

I saperi dell'educazione

I saperi dell'educazione

collana diretta da
GIORGIO CHIOSSO

Comitato scientifico

Alessandro Antonietti, Università Cattolica di Milano
Elena Besozzi, Università Cattolica di Milano
Massimo Baldacci, Università di Urbino
Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal
Rosalinda Cassibba, Università di Bari
Silvia Kanizsa, Università di Milano Bicocca
Anna Marina Mariani, Università di Torino
Concepción Naval, Universidad de Navarra
Bernard Rey, Université Libre de Bruxelles
Luisa Ribolzi, Università di Genova e Gruppo Clas
Silvio Scanagatta, Università di Padova

I volumi della collana sono sottoposti a doppia valutazione anonima.

Maria Antonella Galanti – Marisa Pavone
(a cura di)

Didattiche da scoprire

Linguaggi, diversità, inclusione

Indice

Introduzione	IX
Parte prima	
DIDATTICHE TRASVERSALI E INCLUSIVE	
Capitolo 1. Azione didattica e processi di inclusione , di Marisa Pavone	
	3
1.1 Inclusione delle diversità e qualità della scuola	3
1.1.1 Razionalizzazione dell'istruzione, di contrasto agli insuccessi scolastici	4
1.1.2 L'approdo alla categorizzazione dei bisogni educativi speciali: la scelta della differenziazione didattica	5
1.1.3 L'inclusione come motore di qualificazione della scuola	6
1.2 A proposito di progettazione di un'offerta scolastica efficace e inclusiva	8
1.2.1 La progettazione universale per l'inclusione	8
1.2.2 La scuola che include	9
1.2.3 Il profilo del docente inclusivo	11
1.3 Declinazione inclusiva dell'azione didattica in classe	12
1.3.1 Dagli obiettivi alle competenze	12
1.3.2 La didattica come azione progettuale	15
1.3.3 La valutazione per l'apprendimento	18
<i>Riferimenti bibliografici</i>	20
Capitolo 2. La didattica oltre la didattica , di Maria Antonella Galanti	
	24
2.1 Qualificare la didattica attraverso la centralità del corpo, ma anche del virtuale	24
2.2 Per una didattica transdisciplinare e dinamica	25
2.3 Didattica e complessità	27
2.4 Insegnamento-apprendimento come pratica comunitaria condivisa	29
2.5 Immaginazione, creatività, dimensione ludica e didattica. Il caso dei videogiochi	31
2.6 Riflessioni conclusive	34
<i>Riferimenti bibliografici</i>	35
Parte seconda	
CORPOREITÀ E MOVIMENTO	
Capitolo 3. L'attività motoria nei processi di conoscenza e di mediazione didattico-pedagogica , di Pasquale Moliterni	
	41
3.1 Corporeità e azione motoria nello sviluppo umano: tra evidenze e teorizzazioni	42
3.2 Interazioni e movimento nei processi cognitivi e metacognitivi	44
3.3 Il valore diffusivo del movimento nei processi formativi	45

3.4	Corporeità e motricità per lo sviluppo di processi didattici significativi	47
3.5	Mediazione didattica e mediatori attivi e analogici per processi formativi coinvolgenti e inclusivi	50
3.6	Valorizzazione dell'attività motoria nei percorsi formativi: indicazioni didattiche	53
3.7	Valore educativo dell'esperienza motoria	56
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	59
Capitolo 4. Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza. Il processo <i>embodied</i> tra emozione e metacognizione,		
	di Filippo Gomez Paloma	62
4.1	Il contesto di riferimento	62
4.2	<i>Embodied cognition</i> : dalla scienza alla consapevolezza del docente	64
4.3	<i>Embodied cognition</i> : l'inclusione tra metacognizione ed emozioni	67
4.4	Corpo e ambienti di apprendimento: dalla riqualificazione architettonica alla metodologia <i>mindfulness</i>	70
4.5	Indicazioni strategiche per insegnanti	77
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	79
Capitolo 5. La drammatizzazione nella scena scolastica. Utilizzi didattici contemporanei e sfide future,		
	di Serenella Besio e Mabel Giraldo	83
5.1	Illuminare l'azione di oggi: andare all'origine	83
5.2	La drammatizzazione a scuola: obiettivi pedagogico-didattici	86
5.2.1	Il tema della situazione	86
5.2.2	Il tema dell'attività	87
5.2.3	Il tema della relazione	87
5.2.4	Il tema della corporeità	89
5.2.5	L'educazione estetica	90
5.3	Come «fare drammatizzazione» a scuola? Aspetti realizzativi	91
5.3.1	Alcune tecniche per la drammatizzazione	92
5.3.2	Due forme per la drammatizzazione a scuola	93
5.3.3	Applicazioni disciplinari e in ambito psico-socio-educativo	94
5.4	L'estetica del corpo in scena: il teatro e l'inclusione	96
5.5	Riflessioni conclusive	97
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	99
Capitolo 6. Danza e «danzamovimentoterapia» per un'educazione inclusiva,		
	di Flavia Bucciero	101
6.1	La danza nella scuola dell'infanzia	102
6.2	La scuola primaria: metodi e esperienze. Un intervento applicato a bambini con DSA	105
6.3	La scuola media di primo grado: come <i>Alice nel Paese delle Meraviglie</i>	109
6.4	Gli istituti di secondo grado: altre strategie	111
6.5	Riflessioni conclusive	114
	<i>Riferimenti bibliografici</i>	117

