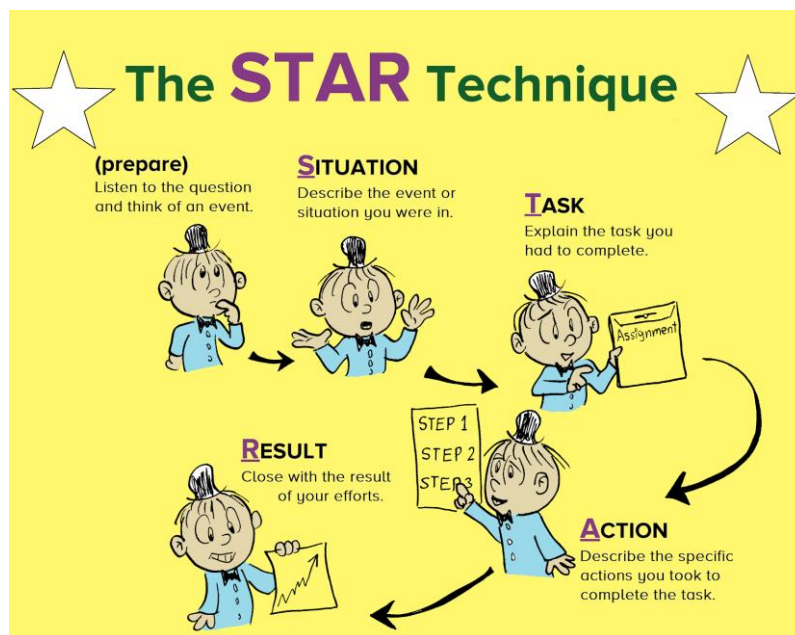


Fig. 1 – Le interviste di McClelland, metodo BEI

Raccolti i dati, tramite interviste con metodo BEI¹⁶, su un campione di diplomatici che già ricoprivano il ruolo ed erano ritenuti i **best performer**, che producevano cioè

¹⁵ Idem

¹⁶Il metodo BEI (Behavioural Event Interview), è una tecnica di intervista su modelli comportamentali. Questo approccio si compie sottoponendo il soggetto ad un'intervista su degli episodi comportamentali, per raccogliere informazioni in merito a comportamenti che egli ha adottato in particolari situazioni. All'intervistato viene chiesto di riportare alla mente alcuni eventi di successo ed altri eventi di fallimento che egli ha vissuto nelle esperienze lavorative. Si pone poi il soggetto di fronte a diversi casi, chiedendogli di riflettere su come egli stesso li avrebbe affrontati, per analizzare le motivazioni che portano un individuo verso determinati comportamenti (Spencer e Spencer, 1995). Questo metodo permette di comprendere quali competenze hanno originato i comportamenti messi in pratica dagli individui, sulla base di eventi realmente accaduti. Lo scopo è quello di evitare di farsi raccontare le competenze dal soggetto intervistato, dando importanza piuttosto a comportamenti che egli ha effettivamente attivato. (Dal Bò Ilaria, *Competenze trasversali: valutazione empirica di un nuovo modello del Ca'Foscari Competency Center*, op. cit.)

performance eccellenti, le confronta con quelle di soggetti con medie prestazioni, **average performer**, per valutare ciò che li differenziava. Per completare la ricerca, McClelland si occupa di provare la validità dei risultati ottenuti e attraverso verifiche su diversi gruppi di diplomatici e ulteriori test di valutazione delle competenze, confermando quanto aveva concluso precedentemente¹⁷. Al termine della ricerca, evidenzia la presenza, nei soggetti con prestazioni eccellenti, di particolari competenze personali collegate al successo sul lavoro, diversamente da quanto rilevato negli altri e questo gli permette di giungere alla definizione stessa di competenza: **abilità personale che permette il raggiungimento di una performance superiore** (1973). Il contributo di McClelland - che si è concentrato sull'identificazione di competenze che conducono a prestazioni eccellenti - individuando un gran numero di modelli, ognuno riferito ad una mansione lavorativa individuata all'interno di una precisa impresa - ha provocato grossi cambiamenti nelle organizzazioni, in particolare per quanto riguarda la direzione delle risorse umane, con l'introduzione di un nuovo metodo di gestione e formazione basato sulle competency models e ha sortito un effetto a valanga strabordando presto in altri ambiti, non ultimo quello della scuola¹⁸.

La definizione più citata di competenza - che troverà in Spencer e Spencer (1993) una formulazione più compiuta - è quella proposta da un allievo di McClelland, **Richard E. Boyatzis**¹⁹ il quale, studiando le costellazioni di competenze del suo maestro e ispiratore, ha concluso che una competenza può essere definita come “**an underlying characteristic of a person which result in effective and/or superior performance in a job**” ovvero: Una caratteristica di base di una persona che si traduce in prestazioni efficaci e/o superiori in un lavoro.

Questo concetto individua, secondo Boyatzis, un'abilità, che rappresenta quello che un soggetto può fare e non necessariamente ciò che effettivamente uno specifico soggetto fa, riguarda cioè una specifica situazione; l'autore evidenzia come le abilità siano correlate a una prestazione efficace o superiore **con un rapporto di causalità**,

¹⁷ La valutazione nei test di intelligenza e attitudinali, in quel periodo storico, non viene presa in considerazione in quanto i risultati, incasellati rigidamente in parametri numerici o descrittivi, si validavano nelle formule di riferimento.

¹⁸ Dal Bò Ilaria, *Competenze trasversali: valutazione empirica di un nuovo modello del Ca'Foscari Competency Center*, op. cit.

¹⁹ 1982

questo indica che esiste un'evidenza a dimostrazione del fatto che possedere determinate competenze porta ad ottenere un certo risultato. Questa idea è funzionale nello spiegare anche le caratteristiche evolutive e l'organizzazione sociale dell'essere umano sin dalla comparsa sulla terra e nel percorso evolutivo: essere capace di procurarsi il cibo, di costruirsi un riparo, di trasmettere le conoscenze apprese, di tramandare esperienze diventa una performance strutturale, innata che può emergere in relazione a certe esperienze, comportamenti, modi di essere o di sentire ma anche essere acquisita grazie al contesto sociale, alle necessità, alle possibilità di mettersi in gioco.

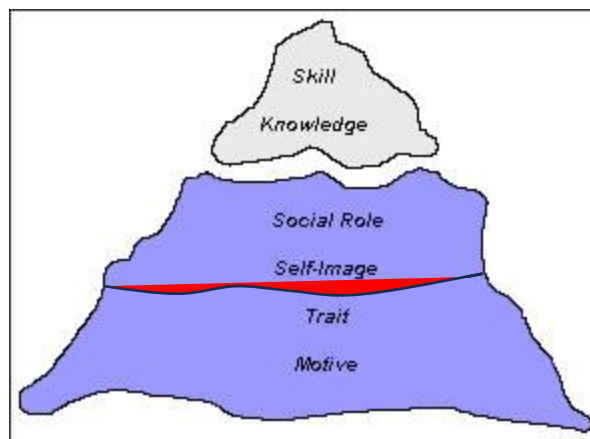


Fig. 2, Livelli di competenze, Boyatzis

Boyatzis (1982) afferma, inoltre, che “a threshold competency is a person’s generic knowledge, motive, trait, social role or skill which is essential to performing a job, but is not causally related to superior job performance²⁰”, riconosce, dunque, le competenze come quelle caratteristiche che differenziano una performance superiore da prestazioni medio-basse e le articola su tre livelli distinti: il primo, più profondo, legato alla motivazione e ai tratti, seguito poi dal livello dell’immagine di sé e del ruolo sociale, infine si trova il livello delle skill o abilità personali²¹.

²⁰ Una competenza soglia è una conoscenza generica; la motivazione, la caratteristica, il ruolo sociale o l’abilità di una persona, che è essenziale per svolgere un lavoro, non è però casualmente collegata a prestazioni lavorative superiori

²¹ Dal Bò Ilaria, *Competenze trasversali: valutazione empirica di un nuovo modello del Ca' Foscari Competency Center*, op. cit.

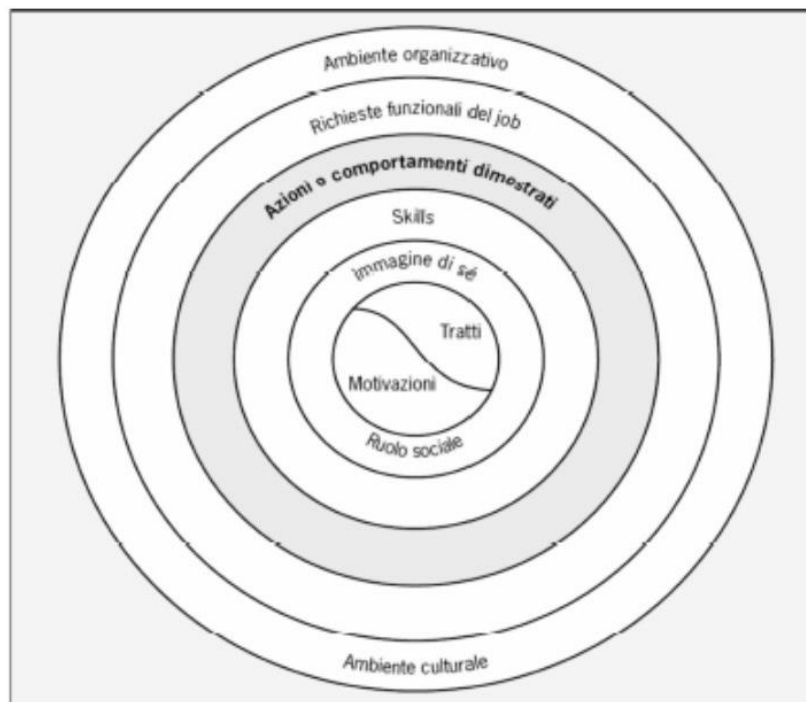


Fig. 3 - Visione della competenza in chiave dinamica, Boyatzis

La motivazione è un interesse o una preoccupazione propria del soggetto che ne orienta il comportamento; il tratto è rappresentato dal modo in cui il soggetto reagisce agli stimoli; l'immagine di sé è la percezione che ha di sé stesso; il ruolo sociale è il modo di porsi in ambito sociale, con altri; infine, le skills sono le abilità del singolo, ciò che egli è capace di fare per raggiungere un dato obiettivo. Secondo Boyatzis, **le competenze di un soggetto sono generate in più livelli**, considerando che, per ogni singolo individuo, non tutte esisteranno nei diversi gradi prospettati ma possono coinvolgere solo in parte motivazioni, immagine di sé, skill. L'autore, inoltre, riconosce l'esistenza di un collegamento tra i livelli di competenze, i quali si influenzano a vicenda in un **ambiente dinamico** studiando quelle particolarità che caratterizzano gli individui che utilizzano un gran numero di skills (operatori superiori) in contrapposizione con coloro che mettono in atto comportamenti più limitati o settoriali (operatori inferiori), in un sistema che da semplice diviene complesso nell'incastro articolato tra *abilità, ruolo sociale, immagine di sé, tratti* (caratteristiche durature delle

persone, comportamenti abituali), *motivi* (pensieri e preferenze inconsci e che guidano o influenzano il comportamento)²².

Nel modello di Boyatzis il contesto esterno influenza notevolmente la valutazione dell'individuo e rappresenta tratti esclusivi piuttosto che inclusivi e flussi passivi dove l'autodeterminazione, la consapevolezza sociale, lo spirito critico e l'analisi del contesto vengono messi in secondo piano rispetto allo scopo primordiale che rimane la performance che, per quanto riguarda le richieste funzionali dell'ambito di riferimento (lavoro), coincide con quello che l'organizzazione si aspetta dal lavoratore. L'autore afferma che la competenza è una capacità o un'abilità dell'individuo, costituita da comportamenti tra loro collegati che ruotano attorno a un intento. La manifestazione di una competenza, secondo questa definizione, richiede sia la presenza di un'azione, individuata da una serie di comportamenti idonei alla situazione, sia quella di un intento, deve quindi esserci una volontà da parte del soggetto²³.

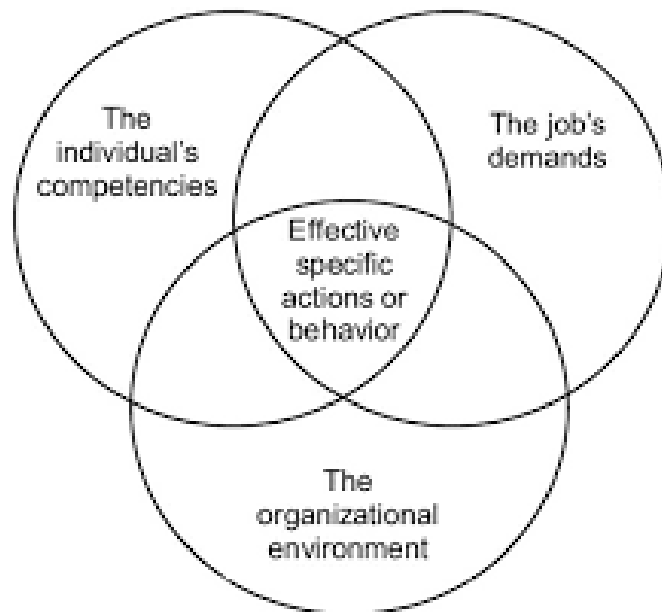


Fig. 4, La teoria della contingenza dell'azione e della prestazione

²² Idem

²³ Idem

Il contributo di **Lyle M. Spencer e Signe M. Spencer** risente fortemente dei precedenti lavori di Boyatzis, posizionandosi all'incirca un decennio dopo l'uscita della fondamentale opera di quest'ultimo. I due autori ne riprendono la definizione di competenza rendendola maggiormente operativa ed applicabile, descrivendola come una "caratteristica intrinseca individuale che è causalmente collegata ad una performance efficace e/o superiore in una mansione od in una situazione, misurabile sulla base di un criterio prestabilito²⁴". Già in questo enunciato viene indicata la modalità con la quale sarà possibile distinguere le due principali categorie di lavoratori: gli average dai top, classificazioni ancora ben lontani dall'universo educativo e formativo.

Gli Spencer individuano cinque tipologie di caratteristiche:

1. **Motivazioni**. Sono schemi mentali, bisogni e spinte interiori che spingono una persona ad agire. Una motivazione è un "interesse (...) che spinge, dirige e seleziona il comportamento di un individuo" (McClelland, 1973) verso determinati obiettivi e lo allontana da altri.
2. **Tratti**. Caratteri fisici ed una generale predisposizione ad agire e rispondere in un determinato modo a situazioni ed eventi.
3. **Immagine di sé**. L'insieme dei valori e degli atteggiamenti di un individuo uniti all'idea che esso ha di sé stesso.
4. **Conoscenze**. Insieme di informazioni possedute da un individuo su un determinato argomento.
5. **Abilità (o skills)**. Capacità fisiche o intellettive necessarie per poter svolgere un determinato lavoro o azione²⁵.

Le ultime due caratteristiche risultano essere quelle più superficiali, quindi più facilmente osservabili, valutabili e sviluppabili anche se tutto, compresa la formazione professionale, rimane ristretto, compreso a mansioni ripetute, a esperienze necessarie avendo momenti di ripresa solo se richieste nella necessità produttiva. Le motivazioni, i tratti e l'immagine di sé, invece, sono caratteri "sommersi" della personalità e, di

²⁴ Spencer, L.M., Spencer, S.M., *Competence at Work: Models for Superior Performance*, Wiley Ed, (1993)

²⁵Veronese L., *Competenze Trasversali: l'impatto delle attività extra lavorative sullo sviluppo delle Competenze*, Università Ca' Foscari, 2016, Venezia

conseguenza, più difficili da osservare e valutare, ne consegue che le attività finalizzate a sviluppare queste caratteristiche consistono in training, psicoterapia ed esperienze, personali o di gruppo, positive o negative. I rischi insiti in queste azioni, però, sono molto più elevati rispetto ai rischi che caratterizzano le attività di formazione professionale, è richiesto un impiego di tempo maggiore, il che può avere un forte impatto sui costi, così come è elevata la probabilità che non vi sia un adeguato impatto sullo sviluppo personale, specie se le attività non sono adeguatamente organizzate. Risultano essere, però, proprio le motivazioni, i tratti e l'immagine di sé (autostima, decisione, determinazione, consapevolezza, autoregolazione) le peculiarità che predicono e permettono il raggiungimento di competenze e conoscenze che concorrono al pieno sviluppo dell'individuo.

Negli anni Novanta del Novecento gli Spencer percepiscono le potenzialità di questo mixer vincente - sostengono che nelle competenze sia sempre contenuta un'intenzione del soggetto, definita dalla forza della motivazione o del tratto che porta al compimento di un'azione orientata a un certo obiettivo in quanto un comportamento, senza la presenza di un'intenzione sottostante, non può essere considerato competenza - ma sono ancora legati a un sistema che ha bisogno di risultati immediati piuttosto che di investire in prospettiva. Significativa la loro metafora: "è possibile insegnare a un tacchino ad arrampicarsi su un albero, ma è meglio assumere uno scoiattolo".

Gli autori inoltre, pongono l'accento sull'importanza di individuare un criterio su cui *pesare* le competenze, una valutazione che gli dia una consistenza reale, tangibile, misurabile e dunque costruibile, raggiungibile. Essa viene individuata nella performance che può essere superiore o efficace. La prima è una deviazione standard dalla performance media e indica, in una specifica situazione lavorativa, il livello raggiunto da un lavoratore su dieci; la seconda, rappresenta un livello di lavoro definito "minimo accettabile", indicato da quella soglia che, se non raggiunta, permette di definire il lavoratore non competente per quella specifica mansione²⁶.

²⁶ Dal Bò Ilaria, *Competenze trasversali: valutazione empirica di un nuovo modello del Ca' Foscari Competency Center*, op. cit.

Nel 1998, **Daniel Goleman**, psicologo e giornalista statunitense, definisce una competenza come “un aspetto personale o un insieme di abitudini che conduce a prestazioni lavorative e professionali più efficaci o comunque superiori, in altre parole si tratta di un’abilità che aggiunge un evidente valore economico all’impegno che il soggetto mette nel proprio lavoro²⁷”. La sua pubblicazione, *Lavorare con intelligenza emotiva*, si collega agli studi sulle competenze cominciati con McClelland - con cui l’autore ha lavorato durante gli studi ad Harvard - introducendo però la intuitiva considerazione sull’intelligenza emotiva, descritta come un “nucleo comune di abilità sociali e personali” e definita la chiave per il successo lavorativo. L’intelligenza emotiva mette assieme lo studio in merito ai processi cognitivi dell’individuo, la mente e lo studio sulle emozioni, un concetto già introdotto da Salovey e Mayer nel 1990, per descrivere la capacità degli individui di controllare le sensazioni, sia proprie sia in relazione agli altri, riuscendo inoltre a distinguere tra diversi tipi di emozione e ad utilizzare le informazioni raccolte per guidare i propri pensieri e azioni. Gli autori avevano individuato come essenziali più elementi, cioè la percezione, l’utilizzo, la comprensione e la gestione delle emozioni. Goleman rende noto il suo concetto di intelligenza emotiva, avviando uno studio **sul ruolo** che questa capacità esercita nella vita delle persone, cercando nel frattempo un possibile metodo di misurazione. La definisce come ***la capacità di riconoscere i propri sentimenti e quelli degli altri, di motivare se stessi e di gestire positivamente le proprie emozioni e quelle nelle relazioni sociali*** e ne individua cinque dimensioni: consapevolezza e padronanza di sé, motivazione, empatia e abilità nelle relazioni interpersonali, concludendo che la competenza emotiva, come una capacità che l’individuo apprende e che si basa sull’intelligenza, permette il raggiungimento di prestazioni professionali eccellenti e dimostra se il soggetto ha messo in pratica le proprie potenzialità, per tradurle in capacità effettive sul lavoro²⁸.

²⁷ Goleman D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, 1988, BUR, Saggi

²⁸ Idem



Fig. 5, Intelligenza emotiva, Goleman

1.2. Le competenze e il mondo dell'istruzione

Prima degli anni settanta del Novecento la scuola ha già incontrato il concetto di competenza soprattutto pratica e tecnologica. Siamo in un periodo in cui lo Stato assegna dei ruoli ben definiti tra privato e pubblico: alla famiglia, la primaria formazione comportamentale; alle istituzioni scolastiche, quella verso una formazione competitiva e rinnovativa che permetta all'individuo di autodeterminarsi.

Questa suddivisione tacita e ben accettata dalla politica e dalla società, si delinea in modo soffuso già a partire dal XVII secolo per definirsi maggiormente dal secondo dopoguerra in poi, tra alti e bassi, con continue evoluzioni ed involuzioni, giganteschi passi avanti e ancor più enormi passi indietro²⁹. I conflitti hanno determinato l'indirizzamento dell'istruzione verso la piena occupazione perdendo il legame primario istruzione-educazione-pensiero critico, ma, paradossalmente, essi hanno, al tempo stesso, alimentato il senso della necessità dell'esserci di un'istituzione chiamata SCUOLA che, con ritmi sufficientemente veloci permettesse un ricambio di forze lavoro – usurate ieri dalla guerra oggi dalle innovazioni tecnologiche - e di competenze competitive, sia a livello formativo che a livello economico, all'interno della comunità. Insomma, proprio i frequenti, troppo frequenti conflitti armati presenti con continuità in varie parti del mondo, in stretto parallelismo con quelli economici, hanno consolidato la convinzione che l'educazione dovesse essere vista soprattutto come il raggiungimento di competenze funzionali, sociali, emotivo, relazionali.

Dal 1945 ad oggi, il mondo appare in continuo, rapido cambiamento, si sono susseguiti o sovrapposti diversi periodi caratterizzati dalla profonda trasformazione della famiglia, della società, del mondo del lavoro, dell'economia, e soprattutto lo sviluppo della tecnologia sempre più presente nella vita quotidiana e a portata di tutti. L'accelerazione del tempo storico ha conosciuto una intensità eccezionale, si sono realizzati processi di profonda ristrutturazione delle relazioni mondiali, che hanno

²⁹ Genovesi G., *La scuola italiana ha 150 anni. Problemi e prospettive*, 2012, Annali UNIFE, anno V, n. 3

portato grandi innovazioni nei sistemi produttivi e molteplici trasformazioni nei rapporti tra donne e uomini nei diversi continenti³⁰.

Se con una macchina del tempo potessimo trasportare un bambino di oggi nel mondo della nostra infanzia rimarrebbe, come minimo, spaesato, difficilmente si adatterebbe al lento e regolare scorrere del tempo e probabilmente cercherebbe uno smartphone per inviare un sms su WhatsApp scoprendo con rammarico che non solo non esistevano ancora gli smartphone, ma non erano ancora stati inventati neppure i cellulari. I bambini di oggi difficilmente possono capire com'era il mondo una manciata di anni fa, perché l'evoluzione tecnologica ha ridisegnato la geografia virtuale, annullando le distanze e velocizzando i tempi e questa trasformazione ha avuto una notevole influenza sul modo di vivere e di comunicare. Le richieste che oggi la società fa alle persone sono ben differenti da quelle del passato, il mondo attuale necessita di tempi di reazione più veloci, della capacità di trovare soluzioni immediate agli imprevisti, di adattarsi rapidamente ai cambiamenti, di avere inventiva e creatività. Sono queste le fondamenta socio-culturali su cui si edifica la scuola di oggi e che hanno portato alla progettazione didattica per competenze³¹.

Proprio partendo da questa semplice osservazione empirica - dal radicale cambiamento della società, della famiglia, delle relazioni e dell'humus nel quale è immerso l'essere vivente dal momento cui si affaccia alla vita - che è iniziata la rielaborazione della funzione e degli obiettivi del mondo dell'istruzione.

La prima tappa di questo iter può essere rintracciata nello studio DeSeCo, realizzato dall'OCSE nel 2003. Il documento, il cui nome completo è "Definition and Selection of Competencies", ha avviato il processo di definizione delle competenze chiave, individuandone nove, ripartite in tre categorie. A questo primo testo ha fatto seguito, nel 2006, una raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, in cui per la prima volta si mettevano a fuoco le otto competenze chiave europee. Nel 2018, il Parlamento Europeo è tornato sull'argomento con la "Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente", affiancata da un Allegato

³⁰ Barbagallo F., *I cambiamenti nel Mondo tra XX e XXI secolo.*, Editore LATERZA, Roma-Bari 2021, pag. VII e VIII

³¹ Ceriani F., *La didattica per COMPETENZE, dalla progettazione alla certificazione nella scuola primaria*, 2020, Gruppo Editoriale Il Capitello, Torino, V ristampa

denominato "Quadro di riferimento europeo" e dalla "Raccomandazione sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento".

Il documento procede all'individuazione delle competenze chiave europee, che risultano essere 8, non ordinate gerarchicamente ma da considerarsi tutte di pari importanza:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza multilinguistica;
- competenza matematica e competenza di base in scienze e tecnologie;
- competenza digitale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare;
- competenza sociale e civica in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali³².



Fig. 6 – Competenze Chiave 2018

³² AA.VV. (Redazione OSNAR), *Le 8 competenze chiave europee*, Orientamento, <https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza-chiave-europee>

Il sistema delle competenze è estremamente dinamico e, al tempo stesso, personalistico ed è entrato in modo forzoso in quelli di formazione e orientamento degli stati europei dove il tradizionale iter di apprendimento è, da sempre, legato a solide radici culturali e storiche. In Italia è stata fatta un'ulteriore scelta creando due contenitori: gli **Assi culturali**³³ (competenze di base), considerati da alcuni una forzatura, una forma di ingabbiamento delle competenze europee, e per altri la soluzione ideale per coniugare cambiamento con tradizione; e le **Competenze di cittadinanza**³⁴, un modello che col tempo sta risultando vincente per quanto riguarda l'accento che si dà alla progettualità individuale, autodeterminazione e pensiero critico.

³³ Le competenze di base sono articolate in quattro gruppi:

- Asse dei linguaggi
 - Padronanza della lingua italiana
 - Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi
 - Utilizzare gli strumenti fondamentali per una fruizione consapevole del patrimonio artistico e letterario
 - Utilizzare e produrre testi multimediali
- Asse matematico
 - Utilizzare le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico ed algebrico, rappresentandole anche sotto forma grafica
 - Confrontare ed analizzare figure geometriche, individuando invarianti e relazioni.
 - Individuare le strategie appropriate per la soluzione di problemi
 - Analizzare dati e interpretarli sviluppando deduzioni e ragionamenti sugli stessi anche con l'ausilio di rappresentazioni grafiche, usando consapevolmente gli strumenti di calcolo e le potenzialità offerte da applicazioni specifiche di tipo informatico
- Asse scientifico-tecnologico
 - Osservare, descrivere ed analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle sue varie forme i concetti di sistema e di complessità
 - Analizzare qualitativamente e quantitativamente fenomeni legati alle trasformazioni di energia a partire dall'esperienza
 - Essere consapevole delle potenzialità e dei limiti delle tecnologie nel contesto culturale e sociale in cui vengono applicate
- Asse storico e sociale
 - Comprendere il cambiamento e la diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.
 - Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.
 - Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socio economico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio.

³⁴ • Imparare ad imparare

- Progettare
- Comunicare
- Collaborare e partecipare
- Agire in modo autonomo e responsabile
- Risolvere problemi
- Individuare collegamenti e relazioni
- Acquisire e interpretare l'informazione.

Il sistema italiano prevede dunque ben 16 competenze chiave - otto competenze chiave per l'apprendimento permanente (competenze europee); otto competenze chiave per la cittadinanza³⁵- oltre a 4 competenze di base (assi culturali). Ma non finisce qui, perché in questo **complesso sistema tridimensionale** interagiscono le **competenze trasversali** messe al centro del percorso di apprendimento perché migliorino il grado **di acquisizione di consapevolezza** dello studente rispetto alla propria crescita personale e, allo stesso tempo, attivino **capacità riflessive e comportamentali essenziali** per muoversi in **contesti sociali e di lavoro**. Esse stesse implicano di fatto processi di pensiero e di cognizione, ma anche di comportamento. Sono competenze chiave nell'ottica della formazione permanente perché si caratterizzano **per l'alto grado di trasferibilità** in compiti e ambienti diversi, dotando così lo studente di capacità che gli permettano di migliorare la qualità del proprio comportamento e realizzare strategie efficaci per i diversi contesti in cui si troverà ad agire. Inoltre è importante considerare la funzione **auto-orientativa** delle stesse: lo studente deve essere in grado di ottenere *feed-back* sulle sue strategie e utilizzarli per riorganizzare la capacità di orientarsi in diversi ambiti. In sintesi, le competenze trasversali permettono al discente di arricchire il proprio patrimonio personale con conoscenze, abilità e atteggiamenti che gli consentano di comportarsi adeguatamente ed efficacemente nella complessità delle situazioni in cui si trova a muoversi.

³⁵ In Canada, per esempio, è stato preso spunto dal nostro sistema scolastico, più precisamente in riferimento al concetto di COMPETENZE CHIAVE PER LA CITTADINANZA, per rinnovare il loro. Soprattutto per scrivere un nuovo modo di affrontare l'alternanza scuola-lavoro e di approfondire ed ampliare e rendere meno settoriali, competenze e conoscenze. Il programma di formazione presenta, sotto la denominazione di CAMPI GENERALI DI FORMAZIONE, un insieme di grandi mete educative e di direzioni di sviluppo destinate a strutturare l'azione di tutti coloro che operano nella scuola. Tali campi sono:

- salute e benessere
- orientamento e progettualità
- ambiente e consumo
- media
- convivenze e cittadinanza.

I campi generali di formazione toccano le problematiche contemporanee che i giovani hanno di fronte, il che conferisce loro una dimensione interdisciplinare incontestabile. Questi campi concretizzano la missione della scuola, ispirano le pratiche educative e concorrono a dare più senso ed autenticità alle situazioni d'apprendimento delineandosi come un asse del progetto educativo della scuola. (a.n.c., *Un programma integrato*, a cura di ADI Associazione Docenti Italiani, 2007, QUEBEC (CANADA) - IL NUOVO CURRICOLO PER COMPETENZE - Secondaria 2° grado (adiscuola.it))

La natura peculiare delle competenze trasversali implica per la scuola una **innovazione della metodologia didattica**, orientata al potenziamento della connessione tra contesti formali, informali e non formali in cui si sviluppa l'apprendimento. L'aspetto **emotivo e relazionale** viene posto al centro del processo educativo e diventa un elemento sostanziale dell'**apprendimento permanente**. Così come la metodologia di insegnamento, anche il **monitoraggio del percorso formativo**, e quindi gli strumenti di valutazione, devono essere adeguati alle caratteristiche delle competenze trasversali. Tra le altre cose, questo significa anche organizzare e dare priorità a colloqui individuali e di gruppo, simulazioni e altre metodologie attive (role playing, project work, ecc.) rispetto alle "tradizionali" forme di valutazione. Essa infatti non riguarda più solamente i traguardi e le competenze acquisite, ma anche il grado di consapevolezza acquisito dallo studente, in primis proprio nel sapere giudicare e valorizzare le proprie capacità in termini di competenze trasversali. Per questo, coerentemente con l'approccio didattico generale, l'**attivazione** e la **partecipazione** dello studente è un elemento centrale anche per il sistema di monitoraggio e **valutazione** del percorso formativo.³⁶

Nelle Indicazioni nazionali³⁷ (2012) per la scuola di base, in Italia, si è compiuta la scelta di una duplice matrice: ridare visibilità e sostanza progettuale al curriculum scolastico, fondato sulle discipline, e porsi in un'ottica europea di cittadinanza, immaginando un profilo che andrà dai 3 ai 14 anni, che si arricchirà oltre i confini temporali lungo l'intero arco della vita, facendo assumere alle competenze chiave il ruolo di orizzonte strategico di riferimento. Il tutto si è mosso tra entusiasmo e critiche anche per l'iniziale confusione formativa e informativa sia degli operatori interni, alla scuola, che dei fruitori esterni, comprese le famiglie. È un percorso in divenire che da un decennio ha incominciato a dare i suoi risultati concreti, secondo l'OCSE che, ogni 3 anni, esamina meticolosamente i sistemi scolastici di 40 paesi nel mondo. Questa raccolta dati si articola in due distinti ma interconnessi studi: il Programma

³⁶ AA.VV (Redazione ASNOR), *Le competenze trasversali. Cosa sono e come si inseriscono nella scuola di oggi*, Orientamento, <https://asnor.it/it-schede-36-le-competenze-trasversali>

³⁷ A.n.c., *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DM 254 del 2012

Internazionale per la Valutazione degli Studenti (**PISA**) e il Programma per la Valutazione Internazionale delle Competenze degli Adulti (**PIAAC**)³⁸.

L'obiettivo, al di là di un semplice esame dei sistemi scolastici, è chiaro: comprendere se i sistemi di istruzione contribuiscano a ridurre o, al contrario, ad accentuare le **disuguaglianze socio-economiche tra gli individui**. Nonostante, in Italia, gli investimenti per la scuola rimangano costantemente al di sotto delle aspettative, appena il 4,2% del PIL, il **modello educativo italiano** continua ad essere oggetto di **studio e interesse a livello internazionale**, ed è riconosciuto quale **eccellenza in termini di didattica** e alle sue metodologie d'insegnamento³⁹.

³⁸ Pisa concentra la sua attenzione sulle competenze e le conoscenze dei giovani tra i 25 e i 27 anni; PIAAC si dedica invece all'analisi delle abilità degli adulti formati nel sistema scolastico di un determinato paese.

³⁹ Guarino G., *Sistema scolastico: l'Italia tra i migliori secondo l'OCSE*, Supereva, <https://www.supereva.it/e-la-scuola-italiana-la-migliore-deuropa-secondo-locse-35732>

1.3 – Competenze, universo complesso, tra Life skills, Hard skills e Soft skills

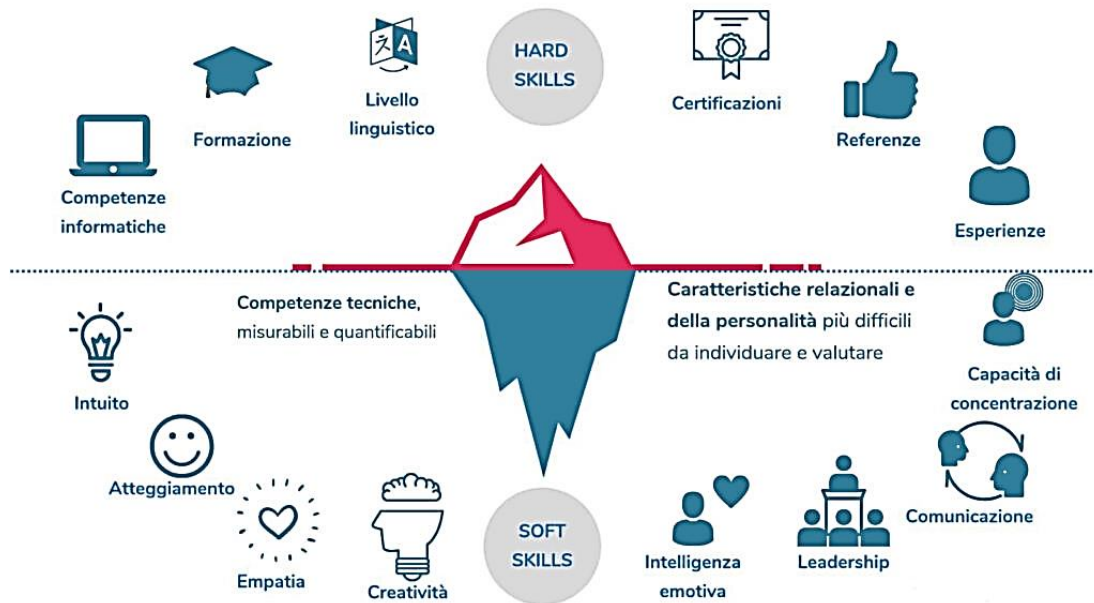


Fig. 7 – Hard skills e Soft skills

Parlare di competenze senza contestualizzarle è abbastanza fuorviante soprattutto se si intende proseguire in ulteriori analisi e approfondimenti. Le skills, termine inglese che le denomina, si possono suddividere in tre macro categorie, strettamente connesse tra di loro e sovrapponibili.

In questo spazio complesso si possono distinguere:

- le LIFE SKILLS, competenze per la vita, che aiutano a definire il saper essere di una persona all'interno di un contesto sociale;
- le HARD SKILLS, che sono specifiche del settore (del ruolo), sono trasmissibili, si possono imparare, insegnare e valutare;
- le SOFT SKILLS, competenze specifiche della persona, che sono abilità sociali, comunicative, relazionali, emotive, empatiche etc.

1.3.1- Life skills

Il nucleo fondamentale delle life skills, identificato l'OMS, è costituito da 10 competenze raggruppate in tre aree:

area 1 - Competenze emotive

Consapevolezza di sé su 3 livelli:

- Corporea: riconoscere i segnali del corpo;
- Emotiva: dare un nome alle emozioni e riconoscerle; riconoscere il proprio modo di reagire di fronte alle situazioni;
- Cognitiva, ciò che sappiamo di noi: riconoscere i propri punti di forza, aree deboli (o migliorabili), desideri, bisogni, obiettivi, preferenze e gusti.

Gestione delle emozioni non controllo: significa utilizzare le emozioni quali strumenti per AGIRE, senza RE-AGIRE cioè senza farsene travolgere o trasportare. È la capacità di provare emozioni piacevoli.

Gestione dello stress significa tornare ad un naturale stato di benessere psico fisico emotivo; per farlo è necessario trovare strategie per modificare lo stato in cui ci troviamo intervenendo sull'ambiente o su se stessi modificando: il corpo, le emozioni, i pensieri, le nostre azioni e reazioni abituali.

area 2 - Competenze relazionali

Empatia: è la capacità di mettersi nei panni degli altri, di riconoscerne e dividerne le emozioni. Utilizzare l'empatia significa comprendere come si sente l'altra persona non solo con la testa, ma anche con il cuore e la pancia.

Comunicazione efficace: significa saper ascoltare e sapersi esprimere in ogni situazione con qualunque interlocutore in modo chiaro (comunicazione verbale) e coerente con il proprio stato d'animo, esprimendo un messaggio coerente tra parole, espressioni facciali, postura (comunicazione non verbale) e voce (para-verbale).

Relazioni efficaci: significa essere capaci di affermare se stessi nel proprio ruolo, sostenendo le proprie opinioni nel rispetto degli altri, delle loro idee e dei loro bisogni, senza prevaricazioni o sottomissioni. Significa saper coltivare relazioni durature e saper interrompere relazioni dannose.

area 3 - Competenze cognitive

Pensiero critico: consiste nel saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi, significa riconoscere i fattori che influenzano pensieri e comportamenti propri e altrui.

Pensiero creativo: serve per pensare ad alternative possibili, avere idee originali per trovare soluzioni, uscire da situazioni difficili o da schemi comportamentali che ci bloccano. Di solito si parla di creatività pensando ad artisti, bambini e coloro i quali “si possono permettere di sognare o fantasticare”, mentre questa competenza è creativa nel senso di *generativa* delle azioni e appartiene a tutti!

Saper risolvere problemi: significa avere un insieme di metodi e di metodologie basati su processi logici volti a definire i problemi, a individuarne le possibili soluzioni e a renderle operative tenendo presente il contesto e le persone coinvolte, compreso se stessi, soddisfacendo sia i bisogni razionali e pratici che quelli relazionali ed emotivi.

Saper prendere decisioni: è il processo cognitivo che si occupa della selezione tra alternative possibili. Ogni processo decisionale termina con una scelta finale. Prendere decisioni è un divenire volto a identificare alternative basate sulle valutazioni e sulle priorità pratiche, relazionali ed emotive di colui che si trova a dover prendere decisioni⁴⁰.

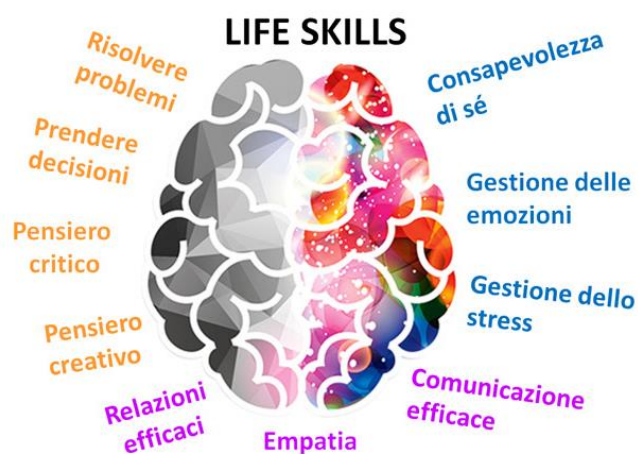


Fig. 8 – Life skills

⁴⁰ A.n.c., *Life skills*, IBC SCHOOL, Scuola Bilingue Paritaria, Bergamo

1.3.2. – Hard skills

Le hard skills possono essere **indicate anche con l'espressione di competenze tecniche**. Sono le abilità che possono essere **apprese, dimostrate e valutate**, e che sono funzionali al raggiungimento di uno step definito oppure nel dimostrare competenze relative al mondo dell'apprendimento (per esempio un certificato linguistico) o dell'occupazione (esperienze e capacità a un certo compito). Insomma, sono tutti gli insegnamenti che impariamo nel percorso di studi e che perfezioniamo con l'esperienza quando cominciamo a lavorare. Tra queste possiamo includere un universo di conoscenze che servono a completare gli studi, per la formazione o per svolgere un lavoro, e che possono essere integrate con corsi di aggiornamento e perfezionamento.

Possiamo definirle, quindi, come una **cassetta degli attrezzi di competenze tangibili**, che al contrario delle soft skills possono essere **quantificate e misurate con una prova, un voto o un attestato**. Ovviamente, sono diverse per ogni settore in cui ci si muove: per un alunno saranno competenze in uscita dal ciclo di istruzione, per chi si occupa di programmazione avrà hard skills informatiche più forti, mentre chi si occupa di contabilità avrà solide conoscenze in ambito economico.

Delle hard skills fanno parte le conoscenze pratiche, concrete, effettive, procedurali e logiche. Tanto per fare qualche esempio:

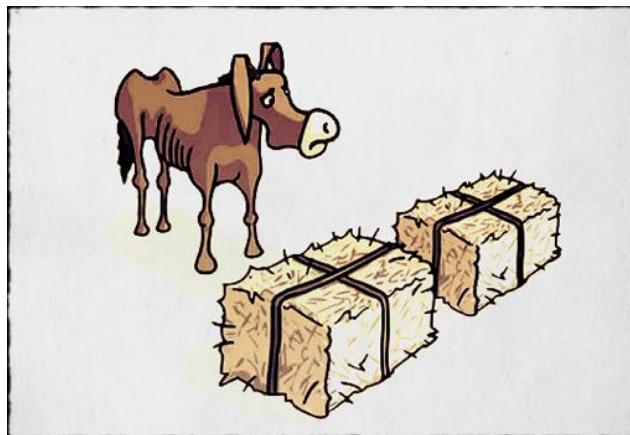
- conoscere la funzione degli elementi di una frase, oltre che saper scrivere un testo;
- saper procedere in una operazione matematica rispettando le regole, oltre che arrivare al risultato casualmente;
- saper cogliere gli elementi essenziali di un testo di storia e strutturare una mappa, etc.

Non è una precisazione ovvia perché sempre più spesso nella scuola di oggi, complice un sistema valutativo confuso, sta prevalendo la convinzione che le competenze non abbiano bisogno delle conoscenze e viceversa. Come già scritto, è un complesso sistema tridimensionale dove le connessioni sono infinite e tutte necessarie, anche quelle che potrebbero apparire più inutili o obsolete, e la differenza sta nel macro universo nel quale esse si sviluppano, nei sistemi di apprendimento dinamico, strategico e reale.

1.3.3. – Soft skills

Le soft skills sono quelle che, nel complesso sistema di crescita dell'individuo, **fanno la differenza**, che meglio coniugano capacità, potenzialità, inclinazioni e conoscenze. Sono le prime competenze dell'essere umano dal momento in cui è comparso sulla Terra permettendogli delle scelte evolutive vantaggiose per la sopravvivenza della specie e per la crescita sociale e personale; sono quelle che mette in atto il bambino prima in modo istintivo e inconsapevole e poi sempre più strutturante e determinato. Sono personali ma trasmissibili e si possono anche imparare, sono indispensabili per una esistenza equilibrata.

Imparare le soft skills significa guardare a se stessi prima che al contesto, conoscersi, riconoscersi in alcuni aspetti, trovare coraggio e motivazioni, acquisire fiducia, sapere come muoversi correttamente in qualsiasi contesto. Sembra un lavoro da grandi, eppure inizia con i primi respiri e l'alfabetizzazione arriva da oggetti impensabili e spesso sottovalutati come, per esempio, **le favole**.



“C’era un asinello affamato, tanto intelligente quanto sfortunato, e mentre girovaga alla ricerca di cibo viene a trovarsi al centro fra due mucchi di fieno esattamente uguali ed equidistanti. L’asino comincia così ad osservarli, guarda prima quello di destra, poi quello di sinistra, poi ancora quello di destra e di nuovo quello di sinistra. È indeciso su quale mangiare, entrambi i mucchietti sono invitanti, ma non riesce a decidersi su quale possa essere il migliore e nella sua indecisione finisce con il morire di fame.”

Fig. 9 – L’asino di Buridano

L'asino di Buridano, un paradosso filosofico, è anche un breve racconto che può farci capire la difficoltà di crescere, di un bambino, il suo trasformarsi in essere adulto e aiutarci, al contempo, a identificare e intraprendere quelle azioni atte a superare i vari ostacoli psico-emotivo-relazionali.

Ho proposto questa storiella a dei bambini dalla prima alla quinta classe della Primaria e con l'aiuto di due colleghe, alla terza classe della SSIG e al quinto della SSIIG. Alla domanda "Perché l'asino non mangia il fieno?" le risposte sono state diverse e illuminanti, del grado di consapevolezza e maturazione degli alunni, ma anche per definire i percorsi di autodeterminazione sociale e relazionale da poter intraprendere e fortificare.

domanda: Perché l'asino non mangia il fieno?			
Risposte I, II, II scuola Primaria	Risposte IV e V scuola Primaria	Risposte III SSIG	Risposte V SSIIG
-Perché non sa chi lo ha messo lì; -Non sa se è per lui; -Aspetta il permesso per mangiare; -Non gli piace mangiare da solo.	-Ha paura; -Non sa decidersi; -Non gli piace il fieno; -Non gli piace mangiare da solo; -Non ha fame.	-Non sa decidersi; -Pensa di fare qualcosa di sbagliato; -Non gli piace mangiare da solo; -Pensa ad uno scherzo; -Sta a dieta.	-E' indeciso; -Non gli piace mangiare da solo; -Aspetta qualche amico; -Pensa ad uno scherzo, magari hanno messo del pepe e non vuole rischiare; -E' allergico al fieno.

È interessante, analizzando le risposte, come da tutte esca l'indecisione, la paura di sbagliare, il desiderio di non essere da solo nel momento conviviale e anche la parte ironica della situazione. Le favole, fiabe, racconti per l'infanzia sono un vero e proprio laboratorio verso lo sviluppo delle soft skills. La funzionalità delle storie, anche classiche, anche quelle cruente e crudeli di molte narrazioni dell'infanzia e preadolescenza, hanno come fine il definire in modo tra trasparente e ben decifrabile il mondo, la vita, le emozioni, i valori, gli individui e le situazioni fornendo un messaggio chiaro: provare, andare avanti, affermare le proprie ragioni, non

nascondersi dai propri errori, avere il coraggio della sincerità. Tutto, ma non rimanere immobili!

1.4 – Competenze linguistico-comunicative

Pensate di essere in un labirinto e di trovare cartelli con indicazioni che non sapete decifrare o di incrociare altre persone che anche parlando la vostra lingua, lo fanno in modo incomprensibili o non recepiscono la vostra richiesta di aiuto... vi sentite disorientati al punto di non riuscire a riflettere, inibiti nella vostra capacità di perpetuare tentativi, di provare, di cercare soluzioni. Vi sembra di non avere alcuna memoria di una esperienza simile e tanto meno riuscite a collegare il percorso che avete fatto, e che potreste fare a ritroso, per entrare nel labirinto e arrivare al punto dove siete. L'entrata rimane tale e non riuscite a ridefinirla come uscita. Allo stesso modo l'individuo in un ambiente non naturale, che non gli permetta di raggiungere la piena competenza alfabetico-funzionale, si troverà sempre in una posizione di inadeguatezza, frustrazione, mancanza di stimoli, di voglia di mettersi in gioco e di isolamento⁴¹. Non stiamo parlando di una semplice abilità per la vita, ma di un vero e proprio passaporto etico-sociale che mette in relazione binaria l'emisfero privato con quello pubblico di qualsiasi essere pensante; i propri interessi, il proprio benessere con quello dell'altro e della comunità, che alimenta il senso di giustizia e di equità, di accoglienza, solidarietà ed empatia e che aiuta, anche, a imparare a manifestare i propri bisogni o le paure.

Ma come si può definire la competenza linguistico-funzionale-comunicativa? I teorici del campo sono d'accordo in non essere d'accordo su nessuna delle definizioni, che vengono via via elaborate, trovando complicato il coniugare la funzionalità culturale a quella sociale della lingua.

L'esperienza nel mondo della scuola, l'osservazione sia delle dinamiche di apprendimento e di raggiungimento di detta competenza che l'uso funzionale della stessa, **mi fa proporre una definizione** che ritengo aderente a quella che è la mia esperienza di insegnamento: **“Per competenza linguistica-logico-funzionale, si intende la conoscenza e l'uso completo, efficiente, dinamico e funzionale della**

⁴¹ Borea M., *L'ITALIANO VA A SCUOLA L'insegnamento della lingua italiana nella scuola tra didattica tradizionale, metodi e sperimentazioni*, Tesi magistrale, Università Toscana, maggio 2023, pag. 17

lingua madre, delle radici grammaticali, letterarie, culturali, attraverso la capacità di espressioni comunicative, di interazione, emotive, sociali, lavorative e la capacità di osservazione e analisi critica”.

Sembrerebbe *tanta roba*, ma forse è il minimo indispensabile per contenere una adeguata e contemporanea definizione di questa skill che è davvero complessa e multiforme e certamente non rappresenta né un punto di arrivo, né uno di partenza ma un percorso individuale, e a volte collettivo, per l'esigenza quotidiana di conoscersi, conoscere e interagire.

Queste competenze inglobano, in modo complesso e non gerarchico né prioritario, quelle linguistiche, etico-culturali-linguistiche (sociolinguistiche), pragmatico-testuali, e socio-funzionali.

1.4.1 - Le competenze linguistiche includono conoscenze e abilità riferite al lessico, alla fonologia, alla sintassi e ad altre dimensioni del linguaggio visto come sistema, indipendente dalla valenza sociolinguistica delle sue variabili e dalle funzioni pragmatiche delle sue realizzazioni.

Esse non hanno a che fare soltanto con la gamma e la qualità delle conoscenze (in termini di distinzione fonetica e di estensione e precisione del vocabolario), ma anche con l'organizzazione cognitiva e con il modo in cui le conoscenze sono immagazzinate (ad esempio le diverse reti associative in cui il parlante colloca un elemento lessicale) e con la loro accessibilità. Inoltre coinvolgono abilità non solo linguistiche, ma cognitive utili per la gestione dell'informazione sia linguistica che non linguistica, riferite alle diverse varietà dei linguaggi delle discipline ed anche a situazioni non scolastiche⁴².

In termini pratici ciò comporta attribuire una maggiore rilevanza ai processi e alle strutture che organizzano *la comunicazione*, visto che **le competenze linguistiche si sviluppano quando le priorità linguistiche sono considerate anche priorità cognitive**. Nel sistema scolastico spesso si disattende questa bivalenza eccedendo o

⁴² Quartapelle F., Betocchi D., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Oxford, 2002, Firenze

verso il linguaggio (ovvero i processi linguistici) o verso la conoscenza grammaticale, con un'attenzione non equilibrata tra processi e prodotto rischiando di non generare la competenza ma semplicemente la capacità di utilizzo, anche a buon livello, della comunicazione linguistica.

1.4.2 - Le competenze etico-culturali-linguistiche (socio-linguistiche)

Questo aspetto è molto interessante e soprattutto fondante di alcune modalità comunicative che differenziano gli esseri umani tra di loro - in relazione all'ambiente e agli input che hanno ricevuto durante la loro crescita emotivo-relazionale - e per il quale, famiglia e scuola, concorrono alla pari nello sviluppare la coscienza linguistica dell'individuo, del gruppo e della società. Questa competenza include la comprensione del gergo in relazione al contesto; il ruolo del linguaggio nel modellare l'identità sociale; le variazioni culturali interne ed esterne alla società e dunque il linguaggio migrante in tutte le sue forme; la potenza espressiva ma anche e soprattutto il coraggio linguistico nell'uso di termini propri, e non importati da ondate modaliste, e naturalmente la ricerca sulle modalità di apprendimento delle competenze linguistico-comunicative.

È un campo affascinante che esplora l'intricata relazione tra lingua e società, approfondisce il modo in cui il linguaggio è modellato da fattori sociali e culturali e, a sua volta, come esso stesso influenza e riflette questi fattori. Nel contesto della **modalità di espressione**⁴³, la linguistica socioculturale offre preziose informazioni sui modi in cui le persone usano il linguaggio per trasmettere significato, stabilire identità sociali, negoziare, interagire con le dinamiche di potere all'interno delle loro comunità. Questo perché:

a - la lingua è una pratica sociale, piuttosto che un sistema statico di regole. Il linguaggio non è solo un mezzo di comunicazione, ma anche uno strumento per costruire e negoziare realtà comuni. Ad esempio, quando qualcuno usa una forma specifica di modalità di espressione, "l'ho visto con i miei occhi, ha dato un calcio al

⁴³ Per modalità di espressione si intende il personale uso linguistico nel formulare frasi e concetti o nella scelta di sostantivi, nell'uso di formule gergali o anche dialettali, formali o informali in adesione o contrasto con la richiesta dell'ambiente o della società.

bidone dell'immondizia perché non voleva chiudersi", non si sta semplicemente riportando un avvenimento ma anche posizionandosi in un particolare contesto sociale denunciante, per esempio, la difficoltà di inserire l'immondizia nel cassonetto pieno, della raccolta dei rifiuti non sempre precisa, del disagio del cittadino, una protesta informale per aver pagato comunque la tassa sui rifiuti e non ottenere in cambio il servizio etc.

È indispensabile per interagire, per essere attore e non solo spettatore di tutto quanto costituisce la nostra esistenza⁴⁴.

b - la lingua è una variazione culturale nella modalità di espressione: la linguistica socioculturale si adegua ai contesti, al tempo storico, al cambiamento sociale, culturale e politico. Dunque i bambini di oggi scrivono una mail a Babbo Natale; si ascolta musica digitale non avrebbe senso chiedere, *torna indietro e fammi risentire...*, ma *rimetti la traccia*; ma anche i conflitti o le crisi che si vivono in diretta attraverso i media hanno un nuovo formulario espressivo che certo non è quello della guerra del Vietnam;

c - la lingua è dinamica e strutturata: la linguistica socioculturale fa anche luce su due aspetti, la lingua cresce con noi che la personalizziamo ma al tempo stesso la radichiamo nell'uso e nella nostra esperienza di vita. Non è neutra, non è indifferente, non è dispersiva, non mente tranne che nel contenuto del mentire, gli diamo il ritmo della nostra giornata, dei nostri pensieri e delle nostre esigenze e di quelle altrui;

d - la lingua è la nostra identità sociale: ci aiuta a esprimere le richieste, a rappresentarci, a raccontare chi siamo, a relazionarci, a negoziare, a conoscere, a creare nuove formule espressive. Racconta di noi più di quanto noi stessi siamo in grado di fare in quanto riporta il nostro io più intimo anche in una sola intonazione vocale, una frase circostanziale, nel ritmo oratorio che scegliamo;

e - la lingua è espressione dell'evoluzione della società, per quanto riguarda il tempo storico e le modalità sociali ed economiche, e dell'individuo, in relazione all'età, al genere, alla classe sociale ed etnia, etc.

⁴⁴ I bambini a scuola sono molto attivi nella pratica sociale del linguaggio soprattutto attenti ai diritti e ai doveri: Matteo ha preso il temperino a Sofia senza chiederglielo (denuncia di un comportamento scorretto); Non è stata Alice ma Francesca a spingere Alessandro (senso di lealtà); Il mio disegno è brutto ma non ho voglia di rifarlo (consapevolezza); Non ho capito l'esercizio... che devo fare? (richiesta di aiuto), etc.

1.4.3 - Le competenze pragmatico-testuale

È incredibile ma le competenze pragmatico-testuale sono quelle che, nella nostra società ormai scolarizzata, diamo per scontate ma anche quelle che, al giorno d'oggi, determinano una vera emergenza: l'analfabetismo funzionale⁴⁵ che comporta, in tutto il mondo, per una grande maggioranza di individui anche laureati, tra i 22 e i 57 anni, l'incapacità di comprendere un testo o di esprimersi in modo chiaro.

Questa competenza, a torto ritenuta esclusivamente tecnica, riguarda l'uso funzionale delle risorse linguistiche (realizzazioni di funzioni e atti linguistici, sensi indiretti e impliciti, schemi di interazione sociale) e la padronanza del discorso, la coesione e la coerenza, l'identificazione di tipi e forme testuali, il funzionamento dei testi e dei relativi schemi di costruzione del testo (discorso/testo, funzioni, e meccanismi di coesione testuale)⁴⁶.

