

Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching

Quadrimestrale di Scienze dell'Educazione

Anno 2 Volume 2 – mag-ago 2022

Editors-in-Chief

Giovanni Arduini, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italy

Pio Alfredo Di Tore, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italy

Deputy Editor

Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE, Italy

Managing Editor

Pio Alfredo Di Tore, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italy

Editorial Advisory Board

Paola Aiello, Università degli Studi di Salerno, Italy

Vincenza Benigno, ITD-CNR, Italy

Fabio Bocci, Università degli Studi di Roma Tre, Italy

Filippo Bruni, Università degli Studi del Molise, Italy

Felice Corona, Università degli Studi di Salerno, Italy

Stefano Di Tore, Università degli Studi di Salerno, Italy

Simona Ferrari, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy

Filippo Gomez Paloma, Università di Macerata, Italy

Pierpaolo Limone, Università degli Studi di Foggia, Italy

Francesco Peluso Cassese, UniCusano, Italy

Eva Podovšnik Axelsson, University of Primorska, Slovenia

Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy

Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata, Italy

Maurizio Sibilio, Università degli Studi di Salerno, Italy

Domenico Tafuri, Università di Napoli Parthenope, Italy

Editors

Diletta Chiusaroli, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italy

Lucia Campitiello, Università degli Studi di Salerno, Italy

Language Editors

Erika Marie Pace, Università degli Studi di Salerno, Italy

Maria Felicita Ferraro, Università di Cassino e del Lazio Meridionale, Italy

Technical Editor

Marco Botta, Sophis Academy, Italy

Editorial Review Board

Giovanni Arduini, Alessandro Ciasullo, Diletta Chiusaroli, Pio Alfredo Di Tore, Giuseppina Rita Mangione, Fabrizio Pizzi, Fabrizio Schiavo, Claudia Spina

Editore

Edizioni Universitarie Romane – GAIA srl

Via Michelangelo Poggioli 2 – 00161 Roma

Registrazione del Tribunale di Roma N° 178 del 2-11-2021

Didattica, Inclusione, Tecnologie
Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Il fascicolo raccoglie i contributi presentati per il Volume 2 Issue 2 May – August 2022

Editor: Antonella Nuzzaci

Sommario

Editoriale	Pag.8
<i>Antonella Nuzzaci</i>	
Corporeità ludiforme ed inclusione	Pag.10
<i>Antinea Ambretti, Fabio Orecchio</i>	
Il ruolo inclusivo dei giochi tradizionali	Pag.14
<i>Antinea Ambretti, Fabio Orecchio</i>	
Universal Design for Learning e attività motorio-sportive per una didattica inclusiva	Pag.20
<i>Antinea Ambretti, Fabio Orecchio</i>	
Epistemologie personali, epistemologie implicite, epistemologie latenti: lo stato dell'arte	Pag.25
<i>Diletta Chiusaroli</i>	
L'autodeterminazione a partire dai comportamenti intenzionali del bambino. L'osservazione delle scelte psicomotorie in chiave ICF nella scuola dell'infanzia	Pag.33
<i>Valeria Minghelli, Lucia Pallonetto, Rosanna Perrone, Carmen Palumbo</i>	
La lunga e tortuosa strada che porta ad una cultura inclusiva e sostenibile	Pag.42
<i>Fabrizio Schiavo, Giovanni Arduini</i>	
Social Reading e alfabetizzazione digitale	Pag.47
<i>Donatello Smeriglio</i>	

EDITORIAL

Antonella Nuzzaci
University of L'Aquila

The issue deals with some salient educational issues, such as the relationship between new media and learning, between universal design and acquisition processes, between play and knowledge, between personal epistemologies and didactics, between sustainable development goals and inclusion, up to considering emerging aspects such as those related to competences that lead the subject to autonomy and self-determination. A fruitful debate that sees in the intersection of historical, theoretical, methodological and empirical elements the reconstruction of a complex scientific framework that testifies to the importance assumed by education in a society that promotes the values and principles of inclusion.

An inclusive and culturally advanced society cannot disregard the appropriate use of technologies, which have considerable potential to support quality education for all and qualitatively appreciable inclusive processes that pay special attention to disabled and fragile persons and minorities. Donatello Smeriglio's contribution goes in this direction. In his contribution "Social reading and digital literacy", he focuses on the relationship between new media and learning, also in relation to the COVID 19 pandemic emergency. He emphasises the influence of everyday digital practices on acquisition processes, through which individuals access knowledge, produce knowledge, share information, develop and nurture social relationships.

It then pauses to consider the transformations produced by the digital universe, which also involve the space of teaching action, both in terms of instrumental equipment and the classroom setting, prompting reflection on the influence that technologies have on literacy processes and on the set of skills that the individual must acquire in order to exercise active citizenship. In this context, the relationship between virtuality and corporeity is also important, within which ludiform corporeity, in its various formative dimensions, expresses all its inclusive potential, as is well documented in Antinea Ambretti and Fabio Orecchio's contribution entitled "Corpus ludiformis and inclusion". Along the same line of interpretation are the other two contributions by the same authors, "The Inclusive Role of Traditional Play" and "Universal Design for Learning and Motor-Sporting Activities for Inclusive Education", which see the idea of a "transformative" education as the key from which the change in society begins. In this sense, the first contribution investigates, in a multi-perspective, interdisciplinary and multi-disciplinary sense, the evolutionary relationship of play in its various human dimensions and complexities, which over time has led to a necessary rethinking of the role and functions performed by schools and other educational agencies. The second, on the other hand, focuses on the role taken on by the Universal Design for Learning perspective in relation to educational processes, which, rooted in inclusive design, places the person and his or her needs at the centre of the design process, structuring accessible and stimulating environments that respect his or her characteristics, also in line with the development goals referred to in Agenda 2030.

The transformative action of education is linked to the important commitment to the Sustainable Development Goals, which today underpin the paradigms of knowledge, awareness and responsibility, essential conditions for creating a peaceful and sustainable society (and world). Fabrizio Schiavo and Giovanni Arduini's contribution, "The long and winding road to an inclusive and sustainable culture", goes in this direction. It highlights the challenge that mankind, societies and communities are called upon to face in the coming years, on a cultural, educational and environmental level, also in a transnational sense, if we want to rethink education and training systems in a sustainable way to promote a global society oriented towards cooperation, respect for people and safeguarding the planet. This interpretative logic calls into question the reasoning on the nature of knowledge, whose approach must be adequately rethought, also starting from the personal convictions and conceptions that individuals have on knowledge itself and on the way of knowing. Diletta Chiusaroli's contribution is placed in this direction, "Personal epistemologies, latent epistemologies, implicit epistemologies: the state of the art", which, by examining the constructs of Personal Epistemology and Epistemological Belief, investigates the relationship between personal epistemologies and didactics, starting from the idea that teachers should give space in the school context to considerations and reflections of an epistemic nature in order to create habits of mind in students that can also be activated outside school, with obvious benefits in terms of cognitive autonomy and critical evaluation of infor-

mation. Within the repertoire of skills and knowledge possessed by an individual, elements such as autonomy and the capacity for self-determination are indispensable conditions for him to pursue his goals, assess his progress, live in society and create and maintain good relationships with others. This horizon of meaning presupposes the recognition and appreciation of personal and social factors, which together contribute to determining positive learning outcomes.

Thus, the contribution by Valeria Minghelli, Lucia Pallonetto, Rosanna Perrone and Carmen Palumbo, “Self-determination from the child’s intentional behaviour. The observation of psychomotor choices from an ICF perspective in pre-schools”, closes the circle of the reasoning carried out in this special issue, focusing attention on a number of factors belonging to a society that aspires to become inclusive, starting from childhood and the key institution that deals with it. Indeed, the pre-school performs the fundamental task of providing for the overall education of the child, promoting the integral development of the person, pursuing the principles of bio-psycho-social well-being and nurturing self-determination to improve the quality of life. Exploiting the use of technologies, the contribution focuses on the observation of psychomotor behaviour as an indispensable tool for an effective inclusive design that, through tools such as the ICF, allows for the identification of emerging competences and favours the planning of intervention processes that envisage the use of strategies that enable learning. This is in compliance with an indispensable principle, that of self-determination, which sees in the need for autonomy, the need for human competence and the need for relationships, the central trinomial to enable the individual to adopt self-regulated behaviour aimed at change. A starting point and not an arrival point, this special issue, without claiming to be exhaustive, serves to lay the foundations for subsequent and targeted reflections on a still open debate that needs further and more in-depth analysis. In the hope that this will happen and that this debate will expand, hopefully involving scholars from different fields in an inter- and trans-disciplinary perspective, it becomes important to maintain rigorous and well-defined scientific processes in order to collect and analyse data for the correct resolution of problems and the advancement of knowledge. The contributions in this special issue give us hope for the future!

LUDIFORM BODY AND INCLUSION

CORPOREITÀ LUDIFORME ED INCLUSIONE

Antinea Ambretti^a and Fabio Orecchio^{b*1}

^a*Department of Humanities, Pegaso Online University, Naples, Italy*

^b*Department of Economics and Legal Science, University of Enna, Catania, Italy*

antinea.ambretti@unipegaso.it

forecchio@alice.it

Abstract

This contribution deals with the theme of educational value of ludiform corporeality in its formative dimensions. The research involved a theoretical-argumentative analysis of character descriptive to allow information recognition about the origins, evolutions and characteristics of ludiform corporeity and its relative inclusive potential.

Nel presente contributo si affronta il tema della valenza educativa della corporeità ludiforme nelle sue dimensioni formative. La ricerca ha previsto un'analisi teorico-argomentativa a carattere descrittivo per consentire una ricognizione delle informazioni circa le origini, le evoluzioni e le caratteristiche della corporeità ludiforme ed il suo relativo potenziale inclusivo.

keywords

Ludiform body; movement; inclusion.

Corporeità ludiforme; movimento; inclusione.

¹ Antinea Ambretti è Professore associato ssd MEDF/01 Didattica attività motorie e rieducazione funzionale presso la Facoltà di Scienze Umane dell'Università Telematica Pegaso, Napoli.

Fabio Orecchio è PHD Scienze Economiche e Giuridiche presso l'Università di Enna, Catania.

L'ideazione e l'organizzazione dell'articolo sono il frutto del lavoro congiunto dei due autori. pur tuttavia, "l'introduzione" e il paragrafo 2. "Corporeità ludiforme inclusiva" e le "conclusioni" sono stati scritti da Antinea Ambretti, mentre Il paragrafo 1 "Dal corpo che gioca alla corporeità ludiforme" è stato scritto da Fabio Orecchio.

Introduzione

La storia del gioco in ambito didattico educativo è segnata da un lungo percorso che mira a ricapitolare all'interno di un ampio dibattito scientifico vari filoni di ricerca facendo lentamente emergere una nuova consapevolezza relativa al rapporto gioco-movimento e sviluppo. La costante presenza delle attività di gioco in tutte le sue forme, in tutte le culture ha significativamente influito nella definizione e ridefinizione della storia umana, contribuendo a determinare cambiamenti sociali e una costante rivisitazione trans-generazionale dell'Io sociale ed individuale, mettendo in risalto le specificità educative delle attività ludico-motorie nelle loro plurime e diversificate forme evolutive socio-psico-sociali. Questa pluridimensionalità del fenomeno ludico impone una riconsiderazione delle sue originali peculiarità in quanto il gioco e le azioni che ne conseguono di volta in volta possono essere "indicatori" speculari di un modello intersoggettivo e intrapsico-sociale. Ciascun gioco offre uno spaccato della biografia psicosociale del soggetto da cui trae origine "l'io di una società che si esprime attraverso forme ludiche" (Parlebas, 2001). In questo senso i giochi sono la manifestazione del diritto ad essere differenti (Lavega, *Traditional games in Spain. A Social School of values and learning*, p. 1) Le inclinazioni dei bambini verso le attività libere, che nei primi anni di vita assumono prevalentemente caratteristiche ludiche sensomotorie e simboliche, sono condizionate dalle aspettative e dalle limitazioni che si traducono nella precoce e, spesso, totale "organizzazione" del tempo libero, del tempo scuola, del tempo di vita dei bambini da parte degli adulti, con effetti sul tempo e sugli spazi dedicati al gioco spontaneo, che di fatto perde la sua caratteristica istintività, libertà e naturalezza. Soprattutto nel gioco spontaneo i bambini si raccontano, si esprimono, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali, diventando, attraverso un'adeguata progettazione degli spazi e dei tempi, un elemento di qualità pedagogica degli ambienti educativi per l'intrinseca capacità di evocare, stimolare, accompagnare e approfondire gli apprendimenti.

Dal corpo che gioca alla corporeità ludiforme

Il dibattito scientifico internazionale sul tema del gioco è davvero ampio, se si pensa che spazia tra settori ed ambiti di ricerca plurimi interdisciplinari e multidisciplinari.

Freud, per esempio attribuisce al gioco la funzione catartica rispetto alle esperienze dolorose e traumatiche, Piaget affida al gioco simbolico importanza per la strutturazione dell'immagine mentale, Vygotskij evidenzia che nel gioco il bambino potenzia le sue capacità; il gioco dunque è libertà secondo Dewey, ma al contempo addestramento all'attività sensoriale, percettiva e mentale (Montessori). Anche nel variegato quadro scientifico contemporaneo il gioco è elemento imprescindibile per garantire un'adeguata costruzione dei referenti mentali astratti corrispondenti alla realtà in tutte le sue componenti adattive e non è banalizzato come semplice svago o perdita di tempo. Al contempo si sollecita attenzione alla distinzione di Visalberghi (1958) tra ludico e ludiforme per cui mentre l'attività ludica si autodefinisce e autodetermina come gioco fine a sé stesso, l'attività ludiforme si pone come obiettivo l'apprendimento attraverso il gioco. Nel ludico il gioco è il fine, nel ludiforme il gioco è il mezzo; è importante attribuire egual spazio ad entrambi i concetti in quanto entrambi importanti nel processo di apprendimento.

Nonostante ciò, la scuola si avvale troppo poco sia di attività ludiche, sia di attività ludiformi sottovalutando che il mondo moderno ha riscattato il ludico e ne ha riscattata la centralità sociale, per arrivare a delineare nel gioco il paradigma fondante della formazione umana, introducendo il ruolo didattico-educativo della corporeità ludiforme.(Staccioli, G.,1998).

Il corpo è il primo strumento di gioco; le varie parti del corpo, disponibili fin dalla nascita sono in grado di sollecitare un sapere personale, pensiero espressivo, esplorativo, simbolico, affettivo, esperienziale, che prende vita dalla fisicità per elevarsi alla costruzione di forme cognitive superiori complesse. E' chiaro dunque che fin dalla nascita è necessario dare grande enfasi e prestare molta attenzione allo sviluppo della motricità, fin da subito in maniera ludica al fine di attivare corretti processi cognitivi sia nel bambino, sia nel suo futuro da adulto.

La corporeità ludiforme enfatizza il biologico, perché il movimento sviluppa funzioni organiche; cognitive, con riferimento a Piaget (1945) si può facilmente affermare che la logica, le categorie spazio-temporali, ecc., si sviluppano attraverso l'esperienza motoria; sociali e comunicativi, poiché siamo soliti giocare in gruppo, anche da bambini piccoli, tanto da essere in qualche modo "costretti" a relazionarci e comunicare con gli altri; affettivo ed espressivo, poiché la ragione del movimento implica sempre

un'emozione, qualcosa che letteralmente significa "passare da" e implica l'adozione di posture e atteggiamenti "espressivi"; decisionale, in quanto il gioco costringe sempre a prendere decisioni, e lo sport e il gioco motorio enfatizzano fortemente questa condizione con vincolo di tempo in modo da simulare l'autonomia, l'assunzione di responsabilità e la capacità intuitiva e inferenziale.

Appare chiaro che la ludicità corporea è una costruzione sociale che si comporta come una sorta di specchio dei valori sociali promossi dalla società che lo origina. Quindi giocare significa socializzare, ne deriva che la corporeità ludiforme è socio inclusiva.

Corporeità ludiforme inclusiva

La ludo-corporeità è espressione di un vero e proprio patrimonio cognitivo che origina dall'interconnessione di condizioni anatomo fisiologico strutturali cognitive e socio relazionali che si materializzano e si esprimono attraverso un corredo prassico-motorio-funzionale ai processi di apprendimento.(Berthoz, A., 2011)

E' evidente che nella scuola sia necessaria una rivisitazione della corporeità ludiforme, del valore che il corpo assume nell'apprendimento, nello sviluppo delle funzioni cognitive superiori, ma anche in quanto prerequisito per l'apprendimento. Alla scuola, pertanto, spetta il compito, fin dalla prima scolarizzazione, di progettare un curriculum accessibile alla corporeità ludiforme avendo chiaro il passaggio dal corpo ludico a quello ludiforme: da una corporeità che gioca a una corporeità che è essa stessa strumento di gioco e via di accesso alla conoscenza.

La nozione di competenze motorie è direttamente associata all'abilità del bambino di condurre condotte motorie plurime e variegate. Il bambino che si muove fa trasparire dai suoi atti motori capacità, competenze, ma anche valori, idealità, preferenze e modelli sociali di relazione e di prospettiva (Casolo,2011).

Osservando un bambino che gioca si possono fare delle riflessioni oggettive: velocità di azione, coordinazione nella corsa, capacità di lancio e ricezione di oggetti ecc., ma anche riflessioni più complesse relative all'affettività, alla percezione, alla comunicazione, alla presa di decisioni e strategie.

L'osservazione esterna insieme a quella interna da origine al concetto di condotta motrice. Essa consente di integrare in modo sinergico le strutture vitali della persona che gioca, mentre è intelligente chi impara ad agire e a significare. Pianificare percorsi ludici alternativi, inconsueti, altri, è oggi di fondamentale importanza per fornire al bambino nuove vie di apprendimento, incuriosendolo sempre più, offrendo dunque diverse e plurime esperienze ludomotorie (Ferretti E., 2008).

Le attività ludiformi nella scuola risultano essere un valido strumento didattico che propone itinerari didattici flessibili, alternativi e complementari a carattere inclusivo in quanto contribuiscono alla costruzione dell'immagine individuale della persona basata sull'interdipendenza tra corpo e ambiente., riconducibile al dominio intellettuale, sociale e comunicativo, mostrando, ancora una volta, l'elemento multifattoriale della didattica delle attività motorie.

Del resto le attività motorie costantemente sollecitano la corporeità ludiforme a manifestarsi direzionando le attività di insegnamento-apprendimento sul ruolo di una didattica centrata su gioco corpo e movimento.

Le attività ludiformi sono assimilabili ai giochi didattici perché il fine che si persegue non è interno a ciò che si fa, non si conclude con il gioco, il fine rimane esterno al giocare e, normalmente, esso è determinato dall'adulto. E' un'attività che possiede tre delle quattro caratteristiche che definiscono il ludico (impegnativo, continuativo e progressivo), ma manca della quarta, perché il fine del gioco non corrisponde alla fine dell'attività: nel gioco viene coscientemente conseguita una finalità che si trova al di là del gioco stesso (Staccioli,1998) e che richiama la socializzazione per fini inclusivi.

Conclusioni

La scuola italiana sta vivendo un momento di profonda trasformazione: l'avvento dell'autonomia scolastica, l'inserimento di nuovi progetti e differenti modelli organizzativi, la costante formazione degli insegnanti, l'allungamento dell'obbligo e il tentativo di una più efficace redistribuzione delle risorse economiche destinate alla scuola, stanno dando for-

ma ad una scuola diversa, più complessa e per certi versi più problematica di quella del passato. Ciò nonostante, la scuola rimane un punto di riferimento per il bambino e per il suo sviluppo (Fantozzi, D. 2018).

In questo contesto la necessità di promuovere l'attività ludico motoria richiama alla programmazione di un curriculum flessibile e soprattutto accessibile a garanzia della individualità di tutti e di ciascuno.

La corporeità ludiforme riveste in tal senso un ruolo prioritario per aiutare l'alunno per esprimere al meglio tutte le capacità di base.

In ambito scolastico l'intento dovrebbe essere quello di orientare le scelte metodologiche e progettuali dei docenti a partire dalla corporeità sia essa ludica che in movimento per favorire la socializzazione grazie alla vicinanza sociale messa in campo dal corpo che gioca, che agisce e che si manifesta liberamente come Io individuale e sociale.

References

- Ambretti. A., Palumbo C., Lavega P., Sibilio M., *MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, saggi, Corporeità ludiforme e apprendimento*, p.285, <https://www.metisjournal.it/index.php/motis/article/view/165>
- Berthoz A., *Il Senso del movimento*, New York, McGraw-Hill Companies, 1998.
- Carraro A., Bertollo M., *Le scienze motorie e sportive nella scuola primaria*, Padova, Cleup, 2009, p. 7-8.
- Casolo F. *Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva*, Milano, Vita e Pensiero, 2011.
- Ceciliani A., Bortolotti A., Outdoor Motor Play: Analysis, Speculative, Research paths. *CEPS Journal Center for Educational Policy Studies Journal*, 3(3), p.65-86.
- Cenni M.C., Cenni R., *Laboratorio per le attività Motorie e sportive*, Gaia Edizioni, 2017, p.43
- Fantozzi D., Università degli Studi di Pisa, Metodologie e tecnologie didattiche, *Didattica del gioco, il gioco nella didattica*, 2018-19, p. 2-4.
- Ferretti E., *Giochi sociomotori*, Bellinzona, Centro didattico cantonale, 2008, p. 13
- Frabboni F., *Un'infanzia in sella al gioco per cavalcare conoscenza e fantasia*, 1999. In Ambretti. A., Palumbo C., Lavega P., Sibilio M., *MeTis Mondi educativi. Temi indagini suggestioni, saggi, Corporeità ludiforme e apprendimento*.
- Lavega P., Aplicaciones de la noción de conducta motriz en la enseñanza. In F. Lagardera & P. Lavega (Eds.), *La ciencia de la acción motriz*, p.157-180. Lleida, Ediciones del la Universitat del Lleida.
- Staccioli, G., *Il gioco e il giocare*. Roma: Carocci, 1998, p. 16.