Parte terza

AMBIENTE NATURALE E ANIMALI

Capitolo 7. Esperienze educativo-didattiche attraverso l'agricoltura sociale, di Francesco Di Iacovo e Paola Scarpellini	121
7.1 Il contesto di riferimento	121
7.2 L'agricoltura sociale nell'esperienza italiana e nelle norme	123
7.3 Le pratiche di agricoltura sociale: alcune caratteristiche	125
7.4 L'agricoltura sociale italiana: gli elementi di innovazione	129
7.5 Agricoltura sociale e minori: alcune applicazioni italiane	130
7.5.1 L'agriturismo didattico sociale «Vecchia Fattoria» di Bonavicina, San Pietro di Morubio (Verona)	131
7.5.2 L'agrinido e fattoria didattica «Lo Spaventapasseri» di Castelnuovo di Garfagnana (Lucca)	134
7.5.3 L'azienda cooperativa agricola «La Sonnina» di Genazzano (Roma)	136
7.6 Attivare le risorse dell'agricoltura sociale per accrescere le possibilità per le persone	139
<i>Riferimenti bibliografici</i>	141
Capitolo 8. Le attività di «antrozologia» per la scuola, di Angelo Gazzano e Chiara Mariti	143
8.1 Il rapporto bambino-animale nella visione antrozologica	143
8.2 La antrozologia e i progetti nelle scuole	146
8.3 Il progetto didattico «animali amici»	149
8.3.1 Area A: livello culturale dello studente riguardo agli argomenti trattati	151
8.3.2 Area B: responsabilità: monitoraggio dell'educazione al rispetto degli animali	152
<i>Riferimenti bibliografici</i>	154
Capitolo 9. Scuola e Natura: come sviluppare l'intelligenza naturalistica, emotiva e sociale. Gli Interventi Assistiti con gli Animali, di Mariateresa Cairo	157
9.1 Qualità della vita, benessere e salute	158
9.2 Tipologie di interventi educativi e riabilitativi assistiti con gli animali	158
9.3 Il rapporto dei bambini e degli adolescenti con gli animali	160
9.4 Persone con disabilità e animali	162
9.5 Indicazioni operative	164
9.6 L'importanza del lavoro in équipe	166
9.7 Alcune attività riabilitative note con animali	167
9.7.1 Il metodo di riabilitazione globale a mezzo del cavallo dell'Associazione Nazionale Italiana di Riabilitazione Equestre (ANIRE)	167
9.7.2 La zooantropologia didattica della Scuola Interazione Uomo-Animale (SIUA)	168
9.7.3 La terapia psicomotoria assistita con gli animali (TPAA)	168
9.7.4 Il metodo <i>Del Negro</i>	169
9.8 Riflessioni conclusive	170
<i>Riferimenti bibliografici</i>	171