Queste competenze, indicate come prioritarie da molti documenti ufficiali nazionali relativamente all'insegnamento della lingua nella scuola di base⁴⁷ sono legate all'area dei bisogni personali, funzionali e sociali del bambino, poiché sviluppano quelle skills necessarie per la vita e per la comunicazione quotidiana in contesti sociali differenziati; competenze che servono per stabilire rapporti conoscitivi/critici con le nuove tecnologie e con la cultura di massa in cui è immerso l'individuo fuori dalla scuola⁴⁸. Le competenze pragmatico-testuali garantiscono abilità di accesso ai testi, consentendo così una migliore conoscenza e gestione del proprio immaginario individuale e più ampiamente dell'interiorità.

Rispetto allo sviluppo di queste skill è superfluo sottolineare la decisiva importanza che ricoprono le interazioni e gli ambienti culturali in cui gli individui vivono, poiché è in questi che le capacità pragmatiche si formano. La scuola è il micro universo decisivo per osservare ed esplorare le diversità degli ambienti sociali e culturali

⁴⁵ Questo fenomeno è piuttosto complesso ed è dovuto sicuramente ad un insieme di fattori che sono riconducibili sia all'impoverimento dell'apprendimento scolastico, all'informatizzazione del mondo dell'istruzione, che a una demotivazione nella pratica della lettura, nell'uso dell'espressione linguistica formale a vantaggio dell'immediatezza convulsiva, come definita, la richiesta sociale della comunicazione oggi, dal linguista Luca Serianni.

⁴⁶ Piscitelli M., *Le competenze in lingua italiana* – Irre Toscana, Seminario internazionale – 27/11/2004, Genova

⁴⁷ “preminenza agli usi funzionali della lingua”, T. De Mauro, *L'educazione linguistico democratica*, 2002, Editori Laterza

⁴⁸ Piscitelli M., *Le competenze in lingua italiana* – Irre Toscana, Seminario internazionale – 27/11/2004, Genova

esplicitati anche attraverso i testi, codificati in una varietà di forme e generi testuali (orali e scritti), che possono divenire oggetti motivanti di studio, analisi e riflessione. Una opportunità che non va sprecata dentro una rigida didattica formulistica e procedurale, ma che ha bisogno di mezzi e metodi che spingano all'interazione sociale nella comunicazione linguistica e in particolare all'uso funzionale della lingua attraverso spazi linguistici frequentati dai bambini. Tutto ciò richiede di mettere in campo o di rafforzare didattiche dinamiche e non statiche, orientate alla ricerca e all'innovazione e all'uso dei canali evidenziati dalle neuroscienze come più appropriati per l'apprendimento in generale, tutti argomenti che saranno trattati ampiamente, più avanti, in questo dottorato di ricerca.

1.4.4 - Le competenze socio-funzionali completano l'articolato macro cosmo dell'apprendimento delle skills linguistico-comunicative. **Il loro raggiungimento garantisce benessere mentale, emotivo, fisico, sociale e relazionale, una vita vissuta e non subita, appagata nel privato ed equilibrata nel pubblico.**

Riguardo ad essa vorrei accennare a due aspetti irrinunciabili: **le competenze socio-emotive e la saggezza** come strumento necessario per il raggiungimento del benessere di un individuo soprattutto a partire dal bambino.

“Le emozioni possono aiutarti o possono ferirti, ma non hai voce in capitolo finché non le comprendi⁴⁹”. Sono esse che ti spingono a rinunciare o a metterti in gioco, a navigare in acque tranquille o a conquistare sempre nuovi orizzonti anche nel turbinio di una tempesta. Nel mondo delle relazioni familiari, scolastiche, sociali, lavorative, la loro acquisizione ti rende protagonista, ti permette di imparare, di trovare soluzioni, di risolvere problemi, di autodeterminarti, di incuriosirti, di farti domande, di accettare ostacoli e delusioni, di trasformare ogni azione quotidiana in una rivoluzione e una conquista.

Queste competenze comprendono abilità intrapersonali ed interpersonali che sono tra loro interdipendenti: l'aspetto intrapersonale (o componente emotiva) comprende la

⁴⁹ Bradberry, T., & Greaves, J., *Emotional Intelligence 2.0*, 2009, San Diego, CA. Talent Smart

capacità di essere consapevoli, regolare le proprie emozioni e risolvere efficacemente i problemi; l'aspetto interpersonale (o componente sociale) invece, riguarda abilità sociali come empatia e comprensione del vissuto emotivo dell'altra persona⁵⁰.

Comprendere, riconoscere e gestire efficacemente le emozioni e le relazioni sociali ad esse connesse prevede una complessa interazione di diverse abilità, tra cui:

- Abilità cognitive, come l'attenzione e il problem solving;
- Credenze legate al sé, come la self efficacy e la capacità di autonomia;
- Consapevolezza sociale, come l'empatia e la capacità di gestione dei conflitti⁵¹.

Questa interazione e integrazione di diverse abilità permette all'individuo di affrontare varie situazioni sfidanti e consente di regolare il proprio comportamento emotivo e relazionale⁵². Le competenze sociali emotive sono infatti direttamente associate alle relazioni interpersonali e all'agire umano e permettono all'individuo di poter interagire con il mondo che lo circonda⁵³ e sono influenzate da fattori di tipo individuale (il livello di sviluppo cognitivo, il temperamento e il sistema di valori e convinzioni della persona, etc.) e da fattori di tipo sociale (l'esperienza sociale, l'apprendimento passato e la storia relazionale vissuta da un individuo, etc.).

Goleman, nei suoi studi, suggerisce come queste abilità "non cognitive" siano altrettanto, **se non maggiormente**, importanti delle abilità cognitive per il successo nella vita⁵⁴ e afferma, che il quoziente intellettivo incide solo per il 20% rimanendo stabile, personale e poco dinamico. Le competenze sociali emotive, al contrario, possono essere insegnate e coltivate, motivo per cui è possibile accrescerle⁵⁵ e secondo gli studi neuroscientifici più recenti, oltre il 50% della nostra performance ed efficacia

⁵⁰ Gómez-Olmedo, A. M., Valor, C., & Carrero, I., *Mindfulness in education for sustainable development to nurture socioemotional competencies: A systematic review and meta-analysis. Environmental Education Research*, 2020

⁵¹ Jones, S. M., & Doolittle, E. J., *Social and emotional learning: Introducing the issue. The future of children*, 2020, 3-11

⁵² Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M., *Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability*, 2019, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32

⁵³ Idem

⁵⁴ Banks S., *Beyond The Leader: Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Coaching among Professional Coaches*, 2019

⁵⁵ Jones S. M., & Doolittle E.J., *Social and emotional learning: Introducing the issue*. 2017, *The future of children*, 3-11.

personale è determinata da tali competenze⁵⁶ e l'87% dei cambiamenti di successo è conseguente a tali abilità⁵⁷.

L'espressione del proprio vissuto emotivo, la gestione di questo e l'autostima sono i più potenti predittori socio-emotivi per la soddisfazione della vita (dimensione cognitiva) e per l'equilibrio affettivo (dimensione affettiva). L'apprendimento sociale ed emotivo promuove l'uso di diverse abilità di tipo cognitivo e interpersonale che permettono di raggiungere obiettivi significativi, a livello sociale che evolutivo⁵⁸, e consentono all'individuo di stabilire relazioni positive, prendere decisioni responsabili, gestire in modo efficace situazioni complesse e in modo adeguato le emozioni, le relazioni e il lavoro⁵⁹.

Le difficoltà presenti nel funzionamento sociale emotivo si possono osservare sin dalla più tenera età e possono esprimersi sotto forma di problemi di **esternalizzazione e interiorizzazione**: i primi, comprendono comportamenti problematici come, aggressività, impulsività, iperattività o atteggiamenti sfidanti, e conflitti; i secondi, invece, comprendono problemi con sintomi che impattano gravemente sull'individuo come, ad esempio, ansia, depressione, senso di inferiorità, ritiro⁶⁰, insicurezza,

⁵⁶ Six Seconds (n.d). The Emotional Intelligence Network. Retrieved from: <https://www.6seconds.org/>

⁵⁷ Banks S., *Beyond The Leader: Examining the Relationship between Emotional Intelligence and Coaching among Professional Coaches*, 2019

⁵⁸ Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S., *Promoting sustainable social emotional learning at school through relationship-centered learning environment, teaching methods and formative assessment*. 2020, Journal of Teacher Education for Sustainability, 22(1), 21-36. Freedman, J. & Fariselli, L., *White paper: Emotional intelligence and success. Retrieved from intelligence-and-success*, 2016

⁵⁹ Schonert-Reichl, K. A., Kital, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). *To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional 78 Learning*. A Report Prepared for CASEL. Collaborative for academic, social, and emotional learning.

⁶⁰ Oggi a questa condizione è stato dato un termine, **HIKIKOMORI**, che significa letteralmente *stare in disparte* ed è usato per indicare coloro che decidono di ritirarsi dalla vita sociale per lunghi periodi (da pochi mesi fino a diversi anni), chiudendosi in casa, senza avere alcun contatto diretto con il mondo esterno, a volte nemmeno con i propri genitori. Questo fenomeno evidenziato negli anni '90 proprio tra la giovane popolazione nipponica, da qui il termine, oggi ha raggiunto ovunque cifre davvero impressionanti portando alla luce la pressione e il disagio che spingono alcuni giovani all'isolamento sociale. In Italia si calcola che ci siano 100.000 HIKIKOMORI, dai 10 anni in su, ragazzi prevalentemente (il fenomeno incide sulle ragazze solo per un 1,7%) che scelgono di rifiutare i contesti sociali, scolastici e lavorativi per almeno 6 mesi. I disagi provengono innanzitutto dalle **relazioni parentali** spesso distaccate, poco intime, apatiche, ma anche da **contesti, di amicizia o scolastici**, che escludono, ghetizzano, spingono a cercarsi un porto sicuro e contatti protetti, magari attraverso Internet.

preoccupazione esagerata e accanimento eccessivo⁶¹, ragione per cui tale competenze possono considerarsi prioritarie in qualsiasi modello o progetto formativo⁶².

Un altro degli aspetti irrinunciabili nel raggiungimento delle competenze socio-funzionali è **la saggezza, il saper vivere bene**. Senza aprire un dibattito filosofico, nell'iter formativo di un bambino, essa consiste in semplici conquiste: dimostrare empatia, trovare piacevolezza nelle attività ordinarie, coltivare la consapevolezza di sé (autostima), imparare ad accettare sconfitte e delusioni e, soprattutto, non rinunciare ad essere sempre se stessi (autenticità). Una competenza emergente come definita da più parti nei dibattiti sulla scuola e sulla crescita emotiva dei ragazzi, un passe-partout delle competenze, che aiuta a ridefinire il mondo della didattica stessa sempre più a confronto con famiglie autoreferenziali che eliminano ogni ostacolo verso la progenie e bambini onnipotenti che si credono il centro assoluto di ogni ambiente socio-relazionale.

⁶¹ Faria, S. M., Esgalhado, G., & Pereira, C. M., *Efficacy of a socioemotional learning programme in a sample of children with intellectual disability*, 2019, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(2)

⁶² Baldan F., *Benessere e soddisfazione di vita: il ruolo di saggezza e competenze sociali-emotive lungo l'età adulta*, a.a., 2021/2022, Università degli Studi di Padova, Tesi

1.5 – Didattica per competenze

Se il benessere personale e sociale dell'individuo passa attraverso le competenze la scuola, prima tra tutte, si è dovuta adeguare nell'insegnamento, nella strutturazione degli ambienti di apprendimento, nelle strategie e anche nell'individuare nuovi percorsi e forme di valutazione (certe, obiettive e misurabili realmente).

Questo grande lavoro che parte dall'ambiente di accoglienza, in genere la famiglia, si è intensificato in modo strutturato, organizzato, istituzionale e finalizzato, nella scuola attraverso una corretta progettazione del curricolo, del PTOF e della programmazione. Le istituzioni scolastiche godono certo di piena autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo ma sono tenute a rispettare i principi statuali e l'azione legislativa esclusiva riguardo le norme generali sull'istruzione per la determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale⁶³.

La scuola italiana, non senza resistenze, ha superato a livello normativo il concetto di programma centrato sull'insegnamento e ha scelto di passare alla logica del curricolo, più adeguata alle esigenze della società contemporanea in quanto consente di mettere al centro del processo di apprendimento i bisogni e le risorse della persona, consente di lavorare sulle competenze trasversali necessarie a fronteggiare i continui cambiamenti socioculturali e sposta l'attenzione dall'acquisizione del titolo alla valutazione⁶⁴, a livello individuale e di istituto, e sulla certificazione delle competenze acquisite. L'insegnante è diventato artefice di una progettazione attiva e significativa, di una autoformazione sempre più consapevole e incisiva e di sperimentazione didattica e metodologica⁶⁵.

Il mondo della progettazione dell'azione didattica si è diviso davanti a due termini apparentemente simili: **programmazione e programma-azioni**. Il primo strumento si concentra sulle azioni che coniugano il CONOSCERE e FARE dell'alunno e, con esso, si intende sviluppare, puntualizzare, mettere in opera, una serie d'interventi coordinati

⁶³ Borea M., *L'ITALIANO VA A SCUOLA L'insegnamento della lingua italiana nella scuola tra didattica tradizionale, metodi e sperimentazioni*, Tesi magistrale, Università Toscana, maggio 2023

⁶⁴ La valutazione necessariamente deve essere considerata didattica, formativa ed emotiva, più che un mezzo di seriazione e classificazione. (Corsini C., *La valutazione che educa*, 2023, FrancoAngeli)

⁶⁵ Borea M., *L'ITALIANO VA A SCUOLA L'insegnamento della lingua italiana nella scuola tra didattica tradizionale, metodi e sperimentazioni*, Tesi magistrale, Università Toscana, maggio 2023

che concorrano a conseguire - con efficienza, efficacia, economicità - un obiettivo permettendo al docente di superare l'improvvisazione, la causalità operativa e di organizzare, in modo razionale e coerente, gli interventi educativi, i contenuti e le diverse attività scolastiche e di verifica. Con la programmazione si sono adeguati gli obiettivi del curriculum alla classe, si sono individuati i collegamenti interdisciplinari, e in base alla composizione del gruppo, alle azioni inclusive necessarie, di accoglienza e integrazione richieste, sono state scelte metodologie che consentano effettivamente di facilitare il processo di apprendimento e di crescita culturale, emotiva, relazionale e sociale. Parlando invece di programma-azioni la barra è spostata sulla consapevolezza dell'alunno e il suo totale protagonismo nel sentire, capire, imparare, progettare, mettersi in gioco, trovare soluzioni, sapersi adeguare alle sollecitazioni esterne ambientali e relazionali, si ricollega alle Life skills, identificate dall'OMS, creando un substrato di piacevolezza e motivazione al conseguimento del proprio successo scolastico e più in generale nella vita⁶⁶.

Non si tratta di una questione semantica in quanto il programma-azioni ha rivoluzionato la programmazione, cambiato il modo di progettare un percorso didattico di istituto, di intersezione, interclasse, consigli di classe, di dipartimenti o a livello disciplinare. Il focus è passato alle competenze strategiche dell'individuo e alle FE (Funzioni Esecutive) che consentono di pianificare, prima, e monitorare, in itinere e successivamente, le azioni necessarie per raggiungere un determinato scopo, un insieme di processi mentali che ci aiutano a connettere l'esperienza passata con l'azione presente e il progetto futuro per dare risposte congrue con quanto l'ambiente, di volta in volta, ci richiede⁶⁷.

Sia le competenze che le FE entrano in gioco nei compiti non ordinari, cioè in situazioni in cui l'utilizzo di comportamenti e abilità di routine non sono più sufficienti e occorrono schemi cognitivi e comportamentali adattivi in risposta a condizioni ambientali nuove e impegnative. Rappresentano, quindi, funzioni deputate al controllo e alla pianificazione del comportamento, che permettono di organizzare e attuare processi finalizzati al raggiungimento di un obiettivo e sono necessarie in quanto garantiscono il controllo e la modifica del proprio comportamento in caso di necessità.

⁶⁶ Idem

⁶⁷ Idem

Programmare è lavorare sempre più in divenire - un canovaccio di studio e di sperimentazione dove ricerca, cambiamento e innovazione fanno parte della pratica quotidiana – tenendo conto degli obiettivi didattici rimanendo, però, centrati sul contesto socio-culturale ambientale in cui è inserita l'azione formativa. Consiste nel mettere in atto un percorso, organico, efficiente, coerente, organizzato, personalizzato e totalizzante, inclusivo e coinvolgente, orientante, che, per non essere autoreferenziale, andrà valutato al fine di monitorare l'efficacia stessa della metodologia nell'acquisizione di conoscenze e competenze.

La valutazione è divenuta una caratteristica intrinseca all'azione del docente e alla risposta del discente che non si esaurisce nelle verifiche, interrogazioni, osservazioni, analisi o nelle prove Invalsi ma che rappresenta un monitoraggio ampio, in itinere ma anche finale, una proiezione statistica con il potere di rimodulare le scelte metodologico-didattiche e le indicazioni a livello nazionale. Molto spesso si tende a considerare tutto l'universo della rendicontazione scolastica ripartito in due sistemi chiusi che non comunicano tra loro e che hanno finalità differenti, una micro e macro valutazione, la prima finalizzata al raggiungimento delle competenze - con il focus sull'alunno, sull'azione didattico-metodologica e sull'efficacia del curriculum di istituto - e la seconda come un misuratore di conoscenze didattiche attraverso le prove standardizzate nazionali (INVALSI). Anche i test a più ampio spettro, però, non possono verificare tutto in modo davvero asettico, sono influenzabili dagli indicatori che si decide di utilizzare per la correzione, nonché dalla situazione socio-emozionale del momento, dalla discrepanza che esiste, sul territorio, tra i docenti per il libero esercizio dell'insegnamento, ma anche rispetto all'adozione di un testo invece di un altro, nella calibratura del percorso effettivamente compiuto in quella disciplina dal gruppo classe. Inoltre le valutazioni, elemento ben definito e statico, per quanto possano essere strutturate il più scientificamente possibile, sono finalizzate a incasellare in un preciso schema i risultati, elementi tutt'altro che definiti e statici. Pensiamo ad una interrogazione orale, le variabili sono davvero tante, la metodologia dell'insegnante, la capacità di usare uno strumento di misura uniforme; le aspettative dell'alunno, la sua psicologia e preparazione tecnica. È evidente come la scuola delle competenze e delle FE (Funzioni Esecutive) - ambiente di apprendimento che si struttura sulle attività laboratoriali (saper fare, per saper essere per saper imparare),

sull'osservazione e richiede una attenta documentazione e analisi, su azioni didattiche attive, ricerca metodologica e formazione continua, un'azione complessa, una sfida per il docente 4.0 – sia ancora alla ricerca di un sistema di valutazione efficace e si sia *solo* adattata a schede o verifiche a crocetta⁶⁸.

⁶⁸ Idem

Capitolo 2

Come impariamo

L'essere umano **impara in tanti modi**, consapevoli o passivi partendo dal DNA evolutivo che gli appartiene; **in diverse fasi** della sua esistenza ed ha con sé un bagaglio, legato alle radici storico-culturali, di partenza; **in diversi ambienti**, famiglia, scuola, lavoro, esperienza, e **mettendo in gioco** sicuramente tutto il suo corpo dagli organi di senso ai processi intellettuali ed emotivi quali l'intuizione, la critica, l'empatia etc.

Imparare fa parte del **processo di radicazione** sia come specie che come singolo individuo, come gruppo e come società. C'è un detto popolare che recita "Nessuno nasce imparato" e che è vero ma solo a metà in quanto, in realtà, come tutti gli esseri viventi, anche gli individui della nostra specie, hanno a priori, sin dalla nascita, alcuni condizionamenti istintivi. Intanto cercano di nutrirsi, hanno la spinta a muoversi, cercano di articolare dei suoni, esplorano lo spazio e, acquistando familiarità con il corpo, sperimentano nuove azioni e sensazioni. Prima della **mente assorbente**, per dirla con la Montessori, l'individuo sviluppa la **mente primaria**, quella che lo spinge alle azioni finalizzate alla sopravvivenza immediata e infine quella **emotiva** che lo aiuta a gestire le due intelligenze evolutive di base: **essere per sapere e sapere per divenire**.

È una catena tortuosa ma anche interessante che dimostra come tutto il processo verso la consapevolezza, la coscienza della propria esistenza sia fortemente legato agli stimoli, all'ambiente, agli esempi, al contesto, alla cultura, alle modalità espressive e comunicative.

In passato è capitato spesso che siano stati ritrovati bambini cresciuti in ambienti ostili, senza contatti con i loro simili e l'osservazione del loro comportamento - sulle capacità acquisite, il modo di relazionarsi, l'espressione vocale, le emozioni e gli stili di vita adottati - hanno portato gli antropologi ad affermare che **esseri umani si diventa, non si nasce!** La sopravvivenza stessa di questi bambini testimonia sicuramente che l'uomo ha la capacità di mantenersi in vita, di adattarsi, di adeguarsi assorbendo dall'ambiente e dagli esseri che lo popolano l'imprinting evolutivo. Nell'ambiente

circostanziale questi sfortunati piccoli hanno assolto, comunque, la personale crescita esistenziale ma trasportati in altri contesti sono apparsi inadeguati, con comportamenti ritenuti selvaggi, incapaci di trovare una formula comunicativa efficace al nuovo ambiente. Questi individui hanno avuto tutti un recupero difficile e molto parziale, soprattutto nella verbalizzazione. Anche quando sono arrivati ad imparare alcune parole, non hanno avuto la capacità di usarle se non davanti agli oggetti reali e ai loro bisogni immediati. Queste osservazioni - che non appartengono solo al passato, basta pensare ai bambini a cui non è data la possibilità di vivere in un contesto di crescita educativa e formativa - portano alla considerazione che senza una forma di base di **linguaggio comunicativo di espressione reciprocamente compresa**, al quale contribuisce l'ambiente sociale in cui viviamo, viene meno la più importante caratteristica della nostra specie, vale a dire la possibilità di pensare in modo astratto, di trasmettere ai propri simili l'esperienza, idee, pensieri ed emozioni continuando il processo evolutivo della specie che si basa principalmente sulla comunicazione costruttiva e inter-relazionale.

2.1 – Come funziona il cervello che impara

Il cervello è un organo del nostro corpo tra i più importanti al pari del sistema nervoso centrale e del cuore. Filosoficamente per secoli si è perpetuata la differenziazione tra l'organo, il cervello, e la sua azione, la mente ma, con l'avvento delle neuroscienze, lo studio si è spostato sulle connessioni tra fisiologia e pensiero per comprendere come il cervello funzioni e potenziarne al massimo le sue prerogative.

Il cervello umano possiede delle capacità innate, inconsce, relative soprattutto all'apprendimento del linguaggio⁶⁹ e della grammatica intesa quale struttura di una espressione comunicativa⁷⁰, una specializzazione geneticamente determinata e finalizzata ma in continua evoluzione che implica anche la dimensione dell'imparare. Questo perché, nonostante sia predisposto per gestire una grande quantità di impulsi, il cervello umano, in un'ottica di funzionalità ottimizzata, si è specializzato non tanto in una gestione dati - non potrebbe contenere tutte le conoscenze necessarie alla quotidianità oggi, come alla sopravvivenza ieri - ma **nell'imparare ad imparare**⁷¹.

Il cervello è una struttura complessa il cui funzionamento è ancora parzialmente un mistero. Superati gli stereotipi che ne avevano fatto un semplice device di trasmissione dati tra singoli neuroni o con aree delimitate e selezionate ad alcune funzioni - tanto che si pensava che i danni cerebrali fossero irreparabili e che le cellule del sistema in dotazione fossero solo destinate ad esaurirsi nel corso della vita biologica - oggi

⁶⁹ Gli ultimi studi non parlano esclusivamente di un linguaggio alfabetico-relazionale ma anche di linguaggi-primari, non solo vocali o gestuali, ma simbolici o rituali che l'essere umano è capace di mettere in atto già in forma istintiva per sopperire alle necessità primarie non ultima quella di soddisfare i propri o gli altrui bisogni (richiesta o offerta di cibo, dare o ricevere protezione, collaborazione, conforto, solidarietà etc.) L'uomo singolo, prima del gruppo, ha sperimentato che mettersi in relazione con l'altro è funzionale alla sua sopravvivenza spingendo la specie all'aggregazione sociale e non viceversa.

⁷⁰ a.n.c., *Il linguaggio secondo Chomsky*, 2013-2014, UNIFE, https://www.unife.it/lettere/ filosofia/comunicazione/insegnamenti/fondamenti_comunicazione_musical_e/materiale_didattico/comunicazione-musicale-2013-2014-materiali-per-la-prima-parte/breveriassunto-della-teoria-chomskyana-del-linguaggio

⁷¹ Se si dovesse riassumere con una sola parola il talento unico della nostra specie, sceglierei il verbo "imparare". (*Teoria del linguaggio*, Stanislas Dehaene, pp.19)

sappiamo che ci troviamo di fronte a un'articolata rete neurale e alla **plasticità**⁷² capaci di **attivare o inventare connessioni continue** nell'intero sistema.

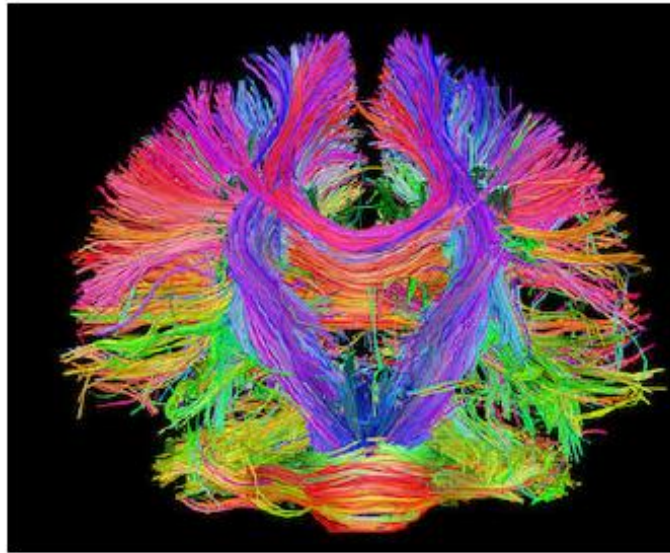


Fig. 10 – Reti neurali

Quindi non una struttura chiusa e che muore, che se danneggiata non riesce a recuperare pienamente, che invecchia e che è biologicamente legata all'equazione età/funzioni, ma un insieme aperto, tutt'altro che incapace di ricreare una memoria o di riparare dei danni, per nulla condizionato dal decadimento fisico quanto più dalla mancanza di stimoli adeguati, legati alla sfera emozionale, alla piacevolezza, alla consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, alla curiosità, all'interesse e purtroppo, in forma negativa anche alla frustrazione, depressione, inadeguatezza etc. Il cervello impara e non solo facendo, ovvero attivando diverse aree cognitive, ma anche sentendo, la partecipazione emotiva. Chiunque sia un insegnante può constatare quotidianamente quanto il fare e il sentire siano fondamentali nell'apprendimento attivo.

⁷² Il sistema nervoso dell'uomo è dotato di oltre 100 miliardi di neuroni ognuno dei quali può attivare decine di migliaia di connessioni (sinapsi) in una rete complessa e altamente funzionale ma capace, anche, di modificare i propri circuiti, sia dal punto di vista strutturale che di efficienza, in funzione dell'esperienza, al fine di apprendere informazioni sull'ambiente oppure, nel caso di danni cerebrali, per ripararli.



Fig. 11 – Mappa “Emozioni”

Affinché i processi neurali possano innescarsi e rendere continua l’acquisizione di informazioni devono presentarsi alcune condizioni, prima tra tutte **l’esperienza multi sensoriale**, che è poi quella che ha permesso alla nostra specie l’adattamento e la sopravvivenza, che ci fornisce non solo dati ma anche di valutare il contesto e di soppesare le reazioni. La creazione di esperienze multi sensoriali di apprendimento, per un periodo significativo, è fondamentale per l’adattamento, non solo evolutivo, ma continuo e quotidiano, basti pensare a un cieco, per esempio, che impara a guardare con le mani o al naturale processo di esplorazione del bambino.

Il secondo requisito per favorire la plasticità neurale è rappresentato dalla **necessità che le varie sinapsi si attivino in modo intenso**, contemporaneamente in rapida successione o in cicli alternati. Ciò avviene più facilmente in relazione all’**ambiente**, socio/familiare/culturale, che circonda l’individuo e che deve presentare tutte quelle condizioni **propositive all’apprendimento**. Queste condizioni si traducono in un continuo allenamento celebrale e nello stimolo a strutturare **diverse forme di pensiero** (logico, visivo, sequenziale, deduttivo, ecc.), **diverse modalità operative** (scrivere, disegnare, costruire mappe, prendere appunti, riordinare immagini in relazione concettuale, usare solo simboli, ecc.), differenti livelli di attivazione fisica (seduti o in

piedi, con movimenti di muscoli piccoli o grandi, movimenti simmetrici e asimmetrici, ecc.), **diversi stati fisiologici** (immobili, in movimento, di corsa, con diversi tipi di tono muscolare e respirazione, ecc.)⁷³ .

La terza condizione fondamentale e irrinunciabile, alla quale ho già accennato è il coinvolgimento emotivo⁷⁴ e **relazionale**, in quanto emozioni e relazioni incidono sulla percezione di sé, degli altri, del proprio e dell'altrui essere e sentire, sull'autostima, la forza e la voglia di mettersi in gioco, sulla capacità di sfruttare l'errore, la delusione, l'inadeguatezza, la paura, la forza di manifestare i propri sentimenti, di chiedere e dare aiuto⁷⁵, di portare conforto.

Gli studi sui processi cognitivi si possono considerare una scienza in divenire legata all'attività decisionale: *alla capacità di scegliere* e includono tutti quegli atti e quelle strategie attraverso le quali le persone comprendono il mondo esterno, nelle varie fasi della loro vita e nei momenti di interazione con gli altri, e si possono identificare nella consapevolezza, intelligenza, riconoscimento, abilità e comprensione. Superate da tempo le teorie dell'Associazione e del Comportamento, dalla metà del Novecento gli studiosi si sono orientati verso il Cognitismo che mette in relazione l'apprendimento con **la naturalità, l'ambiente, l'esperienza, l'emozione e la trasmissibilità**. Questi quattro indicatori raccontano l'evoluzione dell'uomo ma anche delle sue modalità di apprendimento personali in relazioni al contesto socio-storico e culturale. Il loro livello delinea in modo piuttosto determinante quelle che sono le potenziali capacità, di un individuo, ad assimilare una struttura di base del linguaggio in uso nella sua sfera relazionale.

Nella fase della crescita l'ambiente, l'esperienza ovvero il *fare*, l'emozione il *sentire* e l'interazione sono tutte condizioni di proiezione e sviluppo che rendono protagonista

⁷³ Achilli S., Sinibaldi F., *Come impara il cervello*, Real way of life. 20.12.2016, <https://www.realwayoflife.com/2016/12/20/come-impara-il-cervello-cosa-succedequando-impariamo-e-come-sostenere-questi-processi/>

⁷⁴ Le emozioni sono una reazione ad uno stimolo ambientale e rispetto ai sentimenti sono di breve durata anche se, combinandosi tra loro, possono dare vita a manifestazioni più complesse quali per esempio l'orgoglio, la delusione, l'imbarazzo e il disprezzo

⁷⁵ Questa interazione modifica la chimica del cervello innescano un meccanismo circolare di notevole potenza e in continua attivazione: IMPULSO EMOTIVO (sentire, divenire) – RILASCIO NEUROTRASMETTITORI (sostanze chimiche che attivano connessioni) – COLLEGAMENTI NEURALI (stimolo per il fare e implicazione alla coscienza di sé)

il bambino del suo stesso apprendimento di base. Questo progetto, al quale vanno aggiunte le strategie personali, non è limitato all'età evolutiva ma continua nella scuola trasformata in ambiente di apprendimento esperienziale che rende protagonista il corpo, inteso come **strumento** per *fare sentire e interagire* e **attivatore di processi** tramite l'*autodeterminazione* e il *problem solving*.

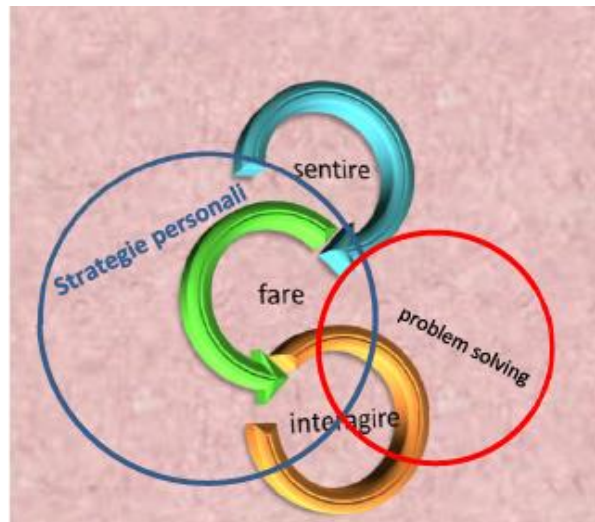


Fig. 12 – Fare, sentire, interagire

L'esperienza mi ha portato a verificare quanto sia produttivo nell'azione educativo-didattica mantenere questo loop e strutturare un ambiente esperienziale e delle attività che coinvolgano il corpo. Il movimento, per esempio, riesce a integrare anche l'alunno che non si vuole mettere in gioco oppure che presenta alcune difficoltà o che non ha studiato. Invece di interrogare sui verbi si può proporre una gara, magari all'aperto, sullo stile "Ruba bandiera" e gli alunni, nella tensione positiva di voler partecipare al gioco, vengono distratti dall'ansia della prestazione o dalla timidezza e partecipano dimenticando non solo le resistenze personali ma anche la paura di sbagliare.

Un ultimo elemento da analizzare - nell'universo dell'acquisizione linguistico-funzionale e delle prospettive di proiezione ed evoluzione della stessa dalla fase dello sviluppo, all'iter scolastico e nel contesto socio-culturale-lavorativo - è quello delle strategie personali. L'uomo è capace, in forma inconscia e/o pianificata, di ottimizzare situazioni e condizioni usando gli strumenti che ha a disposizione. Ritornando all'esempio precedente, il bambino che non ha studiato i verbi dopo tre o quattro volte

che sente richiedere la terza persona singolare del Passato remoto Indicativo, lo ha memorizzato e dunque sarà in grado di rispondere alla prossima richiesta analoga. Ottimizzando il momento del gioco, stemperando l'ansia, l'alunno avrà messo in atto una strategia personale imitativa, a livello probabilmente inconscio, ma che comunque è valida allo scopo. C'è di più, **ha fatto esperienza** di una condizione precisa, ASCOLTO-IMPARO, e l'ha inserita nella sua bacheca delle strategie, e sarà in grado, quando la situazione lo richiederà, di ripescare questa informazione che è stata codificata come: *presta maggiore attenzione se vuoi imparare*⁷⁶.

⁷⁶ Può capitare, per esempio, che un alunno chieda di essere interrogato per ultimo, a prescindere dalla motivazione, mette in atto una tattica, di ripasso o di studio se è impreparato, per acquistare sicurezza: ASCOLTO-IMPARO. Non solo, si potrebbe pensare che le nozioni apprese in questo contesto finiscano nella memoria breve, siano finalizzate esclusivamente a superare quella prova, in realtà sono apprendimenti che finiscono per essere ben sedimentati perché la tensione, l'adrenalina, il contesto emotivo imprime un segnale evidente e rintracciabile nella memoria.

2.2 – Analisi critica dell'apprendimento tra fisiologia e stili

Negli ultimi anni è esplosa la teoria degli Stili cognitivi, una sistema molto pubblicizzato ma non convalidato da studi e ricerche ritenute valide dal mondo accademico. La critica maggiore verso questa teoria è quella di avvalersi di un errato metodo scientifico e utilizzare test autoreferenziali per riportare dati, tanti anzi troppi, spesso contraddittori e privi di una chiave di lettura scientificamente determinate.

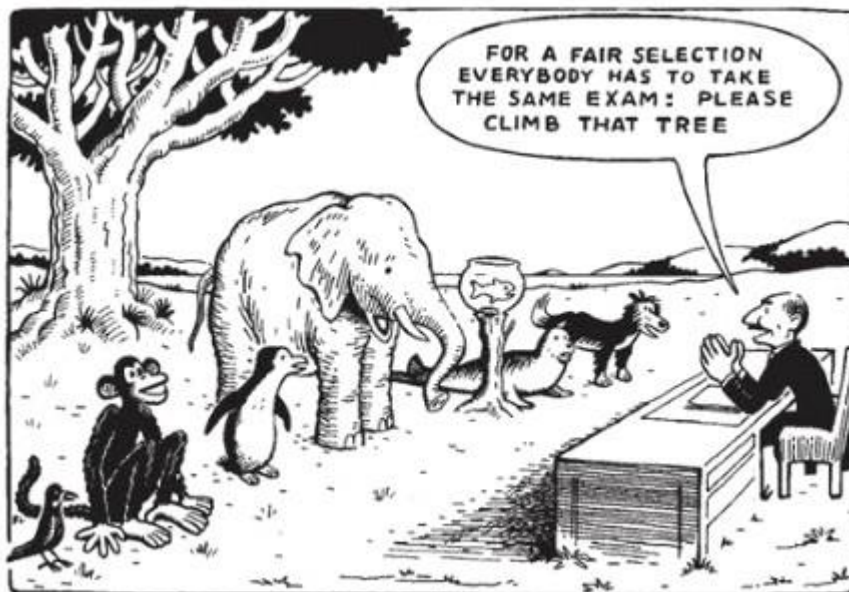


Fig. 14 – Useless test

Ma procediamo con ordine e vediamo di capire meglio cosa si intende per un metodo scientifico anche nel campo della didattica.

Ciascun progetto di ricerca deve essere caratterizzato da **un problema o da un obiettivo chiaramente delimitato** che possa essere formulato nei termini di un'ipotesi. Occorre definire un'area (o un gruppo) da testare - gruppo di trattamento - e una seconda di controllo nonché l'ampiezza del campione, dove si svolgerà l'osservazione, come, per quanto tempo (campionamento), oppure un percorso sperimentale del tutto nuovo (sperimentazione).

A completare l'iter, e non a referenziarlo, si procederà alla raccolta dati finali⁷⁷, in rafforzamento o contrapposizione con quelli iniziali ed in itinere, e all'interpretazione⁷⁸. Quest'ultima costituisce la fase più importante e delicata che può convalidare o falsare la ricerca.

La ricerca nel campo didattico si complica e non poco già a partire dalla primaria definizione di questa scienza, perché la didattica è una scienza in quanto ha una sua utilità all'interno dell'evoluzione, dell'esistenza umana e della società.

Per alcuni essa è una parte indispensabile della pedagogia (momento teorico) nel senso che **ne costituirebbe il momento operativo**⁷⁹; per altri, la didattica deve essere considerata come **una scienza autonoma che si identifica come teoria di istruzione** e si relaziona con la pedagogia così come con altre scienze dell'educazione.

Questo *sapere*, dal punto di vista epistemologico, possiede un suo campo di indagine bene definito, nella scuola e al di fuori di essa, e un oggetto: l'insegnamento-apprendimento; metodi e strategie misurabili; linguaggi specifici, interpretazioni sedimentate e può essere inserita in un progetto di ricerca secondo la logica dell'indagine ermeneutica (prassi-teoria-prassi) o euristica (ricerca/azione-definizione-pratica⁸⁰).

L'insegnamento e l'apprendimento costituiscono comunque sempre ricerca e sperimentazione permettendo ai docenti di affinare pratiche coinvolgenti per il raggiungimento delle competenze e, agli alunni, di conoscersi, misurarsi con i limiti e le potenzialità, essere realmente protagonisti della propria formazione. Il sistema scuola in sé fa ricerca di qualità, incentiva l'innovazione, raccoglie dati reali e

⁷⁷ **I dati possono essere di tipo primario**, quelli che occorre reperire direttamente sul campo, o **secondario**, già raccolti e pubblicati per scopi diversi da quelli riconducibili alla ricerca in corso.

I dati primari possono essere raccolti secondo tre macro-categorie:

-metodi di indagine (test o interviste);

-metodi qualitativi. (focus group, circle time, role play, drammatizzazione);

-metodi di osservazione (osservazione in ambiente specifico, per esempio in classe, in palestra, in giardino; e/o non specifico)

⁷⁸ A.n.c., *Metodologia di ricerca sul campo*, Università degli Studi di Napoli Federico II

⁷⁹ Bertolini P. *Sulla didattica*, La Nuova Italia, 1999

⁸⁰ il principio euristico, dimensione dinamico-creativa fondata sulla dialettica di quelle antinomie che riguardano la formazione come educazione-istruzione, scuola-ambiente, classe-gruppo e così via

trasferibili, promuove una piena consapevolezza dell'individuo e una crescita funzionale, sociale e relazionale.

Dopo questa necessaria premessa sul metodo scientifico, ritorniamo agli stili cognitivi ovvero all'*impronta* o al *marchio* che mostrano come le persone utilizzano i processi cognitivi (percezione, attenzione, memoria, comprensione)⁸¹. Una teoria che ha

⁸¹ Per i fautori degli stili di apprendimento, alla base di essi ci sono 4 tipi di intelligenze, e ritorniamo a una vecchia concezione della funzionalità celebrale: **analitica** (la capacità di analizzare, valutare dettagliatamente le cose esprimendo giudizi e facendo confronti); **creativa** (la capacità di inventiva, immaginazione e atteggiamento proficuo nell'affrontare nuove situazioni); **pratica** (la capacità di progettare con strumenti e procedure adatte alle varie situazioni).

Queste riporterebbero a 7 dicotomie: **stile deduttivo/induttivo**: usa ragionamenti che vanno dal generale al particolare e viceversa, concentrandosi sui singoli dettagli (stile induttivo/analitico) o sulla visione d'insieme (stile deduttivo/globale); **stile verbale/visuale**: concentra l'attenzione sull'esposizione orale (verbale) oppure, per apprendere, fa uso di supporti visivi come LIM, libri eccetera (visuale); **stile dipendente/indipendente dal campo**: il primo si lascia influenzare molto dal contesto in cui apprende (ha bisogno di conferme, si basa sui dati che vengono forniti), mentre il secondo è più autonomo; **stile convergente/divergente**: la convergenza indica la logica convenzionale nel *problem solving*, la divergenza quella non convenzionale e creativa – anche detta “pensiero laterale”; **stile risolutore/assimilatore**: il primo è pragmatico e decisionista, il secondo preferisce ricercare soluzioni più articolate e che necessitano di più tempo nel *problem solving*; **stile sistematico/intuitivo**: il primo procede passo dopo passo e secondo i gradini del ragionamento, l'altro salta alcuni passaggi perché ragiona per *insight*; **stile impulsivo/riflessivo**: l'impulsivo è rapido e prende decisioni di getto sulla base di pochi dati, il riflessivo invece pondera bene prima di decidere. C'è poi chi è **compulsivo**, e quindi affronta i compiti in maniera incontrollata e disordinata.

In definitiva, dunque, lo stile cognitivo è lo stile con cui si apprende: per questo motivo, da ogni stile cognitivo nasce un diverso tipo di apprendimento, che caratterizza ogni alunno. Ciascuno di questi stili richiederebbe strumenti didattici diversi – ad esempio la lezione frontale per chi preferisce l'astrazione (stile assimilatore), o le simulazioni per chi è invece più incline alla sperimentazione/empirismo (stile convergente).

Secondo Kolb, esistono 4 stili di apprendimento: **Stile Adattivo**: tipico dell'alunno che, nel *problem solving* (in cui comunque ha successo), tende ad agire in modo pragmatico e funzionale. Il docente dovrebbe spronare questo tipo di discente a sviluppare maggiormente la creatività e lo stile cognitivo intuitivo (per *insight*); **Stile Convergente**: lavora per intuizione o deduzione, e analizza con minuzia tutti i costi-benefici delle scelte, risultando veloce nell'apprendimento ma poco flessibile. Per questo la strategia didattica migliore, perché apprenda a fidarsi più di sé stesso che del contesto e/o dei dati, è quello di dargli un compito: sul totale delle sue decisioni, almeno il 20% deve essere presa d'impulso e in maniera soggettiva; **Stile Divergente**: il divergente è creativo ma non per questo privo di riflessione: nelle scelte, anziché basarsi sul metodo empirico, tipico del convergente (“prove per errori”), egli/ella si basa più sul proprio vissuto, sapendo così individuare – dal punto di vista didattico – le relazioni tra quanto appreso e la propria esperienza personale. Per permettergli di sviluppare anche empatia verso gli altri e analizzare contesti differenti dal proprio mondo, è importante che il docente gli chieda, di tanto in tanto, di lavorare in gruppo e intervistare i compagni, prendendo le decisioni sulla base del loro punto di vista e del loro vissuto: in questo modo avrà imparato a basarsi su dei dati, seppur qualitativi; **Stile Assimilatore**: si basa su idee e concetti, per cui è più teorico che pratico. In tal senso, è molto portato per la creazione di modelli teorici, schemi e spiegazioni integrate. Per il docente, dunque, coinvolgerlo nelle lezioni frontali come “assistente” ogni tanto potrebbe essere per lui una bella gratificazione, fermo restando che potrebbe fare anche progetti molto pratici, magari nei PCTO, per sviluppare il suo lato pragmatico. (Caratù M., *Gli stili cognitivi degli alunni come influenzano*

identificato quattro canali usati dall'individuo per imparare: visivo, uditivo, verbale e cinestetico, **quattro parametri che spostano il focus dell'insegnare sul discente e quello dell'imparare sul docente creando un equivoco di base tra metodologia e strategia.**

Sono stili che piacciono perché facili, immediati, comprensibili, misurabili, identificabili ma in realtà costituiscono un falso mito che si alimenta con un eccessivo numero di test e poche chiavi scientifiche di lettura.

Ognuno di noi impara in modo diverso che non è sicuramente solo visivo, uditivo, verbale e cinestetico, ed è giusto sperimentare le **proprie strategie** per arrivare a memorizzare un concetto, una lezione etc; ma la didattica e la metodologia, che devono rimanere ad ampio raggio e che necessitano di essere non-individuali, non possono venire costrette da questi pseudo quattro canali. Un esempio può venire dalla medicina, pensate quanto limitante sarebbe se i farmaci di uso comune fossero elaborati non rispetto a come funziona una infezione o la fisiologia umana ma rispetto al singolo individuo.

Sono la conoscenza delle neuroscienze, il cervello e le sue connessioni neurali che fanno la differenza e l'insegnante ricerca stile e la metodologia nella funzionalità cognitiva, ma anche nell'esperienza, nell'osservazione, nelle azioni empatiche, e programma azioni didattiche capaci di attivare più neuroni possibili, e osservando la risposta a una certa proposta può determinare il coinvolgimento e dunque quali processi ad imparare siano stati attivati.

Non esistono canali preferenziali da sbloccare perché **il nostro cervello domina e controlla ogni giorno gli impulsi provenienti da tutti i sensi a disposizione del corpo.** Illustri pedagoghi hanno esaminato la mitologia degli stili di apprendimento, scoprendo che essa è, appunto, una mitologia basata su una immagine del cervello tradizionale come "suddivisa per aree" con alcuni studenti con aree più "dotate di

l'approccio didattico, 2020, OrizzontiScuola, <https://www.orizzontescuola.it/gli-stili-cognitivi-degli-alunni-come-influenzano-lapproccio-didattico/>)

altre”. In realtà da più di cinquant’anni **le neuroscienze hanno dimostrato che il cervello è una meravigliosa macchina interconnessa dove ogni funzione coopera con l’altra, che trasmette dati, che non finisce di imparare, che riesce a trasformare cellule non neurali verso funzioni neurali**. E non ci sono limiti o proibizioni tanto che persino un dislessico riuscirà ad acquisire gradualmente le competenze di letto scrittura, non con l’abbandono di queste pratiche perché non appartengono ai suoi stili cognitivi, ma grazie a una metodologia mirata e **a mezzi per rendere le stesse più agevoli**, come sintesi vocali o caratteri tipografici calibrati⁸².

Lo stile cognitivo è, sostanzialmente, il modo in cui si conosce il mondo ma la *“propensione, preferenza nell’uso della propria abilità: non sono le abilità che possediamo, ma il modo in cui ci piace e troviamo più comodo usarle.”*⁸³ **La didattica non può, e non deve, essere** determinata da essi perché se **limitata o limitante non svolge la sua funzione di pratica dell’insegnamento**. Un docente deve progettare percorsi e ambienti per il pieno raggiungimento del successo formativo dell’alunno e non solo incentivare la sua propensione a mettere in atto tattiche visive, uditive, verbali o cinestetiche. Il discente deve avere la possibilità di scoprire tutte le sue abilità, di affrontare qualsiasi contesto sociale e non rimanere circoscritto in un’area di sicurezza che lo privi dell’iniziativa, del confronto anche della sconfitta e delusione.

Gli stili cognitivi sono frutto della società di oggi, della famiglia, che tolgono qualsiasi ostacolo o imprevisto, chiudendo l’orizzonte su porti sicuri precludendo una reale crescita personale e decisionale alle donne e agli uomini di domani. Inoltre, non contemplano la possibilità che un bambino possa avere una intelligenza creativa, analitica o pratica al tempo stesso e usarla **indifferentemente e non a seconda della necessità**, un po’ come fa chi usa sia della destra o della mano sinistra per tutte le azioni da compiere.

La metacognizione non ha nulla a che vedere con le modalità con cui si apprende e lo stile cognitivo non è circoscritto a funzionalità specifiche ma assomiglia

⁸² Michelizza C., Milella F., *Il falso mito degli “stili di apprendimento”: non sottovalutate la mente umana*, ottobre 2018, <https://www.bufale.net/il-falso-mito-degli-stili-di-apprendimento-non-sottovalutate-la-mente-umana/>

⁸³ Stenbeerg R., *Psicologia cognitiva*, 2000, Piccin Nuova Libreria

maggiormente a un caleidoscopio di multifunzionalità strategiche, adattive, formative, evolutive, di apprendimento, rielaborazione, operative immerse, questo sì, in un substrato emotivamente significativo.

2.3 – Motivare l'apprendimento

La motivazione ad apprendere è lo strumento principe per lo sviluppo della persona nella sua globalità e per il suo efficace adattamento all'ambiente. Le evidenze scientifiche ed esperienziali attestano che la motivazione può essere potenziata, migliorata, resa più adattiva, con l'esercizio e, soprattutto, nella relazione educativa.



Fig. 13 – La motivazione

2.3.1 – Cosa è la motivazione

Il termine motivazione deriva dal latino *motus* che significa **movimento**, per questo viene definita come la spinta, il movimento verso un qualcosa, **verso un obiettivo**. Quando si parla di apprendimento, per essa si intende **ciò che spinge una persona ad agire verso un obiettivo**, ovvero a una serie di “**esperienze soggettive che consentono di spiegare l’inizio, la direzione, l’intensità e la persistenza di un comportamento diretto a uno scopo**”⁸⁴. È ciò che permette ad alcune persone di

⁸⁴ De Beni R. e Moè A., *Motivazione e apprendimento*, 2000, Il Mulino, Bologna

trovare la forza di **andare avanti anche nei momenti più difficili**, mentre altre si sentono bloccate e non riescono a prendere decisioni. La motivazione **trasforma il desiderio in azione** e il **sacrificio in risultati**⁸⁵.



Fig. 15 – Livelli della motivazione

La motivazione, in senso lato, **concerne il perché del comportamento**: ovvero le cause e il fine di esso e rappresenta un fenomeno prima di tutto interiore; nasce “dentro di noi”. In questa prospettiva è simile al concetto di emozione e a esso è fortemente collegata.

È un processo, in quanto ha un inizio, una durata e intensità (qualità) e una fine e la possiamo connotare sotto l’aspetto biologico/fisiologico/psicologico (con l’attivazione di reazioni organiche), sul piano cognitivo (nella realizzazione di uno scopo) e in base all’influenza sociale/culturale (in relazione all’ambiente).

⁸⁵ Lanciano T., *La motivazione*, 2010, UniBa Università degli Studi di Bari

La motivazione lega in modo complesso stimoli esterni ed interni e si può esplicitare in vari livelli:

-RIFLESSI

Meccanismi innati, involontari e automatici, determinati su basi genetiche; lo scopo è riportare automaticamente l'organismo ad uno stato di equilibrio (OSMEOSTASI)

Essi svolgono una funzione di difesa fisica dell'organismo (protezione) contro stimoli nocivi (per esempio la chiusura delle palpebre durante la guida) o di regolazione (ghiandole sudoripare).

Costituiscono risposte semplici, passive e attuate non intenzionalmente.

-ISTINTO

Secondo McDougall (1908)⁸⁶ si esplica in una serie di comportamenti regolati da schemi fissi e geneticamente determinati che sono propri degli individui appartenenti ad una specie (specie-specifici) e sono attuati in particolari condizioni ambientali.

Ha una componente emotiva: un "oggetto" suscita un'emozione che sostiene e guida l'azione emotiva. Interessante ricordare che molto di quello che oggi costituisce

⁸⁶ McDougall nel 1932 traccia una lista delle tendenze istintive, propensities del comportamento umano, molto interessante e ancora aderente ai comportamenti odierni:

- ricerca del cibo (cercare cibo ed eventualmente costituire delle scorte);
- istinto di disgusto (respingere ed evitare determinate sostanze nocive);
- pulsioni sessuali (corteggiare, ricercare il piacere dello stare insieme);
- ansia/paura (fuggire, nascondersi);
- curiosità (esplorare zone sconosciute e studiare oggetti nuovi);
- istinto materno e paterno (nutrire e proteggere la prole, accudirla)
- tendenza alla socialità (stare insieme ad altri, cercare compagnia);
- tendenza all'autoaffermazione (dominare e guidare, porsi come guida al di sopra degli altri);
- disposizione alla subordinazione (cedere a persone che mostrano di avere maggiore potere, ubbidire loro e seguirle);
- rabbia/collera (arrabbiarsi e infrangere con violenza gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento dei propri desideri);
- cercare aiuto (invocare aiuto ad alta voce quando i propri sforzi sono falliti);
- bisogno di fabbricare (costruirsi un riparo, oggetti d'uso, attrezzi);
- tendenza al possesso (acquisire, conservare e salvaguardare oggetti utili o allettanti); impulso a ridere (ridere dell'inadeguatezza e degli errori del prossimo);
- bisogno di comodità (superare il disagio cambiando posizione e o grattandosi);
- riposo, bisogno di dormire (stendersi quando si è stanchi, riposarsi o dormire); -bisogno di migrare (condurre vita nomade e cercare nuovi spazi di vita);
- semplici espressioni comportamentali del corpo (tossire, starnutire, respirare, espellere etc.

l'oggetto di ricerca della psicologia della motivazione, fino ai primi anni del 1900 era oggetto di studi sull'istinto.

Il primo a parlare di istinto, James (1890) lo definì come "... la facoltà di agire in modo da produrre certi effetti finali senza aver preveduto e senza previa educazione ad agire in quel modo ..."

-BISOGNI E PULSIONI

I Bisogni, condizione fisiologica, racchiude necessità che devono essere soddisfatte a partire da uno stato di carenza e necessità (fame, sete...)

Il bisogno, dimensione psicologica, esprime uno stato di disagio e di tensione interna o esterna al soggetto e guida il comportamento ad agire in una certa direzione.

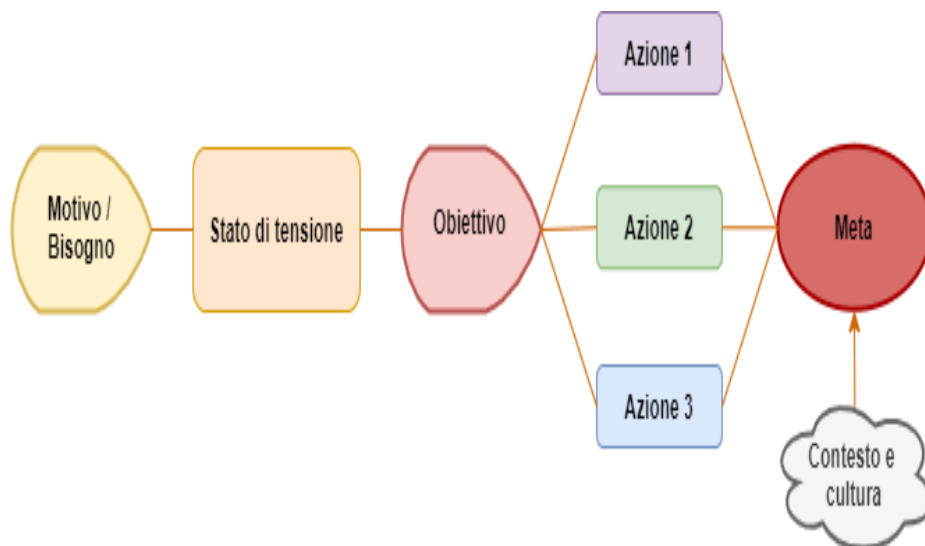


Fig. 16 – Il bisogno necessario

All'interno del bisogno distinguiamo tra **pulsioni**, fattori interni all'organismo e **incentivi**, stimoli ed eventi esterni, che hanno la funzione di rinforzo con la qualità della ricompensa che può essere immateriale, soddisfazione, materiale, constatando il prodotto della propria azione.

I rinforzi sono catalogabili principalmente tra:

- primari**, indipendenti dall'apprendimento e basati su processi fisiologici, connessi dunque alla motivazione primaria (soddisfare bisogni fisiologici);
- secondari**, bisogni appresi, relativi alla cultura o allo stile di vita connessi alla motivazione secondaria (raggiungere il benessere esistenziale).