THE INCLUSIVE ROLE OF TRADITIONAL GAME

IL RUOLO INCLUSIVO DEI GIOCHI TRADIZIONALI

Antinea Ambretti^a and Fabio Orecchio^{b*2}

^a*Department of Humanities, Pegaso Online University, Naples, Italy*

^b*Department of Economics and Legal Science, University of Enna, Catania, Italy*

antinea.ambretti@unipegaso.it

forecchio@alice.it

Abstract

The current international scientific debate on the topic of popular game highlights between the various elements of investigative complexity this multi-faceted which necessarily requires interdisciplinary reflection and multidisciplinary of the evolutionary relationship between play, popular movement. This invitation coming from different scientific ambitions "to reflect, to grasp human complexities" (Morin, 1999, p. 29) has led over the years to a necessary rethinking of the role and functions education agencies in primis, the school.

L'attuale dibattito scientifico internazionale sul tema del gioco popolare evidenzia tra i vari elementi di complessità investigativa questa multi sfaccettatura che richiede necessariamente una riflessione interdisciplinare e multidisciplinare della relazione evolutiva gioco, movimento popolare. Questo invito proveniente da ambizioni scientifiche diversi "a riflettere, a cogliere le complessità umane" (Morin, 1999, p. 29) ha indotto negli anni, ad un necessario ripensamento sul ruolo e funzioni delle agenzie educative in primis, la scuola.

Keywords

Popular game; inclusion; sociomotricity; diversity.
Gioco popolare; inclusione; sociomotricità; diversità.

² Antinea Ambretti è Professore associato ssd MEDF/01 Didattica attività motorie e rieducazione funzionale presso la Facoltà di Scienze Umane dell'Università Telematica Pegaso, Napoli.

Fabio Orecchio è PHD Scienze Economiche e Giuridiche presso l'Università di Enna, Catania.

L'ideazione e l'organizzazione dell'articolo sono il frutto del lavoro congiunto dei due autori; pur tuttavia, il paragrafo 1 "Giochi popolari ed inclusione", il paragrafo 2 "Ludoetnomotricità inclusiva" e le "conclusioni" sono stati scritti da Antinea Ambretti, mentre il paragrafo 3 "La programmazione di un'attività ludico motoria a misura di bambino" è stato scritto da Fabio Orecchio.

Giochi popolari e inclusione

L'interesse per i giochi popolari nasce da un'originale rivisitazione del passato storico culturale delle attività di gioco e di movimento che ha consentito un riesame del senso educativo della dimensione ludico-corporeo-chinestesica seguita da una lenta e graduale evoluzione storico-teorica delle tradizioni popolari.

Ciascun gioco popolare ha tratto nutrimento necessario dal presente e dal passato introducendo gradualmente negli attuali itinerari di ricerca e d'insegnamento nuovi orientamenti didattici riconducibili alla ludo-etno-motricità (Parlebas), non è solo il singolo individuo che partecipa al gioco ma tutta la comunità territoriale. Se sociale ed individuale si integrano e si manifestano rendono il gioco popolare una vera e propria fucina inclusiva.

L'interesse nazionale ed internazionale per i giochi popolari ci riporta a questa riflessione di fondo: educare con semplicità attraverso il gioco originato dalla comunità territoriale e da essa proposto in chiave sociomotoria.

Diventa interessante riportare nel contesto scuola il gioco popolare locale territorialmente acquisito a corredo di un'organizzazione curricolare aperta e flessibile. Ciascun gioco si costituisce come una efficace alternativa per puntare a:

- inclusione;
- coinvolgimento di tutti gli alunni;
- sviluppo, potenziamento e acquisizione di abilità e competenze cognitive e motorie;
- raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine di ciascun segmento di scuola.

Va da sé che se il gioco popolare può rappresentare un valore aggiunto per l'alfabetizzazione sociomotoria in chiave inclusiva.

Ludo etnomotricità inclusiva

Numerosi studiosi di diversi ambiti di studio e intervento hanno, già da decenni, corroborato l'inscindibile correlazione tra processo di apprendimento e attività ludico-motoria, evidenziando l'importanza di promuovere tale rapporto fin dalla primissima infanzia. (Berthoz A. 1998).

Dewey, Montessori, Piaget sostengono il protagonismo delle attività ludico-motorie in età infantile in quanto è una delle modalità di apprendimento e conoscitiva più spontanea e naturale, e che favorisce l'acquisizione di capacità motorie coordinative, condizionali e di mobilità articolare.

Inoltre, nel filone degli studi sulla psicomotricità si ricorda Le Boulch (1985) il quale reputa il nesso tra attività ludica e movimento come una forma di aggiustamento progressivo e di consolidamento del corredo motorio del bambino. È attraverso il movimento che il bambino mette alla prova le proprie potenzialità motorie sperimentando numerose tipologie e modalità di movimento utili non solo ad interagire con il mondo esterno, ma anche per conoscere le proprie potenzialità. In tal senso, il bambino è considerabile come un "acrobata" (Gesell, 1985) che agisce secondo quelle che sono le sue potenzialità nel tentativo di "trasformare con risultati essenziali" l'ambiente circostante (Bernstein, Meinel, 1955, p. 141).

Queste capacità trasformative sono prevalentemente determinate "da una rigorosa evoluzione che segue una stadiazione biologicamente definita" (Meinel, 1955). Il bambino agisce sulla base di quelle che sono le sue peculiarità biologiche, le sue capacità, le sue motivazioni a compiere quel particolare movimento o a coordinarne di molteplici forme (Meinel, 1955). La libertà di scelta circa i movimenti che il bambino può compiere è, inoltre, l'esito di una complessa azione di selezione ed elaborazione delle informazioni più rilevanti e che lo motivano ad agire sulla base delle affordance che lo stesso ambiente offre. Montessori (1999) sostiene che il bambino ha, infatti, una mente assorbente, ossia in grado di cogliere le stimolazioni provenienti dall'ambiente fisico o sociale circostante e promuovere l'acquisizione di conoscenze e abilità. Inoltre, è proprio la Montessori che "teorizza le potenzialità cognitive e funzionali delle esperienze motorio-sensoriali che impegnavano specificamente il canale visivo per "entrare in rapporti speciali con l'ambiente" (Montessori, 2001, p. 164)" (Ambretti, 2012.).

Inoltre, al fine di poter aiutarlo a potenziare le capacità di “controllare, adattare e trasformare i propri movimenti” (Meinel, 1955, p. 335), la progettazione e la programmazione delle attività didattiche riveste un ruolo fondamentale per favorire lo sviluppo psicofisico del bambino supportandolo nel processo di apprendimento di diverse forme di movimento, nella comprensione circa la loro differenziazione e nel potenziamento delle abilità motorie (Meinel, 1955). Vayer (1955), per esempio, evidenzia l'importanza di alcune operazioni concrete che si rivelano in relazione all'“uso funzionale” di alcune attività di gioco come lancia-re, afferrare un oggetto, arrampicarsi, rotolare, saltare, disegnare, ecc. Spesso questi sono movimenti che non sempre vengono promossi nei contesti familiari, in quanto vi è una carenza di stimolazioni poiché si è orientati a proporre attività ludiche più sedentarie o vissute passivamente (es. guardando la televisione).

Al contrario, nella scuola dell'infanzia potrebbero essere strutturati percorsi che possano aiutare a ritrovare nel corpo e nel movimento la sua ludicità. In questo caso questa attività di progettazione potrebbe essere supportata dagli educatori e dai docenti che operano nei servizi educativi per la prima infanzia per mezzo di attività ludiche calibrate sulle potenzialità di ciascuno, proponendo giochi motori sulla base delle preferenze e dei movimenti prodotti dai bambini in modo spontaneo per poi passare ad attività più complesse, a seconda dell'età, come quelle proprie del gioco simbolico, di imitazione o di immaginazione. Come si evince dai principali documenti nazionali sull'educazione per la prima infanzia, le attività dovranno, infatti, essere progettate in modo flessibile e aperto e “da costruirsi in progressione e lontana da schematismi [...], coerente] con la plasticità ed il dinamismo dello sviluppo infantile” (D.M. 3 giugno 1991 “Orientamenti per la scuola materna statale”, parte intitolata Il bambino e la scuola).

Fin dalla scuola dell'infanzia la programmazione delle attività ludico-motorie dovrà:

- essere coerente con le indicazioni che emergono dagli orientamenti e indicazioni ministeriali;
- rispondere alle esigenze degli studenti, tenendo conto delle fasi di crescita;
- rientrare nell'ambito di un modello teorico-operativo confermando che “neanche l'educazione motoria...può sfuggire a una fondazione epistemologica dei programmi, in quanto gli interventi sono risoluzioni di problemi educativi e non trasmissioni di modelli motori” (Varchetta, 1988, p. 85).

Va però ricordato che, un ambiente di apprendimento che abbia l'intenzione di restituire dignità e valore al gioco e al corpo in movimento, non può prescindere da un'azione di progettazione e programmazione di esperienze didattiche che offrano al bambino in formazione l'occasione di sentirsi riconosciuto e valorizzato all'interno di uno spazio in cui può liberamente esprimere i suoi naturali bisogni di movimento, socialità, gioco e intimità.

La programmazione di un'attività ludico motoria a misura di bambino

Utile, a tal proposito, potrebbe essere seguire le seguenti fasi per la programmazione di attività in modo personalizzato e a misura di bambino:

Fase I Individuare finalità ed obiettivi di natura didattico-educativa coerenti con le indicazioni provenienti: • dai programmi ministeriali • dal Ptof • dalla programmazione di sezione
Fase II Definire e valutare il target di riferimento delle attività che si intende proporre ovvero compiere una: • valutazione generale dei soggetti sotto il profilo auxologico ed in rapporto all'età ed al sesso; • previsione di massima dei tempi di svolgimento e di alternanza delle fasi di sviluppo ponderale e staturale; • analisi e valutazione “su campo” del grado di sviluppo psicomotorio; • definizione dei “bisogni motori” dei soggetti. • definizione delle eventuali difficoltà motorie generali e specifiche di tutti e di ciascun alunno.
Fase III Scelta degli spazi e strumenti che variano in base a • Età sesso e caratteristiche morfo-strutturali degli alunni • tipologie di attività ludico- motorie • disponibilità dei luoghi

• organizzazione interna alla scuola

Fase IV

Organizzazione delle attività in termini di contenuti che richiede la

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• predisposizione di un piano di esperienze motorie e la relazione intercorrente tra di esse per l'acquisizione di abilità;• Predisposizione di un ambiente di apprendimento motorio ricco di opportunità esperienziali;• Costruzione di uno o più itinerari motori indispensabili a costruire abilità e competenze attraverso una rete di esperienze. |
|--|

Sulla base di tali considerazioni si ritiene opportuno riflettere sul ruolo del professionista-progettista che dovrebbe possedere le competenze appropriate per favorire tali processi attraverso la progettazione di attività didattiche che in modo globale coinvolgano il bambino attivamente sfruttando le potenzialità accattivanti del gioco in tutte le sue forme e modalità di attuazione. Inoltre, sarebbe opportuno essere ben consapevoli di quelle che sono le tappe di sviluppo delle abilità motorie anche per poter offrire opportunità educative utili attraverso la progettazione di attività di *cooperative learning* o diadiche in cui possano essere coinvolti bambini di sezioni differenti. Grazie alla possibilità di interagire con dei compagni più grandi e più competenti, relativamente a particolari movimenti da compiere in alcune attività ludiche, tali occasioni potrebbero essere vantaggiose per favorire lo sviluppo di abilità non solo motorie, ma anche sociali, comunicative.

Altrettanto utile potrebbe essere la proposta di giochi tradizionali, che in passato si era soliti praticare all'aperto o nel cortile di casa, che favorivano un apprendimento per esplorazione e per scoperta. Tali attività dovrebbero essere accompagnate a esercizi metacognitivi che possano essere utili al bambino per assumere consapevolezza sul proprio corpo e sulle modalità attraverso cui compie specifici gesti e movimenti.

La scuola si apre pertanto alla programmazione di un curriculum possibilista capace di cogliere il ruolo del gioco in chiave socio motoria inclusiva. Del resto l'educazione con il gioco e attraverso esso è una delle naturali e principali modalità di accesso ai saperi nella scuola dell'infanzia. Alla valorizzazione del gioco e di tutte le sue varianti, corrisponde l'esplorazione e la ricerca (capire e leggere la realtà circostante), la vita di relazione, la mediazione didattica (sviluppare l'apprendimento ed organizzare le conoscenze, l'osservazione, la progettazione e la verifica (per portare avanti un curriculum sulle effettive esigenze dei bambini), la documentazione (aspetto innovativo perché risponde all'esigenza di rendere visibile il progetto attraverso strumenti di diverso tipo (verbali, grafici ed audiovisivi) (Casolo, F., 2011).

Proposte secondo delle modalità di ricerca-azione, la didattica ludico-sportiva con i giochi tradizionali potrebbe essere condotta utilizzando un modello e un approccio pedagogico non direttivo, ma che favorisca il *self-directed learning* grazie a un'accurata progettazione delle attività proposte, affinché queste tengano conto della globalità della persona, aiutino i bambini a comprendere e a seguire regole specifiche e a condividere spazi, materiali, ecc.

Gli obiettivi che si prefigge di raggiungere sono elastici e fanno riferimento:

- alla creatività sviluppata attraverso l'espressione ludica;
- a forme di libera espressione e comunicazione motoria;
- alla dinamicità del gruppo classe;
- a un orientamento propositivo.

Le verifiche e la valutazione sono basate sulla riflessione e la condivisione, attraverso:

- la stimolazione dell'intelligenza personale (intra e inter);
- l'utilizzo del linguaggio corporeo;
- la promozione dell'autonomia organizzativa;

– la realizzazione di una trasversalità cognitiva (il corpo per la costruzione di altri saperi).

La promozione della qualità degli interventi formativi attraverso una progettualità di ricerca e d'intervento che, parta dall'analisi dei bisogni concreti degli alunni, valorizzi le risorse materiali e professionali; la realizzazione di curricoli trasversali e interdisciplinari in spazi di ricerca che si connettano anche al tessuto territoriale di riferimento.

I contenuti didattici dell'educazione ludico-motoria nella Scuola d'Infanzia sono identificabili con obiettivi definiti nei vari campi d'esperienza che fanno riferimento a:

- sviluppo delle discriminazioni senso-percettive (visive, uditive, tattili, cinestesiche);
- sviluppo degli schemi motori di base e degli schemi posturali;
- sviluppo delle capacità motorie e in particolare quelle coordinative (coordinazione, equilibrio statico e dinamico, differenziazione e ritmo, orientamento del corpo nello spazio e nel tempo, anticipazione);
- presa di coscienza del valore del corpo sia nelle sue valenze espressive che sotto l'aspetto igienico-salutistico;
- ruolo primario al gioco (valorizzazione), inteso nelle sue varie accezioni (vero modo di essere del bambino).

Conclusioni

La scuola attuale nel ripercorrere il passato si apre ad una possibile integrazione di itinerari educativi curricolari ed extra-curricolari che mixando nuove e vecchie attività ludiche offre un ventaglio di opportunità più vasto alle generazioni in formazione coinvolgendo nel processo famiglia enti territori comunità circoscrizioni per la definizione di un profilo curricolare sempre più a misura di alunno. Del resto nella parte introduttiva dei documenti ministeriali dedicata alla scuola dell'infanzia e primaria intitolata società e cittadinanza si puntualizza la specificità educativa del territorio al punto da definire i connotati di una scuola inserita all'interno di un possibile sistema formativo integrato, evidenziando la specificità di ciascuna comunità educante con le sue legittime peculiarità educative. (Butler J., Storey B., Robson C. 2012). Tra le varie attività a carattere ludico motorio ruolo privilegiato viene attribuito al gioco popolare, il cui ruolo viene richiamato anche dalla Agenda 2030 a proposito della sostenibilità educativa per una cittadinanza consapevole ed ecologica.

Non si tratta solo di usare il gioco nelle sue plurime forme per veicolare messaggi ma il corpo attraverso il gioco popolare è esso stesso espressione di socialità e/o accessibilità a questa. La corporeità socio-ludiforme è il fine ultimo di una società aperta, possibilista ma soprattutto inclusiva.

References

- Ambretti A. (2012). Didattica in movimento (a cura di Sibilio M. e D'elia F.). Brescia: La Scuola..
- Aucouturier B., Darrault I., Empinet J. L. (1986). La pratica psicomotoria. Rieducazione e terapia. Roma: Armando.
- Berthoz A. (1998). Il Senso del movimento. London: McGraw-Hill Companies. Bruner J. (1968). Studi sullo sviluppo cognitivo. Roma: Armando. Bruner J.S. (1971). Prime fasi dello sviluppo cognitivo. Roma: Armando.
- Bruner J. (1999). Il Gioco. Gioco e realtà sociale. Roma: Armando.
- Bruner J. (2006). La cultura dell'educazione. Milano: Feltrinelli.
- Butler J., Storey B., Robson C. (2012). Emergent learning focused teachers (ELF's) and their ecological complexity worldview. Sport, Education and Society.
- Casolo F. (2011). Didattica delle attività motorie per l'età evolutiva. Milano: Vita e Pensiero. Cinguetti P., Mischi S. (1980). L'espressione psicomotoria, proposte per l'attività ludica psicomotoria, logico percettiva, musicale per la scuola dell'infanzia. Roma: Edital.

- De Vroede E., Renson R. (2005). Traditional games in Flanders: State of the art. In Lavega (Ed.), Games and Society in Europe. Barcelona: European Traditional Games and Sports Association.
- Dellabiancia M. P. (1999). Gioco e giocosport nella scuola dell'infanzia e primaria. Roma: Armando.
- Dundes A. (1978). Essays in Folkloristics. Folklore Institute: Meerut.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1999). Manuale di pedagogia generale. Bari: Laterza.
- Gardner H. (2002). *Forme mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Meinel K. (2011). *Teoria del movimento*. Roma: Società stampa sportiva.
- Montessori M. (2001). *Educare alla libertà e introduzione alla pedagogia*. Milano: Garzanti.
- Montessori M. (2007). *Il segreto dell'infanzia, gli elefanti saggi. Opere di M. Montessori*. Milano: Garzanti (quarta ristampa).

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING AND MOTOR -SPORTS ACTIVITIES FOR INCLUSIVE TEACHING

UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING E ATTIVITÀ MOTORIO- SPORTIVE PER UNA DIDATTICA INCLUSIVA

Antinea Ambretti ^a and Fabio Orecchio ^{b*3}

^a*Department of Humanities, Pegaso Online University, Naples, Italy*

^b*Department of Economics and Legal Science, University of Enna, Catania, Italy*

antinea.ambretti@unipegaso.it

forecchio@alice.it

Abstract

Since the end of the 1980s, Universal Design for Learning has introduced the principles of design for all, from the architectural and product realization plan to the educational one, through an action centered on study programs starting from the analysis and from the structuring of accessible and stimulating environments in order to provide inclusive teaching methodologies to support all students within different classes.

The basic idea is to guarantee all students access to learning through a flexible educational curriculum attentive to the educability potential of kinesthetic body activities consistent with the current vision of educational sustainability recalled by the 2030 Agenda.

A partire dalla fine degli anni '80 l'Universal Design for Learning ha introdotto i principi della progettazione per tutti dal piano architettonico e di realizzazione dei prodotti a quello dell'istruzione, attraverso un'azione centrata sui programmi di studio partendo dall'analisi e dalla strutturazione di ambienti accessibili e stimolanti al fine di fornire metodologie di insegnamento inclusive per supportare tutti gli studenti all'interno di classi diverse.

L'idea di fondo è garantire a tutti gli studenti l'accesso all'apprendimento tramite un curriculum didattico flessibile attento al potenziale di educabilità delle attività corporeo-chinesastiche coerenti con l'attuale visione della sostenibilità educativa richiamata dall'Agenda 2030.

Keywords

Accessibility; UDL; sport; physical activity.

Accessibilità; UDL; sport; attività motoria.

³ Antinea Ambretti è Professore associato ssd MEDF/01 Didattica attività motorie e rieducazione funzionale presso la Facoltà di Scienze Umane dell'Università Telematica Pegaso, Napoli.

Fabio Orecchio è PHD Scienze Economiche e Giuridiche presso Università di Enna, Catania.

L'ideazione e l'organizzazione dell'articolo sono il frutto del lavoro congiunto dei due autori; pur tuttavia, il paragrafo 2 "La declinazione dei punti cardine dell'UDL nell'attività motorio-sportiva" e il paragrafo 3 "UDL e attività motorio-sportiva nei contesti scolastici" sono stati scritti da Antinea Ambretti, mentre il paragrafo 1 "Progettazione universale ed inclusione" e "le conclusioni" sono stati scritti da Fabio Orecchio.

Progettazione universale ed inclusione

Nel 2006 la Convenzione ONU sui Diritti delle persone con disabilità richiama la comunità internazionale alla tutela della diversità a partire dall'accessibilità precisando all'articolo 9 che gli Stati Parti adottano misure adeguate a garantire alle persone con disabilità, su base di uguaglianza con gli altri, l'accesso all'ambiente fisico, ai trasporti, all'informazione e alla comunicazione, compresi i sistemi e le tecnologie di informazione e comunicazione, e ad altre attrezzature e servizi aperti o forniti al pubblico, sia nelle aree urbane che in quelle rurali (Convenzione Onu, 2006).