Parte quarta

MUSICA, RELAZIONE, INCLUSIONE

Capitolo 10. La musica nella didattica inclusiva, di Lucia Chiappetta Cajola	175
10.1 Universalità del linguaggio musicale e formatività dell'esperienza musicale	175
10.2 La Musica nel curriculum inclusivo e le competenze degli insegnanti	177
10.3 Il laboratorio musicale quale contesto inclusivo: dalle intuizioni di Séguin al valore dell'educazione artistico-musicale	178
10.4 La dimensione ludica del laboratorio musicale: l'esperienza della gioia e della bellezza	180
10.5 La musica come gioco: la «didattica delle condotte» di François Delalande	183
10.6 La partecipazione al <i>flow</i> musicale e la capacità di decentramento percettivo: l'incontro di linguaggio, corporeità, pensiero	185
10.7 Il <i>prompt</i> per facilitare il coinvolgimento musicale e ulteriori fattori ambientali facilitatori	187
<i>Riferimenti bibliografici</i>	189
Capitolo 11. Voce, canto, relazione in età infantile, di Giorgio Guiot	191
11.1 Canto dunque sono	191
11.2 Armonie interne, armonie esterne	192
11.3 Da «Autismo e musica» al <i>Relational Singing Model</i>	194
11.4 Come, dove, quando, perché la musica	196
11.4.1 Chi deve condurre le attività musicali	196
11.4.2 Quando proporre le attività musicali	197
11.4.3 Dove e come condurre le attività musicali	198
11.5 Indicazioni operative	199
11.5.1 Acustica e voce	199
11.5.2 Ergonomia vocale	200
11.5.3 Esempi di schede didattiche per l'infanzia: tre canti	202
<i>Riferimenti bibliografici</i>	207
Capitolo 12. Corpo, musica e affettività, di Mario Paolini	208
12.1 In principio era il ritmo	208
12.2 Corpo, gioco, movimento	211
12.3 Musica e... la stimolazione cognitiva mediante i suoni	212
12.4 Analisi di caso	215
12.5 Musica e linguaggi non verbali	217
12.6 Musica, ascolto, educazione affettiva: a cosa serve suonare insieme in orchestra	218
12.7 Riflessioni conclusive	221
<i>Riferimenti bibliografici</i>	223

Parte quinta

DIDATTICHE MULTIMEDIALI IN PROSPETTIVA INCLUSIVA

Capitolo 13. Narrazioni digitali per l'inclusione , di Barbara Bruschi	227
13.1 Narrare per includere	227
13.2 Narrazioni digitali: dal <i>blog</i> al <i>digital storytelling</i>	230
13.2.1 <i>Foto storytelling</i>	231
13.2.2 <i>Blog/Vlog</i>	233
13.2.3 Video su <i>Youtube</i>	235
13.2.4 Storie sociali digitali	236
13.2.5 <i>Digital storytelling</i>	237
13.3 Progettare ambienti narrativi inclusivi: indicazioni metodologiche	239
<i>Riferimenti bibliografici</i>	241
Capitolo 14. Multimedialità e inclusione , di Marco Guastavigna	244
14.1 La prospettiva dell' <i>Universal Design for Learning</i> (UDL)	245
14.2 Rappresentazioni grafiche della conoscenza	247
14.3 Logica e orientamento	249
14.4 Artigianato multimediale	250
14.4.1 Diapositive multimediali	251
14.4.2 Produzione di brevi video	252
14.5 Adattamento dei libri di testo e scrittura controllata	253
14.6 Una palestra per i testi	256
14.7 Video incrementati	258
14.8 Percorsi interattivi strutturati	260
14.9 Libri digitali	263
<i>Riferimenti bibliografici</i>	266
Capitolo 15. Cinema, disabilità e diversità. Possibili percorsi didattici e formativi , di Fabio Bocci	268
15.1 Elementi essenziali del cinelinguaggio	269
15.2 Il cinelinguaggio come mediatore didattico e formativo	271
15.3 Cinema, disabilità e diversità. Qualche considerazione	274
15.4 Applicazione in aula del film come mediatore didattico: esempi	276
15.4.1 <i>Il ragazzo selvaggio (L'Enfant Sauvage)</i>	276
15.4.2 <i>Basta guardare il cielo (The Mighty)</i>	278
15.4.3 <i>La madre di David (David's Mother)</i>	279
15.5 Riflessioni conclusive	281
<i>Riferimenti bibliografici</i>	282
<i>Gli autori</i>	285
<i>Indice dei nomi</i>	289

- 4.1 Il contesto di riferimento
- 4.2 *Embodied cognition*: dalla scienza alla consapevolezza del docente
- 4.3 *Embodied cognition*: l'inclusione tra metacognizione ed emozioni
- 4.4 Corpo e ambienti di apprendimento: dalla riqualificazione architettonica alla metodologia *mindfulness*
- 4.5 Indicazioni strategiche per insegnanti

La circolarità evolutiva di azione e percezione

Capitolo 4

Il corpo come dispositivo inclusivo e di conoscenza. Il processo *embodied* tra emozione e metacognizione

di Filippo Gomez Paloma

L'evoluzione scientifica e culturale del corpo e del movimento ha vissuto negli ultimi decenni una fertile crescita di interesse nell'ambito accademico, scolastico e professionale. Il connubio storico tra biologia e pedagogia nell'ambito delle attività motorie e sportive, grazie a ricerche scientifiche e pratiche esperienziali, ha condotto l'educazione fisica ad essere riconosciuta come degna disciplina interdisciplinare, grazie alla quale emozioni e metacognizione si sviluppano con autenticità.