Le motivazioni, in conclusione:

- nascono da un bisogno**; esse sono molteplici e organizzate gerarchicamente come in una piramide, distinti in bisogni di carenza e crescita (piramide di Maslow, 1954)
- i bisogni primari vanno soddisfatti prima di quelli secondari** e dunque individuare le priorità e progettare le azioni di conseguenza diventa un percorso necessario all'autodeterminazione, autostima e autosufficienza fisica e mentale;

2.3.2 - La piramide di Maslow

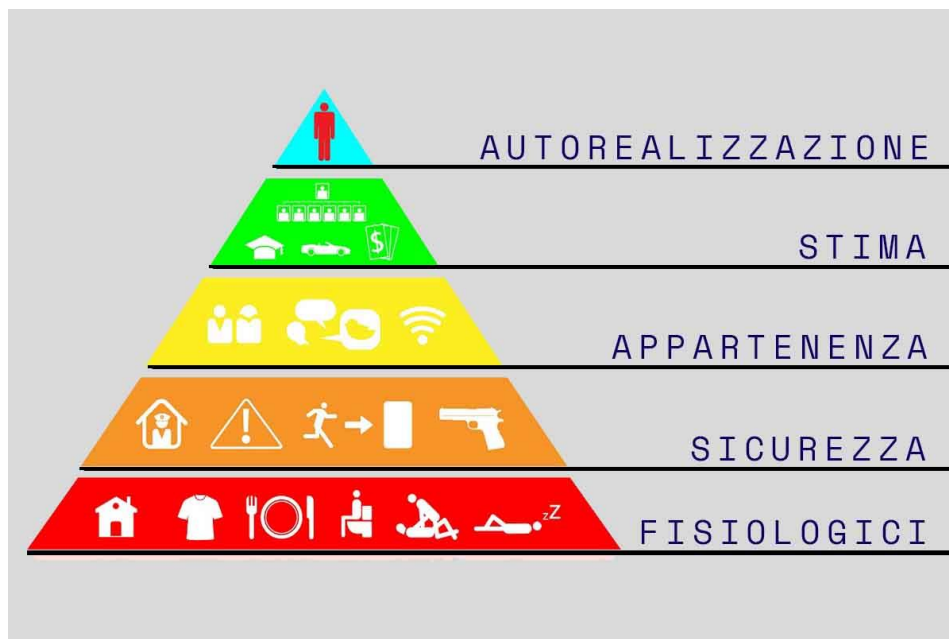


Fig. 17 – La piramide di Maslow

La piramide di Maslow, psicologo comportamentista statunitense, si pone come scopo di aiutare **le persone a comprendere i propri bisogni**, da una parte, e **a soddisfarli**,

dall'altra, descrivendoli e raccogliendoli in cinque livelli: da quelli fisiologici e più basilari a quelli più complessi.

La teoria stabilisce una gerarchia di necessità umane, psicologici e fisiologici, ritornata di attualità nel mondo dell'educazione personale e scolastica per aiutare a riconoscere e soddisfare in modo motivazionale i bisogni educativi e formativi degli individui, in generale, e degli studenti, in particolare. A tale teoria è strettamente collegata la progettazione della didattica motivazionale e incentivante in modo da creare ambienti educativi che incoraggino l'apprendimento e sostengano lo sviluppo armonioso degli studenti.

Maslow nella gerarchia dei bisogni umani, identifica 5 livelli a partire da quello base, dove si trovano i bisogni fisici essenziali, fino ad arrivare al livello finale corrispondente all'autorealizzazione. Secondo lo studioso, l'uomo **ha bisogno di soddisfare i bisogni fisiologici** per riuscire a individuarne altri che, altrimenti, rimarrebbero emarginati nel fare e sentire dell'individuo. Quelli che si trovano sui livelli più alti, infatti, **dipenderebbero dal desiderio di crescere come persona** che, motivandosi nel raggiungimento del risultato, perviene gradualmente e coscientemente l'autorealizzazione.

Questa teoria è molto famosa e apprezzata e si avvale di studi scientifici solidi e validati nonostante i recenti cambiamenti della società, della famiglia e del mondo dell'istruzione. Non mancano, certo, le critiche⁸⁷ secondo le quali non è detto che una persona debba sentire l'esigenza di soddisfare i bisogni inferiori prima di poter affrontare altri percorsi superiori; opinioni rafforzate dall'analisi dei contesti contemporanei che non richiederebbe, a detta di questi psicologi, nel raggiungimento del successo personale dell'individuo, l'imparare a riconoscere i bisogni e la loro

⁸⁷ La voce maggiormente critica appartiene alla psicologa **Pamela B. Rutledge** che, in un articolo pubblicato su *Psychology Today*, ha discusso sul significato della piramide di Maslow; la studiosa afferma che senza una connessione e senza una collaborazione sociale, nessuno di questi bisogni può essere realizzato, quindi la collaborazione è un elemento fondamentale per il benessere fisico e mentale. Il mondo accademico ha risposto a tale obiezione con altri studi e ricerche che avvalorano, a partire dai bisogni fisiologici, **tutti i livelli delineati da Maslow hanno senso solo all'interno di connessioni e collaborazione sociale.**

gerarchia di necessità. Per poter raggiungere un certo potenziale, si pensa che alcuni livelli possano essere saltati perché:

- gli individui possono percepire i bisogni in modo diverso;
- I bisogni non necessariamente sono consci o inconsci;
- I bisogni variano da persona a persona anche in base alla specificità culturale e alla generalità

Ed è vero che per la *Generazione Z*⁸⁸, gli iperconnessi, c'è una rivoluzione dei bisogni e delle priorità, perché per molti di loro vengono prima l'approvazione dei social, i like⁸⁹ al post che la necessità di trovarsi una indipendenza economica o creare una famiglia; vivono esperienze emotive on line, creano una esistenza virtuale in un mondo che è effimero e instabile. Sono giovani che non riescono, né sono aiutati, nel delineare la propria identità⁹⁰, presentare istanze o paure, crescere indipendentemente dall'adulto di riferimento, quando c'è, e alla prima difficoltà si sentono falliti e pensano di non riuscire a reinventarsi. Non tutto è negativo, però, perché i nativi digitali, proprio con l'apertura attraverso i social hanno sviluppato un interessante aspetto universalistico che abbraccia un concetto più ampio di equilibrio e armonia universale: attenzione al pianeta, alla pace, alla giustizia sociale anche se rimangono volutamente distratti su cosa siano gli equilibri mondiali politici ed economici, i meccanismi collegati e le azioni e reazioni politiche. Hanno imparato a trovare una dimensione da protagonisti rimanendo spettatori e utilizzando i device tecnologici come mezzo non sempre solo autoreferenziale, ma anche in funzione sociale, cooperativa e inclusiva.

⁸⁸ Per Generazione Z si intende la maggioranza dei nati dal 1995 al 2012 (per alcune fonti 2010) nelle società industrializzate

⁸⁹ I like sfruttano il meccanismo psicologico della ricompensa (reward) che è presente in tutte le forme di dipendenza: in pratica quando noi vediamo sulla nostra pagina Facebook un nuovo "mi piace" è come se ricevessimo una piccola "dose" di dopamina (il cosiddetto ormone della felicità, prodotto da nostro cervello). L'approvazione sociale in sostanza alimenta i circuiti cerebrali della ricompensa e, di conseguenza, una sensazione piacevole e appagante che vogliamo replicare. (Giommi F., psicoterapeuta e direttore di Nous, scuola di psicoterapia di Milano, citato da Gidotti L., *Generazione Z: iperconnessi e stressati*, <https://www.starbene.it/benessere/psicologia/iperconnessi-e-stressati/>)

⁹⁰ L'identità di questi ragazzi è sempre più definita da quello che gli esperti chiamano il sé sociale, ovvero l'idea che gli altri si fanno di loro basandosi su ciò che postano nel variegato mondo dei social network.

Il deficit nella Generazione Z, rispetto alle precedenti, è proprio quello di non essere partiti dal soddisfare coscientemente i bisogni prioritari della specie. La piramide di Maslow è certamente imperfetta ma, neuroscienze, sociologia e psicologia contemporanea continuano ad avvalorarla con studi sempre nuovi che ci confermano quanto la gerarchia prospettata dallo studioso difficilmente può essere dribblata perché **il cervello umano – quando guidato da un istinto fondamentale di sopravvivenza - mette in atto tutte quelle strategie verso il raggiungimento di ciò che è più vantaggioso per l'individuo**, non solo adattandosi al contesto e ai bisogni sociali, emotivi, culturali e relazionali ma creando con essi connessioni sempre nuove. **Ovvero una evoluzione della stessa motivazione** dove bisogni fisiologici e sicurezza non scompaiono affatto ma assumono nuovi e positivi aspetti.

A supporto ulteriore dell'importanza di questa **evoluzione nella motivazione** vorrei riportare quanto evidenziato dal The European Anti-Poverty Network - che nel 2020 ha condotto interviste a ragazzi tra i 24 e i 12 anni, mettendo in contrapposizione le società industrializzate e quelle ancora devastate dalla povertà e dai conflitti o in società con grandi dislivelli sociali e di genere – i giovani riescono a motivarsi maggiormente ponendosi un obiettivo.

AREE INDUSTRIALIZZATE (AREE 1) (con meno del 25% di sacche di povertà)	AREE POVERE (AREE 2) (con meno del 25% di sacche di ricchezza)	Riferimento ai bisogni della Piramide di Maslow
	Raggiungere il benessere personale e nel garantire benessere alla propria famiglia, amici, gruppo.	autorealizzazione
Raggiungere il riconoscimento sociale soprattutto tra gli amici	Impegnarsi per raggiungere i propri obiettivi, per aiutare gli altri, la propria famiglia	stima
Avere un gruppo del quale sentirsi parte	Costruire legami (famiglia, amici, gruppo)	appartenenza
Impegnarsi per il pianeta	Andare a scuola, ricercare pace, giustizia di genere, rispetto religioso	sicurezza
Impegnarsi contro la fame nel mondo	Avere di che nutrirsi e un luogo dove vivere	fisiologici

Nei risultati riportati dallo studio è interessante notare come per i giovani appartenente alle Aree 1, i bisogni relativi alla sicurezza e alle esigenze fisiologiche hanno caratteristiche estrinseche dal sé agli altri; mentre appartenenza e stima sono legate alla rappresentazione di sé che hanno gli altri. La piramide delle Aree 1 non è mozza ma stima e autorealizzazione coincidono nella dimensione di quanto gli altri pensano dell'altrui esistenza sociale.

2.3.3 – Teorie della motivazione

Pensiamo a un alunno a cui viene assegnato un compito in classe. Ha davanti una serie di sostantivi per i quali cercare significato, sinonimi e contrari sul vocabolario e diverse strategie da mettere in atto:

- mi impegno e vado avanti;
- allungo l'occhio e copio dal compagno di banco;
- questo lavoro proprio non mi interessa, sbadiglio, disturbo, mi annoio e all'ultimo secondo almeno il significato di un sostantivo cerco di trovarlo.

Ogni individuo, di fronte a un impegno determina, o non determina, come comportarsi, quali strategie o impegno impiegare e anche il grado di persistenza nell'azione intrapresa. Ma innanzitutto **il soggetto cerca nel portare a termine quel compito, o nel rifiutare di farlo, una motivazione** che può essere anche in una frase dell'insegnante (“Il primo che finisce può disegnare.”, “Appena finiamo andiamo in giardino.”⁹¹); in una percezione delle proprie capacità (“Sarò il primo a finirlo perché sono il più bravo.”) o anche nel totale disinteresse.

Le teorie motivazionali nascono negli anni Quaranta del Novecento e, indovinate un po'?, sempre nel mondo del lavoro ma sono ancora oggi di grande attualità nel campo della scuola, del lavoro e delle relazioni sociali. Eccone alcune:

⁹¹ Questo tipo di motivazione è considerata estrinseca, ovvero si forniscono al bambino elementi esterni, incentivi per attivare le sue strategie a fare. Molto usata all'interno dell'ambiente scolastico costituisce il vasto campo teorico-pratico di **motivare gli apprendimenti**. Il riconoscimento dei meriti del proprio lavoro ha un forte **impatto gratificante** e accresce non solo la motivazione ma anche la sensazione di benessere, di avercela fatta, di essere in grado di farcela, dunque l'entusiasmo e il desiderio di perseguire verso il successo formativo. Naturalmente gli incentivi proposti all'azione, poter disegnare o andare in giardino, per non perdere il loro valore persuasivo devono mutare, innovarsi e crescere con il soggetto.

-la Teoria psico-socio-relazionale si basa sulla necessità di trovare e conservare un proprio equilibrio personale e sociale ma di essere anche in grado di reinventarsi e rivoluzionare le proprie strategie a seconda delle necessità della vita;

-la Teoria del comportamento pone l'accento sul mantenimento di un rapporto ottimale individuo-ambiente e sui processi di apprendimento e condizionamento stimolo-risposta (S-R)

-la Teoria cognitivista pone l'accento sui processi di elaborazione dell'informazione e la motivazione che viene considerata una meta (valore; scopo) da raggiungere. Questa meta crea delle aspettative in ognuno, focalizza l'attenzione sui processi cognitivi e sul sistema delle credenze per l'elaborazione delle motivazioni, pone particolare enfasi sul fatto di perseguire degli scopi e sul concetto di meta (o traguardo), sottolinea i processi mentali necessari per arrivare alla meta (successo) e per superare gli ostacoli (evitare dell'insuccesso)

-la Teoria dello scopo, parte dal concetto di comportamento guidato da scopi (scopi generali, scopi specifici, sottoscopi ecc.), ovvero *faccio perché sono in grado di e dunque devo riuscire*, ponendo in evidenza la connessione fra motivazioni e immagine di sé. Un visione questa sempre più comune in una società autoreferenziale dove, alle spalle dell'individuo soprattutto se bambino, ci sono genitori a stabilire che non c'è gara, non c'è dubbio: è il più bravo, quello che merita, quello che può fare tutto con successo. Ben venga un training motivazionale di questo genere purché non diventi causa di frustrazione, frenante, al punto da favorire la tendenza a non riconoscere i propri limiti e gli insuccessi e non faccia evidenziare che un errore invece è un nuovo punto di partenza.

- la Teoria delle relazioni, ipotizza che le motivazioni abbiano bisogno di un consistente ambiente relazionale, familiare ma non solo, e siano regolate da processi socio-emozionali. Se è vero per la routine della vita, questo genere di relazioni in generale può, purtroppo, anche dare impulso ad alcune motivazioni sostenute da scopi di competizione, dominanza, attaccamento a beni o prestigio operativo. Per fare un esempio aderente al mondo della scuola, il bullo crede che predominando (scopo), lui acquista prestigio e questo falso successo è motivante di tale comportamento. Altro esempio, gli influencer che riescono a guidare, spesso, l'opinione generazionale degli under-18. Il loro scopo è essere referenziali, dunque non importa il contenuto dei Tik-

Tok ma i like e per questi *mi piace* si motivano a criticare, ghetizzare, emarginare chiunque non sia (o non abbia le loro priorità) o non la pensi come loro.

Nell'esperienza come docente, constato come **la motivazione** sia **l'elemento portante di qualsiasi processo umano verso l'autodeterminazione e il successo personale** ed è in essa che vanno trovati, evidenziati, sostenuti, incentivati gli elementi per combattere l'apatia, la noia, la frustrazione ma anche quelli necessari a conoscersi meglio per volersi consapevolmente mettersi in gioco.

2.4 – Dalla trasmissione delle conoscenze all’insegnamento strategico

Siamo nella scuola delle competenze e sembrerebbe che parlare di trasmissione di conoscenze sia del tutto inadeguato, eppure esse sono il contenuto epistemico delle competenze.

Individuare cosa insegnare è certamente la parte più semplice di tutto il complesso mondo della scuola che ruota, ancor più, intorno a strutturare un valido ambiente di apprendimento e soprattutto a mettere in atto strategie adeguate per il raggiungimento del successo personale e formativo.

Nella scuola chi insegna, impara e chi impara, insegna ed è una esperienza concreta che ogni docente fa, quotidianamente, *incontrandosi* con gli studenti.

La nostra è definita società dell’informazione, della conoscenza, della comunicazione, dell’apprendimento⁹². È un fatto innegabile: da una parte, l’implosione e il bombardamento vero e proprio delle informazioni, la diffusione dei social network, la realtà della nuova generazione caratterizzata come “nativi digitali”, abitanti abituali delle “comunità virtuali”⁹³; dall’altra, l’istruzione sempre più estesa a tutti e sempre più prolungata nelle diverse parti del mondo, l’**apprendimento lungo**, tutto l’arco della vita, ritenuto chiave dello sviluppo economico basato appunto sulla conoscenza. Viviamo, infatti, nella cosiddetta *società dell’apprendimento* in cui l’imparare – **l’imparare lungo tutto l’arco della vita, senza mai smettere di imparare ad imparare, in ogni luogo e in ogni momento** (Mobile Learning)⁹⁴ - rappresenta una

⁹² Basti ricordare alcuni noti documenti internazionali ed europei che vanno sotto il nome di Libro Bianco o di Rapporto, in particolare: DELORS Jacques, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles 1993; COMMISSIONE EUROPEA, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, a cura di Edith CRESSON, Bruxelles 1995. Sui Rapporti internazionali pubblicati dall’UNESCO vedi: FAURE Edgar (a cura di), *Apprendre à être/Learning to Be*, Paris, Unesco 1972 trad. ital. *Rapporto sulle strategie dell’educazione*, Paris-Unesco - Roma, Armando 1973; DELORS Jacques et alii, *Learning: the treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst century/L’education: un trésor caché dedans*, Paris, Unesco 1996, trad. Ital.: *Nell’educazione un tesoro*, Roma, Armando 1997; CHAUVE Pierre, *Apprendre et enseigner dans la société de communication*, Strasbourg, Conseil de l’Europe 2005; BINDÉ Jérôme (ed.), *UNESCO World Report. Towards Knowledge Societies*, Paris, Unesco Publishing 2005

⁹³ Chinello M. A., *Come si apprende nel tempo della Rete. Esplorare, condividere, esprimersi, partecipare...*, in *Rivista di Scienze dell’Educazione* 51(2013)1, 71-88; ID., *Cittadini nella Mediapolis. Introduzione al Dossier*, in *Rivista di Scienze dell’Educazione* 51(2013)2, 182-185

⁹⁴ UNESCO, *Unesco Policy Guidelines for Mobile Learning*, 2013, Paris, Unesco

conditio sine qua non sia per il mondo occupazionale, sia anche e di conseguenza per un'esistenza umana dignitosa, così pure rappresenta il *passaporto* per una cittadinanza democratica sempre più complessa e globalizzante⁹⁵, un diritto inalienabile per il pieno successo esistenziale.

Oggi, non finiamo mai di imparare!

No che in passato questo non succedesse, anzi, il continuare ad imparare per l'uomo ha sempre rappresentato una prerogativa di sopravvivenza e adattamento mentre intorno a lui tutto mutava più o meno velocemente. Oggi l'apprendere è divenuta una esigenza sia del contesto che dell'uomo in quanto una società che apprende⁹⁶ spinge, non solo gli individui ma anche le organizzazioni, prima tra tutte la scuola, a imparare, continuamente e in modo competente, nel contesto e nel tempo attuale, in prospettiva di futuro.

Questa necessità del lungo apprendimento ci fa chiedere se si tratti, semplicemente, di un trapasso dall'insegnamento all'apprendimento, che quasi sostituisce il precedente modo di insegnare, o, piuttosto, di un suo doveroso passaggio, cioè dall'insegnamento di un determinato tipo ad un altro, capace di promuovere effettivamente ed efficacemente l'apprendimento rispondente alle esigenze della dignità di ogni persona e al suo contesto di vita, caratterizzato dallo sviluppo delle tecnologie comunicative in rapida trasformazione.

Il contesto contemporaneo richiede di adottare un **insegnamento dinamico** capace di mantenere la centralità dell'alunno, di sviluppare ambienti adeguati e soprattutto di riconoscere i grandi cambiamenti sociali e culturali dovuti alla globalizzazione tecnologica. Con esso si parla di didattica metacognitiva e prevede il raggiungimento delle competenze funzionali, la crescita socio-emotivo-relazionale, il benessere fisico-psicologico, crescita dell'autostima, autodeterminazione, lo sviluppo dello spirito

⁹⁵ HIANG-CHU AUSILIA CHANG, *Dall'insegnamento all'apprendimento. Sfida della learning society*, maggio/agosto 2015, Rivista della scienza dell'Educazione, anno III, numero 35

⁹⁶ Il documento Educare oggi e domani – Instrumentum laboris - della Congregazione per l'Educazione Cattolica (2013) dedica un paragrafo al tema: La sfida della società dell'apprendimento, evidenziando sia la pervasività dei nuovi linguaggi tecnologici e le nuove opportunità di apprendimento informale, sia la sfida da esse derivanti, ossia quella di aiutare gli studenti a costruirsi gli strumenti critici indispensabili per non lasciarsi dominare dalla forza dei nuovi strumenti di comunicazione.

critico e naturalmente conoscenza dei propri limiti e delle proprie potenzialità (ovvero la metacognizione) e, al docente, oggi non viene richiesta una lezione in un ambiente specifico ma la capacità di trasformare qualsiasi ambiente in quello adatto allo scopo che si predilige con strategie e metodologie sempre nuove, aggiornate, significative e valutabili e i contenuti in esperienze di apprendimento coinvolgenti e stimolanti in un flusso di continuo interscambio tra insegnante e discente.

L'insegnamento statico, quello centrato sull'insegnante - criticato da tutte le parti ed etichettato come contenutistico, fisso, frontale, trasmissivo, che favorisce, di conseguenza, un tipo di apprendimento mnemonico, non creativo, e chiuso - ha svolto un suo ruolo importante nell'alfabetizzazione di massa e nel creare una prima spinta verso **l'istruzione intesa come bene comune e valore aggiunto ad una società**.

Con molto pressapochismo si tende a generalizzare etichettando come negativa la scuola tradizionale, quella anteriore all'era digitale, senza riconoscerle il merito di essere stata capace di analisi e autocritica, riflessioni, proposte e innovazioni importanti. Se si pensa che l'insegnamento sia un'attività complessa e multifattoriale, migliorarne la qualità comporta uno sforzo notevole che comprende ottimizzare i processi didattici, ridefinire il rapporto insegnamento-apprendimento, far leva sulla formazione dei docenti e sulla ricerca.

L'istruzione oggi è aperta a prospettive e strategie nuove in ambienti innovativi che, con il PNRR⁹⁷, includeranno percorsi molto vicini al sentire ed essere dei bambini e dei ragazzi di oggi. Basti entrare in una scuola per constatare quanto sia cambiato l'insegnamento e l'apprendimento tra ambienti di realtà aumentata, intelligenza artificiale, grazie a strategie come e-learning, cooperative learning, problem solving,

⁹⁷ Il **Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza** (PNRR) è il pacchetto di investimenti e riforme predisposto dal Governo italiano nell'ambito del "Next Generation EU", il programma voluto dall'Unione europea per favorire il rilancio degli Stati Membri dopo la pandemia Covid-19, con risorse da impiegare nel periodo 2021-2026 per **costruire un'Europa più verde, digitale e resiliente**. Il Piano rappresenta un'occasione per accelerare la transizione ecologica e digitale, migliorare la formazione delle lavoratrici e dei lavoratori, e conseguire una maggiore equità di genere, territoriale e generazionale favorendo una **crescita economica più robusta, sostenibile e inclusiva** attraverso fondi europei (per il 91%) a cui si aggiungono finanziamenti (9%) dallo Stato italiano con il Piano Nazionale Complementare.

project research, peer education, tutoring, role-play, ricerca-azione, sperimentazione, ecc., ma ciò non toglie che l'innovazione sistema scuola implichi attenzione e impegno politico e un importante piano di investimento.

2.4.1 – L'insegnante strategico

Nell'insegnamento strategico il ruolo del docente ha una rilevanza sempre più determinante in quanto deve essere in grado di attivare e combinare le risorse interne e esterne possedute per far fronte a classi sempre più complesse o a tipologie di situazioni formative varie e inaspettate in maniera valida e produttiva⁹⁸. Non si tratta solo di conoscere e di trasmettere il sapere, il che retrodata la figura stessa dell'insegnante o il Profilo professionale del docente, come riportato all'art. 27 del CCNL 2022⁹⁹, ma di una **dimensione etico-sociale, in quanto si pongono in essere azioni che hanno una ricaduta sullo sviluppo, l'identità sociale, l'interazione e la personalità degli alunni**. Scienza e coscienza, competenza e responsabilità, aggiungono forza, carattere e concretezza all'azione del docente e sono imprescindibili in quanto i bisogni delle nuove generazioni richiedono che la scuola realizzi, in modo qualitativo, un'istruzione adatta, un orientamento adeguato, una socializzazione ricca ed un'educazione valoriale e responsabile per essere capaci di usare in modo intelligente e critico tutte le abilità e gli strumenti, comprese le nuove tecnologie, che si hanno a disposizione. Obiettivo non ultimo quello di **rendere la scuola un luogo etico che promuova la passione del pensare, la pratica del dialogo e l'esercizio della libertà**¹⁰⁰

⁹⁸ Pellery M., *Competenze, conoscenze, abilità, atteggiamenti*, 2010, Napoli, Tecnodid

⁹⁹ Il profilo professionale dei docenti è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, documentazione e valutazione tra loro correlate ed interagenti, che si sviluppano col maturare dell'esperienza didattica, dell'attività di studio e di normalizzazione della pratica di insegnamento.

¹⁰⁰ Deiana G., *L'etica dell'insegnante. La dimensione etico-civile del fare scuola nella società globale*, 2008, Cagliari, Aisara, pp. 42



Fig. 18 – L'insegnante strategico

Dal 2008, il progetto MetaDidattica ha proposto a migliaia di Docenti in tutta Italia strumenti, strategie e idee per far evolvere le proprie competenze trasversali. Sono nate così centinaia di sperimentazioni su come riuscire a valorizzare le relazioni scolastiche (con gli studenti, con le loro famiglie, ma anche con i colleghi ed il resto del personale scolastico)¹⁰¹. Oggi è forte l'esigenza di rielaborare i dati emersi da tale azione mettendo a fuoco la figura dell'insegnante strategico anche perché, da tanto lavoro, sono affiorate 10 competenze chiave del docente suddivise tra **capacità di insegnamento classico e capacità di insegnamento moderno**.

Soft skills classiche

Queste prime 6 competenze didattiche del docente non sono nuove, ma la loro importanza è aumentata in modo significativo per l'insegnante moderno¹⁰².

Essere impegnato: è essenziale che l'insegnante sia impegnato nel suo lavoro e attento alla formazione degli studenti. La responsabilità che ha nelle mani è enorme, quindi

¹⁰¹ De Panfilis A., *L'insegnante strategico. Podcast di metadidattica*, Spreaker, <https://www.spreaker.com/show/insegnante-strategico>

¹⁰² AA.VV. , *Le 10 competenze del docente moderno*, Your Edu Action, <https://www.youreduaction.it/10-competenze-del-docente-moderno/>

un insegnante adeguato deve essere sempre consapevole di questo ed essere realmente impegnato nella sua professione¹⁰³.

Essere preparato: nel passato avere un carattere forte ed una personalità decisa era sufficiente per essere ritenuto un buon insegnante. Ora è inimmaginabile pensare ad un docente senza preparazione accademica elevata, **deve vivere in modo entusiasmante la propria disciplina**. Più un insegnante è preparato e maggiori vantaggi avranno i fortunati studenti che potranno godere della sua docenza. Sarà un grande vantaggio per l'intera società¹⁰⁴.

Essere organizzato: buona organizzazione e lesson plan preparata in anticipo sono fattori chiave per il successo. È molto importante che l'insegnante organizzi correttamente la lezione in modo da sfruttare al massimo il tempo a disposizione. Gli studenti riescono a valutare la scarsa organizzazione di un docente da un chilometro di distanza: e come potranno mai impegnarsi davanti ad un docente così¹⁰⁵?! Ma deve anche essere pronto a cogliere al volo una qualsiasi occasione per una lezione del tutto imprevista ma di grande valenza educativa e formativa.

Essere tollerante: in una società sempre più diversificata e multiculturale, l'insegnante moderno deve trattare tutti allo stesso modo, senza mostrar favoritismi, per prevenire fastidiosi pregiudizi. È un'abilità molto importante non imporre la propria visione del mondo sul vissuto dei propri studenti ma incitarli a confrontarsi per discutere apertamente su qualsiasi visione della società¹⁰⁶. In poche parole sviluppare il loro spirito critico.

Saper raccontare storie (StoryTelling): uno dei modi migliori per insegnare e trasferire le idee è attraverso il racconto di una storia. I migliori insegnanti hanno usato questo metodo per anni nelle loro classi. Spiegare una lezione utilizzando la tecnica dello StoryTelling è una fantastica abilità di insegnamento da sviluppare in qualsiasi

¹⁰³ Idem

¹⁰⁴ Idem

¹⁰⁵ Idem

¹⁰⁶ Idem

momento. Il racconto di una storia, che da sempre costituisce la prima forma di comunicazione, favorisce un maggior coinvolgimento e collaborazione da parte dell'alunno: le migliori storie affasciano e attivano negli studenti il desiderio di parteciparvi attivamente.

Essere aperto alle domande: dibattiti ed attività collaborative in classe sono essenziali al fine di incoraggiare gli studenti ad ottenere le migliori competenze. L'insegnante moderno deve essere aperto a rispondere a qualsiasi tipo di domanda che il singolo o il gruppo pone. Risposte superficiali o insufficienti non bastano. Di fronte ad un quesito complesso, la cui risposta non può essere immediata poiché richiede una conoscenza più approfondita dell'argomento, non prendere tempo ma essere chiari sulla propria limitata conoscenza dell'argomento e dunque, magari, ricorrere insieme all'illimitata fonte di informazioni che internet offre può essere un ottimo stratagemma per garantire all'alunno la risposta perfetta¹⁰⁷! Deve ricordare e insegnare che anche il dubbio fa parte della conoscenza e può aiutare a non avere paura dei propri limiti¹⁰⁸.

Soft skills moderne

Queste nuove competenze del docente si aggiungono necessariamente a quelle più tradizionali e gli permettono approcci più significativi e contemporanei al sistema insegnamento e apprendimento permettendo di sfruttare tutte le opportunità della scuola 4.0.

Essere innovativo: l'insegnante moderno deve essere predisposto a provare ed usare cose nuove: sia nelle competenze ed applicazioni didattiche sia negli strumenti e dispositivi tecnologici. L'insegnante moderno deve essere un Early-Adopter (colui che inizia ad usare uno strumento non appena disponibile), pronto a mettersi in gioco ma soprattutto a formarsi in continuazione, pronto a sperimentare nuovi metodi e nuovi

¹⁰⁷ Idem

¹⁰⁸ Nella mia aula ho scritto su una parete con della pittura: "*Fatevi venire i dubbi!*" e spiego sempre che anche gli insegnanti hanno dei dubbi, nessuno è onnisciente, per fortuna, perché che noia sarebbe la vita se non avessimo nulla ancora da scoprire. E termino in genere questa riflessione con un detto popolare romano: *La vecchia non voleva morire perché aveva ancora molto da imparare!*

percorsi di ricerca da condividere. Aggiungo di più, deve informarsi sui giochi della playstation che tengono impegnati i ragazzi, le sfide che li appassionano senza dare giudizi ma cercare di rivolgere a favore della scuola e dell'apprendimento tutte questi feedback.

Trasformarsi in animatore digitale: l'insegnante moderno non solo deve essere innovativo, ma deve utilizzare quanto la scuola 4.0 mette a disposizione e **deve sentirsi un pioniere e diventare un esploratore sempre alla ricerca del migliore strumento** da introdurre in classe. Basta una App e un cellulare per creare momenti di realtà aumentata e, attraverso questi, spiegare il complesso mondo delle figure geometriche o dei solidi, il ciclo dell'acqua o delle farfalle o anche semplicemente le vocali e le consonanti che si uniscono in sillabe per formare parole, visualizzare una frase e le sue caratteristiche o grammaticali o logiche etc.

Essere social: ovvero aperto al confronto, alle domande, si deve sentire in cammino con i propri studenti e non una semplice guida per parte del percorso. Dovrebbe riuscire a portare il confronto, e non i giudizi sia pura presentando delle safety adeguate, anche in ambiente social - come Facebook, Twitter o altri – e trasformare l'esperienza in un laboratorio di apprendimento. In fondo tra le metodologie didattiche che maggiormente colgono il segno ci sono anche istituti del genere quali il Circle time e il Debate. Unitamente a queste strategie, per esempio, può essere molto utile attivare percorsi come la Radio di classe, o di Plesso o di Istituto che coinvolga in un ambiente/progetto di apprendimento più tipico e aderente al mondo dei ragazzi.

Diventare un esperto di WEB: Internet è la più grande fonte di conoscenza che l'umanità abbia mai conosciuto. Sviluppare l'abilità di saper individuare le informazioni necessarie, o l'aggiornamento adatto per organizzare al meglio la propria lezione, è un elemento chiave dell'insegnante moderno. Gli studenti hanno grandi predisposizioni alla cultura digitale e potrebbero trovare informazioni anche prima del docente per cui collaborare, da questo punto di vista, è assai produttivo e ha la potenzialità di mutare, in forma attiva, *la classe nella rete*.

Aggiungerei, per esperienza personale, a queste prime 10 competenze 3 **soft skills metacognitive**:

-**saper ascoltare** i propri studenti, le loro famiglie, mettersi in ascolto dei propri colleghi, e così via... Nel raggiungimento di risultati specifici, tutto questo diventa molto meno scontato se per “capacità di ascolto” iniziamo a considerare un’abilità complessa che consenta di cogliere tutte quelle informazioni necessarie ad esprimere alta efficacia, comunicativa e relazionale, un ascolto funzionale, un ascolto comunicativo;

-**essere flessibili**, una necessità che deve darci modo di adattare il nostro progetto educativo alle esigenze effettive dei discenti e ai cambiamenti quotidiani, agli imprevisti, senza temere di perdere autorevolezza. Un esempio che può sembrare anche scontato: al momento che si vede la classe sovraccarica *rompere* l’attività in modo brusco e proporre una qualsiasi alternativa che riesca a far ricaricare forze e attenzione come, per esempio, una corsetta, urla liberatorie, gara di palline di carta... E come quando si ha un bambino oppositivo in classe, bisogna necessariamente indirizzare la sua energia su qualcos’altro in modo da riuscire a riportarlo in uno stato di serenità e collaborazione;

-**essere un coach** delle menti, delle energie, delle personalità che ci sono affidate per il percorso scolastico in modo da creare ambienti funzionali e esperienze positive all’apprendimento.

Capitolo 3

Cervello e Strategie

Edward De Bono, psicologo e saggista maltese, padre del pensiero laterale¹⁰⁹, ossia del pensiero creativo capace di soluzioni innovative rispetto alle contratte visioni tipiche della logica deduttiva, sosteneva che *ci sono tre età nella vita dell'uomo*.

La prima è l'età del "why": perché? Va dalla nascita ai 5 anni, quando il bimbo esplora il mondo che lo circonda, chiedendosi tanti più "perché" quanto più è sveglio e quanti più adulti intelligenti, interattivi e empaticamente attenti ha vicino. La seconda è l'età del "why not": perché no? E' l'unica età veramente creativa dell'uomo, quando i bambini non erano ancora narcotizzati dall'overdose di telefonini, perché il piccolo continua a interrogarsi con gusto e gioia sulle possibili soluzioni alternative a qualsiasi difficoltà o sfida, piccola o grande, si trovi ad affrontare. Dai 10 anni poi, affermava il saggista maltese, è l'inizio della fine, in quanto il bambino comincia a ripetere, imitando gli adulti, "because": il perché asseverativo che spiega e ribadisce che *si è sempre fatto così*.¹¹⁰

Dal punto di vista cerebrale, le tre tipologie di atteggiamento mentale verso la realtà e se stessi corrispondono a stati anatomo-funzionali e mentali diversi, che ci possono stimolare a scegliere comportamenti e strategie del tutto divergenti. Immaginiamo il cervello del neonato (ma già del bimbo in utero) come un immenso paese, fatto di tante piccole e grandi città, ognuna con migliaia di casette: ciascuna è una cellula nervosa. La prima fase della vita è finalizzata ad andare ad abitare i più diversi quartieri della mente:

-il quartiere motorio, che governa le azioni: evviva il gioco libero, gli sport, i piccoli bricolage o le costruzioni, il giocare con la sabbia o la terra, o il piantare insieme semi e bulbi, anche sui vasi del balcone, ora che è autunno;

-il quartiere della parola e del pensiero: leggere a voce alta, raccontare fiabe, scrivere pensierini, conversare, disegnare;

-il quartiere delle emozioni: fatto di stimoli affettuosi, di presenza, tenerezza, ascolto e amore, da parte degli adulti, ma anche di regole che aiutino a governare con serena

¹⁰⁹ Lateral thinking

¹¹⁰ De Bono Edward, *Creatività e pensiero laterale*, 2001, BEST BUR

fermezza la collera e la rabbia, a comprendere le emozioni negative per aiutarle ad abitare la mente in modo costruttivo e non autodistruttivo;

-il quartiere della musica, linguaggio potente del cuore, del corpo e dell'anima: bene il canto, il teatro, il gioco di ballo, l'iniziare uno strumento se il bimbo mostra una predilezione¹¹¹.

Ben connessi, i quartieri formano città cerebrali super-efficienti dove abitano i pensieri più creativi, ma anche i più felici. Perché, da millenni, lo sperimentarsi nel fare, non nel guardare, è una delle sorgenti più fresche e sane della gioia di vivere. Ogni "perché?" accende di luce e vita nuove casette, le collega meglio, crea strade e autostrade dove le informazioni girano rapide, si formano così percorsi tanto più vivaci, quanto più duttili a considerare possibilità inesplorate, aprendo orizzonti innovativi.

La scuola, nelle scelte strategiche e attraverso didattiche esperienziali, deve agire affinché queste meravigliose potenzialità non vengano amputate dal passare ore e ore in modalità passiva privando il bambino di importanti potenzialità impedendo – con una didattica inappropriata– a troppe aree della sua mente di essere esplorate o rimanere deserte. Disabitate, le casette formate dalle cellule nervose vanno in rovina e di conseguenza quei quartieri, della città cerebrale, imploderanno, resteranno solo macerie, ombra di un cervello che avrebbe potuto essere magnifico, ma è stato avvelenato dall'incuria, dalla disattenzione e anche dalla narcosi digitale¹¹². Con questo mi riferisco anche alle LIM, agli ambienti virtuali, alla realtà aumentata e all'intelligenza artificiale, nonché all'uso di smartphone e telefonini, che offrono enormi opportunità ma rappresentano anche ostacoli e pericoli ben concreti correlati alla trasformazione dell'esperienza di crescere e vivere da *ambiente aperto verso l'esterno e l'altro, a uno chiuso, individuale, personalistico e a-sociale*.

Se invece, dopo una prima età felice, curiosa di sé e della vita, il bambino esplora con altrettanto gusto il territorio del "perché no?", il cervello fa un poderoso salto di qualità: ogni neurone, ogni centro nervoso ben abitato, si connette sempre meglio con gli altri, creando percorsi nuovi e sorprendenti, un formidabile antidoto alla perdita di

¹¹¹ Graziottin A., *Cervello: le strategie per mantenerlo giovane*, Quotidiani 2023, 12/11/2023, https://www.alessandragraziottin.it/it/articoli.php/Cervello-le-strategie-per-mantenerlo-giovane?EW_FATHER=36546&ART_TYPE=AQUOT

¹¹² idem

interesse, all'incapacità di trovare appagamento emotivo in qualsiasi contesto e con qualsivoglia attività. L'individuo trova in sé gli elementi per creare progettare e inventare strategie tali da rendere l'esperienza scolastica - complice una didattica laboratoriale, esperienziale, pratica, educativa e emotiva – una vera e propria bussola orientante nella vita¹¹³.

La scuola deve trovare modi e metodi per mantenere il cervello del discente sempre, o il più a lungo possibile, sulla rotta del “perché no?” in modo da concedere ad ogni alunno il lusso di tentare, ritentare, sbagliare, capire, scegliere, ricominciare, confrontarsi, cooperare, chiedere aiuto, accettare le delusioni e imparare ad essere performanti nelle proprie azioni.

¹¹³ Rispetto a questo la scuola, soprattutto quella del primo ciclo, dovrebbe avere maggior lungimiranza e coraggio nel capire che **dietro l'inclusività odierna si creano delle barriere di esclusività**. So di dire qualcosa di non politicamente corretto, ma non si possono formare classi di 25/27 alunni con due PEI e cinque/sette PDP, dunque con alunni H , ADHD e DOP, DSA dunque BES, e non pensare a come rendere inclusiva l'esperienza didattica per il restante gruppo classe nel quale spesso ci sono plusdotati e talentuosi. Purtroppo **la scuola aperta a tutti non corrisponde a una reale scuola inclusiva in quanto incapace di rilevare i bisogni di ciascuno creando percorsi che favoriscano l'apprendimento educativo-emozionale, formativo e orientativo di ogni alunno.**

3.1 – Il pensiero laterale

Nel suo libro *Il Meccanismo della Mente*, Edward de Bono¹¹⁴ ha descritto come la rete nervosa del cervello si comporti come un sistema auto-organizzato e, partendo da queste basi, ha modellato due metodologie di pensiero, discriminando tra quello verticale e quello laterale.

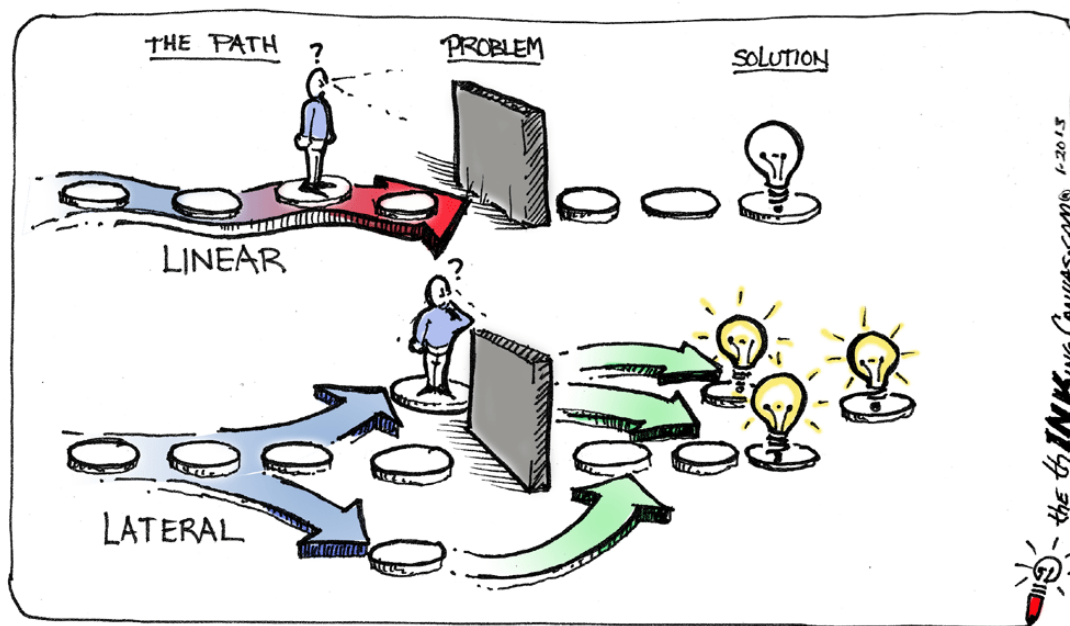


Fig. 19 – Pensiero verticale e pensiero laterale (Problema dei tre interruttori)

Per aiutare la comprensione di queste due categorie De Bono ha proposto il problema dei tre interruttori. In una stanza di un castello vi sono tre interruttori, ma non si sa quale dei tre controlla la lampada di una altra stanza non contigua. Le condizioni iniziali sono: i tre interruttori in posizione off e la lampadina spenta. Supponendo di poter accendere e spegnere gli interruttori quante volte si vuole, ma avendo una sola opportunità di andare a controllare lo stato della lampadina, è possibile stabilire con certezza quale interruttore ne determina l'accensione? La risposta del pensiero verticale è no. La soluzione sarebbe stata facile se gli interruttori fossero stati solo due (accendere un interruttore a caso, andare a verificare nella stanza lo stato della

¹¹⁴ Edward De Bono è l'ideatore del Cognitive Research Trust, per le scuole che è il programma maggiormente utilizzato a livello internazionale per l'insegnamento delle abilità di pensiero.

lampadina, se è accesa è quello l'interruttore determinante se è spenta lo è l'altro). Nella situazione dei tre interruttori si può accenderne uno a caso, ma solo se si è fortunati (probabilità 33%) si troverà la lampadina accesa e il problema risolto. Se la lampadina è spenta si potrà solo cercare di indovinare (con una probabilità di successo del 50%) qual è l'interruttore determinante¹¹⁵.

Il pensiero laterale suggerisce di uscire dagli schemi¹¹⁶, in questo caso del pensiero binario (acceso o spento), e di procedere nella seguente maniera: accendere due interruttori (es. 1 e 2) e recarsi a controllare lo stato della lampadina:

- a) lampadina accesa: il collegamento è con l'interruttore 1;
- b) lampadina spenta ma calda: il collegamento è con l'interruttore 2;
- c) lampadina spenta, ma fredda: il collegamento è con l'interruttore 3.

Nella risoluzione di questo problema il pensiero laterale ha consentito l'uscita dallo schema acceso/spento utilizzando una ulteriore variabile risolutiva: la temperatura della lampadina¹¹⁷.

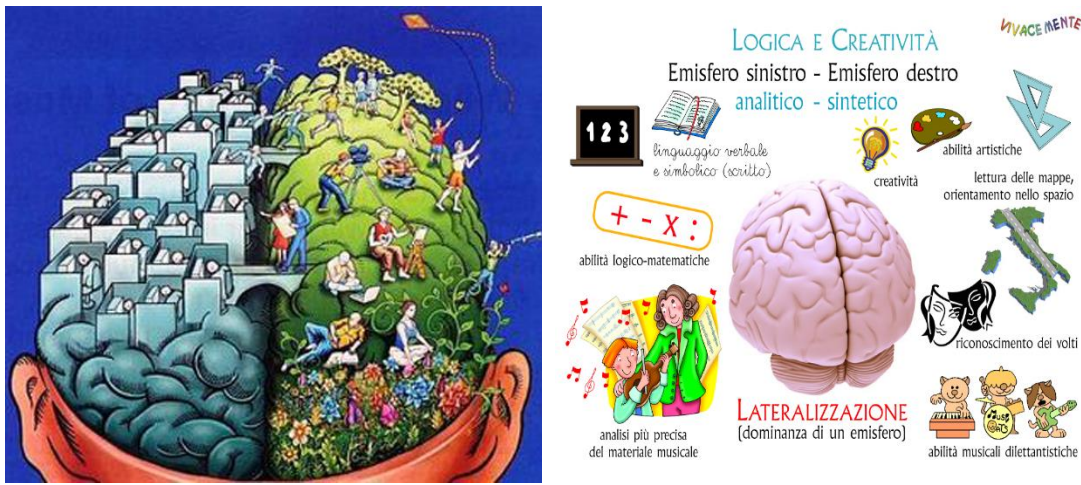


Fig. 20 – Il cervello e il pensiero laterale

¹¹⁵ Bernardo A., *Il pensiero laterale: sei cappelli per pensare*. E. De Bono, 2012, SKUOLA.NET, <https://www.skuola.net/matematica/applicazioni/il-pensiero-laterale-sei-cappelli-per-pensare-e-de-bono.html>

¹¹⁶ Thinking out of the box

¹¹⁷ Bernardo A., *Il pensiero laterale: sei cappelli per pensare*. E. De Bono, 2012, SKUOLA.NET, <https://www.skuola.net/matematica/applicazioni/il-pensiero-laterale-sei-cappelli-per-pensare-e-de-bono.html>

Da questo esempio possiamo dedurre molte informazioni, il pensiero verticale è selettivo, si mette in moto solamente se esiste una direzione in cui muoversi, è analitico, consequenziale, rigido (si deve essere corretti a ogni passo), usa la negazione allo scopo di bloccare alcuni percorsi, si concentra su un obiettivo alla volta ed esclude ciò che ritiene irrilevante, fissa rigidamente classificazioni e definizioni mentre il pensiero laterale è produttivo, si mette in moto allo scopo di generare una direzione, può procedere a salti, può non essere corretto anzi rigenera esperienza a seguito dell'errore, non esiste in esso la negazione, il non poter fare, accoglie favorevolmente tutte le esperienze, le possibilità, è creativo, pratico, fantasioso e **semplice**.

Quando gli scienziati della NASA investirono una fortuna per inventare una penna a sfera che scrivesse nello spazio in assenza di gravità, i loro colleghi russi, per mancanza di soldi, pensarono che si potessero usare più semplicemente le matite¹¹⁸. Una scelta semplice, dettata da una necessità, certo, ma tutt'altro che sempliciotta o banale, la dimostrazione che il pensiero, il cervello riesce ad attivare strategie in tante forme, imparando dall'esperienza (una matita funziona comunque), deducendo una logica conseguenza (non ho i soldi vedo cosa posso utilizzare al posto di...). Il pensiero laterale insegna anche a non perseverare sempre con lo stesso approccio, a essere creativi mantenendo la semplicità e a potenziare il problem solving.

Convivere con la complessità è solo una perdita di tempo¹¹⁹. Non esiste alcuna giustificazione per mantenere complesse cose che possono essere semplici. Semplice non equivale a facile, anche se facilita la vita; non è una filosofia contemplativa, ma interviene nell'agire quotidiano e rappresenta un valore desiderabile e un atteggiamento mentale permanente. Esistono docenti, politici, scrittori, studiosi, che per dare credito e autorevolezza alla propria didattica, pensiero, studio credono di dover usare linguaggi estremamente complessi, spesso confusi e nebulosi. Un modo per sentirsi al sicuro, superiori, constatando che gli altri, purtroppo pratica molto comune nella scuola, non riescono a capire quello che loro vogliono trasmettere e che

¹¹⁸ Bernardo A., *Il pensiero laterale: sei cappelli per pensare*. E. De Bono, 2012, SKUOLA.NET, <https://www.skuola.net/matematica/applicazioni/il-pensiero-laterale-sei-cappelli-per-pensare-e-de-bono.html>

¹¹⁹ Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, 2015, Raffaello Cortina Editore

per primi, non hanno affatto ben compreso. Gli argomenti vissuti come complessi, creano un ruolo per gli attori della complessità mentre essere semplici ci riporta ad una dimensione di cooperazione e certo non di indispensabilità di ruolo¹²⁰. Mi è capitato, all'Università, di concentrarmi non tanto sul contenuto della lezione, quanto sul linguaggio usato in quel momento dall'accademico di turno e di chiedermi: Ma perché sta così complicando questo argomento? E di dedurre che non lo sentiva suo, che anche a lui non era chiaro quello che stesse presentando e aveva bisogno di nascondersi dietro una complessa esposizione. Questo perché la semplicità, quella vera non il semplicismo, è impegnativa, faticosa, include una conoscenza profonda e strategie per trasmetterla in modo efficace.

3.1.1 – Pensiero laterale e strategie efficaci

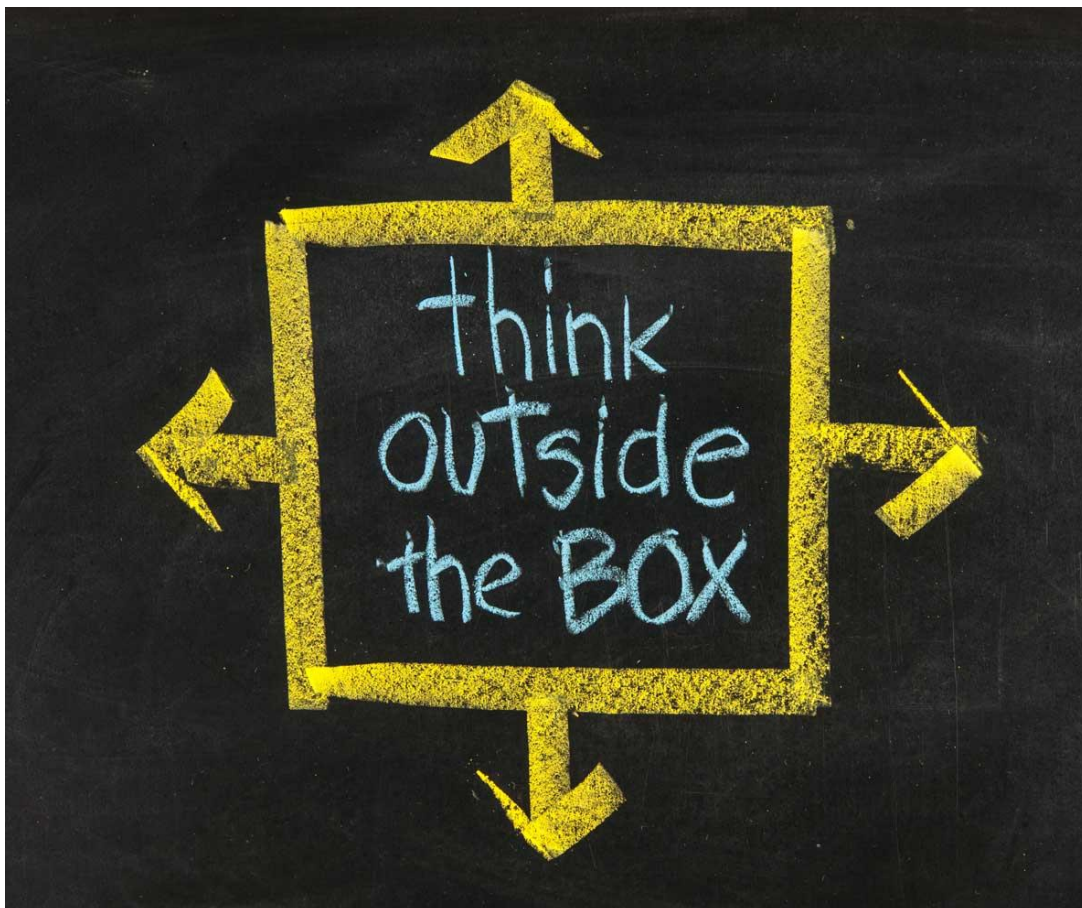


Fig. 21 – Pensare fuori dagli schemi

¹²⁰ Passerini W., *intervista a De Bono*, Corriere Università, 30 giugno 2000

Il pensiero laterale rappresenta non solo una vera e propria metodologia didattica, dal problem solving al compito di realtà, ma anche formativa e orientativa. Le strategie più efficaci per sviluppare una corretta performance del pensiero laterale sono essenzialmente quattro:

a - Non dare nulla per scontato

Spesso si ha difficoltà a risolvere problemi particolarmente difficili, perché si danno per scontati aspetti che non lo sono affatto.

Esempio:

Dobbiamo uscire da una stanza con due sole porte.

Attraversando la prima si viene polverizzati all'istante da una gigantesca lente in grado di concentrare i raggi solari; aprendo la seconda invece si può essere investiti dalle fiamme portate da una tempesta di vento.

Quale porta scegliere per uscire dalla stanza?

La lettura del problema fa presupporre che la scelta vada fatta in modo immediato, ma in realtà non è così. Il cervello istintivamente ha fatto una ipotesi (non corretta), e quel ***dobbiamo uscire*** lo ha tradotto in maniera condizionata in ***ora, subito***. Questa deviazione analitica lo ha allontanato dalla soluzione perché la mente umana (nello specifico, l'*emisfero sinistro*) tende a ricercare sicurezza da “scorciatoie”, “schemi già visti”, “relazioni tra oggetti e situazioni”, che permettano di individuare una soluzione senza sprecare troppe energie e nel 90% dei casi queste *euristiche del pensiero* funzionano alla grande, ma quando si è di fronte a problemi complessi, il rischio di finire vittime di uno dei famigerati bias cognitivi è molto alto.

Per utilizzare il pensiero laterale è importante fare emergere tutte le tue supposizioni e individuare e scartare quelle che non consentono di trovare una soluzione vantaggiosa e, perché no?, anche creativa.

La soluzione in questo caso è quella di riuscire a trovare un altro parametro di analisi e spostare l'attenzione dalle porte a, per esempio, le fasi solari. Dunque usare la porta della lente al tramonto¹²¹.

b-Iniziare dalla conclusione

In tutte le situazioni che si vanno ad analizzare è importante avere presente quello che si vuole raggiungere, la meta, dunque la parte risoltrice, conclusiva, dell'esperienza.

Nella scuola delle competenze, il pensiero laterale rappresenta una valenza risolutiva e propositiva. Nella didattica, infatti, è naturale progettare dal risultato finale che si vuole ottenere, il percorso da intraprendere, e solo allora passare all'analisi della situazione iniziale per le strategie da mettere in campo e rendere possibile la valutazione finale.

Questo semplifica enormemente qualsiasi percorso di apprendimento soprattutto se la progettazione viene condivisa quotidianamente con gli alunni. Iniziare la lezione, o la settimana, raccontando cosa faremo, perché, in che modo, condividendo la fatica e la soddisfazione del risultato o anche, l'analisi dell'errore per incentivare un cambiamento di rotta, riesce a rendere il discente protagonista della sua formazione.

c-esplorare

Esplorare, da un punto di vista sia fisico che mentale, fa parte dell'essere umano, della sua evoluzione, rappresenta una esperienza di crescita essenziale e una condizione irrinunciabile per la sua formazione completa. Esplorare significa essere liberi, pragmatici o fantasiosi, metodici, logichi, procedurali o istintivi, intuitivi... *fare un po' di po*.

Il termine *po*, coniato da Edward De Bono, indica il pensiero fuori dagli schemi tradizionali, le soluzioni innovative ma anche illogiche ma funzionali o, apparentemente, risolutive secondo la nostra prospettiva.