La "ricapitalizzazione" della cultura dell'accessibilità, le cui origini risalgono al mondo architettonico con successive evidenti ricadute nel campo socio-educativo, ha consentito di allargare i confini interpretativi della diversità, affermando che bisogna garantire a persone con ridotta o impedita capacità motoria o sensoriale di fruire in sicurezza dello spazio urbano, di raggiungere l'edificio[...], di entrarvi agevolmente e di fruire di spazi e attrezzature in condizioni di adeguata sicurezza e autonomia (Mace, R. 1985).

In particolare nei contesti educativi si è reso necessario integrare, in modo complementare, approcci trasversali plurimi e diversificati appellandosi a quanto emerso nei dibattiti scientifici nazionali ed internazionali, in materia di diversità e opportunità.

Già negli anni '70 l'architetto Ronald Mace, ha aperto la strada alle successive riflessioni riferite al rapporto diversità-accessibilità in chiave universale, introducendo il concetto della fruibilità degli spazi affinché siano usabili da tutte le persone, nel modo più ampio possibile, senza bisogno di adattamenti o di progettazione specializzata.

L'idea di fondo è partire dalla diversità per progettare beni e servizi utili e utilizzabili da tutti e da ciascuno puntando alla diffusione della "pedagogia accessibile". Per Rose, Gravel e Gordon grazie all'Universal Design of Learning (Rose, D. & Meyer, A., 2002) si può garantire una didattica alla portata di tutti. L'UDL sottende l'orientamento ad un disegno didattico educativo inclusivo a carattere universale che richiama la rievitazione delle strategie e delle modalità di progettazione a partire dalle diversità di tutti e di ciascuno.

La declinazione dei punti cardine dell'UDL nell'attività motorio-sportiva

Nel 1984 presso un ospedale pediatrico di Salem, in Massachusetts, il Center for Applied Special Technology (CAST) definisce l'Universal Design for Learning (UDL) o Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) come un quadro per migliorare e ottimizzare l'insegnamento e l'apprendimento per tutte le persone.

In campo didattico il framework UDL ispira gli insegnanti a costruire il successo degli studenti per tutta la vita garantendo una funzione di accessibilità alla conoscenza a ciascuna disciplina. Alle attività motorio sportive si affida *possibilismo*, evidenziando il ruolo del corpo e del movimento come espressione dell'accessibilità del corpo al circostante a partire dalla fruibilità della fisicità del corpo e delle sue parti (Casolo, F., & Melica, S., 2005).

Il corpo che si muove, che gioca, mette in campo la costruzione di significati più ampi realizzabile attraverso le relazioni multiformi ed adattive che si instaurano tra il corpo e l'ambiente, declinando in maniera naturale il principio dell'accessibilità a se stessi e al circostante.

A scuola il riconoscimento del protagonismo delle attività corporeo-chinestesiche è il filo conduttore di tutta l'azione educativo-didattica (Eredics, N., 2018) e determina la rievitazione delle proposte curriculari, a partire dal ruolo e funzioni della didattica del movimento.

Ne deriva che tutte le attività ludico-motorie e sportive trovano la loro naturale collocazione in tutti i segmenti scolastici ovvero in quanto favoriscono lo sviluppo di diverse potenzialità nonché l'acquisizione e lo sviluppo di strutture abilità e competenze di base dal punto di vista socio-motorio favorendo il passaggio dallo sviluppo corporeo-funzionale a quello cognitivo, da quello della personalità a quello della dimensione sociale grazie alla accessibilità corporeo-chinestesica.

Questa insita vicinanza del corporeo chinestesico pone al centro della programmazione educativa e curricolare lo sviluppo e la maturazione psicofisica di ciascun bambino secondo modalità e termini di evoluzione rispettosi della natura infantile che necessita costantemente di esprimersi attraverso gioco e movimento. L'accessibilità motoria diviene pertanto un elemento educati-

vo fondamentale dei percorsi scolastici di ogni ordine e grado (Sibilio, M., 2017) si configura infatti, come un indispensabile mezzo per apprendere sviluppare acquisire abilità e competenze personali e sociali secondo modalità graduali spontanee e naturali in grado di puntare al raggiungimento dei vari segmenti dell'autonomia personale e sociale per cui, il corpo e il movimento, diventano l'ambiente nel quale e grazie al quale si realizza l'apprendimento, oppure possono diventare i soggetti dell'apprendimento (Sibilio, 2002, p. 37).

I principi proposti da Mace a proposito della progettazione attenta all'accessibilità degli ambienti, sono pertanto declinabili in ambito didattico educativo offrendo al contempo delle linee guida, riferite a :

1. *Uso equo*: orientare i docenti alla progettazione universale per ridurre il rischio della creazione di uno stigma sociale e favorire l'uso degli stessi strumenti e delle stesse soluzioni da parte di tutti.

2. *Flessibilità*: invitare i docenti a garantire la più alta libertà di scelta possibile rispetto alla modalità d'uso della propria corporeità in movimento attraverso la possibilità di esprimere preferenze personali che si esprimono tramite il problem solving motorio.

3. *Uso semplice ed intuitivo*: invitare i docenti a sollecitare il potenziale educativo della vicinanza corporea chinestesica superando la barriera della complessità di uso e accessibilità a dispositivi, oggetti, dispositivi elettronici e tecnologici di non sempre facile accesso parametrabili al tipo e grado di disabilità.

4. *Percettibilità delle informazioni*: orientare i docenti a sollecitare i sensi e il loro potere vicariante per raccogliere le informazioni veicolate da un oggetto o presenti in un ambiente, soprattutto quelle indispensabili per una fruizione sicura e corretta.

5. *Tolleranza per l'errore*: invitare i docenti a progettare a partire dall'errore per stimolare la ricerca della soluzione che in ambito motorio si traduce in problem solving motorio.

6. *Sforzo fisico contenuto*: invitare i docenti a progettare un'attività motoria sportiva è fondamentale parametrare all'età e al tipo di deficit e alla sua gravità nonché allo sviluppo psicomotorio di ciascun alunno la proposta di un'attività motoria sportiva su campo sperimentando alternative didattiche accessibili al fine di garantire la partecipazione attiva di tutti e di ciascuno.

7. *Dimensioni e spazio adeguati all'approccio e all'uso*: invitare i docenti ad osservare la postura degli alunni che esprime la sintesi della rappresentazione tra idea mentale del proprio sé corporeo e l'accessibilità alla corporeità nello spazio fisico.

UDL e attività motorio- sportiva nei contesti scolastici

A scuola la possibile applicazione integrata dei suggerimenti dell'UDL potrebbe aiutare i docenti su campo a ripensare progettualità accessibili alle capacità di ciascuno studente (Cottini, 2019) ridefinendo contesti e risorse umane e materiali nel tentativo di rispondere didatticamente a:

- il cosa dell'insegnamento
- il come dell'apprendimento
- il perché dell'apprendimento

per la costruzione di un curriculum didattico accessibile e rispettoso della complessità dei bisogni di tutti e di ciascuno.

L'innovazione didattica introdotta dall'UDL è quella dell'equità intesa come garanzia di partecipazione ed accesso all'apprendimento da parte di tutti gli alunni, che si declina operativamente in un'equa assegnazione delle risorse e in una differenziazione nell'ottica dell'individualizzazione e personalizzazione degli approcci educativo-didattici, delle strategie, dei materiali (Benetton, M., 2016). C'è da dire che a scuola l'eterogeneità tipica delle classi odierne richiede un approccio flessibile per adattare il curriculum alle molteplici esigenze degli studenti a cui dover fornire:

1) diversi mezzi di rappresentazione, al fine di garantire agli studenti la possibilità di mostrare ciò che sanno e possono fare attraverso il "mezzo" ritenuto più efficace ed agevole. Più precisamente, avendo gli studenti modalità differenti di percepire e comprendere le informazioni che vengono loro presentate, è essenziale fornire le stesse informazioni attraverso modalità sensoriali differenti (vista, udito, tatto); fornire le informazioni in formati modificabili; spiegare il vocabolario e i simboli principali per assi-

curarsi che tutti gli studenti li comprendano; esporre i contenuti attraverso una varietà di mezzi, non solo quello testuale; attivare le conoscenze pregresse dei discenti.

2) molteplici mezzi di azione e di espressione, per garantire a tutti gli studenti pari opportunità nell'interagire con i contenuti didattici e condividere ciò che hanno appreso, attraverso l'impiego di un mix di mediatori didattici plurali (visivi, uditivi, tattili, concreti, rappresentativi e astratti), l'uso sistematico delle tecnologie (assistive e compensative) e offrendo opzioni alternative per il funzionamento esecutivo (es. guidando la definizione di obiettivi appropriati, sostenendo la pianificazione e l'uso di strategie, potenziando la capacità di monitorare i progressi).

3) molteplici mezzi di coinvolgimento, utile per identificare e "sfruttare" i compiti e gli approcci che più motivano ogni studente per stimolare l'interesse e la partecipazione costante di tutti i discenti.

L'approccio inclusivo dell'UDL riconosce le differenze degli alunni e considera necessaria l'adozione di modalità di insegnamento al plurale per valorizzare le diversità orientando l'agire didattico e l'educazione corporea al movimento, allo sport, nei sistemi educativi formali, non formali e informali, per consentire a ciascun individuo di prendere consapevolezza del suo essere persona intera, che si esprime e si compie mediante il movimento, l'azione (Garbo, R., 2008). Le attività motorie e sportive in questo senso hanno una rilevanza socioculturale, riferita alla capacità di far uscire l'individuo dalla sua autoreferenzialità egoistica per farlo divenire persona nella relazione con gli altri, dandogli modo quindi di trasformarsi e di crescere. Lo sport in particolare, ha già di per sé una valenza intrinseca inclusiva, adottando il framework UDL pone in dialogo i principi base dell'istruzione per tutti con una concreta pluralità di codici e risorse mettendo la flessibilità e l'universalità al centro della progettazione di itinerari scolastici inclusivi declinabili dall'educazione motorio sportiva.

Conclusioni

Progettare la pratica motorio-sportiva applicando il quadro UDL implica offrire una gamma di opzioni lunga la dimensione della novità in qualsiasi situazione di apprendimento.

Allo stesso tempo la necessità in ambito scolastico di garantire una funzione pedagogica del corpo in movimento, richiede il passaggio da una visione meramente addestrativa e performativa delle attività motorie ad una concezione che consideri l'esperienza motoria come preconditione necessaria allo sviluppo dell'intera personalità dei soggetti in formazione. La "ricapitalizzazione" della cultura del corpo in ambito educativo ha consentito di allargare i confini interpretativi del processo di insegnamento-apprendimento, affermando la funzione delle corporeità didattiche in grado di recepirne le diverse forme. In campo didattico-motorio gli specifici vincoli delle azioni docimologiche hanno indotto a riflettere sul possibile impiego di forme di accessibilità corporeo-chinestesiche per la "comprensione" della pluralità semantica e vicariante che l'esperienza motoria può assumere nei contesti educativo-formativi.

References

- Benetton, M. (2016). *Educazione fisico-sportiva per tutti: la visione multiprospettica nelle esperienze motorie formative integrate* Physical-sports education for all: the integrated and interdisciplinary vision in training motor experiences.
- Casolo, F., & Melica, S. (2005). *Il corpo che parla. Comunicazione ed espressività nel movimento umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cottini L. (2017), *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma, Carocci.
- Convenzione Onu 2006 disponibile su <http://www.informareunh.it/la-convenzione-delle-nazioni-unite-sui-diritti-delle-persone-con-disabilita/#Art9>.
- Eredics, N. (2018). *Inclusion in action: Pratical strategies to modify your curriculum*. Baltimore; Paul H. Brookes.

- Garbo, R. (2008). *Prospettiva inclusiva e percorsi di vita*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2016). *Dirigere scuole inclusive: strumenti e risorse per il Dirigente scolastico*. Trento: Erickson.
- Iavarone, M. L. (2015). *Didattica delle scienze motorie*. In A. Cunti (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 79-83). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2020). *Azione didattica e processi di inclusione*. In M.A. Galanti & M. Pavone (eds.), *Didattiche da scoprire. Linguaggi, diversità, inclusione* (pp. 3-23). Milano: Mondadori Università.
- Mace, R. (1985). *Universal Design, Barrier Free Environments for Everyone*. Los Angeles: Designers West.
- Meyer, A, Rose, D. H., and Gordon, D. (2014), *Universal Design for learning: Theory and Practise*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing.
- Mitchell, D. (2014). Trad. ita a cura di Morganti, A., *Cosa funziona realmente nella didattica speciale e inclusiva*. Trento: Erickson.
- Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente. L'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica: corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: La scuola.

PERSONAL EPISTEMOLOGIES, IMPLICIT EPISTEMOLOGIES, LATENT EPISTEMOLOGIES: THE STATE OF THE ART

EPISTEMOLOGIE PERSONALI, EPISTEMOLOGIE IMPLICITE, EPISTEMOLOGIE LATENTI: LO STATO DELL'ARTE

Diletta Chiusaroli^a

^aDepartment of Human, Social and Health Sciences, University of Cassino and Lazio Meridionale, Italy

d.chiusaroli@unicas.it

Abstract

Personal epistemology represents an area of philosophy that deals with the nature of human knowledge and that turns its attention to investigating the personal beliefs and conceptions that individuals have about it and the way of knowing. Reflecting on the different views that affect knowledge, the ideas themselves related to learning can be useful for rethinking them and for understanding the effects that they, in turn, have on educational practices promoted in the classroom, aimed in particular at people with greater fragility.

L'epistemologia personale rappresenta un'area della filosofia che si occupa della natura della conoscenza umana e che rivolge la sua attenzione ad indagare le credenze e le concezioni personali che gli individui hanno su di essa e sul modo di conoscere. Riflettere sui diversi sguardi che condizionano le conoscenze, le idee stesse legate all'apprendimento può essere utile per ripensarle e per comprendere gli effetti che esse, a loro volta, esercitano sulle pratiche educative promosse in aula, rivolte in particolare a persone con maggiori fragilità.

Keywords

Personal Epistemologies; Implicit Epistemologies; Latent Epistemologies.

Epistemologie personali; Epistemologie Implicite; Epistemologie latenti.

Epistemologie personali: genesi di un costrutto

L'epistemologia personale rappresenta un'area della filosofia che si occupa della natura della conoscenza umana e che rivolge la sua attenzione ad indagare le credenze e le concezioni personali che gli individui hanno su di essa e sul modo di conoscere (Schraw, 2013). Queste credenze individuali guidano il modo di comprendere il mondo, di risolvere i problemi e la messa in atto dei processi di apprendimento.

Negli ultimi anni è nata un'area di ricerca di crescente interesse riguardante lo sviluppo epistemologico personale e le convinzioni epistemologiche che intende rispondere ad alcuni interrogativi: come gli individui arrivano alla conoscenza, alle credenze che hanno sul sapere e in che modo tali credenze epistemologiche influenzano i processi cognitivi del pensiero e del ragionamento.

Secondo Hofer è possibile parlare di epistemologie personali da intendere come sistemi di credenze e processi metacognitivi che portano a definire sia teorie epistemiche sia un insieme multidimensionale di credenze sulla conoscenza e il conoscere (Barbara K Hofer, 2004).

(B. K. Hofer & Pintrich, 2012) propongono un costrutto di epistemologia personale composto da due dimensioni delle quali si riferiscono alla natura della conoscenza (che cos'è la conoscenza) mentre le altre due si riferiscono al processo della conoscenza (com'è possibile conoscere). Essi, in particolare, sostengono che le credenze sulla natura della conoscenza e sulla sua acquisizione dovrebbero essere considerate come il nucleo delle teorie individuali delle persone.

Partendo dai costrutti dell'epistemologia personale (B. K. Hofer, 2001) e della credenza epistemologica (L. Mason & Bromme, 2010) negli ultimi anni è sorta nella letteratura scientifica internazionale un'importante area di ricerca che ha iniziato ad indagare su come le prospettive epistemologiche personali siano correlate in modi diversi ai processi di apprendimento e come queste abbiano implicazioni sull'insegnamento (B. K. Hofer, 2001).

Attraverso tali ricerche il concetto di epistemologia e le sue diverse accezioni diventano oggetto di interesse della didattica e dei processi di apprendimento con particolare riferimento a come un'insegnante sviluppa una propria personale concezione epistemologica. È possibile quindi parlare di concezione epistemologica intesa come un insieme di convinzioni, conoscenze e di saperi scientifici, che tendono a dire che cosa sono le conoscenze dei singoli o di un gruppo di persone, il loro funzionamento, i modi di acquisirle e quindi di insegnarle e di apprenderle (D'Amore, Fandiño Pinilla, Marazzani, Santi, & Sbaragli, 2009).

Molti studi riguardanti la rappresentazione delle esperienze professionali che gli insegnanti hanno sui processi di apprendimento dei loro studenti fanno riferimento a costrutti diversi per descrivere fenomeni simili. Infatti costrutti come "conoscenze informali", "teorie implicite", "conoscenze pratiche" e "credenze" sono espressioni diverse ma riconducibili tutte all'ambito delle concezioni epistemologiche (Pajares, 1992).

Le concezioni epistemologiche intorno alla metà degli anni 70 diventano una specifica area d'indagine soprattutto in paesi di cultura anglosassone per poi estendersi in altri contesti (Borko & Putnam, 1996; Calderhead, 1996).

Epistemologie personali, strategie e pratiche didattiche

Diverse ricerche hanno cercato di approfondire la relazione che c'è tra le epistemologie personali dell'insegnante e le strategie e pratiche didattiche che utilizza, consentendo di capire meglio la complessità del processo di insegnamento-apprendimento. Inoltre si è andato ad indagare come le credenze che gli insegnanti hanno rispetto ai processi di apprendimento dei loro studenti influiscono sulle pratiche educative utilizzate.

È possibile quindi indagare i rapporti che intercorrono fra insegnanti e apprendimento prendendo in esame le credenze che i docenti elaborano nel corso della loro esperienza costituendo una componente fondamentale della loro competenza professionale.

In una ricerca condotta con un gruppo di insegnanti inglesi di scuola per l'infanzia e di scuola primaria è emerso che ciascun docente aveva sviluppato, sulla base della propria esperienza, una particolare "teoria informale" su come gli alunni apprendo-

no. Alcuni dei docenti sottolineavano l'importanza di coinvolgere gli alunni in attività ben strutturate, altri ritenevano utile far affrontare agli alunni problemi aperti che li conducessero ad effettuare nuove esplorazioni. Altri ancora credevano fondamentale che gli alunni trovassero nella classe un ambiente emozionalmente sicuro, dove poter superare qualsiasi fallimento imparando a padroneggiare nuove abilità cognitive e relazionali (Anning, 1997).

Tale teoria informale che può essere ricondotta al quadro delle concezioni epistemologiche risultava essere coerente con il tipo di caratteristiche degli alunni che ciascun insegnante considerava importante osservare, in riferimento alle interpretazioni che ne dava e al tipo di interazione che intendeva incoraggiare. Può essere pertanto intesa come una vera e propria concezione epistemologica dell'insegnante.

Anche Strauss (Strauss, 1993) e i suoi colleghi hanno realizzato una serie di interviste semi-strutturate con un gruppo di insegnanti di scuola superiore in cui si proponevano di far emergere le loro teorie implicite riguardo a come gli studenti acquisiscono nuove conoscenze e abilità. Dalle loro indagini è emersa un'assunzione comune che stava alla base delle loro convinzioni cioè che le conoscenze esistono a prescindere dalle caratteristiche degli studenti in quanto sono rintracciabili nella mente dell'insegnante o in altre fonti del sapere. Pertanto la funzione principale dell'insegnante è quella di individuare i modi migliori per far acquisire le nuove conoscenze agli studenti, tenendo conto anche dei loro stati affettivi e motivazionali.

Altri studi sono stati realizzati da Dweck e dai suoi colleghi (Dweck & Bempechat, 2017) che hanno analizzato le teorie implicite degli insegnanti nei confronti dell'intelligenza. Da questi studi è emerso che gli insegnanti considerano l'intelligenza come un'entità stabile pertanto il loro compito era quello di creare condizioni favorevoli all'apprendimento per tutti gli studenti, incoraggiandoli a superare qualsiasi difficoltà o fallimento.

A partire dagli anni 80' le credenze degli insegnanti iniziano ad essere studiate per comprendere come i docenti concettualizzano il proprio lavoro, prendono decisioni e scelgono le pratiche da utilizzare (Calderhead, 1996; Hoy, Davis, & Pape, 2006).

Una crescente parte della ricerca sostiene che le credenze degli insegnanti andrebbero studiate considerando l'influenza esercitata dalla cultura di appartenenza mentre altri studi mirano a capire se le credenze possano cambiare ed in che modo (Mansour, 2008; Olson, 2015).

Numerosi autori sostengono inoltre che le credenze rappresentino i migliori indicatori delle decisioni individuali in considerazione proprio della stretta correlazione che c'è tra le credenze che gli insegnanti possiedono e il modo di agire in classe (Nespor, 1987).

Le credenze degli insegnanti in campo educativo giocano un ruolo centrale sui modi di acquisizione e di interpretazione delle conoscenze influenzando sul proprio comportamento in classe. Sarebbero, quindi, le credenze, più che le conoscenze a determinare come gli individui organizzano e definiscono compiti e problemi, risultando maggiormente predittori del comportamento.

Conoscenze e Credenze

Un ampio dibattito si è sviluppato sulla distinzione fra i due costrutti, Conoscenze e Credenze.

Le conoscenze vengono analizzate come proposizioni che possono essere considerate vere in quanto sono verificabili in base a modalità oggettive, sono epistemologicamente fondate e sono spesso condivise da una comunità di esperti.