Il presente capitolo s'innesta sul superamento dell'idea che un corpo biologico si serva della palestra per fini di salute organica e che l'aula resti l'ambiente privilegiato per lo sviluppo del pensiero astratto e della cognizione disciplinare. La ricerca, pertanto, focalizzando l'attenzione sul paradigma dell'*Embodied Cognition* (EC), valorizza la circolarità evolutiva dell'azione e della percezione intesa come base per lo sviluppo dei processi cognitivi, per la predisposizione di un *setting* idoneo all'osservazione e all'identificazione dei Bisogni Educativi Speciali e per la riqualificazione architettonica degli spazi educativi funzionale ad una nuova visione fenomenologica dei percorsi formativi scolastici.

■ 4.1 Il contesto di riferimento

Teoria e prassi

Nel XIX secolo si è andata evidenziando la netta distinzione tra teoria, intesa come sapere, e prassi, intesa come produzione di artefatti (LUHMANN 2005). Tale paradosso si è proteso nel tempo, tanto da divenire parte integrante della paideia culturale dell'epoca. In realtà, tra teoria e prassi, esiste una netta distinzione, solo di carattere concettuale, in quanto, come ci insegna, tra gli altri, Bucharin, «l'azione diventa conoscenza e la conoscenza feconda la pratica» (BUCHARIN 2007). Lo stesso rapporto, circoscritto nell'ambito dell'educazione, in particolar modo nella didattica delle attività motorie e sportive e nella pedagogia specia-

IL PUNTO DI VISTA

Il corpo come dispositivo

Il corpo inteso come «dispositivo» permette a cognizione ed azione di entrare in contatto; un corpo quale terreno neutrale e comune dove avvengono continui scambi di informazioni tra le due entità (BERTHOZ 1998). Un corpo che, grazie al sistema nervoso, è residenza di continue modifiche strutturali tramite le influenze delle azioni e delle cognizioni stesse; modifiche che non sono isolate, ma rappresentano un circolo vir-

tuoso entro il quale se ne innestano altre e che determinano modifiche a loro volta di azioni e cognizioni per tornare al sistema nervoso stesso e riavviare il ciclo.

Questo fenomeno, di grande significato per la didattica delle attività motorie e sportive, va riconosciuto come *embodiment*, all'interno del quale il sistema sensomotorio acquisisce un valore che va oltre il suo indiscutibile funzionamento biologico.

le, implica la ricerca continua degli elementi che permettono e influenzano l'apprendimento teorico/pratico, verificando quanto la pratica possa essere da supporto alla teoria e quanto la teoria possa essere da supporto alla pratica (PERFECT – SCHWARTZ 2002).

Nel rispetto più ampio del concetto di processo insegnamento-apprendimento, lo scenario concettuale su menzionato è prospettabile per la figura del docente-allenatore; in parallelo, per il discente/atleta teoria e prassi si manifestano attraverso una proporzione qualitativa, e non matematica, che vede la teoria tanto rapportarsi alla cognizione quanto la prassi all'azione.

A tale inquadramento, inoltre, va aggiunto il contributo delle recenti ricerche neuro scientifiche che hanno aperto un interessante varco scientifico-culturale anche per la didattica delle attività motorie e sportive (CECILIANI 2015). Grazie al progresso tecnologico della *neuroimaging* funzionale, infatti, hanno dimostrato come tra teoria, ovvero cognizione, e pratica, ovvero azione, sussiste un legame indissolubile: il corpo.

Se le ricerche condotte da luminari della neurobiologia ci hanno aggiornato sui reali meccanismi del sistema sensomotorio, i neuroscienziati, a cominciare da Gallese, hanno collegato questi meccanismi alle relazioni sociali per cercare di comprendere le giustificazioni scientifiche del comportamento umano.

Tra le scoperte più importanti, quella dei neuroni specchio ha dato la possibilità di derivare la soggettività dall'intersoggettività a livello di descrizione subpersonale. Il senso di sé è precocemente sviluppato, a partire da un sé che è prima di tutto fisico e corporeo e che è costituito proprio dalla possibilità di interagire e di agire con l'altro. Ed è proprio in questo scenario che il ruolo del sistema sensomotorio ha acquisito significato ed attenzione (GALLESE – LAKOFF 2005).