¹²¹ Giuliadori A., *Pensiero laterale: come risolvere i problemi della vita con creatività*, EfficaceMente, <https://www.efficacemente.com/mente/pensiero-laterale/>

Ad ispirare lo studioso sono state parole come: ipotesi, supposizione, possibilità, poesia, alchimia¹²², gioco, fantasia. Ma anche e soprattutto l'espressione della lingua māori *po*, che indica il *brodo primordiale* da cui è nato l'intero universo.

Questo aspetto, l'esplorazione libera e incondizionata, è importante quanto ci si ritrova bloccati e incapaci di raggiungere i propri obiettivi e rappresenta, a qualsiasi età e in qualsivoglia contesto, un'ottima strategia. L'idea è quella, per esempio, davanti ad una problematica, di stilare un elenco, molto lungo, di idee. Innanzitutto perché, sicuramente, all'inizio, le proposte tenderanno ad essere banali ed infantili, ma poi, continuando, si riusciranno a generare nuovi "po", sempre più liberi da condizionamenti, riuscendo a sfruttare appieno *creatività e fantasia*.

d-riformulare il quesito

Lo psicologo americano John Dewey una volta disse che "*un problema ben formulato e già per metà risolto*".

Può capitare di non riuscire a rispondere ad una domanda, ma se la stessa viene riformulata in modo *leggermente* diverso, immediatamente si trova la risposta perché il cervello di ogni individuo classifica le informazioni e le esperienze secondo una modalità del tutto personale.

Quante volte durante le interrogazioni abbiamo studenti che sembrano disorientati da un quesito e sappiamo con certezza che quell'argomento è sicuramente alla loro portata. In questo caso riformulare è indispensabile a permettere che il discente riesca a trovare i suoi riferimenti logici e analitici utilizzando proprio quella specificità data dal pensiero laterale e dalle sue possibilità di associazioni anche creative.

Mi viene in mente la famosa filastrocca per ricordare la sequenza delle catene montuose Alpina, MACOGRANPENALERECAGIU (Marittime, Cozie, Graie, Pennine, Lepontine, Retiche, Carniche, Giulie). È un espediente creativo per memorizzare la partizione della catena montuosa in forma ordinata da ovest ad est.

¹²² Alchimia intesa come un sistema di conoscenze e di immaginazione che ogni individuo è in grado di ritrovare dentro di sé da precedenti esperienze o da innovative sperimentazioni.

Sperimentazione metodologia sul pensiero laterale	
Obiettivo didattico: creatività e apprendimento logico-funzionale	
Classe quinta primaria senza memorizzazione della filastrocca (gruppo di controllo)	Classe quinta primaria a cui è stata suggerita la filastrocca da memorizzare
interrogazione	interrogazione
<p>I- SAI DIRMI IN ORDINE LE PARTIZIONE DELLA CATENA ALPINA DA OVEST A EST?</p> <p>7 alunni su 23 – silenzio</p> <p>10 alunni su 23 – elenco parziale (meno di tre catene montuose) senza rispettare la sequenza</p> <p>2 alunni su 23 – elenco incompleto (almeno 6 catene montuose) senza rispettare la sequenza</p> <p>1 alunni su 23 – elenco completo senza rispettare la sequenza</p> <p>3alunni su 23 – elenco completo rispettando la sequenza (uno degli alunni, aiutato dalla nonna, aveva memorizzato la sequenza; gli altri due avevano memorizzato in forma classica)</p>	<p>I- SAI DIRMI IN ORDINE LE PARTIZIONE DELLA CATENA ALPINA DA OVEST A EST?</p> <p>4 alunni su 23 –elenco parziale senza rispettare la sequenza (<i>non sono ricorsi alla filastrocca, non ci hanno pensato, non se la sono ricordata</i>)</p> <p>2 alunni su 23 – elenco incompleto rispettando la sequenza (<i>non ricordavano tutta la corrispondenza tra la filastrocca e la denominazione delle catene montuose</i>)</p> <p>1 alunni su 23 – elenco completo senza rispettare la sequenza (<i>non ha associato al quesito la possibilità di ricorrere alla filastrocca</i>)</p> <p>16 alunni su 23 – elenco completo rispettando la sequenza (<i>hanno tutti associato alla filastrocca la risposta alla domanda</i>)</p> <p><i>*tra parentesi è riportata l'analisi della strategia adottata, secondo quanto riferito dagli alunni</i></p>

In questa sperimentazione sopra riportata è **il docente che fornisce una chiave, una strategia creativa, una modalità** ma è vero anche che tutti noi siamo in grado di trovare

soluzioni fuori dagli schemi per ripescare informazioni e conoscenze archiviate. Quali strategie insegnare a questo fine? Sicuramente a giocare, frammentare, sviscerare qualsiasi problematica che viene proposta.

Ritornando all'esempio delle due porte, **QUALE SCEGLI PER USCIRE DALLA STANZA?**, i miei alunni si sono chiesti:

- *Devo per forza uscire dalla stanza?* E se la stanza è isolata e ho tutto per sopravvivere, perché non posso rimanerci?

- *Ma devo per forza passare per le porte?* Posso scavare un tunnel, uscire sul tetto

- *C'è un tempo entro il quale devo uscire?* Altrimenti aspetto che il fuoco si spenga o che cali la notte

E così via...

Hanno imparato che manipolando il quesito iniziale, **non dandolo per scontato**, possono aprirsi infinite possibilità finalizzate, non solo a trovare la soluzione, ma **sentirsi sicuri del proprio pensiero e delle proprie capacità, incentivando autostima e voglia di mettersi in gioco, voglia di imparare ad imparare**.

3.1.2 – I sei cappelli più uno

La maggiore difficoltà che si incontra nel pensare è la confusione... Emozioni, informazioni, logica, aspettative e creatività si affollano in noi.

E' come fare il giocoliere ma con troppe palle alla fine... ti sfuggono tutte di mano.

Edward de Bono

Una casa al mare, il filo dei panni da stendere nel prato verde, appena dietro una siepe. La persona che deve stendere varca l'apertura nella siepe, accede al prato e si mette a stendere davanti al filo, fronte alla siepe. Ma il filo è alto e la persona faticosamente stende. Faticosamente, per giorni. Poi un giorno dà le spalle alla siepe e si mette a stendere dall'altra parte del filo. Ecco che diventa facile, banalmente il terreno era in pendenza. Mettersi a stendere fronte alla siepe era il percorso più ovvio. Ma alle volte

è proprio cambiare il punto di vista è **la chiave della risoluzione di un problema.**
Cambiare prospettiva ed esercitare la creatività... ¹²³

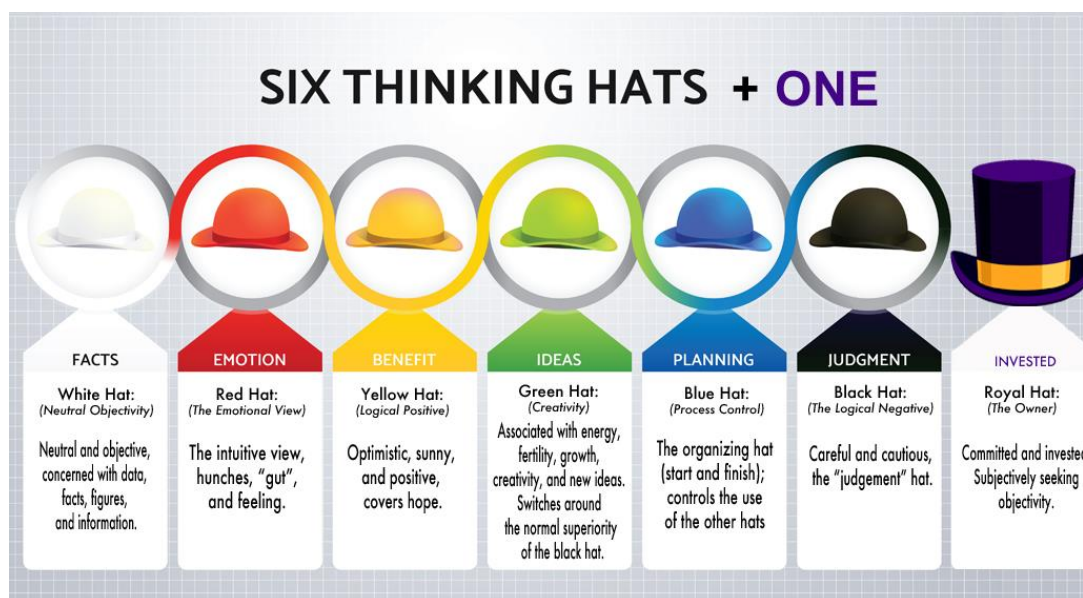


Fig. 22 – Sei cappelli + uno

La capacità di produrre nuove idee in modo originale ha a che fare con la scoperta, la tensione verso il nuovo e con il mettere in discussione radicati pregiudizi e preconcetti¹²⁴. È infatti opinione diffusa che la creatività non serva per le cose concrete della vita e che comunque sia una dote che poche persone posseggano, mentre è proprio nel potenziale creativo - **che rende piacevole ciò che si fa e lo tramuta anche nella scelta di un percorso personalizzato e individuale** - che si esplicano le reali capacità nell'apprendere e nel divenire.¹²⁵

La teoria dei *Sei cappelli per pensare* di De Bono nasce nell'ottica di rendere ancora più incisivo, stimolante, l'approccio verso il pensiero laterale e le sue strategie creative liberandolo dai **tranelli della routine**. Spesso infatti, di fronte a nuove sfide o

¹²³ a.n.c., Mutare prospettiva per risolvere un problema, 2020, Perma, Cabiria, <https://www.cabiria.net/blog/arte/teoria-6-cappelli/>

¹²⁴ *Se non studi facendo le mappe, sottolineando il testo, ricavando la parolina chiave, non sarai capace di imparare niente*

¹²⁵ a.n.c., *Sei cappelli per pensare: stimolare il pensiero creativo nella tecnica di De Bono*, Projectland, <https://www.projectland.it/progetti-hr/sei-cappelli-per-pensare-stimolare-il-pensiero-creativo-nella-tecnica-di-de-bono/>

all'emergere di problemi, gli individui, soprattutto i ragazzi e i bambini, tendono a cercare le soluzioni già conosciute rischiando di ricadere nelle stesse dinamiche che hanno determinato l'impasse. Occorre insegnare loro a trovare un punto di rottura, ad avere il coraggio di uscire dalla logica procedurale¹²⁶ mettendo in discussione i propri consueti ragionamenti e le certezze che pensano ne scaturiscano¹²⁷.

Questa tecnica propone di ampliare i propri orizzonti, scomporre il verticalismo e la rigidità del pensiero tradizionale, richiede di osservare la realtà da più angolazioni, di uscire dalla comfort zone, e **scegliere e scegliere anche di non scegliere**.

Ma perché indossare un cappello? L'azione del mettersi questo copricapo di colore diverso a seconda delle proprie scelte, è la rappresentazione teatrale, ma anche concreta, visiva e tangibile¹²⁸, del voler cercare altre soluzioni, mettersi in prospettiva di guardare una situazione da diverse angolazioni, adottando diverse modalità e strategie.

Il cappello bianco, richiede di adottare un **punto di vista neutrale e obiettivo**. Questo tipo di pensiero si applica perfettamente all'analisi dei dati, la quale deve essere svolta senza giudizi e preconcetti. Si tratta, dunque, della fase della concretezza, in cui si recuperano le informazioni necessarie ad avere una visione lucida e obiettiva della realtà che si ha di fronte¹²⁹.

Il cappello nero

Il cappello nero rappresenta il **lato logico-negativo del pensiero**. Si potrebbe forse pensare sia meglio non indossare questo cappello. In realtà è l'esatto opposto: con il cappello nero si è spinti a considerare tutte le variabili che potranno incidere sul nostro

¹²⁶ Il lavoro che viene proposto nelle scuole italiane è purtroppo incentrato sulla logica procedurale.

¹²⁷ a.n.c., *Sei cappelli per pensare: stimolare il pensiero creativo nella tecnica di De Bono*, Projectland, <https://www.projectland.it/progetti-hr/sei-cappelli-per-pensare-stimolare-il-pensiero-creativo-nella-tecnica-di-de-bono/>

¹²⁸ Utilissima soprattutto quando si lavora con i bambini dai 3 ai 7 anni

¹²⁹ a.n.c., *Sei cappelli per pensare: stimolare il pensiero creativo nella tecnica di De Bono*, Projectland, <https://www.projectland.it/progetti-hr/sei-cappelli-per-pensare-stimolare-il-pensiero-creativo-nella-tecnica-di-de-bono/>

progetto, specialmente quelle che possono funzionare male. Questo tipo di pensiero stimola ad essere realisti, a individuare i possibili ostacoli e a ricorrere alla creatività per individuare delle vie di uscita. Vuole stimolare a rimettersi in gioco e a valutare l'errore la sconfitta per quello che effettivamente sono: un punto di partenza. Il cappello nero indica l'intento a rintracciare grazie alla razionalità i punti che occorre tenere in considerazione prima di prendere decisioni¹³⁰.

Il cappello giallo

Dopo aver indagato le possibili avversità grazie all'approccio logico – negativo, è il momento di indossare il cappello giallo e allenare il nostro pensiero nel senso inverso. Dall'analisi delle criticità è possibile infatti far emergere un **approccio costruttivo e ottimista** che ci guidi alla scoperta delle nuove strade da percorrere. Anche in questo caso indossando il cappello giallo non dobbiamo dimenticare la logica e la razionalità: non si tratta di abbracciare un cieco entusiasmo ma di aprirsi in modo costruttivo alle nuove possibilità¹³¹.

Il cappello verde

Il cappello verde è il copricapo dell'**originalità e della creatività**. È proprio in questo momento che il pensiero può liberarsi e avventurarsi in nuove strade. La chiave, secondo De Bono, è la provocazione, intesa come punto in cui il ragionamento è stimolato verso percorsi inesplorati. In questa fase occorre mettere il nostro pensiero alla prova, indagando quali mezzi sono necessari per raggiungere i nostri obiettivi e superare gli ostacoli che si frappongono nel nostro percorso¹³².

Il cappello rosso

Quando si indossa il cappello rosso il pensiero si apre all'**emotività, alle sensazioni e alla passione**. Questo cappello non deve essere confuso con quello giallo, in cui

¹³⁰ Idem

¹³¹ Idem

¹³² Idem

l'apertura mentale è ponderata dalla logica. In questa fase, al contrario, il pensiero è totalmente libero, guidato solo da sensazioni, intuito e istinto¹³³.

Il cappello blu

Arriviamo all'ultimo – per così dire – cappello. Il cappello blu è infatti quello che tiene insieme tutte le fasi di pensiero che si sono susseguite nelle fasi precedenti. Potremmo definirlo il **cappello unificatore** che rappresenta il processo strutturato e controlla il processo creativo trasmettendo calma e equilibrio. Il blu va indossato infatti sia all'inizio, quando occorre decidere come strutturare il ragionamento che alla fine, per mettere ordine e prendere una decisione. È il pensiero strutturato, infatti, a mettere insieme tutte le angolazioni sperimentate, dal pensiero logico a quello irrazionale e da quello positivo a quello negativo. Più che analizzare le singole idee, il cappello blu sorveglia il flusso del processo creativo¹³⁴.

La tecnica dei Sei cappelli per pensare di De Bono fa comprendere come, per aprirsi alla creatività, occorra usare diverse strategie di pensiero perché per arrivare all'innovazione abbiamo bisogno di chiamare a raccolta tutte le sfumature del nostro ideare, dalla razionalità alla creatività, allenando quelle che ci vengono meno naturali e rafforzando quelle che padroneggiamo meglio. Grazie a questo metodo, chi tende a concentrarsi solo su gli aspetti negativi della realtà potrà imparare a conoscere la positività logica e, al contrario, le persone troppo ottimiste potranno comprendere la necessità di attraversare momenti di negatività razionale.

Esperienza, studi e osservazioni nonché la didattica per competenze, ci portano oggi ad avere bisogno di un settimo cappello. Quello che ci permetta, indossandolo, di confrontarci con il nostro impegno, di dichiarare quanto vogliamo investire per raggiungere uno scopo. Sembra un discorso lontano dalla scuola e invece è assolutamente centrato. Io ho adottato il **viola** per rappresentare il **cappello dell'investimento** e i risultati ottenuti sono stati davvero sorprendenti. Alunni, maggiormente negli ordini inferiori di scuola, soprattutto con deficit di attenzione o

¹³³ Idem

¹³⁴ idem

immaturi socialmente e dal punto di vista relazionale e dell'impegno, hanno saputo **scegliere o individuare quello che era importante mettere in gioco per ottenere un certo risultato.**

Di seguito riporto tre osservazioni riguardo alla sperimentazione relativa proprio al concetto di investimento, ovvero il Cappello viola.

Cappello viola			
Il cappello viene indossato al termine di un momento di confronto attraverso diverse metodologie quali anche Circle time e Role play, a seguito di una attività per la quale gli alunni coinvolti, hanno disatteso le richieste del contesto (Momento critico).			
finalità	Tipologia dell'alunno	Dichiarazione dell'alunno	Risultati ottenuti
Partecipare allo spettacolo teatrale di fine anno	Svegliato, con nessuna intenzione di imparare la propria parte. Le scuse per non averla ancora memorizzata sono state relative alla voglia di giocare, allo sport post scuola e alla noia nel memorizzare. (Classe I SSIG)	<i>Credo che devo rinunciare a qualcosa per trovare il tempo per studiare la parte</i>	Le prime prove hanno visto l'alunno lontano mentalmente dal contesto con voglia solo di continuare a giocare. Dopo il cappello viola ed essersi programmato, autonomamente, come impegnarsi e a cosa rinunciare, l'alunno ha imparato la parte e partecipato in modo ottimale alla

			rappresentazione di fine anno
Interrogazione di Storia	Alunno plusdotato ad alto funzionamento ma assolutamente non interessato a studiare. Con ottimi risultati anche, ma spesso impreparato su quanto richiesto in modo specifico (Classe V Primaria)	<i>Io sono intelligente, ho 141 di QI, ma mi rendo conto che forse sto facendo la fine di Mozart che non ha saputo continuare ad alimentare il suo talento ed è morto solo, povero e disperato</i>	Si è impegnato a piegare la sua intelligenza al libro di testo e studiare secondo i parametri richiestigli. I risultati sono stati molto soddisfacenti perché ha saputo unire la conoscenza dei dati alla sua capacità di analisi critica
Completare una scheda semplificata prima di prendere parte al gioco che tutti stanno facendo	Alunna DSA sicuramente con grandi difficoltà di concentrazione che si distrae, chiacchiera e fa altro. In continuo movimento nell'aula, ADHD e DOP (Classe II Primaria)	<i>Ho voglia di giocare! Io non perdo tempo, non ho finito perché mi sono divertita a chiacchierare. Adesso però finisco perché mi sono stufata di stare sempre a lavorare mentre gli altri si divertono.</i>	È durata poco ma quel giorno ha portato a termine il lavoro. Interessante che nei giorni successivi, fino al termine dell'anno scolastico e pure nei seguenti del ciclo, quando ha capito che stava per rinunciare a qualcosa di bello

		<p><i>Il cappello viola è magico, me lo metto in testa e mi ricordo che devo fare qualcosa di importante così dopo posso andare a divertirmi.</i></p>	<p>per colpa della sua mancanza di impegno, si è alzata, ha recuperato il cappello e se lo è messo in testa tornando al suo posto cercando di fare il meglio possibile per recuperare.</p>
--	--	---	--

3.2 – Memoria a breve termine e memoria a lungo termine

Gli studi neuroscientifici hanno aggiunto alle conoscenze sul cervello, dati del tutto innovativi, sorprendenti, rivoluzionari e anche inaspettati.

La **memoria** può essere paragonata a un enorme magazzino all'interno del quale l'individuo può conservare tracce della propria esperienza passata, cui attingere per riuscire ad affrontare situazioni di vita presente e futura. Tale archivio non ha caratteristiche statiche e passive ma può essere definito come un costruttore attivo di rappresentazioni sul mondo¹³⁵. In tal senso, la **memoria** è considerata **ricostruttiva e non riproduttiva** nella sua modalità di funzionamento¹³⁶.

3.2.1. I processi di elaborazione mnestica

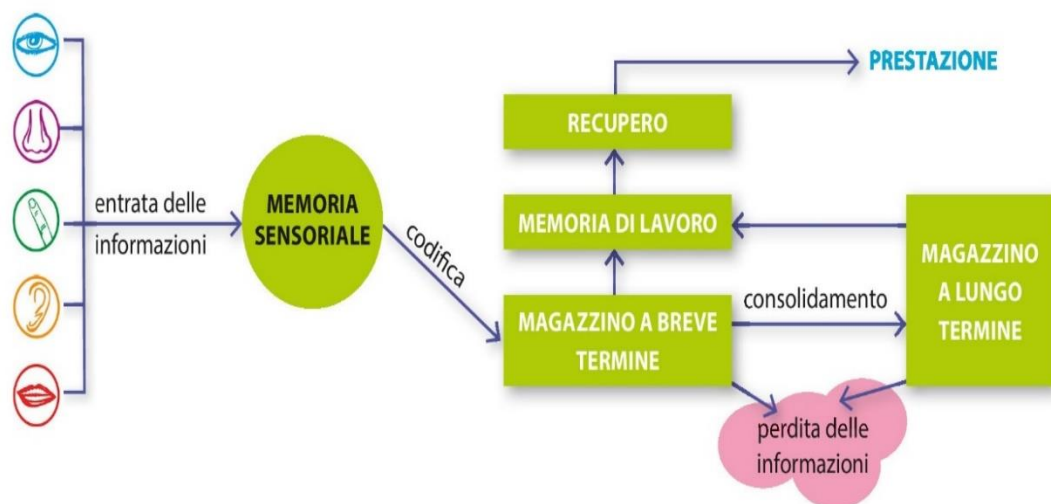


Fig. 23 – Memorizzare

La letteratura scientifica descrive tre fasi principali dei **processi di elaborazione mnestica**: **la fase di codifica, la fase di ritenzione e la fase di recupero**. Sebbene non si tratti di **stadi necessariamente separati e in sequenza**, essi rappresentano l'intero processo dell'elaborazione mnestica.

¹³⁵ Tomei G., *La memoria. Cos'è e perché la perdiamo* – 2021, My genomics,

<https://www.mygenomics.eu/blog/post/memoria-cos-e-e-perche-la-perdiamo.html>

¹³⁶ a.n.c., *Memoria*, 23 luglio 2023, State of Mind, Il giornale delle scienze psicologiche,

<https://www.stateofmind.it/memoria/>

Fase di codifica: si riferisce al modo in cui l'informazione viene inserita in un contesto di informazioni precedenti. Tale nuova informazione viene trasformata in un codice che la **memoria** riconosce. Il processo di codifica viene influenzato da diversi fattori, tra cui sia le caratteristiche dello stimolo che fattori emotivo-cognitivi-motivazionali del soggetto;

Fase di ritenzione: in questa fase il ricordo viene consolidato e stabilizzato in una condizione stabile e a lungo termine;

Fase di recupero: consiste nel recuperare l'informazione e il ricordo dalla **memoria a lungo termine** alla **memoria di lavoro** affinché venga utilizzata.

In tale fase le tracce mnestiche sono disposizioni che vengono riattivate quando è presente un adeguato indizio o stimolo di richiamo: maggiore è la somiglianza tra gli indizi di codifica e gli indizi di recupero, maggiore sarà la probabilità di riportare un ricordo alla consapevolezza. Viceversa un ricordo può rimanere disponibile ma non accessibile. Infatti, la traccia mnestica di un ricordo e l'informazione che funge da richiamo devono presentare una relazione associativa oppure una sovrapposizione di informazioni.¹³⁷

L'intero **processo di elaborazione mnestica** nelle sue diverse fasi può essere influenzato da diversi fattori attentivi e motivazionali, dalla profondità di elaborazione dello stimolo in fase di codifica, nonché dalla rilevanza emotiva dello stesso stimolo, nonché dall'umore e dallo stato emotivo del soggetto.

La natura ricostruttiva della **memoria** trova un riscontro empirico in recenti studi (Nader, Hardt, 2009) che hanno evidenziato il fenomeno del **riconsolidamento mnestico** secondo cui quando i ricordi vengono recuperati e riportati una modalità di elaborazione attiva, divengono suscettibili di essere modificati e rielaborati e quindi ri-immagazzinati mediante una nuova traccia mnestica. Tale aspetto assume particolare rilevanza non solo nella clinica psicoterapica ma nei diversi processi di apprendimento.

¹³⁷ Legrenzi P., Papagno C., Umiltà C., *Psicologia generale. Dal cervello alla mente*, 2012, Mulino Manuali

3.2.2 – Modelli di memoria

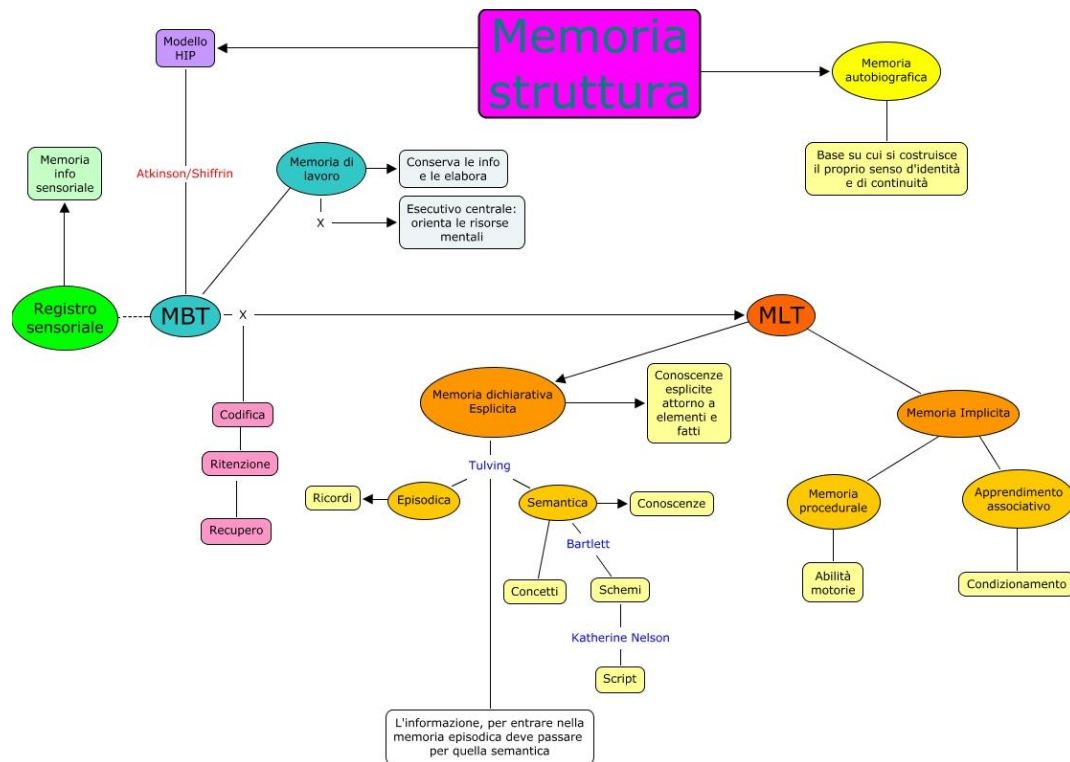


Fig. 24 – Modelli strutturali della memoria

Per memoria si intende la capacità, comune a molti organismi, di conservare traccia più o meno completa e duratura degli stimoli esterni sperimentati e delle relative risposte. Nell'uomo tale funzione raggiunge la più elevata organizzazione e comporta **la capacità di ritenere traccia di informazioni** relative a eventi, immagini, sensazioni, idee, ecc. di cui si sia avuto esperienza e **di rievocarle**, quando lo stimolo originario sia cessato, riconoscendole come stati di coscienza trascorsi, **sia i contenuti** stessi dell'esperienza in quanto sono rievocati, **sia l'insieme dei meccanismi** psicologici e neurofisiologici che permettono di registrare e successivamente di richiamare informazioni.

È importante tenere presente che il termine **memoria in psicologia** include molti **sistemi di memoria**, funzionalmente distinti, e distribuiti a livello neurale su network che coinvolgono molte aree cerebrali¹³⁸.

a - Memoria: il modello di Atkinson e Shiffrin¹³⁹

Tra i classici e i primi **modelli esplicativi della memoria** ritroviamo il famoso modello di Atkinson e Shiffrin (1968) che postula l'esistenza di **tre tipi di memoria: memoria sensoriale, memoria a breve termine (MBT) e memoria a lungo termine (MLT)**.

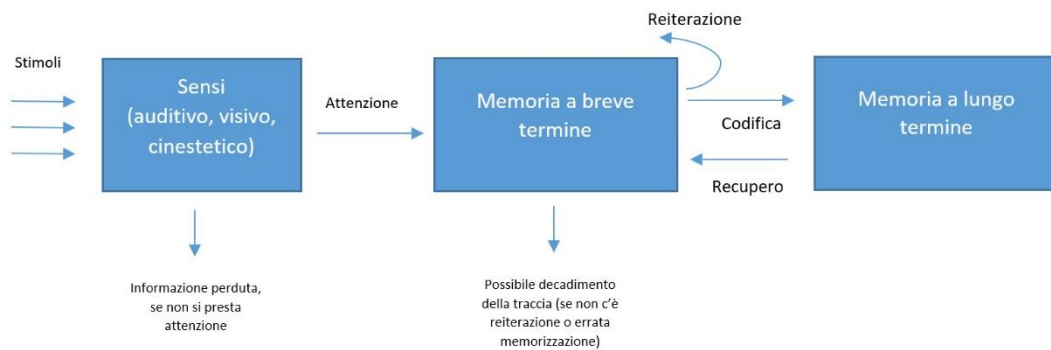


Fig. 25 – Memoria a breve termine e memoria a lungo termine: sedimentare l'informazione

a.1 - Memoria a breve termine

La **memoria a breve termine (MBT)** contiene le informazioni per un periodo di tempo molto breve, solitamente il tempo stimato corrisponde a una decina di secondi. Dopo questo tempo, la traccia decade. Una delle caratteristiche di questo magazzino mnestico è contenere contemporaneamente poche unità di informazioni. Infatti, in un soggetto adulto le unità contenibili nella MBT sono cinque, più o meno, di cui due, variano a seconda delle caratteristiche del materiale da ricordare. Se queste informazioni non sono trasferite nel magazzino a lungo termine, ovviamente, decadono e spariscono. La MBT svolge una funzione transitoria e di servizio tra

¹³⁸ a.n.c., *Memoria*, 23 luglio 2023, State of Mind, Il giornale delle scienze psicologiche, <https://www.stateofmind.it/memoria/>

¹³⁹ Idem

la **memoria sensoriale** e la **memoria lungo termine**. Se queste tracce riescono a essere consolidate tramite strategie comportamentali fluiscono nella memoria a lungo termine, e se così non fosse, allora sono destinate a scomparire.

a.2 - Memoria a lungo termine

La **memoria a lungo termine** (MLT) è un archivio avente capacità quasi illimitata, dove sono conservate tutte le esperienze e le conoscenze acquisite nel corso della vita e quelle che corrispondono al nostro carattere o temperamento. La memoria a lungo termine si suddivide in **memoria esplicita**, o **memoria dichiarativa**, e **memoria implicita**, o **memoria procedurale**.

La **memoria esplicita**, o dichiarativa, comprende tutto ciò che può essere descritto consapevolmente dal soggetto ed è suddivisa in **memoria episodica**, **memoria semantica** e **memoria autobiografica**. La memoria procedurale o implicita, al contrario, contiene abilità motorie.

b - La memoria di lavoro o working memory (WM)¹⁴⁰

Baddeley e Hitch nel 1974 introdussero il modello della **memoria di lavoro** o **working memory** (WM), come modello alternativo e più specifico rispetto alla concettualizzazione della memoria a breve termine di Atkinson e Shiffrin. La working memory è una forma di **memoria a breve termine** che mantiene una quantità limitata di informazioni in un tempo limitato. L'informazione presente nella memoria di lavoro consente l'utilizzo dell'informazione stessa nel *qui ed ora*, quindi quando lavoriamo, ascoltiamo o dobbiamo interagire in un discorso.

Quindi la **memoria di lavoro** mantiene ed elabora le informazioni durante l'esecuzione di compiti cognitivi; mantiene attiva l'informazione per metterla al servizio degli altri processi cognitivi implicati nello svolgimento di un compito o di un'attività. Questo **sistema di memoria** ha però una capacità limitata e può trattenere l'informazione per un periodo limitato di tempo.

¹⁴⁰ Idem

Il **modello della memoria di lavoro** implica diversi sottosistemi:

- 1 - l'esecutivo centrale: un sistema di controllo attenzionale che è responsabile della selezione e del coordinamento di una serie di processi;
- 2 - il circuito fonologico: un sistema in grado di mantenere attiva l'informazione verbale anche mediante un meccanismo di ripetizione sub-vocalica;
- 3 - il taccuino visuo-spaziale: un sistema la cui funzione è quella della ritenzione temporanea delle caratteristiche visuo-spaziali delle informazioni.

c - La memoria dichiarativa¹⁴¹

La **memoria dichiarativa** è un **sistema mnestico** che consente di richiamare alla coscienza i ricordi delle esperienze vissute oppure le conoscenze fattuali. Tulving (1972 - 2001) distinse due **tipologie di memoria dichiarativa**: la **memoria episodica** e la **memoria semantica**.

c.1 - La **memoria episodica** consente la rappresentazione di diversi aspetti di un evento o accadimento specifico (chi era presente o coinvolto? Dove? Quando?) e raccoglie gli eventi che l'individuo ha vissuto in prima persona; la memoria episodica consente di immagazzinare aspetti specifici – in termini spazio temporali e situazionali – degli accadimenti, come ad esempio il ricordo del giorno in cui la persona ha conseguito un diploma piuttosto che il ricordo di quando accompagnava i figli a scuola.

c.2 - La **memoria semantica**, considerata la **memoria del sapere**, delle conoscenze enciclopediche e fattuali, non fa riferimento a eventi e accadimenti della propria esperienza personale ma consiste nell'insieme di concetti, conoscenze e nozioni che abbiamo acquisito nel corso della nostra esperienza di vita (ad esempio, “i cani sono mammiferi”). Sono incluse nella memoria semantica anche le informazioni legate alla nostra vita personale (ad esempio, “sono nato il 16 dicembre”, piuttosto che il nome della mia insegnante).

¹⁴¹ Idem

Si deduce quanto possa essere **performante o deformante** questa struttura mentale nel processo di apprendimento in quanto fortemente legata alla **processualità, alle esperienze e alle conoscenze**. Gli studi neurologici ci dicono anche quanto, applicare la memoria semantica in strategie consapevoli del processo di apprendimento, significhi lavorare sulla metacognizione e centrare la formazione sull'alunno e non sull'insegnante facendo della scuola un laboratorio esperienziale.

Non c'è dubbio che **tutte le informazioni** debbano passare per la memoria semantica per entrare nel ciclo di strutturazione più fondante che è quello delle strategie e dell'autodeterminazione, **ma la differenza la fa la scelta individuale, la ricerca dell'azione e dell'impegno che si mette nel processo**¹⁴².

¹⁴² A questo modello di memoria è legato lo **Script**, la rappresentazione di eventi organizzati in termini spazio-temporali e causali, che si costruisce sulla base dell'esperienza reale, attraverso una successione ordinata di azioni coerenti in un particolare contesto finalizzate a realizzare uno scopo, individuale o socio-culturale (Schank e Abelson, 1977; Nelson, 1985-86; Anolli e Ciceri, 1995; Ciceri, 2001).

La funzione principale dello script è **di favorire la rappresentazione mentale delle azioni umane, ossia la comprensione di vissuti, episodi ed eventi**.

La Nelson, studiosa americana dei processi psico-mentali dell'apprendimento e dello script, basandosi su una prospettiva neo-funzionalista ritiene infatti che i bambini piccoli acquisiscano le prime conoscenze e raggiungano il mondo dei significati tramite l'esperienza diretta di situazioni contestualmente definite nell'interazione con l'adulto, ossia il bambino elabora un sistema semantico sulla base della propria esperienza per poi interpretare e assumere i significati culturali contenuti nei vari contesti.

Inizialmente lo script è un modello di rappresentazione di eventi routinari, stereotipati e altamente convenzionali, la ripetizione di tali esperienze *scriptiche* porterà poi il bambino a crearsi delle aspettative e a generare delle inferenze sulle azioni umane.

In questa prospettiva teorica la rappresentazione di eventi costituisce lo strumento mentale fondamentale non solo per la conoscenza della vita quotidiana, ma anche per l'elaborazione del sistema semantico e delle categorie concettuali del pensiero. Infatti, scomponendo nelle sue diverse parti la sequenza temporale e causale di uno script, il bambino diventa progressivamente in grado di "astrarre" proprietà, caratteristiche e funzioni degli oggetti e delle azioni specifiche di un determinato episodio o evento. All'interno di questo modello la capacità di cogliere i legami temporali e causali, che connettono tra loro le diverse azioni di un evento, costituisce un requisito fondamentale per lo sviluppo linguistico e concettuale del bambino. Si tratta di una competenza che compare abbastanza precocemente nella vita infantile. Lo script, che deriva dalla memoria percettiva e motoria, favorisce quindi, sia la conoscenza di sé e degli altri (script episodico o autobiografico), sia la conoscenza del mondo (script paradigmatico o scientifico).

Da una "forma mentale" piuttosto rigida, lo script si evolve fino a diventare flessibile, reversibile, scomponibile e infine predittivo e generalizzato. Decontestualizzandosi dalle situazioni reali e autobiografiche, il bambino generalizza e concettualizza le azioni fino a predire, inferire ed ipotizzare eventi diversi.

Quindi nell'ottica evolutiva della Nelson lo sviluppo cognitivo del soggetto non avviene per stadi successivi, come affermava Piaget, ma attraverso il passaggio da un episodio personale e specifico a un evento generalizzato e concettualizzato, ossia dalla memoria autobiografica alla memoria semantica (da ciò che faccio io a ciò che fanno gli altri).

d - La memoria autobiografica¹⁴³

Si può definire **memoria autobiografica** l'insieme dei ricordi che hanno caratterizzato e in qualche misura influenzato la nostra esistenza, visti nella prospettiva del sé nel rapporto con il mondo.

I **ricordi della memoria autobiografica** si riferiscono non ad eventi comuni (come ad esempio “ieri sono andato al cinema”) ma **esperienze di vita specifiche**, rilevanti e fondamentali nella costruzione della rappresentazione di se stessi, degli altri e del mondo.

La memoria autobiografica non è concettualizzabile come un sistema isolato, bensì come un'**integrazione tra la memoria episodica e la memoria semantica**. Da un lato la memoria episodica rappresenta il tessuto con cui si imbastisce il sé autobiografico, preposta a ricostruire la rappresentazione degli eventi passati connotati a livello spazio-temporale; dall'altro la memoria semantica attiva le conoscenze per attribuire significato ai nostri ricordi episodici¹⁴⁴.

La memoria autobiografica, immagazzina fatti e eventi accaduti alla persona in relazione a schemi o percorsi di significato, unifica consapevolmente le diverse esperienze di vita accumulandole da un significato comune, coerente tra i diversi ricordi facenti parte della stessa categoria. L'insieme di tutte queste informazioni costituisce il bagaglio di conoscenza che ognuno di noi possiede e che dipende, sostanzialmente, dalle esperienze effettuate.

In sintesi, non vi è esperienza scriptica, fuori da un contesto e il nostro contesto concettuale è straordinariamente ricco e le nostre immagini-schema condizionano spesso il nostro modo di interpretare gli eventi in corso.

La rappresentazione di uno script comprende sia lo **schema-d'azione** (predicato), sia gli **argomenti**, ossia i concetti di cose, persone e ruoli svolti dalle persone, sia le **sequenze** di azioni appropriate in uno specifico contesto.

Uno script include anche componenti sociali e culturali indispensabili per compiere una determinata attività. Quindi lo script può essere considerato un “copione sociale” dell'interazione sociale e della comunicazione, una totalità strutturata e sequenziale, una rappresentazione generalizzata. (a.n.c., Il modello

mentale dello Script, <http://www.asskorczaakvc.altervista.org/pubblicazioni/bambinodialogicoweb/script.htm>)

¹⁴³ a.n.c., *Memoria*, 23 luglio 2023, State of Mind, Il giornale delle scienze psicologiche,

<https://www.stateofmind.it/memoria/>

¹⁴⁴ Tomei G., *La memoria. Cos'è e perché la perdiamo*, 2021, My genomics,

<https://www.mygenomics.eu/blog/post/memoria-cos-e-e-perche-la-perdiamo.html>

Tracce mnestiche riguardanti situazioni accadute lontano nel tempo possono essere vivide nella nostra memoria. Questo accade perché i ricordi episodici sono inglobati in una rete di significati più ampia che riguarda la conoscenza di noi, del mondo e delle relazioni sociali. Il ricordo, dunque, dopo essere stato rielaborato sarà inglobato all'interno di una di queste categorie. La nitidezza del ricordo è dettata dal significato emotivo o comportamentale a esso correlato.

e - La memoria prospettica¹⁴⁵

La **memoria prospettica** fa riferimento ai processi e alle abilità implicate nel ricordo di intenzioni che devono essere realizzate nel futuro.

Con il termine **memoria prospettica** si intende il ricordarsi di portare a termine quelle intenzioni che, per diverse ragioni, non possono essere realizzate nel momento stesso in cui vengono formulate, ma devono essere rimandate ad un momento successivo. Si tratta di una abilità che tutti noi utilizziamo quotidianamente, come ad esempio ricordarsi di partecipare ad una riunione o di fare una telefonata entro venti minuti sono esempi di compiti di memoria prospettica.

In termini generali nel **processo prospettico** si distinguono almeno cinque fasi:

1. formazione dell'intenzione;
2. intervallo di ritenzione;
3. intervallo di prestazione;
4. esecuzione dell'azione intenzionale;
5. valutazione del risultato.

La prima fase fa riferimento alla codifica del contenuto dell'azione futura (il cosa), dell'intenzione (la decisione di fare qualcosa) e del contesto di recupero (il quando, cioè il momento giusto per eseguire l'azione).

La seconda fase fa riferimento all'intervallo tra il momento della codifica dell'intenzione e l'inizio dell'intervallo potenziale di prestazione; questi intervalli possono variare notevolmente, sia nella durata (possono durare da pochi minuti a diverse ore o giorni) sia nel contenuto. Durante l'intervallo di tempo che separa la

¹⁴⁵ Idem

formulazione dell'intenzione dalla sua esecuzione (fase di delay), generalmente il soggetto è coinvolto in altre attività che assorbono le risorse cognitive di chi deve realizzare l'intenzione precedentemente pianificata.

La terza fase si riferisce all'intervallo di prestazione, cioè al periodo di tempo durante il quale l'intenzione deve essere recuperata. Di solito, il recupero dell'informazione è collegato a una situazione ben precisa e i fattori che influiscono sulla probabilità che un'azione futura venga ricordata con successo sono diversi. Per prima cosa, è necessaria una corrispondenza tra un contesto di recupero già codificato e la situazione attuale (quello che in inglese viene definito con il termine *matching*), ma perché si recuperi il contenuto dell'intenzione e si svolga correttamente l'azione non basta la sensazione di familiarità generata dall'apparizione dell'evento-target, ma è necessario anche ricordarsi cosa fare esattamente. Quindi è necessario che venga riattivata la componente prospettica, e che l'attenzione si sposti dall'attività che stiamo svolgendo al compito prospettico.

La quarta fase riguarda la realizzazione dell'intenzione, che si ha solo se si inizia ad eseguire l'azione. L'esecuzione dell'azione intenzionale implica non solo che il soggetto ricordi che qualcosa deve essere fatto in un determinato momento e in cosa consiste questo qualcosa, ma che decida di eseguire l'azione.

Infine si valuta il risultato confrontando il contenuto retrospettivo (Quinta fase).

f - La memoria implicita o non dichiarativa¹⁴⁶

I **sistemi di memoria impliciti** o non dichiarativi si caratterizzano rispetto alla memoria dichiarativa per il fatto che non richiedono la coscienza per essere registrati o richiamati. La funzione evolutiva di tali **sistemi di memoria implicita** è che consentono che il comportamento dell'individuo venga modulato dalle esperienze ambientali in modo da ottenere un vantaggio adattivo, soprattutto in termini di predisposizione rapida e automatica all'azione. Forme di memoria non dichiarativa sono: la memoria per le abitudini, la memoria per le capacità motorie routinizzate, il priming (l'influenza sulla prestazione di un soggetto da parte di una stimolazione precedente), diverse forme di apprendimento associativo (condizionamento classico e

¹⁴⁶ Idem

operante) e non. Molto spesso la memoria non dichiarativa si basa su associazioni apprese in modo incidentale che coinvolgono anche **memorie somato-sensoriali** connesse alle **memorie di stimoli** e situazioni emotigene.

g - La memoria procedurale¹⁴⁷

La **memoria procedurale** si utilizza nel momento in cui dobbiamo fornire una performance o una semplice attività quotidiana divenuta routinaria (allacciarsi le scarpe). Consiste in quella forma di **memoria a cui non possiamo accedere consapevolmente**. Per esempio una forma di **memoria implicita procedurale** è quella legata all' imparare a leggere. Nel momento in cui, ad esempio, leggiamo non dobbiamo ripartire da zero, come se fosse la prima volta, ma automaticamente andiamo a recuperare quei ricordi che ci consentono di eseguire quel determinato compito. La **memoria implicita** si collega a esperienze che avvengono non a livello del tutto cosciente e non sono neppure verbalizzabili.

La memoria procedurale è quindi una memoria legata alla reale attuazione di un compito, è accessibile durante l'esecuzione di un'azione ed è coinvolta in tutta quella parte di conoscenza implicita definita "sapere come" (knowing how) per riferirsi alla distinzione proposta da Gilbert Ryle.

Va sottolineato che la memoria procedurale non è solo coinvolta in azioni motorie, come ad esempio andare in bicicletta, ma anche in altre forme di ricordo, laddove scatti un *recupero* (implicito e spesso inconsapevole alla persona) circa la **modalità di procedere**, abitudini e **schemi di comportamento**, regole tacite e **algoritmi procedurali** spesso automatizzati e precedentemente appresi. L'automatizzazione di un comportamento avviene in modo graduale attraverso la pratica ripetuta, ed è grazie alla memoria procedurale e all'automatizzazione di alcuni comportamenti che possiamo risparmiare risorse cognitive e impiegarle per altri compiti.

A livello neuropsicologico, le evidenze neuroscientifiche supportano l'ipotesi che la memoria dichiarativa e la memoria non dichiarativa facciano riferimento a sistemi neuronali anatomicamente differenti: strutture medio-temporali e diencefaliche per la

¹⁴⁷ Idem

prima, mentre gangli della base e cervelletto in riferimento alla seconda (Brandimonte).

Le memorie procedurali infatti possono essere integrate con i sistemi di memoria dichiarativa, poiché la stessa esperienza viene codificata potenzialmente in modi differenti e coinvolgere molteplici sistemi di memoria.

In termini di assesment la memoria procedurale può inter-relazionarsi con quella esplicita ricordando che la **distinzione tra memoria implicita e memoria esplicita** avviene attraverso l'utilizzo di **test impliciti ed espliciti** (test del richiamo libero o guidato; test del riconoscimento) per verificare il ricordo che il soggetto possiede di un evento, di una frase o di una parola. In altri termini, i test espliciti inducono il soggetto a ricordare consapevolmente un precedente apprendimento, mentre il test implicito è studiato per fare in modo che il soggetto rievochi quanto precedentemente appreso senza che lui stesso ne abbia intenzione.

Il tempo scuola, così per come è strutturato, delle volte condiziona l'apprendimento al modello procedurale. Dopo una serie di esercizi dove è richiesto sempre di applicare una legge o una formula, l'alunno va in automatico e succede che, cambiando richiesta, si trova nell'incapacità di andare avanti anche ben conoscendo quanto gli viene presentato. La memoria procedurale presuppone una conoscenza non consapevole, istintiva, meccanica, che rimane stratificata a lungo termine ma non porta realmente competenza.



Fig. 26 – Schemi forniti per risolvere i problemi nelle classi quarte e quinte della scuola Primaria

Mi capita spesso di sentire docenti di Matematica che *si lamentano*, “Ma c’è la domandina che presuppone la scelta dell’operazione¹⁴⁸ eppure non hanno saputo risolvere il problema”, perché l’impasse è proprio in quel fornire la soluzione, in quel spingerli a pensare verso l’archivio procedurale e non logico-deduttivo.

Ma lo stesso vale per tutte le discipline qualora si forniscano strumenti per accelerare il processo a scapito della rielaborazione personale ed esperienziale. La strategia giusta è quella di lavorare sull’autoformazione dell’alunno, la consapevolezza, la scelta, l’analisi critica, la risposta creativa, l’elaborazione dell’insuccesso per riprogrammare il percorso e la capacità di autovalutare la propria performance usando l’insuccesso o l’errore come un punto di partenza.

3.2.3. - La relazione tra memoria ed emozione

Per molti anni gli studiosi interessati alla neuropsicologia dei processi cognitivi hanno focalizzato la loro attenzione sulle basi neuronali di tali processi, soffermandosi soprattutto su **percezione e memoria**. Gli studi condotti sui processi di memoria hanno permesso di individuare le aree e le strutture responsabili dei processi mnestici e di osservare la stretta relazione tra memoria ed emozione.¹⁴⁹

a - Memoria ed emozioni: il ruolo di ippocampo e amigdala

Da questi studi è emerso che le strutture maggiormente responsabili nei **processi mnestici** sono l’ippocampo e l’amigdala, sottocorticali nel lobo temporale, facenti parte del sistema limbico (**Riechen, The Physiological Process of Memory, 1986**). L’ippocampo sembra giocare un ruolo primario nella formazione della memoria a breve termine, ma non nel consolidamento della traccia mnestica (memoria a lungo termine). Esso raggrupperebbe informazioni processate da altre aree cerebrali sintetizzandole in un’unica configurazione di stimoli sensoriali esterni. L’amigdala, invece, consente il controllo dell’informazione sensoriale e l’attribuzione di un

¹⁴⁸ Le parole-chiave per risolvere i problemi se sono facilitatrici all’inizio o possono rappresentare uno strumento compensativo per alunni H, DSA o BES, a lungo andare inibiscono lo spirito critico, costituiscono un tranello e una strategia didattica piuttosto fallimentare. Prendiamo questo esempio: Ho 3 palline ma per giocare me ne servono 7; quante ne devo **aggiungere** a quelle che ho già?; la famosa "parolina" è "aggiungere"? E allora il bambino eseguirà un'addizione e non l'auspicata sottrazione!

¹⁴⁹ Tomei G., *La memoria. Cos'è e perché la perdiamo*, 2021, My genomics, <https://www.mygenomics.eu/blog/post/memoria-cos-e-e-perche-la-perdiamo.html>

particolare significato affettivo e/o emotivo a tale informazione. È considerata anche la struttura grazie alla quale è possibile associare uno stimolo ad un premio (ricompensa) o ad una punizione (stimolo avversivo). L'ippocampo e l'amigdala sono strutture intercambiabili ma al mancare di entrambe si realizzano vere e proprie perdite di memoria.

Gli studi condotti sulle scimmie mostrano come la rimozione bilaterale dell'ippocampo e dell'amigdala provochi, nell'animale sottoposto al compito di riconoscimento di oggetti non familiari, prestazioni di poco superiori alla semplice scelta casuale. Altre strutture implicate nei **processi di memoria** sono l'ipotalamo (corpi mammillari), il talamo (con le sue afferenze e efferenze da e verso la neocorteccia) ed in parte i lobi frontali (soprattutto per i processi mnestici legati alle emozioni). Da un punto di vista neuronale, l'informazione esterna viene ricevuta da recettori sensoriali "periferici" per poi essere trasmessa alla stazione talamica specifica per ciascuna modalità sensoriale ed infine giungere alla corteccia primaria dove viene elaborata affinché si produca una risposta comportamentale coerente con la stimolazione ambientale, percettive e cognitive¹⁵⁰.

¹⁵⁰ Tomei G., *La memoria. Cos'è e perché la perdiamo*, 2021, My genomics, <https://www.mygenomics.eu/blog/post/memoria-cos-e-e-perche-la-perdiamo.html>

3.3 – Facilitatori e *distrattori* all'apprendimento

Premesso che il primo attore dell'apprendimento è l'alunno, nel contesto formativo e sociale contemporaneo, questo processo necessita di coniugare le naturali capacità fisiche dell'individuo ad imparare ed evolversi, dunque quello che fisiologicamente ha a disposizione, con strategie innovative di apprendimento. Attenzione, però, a non cadere nel tranello, non si tratta di didattica differenziata, né tantomeno di didattica inclusiva, ma di fornire strategie *ergonomiche* e formanti all'individuo in divenire.

Innanzitutto è necessario creare contesti quali **situazioni attive, partecipative, collaborative, autovalutative** per poi entrare in scena con facilitatori e *distrattori* all'apprendimento.

3.3.1 - Situazioni attive

L'importante è progettare **insieme al discente** qualsiasi azione perché pianificare permette sempre di sapere quello che sarà necessario fare e come, senza escludere l'eventualità di modificare il programma. Questa progettazione condivisa aiuta sicuramente a innescare un meccanismo di **apertura** alla proposta didattica, anche la più ostica o rigida o la più tradizionale. A seconda del grado di scuola questa pianificazione può avvenire quotidianamente, per es. per l'infanzia, ma anche settimanalmente o mensilmente per tutti gli altri gradi di scuola.

Non c'è bisogno di schemi e di fogli concreti, reali, va bene anche la rappresentazione mentale di questo calendario degli eventi, l'importante è che sia, il più possibile chiaro, condiviso, accettato **o anche discusso** attraverso un Circle time per esempio. Ancora meglio se sono loro stessi a progettarlo per l'insegnante.

Sperimentazione di situazioni attive: Il planning	
(Queste sperimentazioni sono state portate avanti con la collaborazione di Scuole dell'infanzia, primaria e SSIG e SSIIG sul territorio degli Ambito 5 e 6 di Roma)	
Input dell'insegnante	Risposte degli alunni
Scuola dell'infanzia (sezione in cui dopo l'accoglienza in genere giocano per una ventina di minuti prima delle attività) "Secondo voi, adesso che siete tutti arrivati a scuola, è mattina, prima della merenda... che succede?"	- Si gioca (risposta del 90% dei presenti) - Si ascolta una storia (18%) Non risponde o non è interessato il 2%
Scuola dell'infanzia (sezione in cui dopo l'accoglienza in genere il mercoledì pomeriggio si va in palestra) "Secondo voi, oggi che è mercoledì, dopo la mensa... che succede?"	- Palestra (coro unanime)
Scuola dell'infanzia (classe di controllo – il lunedì hanno un laboratorio di teatro dopo la merenda della mattina) "Secondo voi, oggi che è lunedì, adesso che abbiamo fatto merenda... cosa succede?"	- Si gioca - Andiamo in giardino - Leggiamo una storia -Coloriamo -Andiamo a casa Etc.
Scuola Primaria (classe seconda – docente di matematica, giorno in cui è previsto il gioco della linea dei numeri in costruzione nel corridoio) "Che giorno è oggi?" "E che facciamo di solito il martedì?"	- Martedì (risposta unanime) - La linea dei numeri (98%) -Niente (1%) Non è interessato (1%)
Scuola Primaria (classe seconda di controllo – stessa attività) "Che giorno è oggi?"	-Martedì (78%)

<p>“Oggi è martedì. Che facciamo di solito il martedì?”</p>	<p>Altri giorni con percentuale del 3 o 4%</p> <ul style="list-style-type: none"> - Niente (30%) - Addizioni (29 %) - Non lo so (20%) - Scriviamo i numeri a lettere (17%) - La linea dei numeri 3%) <p>Non è interessato (1%)</p>
<p>SSIG (classe III, ora di tecnica, laboratorio per progetto fotocopiatrice tridimensionale)</p> <p>- Non mi ricordo... oggi avevamo in programma?</p>	<p>Laboratorio di tecnica e progetto stampa tridimensionale (97 %)</p> <p>Non ricorda (2%)</p> <p>Non è interessato (1%)</p>
<p>SSIG (classe III di controllo, ora di tecnica, laboratorio per progetto fotocopiatrice tridimensionale)</p> <p>- Non mi ricordo... oggi avevamo in programma?</p>	<p>Laboratorio di tecnica e progetto stampa tridimensionale (80 %)</p> <p>Non ricorda (7%)</p> <p>Non è interessato (13%)</p>
<p>SSIIG (classe I, progetto Radio di istituto, redazione ricerca per puntata su Dante)</p> <p>- Oggi devo interrogare sulla Fabula e l'intreccio...</p>	<p>Rispondono che il progetto odierno è la redazione il 94%</p> <p>Non ricorda (1%)</p>

	Non vuole partecipare (1%) Non risponde (1%)
SSIIG (classe I di controllo, progetto Radio di istituto, redazione ricerca per puntata su Dante) - Oggi devo interrogare sulla Fabula e l'intreccio...	Ricorda che l'interrogazione non era programmata (49%) Chiede di ripassare (40%) Si offre volontario (7%) Risponde che il progetto odierno è la redazione (3%) Non è coinvolto dalla discussione (1%)

3.3.2 - Situazioni partecipative

Creare una situazione partecipativa significa andare oltre le situazioni attive e lavorare sull'interesse a partecipare dell'alunno.

Le motivazioni per cui un discente possa non essere coinvolto, mai o in parte, a quanto viene proposto o accade intorno a lui, possono essere infinite, sociali, personali, familiari, fisiche, ed è su queste che la scuola può impegnarsi per cambiare la situazione.