Le credenze, invece, vengono considerate come proposizioni spesso episodiche, vissute come soggettivamente vere da una o più persone senza necessariamente essere verificabili. Hanno componenti cognitive, affettive e valutative e possono essere usate per dare significato agli eventi, prendere decisioni e orientare l'azione.

A causa della natura personale e pratica e spesso implicita sia delle conoscenze che delle credenze risulta difficile individuare i confini tra i due costrutti.

Un'altra questione su cui è opportuno soffermarsi riguarda il fatto che le epistemologie personali, le convinzioni degli individui sulla natura della conoscenza e sui processi di apprendimento possa influire sulla motivazione oltre che sul processo stesso di apprendimento (B. K. Hofer & Pintrich, 2012).

Anche le credenze epistemologiche degli studenti sono state oggetto di studio riguardo, per esempio, alle convinzioni che gli stessi hanno sulla natura della conoscenza e sui processi di apprendimento e su come la valutazione della conoscenza possa incidere sulla motivazione all'apprendimento.

È stata, infatti, individuata una relazione tra epistemologia personale e alcuni processi cognitivi, motivazionali e di apprendimento degli studenti, legati all'influenza del modo in cui gli insegnanti assumono e svolgono il loro lavoro. Queste ricerche fanno riferimento ad un settore d'indagine ancora in via di definizione, che potrebbe fornire un contributo rilevante nella comprensione e nel miglioramento dei processi educativi.

Man mano che queste questioni verranno affrontate nella ricerca, ci sarà molta più conoscenza sulla natura delle teorie epistemologiche e sulla loro relazione con la cognizione, la motivazione e l'apprendimento.

Facendo riferimento al rapporto tra le convinzioni degli insegnanti e le loro pratiche di insegnamento diversi studiosi hanno poi sottolineato come le pratiche di insegnamento siano fortemente influenzate dalle convinzioni personali degli insegnanti. Tuttavia sembra che vi siano ancora poche informazioni empiriche disponibili rispetto a come le convinzioni personali siano correlate alle convinzioni epistemologiche degli insegnanti e quindi alle loro convinzioni circa la pratica di insegnamento e apprendimento.

Brousseau (Brousseau, 2006) fu il primo ad introdurre la nozione di epistemologia scolastica definendo l'insieme delle convinzioni esplicite o implicite che interessano la scuola, i metodi, gli oggetti e le finalità delle conoscenze e degli apprendimenti. L'epistemologia scolastica influenzerebbe l'attività didattica e di programmazione influenzando profondamente sulla scelta dei saperi da insegnare, sulle metodologie da adottare e sui modelli di apprendimento in base ai quali organizzare l'apprendimento.

Inoltre altri studi, in modo particolare, hanno cercato di individuare l'influenza che le credenze epistemologiche hanno sul rendimento e il successo scolastico (Schommer, Calvert, Gariglietti, & Bajaj, 1997; Stoeger, 2006).

Uno studio realizzato da Mason (M. Mason, 2009) ha messo in luce che le credenze riguardanti il carattere problematico della conoscenza e la modificabilità della capacità di apprendere svolgono un ruolo positivo sul rendimento scolastico. Per Paulsen e Feldman (Paulsen & Feldman, 2006) le credenze più sofisticate sono legate all'adozione di strategie motivazionali più efficaci, che fanno leva sugli aspetti intrinseci dell'apprendimento degli studenti.

Uno sviluppo ulteriore in questo ambito di ricerca sulle credenze dei docenti è quello riguardante la possibilità che attraverso la formazione dei docenti si possa arrivare ad un loro cambiamento concettuale sulle credenze (M. Mason, 2009).

Vi sono alcuni insegnanti che hanno un'idea dell'intelligenza come una capacità statica aderendo, quindi, a un modello di insegnamento di tipo tradizionale, mentre vi sono quegli insegnanti che concepiscono l'intelligenza come capacità incrementale quindi non prediligono un modello di insegnamento tradizionale, ma reputano più appropriato utilizzare attività che promuovano un alto pensiero critico.

È da evidenziare che le credenze e le loro influenze tendono però spesso a non essere esaminate dagli insegnanti poiché sono il più delle volte implicite, inesprese o inconsapevoli. Il non esaminarle e prenderle in considerazione potrebbe avere conseguenze negative in quanto esse guidano la pratica di ogni docente e influenzano le loro decisioni.

Van Manen (Van Manen, 1990) all'interno di una riflessione ermeneutica-pedagogica propone di riconsiderare criticamente la forma di sapere e di conoscenza spesso tacita ma il cui carattere dinamico non può e non deve essere sottovalutato poiché strettamente correlato alle azioni educative promosse in classe.

Inoltre Hofer e Pintrich (B. K. Hofer & Pintrich, 2012) e Hofer (B. K. Hofer, 2001) sostengono che le credenze sulla natura della conoscenza e sulla sua acquisizione dovrebbero essere considerate come il nucleo di teorie individuali che danno origine ad altre credenze più specifiche, come quelle legate all'insegnamento e all'apprendimento. In particolare essi ritengono che tali credenze di carattere pedagogico possono essere considerate una derivazione delle credenze epistemologiche degli insegnanti.

Le credenze epistemologiche si legherebbero, dunque, ai comportamenti che si manifestano durante le pratiche educative in classe attraverso altre credenze più specifiche, quelle pedagogiche, che si legano poi operativamente alle prime.

Aikins e Duell (2013) (Schommer-Aikins & Duell, 2013) affermano, invece, che l'influenza delle credenze epistemologiche sull'apprendimento sia mediata anche da altri aspetti dei processi cognitivi e affettivi.

Gli insegnanti tendono a sviluppare sistemi integrati di conoscenze pratiche e di credenze soprattutto nel corso della loro esperienza professionale, in modo da riuscire ad orientarsi nel mondo complesso della classe e della scuola, dare significato ai molteplici problemi che devono affrontare e elaborare modalità di intervento efficaci.

Diversi studi inoltre evidenziano come l'esperienza personale di un insegnante, le interpretazioni relative agli eventi della propria vita, le credenze intorno a sé, gli atteggiamenti e i valori sociali, contribuiscono all'elaborazione di una particolare visione dell'apprendimento 1994 (Eraut, 1994; Leinhardt, Young, & Merriman, 1995; McIntyre & Pape, 1993).

Le ricerche di Brown e Rose (Brown & Rose, 1995) hanno messo in evidenza che la maggior parte degli insegnanti da loro intervistati aveva sviluppato la convinzione che gli alunni apprendessero in maniera passiva, reagendo agli stimoli provenienti dalle spiegazioni dell'insegnante o dai libri di testo. Quasi nessuno degli insegnanti aveva preso in considerazione l'ipotesi che l'apprendimento dei loro alunni potesse essere visto come un processo attivo di costruzione delle nuove conoscenze.

In ambito psicologico il lavoro di ricerca sulle credenze epistemologiche può essere ricondotto ad alcuni studi avviati da William Perry nei primi anni 50' presso il Bureau of Study Counsel di Harvard in uno dei quali ha realizzato uno schema evolutivo riguardante gli "aspetti strutturali del conoscere e del valutare" degli studenti. Questo schema ha permesso di comprendere come gli studenti danno significato alle loro esperienze educative (Perry Jr, 1999).

Tale schema convalidato attraverso uno studio longitudinale con un gruppo di 109 studenti selezionato casualmente include nove diverse posizioni e tre passaggi di transazione che conducevano da un livello ad un altro.

Con esso si è postulato una continua riorganizzazione qualitativa dei significati del conoscere riprendendo, inoltre, anche alcuni aspetti degli schemi evolutivi di tipo piagetiano.

Gli individui interagendo con l'ambiente circostante imparano a rispondere alle nuove esperienze assimilando quadri cognitivi esistenti e adeguandosi, inoltre, ai nuovi cambiamenti derivanti da squilibri di natura cognitiva e relazionale. Dalla prospettiva piagetiana, infatti, l'inscasso del cambiamento sarebbe determinato da una qualche forma di squilibrio cognitivo che porta all'assimilazione e all'accomodamento.

Schommer nei suoi studi iniziali ha criticato il fatto che le credenze epistemologiche vengano considerate come unidimensionali e poste in una sequenza per stadi, propone piuttosto di considerarle come un sistema di più dimensioni perlopiù indipendenti l'una dall'altra. Successivamente ha proposto un'evoluzione del suo approccio iniziale sottolineando che le convinzioni sulla conoscenza e sui modi di conoscere, così come le stesse convinzioni sull'apprendimento, sono situate all'interno di ampie prospettive culturali. In particolare ipotizza che le convinzioni sulla natura della conoscenza interagiscono con le credenze sul modo di conoscere, che, a loro volta, interagiscono con le credenze sull'apprendimento (Schommer et al., 1997).

Hofer insieme a Pintrich (B. K. Hofer & Pintrich, 2012) ripercorrendo le tesi di Schommer, propone una distinzione tra le credenze sulla conoscenza e i modi di conoscere, le credenze epistemologiche in senso stretto e infine le credenze sull'apprendimento. Le credenze sui modi di conoscere metterebbero in relazione le convinzioni sulla conoscenza e quelle sull'apprendimento.

Epistemologie latenti e inclusione

Le concezioni epistemologiche, inoltre, portano gli insegnanti anche inconsciamente, a mettere in atto pratiche d'insegnamento inadeguate che generano soprattutto negli allievi più fragili difficoltà di natura cognitiva e relazionale. Le varie concezioni epistemologiche dei diversi insegnanti si manifestano attraverso una serie di comportamenti e credenze come ad esempio:

- l'insegnante ritiene di dover insegnare tutto ciò che, a suo giudizio, si deve sapere;
- l'insegnante ritiene che l'allievo debba ricordarsi tutto ciò che egli ha detto;

- l'insegnante crede che quando si è capito quanto spiegato, si sa, e quindi non c'è bisogno di studiare (D'Amore et al., 2009).

La stessa valutazione può risultare fortemente influenzata dalle concezioni epistemologiche degli insegnanti che si riflettono nella messa in atto diversi approcci valutativi.

Nel momento in cui gli insegnanti prendono determinate decisioni in classe utilizzano esplicitamente o implicitamente diversi tipi di conoscenze, di metodi e di convinzioni sul modo di trovare, di apprendere o di organizzare un sapere.

Questo bagaglio epistemologico è essenzialmente costruito empiricamente per rispondere alle diverse esigenze didattiche. L'insieme delle convinzioni degli insegnanti, degli allievi o dei genitori rispetto a ciò che bisogna fare per insegnare, apprendere e per comprendere i saperi può costituire una epistemologia pratica.

La complessità dell'epistemologia dell'insegnante, dunque, non può ridursi ad una dimensione puramente cognitiva o epistemologica proprio perché chiama in causa la complessità stessa dei processi di insegnamento e apprendimento che il docente deve imparare a gestire. L'epistemologia dell'insegnante che può essere definita, quindi, come un sistema di convinzioni, influenza continuamente i processi di apprendimento interagendo con tutte le variabili del sistema didattico.

Dall'analisi dei contributi fino ad ora esaminati è stato possibile individuare diverse aree di indagine:

1. le credenze epistemologiche da considerare come un sistema di dimensioni relativamente indipendenti l'una dall'altra;
2. importanza di un'indagine empirica sulle diverse dimensioni delle credenze epistemologiche;
3. importanza di adottare una linea di ricerca che colleghi le convinzioni epistemologiche alle questioni relative all'apprendimento e al rendimento scolastico in classe;
4. riguarda il modo in cui le credenze epistemologiche possono essere correlate ad altri aspetti dello sviluppo cognitivo;
5. fa riferimento ai meccanismi attraverso i quali gli individui acquisiscono e cambiano le loro prospettive sulla conoscenza.

È possibile sicuramente ritenere che ci sono una serie di importanti questioni concettuali e metodologiche da approfondire nella ricerca futura, una delle più importanti riguarda la definizione del costrutto di credenze e di pensiero epistemologico che avrà bisogno di future discussioni e ricerche.

Alla luce di quanto detto fino ad ora appare chiaro quanto sia necessario andare ad indagare la relazione tra le strategie e le prassi educativo-didattiche legate all'insegnamento e il sistema di credenze e convinzioni degli insegnanti rispetto all'idea che hanno di inclusione e disabilità, realtà divenute fondamentali nella scuola e nella società attuale.

Facendo riferimento alla ricerca di Murdaca, Oliva e Panarello (2016) è emerso come un atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione possa favorire l'utilizzo di strategie didattiche e prassi educative funzionali a tutti gli alunni.

Infatti, come evidenziato da numerose ricerche (Murdaca, Curatola, Oliva, 2014) è necessario organizzare il contesto classe con strutture e funzioni, valori e norme che supportino le capacità delle persone con disabilità e del loro progetto di vita, in quanto ottimizzano lo sviluppo, il comportamento adattivo, la loro prestazione e il benessere psicologico facendo sì che le abilità si trasformino in reali funzionalità.

Le convinzioni di efficacia degli insegnanti influenzano soprattutto le concezioni che gli studenti hanno di sé, la loro partecipazione alle attività proposte e il loro rendimento scolastico. Un insegnante motivato incentiva il miglioramento, dà fiducia ai propri alunni motivandoli, stimola la sperimentazione e la curiosità, dà possibilità di scelta, esamina criticamente i comportamenti senza fornire un giudizio aprioristico, sostenendo e favorendo nei propri alunni una regolazione intrinseca dell'approccio allo studio (Elliot & McGregor, 1999).

Conclusioni

Nella scuola e nell'insegnamento delle varie discipline gli insegnanti dovrebbero oggi imparare a dare spazio, oltre che alla presentazione delle conoscenze, anche a problemi e considerazioni di carattere epistemico, riguardante i modi in cui tali conoscenze sono state acquisite. (Petter, 2011) L'interesse infatti è spesso limitato al solo contenuto delle conoscenze piuttosto che estendersi anche al processo della loro acquisizione.

E' sicuramente necessario promuovere lo sviluppo nei nostri allievi di una sorta di sensibilità epistemica che assuma il carattere di un'abitudine mentale che potrà poi attivarsi anche al di fuori della scuola. Essa rappresenta una condizione importante per lo sviluppo di diverse capacità legate all'autonomia cognitiva e all'abitudine di valutare con spirito critico le informazioni ricevute.

Studi recenti hanno dimostrato, in particolare, che la scelta di pratiche didattiche efficaci, soprattutto i contesti inclusivi, dipende, in gran parte, dalle opinioni che il docente ha della natura della disabilità e del ruolo che attribuisce agli studenti con bisogni educativi speciali all'interno del gruppo classe (Jordan et al, 2009).

Abbiamo compreso come lo sguardo attraverso cui ognuno di noi osserva la realtà non è innocuo, in quanto il modo in cui si considera una data realtà le attribuisce una forma. Assumere una certa prospettiva piuttosto che un'altra fa in modo che gli stessi oggetti della conoscenza assumano un senso e un valore differente. "In questo senso guardare in un certo modo è già agire in un certo modo" (Palmieri, 2011, p.41).

Riflettere sui diversi sguardi che condizionano le conoscenze, le idee stesse legate all'apprendimento può essere utile per ripensarle e per comprendere gli effetti che esse, a loro volta, esercitano sulle pratiche educative promosse in aula, rivolte in particolare a soggetti con maggiori fragilità.

References

- Anning, A. (1997). *First Years At School: Education 4 to 8*: McGraw-Hill Education (UK).
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). *Learning to teach*.
- Brousseau, G. (2006). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des mathématiques, 1970–1990 (Vol. 19)*: Springer Science & Business Media.
- Brown, D. F., & Rose, T. D. (1995). Self-reported classroom impact of teachers' theories about learning and obstacles to implementation. *Action in Teacher Education*, 17(1), 20-29.
- Calderhead, J. (1996). *Teachers: Beliefs and knowledge*.
- D'Amore, B., Fandiño Pinilla, M. I., Marazzani, I., Santi, G., & Sbaragli, S. (2009). Il ruolo dell'epistemologia dell'insegnante nelle pratiche d'insegnamento. *Insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, 32(2), 171-192.
- Dweck, C. S., & Bempechat, J. (2017). Children's theories of intelligence: Consequences for learning. In *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256): Routledge.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and social Psychology*, 76(4), 628.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*: Psychology Press.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383.
- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary educational psychology*, 29(2), 129-163.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (2012). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*: Routledge.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). *Teacher knowledge and beliefs*.
- Leinhardt, G., Young, K. M., & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and instruction*, 5(4), 401-408.

- Mansour, N. (2008). The experiences and personal religious beliefs of Egyptian science teachers as a framework for understanding the shaping and reshaping of their beliefs and practices about science-technology-society (STS). *International journal of science education*, 30(12), 1605-1634.
- Mason, L., & Bromme, R. (2010). Situating and relating epistemological beliefs into metacognition: Studies on beliefs about knowledge and knowing. *Metacognition and Learning*, 5(1), 1-6.
- Mason, M. (2009). *Complexity Theory and the Philosophy of Education*: John Wiley & Sons.
- McIntyre, D. J., & Pape, S. (1993). Using video protocols to enhance teacher reflective thinking. *The Teacher Educator*, 28(3), 2-10.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of curriculum studies*, 19(4), 317-328.
- Olson, M. H. (2015). *Introduction to theories of learning*: Routledge.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Paulsen, M. B., & Feldman, K. A. (2006). Exploring the dimensions of the scholarship of teaching and learning: Analytics for an emerging literature. *New Directions for Institutional Research*, 2006(129), 21-36.
- Perry Jr, W. G. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series: ERIC.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 89(1), 37.
- Schommer-Aikins, M., & Duell, O. K. (2013). Domain specific and general epistemological beliefs. Their effects on mathematics. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 330-330.
- Schraw, G. (2013). Conceptual integration and measurement of epistemological and ontological beliefs in educational research. *International Scholarly Research Notices*, 2013.
- Stoeger, H. (2006). First steps towards an epistemic learner model. *High Ability Studies*, 17(1), 17-41.
- Strauss, S. (1993). Theories of learning and development for academics and educators. *Educational Psychologist*, 28(3), 191-203.
- Van Manen, M. (1990). Beyond assumptions: Shifting the limits of action research. *Theory into practice*, 29(3), 152-157.

SELF-DETERMINATION STARTING FROM THE INTENTIONAL BEHAVIOR OF THE CHILD. THE OBSERVATION OF PSYCHOMOTOR CHOICES IN AN ICF KEY IN KINDERGARTEN

L'AUTODETERMINAZIONE A PARTIRE DAI COMPORTAMENTI INTENZIONALI DEL BAMBINO. L'OSSERVAZIONE DELLE SCELTE PSICOMOTORIE IN CHIAVE ICF NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

Valeria Minghelli^{a*}, Lucia Pallonetto^b, Rosanna Perrone^c, Carmen Palumbo^{d4}

^{a,b,c,d}Department of Humanities, Philosophy and Education, University of Salerno, Salerno, Italy.

vminghelli@unisa.it; lpallonetto@unisa.it; rperrone@unisa.it; capalumbo@unisa.it

Abstract

The kindergarten carries out the fundamental task of providing for the overall formation of the child, promoting the integral development of the personality and pursuing for it the principles of bio-psycho-social well-being, self-determination and quality of life. This horizon of meaning presupposes as essential the recognition and enhancement of the personal factors of the individual; these factors, together with a facilitating context, contribute to determine the outcomes of disability and functioning.

By framing psychomotor activities in schools in a bio-psycho-social perspective and exploiting the use of technologies, the aim of this contribution is to consider the observation of psychomotor behavior as an element of orientation of the designing of effective times, spaces, relationships and inclusive interactions; spontaneous play as a "place" and the ICF as a privileged observation "tool", to facilitate the identification of emerging skills and the planning of interventions within the proximal development zone of each child. This is in order to orient inclusive strategies and verify the results of an approach that recognizes the expression of subjectivity as an indispensable principle of self-determination.

La Scuola dell'Infanzia svolge il fondamentale compito di provvedere alla formazione globale del bambino, promuovendone lo sviluppo integrale della personalità e perseguendo per esso i principi di benessere bio-psico-sociale, autodeterminazione e qualità della vita. Questo orizzonte di senso presuppone come imprescindibili il riconoscimento e la valorizzazione dei fattori personali dell'individuo che, insieme con un contesto facilitante concorrono a determinare gli esiti della disabilità e del funzionamento.

Inquadrando le attività psicomotorie in ambito scolastico in una prospettiva bio-psico-sociale e sfruttando il ricorso alle tecnologie, l'obiettivo del presente contributo è quello di considerare l'osservazione del comportamento psicomotorio come elemento di orientamento della progettazione di tempi, spazi, relazioni e interazioni inclusive efficaci; il gioco spontaneo come "luogo" e l'ICF come "strumento" di osservazione privilegiati, per favorire l'individuazione delle competenze emergenti e la pianificazione degli interventi nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun bambino. Questo al fine di orientare le strategie inclusive e verificare gli esiti di un approccio che riconosca l'espressione della soggettività come principio irrinunciabile di autodeterminazione.

Keywords

Inclusion; kindergarten; psychomotricity; video; self-determination.

Inclusione; scuola dell'infanzia; psicomotricità; video; autodeterminazione.

⁴ Pur essendo frutto di un lavoro condiviso, Valeria Minghelli PhD Student in Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione è autrice dei paragrafi "ICF, Psicomotricità e Autodeterminazione alla Scuola dell'Infanzia", "Il video feedback come strumento formativo-inclusivo"; Lucia Pallonetto PhD Student in Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione è autrice dei paragrafi "Le potenzialità inclusive del movimento in chiave psicomotoria", "Conclusioni"; Rosanna Perrone PhD Student in Corporeità didattiche, tecnologie ed inclusione è autrice del paragrafo "La pratica psicomotoria come contesto privilegiato di osservazione in chiave bio-psico-sociale". La Prof.ssa Carmen Palumbo Professore Associato di Metodi e didattiche delle Attività Motorie (settore M-EDF/01) è il coordinatore scientifico dell'interno contributo.