La simulazione motoria, promossa dai neuroni dotati della «proprietà specchio», è probabilmente il correlato neurale di questa facoltà umana, descrivibile in termini funzionali, come «simulazione incarnata» (GALLESE 2005, 2011; GALLESE – SINIGAGLIA 2010). L'architettura funzionale della simulazione incarnata sembra costituire una caratteristica

Il legame del corpo

I neuroni specchio e il senso di sé

La simulazione incarnata

fondamentale del nostro cervello, rendendo possibile le nostre esperienze intersoggettive ricche e diversificate alla base della nostra capacità di entrare in empatia con gli altri.

■ 4.2 *Embodied cognition: dalla scienza alla consapevolezza del docente*

La sinaptogenesi

A livello internazionale molte delle ricerche condotte sulle neuroscienze educative hanno dimostrato che esiste una circolarità tra stimoli ambientali ed adattamento del cervello (sinaptogenesi) (SIEGEL 2001). È necessario che questa circolarità, che è alla base delle neuroscienze educative (OLIVIERO 2008), venga innanzitutto metabolizzata da coloro che operano nel mondo della formazione (docenti, formatori, educatori, ecc.). In parallelo, intanto, vanno progettati protocolli di ricerca che utilizzino alcuni parametri neurobiologici per meglio analizzare ed investigare il comportamento umano durante un processo di apprendimento.

Memoria, attenzione, percezione, azione, apprendimento, ecc. sono alcuni dei processi da studiare grazie al campo di ricerca in sviluppo dell'EC. Sarà con queste ricerche che potremo meglio comprendere quanto la natura dell'uomo vada studiata per interpretare e decodificare qualitativamente come il cervello impara ad apprendere.

L'EC

L'EC rappresenta uno degli approcci scientifici che sta contaminando maggiormente l'emergente campo di ricerca delle neuroscienze educative (GOMEZ PALOMA 2009). Il corpo, infatti, nel rispetto dei due elementi chiave dell'EC, la percezione e l'azione, funge da mediatore biologico e culturale per il processo di apprendimento. La consapevolezza di questa nuova revisione del corpo sta alla base delle future ricerche condotte nell'ambito dell'*Educational Neuroscience* (LEDoux 2002). L'EC, può essere considerata la teoria scientifica più attenzionata in quest'ultimo decennio da molte comunità internazionali (neuroscienze, filosofia, psicologia).

I ricercatori che lavorano nella prospettiva della cognizione incarnata offrono una gamma di indicazioni specifiche sulle caratteristiche dell'EC (BARSALOU 2008; WILSON 2002). Primo fra tutti, come già anticipato, è l'affermazione che la cognizione è basata sulla percezione e sull'azione. Molti compiti cognitivi vengono eseguiti usufruendo delle risorse sensoriali e motorie, anche quando i compiti stessi sono ben lontani dallo spazio e dal tempo (WILSON 2002). Gli esempi includono l'uso di immagini mentali (SHEPARD – METZLER 1971), la simulazione di azioni durante la comprensione linguistica (GLENBERG – KASCHAK 2002), la costruzione di modelli mentali durante il ragionamento (JOHNSON – LAIRD 1983) e la comprensione della lettura (GLENBERG 1999; VAN DIJK – KINTSCH 1983). Si consideri, per esempio, come spazialmente la scansione di un'immagine mentale di ospiti seduti intorno al tavolo per una cena può facilitare la pianificazione e l'organizzazione, anche se le persone coinvolte sono sparse in tutto il mondo e l'evento stesso è cronologicamente ancora distante mesi.

Ma quando e perché è nata l'EC? Quali sono le declinazioni ed i filoni che si sono a mano a mano sviluppati?

Già sul finire degli anni Ottanta la rivoluzione cognitiva avviava la sua istituzionalizzazione, rischiando una manipolazione destinata alla mera rappresentazione di simboli astratti e regole. Secondo questo inquadramento, come avrebbe potuto la cognizione essere facilmente integrata con le emozioni, con la psicologia sociale, con lo sviluppo e con analisi cliniche (IACOBONI 2008)? In quel periodo, gli studiosi di linguistica, filosofia, intelligenza artificiale, biologia e psicologia avevano formulato l'ipotesi che proprio il comportamento manifesto dipendesse dalle specifiche del corpo in azione, in modo da far dipendere la cognizione dal corpo (BERTHOZ 1998).

A noi interessa illustrare ciò che è accaduto affinché la cognizione potesse essere conosciuta e riconosciuta come *embodied*. Ed ancora, come la cognizione nasce dall'interazione dinamica del cervello che controlla la percezione corporea e l'azione di controllo, in quanto l'EC concentra la sua attenzione sull'importanza dell'azione, su come l'azione plasma la percezione, il sé e la lingua. (GLENBERG *et al.* 2013). Reputiamo fondamentale questa riflessione non solo per i nuovi orizzonti aperti nell'ambito della psicologia, ma anche per il mondo che sollecita ed attiva intenzionalmente e metodologicamente i processi cognitivi: la didattica nella scuola.