L'alunno che si isola, sempre capo chino, sguardo basso, accartocciato al suo posto, che a malapena risponde, partecipa o studia, necessita che gli siano offerti degli strumenti di azione, di responsabilità, di incoraggiamento. Non si tratta di offrire strategie, ma di spronare il discente a trovarsi delle strategie. Come? Dandogli un motivo per cui agire.

Strategie per aiutare il discente non partecipativo (tutto quanto proposto in questa tabella viene, in un secondo tempo, allargato a tutti gli alunni in modo da non creare esclusioni)	
Per lo studente che non ha voglia di applicarsi	Nominarlo responsabile di un progetto - del laboratorio di scienze, del giornalino di classe, della Radio di istituto etc. - in modo che, se deve organizzare e coordinare tutto il lavoro degli altri, su alcuni argomenti, debba comunque approfondire, studiare, impegnarsi, relazionarsi, concordare, mediare.
Si sente estraneo al contesto classe	Organizzare il role play. L'alunno dovendo vestire i panni di un altro pari o anche di un docente, dovrà farsi delle domande, analizzare i comportamenti degli altri e anche i suoi atteggiamenti che vedrà riproposti come in uno specchio, dall'assunzione del suo ruolo da qualche altro.
E' provocatorio	Quando la situazione sale, dargli un incarico importante – guarda un attimo la classe, vai a fare queste fotocopie, chiedi all'assistente se ha questo cavo per la digital board etc. – in modo che pur di non perdere questa possibilità di muoversi, uscire, sentirsi importante, riesca a contenersi.
Lo studente che non gli piace fare niente	Incaricarlo di progettare una lezione, uno spettacolo, su un argomento dato, da proporre alla classe o progettare un'uscita da proporre al Team

3.3.3 - Situazioni collaborative

Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. In tal senso, molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento cooperativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse".

(Indicazioni Nazionali, 2012)

L'apprendimento collaborativo non si traduce nel proporre un *lavoro di gruppo*, senza che questa attività venga strutturata individuando ruoli, promuovendo interdipendenza positiva, e, prima ancora, condividendo con gli allievi, piccoli o grandi che siano, le finalità e gli obiettivi del lavoro. **Lavorare insieme**, ovvero rendere il **gruppo attivo**, nella programmazione del percorso, nella motivazione (il perché), nella scelta del metodo (il come), per individuare l'intensità dell'impegno (il quanto) e riguardo ai tempi (il quando).

L'ottimo sarebbe riuscire a individuare obiettivi e finalità – quando possibile – facendo riferimento ai bisogni degli allievi, le specifiche esigenze degli alunni di quella scuola, di quella classe. Questo significherebbe veramente **favorire l'apprendimento cooperativo**, interessante per gli alunni, attivando un processo che dia senso alle conoscenze, integrando nuove informazioni con quelle già possedute (D. Ausubel), realizzando così un apprendimento che non separi la scuola dalla vita.

Nel proporre il lavoro cooperativo il docente deve esplicitare agli studenti le modalità organizzative che di volta in volta saranno attivate: lavoro a coppie, a piccoli gruppi, a grandi gruppi, anche a classe intera, o, perché no, coinvolgendo studenti di classi e livelli diversi...**importante è che gli obiettivi e il percorso per raggiungerli siano chiari e ben definiti.**

La didattica collaborativa si configura come un processo di apprendimento co-costruito, che rafforza le competenze metacognitive, rendendo gli allievi consapevoli dei propri punti di forza e debolezza, delle proprie capacità, ma anche dei limiti che ciascuno di noi ha e sui quali lavorare nel tentativo di superarli, magari traendo benefici dalle opportunità di positivi scambi con i compagni in un percorso non

competitivo, ma di reciproco supporto per riuscire, con il contributo di tutti, a raggiungere la meta. È una modalità che favorisce, in forma voluta e autonoma, l'attivazione di tutte le strategie che il discente è in grado di mettere in atto e che lo aiuta a trovare quelle che ancora non appartengono alla sua sfera di esperienze. È una didattica altamente inclusiva, valorizzando ogni diversità poiché tutti possono, in un modo o nell'altro, offrire un contributo e aggiungere 'un pezzo' necessario o indispensabile per arrivare alla meta.

Spetta comunque al docente operare affinché la collaborazione sia reale e non fittizia e fare in modo che non si trasformi in un generico *lavoro di gruppo* dove ciascuno lavora *vicino agli altri*, ma senza reali interazioni, con il rischio di non favorire crescita, conoscenza, apprendimento ma l'individualismo e la non condivisione. In un gruppo realmente cooperativo ciascuno dovrà mettere a disposizione i propri saperi – sapere, saper fare e saper essere – per favorire quelli degli altri in un'ottica di reciprocità. Se sono brava a dipingere gli altri potranno beneficiare di questa mia dote migliorando le loro abilità pittoriche e io, ascoltando il compagno che descrive il percorso di ricerca, potrò invece implementare la mia attitudine oratoria. **Non una divisione del lavoro, ma un procedere insieme**¹⁵¹.

3.3.4 - Situazioni auto-valutative

Ormai l'auto-valutazione fa parte della scuola, soprattutto quella primaria, ma anche nei gradi superiori dove ci sono docenti che hanno compreso l'importanza di quella che io definisco **didattica della valutazione**, in quanto, gli **apprendimenti** sono **significativi** quando **accompagnati da un processo metacognitivo** che regola il percorso individuale verso lo sviluppo delle diverse competenze.

Perché questo accada, occorre che ogni studente sviluppi con il proprio modo di apprendere un approccio riflessivo che, come già scritto, lo porti ad avere consapevolezza delle sue risorse, delle sue difficoltà, delle sue potenzialità. È ovvio

¹⁵¹ Arnaboldi A., *L'apprendimento collaborativo. Come promuovere la dimensione collaborativa a scuola? Riflessioni a partire dall'esperienza*, 22 gennaio 2021, Tuttoscuola, Professione Scuola, <https://www.tuttoscuola.com/lapprendimento-collaborativo-come-promuovere-la-dimensione-collaborativa-a-scuola-riflessioni-a-partire-dallescienza/>

che la competenza metacognitiva ha bisogno di tempi lunghi, ma è necessario avviare il percorso fin dai primi anni di scuola anche perché, è proprio fin dai primi anni di scuola che la valutazione forma **un'immagine di sé** e, per questo, andrebbe praticata in un'ottica di **promozione dell'autostima e di analisi formativa** senza mai venire meno al rappresentare con realtà la situazione effettiva.

Gli strumenti a disposizione del docente sono diversi e appartengono tutti al grande insieme della valutazione, come dei veri e propri sottoinsiemi: **la valutazione formativa, l'autovalutazione, il feedback ovvero la valutazione narrativa e l'autobiografia cognitiva, la valutazione proattiva.**

La valutazione è formativa quando **dà forma** al percorso di apprendimento. Bambini e bambine camminano, metaforicamente parlando, su una strada che giorno dopo giorno viene costruita appositamente per consentire nuovi passi verso la loro zona di sviluppo prossimale.

Non si tratta però di camminare verso l'ignoto, al buio. Occorre che ognuno sappia esattamente dove sta andando, con quali risorse interne ed esterne e perché lo sta facendo. Ecco allora che la **valutazione formativa** diventa un **patto tra docenti e studenti**, una costruzione a più mani, che dà senso al processo di insegnamento-apprendimento¹⁵². In questa co-costruzione il **ruolo dell'autovalutazione è evidente**. Solo se gli alunni riescono a percepire se stessi, le proprie risorse e il proprio operato in modo **aderente alla realtà** possono migliorare le loro performance e sviluppare migliori abilità e competenze.

Nella pratica didattica, il feedback, è il **migliore strumento** a disposizione per lavorare quotidianamente sullo sviluppo di una efficace **autovalutazione** e, per essere un valido aiuto, deve essere dato in modo sistematico e costante.

¹⁵² Pigliapoco E., Sciapecconi I., *Promuovere l'autovalutazione fin dalla scuola primaria miglior le abilità e le competenze del bambino*, 7 settembre 2020, Erickson, <https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/promuovere-autovalutazione/>

Esempi di feedback formativi	
Esempi di feedback classici	Esempi di feedback formativi
Troppi errori ortografici (riportato su correzione tema, classe I SSIG)	<p>Ti sei impegnato, hai sviluppato una storia interessante. Ti consiglio, al termine di ogni lavoro, di rileggere attentamente perché non ti sei accorto che ci sono delle doppie in più e qualche divisione sillabica leggermente fantasiosa.</p> <p>Non ho segnato l'errore, trovalo tu e correggi, sono sicura che puoi farcela. Se hai qualche dubbio, consulta il vocabolario.</p> <p>Buon lavoro.</p>
Non hai studiato (riportato su scheda di verifica fine Quadrimestre, classe V primaria)	<p>Sono sicuro che hai studiato ma credo che tu non ti sia preso abbastanza tempo per leggere e comprendere quanto ti veniva chiesto.</p> <p>Sai cosa facciamo? Riprova con calma a leggere le domande e cerca le risposte giuste.</p> <p>Dai, fai un ottimo lavoro. Tu ne sei capace.</p>

Nei due esempi riportati agli alunni viene sicuramente indicato cosa non va ma vengono anche date delle **indicazioni per operare a riguardo**.

Il bello di questo sistema valutativo è che **non sta soltanto nelle mani dei docenti** ma, via via, viene allargato anche il gruppo classe che dovrà essere sempre più coinvolto. E, soprattutto, il feedback **non deve avere mai connotazioni giudicanti**. Potremmo dire che deve essere il più possibile oggettivo, accompagnato, all'occorrenza, da messaggi di incoraggiamento. Gli strumenti per metterlo nelle mani degli alunni sono infiniti: dal diario di bordo (Logbook), allo Storytelling/Digital Storytelling, dal

Blogging al Social Reading, dal Saggio alla Presentazione di un video/audio, Iper testi (anche solo cartacei), Fumetti. Tutto quanto possa essere utile al discente per raccontarsi e chiedere conferma o aiuto, o semplicemente rassicurarsi.

A proposito di autobiografia cognitiva, da anni, sperimento con successo il **Diario personale**, che gli alunni scrivono quotidianamente. È un ottimo strumento per entrare in contatto con il personale processo di apprendimento, i loro pensieri, le paure, le difficoltà ma anche le certezze, le considerazioni, le affermazioni e le sicurezze.

Autovalutazione formativa: il Diario personale esempi		
Alunna/o	Dal diario	Azioni messe in atto sicuramente nell'immediato ma poi reiterate nel tempo anche con altre strategie
Alunno classe terza della Primaria, italiano L2	La maestra non capisce che io non capisco bene quando vuole qualche cosa. Io non capisco bene italiano e ho vuole paura di chieder.e	Brainstorming durante il quale ogni alunno ha comunicato, al gruppo e all'insegnante, quello che ha paura di chiedere. Di conseguenza la maestra ha di nuovo spiegato quanto sia importante per lei conoscere le loro paure e ricevere richieste.
Alunna classe quinta	Ho studiato Storia per domani. Ma io lo so che	Organizzare interviste impossibili con

	non mi ricordo mai niente. Non capisco perché.	protagonisti personaggi storici. Lavoro di gruppo che permette una azione non solo di preparazione ma anche di cooperative learning sicuramente di sostegno al percorso di studio.
Alunno classe quinta	Oggi sono molto triste perché ho litigato con XXX. Lui non vuole stare mai seduto con me.	Attività di percezione corporea, il mio spazio- il tuo spazio, per insegnare il rispetto verso le idee e le scelte degli altri.
<p>Considerazione: come si nota dagli esempi riportati, mai, nessuna azione, viene ricondotta al singolo bambino e a quello che è stato letto nel Diario personale. Qualsiasi strategia viene adottata per l'intera classe, condividendo processi e tracciando un profilo complessivo e al tempo stesso individuale di progettazione e di valutazione formativa.</p>		

Inoltre la valutazione deve senz'altro avere una **funzione proattiva**, in quanto non ha come fine quello di mettere etichette a un prodotto o a un processo, ma fare il punto per migliorarlo. Nella didattica il termine stesso di valutazione significa **valorizzare, promuovere, aiutare, deve attivare spinte a fare altro, a fare diversamente, a fare di più, a provare**, a sbagliare, a rischiare di sbagliare e avere la voglia di riprovare. **Valutare è una didattica ed è didattica a sostegno della metacognizione**, la narrazione di un cammino.

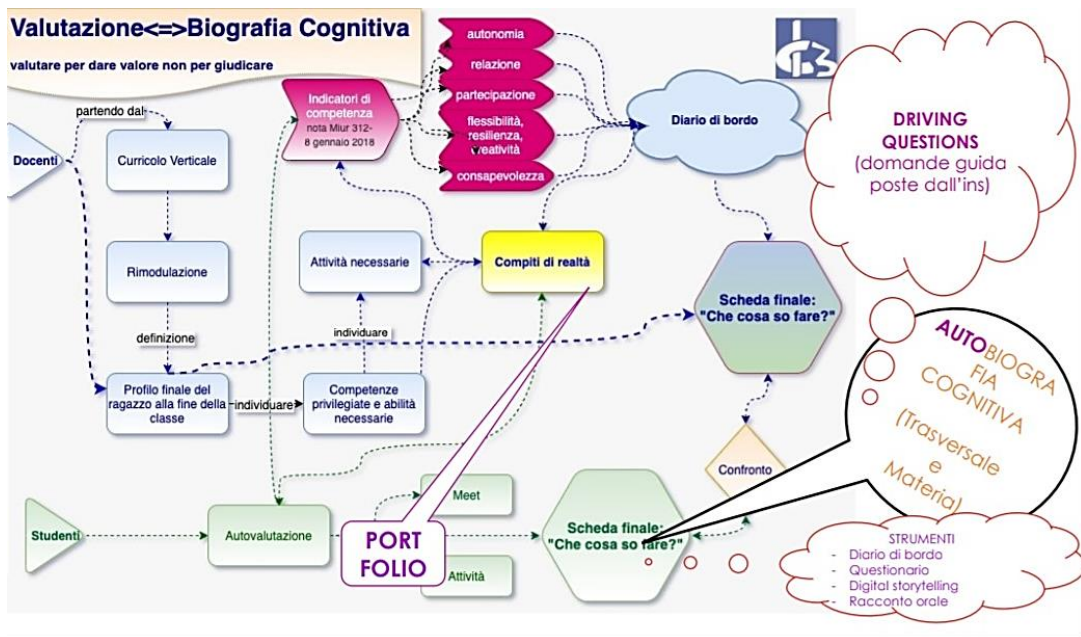


Fig. 27 – Valutazione formativa: progettare una biografia Cognitiva

RESPONSABILITA'			PARTECIPARE		COOPERARE		AUTONOMIA		CONSAPEVOLEZZA		RELAZIONE		CREATIVITA'	
ESSER PRESENTI	ESSERE PUNTUALI	ESSERE PERTINENTI	INTERVENIRE	COMUNICARE		ORGANIZZARE	PRODURRE	RICONOSCERE	RIELABORARE	INTERAGIRE	ESPRIMERE			
COMP	COMP	COMP	GLOBALE	GLOBALE	GLOBALE	GLOBALE	GLOBALE	COMP	COMP	COMP	GLOBALE	GLOBALE	GLOBALE	GLOBALE
Costante	Saltuaria	Sapersi comportare durante i momenti strutturati (meet)	Interviene raramente	Idee proprie semplici	Accoglie e coglie gli input degli insegnanti	Cura di esecuzione e presentazione attività	Reperire materiali necessari	consapevole delle proprie azioni	Lavora/riflexte sul propri errori compagni	Interagisce con i compagni	Stati emotivi	Propone soluzioni funzionali e all'occorrenza divergenti		
Saltuaria	Costante		Interviene con pertinenza	Idee proprie elaborate	Propone idee e concetti	(svolte)	Reperire e usare materiali in modo efficace	Riconosce la conseguenza delle proprie azioni	Riconsegna i compiti corretti	Interagisce con compagni e adulti	Stati emotivi e origine	Utilizza materiali e strumenti originali		
Indefinita	Costante e adeguata	Prosemica adeguata (uso di webcam, audio...)	Apporta aggiunte	Idee utili anche agli altri	Offre il proprio contributo per realizzare attività coop	Organizza in modo adeguato le attività	Realizzare attività	Riconosce il significato delle proposte che riceve e il loro valore	E' in grado di cogliere in maniera positiva critiche e correzioni	Esprime e infonde fiducia	Esprime e infonde fiducia	Svelge i compiti con creatività pur nel senso richiesto		
		Sapersi comportare durante i momenti NON strutturati	Si dimostra propositivo	Formula richieste di aiuto		È in grado di organizzare autonomamente il proprio lavoro, valutando le proprie priorità	Proporre attività	È in grado di orientarsi di valutare le proprie prestazioni	È in grado di orientarsi di valutare le proprie prestazioni	Atteggiamento resiliente	Atteggiamento resiliente	Utilizza materiali e strumenti conosciuti ma in modo originale		
	GLOBALE						Aggiungere attività in autonomia	Riconosce il significato dei suggerimenti				Utilizza materiali e strumenti conosciuti ma in modo originale		
	Consegna attività assegnate			Esprime in modo pertinente le idee								Rielaborare in maniera personale i compiti proposti		
	Consegna form di autovalut.			È in grado di esprimersi con linguaggi verbali e			È in grado di portare a termine i propri compiti nel rispetto	Individua gli aspetti rilevanti della disciplina per il proprio						

Fig. 28 – Valutazione formativa: griglia di osservazione per ogni singolo alunno

3.3.5 – Facilitare attraverso i distrattori

Il focus dei processi di apprendimento è costantemente puntato sui facilitatori piuttosto che sui distrattori. Non c'è dubbio che attenzione, concentrazione, focalizzazione, partecipazione, coscienza emotiva e intenzionale consentono agli alunni un agevole percorso migliorando il tempo scuola e le relazioni, il benessere personale. Nel contesto, di una didattica realmente formativa e auto-formativa, il distrattore può essere utilizzato per riportare l'equilibrio personale, l'interesse e la partecipazione a livelli funzionali all'apprendimento.

Sì lo so, penso che la maggioranza dei docenti, magari avendo presenti dei soggetti ADHD e DOP, possa considerare l'impresa se non disperata, almeno impossibile ma, nel percorso necessario di *apprendere ad apprendere*, tutto può essere utilizzato anche l'elemento disturbante, l'intruso del contesto.

Esempi di elementi distrattori trasformati in attrattori	
Distrattori	Azioni di conversione in attrattori
Dal corridoio arrivano rumori fastidiosi e assordanti	Stop a quello che si sta facendo e CACCIA AL RUMORE. Ad ogni stimolo uditivo, chiedere agli alunni, secondo loro, di cosa si tratta e, anche, discriminare se sia un suono naturale, artificiale, acuto, basso, stridente etc. Deviare l'attenzione sull'elemento distrattore e renderlo il focus della nuova attività formativa
L'alunno che fischieta durante tutta la lezione in forma volutamente provocante	“Wow, ma come fischi bene. Ci dici se stai imitando un suono o è di tua invenzione? Ci insegni?” Tutta la classe si cimenterà nel fischio e sicuramente alla ripresa, il bambino sarà

	sufficientemente appagato da questa conquista sociale da rilassarsi in modalità di ascolto
L'alunno che non rispetta il turno di parola parlando in continuazione sui docenti e i compagni	Rincorriamoci con le parole e, al comando dell'insegnante, silenzio. Appena un bambino inizia a dire qualcosa, subito si aggancia un secondo e poi un terzo e così via. Andando avanti con il gioco, dopo ogni silenzio comandato, i bambini tenderanno a rallentare l'accavallamento lamentando confusione e mal di testa. Alla ripresa dell'attività in genere la situazione di parlare su chi parla dell'alunno in oggetto, va via via scemando
L'alunno che lancia la gomma in continuazione in aria	Stop e tutti facciamo una gara e chi resiste più lungo nei lanci senza far cadere la gomma a terra

Capitolo 4

Esperienze

“Plutôt une tête bien faite qu’une tête bien pleine”

Michel de Montaigne

Montaigne scriveva che *è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena* e sicuramente, stando alle conoscenze scientifiche del tempo, si può affermare che le sue parole siano più che moderne. Per continuare con la stessa terminologia usata dal filosofo, vorrei aggiungere che le teste che arrivano a scuola, sono sicuramente ben fatte, pronte per essere accompagnate verso la maturità, *scalando* uno sviluppo completo e pieno della personalità che, certamente, comprende anche la conoscenza. Il docente in questo universo in continua evoluzione, non può rimanere statico ma ha il dovere di aggiornarsi, sperimentare metodi e strategie e, soprattutto, **condividerle** in quanto la scuola rimane essenzialmente un mondo di pratiche da scambiare e sulle quali confrontarsi.

La sperimentazione a scuola è **una didattica attiva che accompagna docenti e alunni** e che presuppone delle strategie e dei linguaggi strategici ben tracciati, osservabili, misurabili e valutabili.

4.1 – Strategie grafiche

Le immagini hanno da sempre il potere di arricchire la comunicazione e stimolare la risposta emotiva riuscendo ad influenzare notevolmente i processi di apprendimento aumentando l'autostima, incentivando la comunicazione, strutturando le informazioni, aiutando nello sviluppo del pensiero metacognitivo e in quello formativo e auto-informativo.

Il nostro cervello è in grado di processare un numero limitato di dati, in un certo intervallo di tempo, ma, con le tattiche giuste e in alcune condizioni, di elaborare **60.000 volte più velocemente queste informazioni tradotte in immagini**. Inoltre l'essere umano può utilizzare questa strategia, non solo in forma passiva acquisendo ciò che gli viene fornito, ma e soprattutto in forma attiva e autonoma, traducendo in immagine qualsiasi elemento strutturato anche in altre forme come una conversazione o un testo.

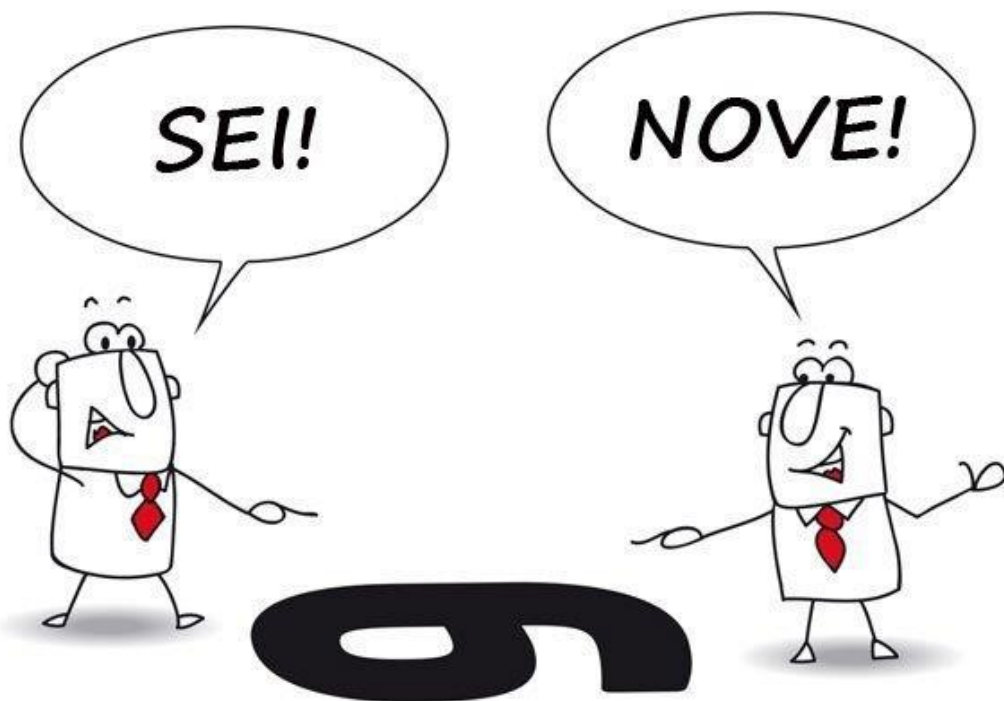


Fig. 29 – Immagine come conoscenza, analisi, promemoria e pensiero critico

4.1.1 - L'esperienza grafica nella scuola

Nella formazione questo incentivare le immagini è uno strumento necessario, indispensabile alla didattica 4.0 dove l'ambiente di apprendimento non è più l'esperienza trasmissiva da docente a discente, di solo un decennio fa.

Certo nulla di nuovo se pensiamo all'esperienza della prescrittura o del precalcolo con linee e insiemi che si rincorrono e susseguono su un quaderno. Il bambino **beneficia dell'esperienza fisica** dell'impugnare la matita, disegna, sceglie o alterna i colori anche senza seguire le indicazioni degli insegnanti, e si rilassa, stempera la tensione, acquisisce autonomia, autostima, alimenta curiosità e desiderio di imparare e andare avanti.

E anche i libri accompagnano questa prima fase con testi coloratissimi e pieni di immagini, con caratteri grandi, leggibili, generalmente tutti in stampato maiuscolo.

Poi iniziano le difficoltà, quando aumentano le richieste, quando si scoprono i primi elementi metacognitivi, logici, funzionali, per esempio, se parliamo dell’Italiano, il verbo, il nome, l’articolo, l’aggettivo. E come trasformare l’ansia del nuovo, della prestazione in alcuni, dell’insuccesso in altri, del sentirsi poco adeguati o, peggio ancora, stupidi? **Con la grafica, il colore, le immagini.**

La grafica, nel senso etimologico¹⁵³ del significato, è rappresentata da un vasto mondo di **tecniche manualistiche**¹⁵⁴ che comprende, tra l’altro, la scrittura e il disegno.

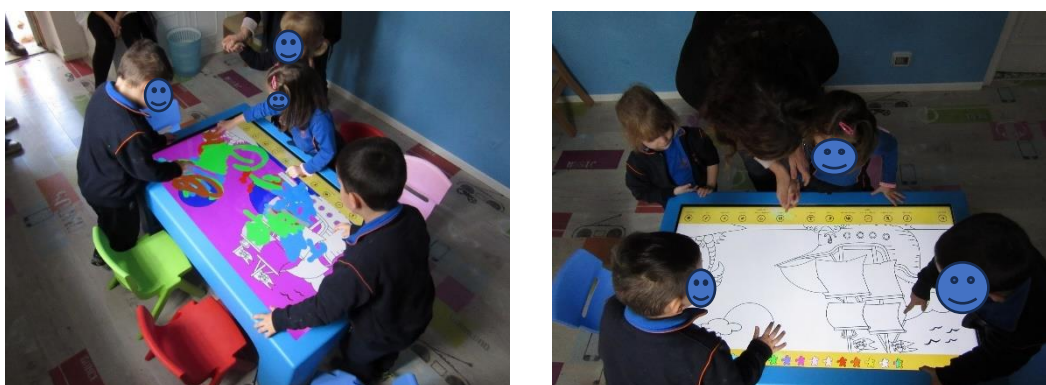


Fig. 30 – Digital touch alla scuola dell’Infanzia

Sembra quasi paradossale nella scuola del PNRR e dell’IA *rincorrere*, ribadire l’importanza - dal punto di vista delle metodologie di apprendimento - dell’uso e della pratica del disegno e della scrittura manuale, ma questo è un atto dovuto in quanto chi vive la scuola oggi, in ogni ordine e grado, si rende conto di trovarsi di fronte, a uno sbilanciamento della pratica manualistica a favore dell’uso dei dispositivi digitali.

Male assoluto o opportunità di apprendimento, rischio di passività ed esposizione eccessiva o tecnologia che è anacronistico non utilizzare? Sull’uso dei dispositivi

¹⁵³ **-grafia** [dal gr. -γραφία, der. di γράφω «scrivere»]. – Secondo elemento di parole composte, derivate dal greco o formate modernamente sul modello greco (come *geografia*, *calligrafia*, *fotografia*, *dattilografia*, ecc.), che significa «scrittura, disegno, descrizione, studio, trattato» e sim.; in qualche caso (per es. *cistografia*), è abbrev. di *radiografia*. AA.VV., *Vocabolario Treccani on line*, https://www.treccani.it/vocabolario/grafia_res-de15c16b-001e-11de-9d89-0016357eee51/

In correlazione con i sost. in *-grafia*, sono gli agg. in *-grafico* e la maggior parte dei sost. in *-grafo*.

¹⁵⁴ La grafica, la grafica, il segno, nasce come processo manuale, dai graffiti delle grotte nel periodo preistorico fino ad assorbire ogni forma di tratto, di segno che si possa lasciare per trasmettere il proprio essere e sentire.

digitali il dibattito è aperto e la verità sta nel mezzo in quanto è innegabile che siamo di fronte alla seconda generazione digitale¹⁵⁵ la quale mostra sia i vantaggi che gli svantaggi di un uso non coerente, o cosciente, strutturato e calibrato o approssimativo e disordinato, della tecnologia. I ventenni di oggi non sanno impugnare una penna, neanche digitare su una tastiera, magari sono velocissimi con il cellulare, non sanno ideare un contenuto senza ricorrere al WEB, hanno acquisito certamente molte abilità digitali ma non riescono a cumulare conoscenze logiche e critiche.

E la seconda generazione di nativi digitali, i decenni, non sta certo messa meglio. Assegnare una ricerca, la lettura di un testo, l'analisi critica di un'opera letteraria, un problema, equivale per i discenti ad accendere il computer, il tablet o il cellulare e scaricare da Internet. Non fanno neanche la fatica a riscriverlo, a leggerlo, a personalizzarlo secondo quanto assegnatogli... scaricano direttamente e stampano. La pratica della scrittura, è ormai sconosciuta, si digita, possibilmente con il touch, e lo stesso vale per mappe, schemi e disegni dove arrivano in aiuto App di ogni tipo. Esporre, poi, è un'arte davvero *estranea* e in disuso fatta di parole gergali, frasi senza senso, sintatticamente lineari e da una terminologia povera e basica.

Il beneficio della **fisicità nell'apprendere** non è certo un vezzo di pochi docenti, studiosi o psicologi, ma una solida affermazione scientifica che ci viene in aiuto nel percorso formativo e di cui è necessario tener conto.

¹⁵⁵ Il termine «Nativi digitali» **nasconde un'anomalia interpretativa di luogo comune, perché fa credere che il digitale faccia parte delle competenze innate di un neonato**, mentre l'esperienza con un oggetto touch screen va inquadrata nel comportamento esplorativo, identico di fronte a un giocattolo «povero» (Serra, 2012).

I genitori che la vedono come una "speciale abilità innata" dovranno ricredersi, perché si apprende solo con l'esperienza e il modello, anche riguardo all'utilizzo della tecnologia (Benedetto, 2013).

Insomma, **usare un touch screen non è sinonimo di digitale**, ma è solo una modalità per usare uno schermo. E' un rapporto che ha certamente successo coi bambini, perché è diretto, molto permeabile, facile, immediatamente fruibile e senza intermediari e non richiede particolari competenze. Basta un tocco! Si è inventata cioè, una tecnologia talmente facile, immediata e semplice (smart) da essere utilizzata anche dai bambini molto piccoli, così come da adulti senza particolari competenze alfabetiche digitali. Hanna Rosin (2013) parla di «dilemma della generazione touch screen», cogliendo il dubbio dei genitori che se, da un lato vogliono che i figli apprendano presto a navigare nel mare digitale per non restare indietro (a che cosa?), dall'altro temono che un'eccessiva e precoce esposizione al digitale possa avere "esiti negativi non ben chiari".

A.n.c., *Nati per leggere. Generazione touch screen. Opportunità e rischi*, 22 gennaio 2021, <https://percorsiconibambini.it/quissicresce/2021/01/22/generazione-touch-screen-opportunita-e-rischi/>

Scrivere a mano, esercitare la grafia, attiva connessioni nel cervello fondamentali, potenziando il linguaggio, il pensiero e la manualità e inoltre, beneficio davvero essenziale, rilassa, aumenta la capacità di concentrazione e l'autostima.

Nella scuola odierna sta capitando qualcosa di veramente paradossale. Durante la prima classe della Primaria si fa sufficiente uso di quaderni e matite¹⁵⁶ per una scrittura prevalentemente in stampato maiuscolo. Qualche docente si espone anche nel proporre quella in stampato minuscolo in quanto, in fondo, nei libri, si trovano questi due caratteri. Poi l'oblio. Dalla seconda classe, tutto scompare sotto una valanga di schede, ahimè quasi sempre a crocette, e pochissimi testi scritti in stampatello.

Invece, le neuroscienze ci dicono, senza dubbi, che esercitare la **scrittura a mano** tutti i giorni, non è importante solo per l'estetica della grafia ma anche per la **salute di corpo e mente**. In primo luogo, la scrittura **rafforza la memoria e la creatività**. Il gesto manuale, con la sua lentezza e l'impegno che richiede, abitua alla pazienza, alla sedimentazione dei pensieri e quindi agevola la concentrazione e la capacità di assimilare i concetti. Non a caso, a scuola, molti professori suggeriscono agli studenti di **prendere appunti a mano**. In questo modo, i ragazzi ricordano di più e meglio e, paradossalmente, hanno meno bisogno di rivedere ciò che hanno scritto per impararlo. Risultati ancora più significativi si osservano nei bambini piccoli, nei quali scrivere a mano porta anche un **migliore sviluppo del linguaggio, della capacità di organizzazione del pensiero e in quella di esposizione**. La ragione è nella conformazione del cervello. La parte che si occupa di bocca e mani, infatti, è la zona più ampia della corteccia cerebrale, quella preposta ai movimenti più "fini".

Ci sono poi tutti gli effetti positivi che l'esercizio della calligrafia lascia sulla **manualità** e anche sulla **capacità di controllare l'ansia e lo stress**. Nelle situazioni complesse, di sofferenza psicofisica, mettersi seduti e tracciare qualche parola su un foglio può diventare quasi un'attività terapeutica e comunque senza dubbio calmante. **Scrivere è importante, non ciò che si scrive**. Sono il gesto,

¹⁵⁶ Sì perché ultimamente la moda è questa: si scrive con la matita o tuttalpiù con la penna cancellabile. L'incapacità totale di trasformare l'errore in una opportunità, sia da parte del docente, che anzi pretende questi materiali, in quanto i lavori devono essere uguali e perfetti, che da parte di discenti è evidente tanto che, la richiesta, da parte di una minoranza sempre più esigua di insegnanti, di penne non cancellabile e l'uso del corsivo, viene vista come qualcosa di anacronistico dalla scuola e dalle famiglie.

l'impegno, la dedizione che funzionano, anche quando le parole che si compongono sono senza senso¹⁵⁷.

La mia sperimentazione sulla pratica della scrittura a mano mi ha fatto stilare, insieme agli alunni di diversi anni, queste regole che hanno dato risultati più che visibili:

- non importa cosa scrivo purché scrivo
- trovare sempre un momento per appuntare un pensiero
- avere sempre a portata di mano un quaderno e un mezzo di scrittura
- sperimentare forme di scrittura codificate¹⁵⁸ o no¹⁵⁹
- sperimentare mezzi di scrittura manuale: pennino, penna stilografica, il punteruolo e per il Braille, il pennello per il giapponese etc.
- prendere appunti, sempre, comunque, ovunque

Riporto di seguito l'osservazione fatta negli anni precedenti su un ciclo di scuola Primaria dove due classi avevano scelto di portare avanti solo lo stampato - in quanto le docenti ritenevano poco efficaci e stressanti altre forme di grafia - e una il corsivo.

¹⁵⁷ A.n.c., *Calligrafia e scrittura a mano, prendersene cura fa bene al corpo e alla mente*, Antica Cartotecnica, Roma, <https://www.anticacartotecnica.it/grafia-e-calligrafia/>

¹⁵⁸ Forma di scritture grafiche o particolari quali il Braille, il cinese, il giapponese, l'arabo. Tutte sperimentazioni possibili se in classe si hanno alunni di varie etnie come sempre più spesso capita. Mentre il Braille è una sperimentazione che ho fortemente voluto io e che, soprattutto a partire dalla classe prima, aiuta alla pratica e alla manualità fine della scrittura (ne riparlo più avanti nella tesi).

¹⁵⁹ Soprattutto quando si arriva alla classe terza della Primaria, e poi nelle seguenti, parallelamente alla scoperta delle forme di scrittura del passato, si invogliano i ragazzi a inventare una scrittura, naturalmente fonetica, della loro classe. Una sperimentazione davvero interessante che dà sempre frutti sorprendenti.

Osservazione su scelta uso stampato maiuscolo/minuscolo (classi di controllo A e B) e uso del corsivo (Classe C) [Progettualità dell'osservazione e indicatori concordati]			
a.s. dal 2014/15 al 2018/19 – Scuola Primaria	Classe di controllo A (23 alunni)	Classe di controllo B (21 alunni)	Classe C (uso del corsivo) 25 alunni
Termine del I anno	<p>Tipo di tratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (50%) -nervoso (30%) -fluido (18%) -leggero (1%) - altro (1%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (90%) -media (7%) -bassa (3 %) -indifferente (0%) <p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (40%) - poco continua (5%) -condizionata all'argomento (50%) -discontinua (5%) <p>Pratica di scrittura (produzione):</p>	<p>Tipo di tratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (60%) -nervoso (4%) -fluido (20%) -leggero (15%) - altro (1%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -alta (87 %) -media (10%) -bassa (2%) -indifferente (1%) <p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (47%) - poco continua (13%) -condizionata all'argomento (33%) -discontinua (7%) <p>Pratica di scrittura (produzione):</p>	<p>Tipo di tratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (45%) -Nervoso (2%) -fluido (38%) - leggero (13%) - altro (2%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> -alta (94%) -media (5%) -bassa (1%) -indifferente (0%) <p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (79%) - poco continua (3%) -condizionata all'argomento (11%) -discontinua (7%) <p>Pratica di scrittura (produzione):</p>

	<p>-organizzata (7%) -poco organizzata (68%) -non organizzata (25%)</p> <p>Struttura della frase/periodo:</p> <p>- articolata/o (19%) -poco articolata/o (30%) -essenziale (40%) -non comprensibile (11%)</p>	<p>-organizzata (4%) -poco organizzata (78%) - non organizzata (18%)</p> <p>Struttura della frase/periodo:</p> <p>- articolata/o (15%) -poco articolata/o (23%) -essenziale (50%) -non comprensibile (12%)</p>	<p>-organizzata (9%) -poco organizzata (87%) non organizzata (4%)</p> <p>Struttura della frase/periodo:</p> <p>- articolata/o (30%) -poco articolata/o (24%) -essenziale (38%) -non comprensibile (8%)</p>
Termine II anno	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <p>-incerto (47%) -nervoso (40%) -fluido (11%) -leggero (1%) - altro (1%)</p> <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <p>- alta (87%) -media (6%) -bassa (6 %) -indifferente (1%)</p>	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <p>-incerto (51%) -nervoso (30%) -fluido (17%) -leggero (1%) - altro (1%)</p> <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <p>- alta (82%) -media (7%) -bassa (8 %) -indifferente (3%)</p>	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <p>-incerto (44%) -nervoso (28%) -fluido (25%) -leggero (1%) - altro (2%)</p> <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <p>- alta (92%) -media (6%) -bassa (1 %) -indifferente (1%)</p>

	<p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (25%) - poco continua (12%) -condizionata all'argomento (58%) -discontinua (5%) <p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (15%) -poco organizzata (62%) -non organizzata (23%) <p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (19%) -poco articolata/o (22%) -essenziale (41%) -non comprensibile (18%) 	<p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (37%) - poco continua (5%) -condizionata all'argomento (53%) -discontinua (5%) <p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (25%) -poco organizzata (55%) -non organizzata (20%) <p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (20%) -poco articolata/o (29%) -essenziale (44%) -non comprensibile (7%) 	<p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (60%) - poco continua (9%) -condizionata all'argomento (28%) -discontinua (3%) <p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (56%) -poco organizzata (28%) -non organizzata (16%) <p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (26%) -poco articolata/o (15%) -essenziale (32%) -non comprensibile (7%)
Termine III anno	<p>Tipo di tratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (49%) -nervoso (40%) 	<p>Tipo di tratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (52%) -nervoso (31%) 	<p>Tipo di tratto:</p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (40%) -nervoso (23%)

	-fluido (9%) -leggero (1%) - altro (1%)	-fluido (15%) -leggero (1%) - altro (1%)	-fluido (33%) -leggero (2%) - altro (2%)
	Interesse alla attività di scrittura: - alta (82%) -media (8%) -bassa (8 %) -indifferente (2%)	Interesse alla attività di scrittura: - alta (82%) -media (6%) -bassa (8 %) -indifferente (4%)	Interesse alla attività di scrittura: - alta (94%) -media (4%) -bassa (1 %) -indifferente (1%)
	Concentrazione nel dettato: - continua (24%) - poco continua (11%) -condizionata all'argomento (57%) -discontinua (8%)	Concentrazione nel dettato: - continua (37%) - poco continua (2%) -condizionata all'argomento (56%) -discontinua (5%)	Concentrazione nel dettato: - continua (78%) - poco continua (7%) -condizionata all'argomento (11%) -discontinua (4%)
	Pratica di scrittura (produzione): -organizzata (15%) -poco organizzata (65%) -non organizzata (20%)	Pratica di scrittura (produzione): -organizzata (20%) -poco organizzata (58%) -non organizzata (22%)	Pratica di scrittura (produzione): -organizzata (70%) -poco organizzata (20%) -non organizzata (10%)
	Struttura della frase/periodo:	Struttura della frase/periodo:	Struttura della frase/periodo:

	<ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (20%) -poco articolata/o (27%) -essenziale (43%) -non comprensibile (10%) 	<ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (23%) -poco articolata/o (33%) -essenziale (40%) -non comprensibile (4%) 	<ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (48%) -poco articolata/o (14%) -essenziale (33%) -non comprensibile (5%)
Termine IV anno	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (45%) -nervoso (37%) -fluido 17%) -leggero (1%) - altro (0%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (80%) -media (3%) -bassa (15 %) -indifferente (2%) <p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (20%) - poco continua (10%) -condizionata all'argomento (58%) -discontinua (12%) 	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (30%) -nervoso (42%) -fluido (24%) -leggero (1%) - altro (3%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (72%) -media (4%) -bassa (19 %) -indifferente (5%) <p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (36%) - poco continua (2%) -condizionata all'argomento (56%) -discontinua (6%) 	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (22%) -nervoso (16%) -fluido (58%) -leggero (2%) - altro (2%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (97%) -media (1%) -bassa (1 %) -indifferente (1%) <p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (83%) - poco continua (5%) -condizionata all'argomento (9%) -discontinua (3%)

	<p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (14%) -poco organizzata (67%) -non organizzata (19%) <p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (19%) -poco articolata/o (29%) -essenziale (45%) -non comprensibile (7%) 	<p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (18%) -poco organizzata (64%) -non organizzata (18%) <p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (25%) -poco articolata/o (32%) -essenziale (40%) -non comprensibile (3%) 	<p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (82%) -poco organizzata (10%) -non organizzata (8%) <p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (57%) -poco articolata/o (11%) -essenziale (28%) -non comprensibile (4%)
Termine V anno	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (44%) -nervoso (40%) -fluido 15%) -leggero (1%) - altro (0%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (82%) -media (5%) -bassa (11 %) -indifferente (2%) 	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (30%) -nervoso (51%) -fluido (16%) -leggero (1%) - altro (2%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (70%) -media (4%) -bassa (20 %) -indifferente (6%) 	<p><u>Tipo di tratto:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -incerto (8%) -nervoso (12%) -fluido (76%) -leggero (2%) - altro (2%) <p>Interesse alla attività di scrittura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - alta (98%) -media (1%) -bassa (1 %) -indifferente (0%)

	<p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (9%) - poco continua (4%) -condizionata all'argomento (68%) -discontinua (19%) 	<p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (38%) - poco continua (2%) -condizionata all'argomento (55%) -discontinua (5%) 	<p>Concentrazione nel dettato:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continua (93%) - poco continua (1%) -condizionata all'argomento (5%) -discontinua (1%)
	<p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (16%) -poco organizzata (67%) -non organizzata (17%) 	<p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (20%) -poco organizzata (63%) -non organizzata (17%) 	<p>Pratica di scrittura (produzione):</p> <ul style="list-style-type: none"> -organizzata (92%) -poco organizzata (5%) -non organizzata (3%)
	<p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (21%) -poco articolata/o (25%) -essenziale (50%) -non comprensibile (4%) 	<p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (28%) -poco articolata/o (29%) -essenziale (41%) -non comprensibile (2%) 	<p>Struttura della frase/periodo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - articolata/o (81%) -poco articolata/o (7%) -essenziale (11%) -non comprensibile (1%)

La sperimentazione evidenzia quanto la pratica del corsivo aumenti, gradualmente, l'interesse, la sicurezza, la partecipazione, l'autostima, la concentrazione e la voglia di mettersi in gioco in contrapposizione con la scrittura stampata, per la quale, si ha un progressivo rifiuto nell'esercizio stesso della grafia. C'è una chiara evidenza psico-emotiva nella redazione a mano e in corsivo di un testo, *scrivere in corsivo vuol dire tradurre il pensiero in parole, in unità semantiche, scrivere in stampato vuol dire invece sezionarlo in lettere, spezzettarlo, negare il tempo e il respiro della frase*¹⁶⁰.

Il dopo pandemia ha evidenziato quando l'influenza della digitazione con device come pc e tablet, al posto della carta e della penna, incomincino, anche in Europa a presentare i loro limiti di pensiero, contenuto, struttura e leggibilità tanto che alcuni paesi, Svezia e Germania, in testa, stanno ritornando alla pre-digitalizzazione nella scrittura della pratica didattica. Al nostro paese viene riconosciuto di resistere e perseverare, purtroppo con sacche sempre più residue, nell'insegnare il corsivo, che non nasce per una questione espressiva, o come tecnica mnemonica, **ma soprattutto per legare il pensiero all'azione**: non per niente corsivo significa di corsa e dunque, ci permette di stare al passo con che il pensiero che viaggia più velocemente del corpo ed è indubbio che, venendo meno questa immediata traduzione fisica, materiale, pratica, sono anche aumentate le problematiche di apprendimento, prime tra tutte disgrafia e disortografia. **Il corsivo è un tratto che lega**, senza staccare la penna o la matita dal foglio, e dunque lega **le idee e trasmette meglio i significati**, aiuta a pensare e memorizzare, al contrario, scrivere stampatello segmenta, traccia delle linee di distacco tra pensiero e azione, rende alla fine più faticosa non solo la scrittura, ma anche la lettura e soprattutto la capacità di produzione e sintesi.

La scelta del carattere va di pari passi con la necessità di infondere la piacevolezza dell'atto di tracciare un segno su un foglio e ciò avviene anche attraverso l'uso di strumenti inconsueti che vanno dal predisporre **vassoi di sabbia sul quale far scivolare il dito e scrivere, all'uso di una tavoletta cerata, di un pennino, magari con la collaborazione di un nonno che venga a spiegare l'arte della calligrafia, o di una stilografica**. Al desiderio di imprimere personalità al proprio lavoro, di

¹⁶⁰ Crippa M., *Il grave problema, e la perdita di tempo, di non saper più "scrivere a mano"*, Federico Bianchi di Castelbianco cit., 11 settembre 2017, Il Foglio

riconoscersi in esso, **di firmarlo quale propria esclusiva produzione**, si unisce anche una pratica di training psicologico, di rilassamento e benessere.

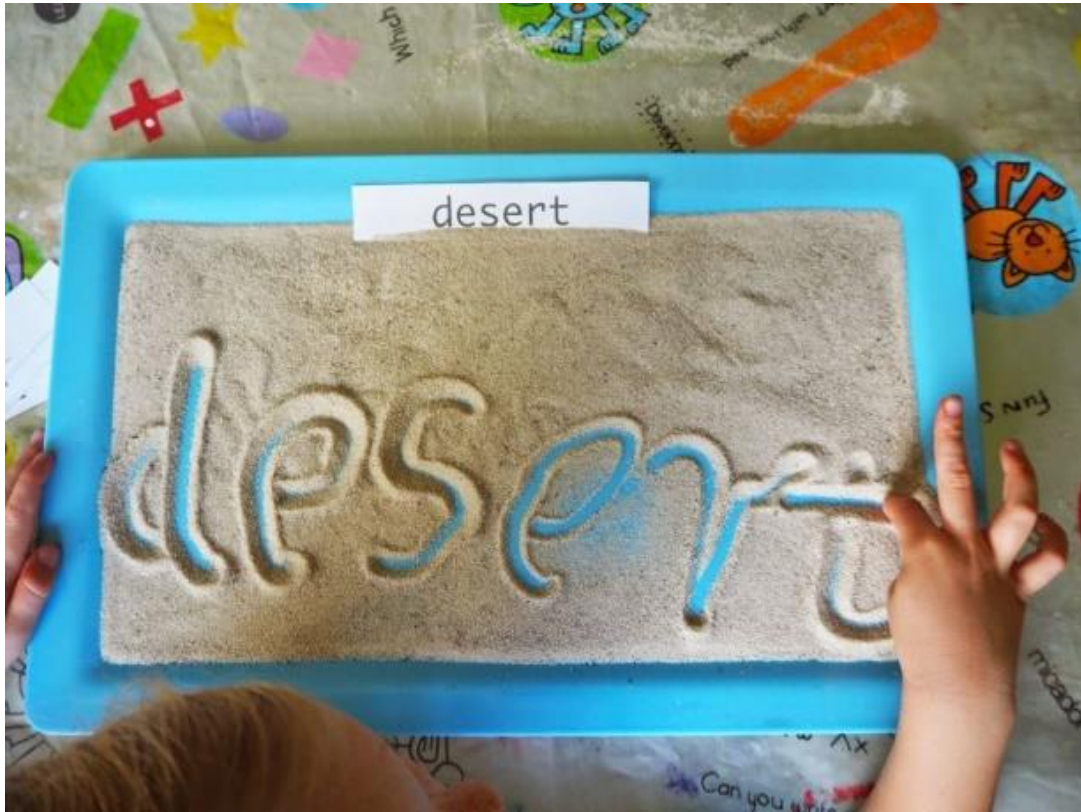


Fig. 31 – Pratica di scrittura sulla sabbia



Fig. 32 – Scrivere sulla tavoletta cerata



Fig. 33 – Utilizzare la penna stilografica e imparare una corretta impugnatura

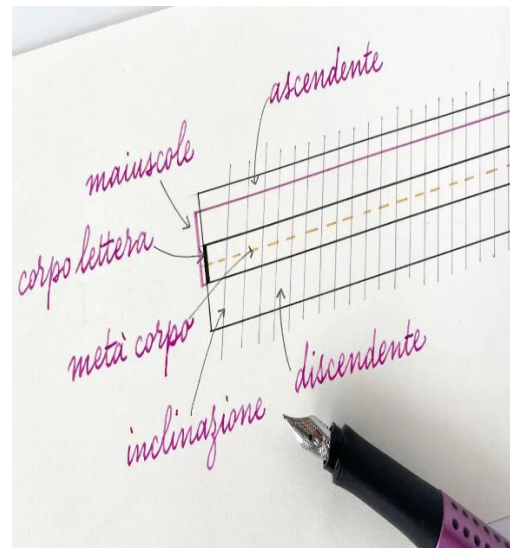


Fig. 34 – Impugnare bene per scrivere bene

a - I colori rientrano nelle strategie grafiche dell'apprendimento in modo prevalente e irrinunciabile in quanto influenzano, in modo deciso, diverse aree del cervello ma soprattutto aiutano a sviluppare innumerevoli connessioni che vanno a determinare specifiche condizioni fisiche, psicologiche e stati d'animo.

Quando si parla di cromologia, ovvero psicologia dei colori, ci si riferisce soprattutto alla sfera emozionale che, come scritto più volte in questa trattazione, è sicuramente predominante e a essa sono correlate tutte le altre compresa la percezione effettiva di se stessi, l'autostima e l'autodeterminazione nelle scelte. Questa scienza oggi è impiegata in largo uso:

- nel mondo del marketing e della pubblicità, per indirizzare le scelte dei consumatori;
- nella psicologia sia in età scolare che adulta, per evidenziare alcuni disturbi del comportamento;
- in medicina, come terapia integrativa o di supporto ad altre più farmacologiche o invasive;
- nella selezione lavorativa, con test specifici per studiare personalità adulte, propensioni, competenze ed altro;
- nella relazione interpersonale pubblica e privata, per creare ambienti, lavorativi, familiari, di studio, idonei al benessere dell'essere umano.

Il colore, così come noi lo vediamo, non esiste in natura. I fattori che concorrono a farceli vedere sono tre: **la luce, l'oggetto e l'osservatore** la percezione cromatica si origina con la stimolazione delle cellule coniche dell'occhio umano mediante le radiazioni elettromagnetiche nello spettro visibile che, sotto forma di impulso elettrico, vengono interpretate dal cervello¹⁶¹.

Detto in poche parole: la luce (che comprende uno spettro di sette colori ognuno con la sua frequenza elettromagnetica, colpisce l'oggetto e rifrange solo il colore che ha la stessa frequenza di quello dell'oggetto.

¹⁶¹ A.n.c., *La percezione del colore e l'inganno visivo (Color correction, Color theory, Percezione visiva, Sintesi additiva, Sintesi sottrattiva, Teoria del colore)*, 29 aprile 2019, <https://www.imagery.academy/blog/la-percezione-del-colore-e-l-inganno-visivo>

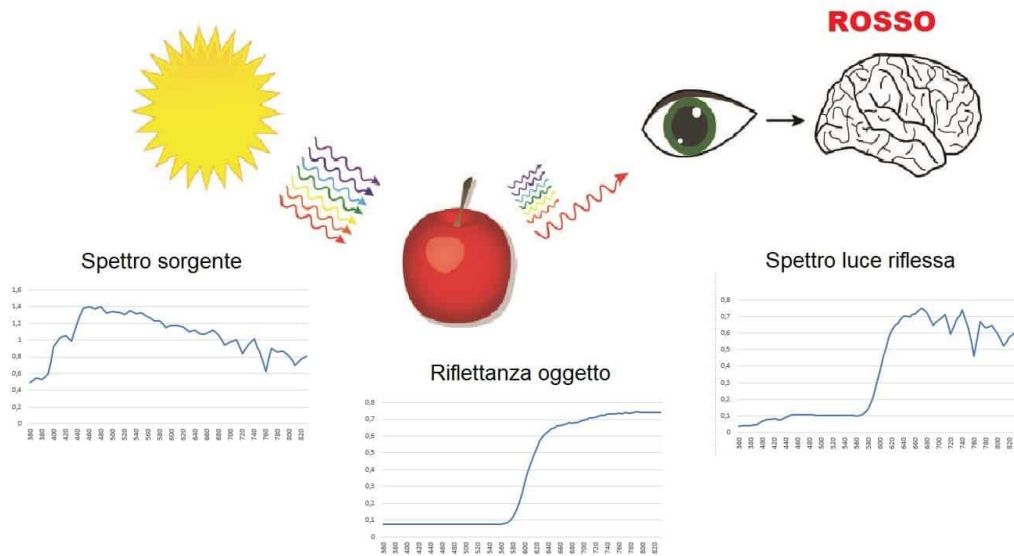


Fig. 35 – Meccanismo della percezione a colori: correlazione fonte di luce, oggetto, osservatore

La luce è una radiazione elettromagnetica che esiste all'interno di una determinata porzione dello spettro elettromagnetico, e generalmente si riferisce alla luce visibile che rappresenta, appunto, la porzione visibile all'occhio umano. Quando la radiazione presente in questa parte visibile dello spettro colpisce l'occhio, il cervello è in grado di percepire luce e colore.

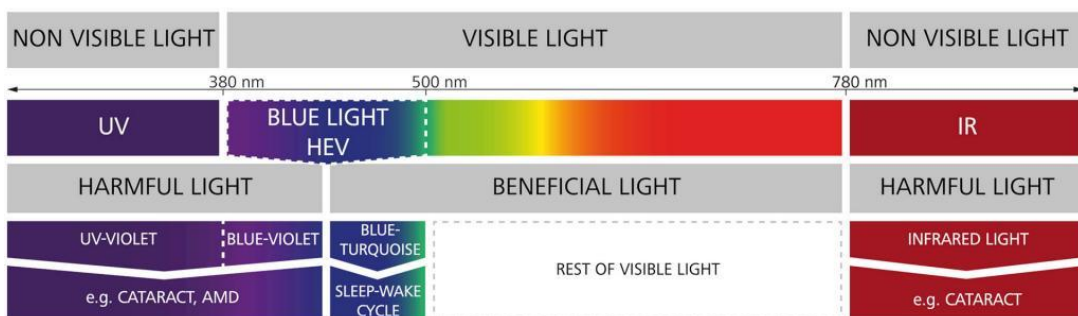


Fig. 36 – Percezione del colore nell'essere umano

Tutto semplice, sembrerebbe, eppure non è così perché **il cervello completa lo spettro visibile dei colori** contenuti nella luce **con una vasta gamma di colori invisibili** la cui composizione fa parte di una **simulazione ricostruttiva, sotto il controllo di**

determinanti genetiche e anche di esperienze e conoscenze, di interazioni con l'ambiente e i materiali¹⁶².

Il colore diventa, dunque, infinitamente dissimile e finitamente simile tra percezione, realtà, genetica, condizionamento ed esperienza¹⁶³ e questo spiega la vastità degli studi di settore e sulle inter-relazioni tra personalità, comportamenti, scelte e condizionamenti ad esso legati.

La nostra personalità e i nostri comportamenti - a partire dagli stimoli delle onde elettromagnetiche che, attraverso i nostri occhi, stimolano diverse aree del cervello e ci permettono la proiezione del colore specifico – sono fortemente influenzate in un senso o nell'altro, dalla percezione e traduzione cromatica.

Nell'universo evolutivo-educativo e didattico - il quale si distacca, a volte in modo sorprendente, dalla correlazione percezione-azione-emozione-reazioni - il colore ha una valenza molto più complessa che nelle strategie di marketing o comunicative e rappresenta una sommativa di cinque sfere di indagine e di azione:

- nel campo evolutivo
- nel campo educativo
- nel campo didattico
- nel campo emotivo
- nel campo motivazionale.