«Personalmente, io credo nel bambino e credo al bambino, credo nell'originalità di essere del bambino, non tanto come persona in sé ma come persona in divenire. Credo all'educatore che è capace di rispettare e favorisce l'evoluzione di questa originalità. Credo nell'educazione che mette il bambino al centro del dispositivo educativo. E, credere al bambino, è innanzitutto offrirgli tenerezza ed affetto ed un quadro di vita il più possibile regolare perché egli possa vivere e provare un sentimento di sicurezza necessario allo sviluppo di tutte le sue funzioni prassiche, relazionali, intellettuali. Il bambino è un essere di movimento.»

B. Aucouturier
(Bassano, seminario del 13-14 Febbraio 2010)

ICF, Psicomotricità e Autodeterminazione alla Scuola dell'Infanzia

L'inclusione ha subito, nell'ultimo ventennio, un significativo cambio di prospettiva a partire dall'introduzione dell'International Classification of Functioning, ICF (OMS, 2001; 2007) ed è tuttora al centro di importanti variazioni normative e programmatiche, ancora inconcluse.

L'incalzante avvicinarsi normativo in materia di disabilità, nel contesto culturale nazionale, costituisce l'emblema della complessità sottesa ad interventi educativo-didattici inclusivi efficaci e reali. Parallelamente, seppur a fatica, l'ICF sta contribuendo a determinare importanti riflessioni in tema di progettazione di attività educative e didattiche che intendano costituirsi come strumenti di formazione, crescita e soprattutto di inclusione.

Nel nuovo assetto scientifico e normativo, la disabilità non corrisponde più ad una mera condizione ontologica del soggetto: è invece la risultante dell'interazione tra "fattori personali" e "contesto sociale e ambientale" di riferimento. In tale ottica, il "funzionamento" dell'individuo è considerato il frutto degli esiti positivi di questa interazione (OMS, 2001, p. 21).

Le variabili contestuali assumono, dunque, una posizione determinante sulle possibilità di evoluzione o involuzione del deficit. Il contesto socio-ambientale deve rappresentare esso stesso un'occasione evolutiva individualizzata e personalizzata per promuovere, per tutti e per ciascuno, il raggiungimento del successo formativo e del benessere bio-psicosociale e il perseguimento dei principi di autodeterminazione e qualità della vita (Shalock e Verdugo Alonso, 2002; Giaconi, 2015). In altre parole, con l'ICF «si apre la strada al lavoro educativo, che è un lavoro finalizzato alla crescita delle persone, ma anche alla trasformazione del contesto affinché divenga promotore di 'ben-essere', attraverso un'architettura pedagogica disegnata per tutti» (Moliterni, 2018, p. 87).

La normativa sui bisogni educativi speciali (MIUR, 2011; 2019) affida alla scuola dell'infanzia, un duplice ruolo preventivo e inclusivo di assoluta importanza. Negli anni d'oro dello sviluppo evolutivo, a scuola, il bambino con disabilità ha l'occasione costante e intensiva di essere inserito in un contesto sociale formale, all'interno del quale sperimenta le prime forme di relazione, esplorazione e conoscenza, condivisione di tempi, spazi, materiali volte a mediare le esperienze. In ogni situazione strutturata e non, il bambino è chiamato a sviluppare funzioni adattive, in un micro-contesto significativo di vita reale che funge da training, per l'acquisizione di capacità pronte ad esser generalizzate nei differenti contesti, in una prospettiva orizzontale e longitudinale.

Il cambiamento paradigmatico attorno al concetto di inclusione, rimanda ad un allontanamento da processi di integrazione, che tuttavia continuano ad affiorare all'interno di pratiche inclusive generalizzate, correttive e/o abilitative del comportamento, che rischiano in una loro applicazione tout court di limitare e reprimere la libera espressione del bambino con disabilità.

Per perseguire per il soggetto, indipendentemente dal suo stato di salute, i principi di benessere bio-psico-sociale e qualità della vita, è impossibile prescindere dai fattori personali di ciascuno. I principi di individualizzazione e personalizzazione presuppongono la considerazione delle difficoltà del soggetto, rispetto alle quali è opportuno predisporre un contesto facilitante, e delle sue potenzialità, rispetto alle quali il progetto inclusivo deve favorire il progredire efficace lungo la scala di sviluppo prossimale di

ciascuno. Gli interventi educativo didattici devono avere in debita considerazione le attitudini, le inclinazioni, gli interessi, le motivazioni dell'individuo e devono partire esattamente da queste per poter progettare in maniera inclusiva efficace.

Nel riferirsi al costrutto di "indipendenza", «gli operatori e i disabili non parlano della stessa cosa. [...] I disabili interpretano l'indipendenza non come fare cose da soli o senza aiuto, ma come capacità di avere un controllo e prendere decisioni rispetto alla propria vita» (Oliver, 1990, p. 91; Booth & Ainscow, 2002, trad. it. 2008, p. 14). Questa apparentemente semplice considerazione rimanda ad un costrutto, a nostro avviso indispensabile, allorché si intenda parlare di inclusione: l'autodeterminazione. Questa, «prima ancora di essere una capacità, è una necessità, che per essere raggiunta richiede non soltanto una serie di competenze della persona ma anche un contesto favorevole e una serie di supporti sociali» (Deci e Ryan, 1985; 2000; Cottini, 2016, p. 16).

In letteratura il costrutto di autodeterminazione, declinato in ambito motorio, è posto in relazione con i comportamenti motori spontanei del soggetto, espressione della motivazione intrinseca che comporta il «provare a fare qualcosa di nuovo, sfidare se stessi su un'abilità già appresa o sviluppare nuove abilità» (Ryan e Deci, 2007, p. 2, traduzione dell'autore).

Gli studi affermano che «se i comportamenti intrapresi dai partecipanti sono intrinsecamente motivati, un'attività verrà eseguita per interesse, piacere, e/o soddisfazione, laddove lo scopo dell'attività è l'attività stessa senza l'influenza di conseguenze, o minacce di origine esterna o interna» (Deci et al., 1996; Sanli et al., 2013, p. 2, traduzione dell'autore).

In questa ottica, la disabilità si colloca all'interno di un approccio evolutivo che sposta il focus sulla promozione dell'uguaglianza in termini di opportunità e scelte, riconoscendo e rafforzando il diritto alle libertà (Sen, 2006; Nussbaum, 2006).

In piena continuità con questa prospettiva, l'ICF apporta una importante rivoluzione paradigmatica, invitando a considerare non già e non solo lo stato di salute del soggetto, bensì le sue possibilità di funzionamento in termini di attività e partecipazione. Ciò rende quanto mai necessario orientare l'intervento educativo verso le potenzialità corporeo-espressive, comunicative e partecipative del bambino, già e soprattutto a partire dalla scuola dell'infanzia. Occorre considerare sin da subito l'intenzionalità, le manifestazioni spontanee, veicolate da e con il corpo, come espressione chiara e tangibile della volontà, della soggettività, degli interessi e delle competenze del bambino: in sintesi, delle possibilità di funzionamento di quest'ultimo all'interno del contesto dei pari.

Un contesto estremamente favorevole in cui questa dimensione evolutiva, a nostro avviso irrinunciabile, può esprimersi è il gioco, in particolare nelle sue declinazioni spontanee pensato e implementato in chiave psicomotoria, che riconosce «una completa integrazione tra mente e corpo, [...] e che intende supportare i processi di sviluppo dell'infanzia, valorizzando il bambino come essere di globalità, che manifesta e realizza se stesso attraverso la pienezza della propria azione nel mondo [...]» (Formenti, 2009, p. 15).

Coerentemente con i principi di matrice ICF, infatti «l'intervento psicomotorio, fin dalle sue origini, ha sempre cercato di pervenire, teoricamente e praticamente, all'unità bio-psico-sociale dell'individuo mettendo al centro del suo interesse le aree di confine tra dimensioni biologica e psichica» (Gison et al., 2012, p. 8). Le riflessioni normative e programmatiche e i più recenti approdi neuroscientifici declinati in ambito educativo, rimarkano l'importanza di tornare a considerare l'unità psicosomatica come elemento imprescindibile di progettazione, osservazione e verifica degli interventi educativo e didattici inclusivi.

Alla luce di queste riflessioni, l'obiettivo del presente contributo è quello di considerare l'osservazione del comportamento psicomotorio come strumento di orientamento della progettazione di tempi, spazi, relazioni e interazioni inclusive efficaci; il gioco spontaneo come "luogo" e l'ICF come "strumento" di osservazione privilegiati, per favorire l'individuazione delle competenze emergenti e la pianificazione degli interventi nell'ambito della zona di sviluppo prossimale di ciascun bambino. Questo al fine di orientare le strategie inclusive e verificare gli esiti di un approccio che riconosca l'espressione della soggettività come principio irrinunciabile di autodeterminazione.

Le potenzialità inclusive del movimento in chiave psicomotoria

L'inclusione, posta in chiave ICF, presuppone la considerazione non più e non solo delle difficoltà di ciascun bambino ascrivibili a situazioni di disabilità, bensì richiede che del singolo vengano osservate e rilevate aree di funzionamento nelle compo-

nenti di attività e partecipazione. Ciò implica la necessità di osservare e riconoscere le diverse capacità, potenzialità, iniziative spontanee di ognuno. È necessario, dunque, consentire al bambino di partecipare in maniera personale ed efficace alle differenti situazioni strutturate e non, attuate nel contesto classe, nelle quali vengano rispettati i bisogni, i ritmi, gli stili di apprendimento di ciascuno e vengano adoperate strategie individualizzate e personalizzate (MIUR, 2011).

È evidente che ciò comporta una revisione del progetto educativo/didattico, che deve tener conto delle caratteristiche individuali, cognitive, corporee e relazionali e prevedere azioni educative mirate e corrispondenti. In quest'ottica è necessario che la pianificazione degli interventi sposti il focus: dal singolo al gruppo e viceversa. Vanno facilitati i legami e le relazioni all'interno del gruppo dei pari e privilegiato l'uso del gioco come forma principale di socializzazione, all'interno della quale ogni situazione anche di complessità e conflitto, rappresenta un'importante occasione di sviluppo di funzioni adattive e schemi imitativi funzionali alla crescita integrale della personalità.

«La scuola dell'infanzia rappresenta un momento ed uno spazio privilegiato per costruire le basi della relazione educativa e affettiva, e delle esperienze di accoglienza e di integrazione di tutte le diversità mediante l'organizzazione di contesti educativo-didattici flessibili e inclusivi, in grado di promuovere la partecipazione» (UNESCO, 2005; MIUR, 2009; Chiappetta Cajola, 2014, p. 28). Negli anni della scuola dell'infanzia il movimento è parte integrante, se non addirittura soggetto stesso dell'apprendimento in tutti i diversi ambiti del fare e dell'agire. Buona parte della relazione e dell'educazione avviene con e attraverso la corporeità, che anche quando non rappresenta il fulcro del processo di apprendimento, si costituisce come un valido supporto per i processi didattici, anche attraverso la pratica del gioco.

Il gioco è l'approccio naturale che il bambino ha nei confronti della realtà, una dimensione nella quale passano tutte le forme di costruzione di competenze esecutive, linguistiche, logiche e scientifiche. La pratica psicomotoria presuppone la centralità del corpo, del movimento e del gioco e la personalità stessa del bambino è determinata dall'interazione tra questi. L'azione è uno strumento polivalente perché assume funzioni di apprendimento, socializzazione, acquisizione di maggior sicurezza e consapevolezza del sé.

Indubbiamente le attività motorie nel contesto della scuola dell'infanzia si sviluppano in forma di gioco, in un ambiente di apprendimento rilassato e ludico e in un tempo disteso (MIUR, 2012), rispettando sempre le finalità cognitive, socializzanti e creative. È importante che il docente sia in grado di variare le proposte e di lasciare la possibilità al bambino di agire rispetto ad esse in modo spontaneo e autonomo. L'orientamento dell'insegnante deve essere quello di creare le migliori condizioni affinché il bambino possa esprimersi con la maggior libertà e creatività possibili, lasciando al docente il solo compito di sollecitarlo nella ricerca delle forme motorie, espressive e comunicative più efficaci per se stesso (Borgogno, 1983).

Porre l'attenzione al movimento, all'azione ed al gioco del bambino significa, tuttavia, superare una visione meramente funzionale e prestazionale assumendo la prospettiva per cui il corpo costituisce un mediatore di conoscenze (Sibilio, 2002), che non deve esser educato esclusivamente attraverso esercizi codificati. È necessario promuovere una progettualità specifica in grado di ricevere, accogliere e contenere il bisogno corporeo propriocettivo, espressivo, attivo e manipolativo del bambino e di «indirizzare il gioco spontaneo, attraverso un percorso intenzionalmente pensato e condotto da persone professionalmente formate a un'attenzione ai linguaggi espressivi del corpo e alla loro evoluzione» (Formenti, 2009, p.52).

La psicomotricità persegue l'obiettivo di favorire la libera espressione delle scelte del bambino, delle sue potenzialità e del vissuto interiore, soprattutto attraverso il linguaggio corporeo, attraverso la predisposizione degli elementi spazio-temporali e dei materiali atti a stimolare le iniziative spontanee del bambino. In questa prospettiva, la considerazione del movimento e delle azioni in chiave psicomotoria presuppone come necessarie la flessibilità, la trasversalità e la pluridimensionalità delle azioni e delle iniziative corporee intraprese dal bambino. «Il corpo, dunque, non è un esecutore, ma parte integrante del processo di conoscenza» (Palumbo, 2018, p.10).

Nella relazione tra il bambino e l'insegnante, l'investimento motorio diviene soggetto e oggetto di una relazione in cui il bambino si specchia per definire se stesso: «Maestra guardami: dimmi che l'emozione che provo in questo salto, in questa corsa, in questo lancio, è una cosa mia, è buona; che ciò che ho dentro di così intensamente piacevole è buono, che io sono portatore di cose

buone, il mio corpo è un contenitore di cose buone, in definitiva io sono buono, bello, bravo, capace» (Nicolodi, 1992). Risiede qui il senso di questa riflessione: è necessario restituire al bambino il suo potere d'azione, il senso delle sue scelte, accoglierle come positivamente riconosciute e significativamente interpretate, per consentirgli di percepirsi efficace, di investire sulle proprie volontà e di ampliare il proprio bagaglio esperienziale a partire dalla libera espressione dei propri interessi.

La pratica psicomotoria come contesto privilegiato di osservazione in chiave bio-psico-sociale

L'inclusione, inquadrata all'interno del paradigma dell'ICF, presenta molteplici elementi di parallelismo con la pratica psicomotoria, e con le attività motorie in generale (Minghelli et al., 2021): uno fra tutti la considerazione delle possibilità di funzionamento del bambino e l'attribuzione di centralità alle componenti di attività e partecipazione insieme con le variabili contestuali (OMS, 2001; 2007), che invitano a differenti riflessioni di progettazione condivisa. È fondamentale sottolineare quanto l'ICF non rappresenti esclusivamente uno strumento di osservazione, esso infatti ha favorito l'assunzione di una prospettiva differente nei confronti della disabilità, determinando una vera e propria rivoluzione paradigmatica nella promozione dell'inclusione.

La ricerca scientifica e le neuroscienze stanno contribuendo a confermare quello che la pratica psicomotoria in via empirica e teorica afferma da tempo: la circolarità esistente nel dialogo corpo, mente ed emozioni nel processo di crescita e sviluppo del bambino (Caruana e Borghi, 2016). In questa circolarità, «il piacere senso-motorio è l'evidente espressione dell'unità della personalità del bambino, perché crea la connessione tra le sensazioni corporee e gli stati tonico-emozionali» (Aucouturier et al., 1998).

Nel riflettere sulle potenzialità inclusive dell'approccio psicomotorio alla scuola dell'infanzia e nel ripensare la psicomotricità all'interno del nuovo scenario delineato emerge un forte parallelismo tra il costruito di unità psicosomatica proprio della pratica psicomotoria educativa e preventiva (Aucouturier et al., 1998) e quello di unità bio-psico sociale di matrice ICF.

Sia la psicomotricità che la Classificazione Internazionale sposano un approccio trasversalmente posto e condiviso tra gli ambiti clinico/abilitativo e educativo/scolastico. Entrambi promuovono il principio per cui l'inclusione passa attraverso una necessaria conoscenza e condivisione reciproca delle specificità dei due ambiti (Gison et al., 2012) e l'importanza di osservare il bambino in una prospettiva multidimensionale e olistica, che riconosce l'esistenza di un dialogo enattivo (Rossi, 2011) tra individuo e ambiente (fisico e sociale).

A sostegno di questa continuità, si pensi anche solo a quanto la psicomotricità sia considerata ormai da tempo, in ambito clinico/abilitativo, un efficace strumento per la promozione dello sviluppo psicofisico integrale del bambino con disabilità. L'allontanamento da un uso esclusivo della pratica in ambito terapeutico e l'implementazione della stessa nel contesto educativo, all'interno del gruppo dei pari, rappresenta già di per sé un principio inclusivo per antonomasia.

Da ciò si comprendono l'impossibilità di agire in maniera settoriale e la necessità di rivolgere lo sguardo e l'intervento sull'azione motoria, ludica e comunicativa, rispettandone la concatenazione e l'indivisibilità. Anche questo specifico elemento è particolarmente in linea con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF.

«L'educazione inclusiva va incontro alle differenze per comprendere a fondo i punti di forza e di debolezza degli allievi [...]» invitando «[...] i docenti ad assumere il concetto di differenza come principio guida per un agire didattico inclusivo» (Di Gennaro et al., 2018). Il concetto di inclusione, specie nella prospettiva dell'autodeterminazione, ha lo scopo di strutturare l'intervento formativo a partire dalla centralità, dall'individualità e dalla diversità di ciascun soggetto, considerando le differenze come risorse, il contesto come uno strumento di potenziamento delle possibilità.

È necessario creare un ambiente di apprendimento che offra a ciascun bambino l'opportunità di essere "attivo" e "partecipe" di iniziative personali ed esperienze condivise, specie alla scuola dell'infanzia temporalmente lontana dai livelli prestazionali sottesi agli apprendimenti formali. In questo contesto, è fondamentale orientare i docenti «verso una conoscenza profonda ed una comprensione delle configurazioni soggettive dei propri alunni, emergenti dal modo in cui interagiscono punti di forza e di debolezza [...]» (Aiello, 2015, p. 23).

Il gioco spontaneo strutturato in chiave psicomotoria, fondato sull'assunto di un simultaneo coinvolgimento delle dimensioni corporee simboliche relazionali e astratte sottese alle iniziative autonome, diviene occasione per ciascun bambino di esprimere e riconoscere, in maniera naturale, i propri bisogni, interessi e attitudini.

L'idea è di sostenere il ricorso all'ICF, come già testimoniato in letteratura (Gomez Paloma & Ianes, 2014; Moliterni et al., 2018; Chiappetta Cajola, 2015) anche in ambiti differenti da quello esclusivamente inclusivo (Gison et al., 2012), come strumento privilegiato di osservazione del funzionamento del bambino in una dimensione altrettanto preziosa, quella del gioco spontaneo, delle scelte psicomotorie che consentono al bambino di intraprendere con se stesso e con il mondo un processo di esplorazione e conoscenza a partire dal suo personale interesse e bisogno.

Il video feedback come strumento formativo-inclusivo

In questa sede, si intende, inoltre, introdurre una ulteriore intersezione tra gli ambiti, attraverso il ricorso al video feedback. La letteratura scientifica in materia, ne riporta impieghi diagnostici, formativi e funzionali nei differenti ambiti preposti a promuovere l'inclusione: abilitativo, scolastico e familiare (Poslawsky et al. 2015; Green et al., 2010; Gison et al., 2019). Diversi studi empirici stanno contribuendo a dimostrare quanto, nell'intervento con bambini con disturbo dello spettro autistico, il video-feedback «offre al genitore l'opportunità di riflettere sulle sue interazioni con il bambino e sulle risposte del bambino all'interazione, con particolare attenzione alle sequenze di interazione positive e di successo» (Poslawsky et al. 2015, p. 590, traduzione dell'autore).

Come mai prima d'ora anche in ambito formativo universitario, durante l'emergenza sanitaria, le tecnologie hanno assunto il ruolo di unica interfaccia possibile tra gli interlocutori della formazione (docenti/discenti) ma anche di strumento in grado di favorire l'osservazione, la simulazione, la progettazione di interventi inclusivi efficaci (Gomez Paloma & Minghelli, 2022).

In letteratura, il ricorso al video nei processi di formazione, è considerato un «amplificatore pedagogico in grado di facilitare l'osservazione delle attività, riducendo il divario tra teoria e pratica» (Impedovo, 2018; Colella & Vasciarelli, 2020, p. 18; Gomez Paloma & Minghelli, 2022); un mezzo utile in grado di rendere tangibile la complessità propria di contesti classe reali (Colella & Vasciarelli, 2020, p.23); nonché un utile strumento di mediazione in grado di far cogliere gli aspetti corporei dell'azione, della relazione e dell'interazione del bambino con gli altri (bambini e adulti di riferimento) e con l'ambiente. La letteratura attesta l'efficacia del ricorso al video feedback nella loro applicazione nel contesto abilitativo-clinico. Il ricorso al video rappresenta una strategia particolarmente efficace nell'affinare, nei caregiver, la capacità di individuazione di funzioni cardine, barriere e facilitazioni presenti nel contesto. Inoltre, il video feedback facilita le possibilità di condivisione delle strategie da adottare, nonché il riconoscimento delle «manifestazioni espressive del bambino in relazione al proprio profilo sensoriale» (Gison et al., 2019, p. 34).