Questa attenzione per il corpo e l'azione (SIBILIO 2002), già presente all'inizio del Novecento, è stata a lungo contrastata dalla psicologia cognitiva classica che ritiene l'azione (e il corpo) secondaria alla conoscenza. Il principio fondamentale della ricerca sulla cognizione incarnata, invece, è che il pensiero non è «divorziato» dal corpo; il pensiero è un'attività fortemente influenzata dal corpo. Per dirla in modo diverso, come pensiamo dipende dal tipo di corpo che abbiamo. Con il trascorrere dei decenni, infatti, il motivo per cui la cognizione dipende dal corpo sta diventando sempre più chiaro: la cognizione esiste per guidare l'azione. Noi percepiamo per agire e ciò che percepiamo dipende da come intendiamo agire (GLENBERG *et al.* 2013).

In seguito a questa rivoluzione copernicana, tutto ciò che attiene alla cognizione va oggi rivisitato, ripensato, ricostruito. È dunque necessario avviare quanto prima una riflessione centrata sulla scuola e, in particolare, sulla didattica della corporeità per individuarne le potenzialità innovative. Si tratta, in particolare, di arricchirsi di un'intrigante disamina sulla pluralità dell'*embodiment* nel mondo della cognizione, disamina che, così come ci illustra Fisher (FISHER 2012), implica preliminarmente la necessità di definire con maggior precisione la terminologia.

Lo studioso tedesco propone, infatti, di organizzare in modo gerarchico le nozioni di cognizione *grounded*, *embodied* o *situated* ed *enacted* (PEZZULLO *et al.* 2011). Benché queste etichette vengano spesso impiegate in modo generico e intercambiabile, dietro il loro uso si nascondono posizioni teoriche lievemente differenti. Senza troppo soffermarsi sui dettagli tecnici di questo paradigma, riflettiamo sui filoni scientifici sui quali, in un futuro prossimo, potrebbero essere edificati

La cognizione
embodied

Fisher e la gerarchia
delle nozioni
di cognizione

percorsi e protocolli di ricerca utili alla comunità educativa e scolastica (GOMEZ PALOMA – DAMIANI 2015).

1. Cognizione corporea

Percorsi e protocolli futuri per comunità educativa e scolastica

L'evoluzione della tecnologia di indagine in ambito neuroscientifico ha consentito di studiare il sistema nervoso in modo più contestualizzato, aprendo interessanti fronti di dialogo costruttivo con la fenomenologia. *L'Educational Neuroscience* oggi è una realtà e *l'Embodied Cognition* è il paradigma più trattato scientificamente dagli scienziati internazionali che s'interessano di cognizione. In qualità di esperti della didattica, della pedagogia speciale e delle scienze motorie e sportive in ambito educativo, non possiamo che riconoscere la necessità di avviare studi e pubblicazioni che partano da questo campo di ricerca interdisciplinare.

2. Competenze integrate

La consapevolezza dei meccanismi neurobiologici del processo cognitivo dello studente, orientati oggi a identificare la rappresentazione cognitiva come *embodied*, rappresenta per il docente un'indispensabile giustificazione di alcuni comportamenti, specie se legati a Bisogni Educativi Speciali (DAMIANI 2012), che l'esperienza di insegnamento e apprendimento invita a considerare. Inquadrare il fenomeno con un atteggiamento deterministico sarebbe sicuramente un errore; ciò non significa, però, negare che dagli stessi meccanismi scaturiscano implicazioni didattiche utili per il successo del processo cognitivo e di inclusione. A fronte di tale scenario, emerge il bisogno forte di costruire nuove competenze, che potremmo definire *integrate*, finalizzate alla valorizzazione delle aree emotivo-corporee, scoperte ma raramente sollecitate.

3. Formazione dei docenti *EC based*

Fin quando la formazione punterà a trattare tutto ciò che il docente deve/può insegnare e le modalità con le quali condurre l'attività didattica, è molto difficile che si riescano a costruire competenze relazionali ed empatiche indispensabili per una scuola inclusiva. Una formazione *EC based* (GOMEZ PALOMA – DAMIANI 2015) entra in profondità, opera sulla persona e sull'identificazione di una *forma mentis* sensibile e necessaria a leggere il fenomeno dell'educazione e dell'inclusione come un'opportunità e non come un ostacolo. Corporeità, emozione e relazione si alimentano e si arricchiscono nell'essere del docente per la costruzione di un *modus operandi* funzionale alla condivisione.