¹⁶² Già a partire da Maria Montessori (1870-1952) la scuola manifesta una grande attenzione per il colore soprattutto in due ambiti: quello dedicato al materiale sensoriale e agli arredi.

¹⁶³ In linea di massima possiamo dire che si distinguono **colori primari, secondari e neutri**, e sono varie le influenze dettate dalle sovrapposizioni: *Colori Primari* – **Blu, Rosso, Giallo**; *Colori Secondari* – **Arancione** (giallo con rosso), **Viola/Lilla** (blu con rosso), **Verde** (giallo con blu); *Colori Neutri* – **Bianco e Nero**; *Colori Complementari* – colori che uniti con un colore primario creano la **Luce Bianca** (arancione per il blu, viola per il giallo, verde per il rosso). a.n.c., La psicologia del colore: lo studio degli effetti dei colori, febbraio 2021, Psyche at Work, <https://www.psychework.com/psicologia-del-colore-lo-studio-degli-effetti-dei-colori/>

Il **BLU** ha effetto calmante, tranquillizzante e rinfrescante, e favorisce la meditazione e il fluire dell'energia ed è considerato il colore della comunicazione:

- a *livello economico*, è utilizzato perché non è invasivo e porta alla produttività;
- a *livello psicologico*, è associato alla spiritualità ed alla sensibilità, infatti chi ama questo colore è generalmente una persona tranquilla, riservata e meditativa, che preferisce contesti esclusivi ed eleganti; secondo la *Psicologia del Colore*, questa tinta rilassa perché comunica un senso di pace, stabilità e armonia; è anche il colore delle relazioni, della fedeltà a diversi gradi, che designa un rapporto stabile e privo di tensioni, caratterizzato da sentimenti profondi;
- la *Cromoterapia* utilizza il blu nelle pareti per far dimenticare lo stress e tutti i problemi ad esso annessi come ansia e insonnia¹⁶⁴.
- **nel mondo dell'apprendimento**, aiuta a vivere un tempo scuola sereno, relazionale, propulsivo e abbassa notevolmente lo stress¹⁶⁵.



Fig. 37, Aula con i colori del blu durante un Circle time

¹⁶⁴ a.n.c., *La psicologia del colore: lo studio degli effetti dei colori*, febbraio 2021, Psyche at Work, <https://www.psychework.com/psicologia-del-colore-lo-studio-degli-effetti-dei-colori/>

¹⁶⁵ "**Nel mondo dell'apprendimento**" è riportata l'analisi dei colori e la loro inter-relazione con la scuola (ambiente e azione) e scaturisce da dati rilevati in diverse sperimentazioni e per lunghi anni dall'autrice della tesi di dottorato

Il **ROSSO** è tradizionalmente associato all'amore, è anche il colore del calore e dell'energia; è il simbolo del fuoco, del sangue e dell'eccitazione sessuale:

– a *livello psicologico*, è collegato alla forza, al potere e all'attività nervosa e vitale; è il colore della passione e del desiderio sotto tutte le sue forme, non solo il desiderio amoroso ma anche quello economico o del successo; è una spinta all'azione verso un cambiamento rivoluzionario; trasmette sicurezza ed è indossato per lo più da chi vuole essere al centro dell'attenzione;

– il rosso tende anche ad identificare il presente a *livello temporale*, è tipico di una persona che vive nel qui e nell'ora;

– per la *Cromoterapia*, una parete dipinta di rosso può incrementare la pressione del sangue ed accelerare il polso, sembra essere utile contro depressione, asma, tosse e impotenza;

– a livello di *marketing*, viene usato per attirare l'attenzione, comunicare una sensazione di urgenza o pericolo o per stimolare l'impulsività¹⁶⁶;

- **nel mondo dell'apprendimento**, è energizzante e soprattutto adatto a quei cicli scolastici nei quali ci sono molti alunni piuttosto apatici, poco invogliati ad agire o che lamentano una noia insistente.

Il **GIALLO** trasmette felicità e buon umore, raffigura la parte intellettuale del cervello:

– nella *Psicologia del Colore*, è considerato un colore molto forte; è luminoso ed evocativo e nella gamma dei colori primari è quello che richiama più leggerezza; indica una personalità aperta, rilassata e potente, è il colore del sole, dell'estate, della felicità momentanea; è il colore del sole e per questo è simbolo di vitalità, di ottimismo e di rinascita, chi lo indossa ha una personalità forte e ama stare in mezzo alla gente, è un vortice di energia, ma non costante come chi preferisce il rosso; il giallo è simbolo di cambiamento, a volte anche in modo superficiale, il soggetto che preferisce il giallo non si riposa mai ma è sempre in movimento verso nuove ambizioni,

– a *livello temporale*, il giallo rappresenta il futuro, un'attesa di qualcosa o di una felicità più grande, o la risoluzione di un conflitto interno;

¹⁶⁶ a.n.c., *La psicologia del colore: lo studio degli effetti dei colori*, citato

- secondo i *Cromatisti*, funge d'aiuto allo studio per favorire la concentrazione, infonde felicità, gioia e protezione;
- a *livello gastrico*, il giallo simboleggia l'eliminazione delle tossine;
- nel *marketing* viene usato per identificare l'ottimismo e la giovinezza, ma è un colore che può generare pesantezza e sensazioni negative a lungo andare, ciò lo porta ad essere considerato un colore ambivalente¹⁶⁷;
- **nel mondo dell'apprendimento** stimola la relazione interpersonale, la voglia di mettersi in gioco e la creatività.

L'**ARANCIONE** unisce i due colori dell'energia, è il colore della pace interiore e della trasformazione e viene spesso utilizzato dal buddismo:

- a *livello psicologico*, questo colore trasmette sensazioni positive, di serenità e ottimismo; vestirsi con questa tonalità indica entusiasmo per la vita, allegria e socievolezza;
- a *livello di marketing* viene utilizzato per indurre all'acquisto, soprattutto nelle sfumature più tenui perché sennò potrebbe risultare troppo pesanti¹⁶⁸;
- **nel mondo dell'apprendimento**, risulta essere un colore poco propulsivo, tende ad aumentare la noia, l'apatia e ad abbassare l'attenzione e aumentare la difficoltà di relazione, tra pari e con l'adulto, e lo stress.

Il **VIOLA** o **LILLA** tende in qualche modo a unire la calma e sottomissione del blu all'impulsività del rosso, creando una fusione, un'identificazione del soggetto con l'oggetto:

- a *livello psicologico*, è il colore della magia; l'unione di rosso e blu crea una forza intuitiva e fantastica che può portare il soggetto a pensare che i suoi desideri possano essere realizzati; i giovanissimi preferiscono questo colore, proprio perché ciò significa credere ancora che il mondo sia magico e che tutto sia possibile;
- **nel mondo dell'apprendimento** è un colore che può portare ispirazione ma anche ambivalenza, superficialità e confusione dovuto proprio a queste spinte di forza e di

¹⁶⁷ a.n.c., *La psicologia del colore: lo studio degli effetti dei colori*, citato

¹⁶⁸ a.n.c., *La psicologia del colore: lo studio degli effetti dei colori*, citato

calma che insistono nella sua composizione; segnala spesso anche comportamenti estremamente infantili.

– il **ROSA**¹⁶⁹, sfumatura dei precedenti due, è tradizionalmente associato alla femminilità, alla dolcezza e al romanticismo; le donne adulte ricorrono a questo colore proprio per recuperare questa dimensione di purezza e ingenuità tipica dell'infanzia, che in qualche modo le fa sentire al sicuro, è una scelta che indica la volontà di rimarcare la propria femminilità;

-**nel mondo dell'apprendimento** indica eccessiva passività, conflitto con l'adulto e spesso anche poco rispetto delle regole.

Il **VERDE** simboleggia l'armonia, la natura, l'equilibrio e la speranza:

– in base alla *Cromoterapia*, sembra agire a *livello del sistema nervoso* calmando emicrania e patologie ai nervi; contribuisce a diffondere armonia e calma, ed è molto utile per chi soffre di ansia e depressione; è il colore della natura e trasmette sensazioni di pace, è un inno alla vita, alla rinascita;

– a *livello psicologico* è la resistenza al cambiamento, mentre a *livello fisiologico* è la tensione elastica; chi predilige il verde tende ad avere opinioni chiare e decise mettendosi solitamente su un piedistallo, è una persona fiera ed equilibrata, che riesce a creare una barriera verso gli stimoli esterni in modo tale da controllarli e dirigerli; in questo senso il verde ricerca condizioni di vita migliori sia a livello di salute che pratiche;

- **nel mondo dell'apprendimento**, indica creatività, consapevolezza, sicurezza, voglia di mettersi in gioco, accettazione delle regole, inter-relazioni equilibrate o gestibili, scarsa conflittualità.

Il **BIANCO** è il colore della purezza, dell'innocenza e della sensibilità, è associato al *bon ton* e all'eleganza semplice ma raffinata; in un ambiente apporta sensazioni di

¹⁶⁹ Il rosa, per secoli considerato un colore deciso e forte, è stato a lungo di pertinenza maschile, grazie alla sua vicinanza col rosso del sangue delle battaglie, lo stesso delle camicie e delle divise, mentre il celeste virginale, legato all'immagine iconografica di Maria madre di Cristo, era assegnato alle fanciulle. L'inversione di attribuzione entra a poco a poco nella consuetudine solo negli anni trenta del Novecento.

pace, guarigione e tranquillità; rappresenta l'inizio di qualcosa, una pagina bianca su cui iniziare a scrivere una nuova storia:

- nel mondo dell'apprendimento, unisce spesso conflittualità e instabilità gestionale della classe con una navigazione tranquilla, relazioni prevalentemente immature e un basso livello di conoscenze.

Il **NERO**, come il bianco, è una tinta totalizzante, è un colore forte e autoritario, un *must have* perfetto per ogni situazione, che non impone di dover scegliere; in un certo senso è un colore che non prende posizione, che non racconta troppo di chi lo indossa; è il classico colore formale dell'eleganza, è minimalista ma fondamentalmente misterioso; inoltre, può rappresentare la fine, la negazione del colore, e quindi la morte, la perdita; proprio per questo ha sempre avuto una connotazione negativa e malvagia per la sua caratteristica fisica di assorbire la luce al 100% e di intrappolarla.

- nel mondo dell'apprendimento, l'uso del colore nero tendenzialmente indica una forte personalità, una apertura verso gli altri, *sono come mi vedi*, comportamenti impulsivi ma sinceri ma anche reciprocità e aiuto.

Anche il **GRIGIO** è un colore neutro considerato a torto privo di stimoli e di tendenze psicologiche; in questo senso, chi sceglie questo colore normalmente non vuole compromessi, responsabilità o coinvolgimenti; a *livello psicologico* è il colore dell'immobilità della giustificazione, senza prendere realmente parte a nessun evento o influenza esterna:

- nel mondo dell'apprendimento, indica serenità, consapevolezza acquisita, maturità, equilibrio emotivo e soprattutto buona gestione del tempo, del lavoro e delle proprie capacità.

<p align="center">Osservazione comportamentali e di apprendimento degli alunni inseriti in aule con pareti dipinte con i colori riportati in tabella</p> <p align="center">* - aula dipinta volutamente nel colore riportato per la sperimentazione</p> <p align="center">** - aula già dipinta nel colore riportato</p>					
<p>Legenda indicatori della media/classe (comportamento medio del gruppo classe)</p> <p align="right"> Eccezionalmente alta - OA Alta – A Media – M Accettabile – AC Bassa/o – B Bassissima/ - SB </p>					
Ciclo primari a 2014/15-2018/19	Aula Blu*	Aula Arancione deciso**	Aula verde pastello*	Aula rosa confetto**	Aula bianco sporco ** (grigiastra)
Fine I anno	apatia: B attenzione: A autostima: M creatività: A noia: AC partecipazione: M relazioni con gli adulti: A	apatia: M attenzione: AC autostima: M creatività: M noia: M partecipazione: M relazioni con gli adulti: B	apatia: B attenzione: A autostima: M creatività: M noia: AC partecipazione: M relazioni con gli adulti: M	apatia: A attenzione: AC autostima: M creatività: M noia: M partecipazione: M relazioni con gli adulti: B	apatia: SB attenzione: A autostima: M creatività: A noia: AC partecipazione: M relazioni con gli adulti: A

	Relazioni tra pari: M sicurezza: A stress: SB	Relazioni tra pari: B sicurezza: M stress: M	Relazioni tra pari: B sicurezza: A stress: SB	Relazioni tra pari: B sicurezza: AC stress: M	Relazioni tra pari: A sicurezza:A stress: SB
Fine II anno	apatia: B attenzione: A autostima: A creatività: OA noia: B partecipazione: M relazioni con gli adulti: OA Relazioni tra pari: A sicurezza: A stress: SB	apatia: A attenzione: B autostima: B creatività: M noia: A partecipazione: AC relazioni con gli adulti: B Relazioni tra pari: SB sicurezza: M stress: A	apatia: B attenzione: A autostima: M creatività: M noia: AC partecipazione: M relazioni con gli adulti: M Relazioni tra pari: B sicurezza: A stress: SB	apatia: A attenzione: AC autostima: M creatività: M noia: M partecipazione: M relazioni con gli adulti: B Relazioni tra pari: B sicurezza: AC stress: M	apatia: SB attenzione: A autostima: M creatività: OA noia: B partecipazione: M relazioni con gli adulti: OA Relazioni tra pari: OA sicurezza:A stress: SB

Fine III anno	apatia: SB attenzione: A autostima: A creatività: OA noia: SB partecipazio ne: A relazioni con gli adulti: OA Relazioni tra pari: A sicurezza: A stress: SB	apatia: OA attenzione: SB autostima: B creatività: B noia: A partecipazio ne: B relazioni con gli adulti: SB Relazioni tra pari: SB sicurezza: B stress: OA	apatia: B attenzione: A autostima: M creatività: M noia: B partecipazio ne: M relazioni con gli adulti: M Relazioni tra pari: B sicurezza: A stress: SB	apatia: A attenzione: AC autostima: AC creatività: M noia: M partecipazio ne: M relazioni con gli adulti: B Relazioni tra pari: B sicurezza: AC stress: M	apatia: SB attenzione: A autostima: M creatività: OA noia: SB partecipazio ne: A relazioni con gli adulti: OA Relazioni tra pari: OA sicurezza: A stress: SB
------------------	--	--	---	---	---

Alla fine del terzo anno del ciclo in oggetto – sia per i dati molto discordanti rispetto a tutte le altre classi e la situazione critica sia dal punto di vista del comportamento che dell'apprendimento, che per meglio valutare i risultati parziali della stessa - concordi con i colleghi si è deciso di **ritinteggiare l'aula arancione con un bianco asettico** per valutare meglio quanto effettivamente incidesse il colore delle pareti sugli atteggiamenti degli alunni

	Aula Blu*	Aula ritinteggiata in bianco	Aula verde pastello*	Aula rosa confetto**	Aula bianco sporco **(grigiastra)
Fine IV anno	apatia: SB attenzione: OA autostima: A creatività: OA noia: SB partecipazione: OA relazioni con gli adulti: OA Relazioni tra pari: A sicurezza: OA stress: SB	apatia: OA attenzione: AC autostima: AC creatività: M noia: AC partecipazione: AC relazioni con gli adulti: AC Relazioni tra pari: B sicurezza: AC stress: A	apatia: B attenzione: A autostima: M creatività: M noia: B partecipazione: M relazioni con gli adulti: A Relazioni tra pari: B sicurezza: A stress: SB	apatia: A attenzione: AC autostima: AC creatività: M noia: M partecipazione: M relazioni con gli adulti: B Relazioni tra pari: AC sicurezza: AC stress: M	apatia: SB attenzione: A autostima: A creatività: OA noia: SB partecipazione: A relazioni con gli adulti: OA Relazioni tra pari: OA sicurezza: OA stress: SB
Fine V anno	apatia: SB attenzione: OA autostima: A	apatia: OA attenzione: M autostima: M	apatia: B attenzione: A autostima: M	apatia: A attenzione: AC autostima: AC	apatia: SB attenzione: A autostima: A

	creatività: OA	creatività: M	creatività: M	creatività: M	creatività: OA
	noia: SB	noia: M	noia: B	noia: M	noia: SB
	partecipazione: OA	partecipazione: M	partecipazione: M	partecipazione: M	partecipazione: OA
	relazioni con gli adulti: OA	relazioni con gli adulti: M	relazioni con gli adulti: A	relazioni con gli adulti: B	relazioni con gli adulti: OA
	Relazioni tra pari: OA	Relazioni tra pari: M	Relazioni tra pari: B	Relazioni tra pari: AC	Relazioni tra pari: OA
	sicurezza: OA	sicurezza: AC	sicurezza: A	sicurezza: AC	sicurezza: OA
	stress: SB	stress: M	stress: SB	stress: M	stress: SB

Come si può evidenziare dallo studio, l'ambiente fisico di apprendimento incide sul tempo scuola in modo evidente. Voglio precisare che questa sperimentazione è iniziata anche dalla richiesta dei colleghi che, nei cicli precedenti, non si spiegavano l'eccessiva ingestibilità di alcuni bambini. Vedendomi dipingere la mia aula in blu, dopo l'iniziale "*Ma è troppo scuro!*" ho potuto condividere con loro le mie esperienze pregresse sul colore dell'aula e le relazioni con il comportamento e l'apprendimento e quindi iniziare una fase di sperimentazione, osservazione e analisi. Durante il primo anno non ci sono differenze notevoli tra una classe tinteggiata con un colore o con un altro, mentre durante il secondo e terzo anno alcuni indicatori hanno segnalato l'evidente criticità di alcuni atteggiamenti. Per aver riscontro maggiore della tesi prospettata, insieme si è deciso di ritinteggiare, al termine della classe terza della

primaria, l'aula arancione e gradualmente alcuni comportamenti, certo non quelli certificati, sono rientrati.

Un altro elemento interessante dell'esperimento riguarda gli alunni nella classe verde pastello che ha riportato risultati un po' al di sotto delle aspettative. Evidentemente la scelta della tonalità pastello ha inciso in modo abbastanza evidente sull'emotività e il comportamento della classe. Dati da tenere in considerazione.

a.1 - I colori nella pratica didattica costituiscono dei facilitatori incredibili in uso, oltre tutto, da decenni nelle scuole e vi ci sono dedicati grandi pedagogisti tra i quali Carolina Agazzi, Cèlestin Freinet, Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni, Arno Stern.

I colori sono considerati degli identificativi percettivi facilmente individuabili dagli studenti di tutte le età, utilizzabili per distinguere non solo lettere, numeri, figure ma anche processi, relazioni, interconnessioni. Potrebbe sembrare che tutto sia lasciato al caso, all'improvvisazione artistica dei docenti e dei discenti, delle editrici scolastiche, in realtà vi sono strumenti specificatamente progettati per la didattica, che fanno largo uso del colore, come i regoli di Cuisenaire-Gattengno che offrono agli studenti un modo interattivo e pratico per esplorare la matematica e apprendere i concetti, come le operazioni aritmetiche di base, le frazioni, i divisori e dimostrano *come gli studenti valutati deboli, dopo aver ricevuto un insegnamento tradizionale compiono enormi progressi passando all'uso di questo materiale didattico*¹⁷⁰.

¹⁷⁰ A.n.c., *Regoli Cuisenaire*, 2024, Wikipedia, https://it.wikipedia.org/wiki/Regoli_Cuisenaire



Fig. 38 – Anni 70. I regoli si diffondono in tutto il mondo e per la prima volta i bambini imparano la matematica toccandola con mano

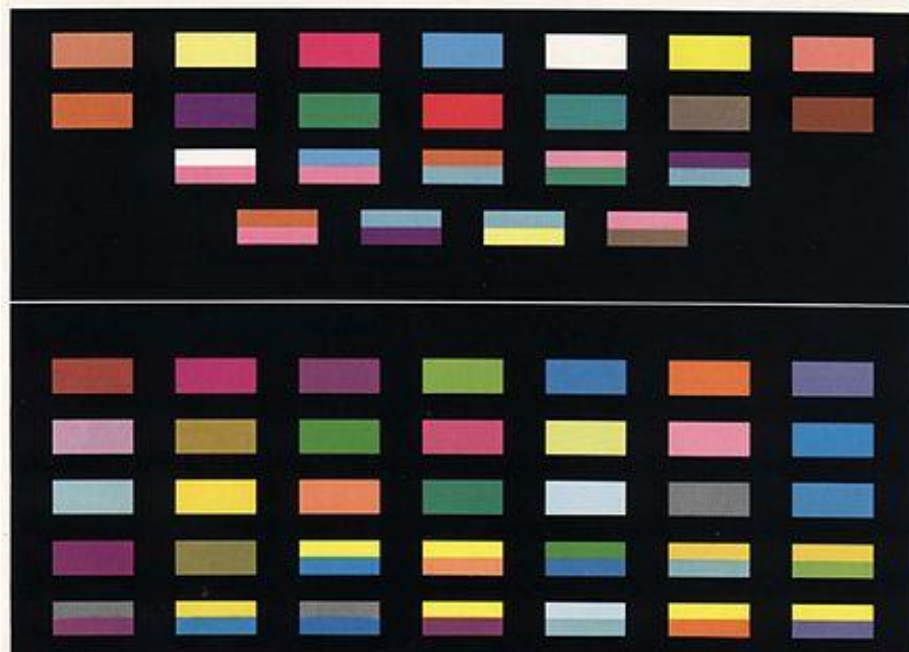


Fig. 39 – Non solo aritmetica ma anche geometria, forme, equivalenze

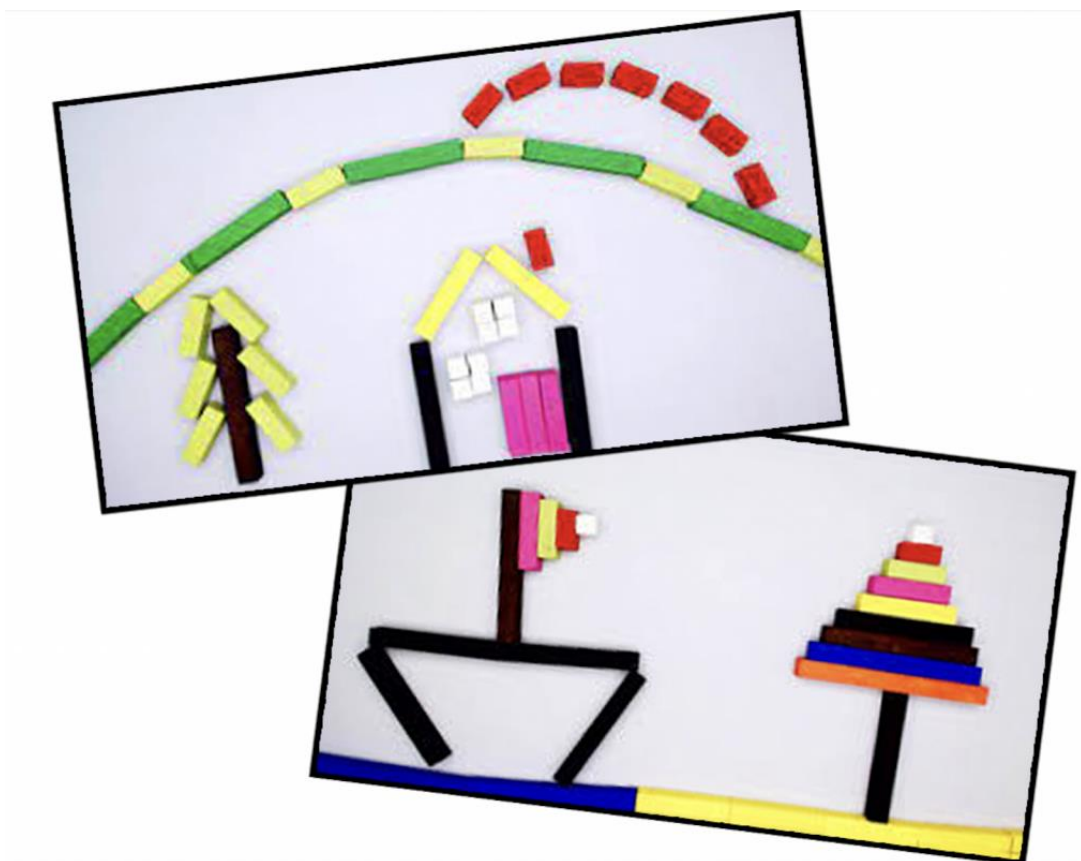


Fig. 40 – Modelli visivi. Dalla matematica, all'arte, all'apprendimento delle lingue tramite costruzioni grammaticali visive

Progettare esperienze percettive e didattiche sul colore implica una continua sperimentazione e ricerca in materia, osservazione attenta e soprattutto analisi dei dati che si presentano al termine del lavoro.

Per quanto riguarda l'argomento di questa trattazione e quindi principalmente *i metodi e le strategie logico-visive per il raggiungimento delle competenze linguistico-comunicative*, il percorso inizia con il primo impatto del discente con le vocali, consonanti e suono per poi proseguire con le sillabe, le parole fino alla fase minima.

Associare un colore a un suono, che è poi anche una tecnica musicale per insegnare la pratica della strumentazione, dà la possibilità di lavorare contemporaneamente a vari livelli, con vari sensi (sinestie) ed è molto importante nei primi giorni di alfabetizzazione scolastica permettendo di includere tutti gli alunni e integrare quelli Italiano L2, sempre più numerosi nelle nostre classi.

Visto che tutte le lingue verbali umane sono parlate prima ancora che scritte, incominciamo dai fonemi e incominciamo dalle vocali, ovvero dalle sette posizioni assunte dalla lingua rispetto al palato. Nell'italiano standard, infatti, sono sfruttate 7 di queste posizioni (abbiamo cioè un sistema di **7 vocali**): se la lingua assume una posizione bassa e centrale si avrà il suono [a] di *mamma*; se assume una posizione alta e anteriore si avrà il suono [i] di *rii*; se assume una posizione alta e posteriore si avrà il suono [u] di *cumulo*. Tra la [i] e la [a] si collocano la medio-alta anteriore [e] di *cene* (pronunciata con timbro chiuso) e la medio-bassa anteriore [ɛ] di *scena* (pronunciata con timbro più aperto). Tra la [u] e la [a] troviamo la medio-alta posteriore [o] di *pollo* (chiusa) e la medio-bassa posteriore [ɔ] di *colla* (aperta) per un totale di 7 vocali¹⁷¹. Ma come giocare con la fonetica e insegnare non solo la corretta pronuncia ma la relazione con il concetto?

La discriminazione non può essere affidata solo all'accento (pèsca, il frutto; e pésca), come nella figura 41., ovvero una classica rappresentazione esclusivamente grafica e passiva per la quale c'è bisogno comunque di un intermediatore, un adulto, un insegnante, che, almeno la prima volta, se non anche a più riprese, ricordi e accompagni la corretta lettura o pronuncia.

¹⁷¹ Orletti F., De Santis C., *Introduzione alla linguistica generale e italiana, Fonologia e ortografia: L'articolazione dei suoni*, 2.3.3. *La classificazione dei suoni vocalici*, 2013, PON FSE 2007/2013, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.



Fig. 41 – Da un classico libro di testo

Per allenare ad una fonazione che poi inneschi una acquisizione consapevole della fonetica c'è bisogno di esercitarsi ad associare immagine e suono con tecniche, tramite esercizi giocosi e divertenti, che permettano al suono stesso di imprimere interconnessioni cerebrali discriminatorie fino ad automatizzare tutto il processo.

Come sappiamo, nel Novecento, la storia del rapporto suono-colore si è sviluppata in diverse direzioni. Linguisti, musicisti e artisti hanno cercato di creare ponti tra questi due poli attraverso linguaggi espressivi differenti e con mezzi propri. Il focus di tutti

gli esperimenti è stata la luce¹⁷² e la variazione della stessa, nella percezione individuale, quando un suono vibra bell'aria, la capacità di questa variazione di produrre sul sistema neurale effetti concreti e reazioni immediate.

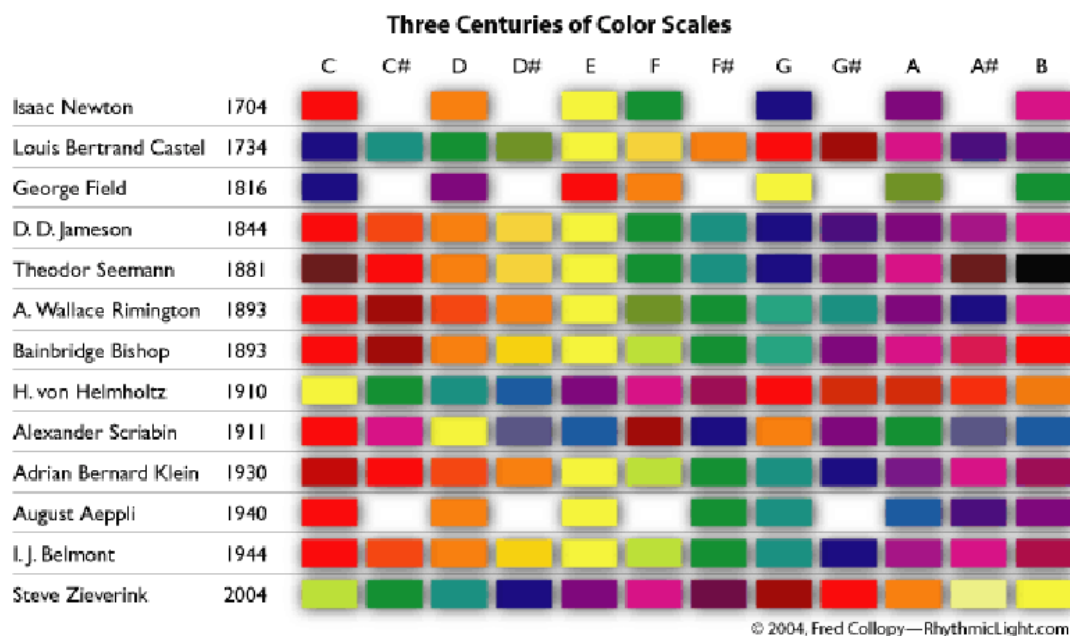


Fig. 42 – Percezione suono-colore

Dunque ogni tonalità corrisponde a un preciso posizionamento della lingua, della mandibola, delle labbra¹⁷³ e anche ad una precisa percezione del colore ed emotiva:

pronuncia bassa aperta – blu

medio bassa o semi aperta (anteriore o palatale) - viola

¹⁷² Molti esperimenti si sono orientati anche su una connessione suono-immagine, anche questa interessantissima, che è stata portata avanti da **Ernst Chladni con la sua famosa lastra** attraverso la quale ha dimostrato come a suono uguale corrisponda immagine uguale. **Sperimentazione che può essere riprodotta in aula facilmente**, basta un microfono e una cassa sulla quale poggiare della carta velina e della sabbia. Gli alunni possono sperimentare come in rapporto a una vocale le immagini ricambino o si ripresentino sempre uguali e auto-monitorare la corretta pronuncia. Una attività, intanto divertente giocosa, che può comunque essere tradotta anche a colori, e che riesce a supplire al deficit colore-suono che molti bambini, o daltonici o autistici, presentano.

¹⁷³ Ogni pronuncia è resa possibile grazie ai movimenti concomitanti di tre strutture: 1) avanzamento e sollevamento della lingua; 2) abbassamento della mandibola; 3) arrotondamento delle labbra. Il **trapezio vocalico** aiuta a schematizzare la forma della bocca e i movimenti che avvengono al suo interno quando si pronuncia una vocale e a capire anche come adottare le strategie adatte per una corretta didattica linguistica. (Allegato A)

medio bassa o semi aperta (posteriore o velare) - verde

medio alte o semi chiuse (anteriore o palatale) - lilla

medio alte o semi chiuse (posteriore o velare) - giallo

alta e chiusa (anteriore o palatale) - rosa

alta e chiusa (posteriore o velare) - rosso

a.2 - Parliamo a colori è una sperimentazione linguistica, legata alla conoscenza profonda dell'interconnessione colore suono¹⁷⁴, che ho portato avanti per diversi anni e che ha dato notevoli risultati. Si inizia con il predisporre delle tabelle fonetiche.

Tabella fonetica di base per l'insegnante			
	ANTERIORI (O PALATALI)	CENTRALI	POSTERIORI (O VELARI)
ALTE O CHIUSE	I		u
MEDIO-ALTE O SEMICHIUSE	e		o
MEDIO-BASSE O SEMIAPERTE	ɛ		ɔ
BASSE APERTE		a	
Legenda: ɛ - e di scena (e aperta) ɔ - o di colla (o aperta)			

¹⁷⁴ “Se durante un concerto avessimo la possibilità di osservare l'aria, mentre vibra simultaneamente influenzata dalle voci e dagli strumenti, con grande stupore vedremmo colori organizzarsi e muoversi in essa” Kircher A.

Tabella cromo-fonetica per giocare con gli alunni						
Conosciamo i suoni delle vocali						

Prima attività che si può proporre è quella di indicare i colori e pronunciare un dato suono, una vocale, una sillaba, una parola, una nota etc, e in una seconda fase, aspettare che i bambini vocalizzino in modo corretto in rapporto all'indicazione cromatica data.

Seconda attività. Far preparare la tabella cromo-fonetica sul quaderno, ricordare insieme, riprendendo i giochi della prima attività, l'abbinamento cromo-vocalico, e dare agli alunni una serie di parole che inseriranno nella casella corretta. Nella fase conclusiva, insieme leggeranno le tabelle, pronunciando le parole secondo l'accento indicato dalla casella nella quale esse sono state inserite. Segue una fase di auto-correzione e auto-valutazione in quanto i bambini dovranno essere in grado di individuare l'eventuale errore o correttezza del compito.

Esempi di lista

Accetta (verbo) - Casa (abitazione) - Insipido (senza sapore) - esca (uscire) - botte (percosse) - esca (verme per pescare) - urtare (sbattere) - volto (voltare) - accetta (utensile) - calendula (fiore) - urlare (alzare la voce) - volto (viso) - botte (recipiente per il vino)

Risultato atteso

Tabella cromo-fonetica per giocare con gli alunni						
Conosciamo i suoni delle vocali						
<i>esempio di tabella compilata</i>						
Inspido (senza parole)						Urlare (alzare la voce) Urtare (sbattere)
	Accetta (utensile per tagliare) Esca (uscire) Esca (verme per pescare)				Botte (contenitore per il vino) Volto (viso)	
		Accetta (accettare)		Botte (percosse) Volto (voltare)		
			Casa (abitazione) Calendula (fiore)			

I bambini in questo tipo di attività, in genere, **si leggono e rileggono le parole delle liste e provano la pronuncia** ricordando la posizione della lingua, della mandibola e delle labbra. Dopo incominciano a inserire le parole.

Su sperimentazioni portate avanti con le classi prime della Primaria, e con gli alunni stranieri anche per tutto il ciclo di istruzione, i risultati sono corretti al 93% rispetto alle stesse classi dove si adoperava il metodo tradizionale dell'immagine a discriminazione passiva e senza suono (rivedi fig. 42 nel testo) e, nelle quali, si raggiunge il 93% solo durante la classe quinta.

b - La costruzione grafica nella didattica dell'italiano

Il colore e l'immagine, la costruzione spaziale di un concetto, sono sicuramente un espediente vincente che unisce la piacevolezza del percorso e dell'esperienza di apprendimento, all'interesse, alla curiosità, al desiderio di sperimentare e mettersi in gioco attivando tutte quelle connessioni neurali di cui abbiamo ampiamente parlato in questa trattazione.

b.1 – Coloriamo la grammatica

In grammatica si inizia con una pratica abbastanza diffusa che è quella di identificare, man mano che si presentano, ogni sintagma della frase con un colore. Una cromaticità che certamente può non essere rigida, dando sempre la possibilità agli alunni di crearsi una legenda personale anche se questo complica il lavoro di correzione dell'insegnante.

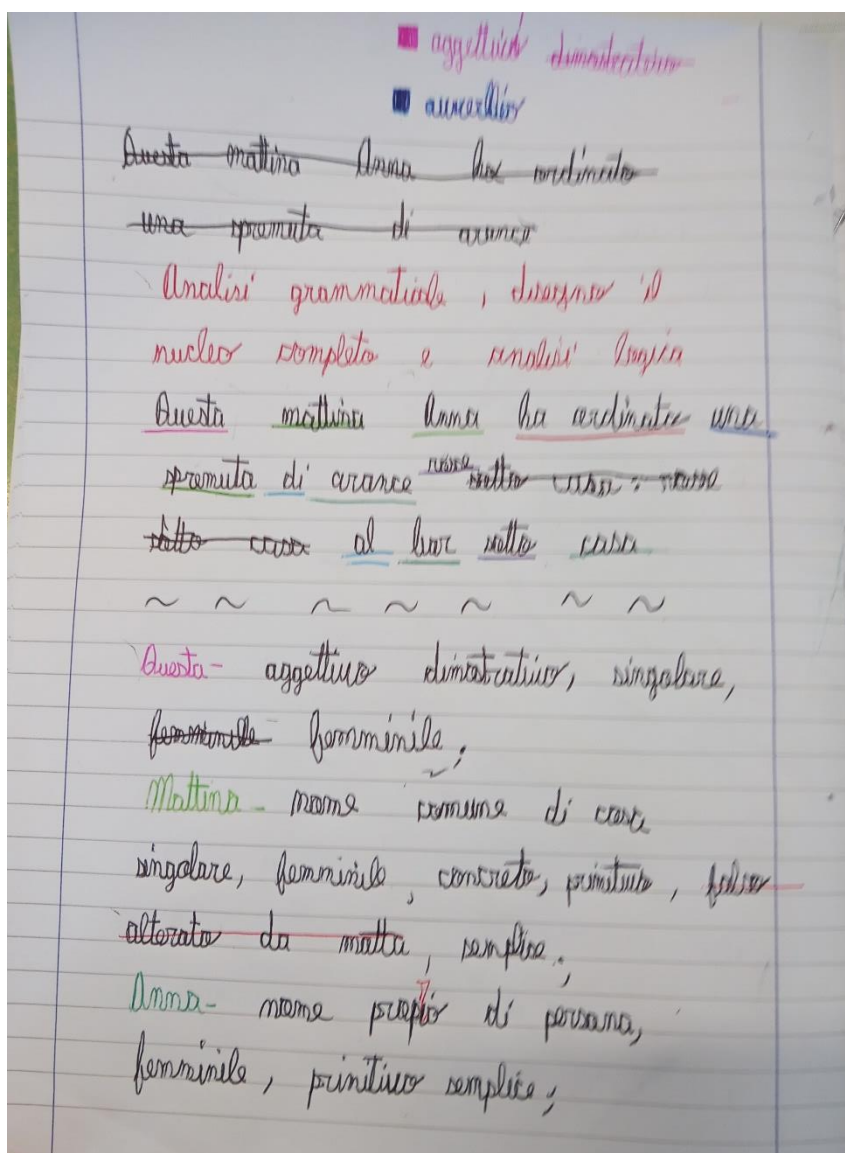


Fig. 43 - Una pagina di analisi grammaticale, dopo aver giocato al Role playing durante il quale ogni bambino ha assunto il ruolo di un elemento grammaticale indossando una t-shirt colorata. Interessante su questo quaderno, l'alunno/o non ricorda esattamente alcuni colori e, in alto, si fa una legenda personale

Una metodologia che offre la possibilità di non restringere gli argomenti, di non rimanere ancorati ai libri di testo che prevedono, per esempio, alla fine della classe prima, di presentare l'articolo determinativo come aiutante del nome, il nome, l'azione e la qualità e con termini davvero obsoleti e poco concreti. L'alunno, attraverso questa metodologia, sperimenta un *processo cognitivo* in cui la logica e la sequenzialità delle azioni intraprese permettono la memorizzazione e la trasformazione delle conoscenze

acquisite in competenze interiorizzate. Si tratta di creare un diagramma di flusso mentale, dunque un percorso verso la metacognizione - che viene sviluppato attraverso la sequenzialità, l'attribuzione del colore a i nuovi concetti, o ad eccezioni – che permette di individuare, senza sforzo, vecchie e nuove situazioni riconoscendo principi affermati o interiorizzandone di nuovi. Questo percorso cognitivo accompagna l'alunno, attore principale della scena, in un processo di scoperta che, alla fine dell'esperienza, lo porta a comporre frasi sempre più logiche e complesse in piena autonomia e con grande correttezza, ma soprattutto ad una riflessione linguistica autonoma, curiosa ed entusiasta.

All'inizio l'insegnante ha il compito complesso di *incamminare* i discenti per poi ritirarsi sempre di più verso una posizione di osservatore e questo permetterà agli alunni di fissare relazioni e sequenze logiche fino a consentire loro di pensare e/o scoprire la regola, interiorizzare le conoscenze, realizzare o creare sempre più complessi sistemi.

b.2 – La Grammatica Valenziale

A **Coloriamo la grammatica**, si associa alla grande **la Grammatica Valenziale** che permettendo la **manipolazione fisica della frase e del periodo, offrendo da subito all'alunno tutti gli elementi, partendo dalla centralità del verbo, per conoscere elementi di base della nostra lingua, una riflessione linguistica reale e incidente, per scrivere, comprendere, progettare.** Essa rappresenta un modello teorico esplicativo della struttura e del funzionamento del sistema della lingua basato su un approccio sia semantico che sintattico: il verbo e il suo significato sono il centro come motore della frase e di tutte le sue componenti. In questa metodologia, si introduce un concetto di *valenza* e, come per gli elementi chimici, si intende la capacità del verbo, in base del suo significato, di attrarre un numero fisso di elementi della frase per formare una espressione completa di senso (il nucleo della frase). **Si tratta di una grammatica scientifica molto efficace dal punto di vista didattico per la sua semplicità, coerenza e perché è in grado di spiegare le diverse configurazioni che**

può assumere la frase negli usi della lingua¹⁷⁵, come dimostrato da ricerche empiriche realizzate anche da Indire¹⁷⁶.

Il modello è stato teorizzato dal linguista francese Lucien Tesnière¹⁷⁷ che osservando il funzionamento di diverse lingue ha individuato una struttura comune che a partire dal verbo e dal suo significato regola le relazioni all'interno della frase in termini di dipendenza¹⁷⁸. L'ordine strutturale degli elementi della frase prevale sull'ordine lineare e può essere rappresentato tramite dei grafici ad albero¹⁷⁹. Nel suo adattamento alla lingua italiana e all'insegnamento scolastico ad opera soprattutto di Francesco Sabatini¹⁸⁰ il modello ha subito alcune integrazioni e specifiche, sia dal punto di vista delle tipologie di relazioni dei vari elementi della frase con il verbo (argomenti, circostanti e espansioni) e nel ruolo di argomento privilegiato attribuito al soggetto, sia nella rappresentazione grafica per la quale Sabatini ha proposto i grafici radiali, che con le forme a ellisse, i colori e i legami continui e tratteggiati hanno reso la struttura ancora più chiara e immediata per gli studenti.

Sulla base di questa matrice può essere spiegata sia la frase semplice (*simplex*, che contiene un solo verbo) minima o arricchita di informazioni, sia la frase complessa¹⁸¹.

¹⁷⁵ Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma

¹⁷⁶ Camizzi L., a cura di, (2020), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, Carocci, Roma

¹⁷⁷ Tesnière L., *Éléments de syntaxe structurale, Préface de Jean Fourquet*, 1966, 2a ed., Klincksieck, Parigi.

¹⁷⁸ Sabatini F., *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, 2016, Mondadori, Milano

¹⁷⁹ Andreose A., *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, 2017, Carocci, Roma

¹⁸⁰ Sabatini F., Camodeca C., De Santis C., *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, 2011, Loescher, Torino; Sabatini F., *Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale*, 2019, E.M. Duso, et al., *Riflessione sulla lingua e modello valenziale, Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale "C'è grammatica e grammatica..."* (Università degli Studi di Padova ottobre/febbraio 2017/2018-ottobre/giugno 2018/2019), *Italiano LinguaDue*, 11(2), pp. 249-254; Sabatini F., & Camodeca, C., *Grammatica valenziale e tipi di testo*, 2022, Carocci, Roma

¹⁸¹ Camizzi L., *Cos'è la grammatica valenziale*, Indire, <https://www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/cose-la-grammatica-valenziale/>

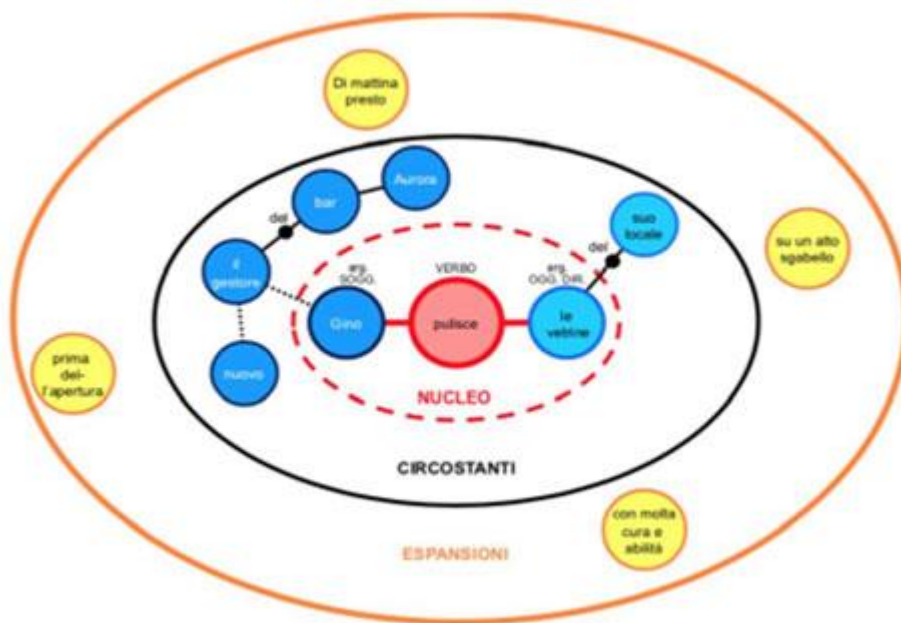


Fig. 44 – Esempio di rappresentazione grafica di una frase semplice

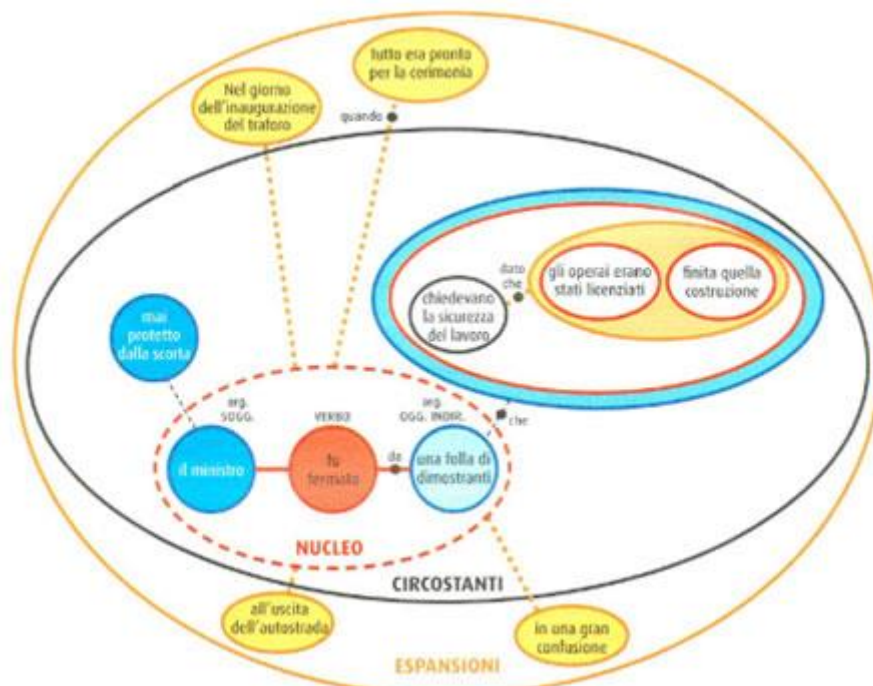


Fig. 45 – Esempio di rappresentazione di una frase complessa

Questa metodologia è applicabile dalla prima classe della Primaria fino anche alla SSIIG con risultati evidenti rispetto alle classi di controllo.

Per i più piccoli ci si può accostare ai protagonisti della frase partendo da una **breve rappresentazione teatrale, giochi quali puzzle** per esempio per poi passare alla reale rappresentazione grafica di una frase.

Il teatro è davvero efficiente per fare acquisire le funzioni di un sintagma. Si parte dal **verbo** che rappresenta la centralità valenziale della frase e che si comporta come un **regista**, dando luogo a una scena rappresentabile con dei personaggi-attori (valenze). Il percorso di scoperta della valenza dei verbi si innesca spiegando gli argomenti che possono, o no, affiancare (argomento soggetto, argomento oggetto) e dunque riuscire a catalogare, in modo autonomo, gli zerovalenti (i verbi meteorologici), i bivalenti, i trivalenti e i tetravalenti.

Attività divertenti e giocosi che portano i bambini a riflettere sulla frase nucleare (o minima) chiudendo in un girotondo il verbo e gli argomenti necessari affinché essa abbia senso compiuto (il cerchio rosso della successiva rappresentazione grafica)

La grammatica valenziale, metodologia che porta avanti da anni, allena i bambini alla piacevolezza della logica, dell'impegno, scaricando tensioni o insicurezze attraverso la piacevolezza del colore e del disegno grafico.

Le frasi si fanno sempre più complesse senza che gli alunni se ne accorgano, anzi, passerebbero ore nella ricerca degli elementi e nella seriazione degli argomenti. Questo è valido non solo per la lingua italiana, ma anche con l'inglese e il latino come si evidenzia dalle foto qui di seguito.

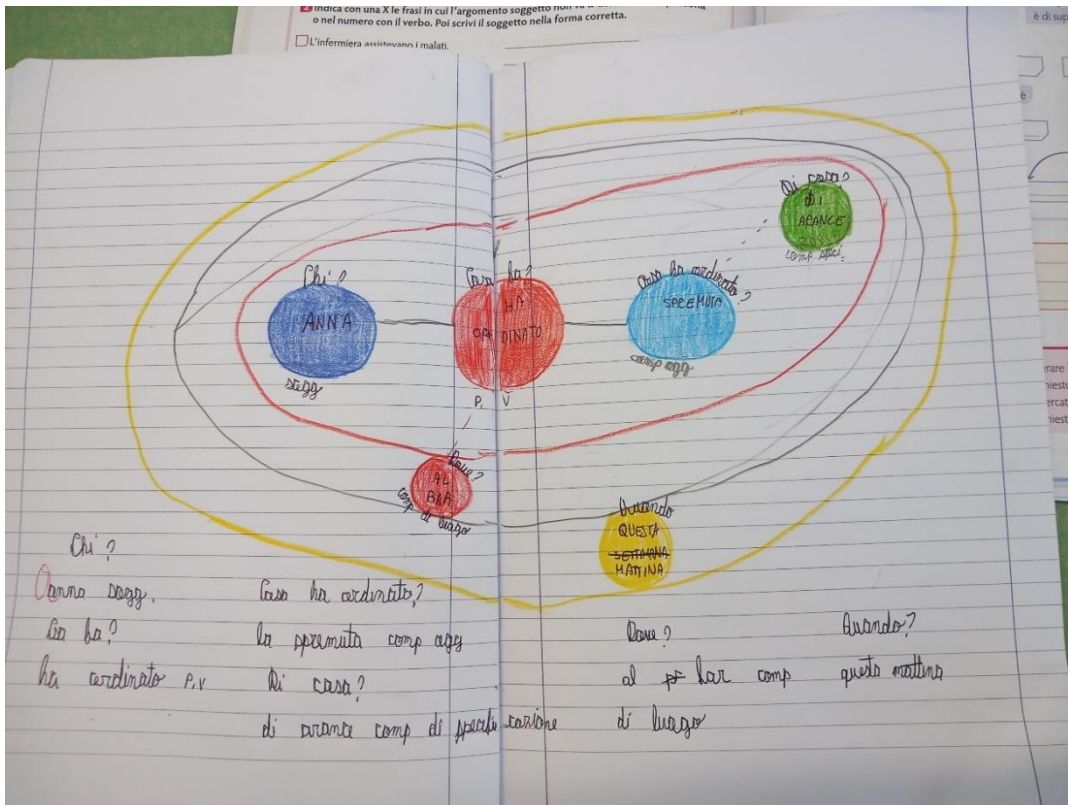
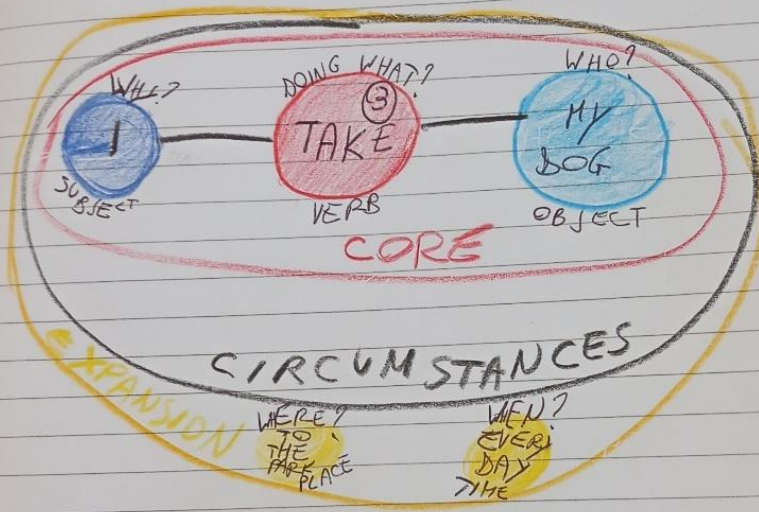


Fig. 46 – Rappresentazione grafica dell'analisi logica secondo la Grammatica Valenziale un metodo che riesce a far rilassare gli alunni e a trasformare questi esercizi in un momento appagante

CORE, CIRCUMSTANCES, EXPANSION AND

QUESTION: I TAKE MY DOG TO THE
PARK EVERY DAY.