Nel favorire la visione ripetuta dei differenti frame e nella riflessione (Schön, 1999) sulle azioni, sulle pratiche, sulle strategie attuate ed osservate, il video feedback assume un elevato potere di mediazione nel consentire una efficace individuazione delle competenze emergenti del bambino, delle interazioni efficaci, degli schemi di azione funzionali.

Inquadrando le attività psicomotorie in ambito scolastico in una prospettiva bio-psico-sociale e sfruttando il ricorso alle tecnologie, come strumenti di implementazione di pratiche di osservazione efficaci, si intende cogliere le potenzialità dei tre strumenti di inclusione (pratica psicomotoria, ICF e video feedback) e promuoverne un potenziamento reciproco, possibile all'interno di un uso combinato e condiviso degli stessi.

L'osservazione delle scelte spontanee assume un'importanza fondamentale nell'instaurazione dell'attenzione congiunta con il bambino: vanno ricercate infatti, una sintonizzazione ed una sincronizzazione su un focus attentivo comune. Queste saranno senz'altro efficacemente raggiunte se ricercate all'interno dell'area di interesse e della zona di sviluppo prossimale del bambino, diversamente da quanto si verificherebbe se le attività, gli oggetti e i materiali venissero proposti dall'adulto. È opportuno chiarire che questa scelta non riguarda esclusivamente un aspetto pragmatico e funzionale della progettazione: il riconoscimento dell'intenzionalità sottende il riconoscimento dell'identità stessa del bambino, orienta l'attribuzione di senso rispetto alle azioni intraprese, le connota del valore aggiunto dell'attenzione congiunta e della relazione efficace.

La possibilità di osservare il funzionamento, a partire dalle scelte intenzionali del bambino (siano esse ludiche, di investimento dello spazio, di comunicazione, di espressione di un interesse personale), e la strutturazione di attività collocate nella zona di sviluppo prossimale, vuol dire non solo poter strutturare un intervento educativo didattico maggiormente efficace in quanto collocato in una più proficua e calibrata zona di sviluppo prossimale, ma significa soprattutto, rispettare in una prospettiva evolutiva l'intenzionalità del bambino, riconoscerla come "buona" e attribuire un senso alle scelte del bambino.

In un momento storico così "caldo" in materia di inclusione, ci sembra quanto mai opportuno allontanarci da strategie abilitative centrate sulla performance, sulla correzione del comportamento disfunzionale, in favore di una prospettiva evolutiva che miri a riconoscere l'interesse, le competenze emergenti del bambino e considerarne il funzionamento come unica strada percorribile per la promozione di principi inclusivi che rispettino e valorizzino, realmente, le differenze, nell'ottica dell'autodeterminazione.

Siamo convinti infatti che la promozione dei principi di autodeterminazione del soggetto in vista del raggiungimento del benessere bio-psico-sociale, non possano prescindere dal rispettare la diversità e la specificità del bambino, già e soprattutto a partire dalla scuola dell'infanzia.

Conclusioni

Alla luce di quanto esposto sull'importanza dell'espressività e dell'intenzionalità motoria del bambino, è importante che la scuola preveda la strutturazione di una progettazione didattica inclusiva rispettosa delle individualità, che valorizzi le potenzialità dei singoli proprio a partire dalla considerazione delle iniziative spontanee e dalle personali e uniche modalità di investimento motorio.

È indispensabile, specie nei casi in cui vi sia una disabilità, offrire al bambino l'occasione di "dire la sua" con e attraverso il corpo. Specie laddove le capacità linguistiche comunicative siano compromesse, il corpo svolge una indispensabile funzione vicariante (Berthoz, 2011; Sibilio, 2017) in grado di consentire la partecipazione, la comunicazione, l'autodeterminazione.

È opportuno prevedere la strutturazione di spazi debitamente progettati al fine di favorire il coinvolgimento sicuro e spontaneo dell'unità psicosomatica del bambino, ricevuta e accolta dallo spazio e da un adulto che sia in grado di individuarne il bisogno e la potenzialità.

Si ritiene che, specie alla scuola dell'infanzia, in cui la comunicazione, la relazione, l'apprendimento più in generale si sviluppano principalmente in una dimensione corporea, il docente non possa prescindere dalla considerazione precipua della espressività psicomotoria sottesa al movimento e all'azione. È necessario promuovere, nel docente, la maturazione di competenze di osservazione delle azioni spontanee e delle relative competenze emergenti.

In relazione all'evoluzione normativa ed al quadro teorico descritto a proposito del parallelismo tra ICF e psicomotricità, si è inteso, in questa sede, promuovere il ricorso congiunto alla classificazione e alla pratica psicomotoria nel contesto scolastico per giungere ad un approccio integrato alla valutazione dell'investimento motorio spontaneo del bambino, come elemento principe per la rilevazione della intenzionalità.

Le differenti applicazioni dell'ICF in ambito motorio, presenti in letteratura, aprono nuovi scenari di implementazione dello strumento che orientano gli approcci e le progettazioni verso l'assunzione della prospettiva bio-psico-sociale. Ci sembra che questa trasversalità tra gli ambiti (clinico/abilitativo e educativo/scolastico), attraverso il ricorso ad un approccio olistico e ad un linguaggio condiviso, rappresenti una *conditio sine qua non* per poter progettare interventi educativo didattici inclusivi efficaci.

Dunque, in considerazione delle potenzialità della pratica psicomotoria, intesa come un contesto privilegiato per l'osservazione dell'intenzionalità e delle competenze emergenti del bambino, e della necessità di una comunicazione circolare tra gli ambiti, nasce l'idea di progettare metodologie e strumenti di osservazione comuni, che utilizzino un linguaggio ed un approccio condiviso, quale quello della Classificazione internazionale, per promuovere nei docenti, attraverso il ricorso al video feedback la capacità di osservare in chiave olistica il funzionamento del bambino, nelle componenti di attività e partecipazione, a partire dalle iniziative psicomotorie spontanee. In questa prospettiva si profila chiaramente quanto il ricorso al video, come strumento di osservazione delle pratiche didattiche, possa costituirsi come elemento di riflessione e mediazione delle strategie della progettazione di-

dattica inclusiva, formando i docenti a saper riconoscere, ricevere e contenere il senso delle scelte motorie spontanee del bambino e strutturare, per esso, una progettazione inclusiva orientata alla valorizzazione delle differenze.

References

- Aiello, P. (2015). Traiettorie non lineari per una scuola inclusiva. M. Sibilio & P. Aiello (a cura di), *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Aucouturier B., Darrault I., Empinet J.L. (1998). *La pratica psicomotoria, rieducazione e terapia*. Roma: Armando Editore.
- Booth T. & Ainscow M. (2002), Index for Inclusion, Bristol, CSIE, trad. it. *L'Index per l'Inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*. Trento: Erickson (2008).
- Borgogno, E. T. (1983). *Educazione psicomotoria*. Torino: Omega.
- Caruana F. & Borghi A. (2016). *Il cervello in azione*. Bologna: Il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L. (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Roma: Anicia.
- Colella, D., & Vasciarelli, E. (2020). La formazione degli insegnanti attraverso la video analisi. Attualità e prospettive. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 18-34.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Deci, E. L., Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (2000). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, pp. 1024-1037.
- Di Gennaro, D. C., Aiello, P., Zollo, I., & Sibilio, M. (2018). Agire didattico inclusivo: una questione di stile? Inclusive didactic action: a matter of style? *Pedagogia più didattica, Volume 4, Issue 1*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Formenti, L. (2009). *Psicomotricità a scuola. Promozione del benessere personale e relazionale*. Trento: Edizioni Erickson.
- Giaconi, C. (2015). Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive. In C. Giaconi, N. Del Bianco (2018). *Inclusione 3.0*. Milano: Franco Angeli.
- Gison, G., Bonifacio, A. & Minghelli, E. (2012). *Autismo e psicomotricità*. Trento: Erickson.
- Gison, G., Vallefucio, E., & Pepino, A. (2019). Piattaforma digitale per la progettazione degli interventi nel Disturbo dello Spettro Autistico SUPER (Sistema Unitario in una Piattaforma Educativa e Riabilitativa). *Il TNPEE*, 1(1), 27-41.
- Gomez Paloma, F. & Minghelli, V. (2022). Il ricorso al video nella formazione del docente della scuola dell'infanzia per la costruzione di competenze inclusive incarnate. *Media Education*, 13(1), 41-50.
- Gomez Paloma, F., & Ianes, D. (2014). *Dall'educazione fisica e sportiva alle prassi inclusive. Il modello di identificazione EDUFIBES*. Trento: Erickson.
- Green, J, Charman T, McConachie H, et al. (2010) Parentmediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet* 375(9732): 2152–2160.
- Impedovo, M. A. (2018). Approccio riflessivo e alternanza pratica e teoria nella formazione degli insegnanti: un case study in Francia. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 279-288.
- Minghelli, V., D'anna, C., & Gomez Paloma, F. (2021). Bio-psycho-social approach to motor-sport activities in educational field: a multidimensional functioning. *Giornale Italiano di Educazione alla Salute, Sport e Didattica Inclusiva*, 5(2).

- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento*. Allegate al Decreto Ministeriale del 12 Luglio 2011.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo Ciclo d'Istruzione*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019) Nota prot. n. 562-3-04-2019 “*Alunni con bisogni educativi speciali, Chiarimenti*”. Dipartimento per il sistema educativo di istruzione e formazione.
- Moliterni, P., Magnanini, A., & Ferraro, A. (2018). L'ICF-CY in Educazione Fisica: uno strumento per la valutazione delle competenze sociali e civiche. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 16(1), 83-94.
- Nicolodi, G. (1992). «*Maestra, guardami...*». Bologna: Edizioni Scientifiche CSIFRA.
- Nicolodi, G. (2015). *L'educazione psicomotoria nell'infanzia: lo sguardo come presenza: principi, obiettivi e metodologia*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson.
- Nussbaum, M. (2006), *Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership*. The Belknap press
- Oliver, M. (1990). The politics of disablement—New social movements. In *The politics of disablement* (pp. 112-131). Palgrave, London.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2001). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute (ICF)*. Trento: Erickson
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (2007). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della salute. Versione per bambini e adolescenti (ICF-CY)*. Trento: Erickson.
- Palumbo, C. (2018). *Il corpo inclusivo. Educazione, espressività e movimento*. Napoli: Edises.
- Poslawsky, I. E., Naber, F. B., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van Daalen, E., Van Engeland, H., & Van Ijzendoorn, M. H. (2015). Video-feedback Intervention to promote Positive Parenting adapted to Autism (VIPP-AUTI): A randomized controlled trial. *Autism*, 19(5), 588-603.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. S. Hagger, & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Leeds: Human Kinetics Europe Ltd.
- Sanli, E. A., Patterson, J. T., Bray, S. R., & Lee, T. D. (2013). Understanding self-controlled motor learning protocols through the self-determination theory. *Frontiers in psychology*, 3, 611.
- Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica*. Bari: Dedalo.
- Sen, A. (2006). *Identity and Violence: The Illusion of Destiny. Issues of our time*. New York: W.W. Norton & Co.
- Shalock R.L., Verdugo Alonso M. A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Edizioni Vannini.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente, l'interazione tra le intelligenze umane in un percorso laboratoriale a carattere motorio*. Napoli: Ellissi.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- UNESCO. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris.

THE LONG AND WINDING ROAD THAT LEADS TO AN INCLUSIVE AND SUSTAINABLE CULTURE

LA LUNGA E TORTUOSA STRADA CHE PORTA AD UNA CULTURA INCLUSIVA E SOSTENIBILE

Fabrizio Schiavo^a and Giovanni Arduini^{a5}

^a*Department of Human, Social and Health Sciences, University of Cassino and Lazio Meridionale, Italy*

fabrizio.schiavo@unicas.it

g.arduini@unicas.it

Abstract

The biggest and most demanding challenge that our society will have to face in the coming years is certainly that of promoting a cultural and educational change that allows the new generations to build a better world, one that is more just, inclusive and sustainable than what has been done up to now. Following the guidelines drawn up by the UN, it becomes essential to rethink the education and training system in a sustainable way in order to promote a global society oriented towards cooperation, respect for individuals and safeguarding the planet.

La sfida più grande e impegnativa che la nostra società dovrà affrontare nei prossimi anni è sicuramente quella di favorire un cambiamento culturale ed educativo che permetta alle nuove generazioni di costruire un mondo migliore, che sia più giusto, inclusivo e sostenibile di quanto fatto fino ad ora. Seguendo le linee guida tracciate dall'ONU diventa indispensabile ripensare il sistema di istruzione e formazione in chiave sostenibile al fine di promuovere una società globale orientata alla cooperazione, al rispetto degli individui e alla salvaguardia del pianeta.

Keywords

Education, inclusion, sustainability.

Educazione, inclusione, sostenibilità.

⁵ Fabrizio Schiavo è autore dei paragrafi: “Verso una cultura inclusiva e sostenibile” e “alfabetizzazione alla sostenibilità”; Giovanni Arduini è autore di “Introduzione” e “Conclusioni”, nonché coordinatore scientifico del contributo.

Introduzione

La sfida più grande e impegnativa che la nostra società dovrà affrontare nei prossimi anni è sicuramente quella di favorire un cambiamento culturale ed educativo che permetta alle nuove generazioni di costruire un mondo migliore, più giusto, inclusivo e sostenibile di quanto fatto fino ad ora. Seguendo le linee guida tracciate dall'ONU diventa indispensabile ripensare il sistema di istruzione e formazione in chiave sostenibile al fine di promuovere una società globale orientata alla cooperazione, al rispetto degli individui e alla salvaguardia del pianeta.

Se la capacità di decidere e agire è strettamente correlata all'informazione, all'istruzione e all'educazione lungo tutto l'arco della vita, è essenziale che le conoscenze si trasformino in competenze e le competenze in agire responsabile.

Nonostante le iniziative volte a sensibilizzare l'opinione pubblica siano aumentate in modo esponenziale negli ultimi tempi siamo ancora oggi impreparati a fronteggiare le emergenze ed è sempre più diffusa la consapevolezza che la strada da percorrere per fare in modo che il processo trasformativo della società si realizzi concretamente è ancora lungo e tortuoso. Basti pensare a quanto sta avvenendo in Ucraina per comprendere che siamo ben lontani dall'essere una società culturalmente fondata sui valori della pace, dell'equità, dell'inclusione sociale, della non violenza e della cittadinanza globale. E' essenziale che le strutture educative e formative, formali e non formali, agiscano in prima linea nella realizzazione di iniziative e percorsi orientati allo sviluppo sostenibile che possano cambiare il modus operandi degli individui che saranno chiamati ad affrontare le sfide globali, mettendoli in condizione di partecipare attivamente alla vita di comunità con spirito critico e costruttivo, con idee e soluzioni comuni e condivise.

La prospettiva deve essere quella dell'impegno a garantire un futuro alle giovani generazioni, facendo memoria degli errori commessi ma con l'impegno a superarli, nella consapevolezza che distruggere è molto più immediato, correggere e "rimediare" ai danni compiuti richiede tempi più lunghi e sforzi maggiori. Si tratta di investire su un radicale cambio di forma mentis rispetto all'approccio globale alla sostenibilità. Un cambio di forma mentis affidato soprattutto alla scuola e all'università ed esteso dall'infanzia per l'intero corso della vita, nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza. Tutti e ciascuno, indistintamente, sono chiamati a "fare bene la propria parte" (Loiodice, I. 2018).

Verso una cultura inclusiva e sostenibile

Analizzando il concetto di sostenibilità appare evidente come, dal rapporto Brundtland ad oggi, sia mutato il significato e gli orientamenti, ricomprendendo non solo gli aspetti legati alle tematiche ambientali, ma anche economiche e sociali.

La prima definizione di sviluppo sostenibile comunemente accettata risale al rapporto Brundtland, noto anche come "Our Common Future", secondo cui è sostenibile "lo sviluppo che è in grado di soddisfare i bisogni della generazione presente, senza compromettere la possibilità che le generazioni future riescano a soddisfare i propri" (United Nations, 1987). In tale ottica veniva posto l'accento soprattutto sulla dimensione ambientale e sulle strategie di medio-lungo periodo da attuare per tutelare l'ambiente e preservare le limitate risorse naturali e la biodiversità del pianeta.

Nel 1992 durante la Conferenza di Rio de Janeiro sull'ambiente e lo sviluppo e nel 2002 con la Dichiarazione di Johannesburg sullo Sviluppo Sostenibile il concetto di sostenibilità assume nuove sfaccettature, arrivando a definire e rafforzare quelli che sono diventati i tre pilastri inscindibili per uno sviluppo sostenibile: ambientale, economico e sociale. Non solo una dimensione legata alla tutela ambientale e ad uno sfruttamento consapevole delle risorse, ma anche e soprattutto una dimensione economica ed una sociale legate ad un cambiamento degli stili di vita, dei modelli di produzione e consumo, al rispetto delle diversità culturali, ad una crescita globale e stabile che garantisca una migliore qualità della vita e benessere per tutti.

Questo cambio di paradigma ha portato, da ultimo, all'adozione dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (ONU, 2015), un programma d'azione sottoscritto dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU che definisce i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile - Sustainable Development Goals, SDGs - e i 169 Target da raggiungere entro il 2030 che sono oramai diventati di centrale importanza e certamente non più procrastinabili. Tra questi l'emergenza educativa fissata al Goal 4 - Istruzione di qualità, Target 4.7: "entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere

lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile”.

Tutti i Paesi si sono impegnati ad individuare una propria strategia d'azione e rendicontare periodicamente lo stato di avanzamento dei risultati raggiunti. L'Italia, secondo l'ultimo Rapporto dell'ASviS (2021), Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, mostra risultati tutt'altro che incoraggianti nel raggiungimento degli obiettivi prefissati, risultando al di sotto della media europea per 10 dei 16 indicatori analizzati (tra cui proprio il Goal 4). Lo stesso documento si apre con un appello all'azione e al cambiamento. La Pandemia ha sicuramente avuto un impatto drammatico a livello mondiale ma è ormai pacifico che “non possiamo più perdere tempo, dobbiamo mettere a frutto tutte le nostre energie per portare avanti un cambiamento[...], le scelte che facciamo oggi possono garantire un futuro realmente sostenibile delle nostre società, ma il tempo a disposizione per invertire la rotta appare purtroppo sempre più ristretto”.

Una chiave di lettura interessante l'ha fornita Maroš Šefčovič, vicepresidente per le Relazioni interistituzionali e le prospettive strategiche, durante la conferenza stampa di presentazione della relazione di previsione strategica 2022: abbinamento delle transizioni verde e digitale in un nuovo contesto geopolitico, sostenendo che “per raggiungere la neutralità climatica entro il 2050 dobbiamo liberare il pieno potenziale della digitalizzazione e, allo stesso tempo, mettere la sostenibilità al centro della trasformazione digitale”. Tra i vari obiettivi strategici da attuare nel breve periodo ritroviamo proprio la necessità di adattare i sistemi di istruzione e formazione a una realtà tecnologica e socioeconomica in rapida trasformazione e mobilitare ulteriori investimenti adeguati alle esigenze future in nuove tecnologie e infrastrutture - in particolare in ricerca e innovazione e nelle sinergie tra capitale umano e tecnologia - con progetti transnazionali fondamentali per mettere in comune le risorse dell'Ue, nazionali e private. Investire nell'istruzione e nel progresso tecnologico possono rivelarsi determinanti per il futuro del pianeta.

Alfabetizzazione alla sostenibilità

Il compito della comunità educante deve essere quello di promuovere la "Sustainability Literacy", quel complesso di conoscenze, abilità e disposizioni che consentono alle persone di impegnarsi profondamente nella costruzione di un futuro sostenibile e di prendere decisioni informate ed efficaci a tal fine nell'ottica del long life learning.

Educare, quindi, individui capaci di realizzarsi individualmente e collettivamente, condividendo le proprie esperienze e co-progettando le azioni da mettere in atto per raggiungere livelli di benessere che siano compatibili con i precari equilibri dell'ecosistema in cui vivono. Secondo diversi studi, infatti, essere felici, condurre una vita sana e dignitosa, intrattenere relazioni sociali ed affettive stabili che possano supportarti nel momento del bisogno, aumentano di gran lunga la qualità della vita, la percezione di sentirsi parte attiva di una comunità, la fiducia nel costruire un futuro migliore, riducendo notevolmente l'impatto ambientale ed il bisogno di dover colmare la propria insoddisfazione con un consumo smisurato di beni e risorse.

Come sostiene Sandrini (2021) nella vitale e irrinunciabile prospettiva di senso umano, la sostenibilità ambita dall'Agenda è proprio una sfida connettiva in chiave conciliativa: tra plurimi obiettivi di sviluppo, tra prosperità economica, sociale e ambientale, tra nazioni e geografie, tra esigenze globali e locali di diversi stakeholder tra cui l'umanità e la natura, tra più generazioni, tra imprese e istituzioni, tra pubblico e privato, tra profit, no profit e for benefit. Conciliare è capacità di innovare, è propensione progettuale a comporre le migliori integrazioni sostenibili nel momento presente, non semplificando la rosa dei diritti in gioco ma potenziando il coinvolgimento fiducioso delle persone in processi creativi.