■ 4.3 *Embodied cognition*: l'inclusione tra metacognizione ed emozioni

La psicologia cognitiva, con il superamento delle solide teorie empiriche e con il contributo delle neuroscienze, apre nuove riflessioni sul significato e sulla ricaduta della pedagogia speciale. Il tema della diversità, pertanto, partendo dal valore semantico di queste ricerche, si arricchisce di nuovi contributi scientifici finalizzati ad una didattica inclusiva che risponda all'equità e alla valorizzazione delle differenze (IANES 2006).

Fino a circa vent'anni fa, infatti, l'approccio dominante in psicologia e nell'ambito della scienza cognitiva classica intendeva la mente e la cognizione come il prodotto di un processo di traduzione dall'esperienza sensorimotoria a un codice di natura simbolica, astratto e a-modale. La mente veniva intesa come il *software* di un computer: si riteneva importante indagarne il funzionamento senza investigare la sua relazione con l'*hardware*, ovvero il cervello e il corpo (BORGHI – IACHINI 2002). Oggi le cose sono cambiate.

Non è più possibile, infatti, pensare che si possa studiare la mente senza tener conto del fatto che i processi cognitivi sono influenzati dal cervello e in generale dal corpo, dai suoi vincoli e dalle opportunità che offre. Analogamente si è affermata l'idea che vi sia una stretta circolarità nella relazione tra percezione, azione e cognizione. Si è così di fatto venuta a scardinare la distinzione tra processi tradizionalmente considerati di livello basso, come la percezione e l'azione, e processi di livello alto, come il pensiero. La metafora delle scienze cognitive tradizionali, secondo cui la mente è concepita come un *sandwich*, in cui la percezione e l'azione sono marginali e periferiche rispetto alla «polpa», la cognizione, è stata così abbandonata da molti (HURLEY 1998). Siamo giunti, quindi, a riconoscere e valorizzare questa circolarità ed interazione tra soggetto nella sua interezza e ambiente, un continuo ciclo di ristrutturazione perenne ed incessante, a carattere retro informativo, che investe continuamente azioni e cognizioni tramite il corpo.

Volendo entrare nel merito, come queste teorie incidono sulla pedagogia speciale? Due gli elementi chiave: meta-cognizione ed emozioni.

Attivare una metacognizione (CORNOLDI 1995) che parte dalla conoscenza del sistema stesso e che si compone di corpo, cognizione e azione in interazione tra loro, significa sollecitare tali influenze reciproche che ricadono, inevitabilmente, sul processo di apprendimento. Significa, ad esempio, permettere ai soggetti con Bisogni Educativi Speciali (IANES 2008) di avere maggiore consapevolezza del proprio corpo per conoscere i meccanismi che si attivano durante la cognizione e l'azione, comprendere il funzionamento di questo complesso sistema per autovalutare punti forti e punti di criticità del processo stesso.

Poi ci sono le emozioni. Fiumi di ricerche sono state condotte sul ruolo delle emozioni nel processo di apprendimento e nella didattica inclusiva, ma l'ambito di studio che più si presta come punto di contatto con il tema dell'EC è stato studiato dal noto neurologo **Antonio Damasio**.

Secondo questo studioso sarebbe solo attraverso il riconoscimento della dignità dell'aspetto emotivo della costituzione della persona che

Psicologia cognitiva
e pedagogia speciale

La metacognizione

Le emozioni

Damasio

IL LIBRO

Antonio Damasio, *L'errore di Cartesio*

Professore di Neuroscienze, Psicologia e Neurologia presso la *University of Southern California* di Los Angeles, Antonio Damasio (1944), di origini portoghesi, è autore dell'ormai celebre libro *L'errore di Cartesio*. Secondo lo studioso l'errore di Cartesio non sarebbe solo quello di aver dato origine al dualismo mente-corpo – scissione che, come abbiamo visto, ha dominato la tradizione filosofica moderna nonché influenzato le moderne epistemologie relative alla psiche ed al corpo – ma di aver generato una rottura ancor più profonda, vale a dire quella relativa al dualismo oppositivo di cognitivo ed emotivo, di ragione e sentimento.