WHY? - I - SUBJECT

DOING WHAT? - TAKE - VERB

WHO? - MY DOG - OBJECT

WHERE? - TO THE PARK - PLACE

WHEN? - EVERY DAY - TIME

Fig. 47 – La grammatica Valenziale con la lingua inglese

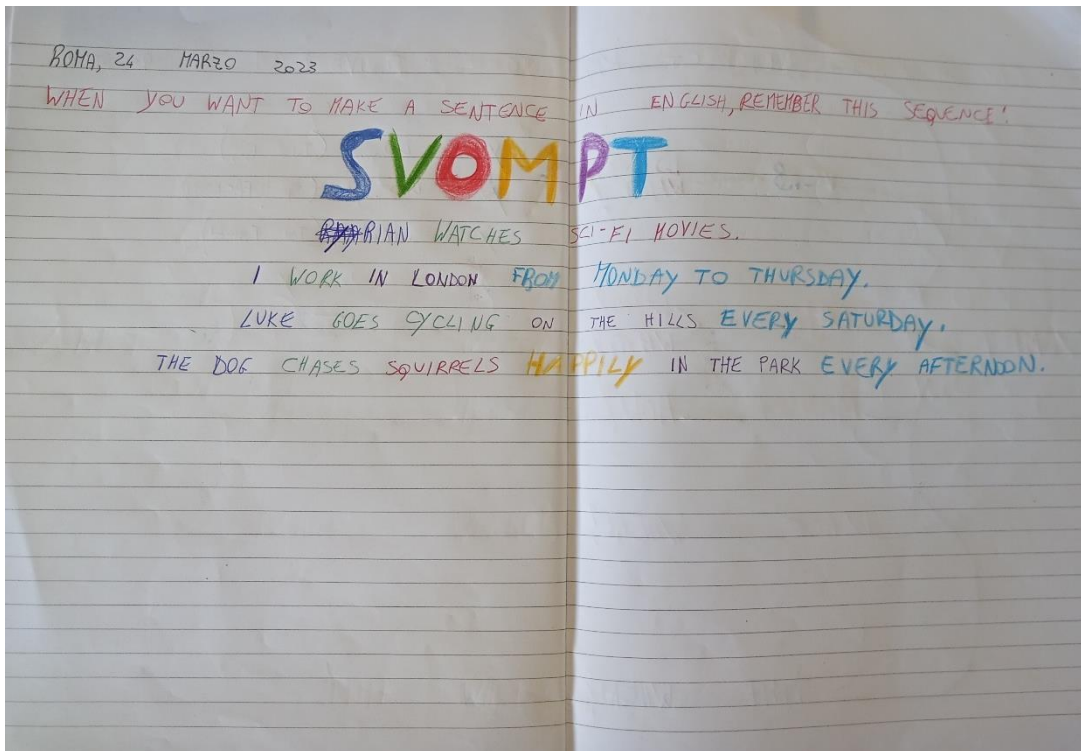


Fig. 48 – SVOMPT come organizzare una frase in Inglese naturalmente utilizzando sempre i colori e la grafica per preparare il lavoro con la Grammatica Valenziale

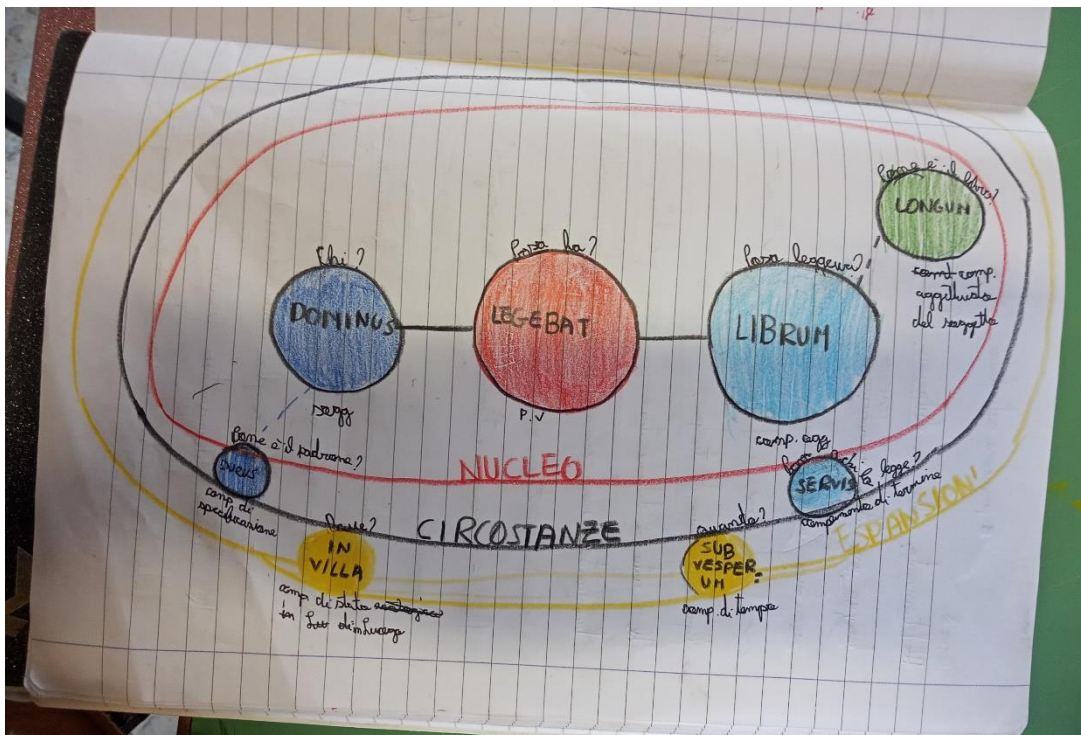


Fig. 49 – La Grammatica Valenziale con il latino

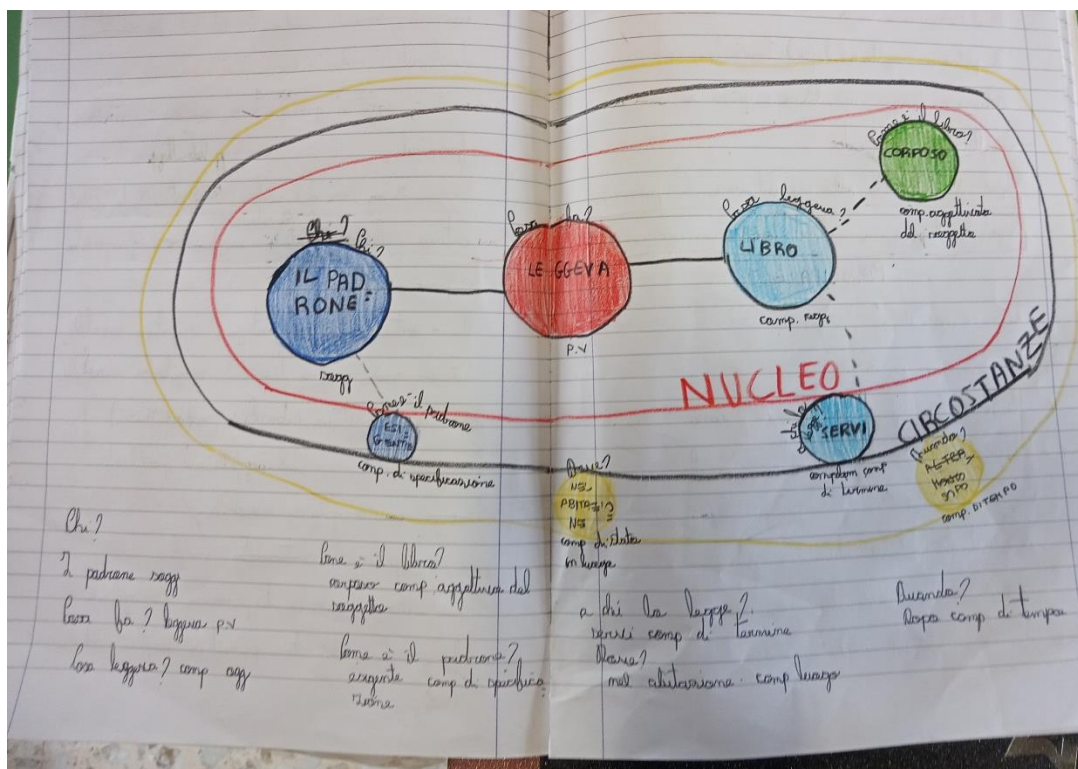


Fig. 50 – La frase latina tradotta e rianalizzata in italiano in modo da evidenziare parallelismi e differenze nella costruzione verbo-sintattica tra i due idiomi

b.3 – L’approccio grafico alla lettura e alla scrittura: il Metodo WRW

Questa metodologia, **che si incentra più sul processo che non sul prodotto, ovvero come arrivare a un obiettivo e non solo realizzare l’obiettivo**, si riallaccia alla Preistoria a quando i nostri antenati disegnavano, con varie tecniche, semplici raffigurazioni per raccontare e rappresentarsi. Nei secoli tutto ciò si è tradotto in pittura, scultura e, oggi, in fumetti, TikTok e post di varie App di comunicazione sociale.

In fondo il metodo WRW attinge largamente a quello che qualsiasi bambino fa da quando ha in mano una matita e un foglio: raccontare, ma anche progettare, per immagini. Quello che permette questa **tecnica elaborativa** di un testo, sia in fase di stesura che di analisi, è interazione emotiva, la riflessione, il percepire, il sentire.. l’acquisizione metacognitiva.

Pur essendo una tecnica di origine americana, nata negli anni Settanta al Teacher College della Columbia University e introdotta in Italia da **Jenny Poletti Riz**, si può considerare una pratica didattica saldamente innestata nella tradizione umanistica europea, anzi, nella migliore riflessione pedagogico-educativa italiana, con evidenti suggestioni tratte da don Milani, Montessori, Rodari, De Mauro, Luperini... Il WRW è infatti un approccio didattico incentrato sull'**insegnamento della lettura e della scrittura come processo** e non come prodotto, sulla condivisione tra pari e con l'adulto di riferimento, sulla metacognizione che favorisce consapevolezza e motivazione. Una visione totalmente in linea con le Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo d'istruzione, che valorizzano una didattica per competenze in cui "lo studente è posto al centro dell'azione educativa": la classe si trasforma in un vero e proprio **laboratorio** in cui gli alunni, come si faceva nelle antiche botteghe artigiane, imparano il **mestiere di lettore e scrittore** acquisendo delle competenze che lo accompagneranno per tutto il corso della vita¹⁸².



Fig. 51 - Dire, Fare, insegnare

Nella comunità che apprende si inserisce anche l'**insegnante**, che fornisce strumenti e conoscenze ma non *ex cathedra*: si "sporca le mani" mettendosi in gioco, leggendo e

¹⁸² Brizio M., *Insegnare con il metodo WRW l'amore per la lettura e la scrittura*, 20 aprile 2023, Metodologie, <https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnare-con-il-metodo-wrw-l-amore-per-la-lettura-e-la-scrittura/>

scrivendo in prima persona, confrontandosi con i propri alunni, esplicitando processi mentali, dialogando, segnalando gli errori ed evidenziando i progressi nell'ottica di un apprendimento continuo e condiviso. Alla luce di questa cornice generale, è possibile distinguere quello che riguarda nello specifico la lettura e la scrittura, anche se ovviamente si tratta di due attività strettamente connesse e intersecabili¹⁸³.

Leggere con il WRW

“La lettura non dovrebbe essere presentata ad un bambino come un lavoro, un dovere. Potrebbe essere offerta come un dono.”

K. Di Camillo

Questa citazione riassume bene lo spirito del laboratorio di lettura così come viene proposto dal WRW: una **comunità** di persone che insieme si immergono nella letteratura, spendono quotidianamente parte del loro tempo nella lettura e nella scrittura, sperimentano generi e tecniche, si confrontano e si sostengono reciprocamente trovando piacere in ciò che leggono¹⁸⁴.

Da tempo sperimento con le mie classi come la bellezza e l'importanza di **dedicare alla lettura uno spazio specifico**, non solo un ritaglio di tempo occasionale al termine di una lezione.

Parto sempre da una riflessione sul tipo di lettore che **ognuno di noi è** con l'obiettivo di costruire o rafforzare la nostra **identità di lettori**, tenendo nota dei libri che abbiamo letto e di quelli che vorremmo leggere in futuro, dei generi che più apprezziamo, delle suggestioni che possono provenire da un'opera o anche solo da una pagina.

Il WRW si conferma pienamente in linea con le **Indicazioni Nazionali**, per cui “la lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali, senza mai tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere”¹⁸⁵. Nella mia esperienza in questo anno

¹⁸³ Idem

¹⁸⁴ Idem

¹⁸⁵ Idem

scolastico, la lettura individuale ha trovato posto non solo a casa ma anche in classe, mentre la lettura ad alta voce effettuata dall'insegnante ha ricevuto nuova linfa grazie ad attività ideate per raggiungere una **comprensione profonda del testo**: visualizzare, fare previsioni e inferenze, stabilire connessioni...

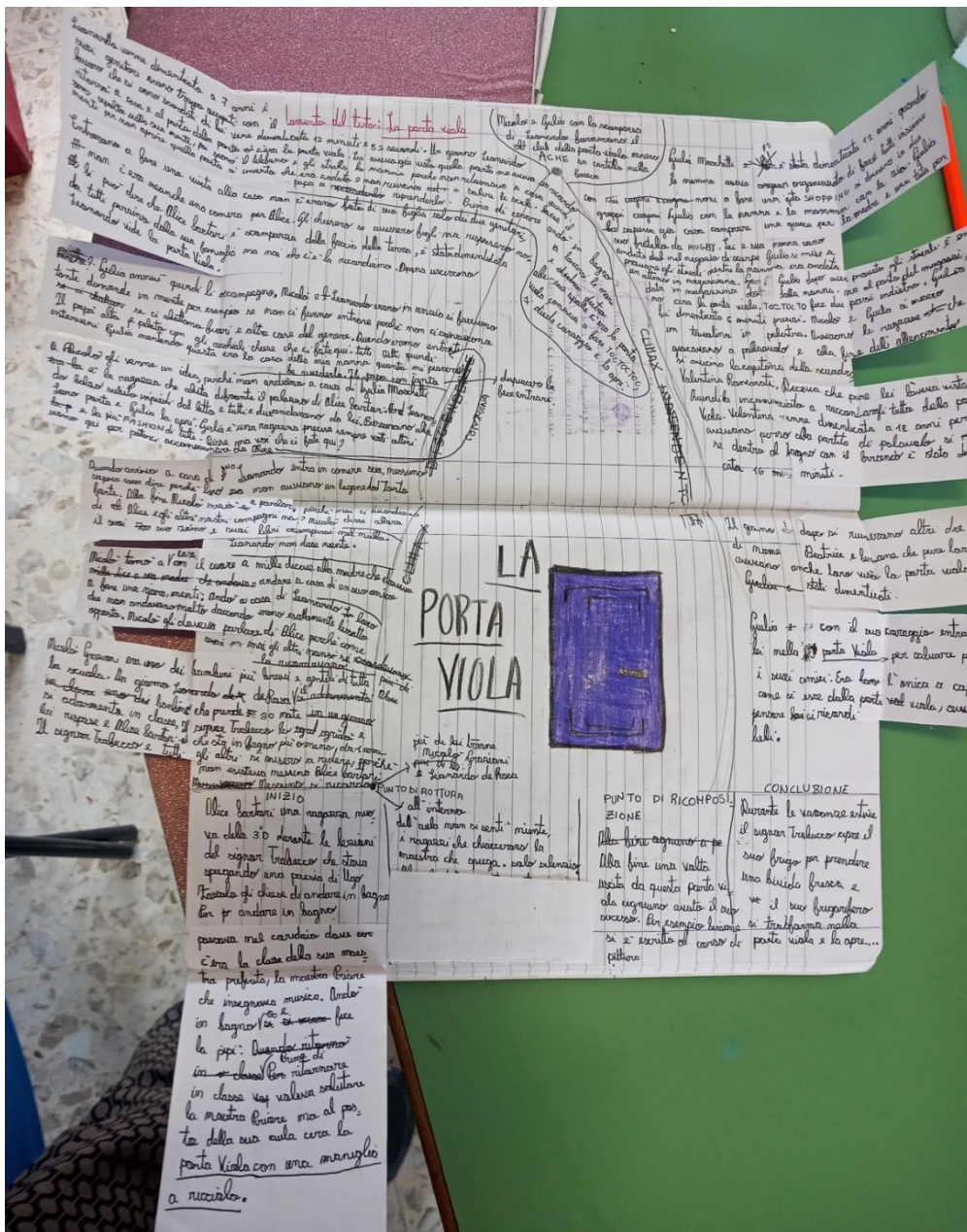


Fig. 52 – Lettura: Andamento del testo *La porta viola*

Tutto questo lavoro aiuta a preparare e strutturare la biblioteca di classe, nella quale trovano spazio generi diversi - dai classici alle graphic novel, dalla poesia al fumetto, agli audiolibri – e che permette essenzialmente un continuo scambio, ragionato e

discusso, sui contenuti delle varie pubblicazioni. Spinge inoltre verso la frequentazione della Biblioteca pubblica e innesca una consuetudine di prestito, lettura in un dato tempo, e riconsegna che aiuta nel rendere questa pratica una abitudine quotidiana. Interessante anche il lavoro di lettura partecipata per i bambini DSA o ipovedenti. Un progetto, questo partito dagli alunni stessi che hanno sempre considerato le App di autolettura o gli audiolibri allegati ai testi didattici, freddi e non partecipati e che si sono organizzati nel registrare vari libri e metterli a disposizione all'interno dell'Istituto scolastico.

Con le classi di controllo, i cui insegnanti denunciano la difficoltà a far leggere gli alunni, ho potuto constatare l'efficacia del metodo WRW tanto che siamo riusciti a leggere parti scelte, **ma originali**, niente classicini, dalla Divina commedia, fino a realizzarne un Musical in classe seconda della Primaria; dai Promessi sposi, e, integralmente, quasi tutti i libri di Calvino ma anche poeti come Ignazio Buttitta, testi di Rodari, di Roald Dahl, lasciando spazio a diverse pubblicazioni di gialli, thriller e misteri per bambini e ragazzi.

Scrivere con il metodo WRW

Da quando utilizzo questa metodologia la produzione, in autonomia e consapevole, degli alunni **si è decuplicata in maniera spontanea e soprattutto logica, funzionale, riflessiva, introspettiva**¹⁸⁶.

Il processo di scrittura, secondo il WRW, si può articolare in **sette fasi**.

¹⁸⁶ Il metodo WRW lo affianco, ormai da anni, ad un'altra esperienza, di cui ho già parlato in questa tesi, che secondo me è vincente per aiutare i bambini a pensare e scrivere, ma scrivere non un elenco di avvenimenti, ma riflettendo sulle inter-connesse logiche e soprattutto emotive. Questo avviene tramite il **diario personale** che faccio iniziare solitamente in classe terza della Primaria. E', secondo me, una esperienza entusiasmante, al punto che poi la frasetta diventano pagine e pagine quotidiane scritte da parte di ragazzi comunque, dopo la scuola, impegnati per almeno due, tre ore in altre attività. Partono sempre con il solito ho fatto, ho fatto, ho fatto e poi, arrivano i pensieri, i sentimenti, ed è meraviglioso. E contemporaneamente, anche la produzione didattica, il tema, cambiano in modo stupefacente.

FASI DEL PROCESSO DI SCRITTURA	STRUMENTI	ESEMPI
1. Immersione	Minilesson: breve lezione frontale che fornisce istruzioni precise e dimostrazioni concrete di tecniche di scrittura facendo riferimento a testi modello	Come si scrive un incipit? Come si crea suspense? Come si sceglie la punteggiatura?
2. Attivazione	Attivatori di scrittura: stimoli multimediali che incentivano la fase di scrittura	Organizzatori grafici, quick write, albi illustrati e silent book
3. Pianificazione	Plan box: programma di ciò che si intende scrivere concentrato su pochi punti	Mappa delle idee, linea del tempo, lista di parole
4. Stesura	Scrittura autonoma di una bozza che cerchi di applicare le tecniche apprese precedentemente	
5. Revisione	Affiancamento, controllo e modifica della bozza	Consulenze da parte del docente volte a fornire un feedback immediato
6. Editing	Stesura definitiva che termina con la consegna al docente	
7. Condivisione	Metacognizione*, valutazione, autovalutazione	

*Essa può avvenire tramite il "process paper": un commento scritto dagli studenti a partire da una lista di domande-guida che forniscono una traccia per ripercorrere le varie fasi di ideazione e stesura del pezzo, nonché per svolgere una riflessione sul prodotto finale.

Fig. 53 – Fasi del processo di scrittura con il metodo WRW

Interessante sottolineare che nel WRW assume la massima importanza *cosa* scrivere, non solo *come*, e che la parola d'ordine è **autenticità**. **Gli studenti seguono infatti un processo di scrittura autentico**: cercano un'idea di scrittura usando gli stimoli forniti o meno, pianificano come possono svilupparla tramite strategie imparate nelle *minilesson*, iniziano a scrivere il testo nel quaderno delle bozze e lo revisionano, ma con i loro tempi e applicando gli strumenti che scelgono tra quelli inseriti nella loro "cassetta degli attrezzi dello scrittore".

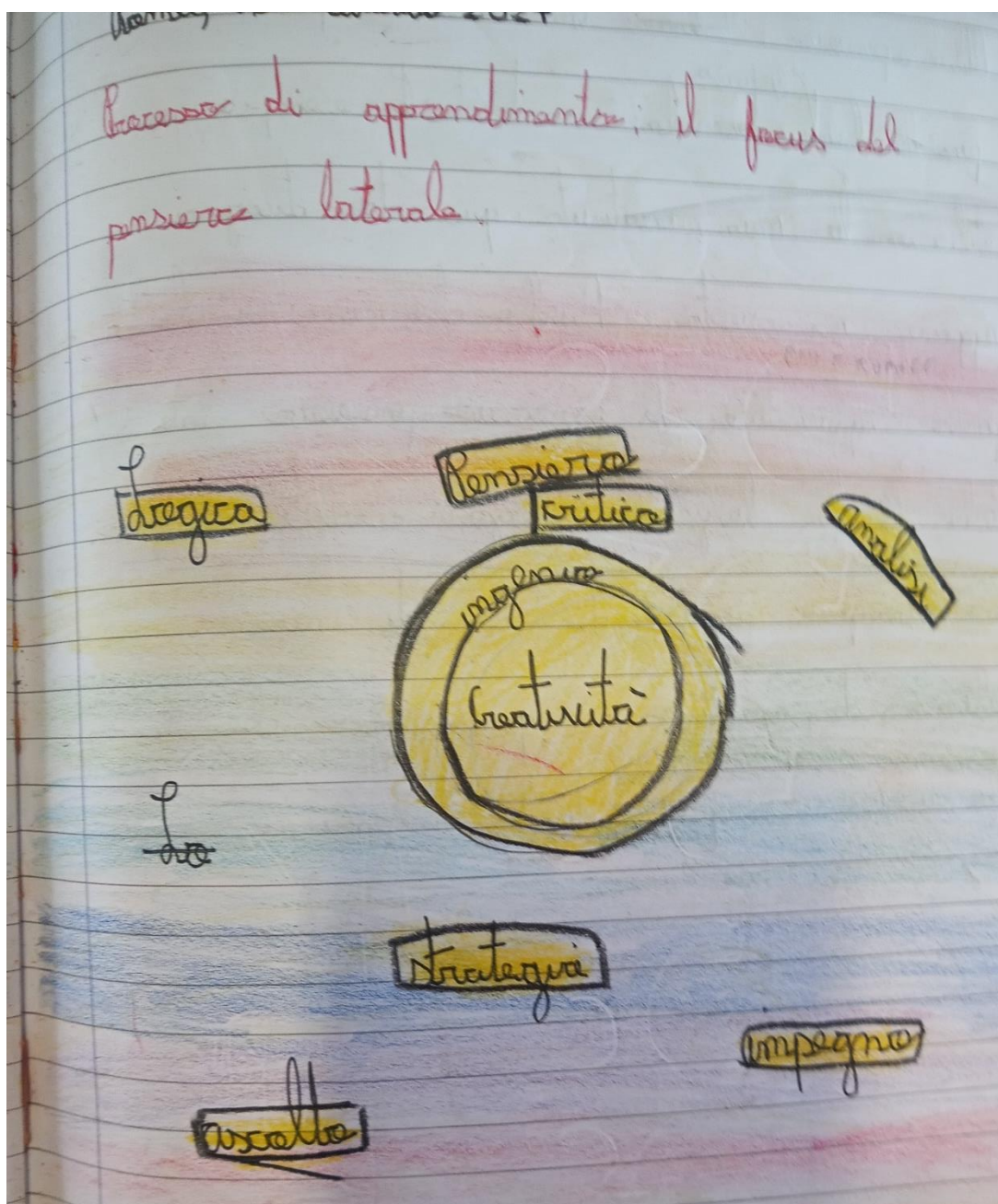


Fig. 54 – Rappresentazione grafica di un Circle time sul pensiero laterale da utilizzare per lavorare sul tema dato: *Processo di apprendimento. Il focus sul pensiero laterale* (Classe quinta scuola Primaria)

Un importante strumento per la crescita dei giovani scrittori, che però gli esperti suggeriscono di introdurre solo dopo che il docente stesso ha preso confidenza con esso, è il **taccuino**, grazie al quale si impara a trarre ispirazione da tutto ciò che ci

circonda e di cui facciamo esperienza. Usandolo quotidianamente, i ragazzi sono portati a riflettere su persone che potrebbero trasformarsi in personaggi, a raccogliere ricordi, fotografie, curiosità, dialoghi, citazioni, aneddoti... tutti “semi” di scrittura da rielaborare nelle loro bozze. In sintesi, il taccuino è un **attivatore di storie** a partire da idee e suggestioni che provengono dall’osservazione del mondo.



Fig. 55 – Esempio di struttura a cuore per organizzare una progettazione degli argomenti su cui scrivere

Altrettanto fondamentali appaiono i *mentor text* o **testi mentore**, in cui viene esemplificata una strategia di scrittura. Possono essere estratti da libri famosi, ma anche testi scritti dall’insegnante o da altri compagni, articoli di giornale o versi poetici. Sta a ogni docente costruirsi nel tempo un bagaglio di testi da cui attingere per mettere l’**apprendista scrittore** di fronte a un modello cui ispirarsi o da cui, eventualmente, prendere le distanze¹⁸⁷.

¹⁸⁷ Brizio M., *Insegnare con il metodo WRW l’amore per la lettura e la scrittura*, 20 aprile 2023, Metodologie, <https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnare-con-il-metodo-wrw-l-amore-per-la-lettura-e-la-scrittura/>

Inoltre tutto il lavoro preparatorio porta a tracciare l'**andamento** del testo¹⁸⁸ e la **struttura**¹⁸⁹, rappresentazioni grafiche dello stesso, in modo che già, in questa costruzione, il discente ottimizzi il processo e produca secondo lo standard logico-sequenziale in una sintassi ricercata, attenta, vissuta.

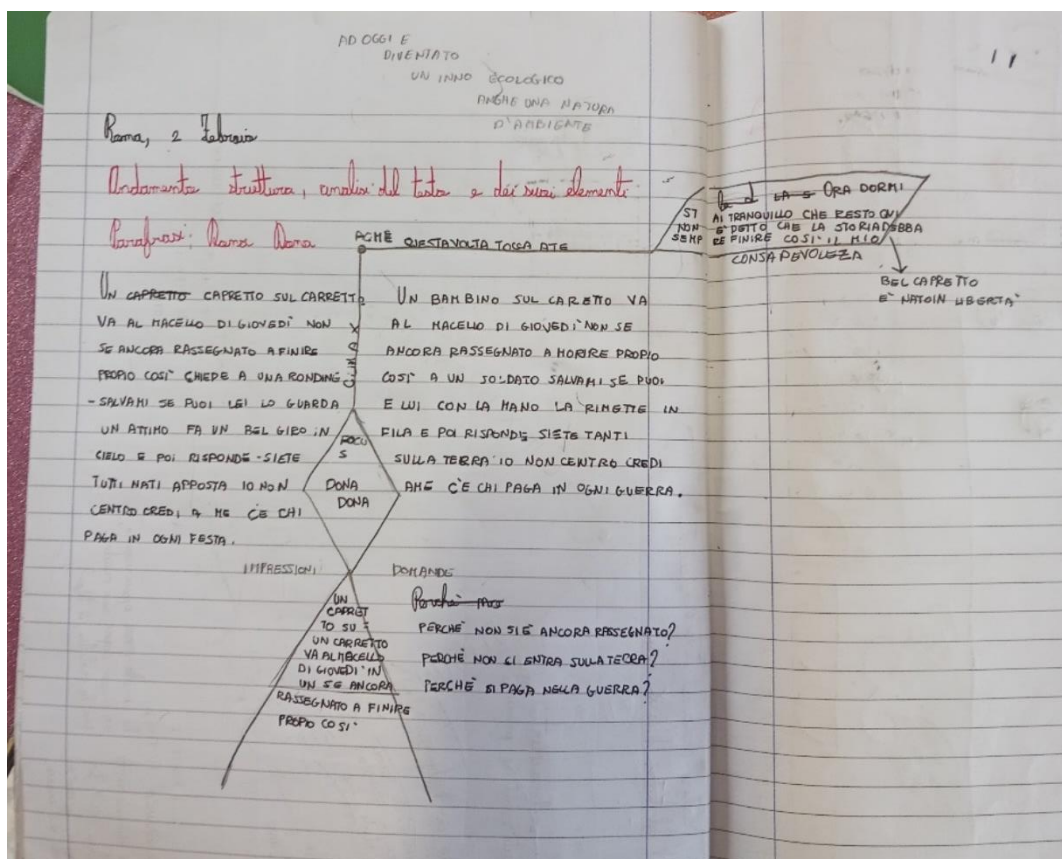


Fig. 56 – Andamento per l'analisi del testo poetico *Dona Dona* (Lettura e comprensione)

¹⁸⁸ L'andamento del testo è costituito dalla progettualità del contenuto e l'equilibrio, ma anche il disequilibrio, tra le varie fasi: inizio, momento di rottura dell'equilibrio, climax ascendente, acme, climax discendente, momento di ricongiunzione dell'equilibrio, conclusioni, analisi e riflessione.

¹⁸⁹ La struttura permette di disegnare il testo stesso, tramite una traccia essenziale, prima ancora di scriverlo, in modo efficace.

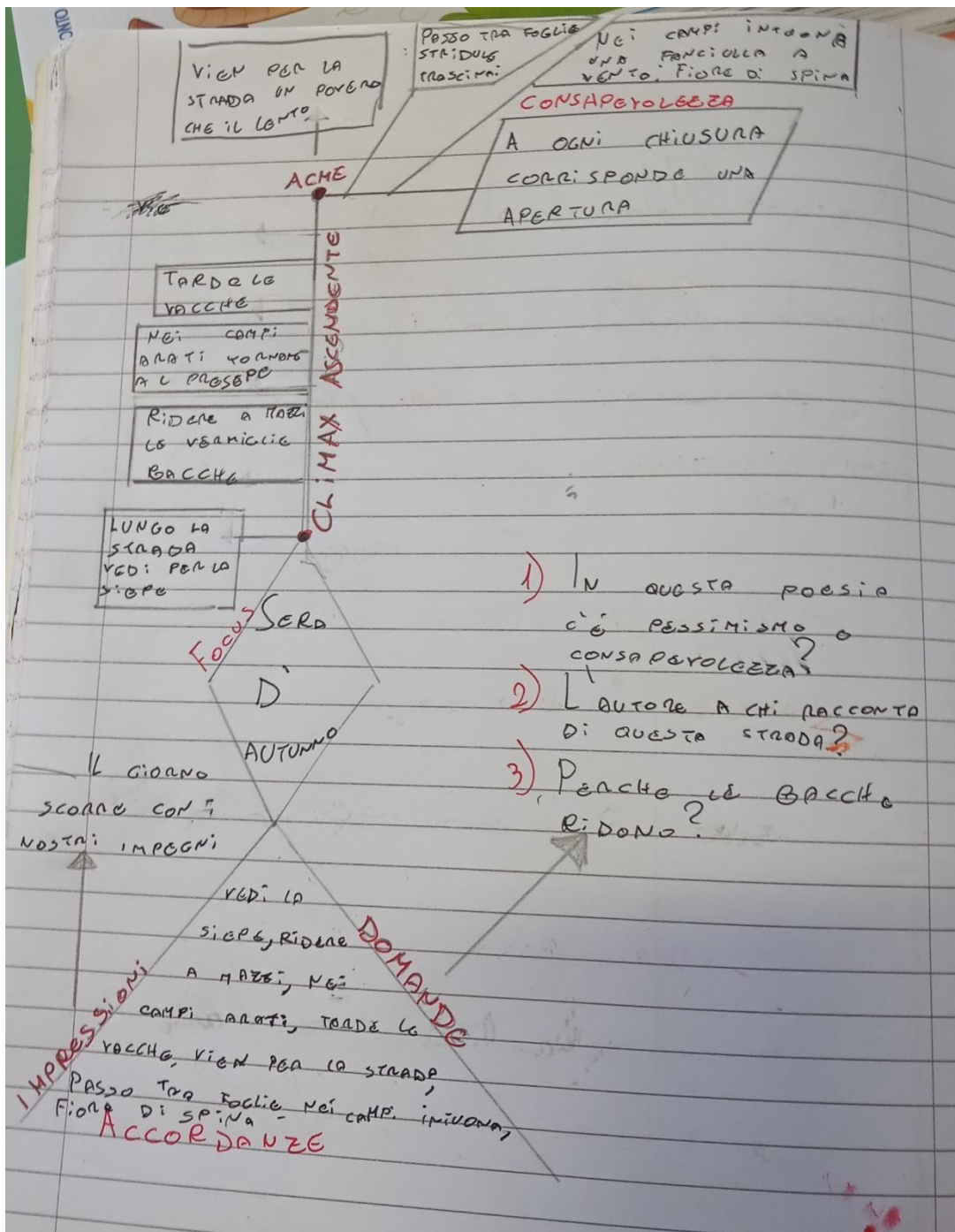


Fig. 57 – Andamento del testo poetico *Sera d'Autunno* di Giovanni Pascoli (Lettura e comprensione)

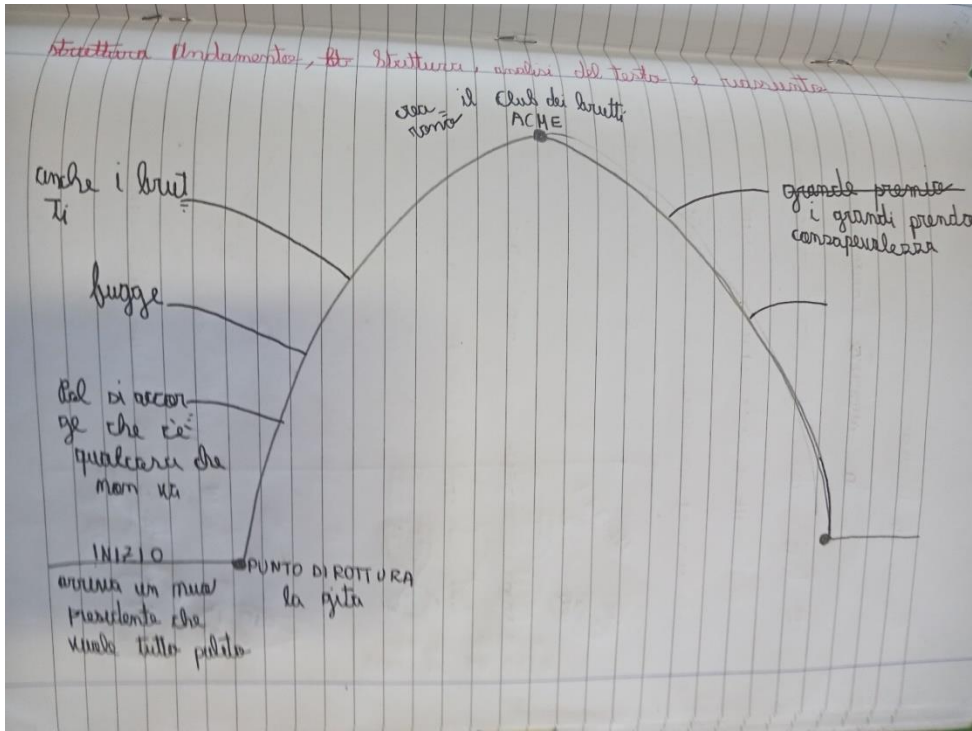


Fig. 60 – Andamento per analisi del film *Il club dei brutti* (Argomento di Ed. civica per il Gionata della memoria)

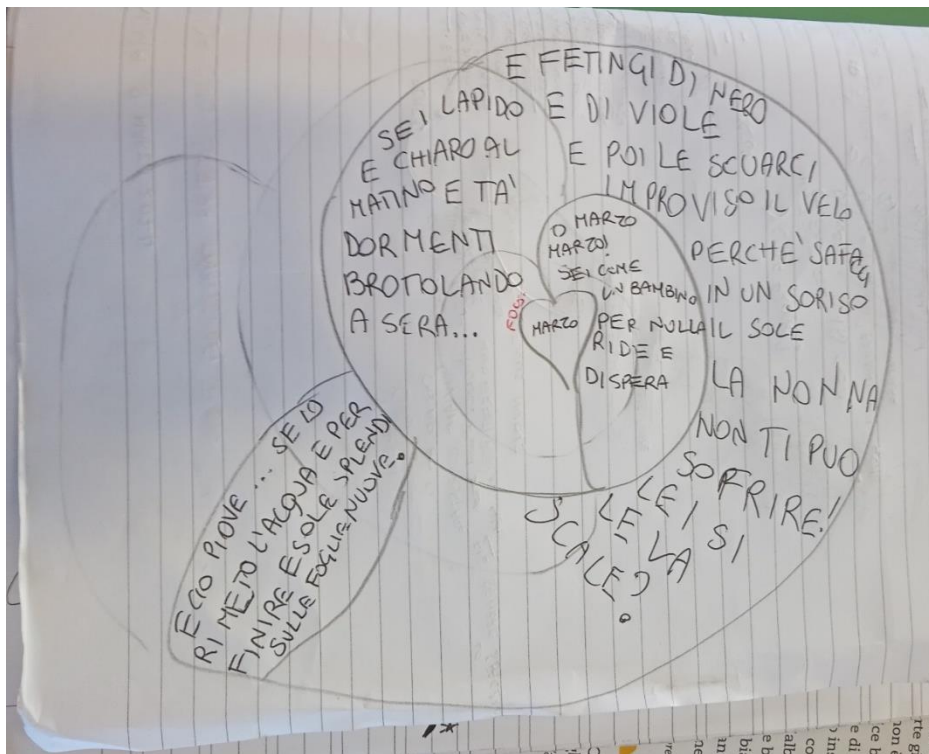


Fig. 61 – Struttura a cuore per l'analisi del testo poetico *Marzo*, autore anonimo



Fig. 62, – Struttura a fumetto per scrivere il proprio componimento poetico a Natale

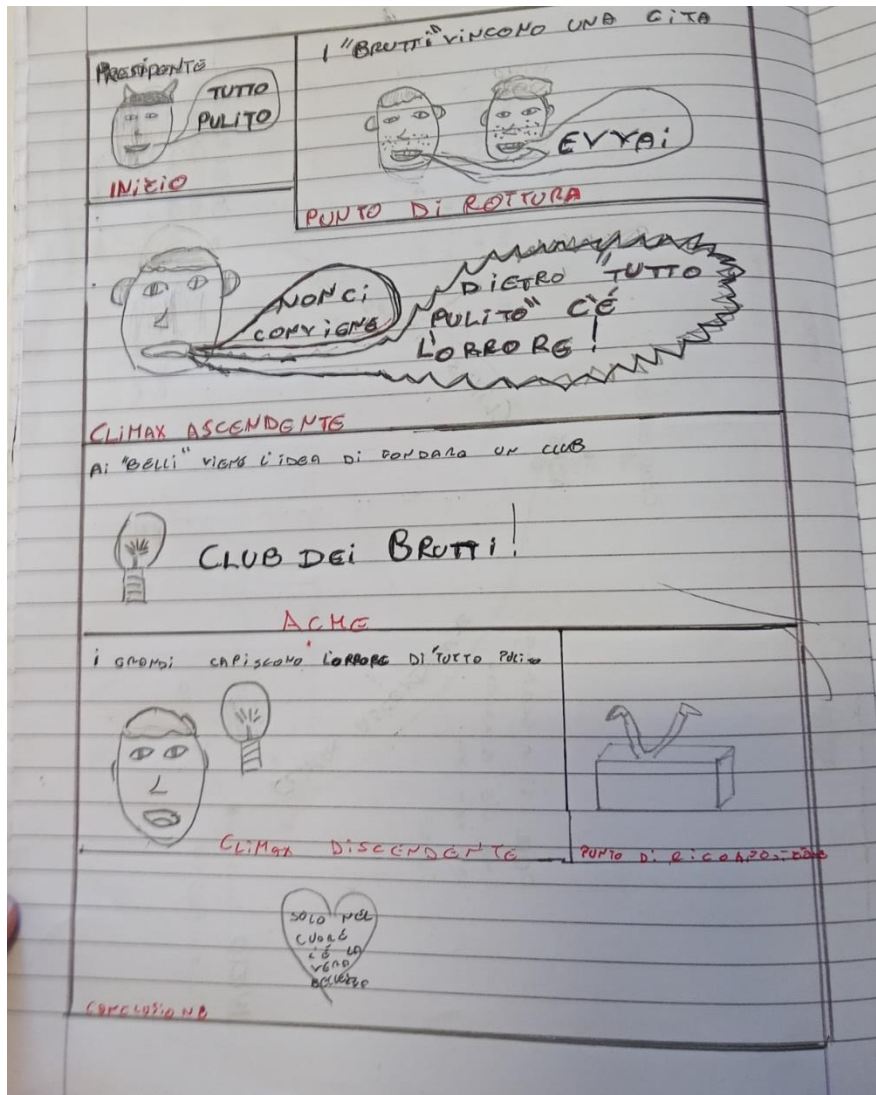


Fig. 63 – Struttura a fumetti per l'analisi del film *Il club dei brutti*

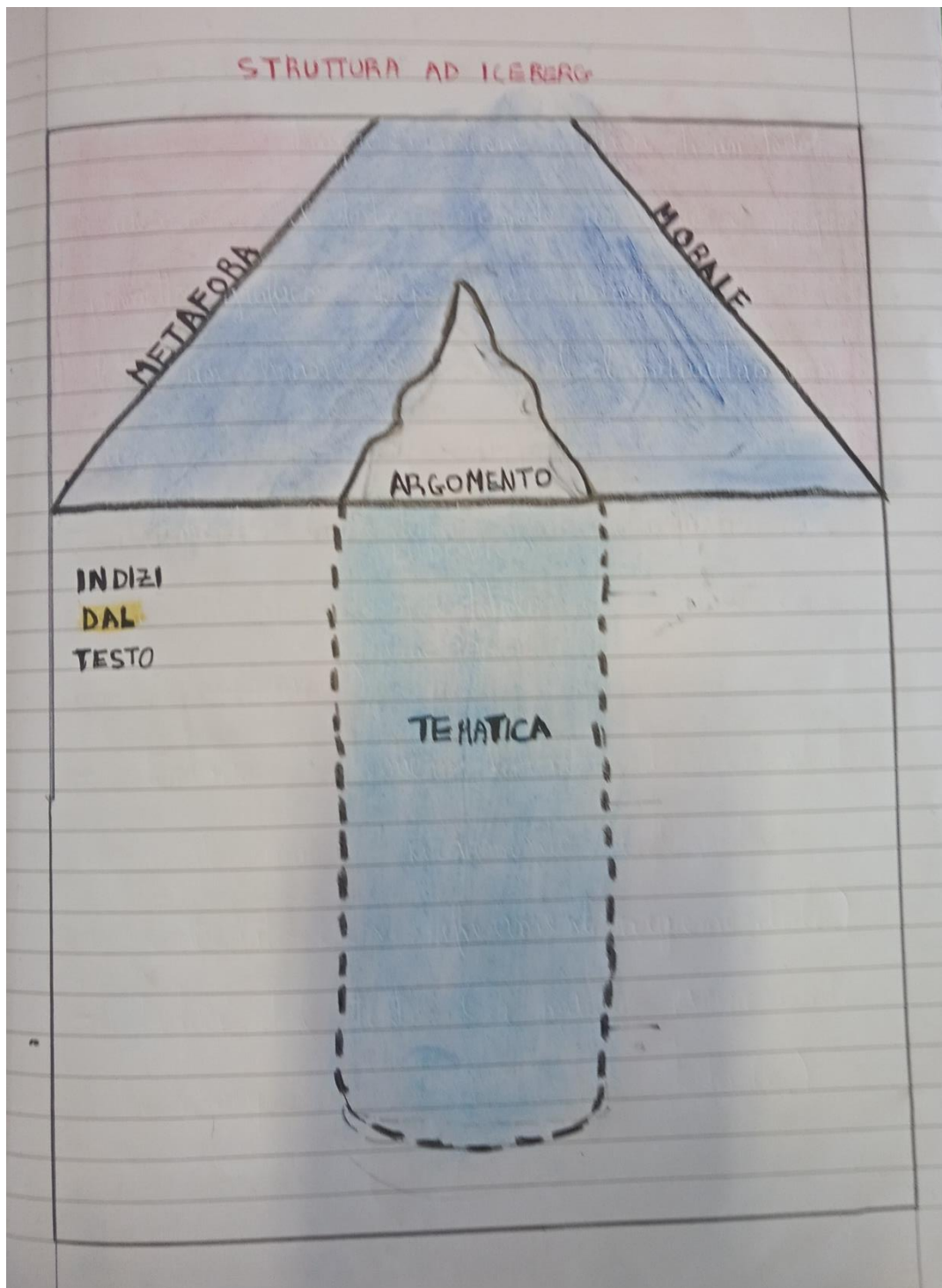


Fig. 64 – La classica struttura a iceberg

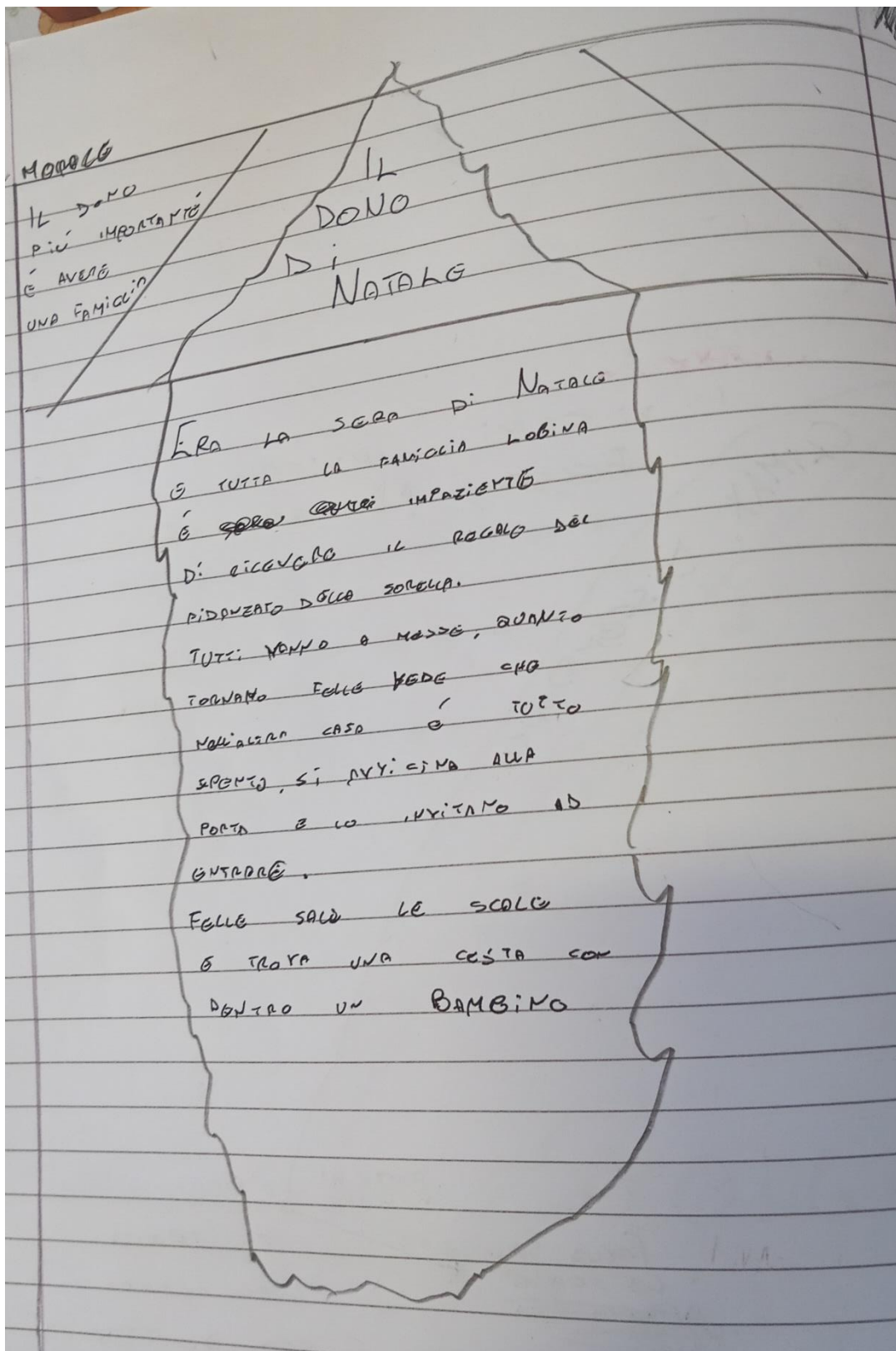


Fig. 65 – Struttura a iceberg per l'analisi di un testo poetico

Con il metodo WRW il lavoro dei discenti consiste in una crescente competenza metacognitiva che passa attraverso l'esperienza stessa di *costruire o analizzare* un testo, ovvero:

- tracciarne l'andamento
- delinearne la struttura, un vero e proprio canovaccio di lavoro
- per la produzione procedere nella stesura del testo richiesto
- per la comprensione procedere con l'analisi del testo e dei suoi elementi, l'analisi critica, la morale, la riflessione, il riassunto o la parafrasi.

Ma non è tutto così facile e scontato come sembra e per questo desidero anche dare dei consigli su come organizzare le attività legate a questa metodologia. All'inizio il lavoro, per il docente, è davvero faticoso e a tratti frustrante e sembra che gli alunni si perdano in questo mondo concreto e fisico per affrontare tematiche concettuali e analitiche. I primi mesi, in classe terza della Primaria, **si semina solamente** dando dei piccoli *la* di accompagnamento e si aspetta che i ragazzi, da soli, prendano l'iniziativa di organizzarsi tra andamento e struttura. Si presentano loro i vari modelli di lavoro o li si sprona a trovare una personale strada accettando ogni creazione interpretativa.

Diciamo che a metà dell'anno scolastico si incominciano a vedere i primi frutti di tanto lavoro ovvero la capacità di affrontare il processo in autonomia, il saper scegliere sempre più consapevolmente, l'abitudine alla riflessione e al processo metacognitivo, il superamento dei condizionamenti ambientali o di amicizia avendo il coraggio di riportare anche idee diverse da quelli del gruppo, l'autostima e la fiducia in se stessi, la serenità per affrontare la routine. A questo punto si inizia ad alzare il tiro e ad avanzare richieste sempre più mirate. Negli anni seguenti i risultati si consolidano e diventano ancora più gratificanti per tutti.

Essendo stata Presidente degli Esami di Stato della SSIG, mi sono ritrovata con dei ragazzi che avevo avuto alla Primaria e a scoprire, che nel tema finale, in un angoletto si erano tracciati andamento e struttura anche se alla secondaria non avevano trovato docenti che adottassero questa metodologia.

Il WRW rappresenta, oltre tutto, una progettualità altamente inclusiva che permette di supplire con degli alunni BES, DSA, ADHD e DOP e DAV. Ho condotto un'attenta

indagine su alunni anche autistici e con ritardo mentale anche piuttosto importante e i risultati sono stati evidenti anche se lenti ad arrivare. Far passare tutto attraverso il tratto grafico, il colore e il disegno aiuta a interagire con questi ragazzi e a permettere loro non solo delle acquisizioni didattiche ma soprattutto a conquistare autostima e voglia di fare.

4.1.2 – L’inclusività dei colori e delle forme

In tutte le classi, di ogni ordine e grado, abbiamo alunni che presentano delle problematiche ma alcune di queste rientrano nell’analisi necessaria per progettare i percorsi che sto condividendo in questo dottorato di ricerca.

La didattica proposta riporta al colore e alle forme come facilitatori di una didattica di interazione efficace e metacognitiva e, questo, anche in presenza di discenti daltonici o con problematiche di spazialità o dimensionalità grafica.

Mentre per quanto riguarda le forme, questi percorsi proposti possono aiutare ad allenare verso il superamento delle difficoltà evidenziate in quanto tutti partono piuttosto disorientati nel disegnare l’andamento o la struttura di un testo, nel daltonismo e discromatopsia¹⁹⁰ è necessario progettare strumenti **assolutamente uguali, percettivi, immediati che permettano all’alunno di lavorare in sinergia con il resto della classe.**

¹⁹⁰ Chi soffre di daltonismo completo, o acromatopsia completa, **percepisce il mondo in sfumature di grigio**. Tuttavia, sono molto più frequenti i casi di discromatopsie che non di daltonismo. In caso di daltonismo parziale, le persone colpite non sono in grado di percepire singoli colori. Ad esempio, la cecità al verde è chiamata deuteranopia. In questo caso i coni verdi non funzionano o mancano del tutto. Nel caso di **daltonismo completo**, noto anche come acromatopsia, le persone colpite non percepiscono alcun colore. Vedono il mondo che li circonda solo attraverso diverse sfumature di grigio. La maggior parte delle volte mancano completamente i coni sulla retina per la percezione dei colori. Tuttavia, anche un disturbo nelle regioni deputate alla vista, ad esempio un nervo ottico malato o una regione cerebrale malata, possono essere un fattore scatenante. Al momento non esiste una terapia per il daltonismo. Le ricercatrici e i ricercatori sperano di trovare in futuro una possibile soluzione nella terapia genica. Chi soffre di **discromatopsia o debolezza nella percezione dei colori** riesce a riconoscere alcune tonalità solo con difficoltà. I coni nella retina sono presenti, ma funzionano solo in parte oppure non funzionano correttamente. Forme note sono la difficoltà a percepire il verde (deuteranomalia) e la difficoltà a percepire il rosso (protanomalia). In genere gli uomini sono più colpiti rispetto alle donne. All’incirca l’8% degli uomini soffre di una discromatopsia, mentre tra le donne a esserne colpito è meno dell’1%. Brunner L., *Daltonismo o discromatopsia*, 7 luglio 2022, Helsana, <https://www.helsana.ch/it/blog/corpo/conoscenza-del-corpo/daltonismo-discromatopsie.html>

Tabella cromo-fonetica per giocare con gli alunni						
Conosciamo i suoni delle vocali						
Tabella proposta nelle classi dove è presente uno o più alunni con il daltonismo						
!						!
	()				()	
)()		()		
			*			

Questa tabella cromo-fonetica per giocare *a parlare con i colori* (vedi pagina 164 nel testo) è già predisposta per un alunno con daltonismo o discromatopsia. L'insegnante non dovrà assolutamente dire o fare niente se non proporla e nell'esempio vocalico, il discente con la problematica, in autonomia e istintivamente, sceglierà di concentrarsi sui segni e non sui colori in quanto la sua mente troverà la strategia per superare l'ostacolo di non percepire il colore così come gli altri.

Un'altra opzione è quella di invitare i bambini a crearsi una legenda personale fatta di colori o anche di sottolineature in modo da avere una forma inclusiva di utilizzo della metodologia al di là dell'oggettiva difficoltà percettiva.

4.1.3 – Linguaggi strategici

Finora abbiamo scritto di mediatori didattici che aiutano a lavorare in forma attiva con le giovani menti tramite l'uso integrato, e non specifico ed esclusivo, di forme, colori, sequenzialità, seriazioni, role play... per apprendere in **modo originale, motivante e sicuramente inclusivo**. Tra questi non si possono tralasciare i linguaggi strategici che tanta parte hanno nei processi di apprendimento quali la musica, per esempio, la LIS e la scrittura Braille.

Ogni insegnante, ne sono certa, potrebbe aggiungere altri infiniti strumenti per l'apprendimento, ma desidero concludere questo dottorato di ricerca con questi tre campi che ho ampiamente esplorato con una sperimentazione quasi ventennale.

a – Imparare con la Musica

Ormai da molto tempo sappiamo che la musica può giocare un ruolo importante nell'apprendimento, imparare con la musica, infatti, stimola diverse aree cerebrali. Diversi studi hanno anche dimostrato che ascoltare determinate canzoni o melodie migliora la memoria, la concentrazione, ha un effetto energizzante sul corpo e la voglia di fare¹⁹¹.

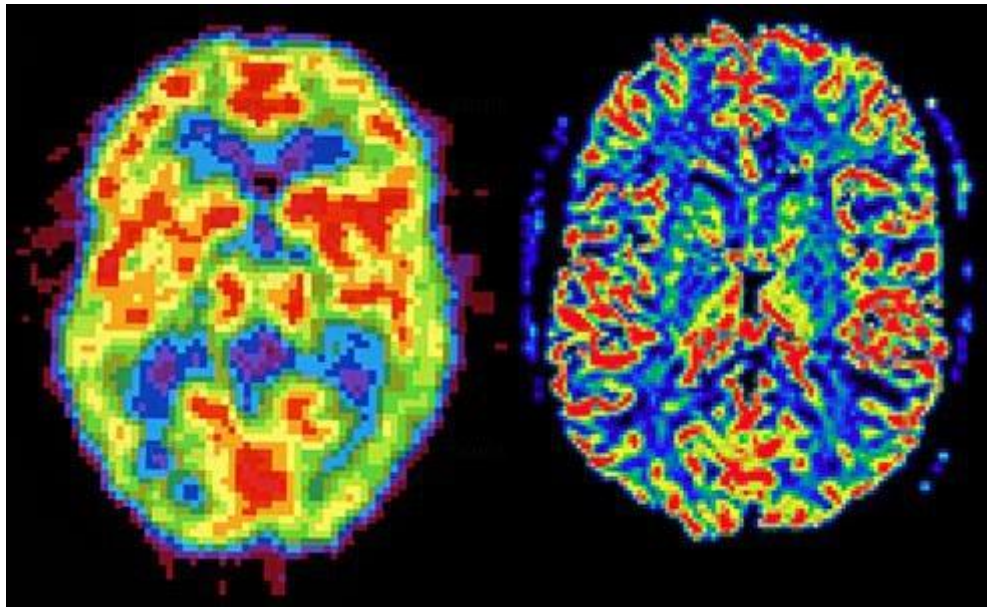


Fig. 66 – L'esplosione di connessioni nel cervello che ascolta passivamente, per tre secondi, della musica (a sinistra nella foto)

La musica aiuta a trattenere meglio le informazioni e ad ottimizzare l'apprendimento poiché i suoni mantengono vigile l'attenzione, evocano determinate emozioni e stimolano le immagini visive e, in questo modo, studenti di tutte le età possono utilizzare tale supporto per concentrarsi e rendere più intenso il ricordo dell'informazione.

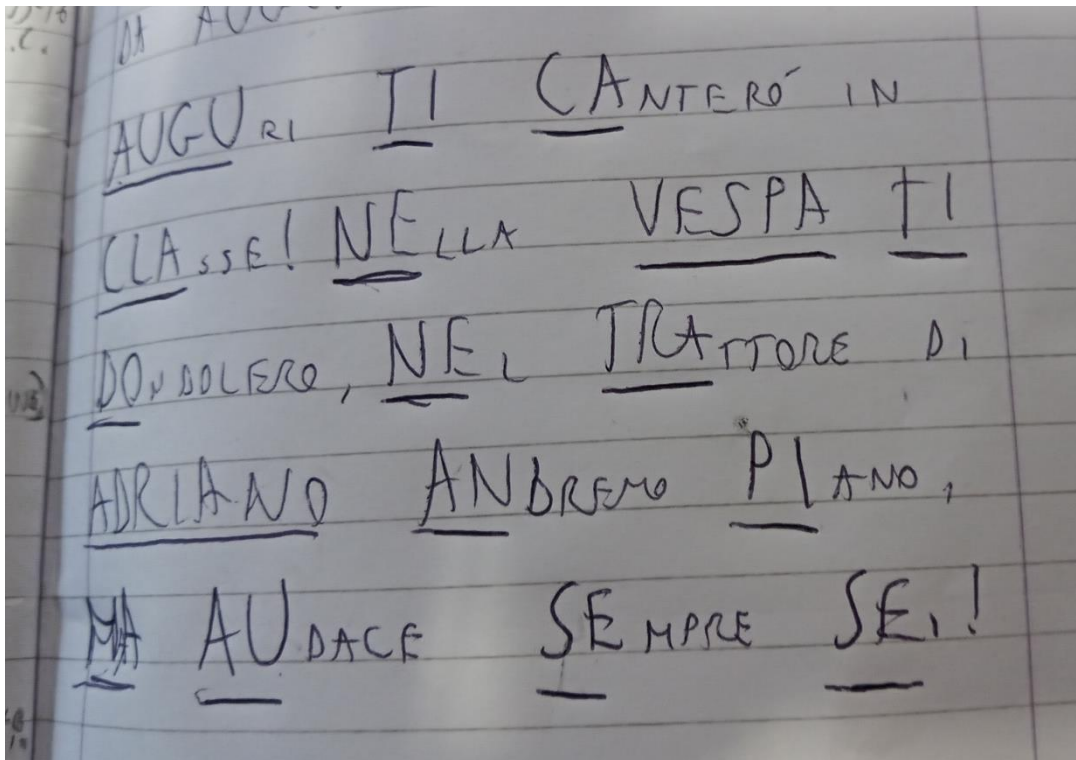
¹⁹¹ Quando si ascolta musica si attivano i due emisferi del cervello in un panegirico di connessioni tra quello sinistro (che si occupa della parte logica) si concentra sul linguaggio e quello destro (che gestisce le funzioni più intuitive) sulla parte musicale

Ma non solo imparare anche studiare grazie ad essa perché in primo luogo assicura un ambiente, fisico e concettuale, adatto all'apprendimento, inoltre permette di **migliorare certe abilità cognitive come l'intelligenza spaziale**, ovvero aiuta a creare lo stato mentale perfetto per lo studio.