In accordo alla letteratura scientifica internazionale, la chiave per sviluppare una “forte” literacy alla sostenibilità (Stables, A.; Bishop, K. Weak, 2001), che possa plausibilmente preparare gli studenti a raggiungere gli obiettivi generali (quali, ad esempio, quelli definiti dall'ONU nell'ambito dell'UNSDG), risiede in un approccio educativo che si proponga di formare gli studenti non solo dal punto di vista informativo e contenutistico, ma anche a livello personale ed emozionale, con particolare riferimento al contesto della crescita e del cambiamento. La Sustainability Literacy rientra, in questo senso, nei presupposti delle Life Skills, il pensiero critico diventa una componente importante della alfabetizzazione alla sostenibilità, che comporta non solo cono-

scere quali sono i percorsi insostenibili e le strutture e i sistemi che li supportano, ma anche rivalutarli e ripensarli sotto un nuovo paradigma per far leva su diversi tipi di domande che portano a nuove soluzioni. La natura dinamica (con potere di intervento) della literacy comporta l'apprendimento attivo, inteso come indagine autodiretta, autoriflessione, learning by doing, coinvolgimento in compiti di realtà e apprendimento all'interno delle comunità di pratica. L'apprendimento attivo, in altri termini, mira alla competenza all'azione, all'acquisizione delle capacità e delle motivazioni per l'azione personale e sociale. La Sustainability Literacy è qui vista come un insieme di abilità che consentono una partecipazione e un'influenza efficaci in tutte le aree della vita per (ri)creare una società sostenibile. Seguendo Rivoltella (2013), "l'idea non è di immaginarsi una educazione alla sostenibilità "a latere" dell'educazione tout court ma di pensare alla dimensione della sostenibilità come una dimensione assolutamente integrata a quella dell'educazione.

Come evidenziato da Bornatici, "in risposta alle emergenze umane e ambientali risultano necessari una trasformazione dei nostri modi di pensare e agire e un cambiamento di stili di vita nel segno della responsabilità e della reciprocità. Si tratta di ripensare, in chiave generativa a nuovi obiettivi di apprendimento, nuovi valori e comportamenti, affrontando quegli "ostacoli sistemici" che impediscono la costruzione di società più sostenibili" (Bornatici, 2021). Affrontare i problemi ecologici significa investire sull'educazione, secondo una prospettiva multidisciplinare. Alla pedagogia spetta il compito di contribuire criticamente a cambiare il modo in cui le persone pensano, vivono, si muovono, considerando la sostenibilità un processo da co-costruire con la comunità. Accostare il tema dell'adattamento ai cambiamenti climatici secondo una prospettiva pedagogico formativa significa altresì intenderlo come opportunità di crescita collettiva, investimento economico e politico, presupposto indispensabile per operare cambiamenti emblematici nel segno della sostenibilità. I valori che stanno a fondamento di una comunità democratica, equa, inclusiva possono trovare piena realizzazione e interpretazione in contesti educativi sostenibili che riconoscano il rispetto per la comunità della vita e la costruzione condivisa e responsabile del futuro dell'umanità" (ibid.).

Se, come afferma Gallerani (2019, p. 23) "l'ambiente umano e quello naturale continuano a degradarsi insieme, ma data la loro stretta interconnessione sta alla nostra specie introdurre quei cambiamenti necessari per invertire la tendenza e far sì che i due sistemi si sostengano reciprocamente", è necessario rivedere criticamente l'assetto progettuale dell'educazione al climate change, individuando e sperimentando strategie idonee.

Conclusioni

"Possiamo raggiungere una maggiore consapevolezza sui cambiamenti climatici e adottare modelli di sviluppo più sostenibili solo rafforzando le politiche educative". Con queste parole il ministro dell'Istruzione Patrizio Bianchi ha aperto l'evento congiunto dei ministri dell'Istruzione e dell'Ambiente "Together for tomorrow: Education and Climate Action" di Glasgow, 2021, rendendo palese quanto i temi dello sviluppo sostenibile e del cambiamento climatico siano diventati centrali nella visione strategica delle politiche per l'educazione, sottolineando la necessità che "l'educazione allo sviluppo sostenibile diventi la spina dorsale dei percorsi di studio e che le scuole e gli ambienti di apprendimento siano maggiormente collegati al contesto naturale, economico e culturale del Paese" (Bianchi, 2021).

Come affermato da J.C. Coomer (1981) la società sostenibile non è una società senza crescita. E' piuttosto una società che riconosce i limiti della crescita e cerca modi alternativi di crescere.

Fino a qualche decennio fa il tema della sostenibilità era percepito come un problema concreto ma lontano, un problema che doveva essere affrontato dai governi e dalle istituzioni ma che non coinvolgeva direttamente ogni singolo individuo. Non è più possibile sottovalutare l'urgenza di intervenire su problematiche che hanno un impatto devastante sul pianeta e di conseguenza sulla vita di tutti gli esseri viventi. E' essenziale investire sul futuro delle nuove generazioni, ripensando il sistema di istruzione, potenziandolo con un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie, attuali e future, in modo da non lasciare indietro nessuno.

References

- ASviS(2021). L'Italia e gli obiettivi di sviluppo sostenibile. In https://asvis.it/public/asvis2/files/Rapporto_ASviS/Rapporto_2021/Rapporto_ASviS_2021.pdf
- Bornatici, S. (2021). Pedagogia, adattamento climatico, fragilità educativa. Un'interpretazione dello sviluppo sostenibile ai tempi del Covid 19. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(1), 325-333.
- Cajola, L. C. (2018). Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Coomer, J. C. (Ed.). (1981). *Quest for a sustainable society*. Woodlands Conference [by] Pergamon Press.
- Commissione Europea (2022). Verso un futuro verde e digitale: una strategia integrata per la transizione https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/it/ip_22_4004
- Gallerani, M. (2019). L'abitare etico tra cura e prossemicità. In M. Gallerani, C. Birbes (Eds.), *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali* (pp. 23-54). Bergamo: ZeroSeiup. 332
- Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia oggi*, 16(1).
- Repubblica Italiana, Ministro dell'Istruzioni, Bianchi P. (2021). Discorso di apertura evento congiunto dei Ministri dell'Istruzione e dell'Ambiente "Together for tomorrow: Education and Climate Action", Glasgow.
- Rivoltella, P. C., (2013). Fare didattica con gli EAS. *Episodi di Apprendimento Situato*. La scuola: Brescia.
- Sandrini, S. (2021). Sviluppo umano e sostenibilità: orizzonte formativo. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(2), 001-011.
- Stables, A.; Bishop, K. Weak and strong conceptions of environmental literacy: Implications for environmental education. *Environ. Educ. Res.* 2001, 7, 89–97.
- United Nations (1992). *Agenda 21, Rio Declaration, Forest Principles*. New York: United Nations.
- United Nations (1987). *Report of the world commission on environment and development. Our common future*, Brundtland Report. United Nations World Commission on Environment and Development.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>

SOCIAL READING AND DIGITAL LITERACY

SOCIAL READING E ALFABETIZZAZIONE DIGITALE

Donatello Smeriglio

Department of Cognitive, Psychological, Pedagogical and Cultural Studies (COSPECS), University of Messina, Messina, Italy.

donatello.smeriglio@unime.it

Abstract

The relationship between the new media and learning is becoming increasingly relevant, particularly in terms of the historical moment we are experiencing, and as a result of the Covid 19 pandemic. Digital practices are now part of everyday life but significantly change the ways in which individuals can choose to access knowledge, produce knowledge, share information, and develop and foster social relationships. This transformation within the digital universe also involves learning and teaching spaces, learning tools and the classroom setting, study-fields and “content” and also methodology. It is therefore important to re-think the main school activities, such as listening, reading and writing, in light of the different functional characteristics of the new media, and in line with the new skills they require. The network is therefore becoming a sort of ecosystem (Jenkins, 2009) in which not only contents, but contacts, experiences and stories are linked and intertwined (Livingstone, Bulger, 2013), but also learning and teaching practices and experiences. This aspect prompts us, therefore, to reflect on the meaning of the term literacy, in a hybrid (Trentin, 2015), real/virtual or formal/informal context such as today’s, which is increasingly aimed at the digitalization of forms and cultural, communications and relational processes, with all that this means in terms of awareness and accountability. This research project was developed specifically from this theoretical premise, and aims to investigate children and young people’s everyday use of digital technologies for “social readings”, and also to measure their self-awareness in the mastery of digital social reading tools.

Il tema del rapporto tra nuovi media e apprendimento è sempre attuale e cocente, anche in virtù della fase storica vissuta e ancora in atto, ovvero quella legata alla pandemia da COVID 19. Le pratiche digitali fanno oramai parte di quelle quotidiane, cambiando in modo profondo e significativo i processi attraverso i quali l’individuo accede alla conoscenza, produce sapere, condivide informazioni, sviluppa e alimenta relazioni sociali. Trasformazioni, quelle prodotte dall’universo digitale, che coinvolgono anche lo spazio dell’agire educativo e didattico, sia in termini strumentali e di setting d’aula, sia in termini disciplinari e di “contenuto”, e naturalmente in termini metodologici. In tal senso è necessario ripensare le principali attività scolastiche di ascolto, di lettura, di scrittura alla luce delle diverse caratteristiche e funzionalità dei nuovi media, in linea con le competenze ad esse collegate. Il network, pertanto, si caratterizza sempre più come un vero e proprio ecosistema (Jenkins, 2009) nel quale si intrecciano e si legano non soltanto contenuti, ma contatti (Livingstone, Bulger, 2013), vissuti, storie, così come, per quel che ci interessa, pratiche ed esperienze di apprendimento/insegnamento. Questo aspetto ci spinge a riflettere sul significato da dare oggi al termine alfabetizzazione, in un contesto ibrido (Trentin, 2015), reale/virtuale, formale/informale, come quello odierno che si orienta sempre più verso la digitalizzazione delle forme e dei processi culturali, comunicativi e relazionali, con tutto quello che ciò comporta in termini di consapevolezza e di assunzione di responsabilità. Ed è da questa premessa teorica che si è sviluppato il presente progetto di ricerca che ha inteso indagare, in modo specifico, l’utilizzo quotidiano da parte degli studenti delle tecnologie digitali nella “lettura sociale”, volendo altresì misurare la loro consapevolezza rispetto al livello di padronanza autopercepita degli strumenti di social reading.

Keywords

Digital literacy; teaching; learning; Technology Self-Efficacy.
Alfabetizzazione digitale; insegnamento; apprendimento; consapevolezza.

L'indagine

Il progetto di ricerca, in termini organizzativi e strumentali, ha adottato la metodologia della ricerca quantitativa basata sulla matrice dei dati. Ho optato per tale metodologia di ricerca in quanto l'indagine ipotizzata e i risultati attesi dall'inchiesta, basata sul questionario auto-compilato, fornivano maggiore sicurezza e controllo scientifico sulla validità dei risultati ottenuti. Il campione sottoposto ad indagine (campione rappresentativo) si compone del 18% (55 unità) del numero complessivo (300 unità) degli studenti iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze della Formazione e della Comunicazione, anno accademico 2021-22. Lo studio è stato realizzato all'interno della cattedra di Tecnologie e media per la didattica. Per la strutturazione del questionario si è attinto dai modelli NSS (National Student Survey – Havergal, 2015) e Attitude Toward Technology and Technology Self-Efficacy (Motshegwe, Batane, 2015; Crittenden, 2009), ridefinendoli e adattandoli alla specificità dell'indagine concernente appunto i temi sopracitati, ovvero l'uso quotidiano da parte dei ragazzi dei dispositivi digitali nelle attività di "lettura sociale" e la consapevolezza dei medesimi in ordine alla percezione del proprio grado di padronanza rispetto alle suddette attività. Il questionario è composto da 21 items a risposta chiusa, suddivisi in tre aree così di seguito definite: 1) area conoscitiva (AC); 2) area delle pratiche (AP); 3) area delle preferenze, delle considerazioni e dell'autoconsapevolezza (APCA). Nella prima area (items 1, 2, 4, 5, 9, 10, 17) si è chiesto agli studenti di indicare la scuola di provenienza, la disponibilità di strumenti tecnologici da parte della scuola, il possesso da parte degli studenti di profili sociali attivi e la conoscenza da parte degli stessi riguardo le differenti piattaforme di social reading (esempi: qual è la tua scuola di provenienza? La tua scuola di quale dispositivi tecnologici era provvista? Hai un profilo su un social network? Se sì, in quale/quali? Conosci le piattaforme di social reading? Se sì, quali tra le seguenti?). La finalità di tali domande era quella di prendere contezza del livello di pervasività delle tecnologie digitali nelle loro attività di apprendimento formali e informali, e di misurare il livello di adeguamento tecnologico delle scuole di provenienza. Nella seconda area (items 3, 6, 7, 8, 12, 13, 15, 16, 18, 21), le domande intendevano documentare l'utilizzo da parte degli studenti di specifici applicativi, sia in termini generali che finalizzati alle attività scolastiche dette in premessa, in maniera specifica su attività di lettura collettiva, così come di scrittura collettiva. In particolar modo era interessante comprendere se effettivamente i ragazzi avessero sviluppato forme di studio (in termini sia di acquisizione di conoscenze, che di produzione di sapere) più strettamente collegate alle caratteristiche di multimodalità, ipermedialità, interattività e "ubiquità" intrinseche a tali dispositivi digitali, oppure fossero rimasti più che altro ancorati a metodologie e dispositivi tradizionali di apprendimento (libro di testo, autoistruzione, ecc). Naturalmente, le domande permettono anche di ragionare sulle proposte di attività alternative fatte dagli insegnanti agli alunni, queste ultime strettamente collegate alle caratteristiche e funzionalità di tali dispositivi (esempi: a scuola, ogni giorno, per quanto tempo utilizzavi gli strumenti tecnologici? Quanto tempo stai connesso attivamente in rete, calcolando tutta la giornata? Nella rete internet, nei social network in particolare, è possibile esprimere il proprio parere in vari modi. Quali tra le seguenti pratiche svolgi maggiormente? Utilizzi la rete prevalentemente per; hai mai partecipato a laboratori di lettura partecipata sui social?). La finalità di tali domande è da rintracciare nell'esigenza di comprendere le pratiche digitali collegate ai diversi spazi d'interazione formali e informali, con maggiore attenzione alle attività didattiche, di studio e di apprendimento. Nella terza area (items 11, 14, 19, 20) le domande intendevano indagare la percezione che gli studenti ritenevano di aver sviluppato rispetto al proprio grado di padronanza digitale, oltre che a conoscere i pareri e le preferenze dei medesimi rispetto all'uso dei dispositivi telematici in generale e nello studio in particolare. In modo specifico, gli items 19 e 20 chiedevano di indicare un valore, su scala Likert, rispettivamente a cinque e a quattro livelli, che permettesse di documentare le opinioni positive o negative dei ragazzi rispetto ai vari usi di tali applicativi digitali e di raccogliere le loro opinioni rispetto al sentirsi/riconoscersi alfabetizzati e competenti in relazione ai molteplici elementi di conoscenza che appartengono all'universo dei nuovi media, specificatamente per quel che concerne la lettura sociale.

L'analisi dei dati

Prima di passare all'analisi dei dati più salienti, mostrando i risultati più interessanti in ordine alle questioni promosse e oggetto di tale indagine, è bene chiarire che quest'ultima dà avvio a una prima fase di ricerca educativa che ha come oggetto le pratiche scolastiche all'interno dell'aula estesa (Smeriglio, 2016) configuratasi con lo sviluppo delle tecnologie digitali. Tale indagine

segna un primo passaggio che ci permetterà di avviare in prospettiva una riflessione più ampia che si legherà agli studi in ambito all’Embodied Cognition Science, nella misura in cui le pratiche educative e di istruzione nello spazio fisico e virtuale dell’aula si rapportano alle affordances delle molteplici interfacce digitali, ridefinendo le azioni stesse degli insegnanti, così come degli allievi (Smeriglio, 2021). Per tale ragione i risultati ricavati e presentati in tale contesto non vogliono e non devono essere letti come esauritivi, ovvero definitivi (se non per la fascia temporale in cui si è realizzata la presente indagine), ma desiderano presentare una circoscritta evidenza empirica che ci lascia un “fotogramma” circa la pervasività dei nuovi media sulle modalità di approccio allo studio da parte dei nostri studenti, così come di prendere atto indirettamente delle proposte fatte dagli insegnanti in termini didattici, in modo tale da individuare i possibili scenari metodologici attuabili per sviluppare competenze multi-prospettiche. In virtù di tali premesse, presenterò in questa sede solo i risultati e i dati che a mio parere ritengo più significativi rispetto al tema oggetto della presente indagine.

Il primo dato da registrare riguarda proprio la percentuale di diffusione dei dispositivi tecnologici nel campione rappresentativo, ricavabile dai dati circa il possesso da parte degli stessi di profili social. Tutti gli studenti sottoposti all’indagine hanno risposto “sì” (100%) rispetto al possedere uno o più profili social, così come applicativi di messaggistica istantanea (Figg.1 e 2).

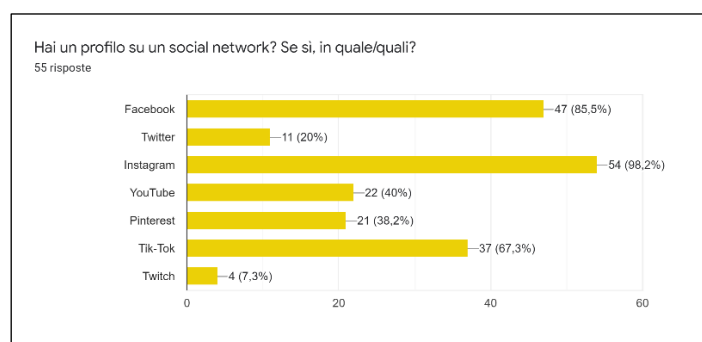


Fig. 1

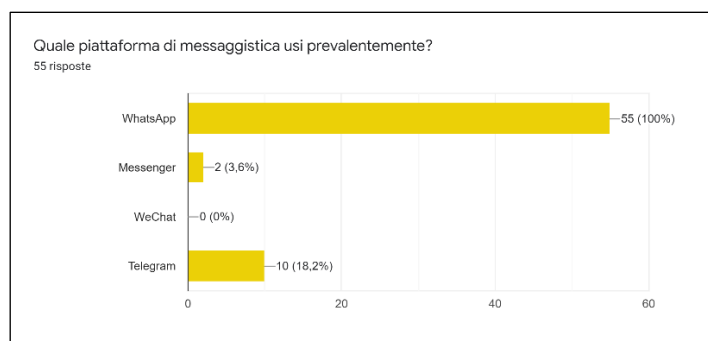


Fig. 2

Questi dati confermano l’ampia pervasività e il consueto utilizzo dei social network da parte delle giovani generazioni nelle attività quotidiane, anche grazie alla dimensione mobile legata a dispositivi tecnologici sempre più potenti, miniaturizzati, indossabili e portabili. Lo spazio d’azione, quindi, si trasforma: tali artefatti mobili permettono una connessione praticamente perenne che modifica il senso e la percezione dei luoghi e dei tempi, in una sorta di continuo switchare da contesti reali a quelli remoti (Trentin, 2015). Le identità, così, nell’universo digitale, si moltiplicano in virtù dei molteplici ambienti sociali di cui la rete si struttura. I dati, infatti, dimostrano come l’intero campione indagato abbia almeno un profilo sociale attivo, una propria “pelle digitale”. Tra i social network più utilizzati, il primo è Instagram (98,2%), seguito da Facebook (85,5%). Una riflessione che si può fare in relazione a questi dati è quella che riguarda il concetto di ubiquità. I ragazzi infatti possono essere simultaneamente presenti in più spazi digitali, interagendo con gli altri attraverso le molteplici opzioni e tasti funzione propri di tali sistemi digitali. Per quanto riguarda l’area delle pratiche, ad un uso prolungato di tali tecnologie in termini di tempo non corrisponde però un utilizzo di tali dispositivi per attività che si legano alla lettura e alla scrittura in termini convenzionali. Il 40% del campione rappresentativo, infatti,

dichiara di stare connesso in rete per oltre 3 ore rispetto a un tempo dedicato alla lettura che, sommando le percentuali delle risposte “poco” e “per nulla”, supera il 50% (Figg. 3 e 4).

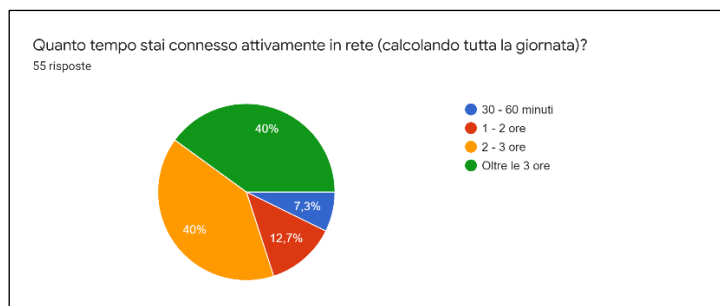


Fig. 3

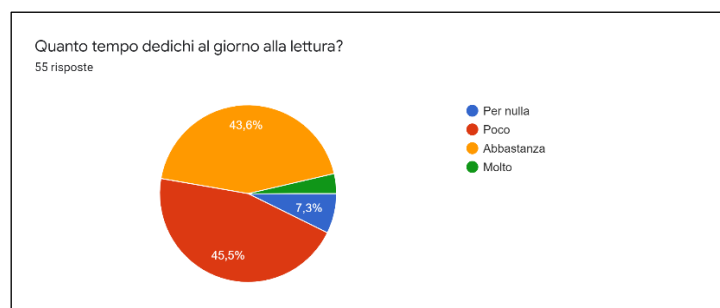


Fig. 4

Questo aspetto è molto importante e ci permette di ragionare anche sulle proposte fatte dagli insegnanti rispetto ad attività didattiche che, in qualche modo, alimentino un interesse genuino verso la lettura e verso le pratiche connesse alle medesime. Attività che abbiano a che vedere con laboratori di lettura collettiva e di scrittura collaborativa realizzabili attraverso l'utilizzo di dispositivi e di applicativi digitali. In tal senso, il campione rappresentativo risponde di non aver mai partecipato a laboratori di lettura collettiva sui social, raggiungendo una percentuale significativa, ovvero l'83,6%, così come di avervi partecipato solo in aula il 3,6% (Fig. 5).

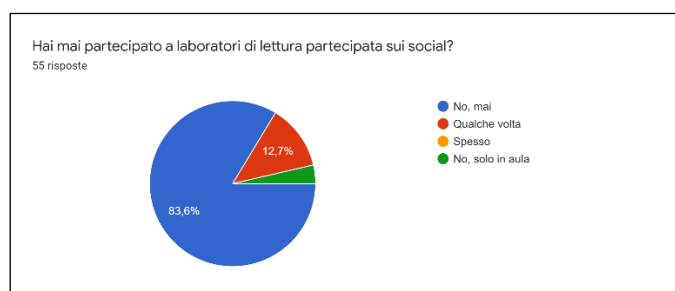


Fig. 5

Stesso discorso per ciò che concerne le attività di scrittura. Il campione rappresentativo risponde di non aver mai creato un documento in collaborazione con altri, attraverso l'utilizzo di determinati dispositivi, con una percentuale del 38,2% (Fig. 6).

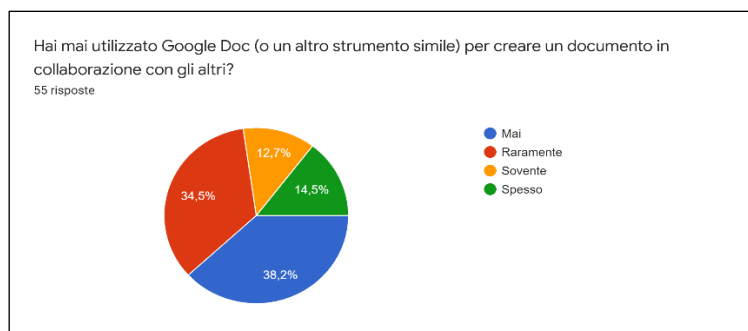


Fig. 6

Questo dato, aggiunto al 34,5% di chi risponde “raramente”, attestandosi complessivamente al 72,7%, ci porta a ragionare sul livello di consapevolezza che gli insegnanti, così come gli studenti, hanno raggiunto sul versante della nuova literacy oramai sviluppatasi e propria dei nuovi devices digitali. Il testo, infatti, con il digitale, assume forme, connotazioni e linguaggi differenti, richiedendo conoscenze e analisi differenti. L’ipertesto è il nuovo testo. La scrittura, così come la lettura, segue percorsi reticolari propri dell’architettura digitale, si produce e si sviluppa nelle interfacce social e quindi si caratterizza nel collettivo. Il dato del 72,7% è indicativo rispetto alla poca considerazione che gli insegnanti e gli studenti hanno delle pratiche di lettura e scrittura digitale, da un versante come strumento didattico, dall’altro come compito e modalità di apprendimento. Le pratiche di lettura/scrittura collaborativa, di fatto, vengono ancora relegate alle attività e agli spazi informali, piuttosto che radicate all’interno dei temi, delle conoscenze, delle competenze, delle pratiche e degli obiettivi del sistema educativo stesso.

Ciò è dimostrato dal fatto che gli studenti comunque dichiarano di conoscere differenti piattaforme di social reading che in modo informale vivono e abitano (Fig. 7), ritenendo altresì tali piattaforme ambienti sociali all’interno dei quali è possibile alimentare pratiche rivolte alla lettura con ricadute importanti in termini motivazionali e culturali (Fig. 8).

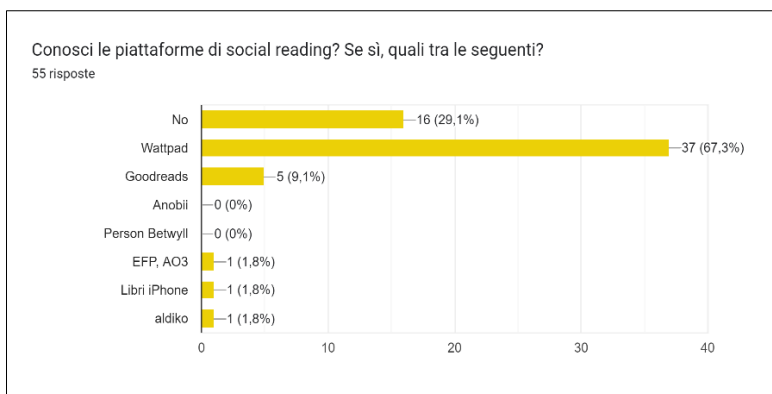


Fig. 7

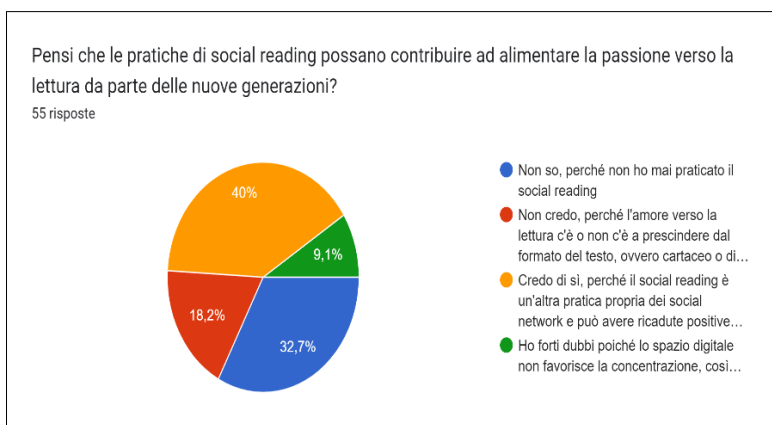


Fig. 8

Questi dati evidenziano in qualche modo la necessità di adeguare le pratiche del “dentro l’aula” a quelle del “fuori dall’aula” non solo per incontrare i modi d’uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione che le nuove generazioni attuano, ma soprattutto per allinearsi agli obiettivi formativi di una società sempre più mediale che richiede un passaggio, una trasformazione culturale che ridefinisca gli obiettivi e le metodologie didattiche. Una nuova didattica che segni il transitare dai contenuti ai processi attraverso i quali quei contenuti vengono acquisiti. I dati dimostrano, invece, come gli studenti, anche in considerazione delle proposte didattiche fatte dagli insegnanti, rimangano ancora legati a formati e modi di ricerca e di studio tradizionali.

In tal senso, l’intero campione rappresentativo (Fig. 9) si rivolge a Google come strumento/metodo per trovare le informazioni che possono interessargli, tralasciando altri canali di ricerca che richiederebbero un diverso e più complesso lavoro e una maggiore conoscenza in termini sia strumentali che metodologici (ad esempio: repository, newsgroup, estrattori di conoscenza, motori di ricerca visuali).

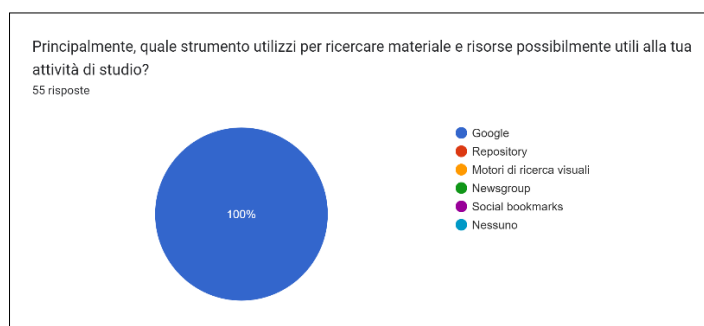


Fig. 9

Strettamente connesso a tale dato è anche quello che riguarda in particolar modo l’utilizzo dei social media nelle attività di studio e il tipo di formato digitale preferito. Le risposte date hanno fatto registrare una maggiore percentuale (78,18% - percentuale derivata dalla somma delle risposte “30 – 60 minuti” e “1 – 2 ore”) di soggetti che usano tali dispositivi come strumento per trovare informazioni utili e materiale di studio e come spazio da visitare per soddisfare le proprie curiosità (67,27% percentuale derivata dalla somma delle risposte “30 – 60 minuti” e “1 – 2 ore”) (Fig. 10).

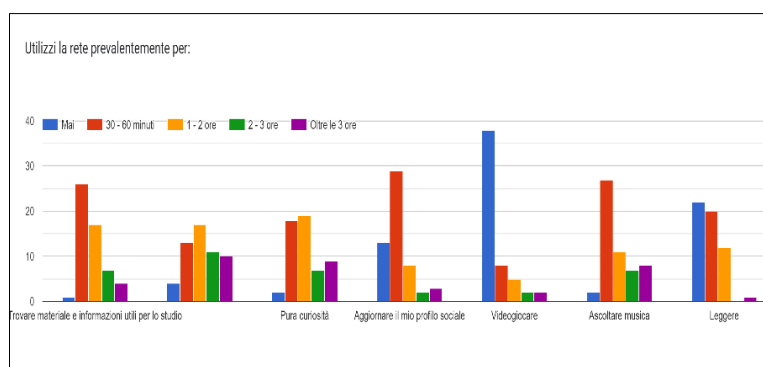


Fig. 10

Inoltre, per quel che riguarda, appunto, il tipo di formato digitale preferito/utilizzato per lo studio, spicca la percentuale “testo” (94,5%) sulle altre (Fig. 11).

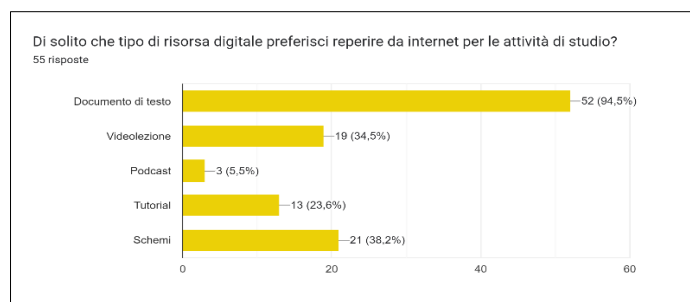


Fig. 11

La riflessione che possiamo fare è che la rete, per quanto riguarda le attività di studio, venga ancora considerata prevalentemente come un contenitore di informazioni, per lo più di testo, piuttosto che uno spazio sociale di co-progettazione e di co-creazione attiva e partecipativa di risorse multimediali e ipermediali. Questo aspetto si lega ai dati ricavati dalle risposte all'item 16, lì dove si chiedeva agli studenti di indicare tra le pratiche comuni dell'universo digitale, quali conoscessero e quante volte le eseguissero. Le attività svolte maggiormente, prendendo in considerazione solamente la voce "1 – 5 volte", risultano essere quelle del postare (61,81%), quelle del creare "storie sociali" (56,36%) e dell'archiviare (45,45%); mentre quelle minori (con voce nessuna) risultano le seguenti: embeddare (94,54%); del mash up (89,09%); del coding (92,72%) (Fig. 12)

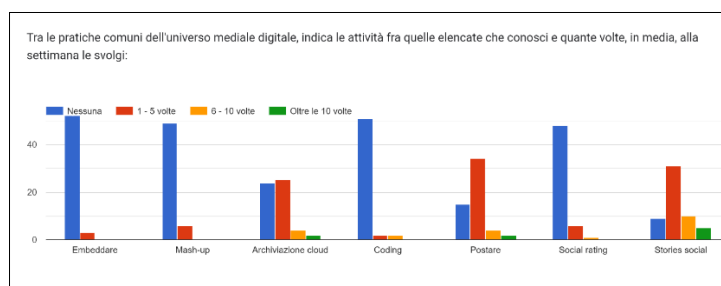


Fig. 12

Questi dati si legano in un certo modo a quelli ricavati dalle risposte inerenti la domanda sull'auto-percezione da parte degli studenti del grado di competenza nell'uso delle tecnologie che gli stessi ritengono di aver maturato fino al momento dell'indagine. Le percentuali registrate ci dicono che i ragazzi si percepiscono per nulla competenti rispetto alla realizzazione di apps (78,18%), ai linguaggi del web (41,81%). Al contrario si sentono più pronti in termini di padronanza nell'uso degli strumenti di ricerca (40%) (anche se limitatamente al motore di ricerca Google), nella gestione dei profili social (54,54%) (Fig. 13).

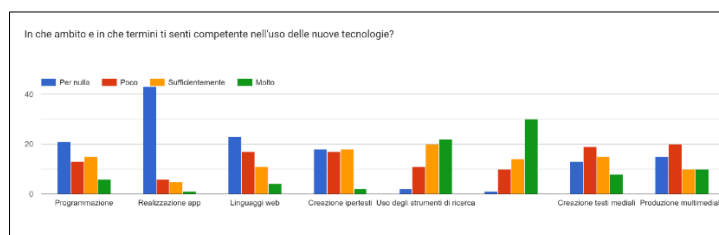


Fig. 13

Conclusioni

I dispositivi tecnologici digitali possono essere considerati oramai alla stregua di un accessorio comune. La diffusione di questi artefatti, fissi e mobili, è sempre più vasta e coinvolge una popolazione di giovani (e adulti) sempre più ampia. Un dato questo che la presente ricerca ha messo in evidenza e che fondamentalmente ribadisce, ancora una volta, il ruolo fondamentale dei nuovi media nella configurazione del tessuto socio-culturale in generale e del sistema educativo in particolare. Digitale e rete, quindi, "non fungono da semplici strumenti, da neutri e dunque banali veicoli di esperienza e di sapere, né che è legittimo e utile trattarli alla stregua di ambienti, luoghi insomma dove soggiornare, anche piacevolmente, ma a tempo, e senza lasciarsene soggiogare. Essi sono infrastrutture, anzi costituiscono l'infrastruttura tecnologica più potente ed estesa su cui poggia oggi il nostro essere ed agire

da umani. Non c'è atto, appunto, di esperienza e conoscenza che se ne collochi totalmente al di fuori" (Maragliano, 2015, p. 33). Questo ovviamente include anche la dimensione didattica e l'azione educativa che nell'era dei bit si trovano impegnate a confrontarsi con l'universo complesso e in continua evoluzione delle ICT. Se è vero però che queste ultime permeano gli aspetti di vita quotidiana delle nuove generazioni e che i giovani vivono per lo più immersi e simbioticamente legati a tali artefatti digitali, considerandoli indispensabili per tutta una serie di attività, c'è da chiedersi, parimenti, se gli stessi abbiano sviluppato un senso critico rispetto all'uso di tali tecnologie e una piena consapevolezza delle conoscenze che compongono l'universo mediale odierno, in termini di alfabetizzazione digitale. E, in tal senso, se il sistema scuola abbia di fatto aiutato i giovani a comprendere tale istanza (ripresa nel Piano Nazionale Scuola Digitale, pubblicato nel 2015 e adottato dalla Legge 107/2015 – art. 1, comma 56), facendosi carico di sviluppare nelle nuove generazioni quelle molteplici competenze richiamate appunto nei diversi documenti legislativi⁶ e nei dei diversi progetti e Framework di riferimento, quali il DigComp27 (European Digital Competence Framework for Citizens) e il TPACK8 (Technology, Pedagogy, And Content Knowledge). In estrema sintesi, la presente ricerca, soffermandosi esclusivamente sui pareri degli studenti, ha messo in evidenza aspetti di una certa rilevanza riguardo al rapporto tra apprendimento e ICT, in modo specifico sulle pratiche di lettura e scrittura sociale. I dati ricavati, infatti, ci delineano un contesto educativo ancora poco avvezzo a proporre e incentivare pratiche legate alla literacy digitale, soprattutto in termini di processo creativo collegato al social reading e al social writing. Quello che di significativo emerge dalla presente indagine conoscitiva si può riassumere in quanto segue: in relazione alle pratiche che i giovani quotidianamente mettono in atto, quelle che prevalgono riguardano prevalentemente attività di base legate al postare, all'archiviare, al gestire il proprio o i propri profili sociali. Tali dispositivi, quindi, così come gli ambienti di social networking, vengono per lo più intesi come contenitori di informazioni e di conseguenza utilizzati per trovare materiale utile da consultare. Si spiega, così, anche il motivo per cui gli studenti, in un ecosistema ipermediale ricco di differenti formati (immagini, video, ambienti di simulazione, ecc.), preferiscano il documento testuale. Questo perché il processo di insegnamento/apprendimento si basa ancora oggi sulle capacità comunicative e retoriche dell'insegnante, su metodi di insegnamento più che altro trasmissivi, sul libro come tecnologia privilegiata di diffusione del sapere e su metodologie di apprendimento basate per lo più su un processo lineare e diacronico docente-studente, piuttosto che dialogico e simultaneo. Direttamente collegata a questi aspetti è la percezione che gli studenti hanno del loro grado di alfabetizzazione e di competenza digitale. I dati raccolti hanno, infatti, documentato che, in relazione a determinate conoscenze teoriche e saperi pratici, come quelle dei linguaggi di programmazione, di realizzazione di apps, o di sviluppo di siti web, che richiederebbero oltremodo abilità progettuali, di astrazione e di pensiero computazionale (Wing, 2011), gli studenti si sentono poco o per nulla competenti. Quest'ultimo aspetto è di notevole rilevanza e richiama l'intero sistema educativo a rivedere i propri gangli costitutivi, sia in termini disciplinari e di curriculum, che, soprattutto, in termini metodologico-didattici. Strettamente legato a quest'ultima considerazione è, in conclusione, l'interrogativo sul ruolo che la scuola debba svolgere rispetto al vertiginoso fluire del tempo tecnologico: c'è in gioco il futuro dell'uomo, e lo sviluppo della cultura digitale, nonché del progresso sociale, si misura con le risposte che saremo in grado di fornire in termini culturali, nello specifico in termini di progetto disciplinare e metodologico, così come di proposta etico-valoriale in una società informazionale in continuo fermento. L'informazione oggi è un valore, così come gli "individui che ne sono portatori e che le lasciano dietro di sé nel mondo digitale come traccia del loro passaggio" (Rivoltella, 2021, p. 77). L'alfabetizzazione digitale così non può e non deve essere ridotta a un puro, immediato e alquanto superficiale sapere tecnico. Dovrebbe, invece, soffermarsi sullo sviluppo di quella critical digital literacy (Selwyn, 2011) che si traduce nella "capacità di comprendere i meccanismi codificati di funzionamento effettivo di strumenti e applicazioni digitali piuttosto che la semplice comprensione delle loro funzionalità. Essa contempla sia la capacità decostruttiva di guardare ciò che sta oltre la superficie dell'interfaccia sia quella creativa di risignificazione nel senso

⁶ Già la raccomandazione del Parlamento e del Consiglio europei nel documento datato 18 dicembre 2006 indica la competenza digitale come fondamentale per lo sviluppo culturale delle future generazioni, riconoscendo in essa una delle chiavi di volta per promuovere forme di cittadinanza attiva e partecipata, nonché rispondere alle nuove sfide del XXI secolo, available at: eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT

⁷ Progetto internazionale sviluppato dalla Commissione Europea nel 2013, giunto alla versione 2.1 nell'anno 2017.

⁸ Modello per la formazione degli insegnanti all'uso pedagogico-didattico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Modello proposto da Mishra e Koehler nel 2006.

dell'appropriazione consapevole" (Ranieri, 2016, p. 55). Le pratiche di social reading e di social writing si legano fortemente a tali finalità sia in termini di literacy ed educazione ai media, che in termini "mediacognitivi" (Smeriglio, 2021), ovvero di presa di consapevolezza rispetto agli effetti che le odierne applicazioni digitali hanno sui processi di acquisizione della conoscenza da parte delle nuove generazioni.

References

- Biondi G., Mosa E., Panzavolta S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica, Programma education Fga Working Paper, n. 16 (2/2009).
- Cantelmi T. (2013). Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida, Edizioni San Paolo, Milano.
- Crittenden J. C. (2009). Factors influencing the attitudes and self-efficacy of Mississippi allied health educators toward information and communication technology. *Career & Technical Education Research*, 34(3), 155-174.
- Havergal, C (2015) National Student Survey 2015: £9K fees fail to dent satisfaction, *Times Higher Education*.
- Jenkins H. (2009). Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for 21st Century, trad. in *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo* (introduzione a cura di P. Ferri e A. Marinelli), Guerini Studio, Milano, 2010.
- Livingstone S., Bulger M. E. (2013). A Global Agenda for Children's Rights in the Digital Age. Recommendations for Developing UNICEF's Research Strategy, UNICEF Office of Research.
- Maragliano R. (2015). Passaggio al digitale. Non solo macchina, in V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli.
- Motshegwe, M.M. & Batane, T. (2015). Factors Influencing Instructors' Attitudes toward Technology Integration. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 8(1), 1-16.
- Ranieri M. (2016). "The hands for thinking". Looking for an Ethical, Creative and Participatory Approach to Digital School, in *Pedagogia oggi*, n. 2/2016, Tecnodid, Napoli, p. 55.
- Rivoltella P. C. (2021). *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Selwyn N. (2011). *Schools and Schooling in the Digital Age*, Routledge, London and New York.
- Siemens G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, available at: http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Smeriglio D. (2021). Per un'educazione mediacognitiva, in *Q-Times, Journal of Education, Technology and Social Studies*, anno XIII, 4/21.
- Smeriglio D. (2016). School and Digital Environments: Education – Beyond the Classroom, in *Pedagogia oggi*, n. 2/2016, Tecnodid, Napoli.
- Trentin G. (2015). Always-on Education e spazi ibridi di apprendimento, in V. Midoro (a cura di), *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova*, FrancoAngeli.
- Wing J. (2011). Research notebook: Computational thinking – What and why?. *The Link Magazine*, Spring. Carnegie Mellon University, <https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why>