La musica come risorsa per stimolare la memoria e far sì che i ricordi lascino un segno profondo, in modo tale che l'apprendimento si trasformi in un elemento che vada oltre la sfera sensoriale e/o interattiva, rappresenta una strategia didattica di inusuale potenzialità che parte dalla piacevolezza e dalla semplicità per poi arrivare a processi mentali sempre più complessi. Chi non ha come ricordo le canzoncine delle tabelline, dei verbi o altro per memorizzare questi contenuti. Ma insospettabilmente la musica serve anche alla geometria, alla storia, alle scienze perché l'esperienza piacevole della stessa permette di memorizzare liste e concetti con grande facilità e con tecniche alla portata di tutti.

Per esempio, ho proposto ai mie alunni di trovare il modo, un gioco di parole, una filastrocca, o altro per memorizzare gli imperatori che si sono susseguiti ad Augusto, e loro mi hanno portato una canzoncina non-sense, davvero divertente, facile, strumentata con il battito delle mani. Ma intanto tra l'idearla, scriverla, eseguirla (anche se con un semplice body strumento) e riproporla hanno imparato la sequenza in oggetto.

Ho chiesto a due colleghe di proporre ai loro studenti in una classe parallela della Primaria, la canzoncina non-sense e nell'altra di dare da studiare la sequenza di imperatori. I risultati sono stati interessanti. Attraverso la canzoncina **il 97% dopo due giorni sapeva elencare tutti i nominativi**, nell'altra sezione, dopo una settimana, solo **l'89% è riuscito a imparare la sequenza**.



AUGURI (AUGUSTO) TI (TIBERIO) CANTERÒ (CALIGOLA) in CLASSE (CLAUDIO)!

NELLA (NERONE) VESPA (VESPASIANO) TI (TITO) DONDOLERÒ (DOMIZIANO),

NEL (NERVA) TRATTORE (TRAIANO) di ADRIANO ANDREMO PIANO (ANTONINO PIO),

MA AUDACE (MARCO AURELIO) SEMPRE SEI (SETTIMO SEVERO)!

Fig. 67 – Canzoncina non-sense inventata dagli alunni per memorizzare la sequenza degli imperatori romani

Le attività didattiche legate alla musica sono infinite e tra queste rientrano tutti quei giochi di **percezione corporea e audio-ritmo** che servono per contenere la classe, lavorare sulla postura, sulle regole, sulla relazione, sulle emozioni, sulla collaborazione. La musica come il teatro rappresentano metodologie innovative e vincenti anche nella scuola 4.0.

b – La LIS

La lingua dei segni è diventata ultimamente un'espressione artistica di grande spessore emozionale. Da un punto di vista didattico serve soprattutto a insegnare ai bambini ad adeguarsi a diverse forme di comunicazione e ad usarle coscientemente. Conoscere i termini e costruire la frase secondo la morfo-sintassi richiesta dalla LIS è certamente un lavoro di metacognizione che sprona nella ricerca linguistica, espressiva e verso l'acquisizione delle competenze.

Imparare una forma di comunicazione nuova e diversa, come l'apprendere un'altra lingua, aiuta a pensare in modo diverso e ad aprire il pensiero verso prospettive e logiche nuove e innovative. Sono pratiche altamente inclusive e soprattutto divertenti e coinvolgenti.

Quando ho iniziato con la LIS l'ho fatto attraverso il coro, segnando i testi delle canzoni con il linguaggio specifico dei sordi. Il rapporto tra LIS e MUSICA è unico e affascinante, crea connessioni profonde e significative che vanno al di là del *segnare* semplicemente le parole delle canzoni, ma mette in atto un allenamento espressivo ed emotivo coinvolgente.

Per incominciare anch'io ho dovuto imparare, ore di formazione e di ricerca metodologica per progettare il *Coro in mano* formato da alunni della scuola Primaria e SSIG. L'attività è stata subito accolta con grande entusiasmo, ho visto aumentare l'interesse degli alunni fino ad avere richieste sempre nuove per termini o espressioni. Non solo, hanno voluto anche utilizzare il linguaggio al di fuori del coro facendo ricerche tra le varie lingue dei segni, le espressioni regionali per quanto riguarda l'Italia, e quelle nazionali scoprendo che ci sono tanti modi di *segnare* una stessa parola e che la struttura grammaticale, la costruzione sintattica per alcuni aspetti si avvicina molto di più al latino e all'inglese che all'italiano.



Fig. 68 – *Madre* in alcune lingue dei segni

La soddisfazione più grande? **Dei bambini che, hanno appreso così bene la LIS, da tradurre un intero spettacolo per la mamma ipoudente di una alunna!**

c- Il Braille

La scrittura braille attiva delle abilità impensabili e molto simili alla pratica musicale. Coordina per scoordinare, richiede di immaginare la puntinatura, e di scrivere, da destra a sinistra, esattamente nel verso opposto con la quale si dovrà poi leggere. Sprona all'acquisizione di altre forme di trasmissione, vocaboli, grammatica e soprattutto riorganizza la manualità fine e l'organizzazione temporale; inoltre leggere la scrittura Braille innesca nel cervello una serie di connessione che fanno assumere ad alcuni sensi la funzione di altri con la mediazione cognitiva e percettiva della mente.

Come procedere con questa esperienza

Questa attività si può attivare contemporaneamente al percorso di alfabetizzazione di una classe prima, ovvero: vocali, costruzione sillabica, parole.

Necessita di un avvicinamento graduale e giocoso.

Si può incominciare con i chiodini, quelli classici per i giochi. La base può essere divisa in riquadri da sei fori, la base per la scrittura di ogni singola lettera, predisponendo naturalmente dei modelli da seguire.

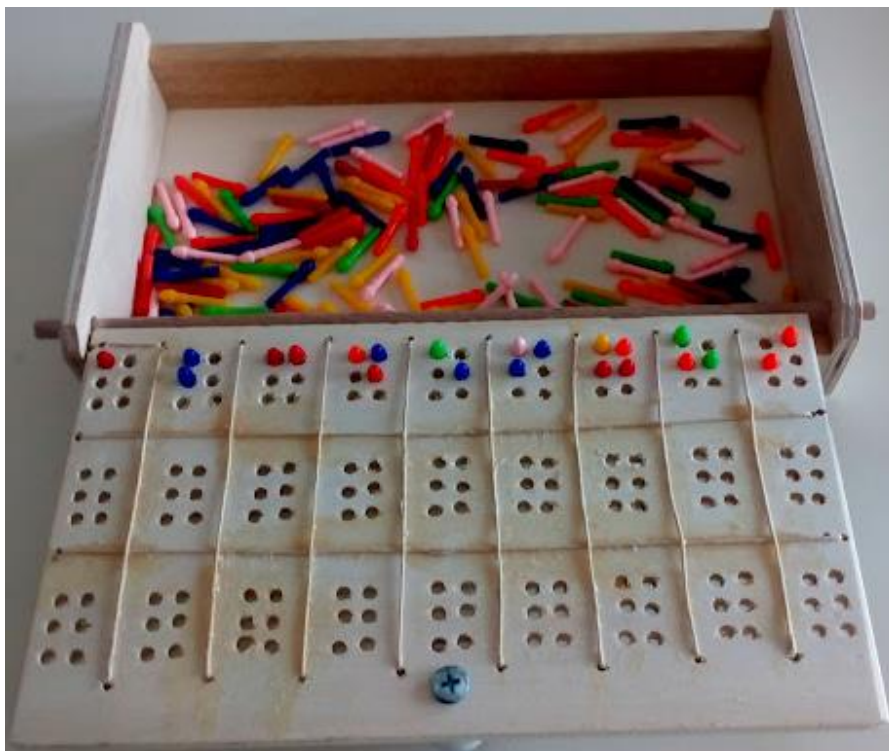


Fig. 69 – Braille con i chiodini

Si può sperimentare con la carta...



Fig. 70 – Braille, simulazione su carta

Con le confezioni da sei delle uova unite insieme



Fig. 71 - Braille, nella confezione delle uova

Con i giochini antistress...

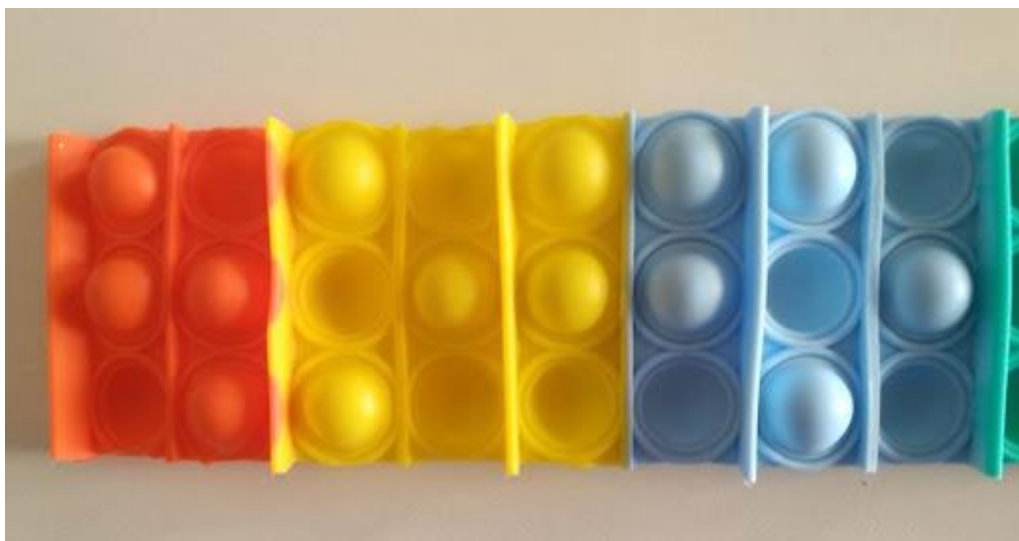


Fig. 72 – Antistress per giocare con il Braille

Con le carte



Fig. 73 – Carte per il Braille

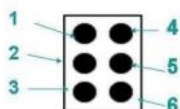
Naturalmente il lavoro va affiancato con schede tecniche per imparare la corretta trascrizione e poi lettura.

IL CODICE BRAILLE

E' un alfabeto tattile.

Ogni carattere è dato da una combinazione diversa di puntini a rilievo, indicati con i numeri da 1 a 6.

Lo schema di base (in lettura) è questo:



Osserva la tabella :

La **A** è il punto 1

la **B** è fatta dai punti 1 e 2

la **C** è fatta dai punti 1 e 4

E così via fino alla **Z** che si fa con i punti 1, 3, 5, 6

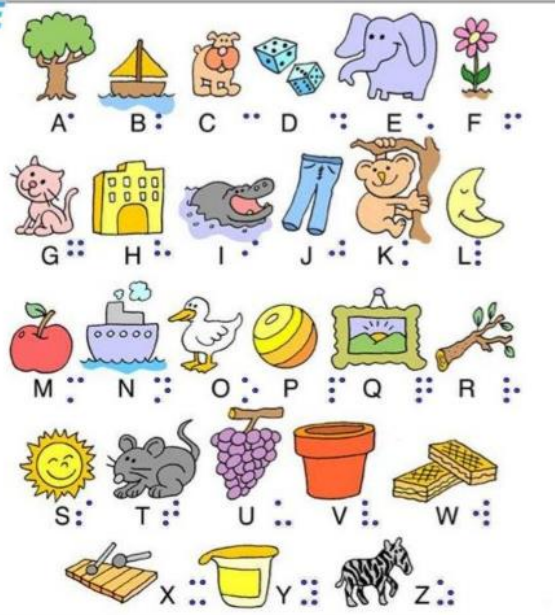


Fig. 74 – Schede di apprendimento della lingua Braille

Tutto ciò sottintende che il docente, che voglia intraprendere questa metodologia, si formi nella conoscenza del linguaggio Braille e le sue regole.

Una volta che gli alunni avranno familiarizzato con il linguaggio, almeno per quanto riguarda la scrittura, si potranno fornire loro le tavole e il punteruolo necessarie.

I riscontri di questa attività soprattutto nella prima classe della Primaria sono nell'acquisire la corretta impugnatura, nell'aprirsi a diverse soluzioni di spazialità e sequenzialità, mettersi in gioco, aumentare l'autostima e l'interesse di scoprire sempre di più.

Conclusione

Insegnare oggi è soprattutto ricerca e la ricerca è metodologia.

Sperimentare è indispensabile di fronte alle sfide che un docente si trova dinanzi ogni giorno. Aiuta a progettare e lavorare in sinergia nella scuola che, fortunatamente, cambia, si evolve, cresce senza venir meno a quella che è la sua finalità: la formazione completa dell'individuo.

In questa breve tesi ho voluto raccontare una parte di quell'universo di metodi e strategie per l'apprendimento in generale, e in dettaglio, di esperienze logico-visive per il raggiungimento delle competenze linguistico-comunicative.

Questi percorsi sono stati a volte faticosi, soprattutto nella fase iniziale, e i risultati si sono fatti attendere, anche, per l'intero ciclo scolastico, ma ci sono stati, ed evidenti, e dunque la strada intrapresa è sicuramente percorribile con tutti gli aggiustamenti, le modifiche, le integrazioni che si vorranno apportare.

Nulla è statico nell'insegnamento e tanto meno nei processi a esso collegati e quindi le metodologie si devono prestare a eventuali assestamenti, rinnovamenti, cambiamenti, e anche passi indietro che possano riaprire le prospettive di ricerca e analisi e offrire un percorso veramente significativo.

ALLEGATO A

Il trapezio vocalico

Il trapezio vocalico serve a schematizzare la forma della bocca e i movimenti che avvengono al suo interno quando si pronuncia una vocale ed è molto importante per lo studio della fonetica, non solo della lingua italiana ma in genere per tutti gli idiomi nonché **nel progettare sistemi di apprendimento e di riabilitazione**.

Il trapezio vocalico italiano

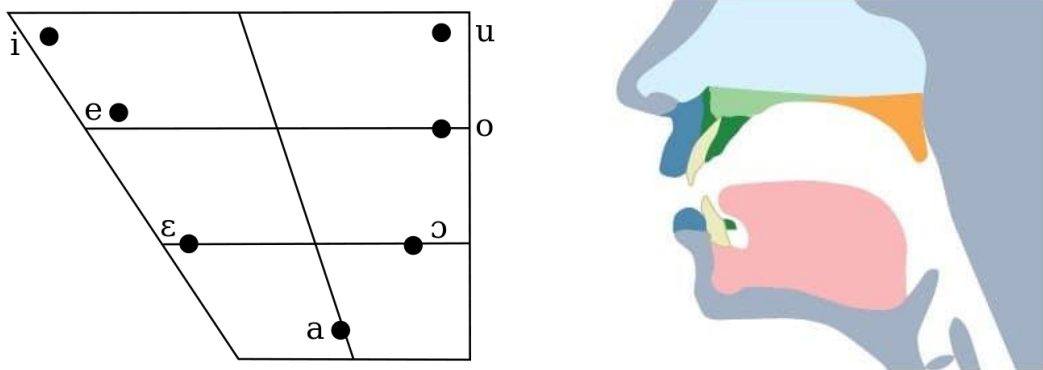


Fig.75 – Trapezio vocalico

Considerando l'avanzamento della lingua abbiamo:

- nel lato lungo a sx del trapezio, le **vocali anteriori** (la **I**, la **E chiusa** subito sotto e la **E aperta**);
- alla base del trapezio, le **vocali centrali** (in italiano solo la **A**);
- nel lato corto a dx, le **vocali posteriori** (la **U**, la **O chiusa** subito sotto e la **O aperta**).

Questo vuol dire che per pronunciare la I, la vocale più anteriore di tutte, la lingua si sposterà il più avanti possibile nella bocca. Tornerà gradualmente indietro, fino a raggiungere gli estremi posteriori, durante la pronuncia della U e della O chiusa.

Valutando il sollevamento della lingua abbiamo:

- alla base del trapezio, che rappresenta il pavimento della bocca, **vocali basse** (la **A**);
- man mano che si sale verso il palato, nella parte centrale del diagramma, **vocali medio-basse** (la **E aperta** e la **O aperta**) e **medio-alte** (la **E chiusa** e la **O chiusa**);
- nella parte alta, in prossimità del palato, **vocali alte** (la **I** e la **U**).

Prendendo, invece, in considerazione **l'abbassamento della mandibola** abbiamo:

- alla base del trapezio, **vocali aperte** in cui la mandibola è completamente abbassata (la **A**);
- nella parte centrale, **vocali semi-aperte** (la **E aperta** e la **O aperta**) e **semi-chiuse** (la **E chiusa** e la **O chiusa**) nelle quali la mandibola si chiude progressivamente;
- nella parte alta, **vocali chiuse** (la **I** e la **U**) in cui la mandibola è molto vicina alla mascella superiore.

Considerando infine **l'arrotondamento delle labbra** abbiamo vocali:

- **labializzate** in cui le labbra protrudono in avanti (**U**, **O chiusa**, **O aperta**);
- **non labializzate** nelle quali le labbra sono tese o in posizione neutra (**I**, **E chiusa**, **E aperta**, **A**)¹⁹².

¹⁹² Bussu F., La classificazione delle vocali: conformazione e pronuncia, 15 dicembre 2021, Corsi di dizione, Fonetica, <https://www.dizione.it/classificazione-vocali/>

Il trapezio vocalico inglese

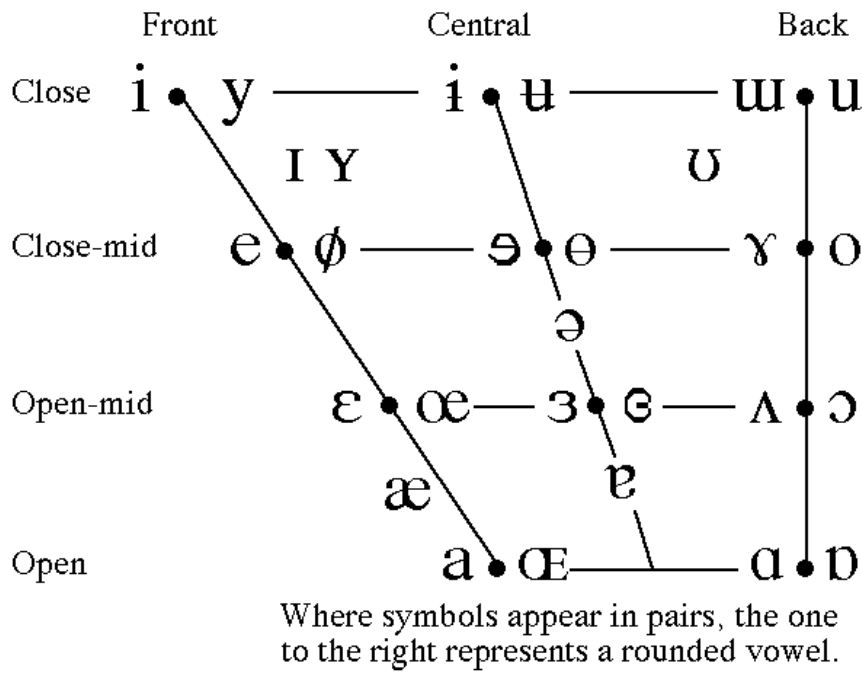


Fig. 76 – Le tanti vocali in inglese

Il trapezio vocalico tedesco

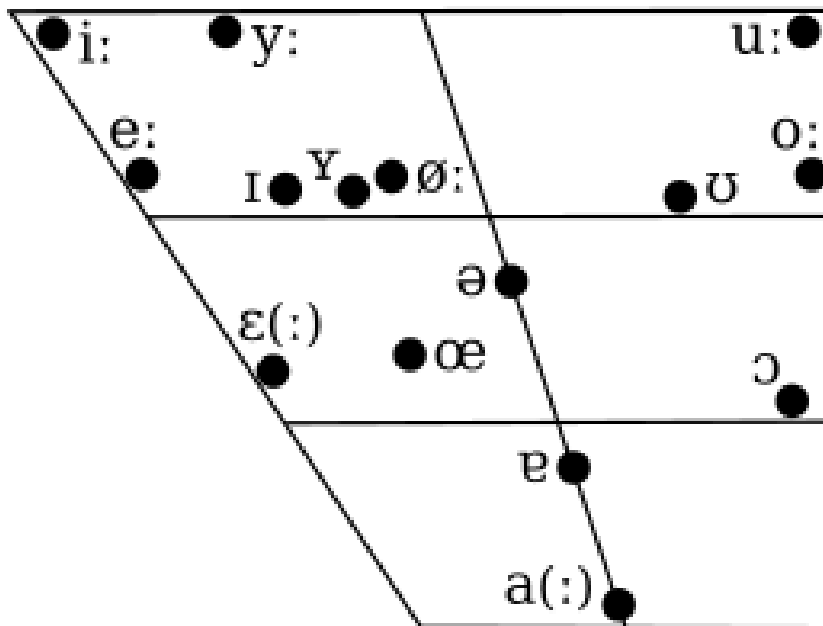


Fig. 77 – Il trapezio vocalico tedesco

Il trapezio vocalico latino

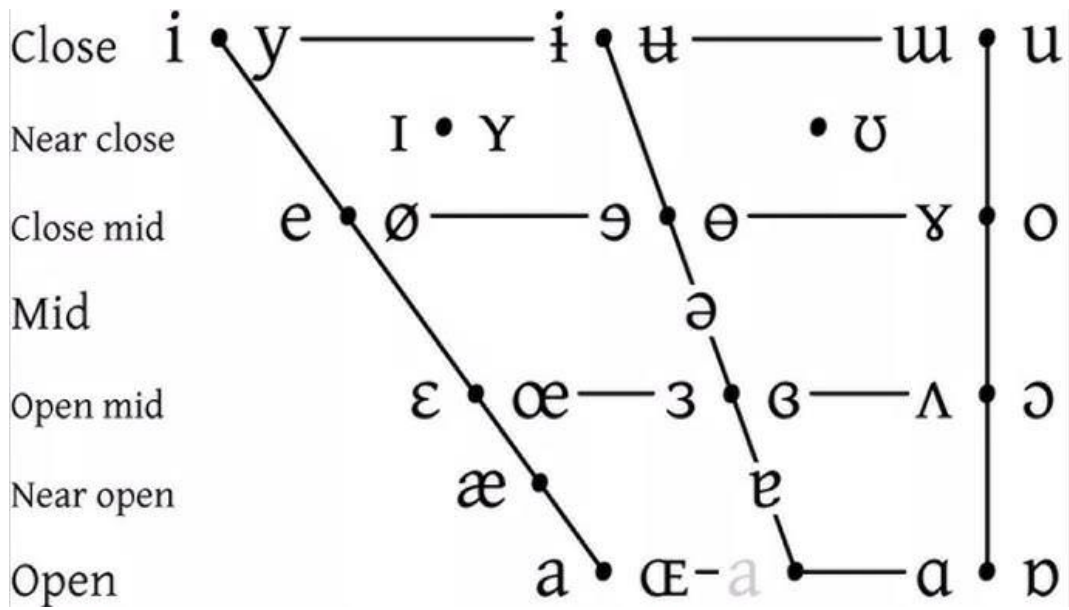


Fig. 78 – Il trapezio vocalico latino

Indice delle Immagini

Fig. 1 , <i>Le interviste di McClelland, metodo BEI</i> , immagine presa dal WEB, https://magoosh.com/english-speaking/the-behavioral-interview-questions-and-answers/	10
Fig. 2 , Livelli di competenze, Boyatzis, immagine presa dal WEB, https://www.wolfmotivation.com/programs/competency-development#:~:text=A%20competency%20is%20an%20underlying,given%20job%2C%20role%20or%20situation	12
Fig. 3 , Visione della competenza in chiave dinamica, Boyatzis.....	13
Fig. 4 , Visione della competenza in chiave dinamica, Boyatzis, Veronese L., <i>Competenze Trasversali: l’impatto delle attività extra lavorative sullo sviluppo delle Competenze</i> , Università Ca’ Foscari, 2016, Venezia.....	14
Fig. 5 , Intelligenza Emotiva, Goleman, immagine presa dal WEB, https://www.massimofrancopsicoterapeuta.it/intelligenza-emotiva/	18
Fig. 6 , Competenze chiave 2018, Cardigliano A., <i>Valutare e certificare le competenze</i> , https://www.pugliausr.gov.it/images/FileVari/indicazioni-naz-1ciclo/IC_Maglie_valutare-competenze.pdf	21
Fig. 7 , Hard skills e Soft skills, immagine presa dal WEB, https://www.lumenidea.it/formazione-comunicazione-efficace-soft-skills/	26
Fig. 8 , Life skills, immagine presa dal WEB, IBC SCHOOL Scuola Bilingue Paritaria - Bergamo	28
Fig. 9 , L’asino di Buridano, immagine presa dal WEB, https://www.tragicomico.it/asino-di-buridano-paradosso/	30
Fig. 10 , Reti neurali, presa dal WEB, <i>Come impara il cervello</i> , Achilli Sara e Sinibaldi Fabio, <i>Real way of life</i> . 20.12.2016, https://www.realwayoflife.com/2016/12/20/come-impara-il-cervello-cosa-succedequando-impariamo-e-come-sostenere-questi-processi/	49
Fig. 11 , Mappa “Emozioni”, presa dal WEB, Ed. scuola, https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89955	50
Fig. 12 , <i>Fare, agire, interagire</i> , autrice Marianna Borea.....	52
Fig. 13 , Useless test, immagine presa dal WEB, https://www.pensierocritico.eu/stili-di-apprendimento.html	54

Fig. 14, La motivazione.....	60
Fig. 15, Livelli della motivazione, immagine presa dal WEB, https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=uQ0oepLGHZ4	61
Fig. 16, Il bisogno necessario, immagine presa dal WEB, https://brainintraining.it/motivazione/	63
Fig. 17, Piramide di Maslow (1954), immagine presa dal WEB, https://www.tipresentoilcane.com/2015/10/29/istinti-pulsioni-motivazioni-c/	64
Fig. 18, L'insegnante strategico, https://www.metadidattica.com/podcast/insegnante-strategico/	75
Fig. 19, Pensiero verticale e pensiero laterale (Problema dei tre interruttori), immagine presa dal WEB, https://www.sunnywayteambuilding.com/it/news/pensiero-laterale	83
Fig. 20, Il cervello e il pensiero laterale, immagini presa dal WEB, https://www.dimensioneperformance.it/blog/il-pensiero-laterale.html , https://www.pinterest.it/pin/302656037457372529/	84
Fig. 21, <i>Pensare fuori dagli schemi</i> , immagine presa dal WEB, https://www.giroidea.it/pubblicita-online/pensiero-laterale/	86
Fig. 22, Sei cappelli + uno, Macchetta M., Sei cappelli per pensare, il modello di Edward De Bono, immagine presa dal WEB, 13 febbraio 2020, Modelli mentali, https://www.modellimentali.com/modello-15-6-cappelli-per-pensare-il-modello-di-edward-de-bono-per-le-decisioni/	92
Fig. 23, Memorizzare, immagine presa dal WEB, https://mydbook.giuntitvp.it/app/books/GIAC01_G0168930Q/html/76	99
Fig. 24, Modelli strutturali di memoria, immagine presa dal WEB, https://cmapspublic.ihmc.us/rid=1221263321945_451971778_20672/Memoria%20-%20Struttura.cmap	100
Fig. 25, Memoria a breve termine e memoria a lungo termine: sedimentare l'informazione, immagine presa dal WEB, F. Presta, allena la memoria a breve termine e ottieni una memoria di acciaio, StudenteTop, https://www.studentetop.it/memoria-a-lungo-termine/	102

Fig. 26 , Schema fornito per risolvere i problemi nelle classi quarte e quinte della scuola Primaria, immagine presa dal WEB, https://www.inclusiva-mente.it/parole-chiave-un-aiuto-per-risolvere-i-problemi/	110
Fig. 27 , Valutazione formativa: progettare una biografia Cognitiva, immagine presa dalla pubblicazione di Ellerani P., Strumenti per la valutazione di tipo narrativo- Potenziare e sviluppare metodi e contesti ‘per’ l’apprendimento con la valutazione autentica, continua, significativa, 22 aprile 2020, IC3 Modena.....	124
Fig. 28 , Valutazione formativa: griglia di osservazione per ogni singolo alunno, immagine presa dalla pubblicazione di Ellerani P., Strumenti per la valutazione di tipo narrativo- Potenziare e sviluppare metodi e contesti ‘per’ l’apprendimento con la valutazione autentica, continua, significativa, 22 aprile 2020, IC3 Modena.....	124
Fig. 29 , Immagini come conoscenza, analisi, promemoria e pensiero critico, immagine presa dal WEB, Sanavio F., Come comunicare in modo efficace, https://studiosanavio.net/comunicazione-efficace/	129
Fig. 30 , Digital touch nella scuola dell’Infanzia, immagine presa dal WEB, https://www.touchrevolution.it/it/prodotti/tavoli-interattivi/tavolo-baby-touch....	130
Fig. 31 , Pratica di scrittura sulla sabbia, immagine presa dal WEB, https://blog.funlab.it/inglese-per-bimbi-lezione-aperta-2-scrittura-sulla-sabbia/	142
Fig. 32 , Scrivere con la tavoletta cerata, immagine presa dal WEB, https://www.facebook.com/MuseoArcheologicoAncona/videos/lettere-di-cera-la-scrittura-ai-tempi-dellantica-roma/2339682976045218/	143
Fig. 33 , Utilizzare la penna stilografica per imparare una corretta impugnatura, immagine presa dal WEB, https://schneiderpen.com/it_it/penne-stilografiche/wavy-verde-4004675165985/	143
Fig. 34 , Impugnare bene per scrivere bene, immagine presa dal WEB, https://www.faber-castell.it/tutorials/Artists/stilografica-bella-scrittura.....	143
Fig. 35 , Meccanismo della percezione a colori: correlazione fonte di luce, oggetto, osservatore, immagine presa dal WEB, Bortolaso N., Luce, colore e visione: le basi e le giuste parole, Making of Light, Appunti da IES, https://www.makingoflight.it/making-of-colore/luce-colore-e-visione-le-basi-e-le-giuste-parole/	145

Fig. 36 , Percezione del colore nell'essere umano, a.n.c., immagine presa dal WEB, https://www.zeiss.it/vision-care/benessere-occhi/comprendere-la-visione/come-funziona-la-visione-dei-colori.html	145
Fig. 37 , Aula con i colori del blu durante un Circle time, foto autoprodotta.....	147
Fig. 38 , Anni 70. I regoli si diffondono in tutto il mondo e per la prima volta i bambini imparano la matematica toccandola con mano, a.n.c., 7 novembre 2021, antos,s bubble, https://www.mybubble.it/2021/11/07/anni-70-i-regoli-si-diffondono-in-tutto-il-mondo-e-per-la-prima-volta-i-bambini-imparano-la-matematica-toccandola-con-mano/	158
Fig. 39 , Non solo aritmetica ma anche geometria, forme, equivalenze, a.n.c., 7 novembre 2021, antos,s bubble, https://www.mybubble.it/2021/11/07/anni-70-i-regoli-si-diffondono-in-tutto-il-mondo-e-per-la-prima-volta-i-bambini-imparano-la-matematica-toccandola-con-mano/	158
Fig. 40 , Modelli visivi. Dalla matematica, all'arte, all'apprendimento delle lingue tramite costruzioni grammaticali visive (Metodo Gattengo), immagine preso dal WEB, a.n.c., 7 novembre 2021, antos,s bubble, https://www.mybubble.it/2021/11/07/anni-70-i-regoli-si-diffondono-in-tutto-il-mondo-e-per-la-prima-volta-i-bambini-imparano-la-matematica-toccandola-con-mano/	159
Fig. 41 , Da un classico libro di testo, immagine presa dal WEB, a.n.c., 7 novembre 2021, antos,s bubble, https://www.mybubble.it/2021/11/07/anni-70-i-regoli-si-diffondono-in-tutto-il-mondo-e-per-la-prima-volta-i-bambini-imparano-la-matematica-toccandola-con-mano/	161
Fig. 42 , Percezione suono-colore, immagine presa dal WEB, a.n.c., 7 novembre 2021, antos,s bubble, https://www.mybubble.it/2021/11/07/anni-70-i-regoli-si-diffondono-in-tutto-il-mondo-e-per-la-prima-volta-i-bambini-imparano-la-matematica-toccandola-con-mano/	162
Fig. 43 , Una pagina di analisi grammaticale, foto autoprodotta.....	167
Fig. 44 , Esempio di rappresentazione grafica di una frase semplice, immagine presa dal WEB, Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi, Loescher, Torino, p. 368.....	170

Fig. 45 , Esempio di rappresentazione di una frase complessa, immagine presa dal WEB, Sabatini F., Camodeca C., De Santis C. (2011), Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi, Loescher, Torino, p. 458.....	170
Fig. 46 , Rappresentazione grafica dell'analisi logica secondo la Grammatica Valenziale, foto autoprodotta.....	172
Fig. 47 , La Grammatica Valenziale con la lingua inglese, foto autoprodotta.....	173
Fig. 48 , SVOMPT come organizzare una frase in Inglese, foto autoprodotta.....	174
Fig. 49 , La Grammatica Valenziale con il latino, foto autoprodotta.....	174
Fig. 50 , La frase latina tradotta e rianalizzata in italiano, foto autoprodotta	175
Fig. 51 , Dire, Fare, Insegnare, immagine presa dal WEB, Brizio M., Insegnare con il metodo WRW l'amore per la lettura e la scrittura, 20 aprile 2023, Metodologie, https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnare-con-il-metodo-wrw-l-amore-per-la-lettura-e-la-scrittura/	176
Fig. 52 , Lettura: Andamento del testo <i>La porta viola</i> , foto autoprodotta.....	178
Fig. 53 , Fasi del processo di scrittura con il metodo WRW, immagine presa dal WEB, Brizio M., Insegnare con il metodo WRW l'amore per la lettura e la scrittura, 20 aprile 2023, Metodologie, https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnare-con-il-metodo-wrw-l-amore-per-la-lettura-e-la-scrittura/	180
Fig. 54 , Rappresentazione grafica di un Circle time sul pensiero laterale, foto autoprodotta.....	181
Fig. 55 – Esempio di struttura a cuore per organizzare una progettazione degli argomenti su cui scrivere, immagine presa dal WEB, Brizio M., Insegnare con il metodo WRW l'amore per la lettura e la scrittura, 20 aprile 2023, Metodologie, https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnare-con-il-metodo-wrw-l-amore-per-la-lettura-e-la-scrittura/	182
Fig. 56 , Andamento per l'analisi del testo poetico Dora Dora (Lettura e comprensione), foto autoprodotta.....	183
Fig. 57 , Andamento del testo poetico Sera d'Autunno di Giovanni Pascoli (Lettura e comprensione), foto autoprodotta.....	184
Fig. 58 , Andamento per produzione testo argomentativo sulla vita e l'esempio di Raffaella La Crociera, foto autoprodotta.....	185

Fig. 59 , Andamento per la produzione di testo argomentativo “Il mio primo giorno all’Aula natura”, foto autoprodotta.....	185
Fig. 60 , Andamento per analisi del film <i>Il club dei brutti</i> , foto autoprodotta.....	186
Fig. 61 , Struttura a cuore per l’analisi del testo poetico Marzo, autore anonimo, foto autoprodotta.....	186
Fig. 62 , Struttura a fumetto per scrivere il proprio componimento poetico a Natale, foto autoprodotta.....	187
Fig. 63 , Struttura a fumetti per l’analisi del film <i>Il club dei brutti</i> , foto autoprodotta	187
Fig. 64 , La classica struttura a iceberg, foto autoprodotta	188
Fig. 65 , Struttura a iceberg per l’analisi di un testo poetico, foto autoprodotta.....	189
Fig. 66 , L’esplosione di connessioni nel cervello che ascolta passivamente, per tre secondi, della musica (a sinistra nella foto), immagine presa dal WEB, https://it.quora.com/Il-cervello-pu%C3%B2-essere-pi%C3%B9-attivo-quando-dormi-che-quando-sei-sveglio	193
Fig. 67 , Canzoncina non-sense inventata dagli alunni per memorizzare la sequenza degli imperatori romani, foto autoprodotta.....	195
Fig. 68 , <i>Madre</i> in alcune lingue dei segni, a.n.c., ISTC Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, Il linguaggio dei segni è universale?, https://www.istc.cnr.it/it/question/il-linguaggio-dei-segni-e-universale	197
Fig. 69 , Braille con i chiodini, Flavio, Braille con i chiodini, 8 aprile 2018, Associazione di solidarietà per i ciechi del Togo, http://www.grupposanfrancesco.org/2018/04/braille-con-i-chiodini/	198
Fig. 70 , Braille, simulazione su carta, Crionda, L’importanza della figura del tiflogolo, 17 novembre 2018, Crionda, https://www.crionda.it/limportanza-della-figura-del-tiflogolo/	199
Fig. 71 , Braille, nella confezione delle uova, a.n.c., Nuovi materiali didattici, 2023, Associazione di solidarietà per i ciechi del Togo, http://www.grupposanfrancesco.org/nuovo-materiali-didattici-anno-2023/	199
Fig. 72 , Antistress per giocare con il Braille, a.n.c., Nuovi materiali didattici, 2023, Associazione di solidarietà per i ciechi del Togo, http://www.grupposanfrancesco.org/nuovo-materiali-didattici-anno-2023/	200

Fig. 73 , Carte per il Braille, https://www.youtube.com/@prendiamocipermano961	200
Fig. 74 , Schede di apprendimento della lingua Braille, Vettor L., L'apprendimento del sistema Braille, 18 maggio 2010, Università di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione.....	201
Fig. 75 , Il trapezio vocalico.....	203
Fig. 76 , Le tante vocali in inglese, a.n.c., Quello che non vi hanno mai insegnato al corso di Inglese. Le tanti vocali, 2011, Fabristol, https://fabristol.wordpress.com/2011/11/30/quello-che-non-vi-hanno-mai-insegnato-al-corso-dinglese-le-tante-vocali/	205
Fig. 77 , Il trapezio vocalico tedesco, https://it.frwiki.wiki/wiki/Prononciation_de_1%27allemand	205
Fig. 78 , Il trapezio vocalico latino, Di Vicino I. M., Vocalismo tonico, 2021, https://www.youtube.com/watch?v=PQUmXXVzWJM	206

Bibliografia

AA.VV (Redazione ASNOR), *Le competenze trasversali. Cosa sono e come si inseriscono nella scuola di oggi*, Orientamento, <https://asnor.it/it-schede-36-le-competenze-trasversali>

AA.VV. (Redazione OSNAR), *Le 8 competenze chiave europee*, Orientamento, <https://asnor.it/it-schede-15-le-competenza-chiave-europee>

AA.VV., *Vocabolario Treccani online*, https://www.treccani.it/vocabolario/grafia_res-de15c16b-001e-11de-9d89-0016357eee51/

AA.VV., *Visone dei colori tramite reti neurali*, Vocabolario Treccani, *Frontiere della vita*, Lemmi collegati, https://www.treccani.it/enciclopedia/visione-a-colori-per-mezzo-di-reti-neurali_%28Frontiere-della-Vita%29/

a.n.c., *Il linguaggio dei segni è universale?*, ISTC Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione, <https://www.istc.cnr.it/it/question/il-linguaggio-dei-segni-e-universale>

a.n.c., *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, DM 254 del 2012

a.n.c., *Le competenze Europee sono 10, quelle italiane 22*, *Competenze*, 22/11/2014, <https://didatticapercompetenze.wordpress.com/tag/competenze-chiave-per-la-cittadinanza/>

a.n.c., *Life skills*, IBC SCHOOL , Scuola Bilingue Paritaria - Bergamo

a.n.c., *Mutare prospettiva per risolvere un problema*, 2020, Perma, Cabiria, <https://www.cabiria.net/blog/arte/teoria-6-cappelli/>

a.n.c., *Nuovi materiali didattici, 2023*, Associazione di solidarietà per i ciechi del Togo, <http://www.grupposanfrancesco.org/nuovo-materiali-didattici-anno-2023/>

a.n.c., *Regoli Cuisenaire*, 2024, Wikipedia, https://it.wikipedia.org/wiki/Regoli_Cuisenaire

a.n.c., *Sei cappelli per pensare: stimolare il pensiero creativo nella tecnica di De Bono*, Projectland, <https://www.projectland.it/progetti-hr/sei-cappelli-per-pensare-stimolare-il-pensiero-creativo-nella-tecnica-di-de-bono/>

a.n.c., *Un programma integrato, a cura di ADI Associazione Docenti Italiani*, 2007,
QUEBEC (CANADA) - IL NUOVO CURRICOLO PER COMPETENZE -
Secondaria 2° grado (adiscuola.it)

Ajello A.M., *La competenza*, 2002, Bologna, Il Mulino

Alberici A., *Imparare sempre nella società conoscitiva*, 1999, Torino, Paravia.

Alberici A., *La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica*, 2001

Andreose A. (2017), *Nuove grammatiche dell'italiano. Le prospettive della linguistica contemporanea*, 2017, Carocci, Roma

Arduini G., *Didattica generale*, 2018, Università degli Studi di Cassino

Arnaboldi A., *L'apprendimento collaborativo. Come promuovere la dimensione collaborativa a scuola? Riflessioni a partire dall'esperienza*, 22 gennaio 2021, Tuttoscuola, Professione Scuola, <https://www.tuttoscuola.com/lapprendimento-collaborativo-come-promuovere-la-dimensione-collaborativa-a-scuola-riflessioni-a-partire-dallesperienza/>

Barbagallo F., *I cambiamenti nel Mondo tra XX e XXI secolo.*, Editore LATERZA, Roma-Bari 2021

Barnett R., *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*, 1994, Buckingham, SRHE & Open University Press.

Bateson G., *Verso una ecologia della mente*, 2001, Milano, Adelphi.

Bednarz F., *Profili in frantumi, competenze da ricomporre*, 2007, «Professionalità», 95, pp. 4-13.

Bernardo A., *Il pensiero laterale: sei cappelli per pensare. E. De Bono*, 2012, SKUOLA.NET, <https://www.skuola.net/matematica/applicazioni/il-pensiero-laterale-sei-cappelli-per-pensare-e-de-bono.html>

Bertolini P., *Sulla didattica*, 1999, La Nuova Italia

Besozzi E., *Scenari della formazione, politiche di certificazione e di riconoscimento*, in Colombo M., Giovannini G., Landri P. (a cura di), *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, 2006, Milano, Guerini scientifica.

Bignamì G., *Talento*, 2008, «La rivista delle politiche sociali», 2, pp. 233-250.

Bourdieu P., *Méthode scientifique et hiérarchie sociale des objets*, 1975, «Actes de la recherche en sciences sociales», 1, pp. 4-6.

- Boyatzis R. E.**, *The competent manager: a model for Effective Performance*, 1982, New York, Wiley.
- Borea M.**, L'ITALIANO VA A SCUOLA L'insegnamento della lingua italiana nella scuola tra didattica tradizionale, metodi e sperimentazioni, Tesi magistrale, maggio 2023, Università Toscana, maggio
- Bradberry, T., & Greaves, J.**, *Emotional Intelligence 2.0.*, 2009, San Diego, CA. Talent Smart
- Bresciani P. G.**, *Competenza, talento, identità*, 2002, «Professionalità», 73, pp. 5-9.
- Bresciani P.G.**, *Riconoscere e certificare le competenze*, 2005, «Professionalità», 87, pp. 9-19
- Brizio M.**, *Insegnare con il metodo WRW l'amore per la lettura e la scrittura*, 20 aprile 2023, Metodologie, <https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnare-con-il-metodo-wrw-l-amore-per-la-lettura-e-la-scrittura/>
- Brunner L.**, *Daltonismo o discromatopsia*, 7 luglio 2022, Helsana, <https://www.helsana.ch/it/blog/corpo/conoscenza-del-corpo/daltonismo-discromatopsie.html>
- Bussu F.**, *La classificazione delle vocali: conformazione e pronuncia*, 15 dicembre 2021, Corsi di dizione, Fonetica, <https://www.dizione.it/classificazione-vocali/>
- Cambi F.**, *Saperi e competenze*, 2004, Roma-Bari, Laterza.
- Cambi F.** (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, 2007, Roma, Carocci.
- Camizzi L.**, *Cos'è la grammatica valenziale*, Indire, <https://www.indire.it/progetto/laboratorio-di-grammatica-valenziale/cose-la-grammatica-valenziale/>
- Camizzi L.**, (a cura di), *Didattica della grammatica valenziale: dal modello teorico al laboratorio in classe*, 2020, Carocci, Roma
- Caratù M.**, *Gli stili cognitivi degli alunni come influenzano l'approccio didattico*, 2020, OrizzontiScuola, <https://www.orizzontescuola.it/gli-stili-cognitivi-degli-alunni-come-influenzano-lapproccio-didattico/>
- Cella G.P.**, *Tracciare confini. Realtà e metafore della distinzione*, 2006, Bologna, il Mulino.

- Cepollaro G.**, *Ambiguità, competenze e valutazione del personale*, 2009, «Rassegna italiana di valutazione», 45, pp. 15-26.
- Ceriani F.**, *La didattica per COMPETENZE, dalla progettazione alla certificazione nella scuola primaria*, 2020, Gruppo Editoriale Il Capitello, Torino, V ristampa
- Chicchi F.**, *Capitalismo lavoro e forme di soggettività*, in Laville J-L., Marazzi C., La Rosa M., Chicchi F., *Reinventare il lavoro*, 2005, Milano, Franco Angeli.
- Colasanto M., Lodigiani R.**, *L'università incompetente. L'istruzione terziaria tra competenze, formazione ed educazione*, 2005, «Sociologia del lavoro», 100, pp. 171-198.
- Commissione Europea**), *Quadro delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*, 2008, DG Istruzione e cultura, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.
- Corsini C.**, *La valutazione che educa*, 2023, FrancoAngeli
- Crionda**, *L'importanza della figura del tiflogolo*, 17 novembre 2018, Crionda, <https://www.crionda.it/limportanza-della-figura-del-tiflogolo/>
- Crippa M.**, *Il grave problema, e la perdita di tempo, di non saper più "scrivere a mano"*, Federico Bianchi di Castelbianco cit., 11 settembre 2017, Il Foglio
- Dal Bò I.**, *Competenze trasversali: valutazione empirica di un nuovo modello del Ca'Foscari Competency Center*, 2020, Università Ca' Foscari, Venezia
- De Bono E.**, *Creatività e pensiero laterale*, 2001, BEST BUR
- Delamare Le Deist F., Winterton J.**, *What is competence?*, 2005, «Human Resource Development International», 1, pp. 27-46.
- Di Francesco G.**, *Il Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente*, 2008, «Professionalità», 101, pp. 4-7.
- Dubar, C.**, *La socializzazione: come si costruisce l'identità sociale*, 2004, Bologna, Il Mulino
- Dubet F.**, *L'égalité de chance. Qu'est que une école juste?*, 2004, Paris, Seuil.
- Flavio**, *Braille con i chiodini*, 8 aprile 2018, Associazione di solidarietà per i ciechi del Togo, <http://www.grupposanfrancesco.org/2018/04/braille-con-i-chiodini/>
- Franchi M.** (a cura di), *Biografie in transizione. I progetti lavorativi nell'epoca della flessibilità*, 2006, Milano, Franco Angeli.

- Frega R.**, *Dalla competenza alla navigazione professionale. Riflessioni su alcune tesi di Guy Le Boterf*, 2001, «Professionalità», 62, pp. 7-18.
- Gazier B.**, *Tout “Sublimes”. Vers un nouveau plein-emploi*, 2003, Paris, Flammarion.
- Genovesi G.**, *La scuola italiana ha 150 anni. Problemi e prospettive.*, 2012, Annali UNIFE, anno V, n. 3
- Giancola O., Viteritti A.**, *Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli, misure*, fascicolo 1, gennaio/aprile 2019, Università La Sapienza di Roma, edito dal Il Mulino, RivisteWEB
- Giddens A.**, *Le conseguenze della modernità*, 1994, Bologna, il Mulino.
- Giuliodori A.**, *Pensiero laterale: come risolvere i problemi della vita con creatività*, EfficaceMente, <https://www.efficacemente.com/mente/pensiero-laterale/>
- Goleman D.**, *Lavorare con intelligenza emotiva*, 1998, BUR, Saggi.
- Guarino G.**, *Sistema scolastico: l'Italia tra i migliori secondo l'OCSE*, Supereva, <https://www.supereva.it/e-la-scuola-italiana-la-migliore-deuropa-secondo-locse-35732>
- Gómez-Olmedo, A. M., Valor, C., & Carrero, I.**, *Mindfulness in education for sustainable development to nurture socioemotional competencies: A systematic review and meta-analysis*, 2020, Environmental Education Research, 26(11), 1527-1555
- Granaglia E.**, *In difesa della meritocrazia? Concezioni alternative del ruolo del merito all'interno di una teoria della giustizia*, 2008, «La rivista delle politiche sociali», 2, pp. 145-170.
- Heckman J.J.**, *Investing in our Young People: Lessons from Economic and Psychology*, 2009, paper, Lectio Magistralis, Catholic University of Milan, september 28.
- Di Francesco G.** (a cura di), *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: le abilità di base per il lavoro che cambia*, 2008, Milano, Franco Angeli.
- Jones, S. M., & Doolittle, E. J.**, *Social and emotional learning: Introducing the issue*, 2017, The future of children
- Lanzara G. F.**, *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*, 1993, Bologna, il Mulino.
- Le Boterf**, *Compétence et navigation professionnelle*, 2000, Paris, Edition d'Organisation.

- Legrenzi P., Papagno C., Umiltà C.**, *Psicologia generale. Dal cervello alla mente*, 2012, Mulino Manuali
- Lodigiani R.**, *Il mito delle competenze tra Procuste e Prometeo*, Quaderni di sociologia, n. 11, 2011, Dipartimento di Sociologia, Università Cattolica di Milano
- Lodigiani R.**, *Welfare attivo. Apprendimento continuo e nuove politiche del lavoro in Europa*, 2008, Trento, Erickson.
- Lo Duca M. G.**, *Esperimenti grammaticali: riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, 2004, Carocci, Roma
- Lo Duca M. G.**, *Viaggio nella grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini*, 2018, Carocci, Roma
- Luciano A.**, *Meritocrazia. Un'altra promessa mancata della modernità?*, 2008 «La rivista delle politiche sociali», 2, pp. 171-180.
- Magatti M.**, *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, 2009, Milano, Feltrinelli.
- Mansfield B.**, *Competence-based qualifications: a response*, 1993, «Journal of European Industrial Training», 3, pp. 19-22
- Meghnagi S.**, *Conoscenza e competenza*, 1992, Torino, Loescher.
- Meghnagi S.**, *Competenza*, 2006, «La rivista delle politiche sociali», 4, pp. 279-318.
- Melucci A.**, *Diventare persone. Nuove frontiere per l'identità e la cittadinanza in una società planetaria*, in Leccardi C., *I limiti della modernità*, 1999, Roma, Carocci.
- Montedoro C.** (a cura di) , *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, 2001, Isfol, Milano, Franco Angeli.
- Morin E.**, *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 2000, Roma, Cortina.
- Nannini S.**, *Mente e cervello. La seconda svolta cognitiva in filosofia della mente e altri saggi*, Corisco Edizioni, 2020, Roma-Messina
- Noveck, I.A., Spotorno, N.**, *Experimental Pragmatics*, in J. Verschueren (Ed.). *Handbook of Pragmatics*, Benjamins Publishing Company
- Nussbaum M. C.**, a cura di Zanetti G., *Capacità personale e democrazia sociale*, 2003, Reggio Emilia, Diabasis.
- Orletti F., De Santis C.**, *Introduzione alla linguistica generale e italiana, Fonologia e ortografia: L'articolazione dei suoni*, 2.3.3. *La classificazione dei suoni vocalici*,

2013, PON FSE 2007/2013, Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica.

Paci M., *Nuovi lavori nuovo welfare. Sicurezza e libertà nella società attiva*, 2005, Il Mulino, Bologna.

Pais I., *Il costrutto di competenza*, in Cortellazzi S., Pais I. (a cura di), *Il posto della competenza*, 2001, Milano, Franco Angeli.

Passerini W., intervista a De Bono, Corriere Università, 30 giugno 2000

Pavan A., *Nelle società della conoscenza. Il progetto politico dell'apprendimento continuo*, 2008, Roma, Armando.

Pellerey M., *Sul concetto di competenza e in particolare di competenza sul lavoro*, in Montedoro C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione*, 2001, Milano, Franco Angeli.

Piscitelli M., *Le competenze in lingua italiana*, Irre Toscana, Seminario internazionale – 27/11/2004, Genova

Polanyi M. (1967), *The Tacit Dimension*, 1967, London, Routledge and Kegan Paul

Quartapelle F., Betocchi D., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, 2002, La Nuova Italia, Oxford, Firenze

Rey B., *Ripensare le competenze trasversali*, 2003, Milano, Franco Angeli.

Ruffini C. e Sarchielli V. (a cura di), *Il bilancio di competenze. Nuovi sviluppi*, 2001, Milano, Franco Angeli.

Ruffino M., *Crediti e competenze: dilemmi della messa in valore degli apprendimenti lungo il corso della vita*, 2006, «La rivista delle politiche sociali», 4, pp. 219-232.

Sabatini F., *Lettera sul ritorno alla grammatica. Obiettivi, contenuti, metodi e mezzi*, 2004,

<https://giscel.it/wp-content/uploads/2019/11/Sabatini-Lettera-sulla-grammatica.pdf>

Sabatini F., *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, 2016, Mondadori, Milano.

Sabatini F., *Grammatica (perché, quando e come) e pratica testuale*, in E.M. Duso, et al., *Riflessione sulla lingua e modello valenziale*, Atti dei corsi di formazione per insegnanti sulla grammatica valenziale “C’è grammatica e grammatica...” (Università degli Studi di Padova ottobre/febbraio 2017/2018-ottobre/giugno 2018/2019), Italiano LinguaDue, 11(2), pp. 249-254.

- Sabatini, F., & Camodeca, C.**, *Grammatica valenziale e tipi di testo*, 2022, Carocci, Roma.
- Sabatini F., Camodeca C., De Santis C.**, *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, 2011, Loescher, Torino
- Sarchielli P.**, *Le competenze. Valore/risorsa della persona nei contesti di lavoro*, in Ajello A. M. (a cura di), *La competenza*, 2002, Bologna, il Mulino.
- Sen A. K.** (1997), *Human capital and human capability*, 1997, «World Development», 12, pp. 1959-1961
- Sen A. K.**, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, 2000, Milano, Mondadori.
- Sennett R.**, *Rispetto. La dignità umana in un mondo di diseguali*, 2004, Bologna, il Mulino.
- Sennett R.**, *L'uomo artigiano*, 2008, Milano, Feltrinelli.
- Spencer L.M., Spencer S.M.**, *Competence at Work: Models for Superior Performance*, 1993, Wiley Ed.
- Spotorno N., Koun E., Prado J., Van Der Henst J.B., Noveck I.**, *Neural evidence that utterance-processing entails mentalizing: The case of irony*, 2012, *NeuroImage*: 63(1); 25-39
- Tesnière L.**, *Éléments de syntaxe structurale, Préface de Jean Fourquet*, 1996, 2a ed., Klincksieck, Parigi
- Varchetta G.**, *Dalla complicazione alla complessità: competenza e metacompetenze*, in Isfol, *Apprendimento di competenze strategiche*, 2004, Milano, Franco Angeli.
- Vergani A.**, *L'apprendimento (continuo) formale, informale e non formale*, 2008, «Professionalità», 100, pp. 86-91.
- Veronese L.**, *Competenze Trasversali: l'impatto delle attività extra lavorative sullo sviluppo delle Competenze*, Università Ca' Foscari, 2016, Venezia
- Viteritti A.**, *Identità e competenze*, 2005, Milano, Guerini Scientifica.
- Viteritti, A.**, *Le competenze: un quasi-interorganizational field*, 1999, Osservatorio ISFOL, 5-6, numero monografico La valutazione delle competenze in impresa, 120-35
- Vettor L.**, *L'apprendimento del sistema Braille*, 18 maggio 2010, Università di Verona, Facoltà di Scienze della Formazione

Pontecorvo C., Ajello A.M. e Zucchermaglio C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, 1995, Milano, Ambrosiana

Sitografia

www.asnor.it

www.indire.it

<https://www.orizzontescuola.it>

<https://www.skuola.net>

<https://www.spreaker.com>

<https://www.stateofmind.it>

<https://www.treccani.it/vocabolario>

<https://www.tuttoscuola.com>

<https://it.wikipedia.org>