Le conseguenze avrebbero quindi gravato su buona parte della ricerca cognitiva che, vedendo la mente come il *software* di un calcolatore fisico, appunto del corpo, crede di poter studiare la funzionalità del nostro comportamento e delle nostre prestazioni in modo assolutamente autonomo rispetto al loro supporto neurobiologico. Ma un altro grave errore, conseguenza della scissione operata da Cartesio, sarebbe quella di postulare una «purezza della ragione» che, da un punto di vista neurofisiologico, coinciderebbe con una netta separazione fra le basi cerebrali delle funzioni cognitive e di quelle emotive.

si può superare l'egemonia del cognitivo. È solo attraverso la ricomposizione, in altre parole, della storica frattura del cognitivo e dell'emotivo che diventa possibile educare l'individuo alla socialità ed alla moralità, al «sentire» l'altro, a *cum*-partecipare alle sue tonalità emotive, attività che non possono non essere ricondotte alla sfera della più profonda conoscenza.

L'apprendimento
«vissuto»

Bisogna riconoscere che questa acquisizione era stata anticipata già da alcuni tra i maggiori esponenti dell'attivismo pedagogico: l'apprendimento, per essere tale, va vissuto in prima persona dagli allievi. Per «vissuto», intendiamo un'esperienza emotivamente coinvolgente che, giustappunto, consente alla cognizione di far leva sulla motivazione e sul piacere dell'apprendere.

La corporeità
come entità emotiva

Risulta, pertanto, centrale ed efficace l'attività dell'alunno in alternativa all'apprendimento passivo tradizionale, specie se organizzata attraverso il procedimento per problemi (BURZA 1999). La didattica inclusiva nel rispetto della valorizzazione della corporeità come entità emotiva per eccellenza, è chiamata ad avvalersi dei principi propri dell'*Embodied Cognition* che rendono, come già detto, il processo apprenditivo situato e, quindi, più vicino alla vita interiore del soggetto.

Si tratta, cioè, di un principio che valorizza la biologia corporea dell'organismo di uno studente (*Embodied*) come generatore anche emotivo del processo mentale (*Cognition*), quindi l'entità con la quale dover fare i conti ogni qualvolta si decide di intervenire sui processi di apprendimento, compresi quelli oggetto di disturbo specifico.

I BES

Entrando nel merito della spendibilità di tale teoria nella pedagogia speciale, se da una parte in campo specialistico tutti i *trend* collocano il disturbo come deficit specifico dell'organizzazione neuropsicologica, dall'altro, in ambiente scolastico, permangono opinioni discordanti e confuse sulla natura delle difficoltà di apprendimento. Fatta salva l'esistenza di disturbi neurobiologici non originati da fattori esogeni e/o

psicologici del soggetto, non si può tuttavia sottovalutare il ruolo dei fattori ambientali nelle manifestazioni degli stessi e negli esiti sullo sviluppo generale della persona. A ciò si aggiunge la limitata attenzione che si presta alle attività motorie e sportive come *setting* autentico per l'osservazione dei Bisogni Educativi Speciali (BES) e l'intervento didattico a carattere inclusivo.

Alcune difficoltà potrebbero forse essere legate alla incapacità di applicare modelli attivanti. E, inoltre, se fossero le troppe standardizzazioni, culturali, metodologiche e valutative, a reprimere potenzialità e abilità che con altri modelli potrebbero sbocciare? Per dare risposta a queste domande è necessario interrogarci sulle basi scientifiche necessarie per rinnovare la didattica nel rispetto della circolarità corpo-mente-ambiente, circolarità che, secondo un reciproco condizionamento, apre uno scenario innovativo nell'ambito del tema dei BES, sia sul piano della biogenesi dei problemi, sia sul piano dell'azione didattica compensatoria secondo i principi risalenti all'EC (WILSON 2002).

Tra l'altro, molte volte, il ritardo di una corretta analisi e i limiti derivanti dagli scarsi risultati didattici a scuola contribuiscono all'instaurazione di pericolosi fattori psicopatologici secondari nello sviluppo dell'alunno. È risaputo, infatti, che l'insuccesso prolungato genera scarsa autostima, disagio psicologico, forte demotivazione ad apprendere, inibizione, aggressività, atteggiamenti istrionici di disturbo alla classe e, in alcuni casi, anche depressione. Pur trattandosi di disturbi individuali dipendenti da fattori congeniti non modificabili, in determinate condizioni sarebbero, nella maggior parte dei casi (in misura dipendente dalla gravità del deficit), riducibili con adeguati interventi riabilitativi e educativi.

Il problema è sostanzialmente riconducibile:

1. alla precocità di un'analisi secondo una lettura multiprospettica;
2. alla limitata consapevolezza del mondo della scuola sul reale senso di ricaduta che assume il processo di apprendimento così posto.

Per la questione della precocità si tratta di definire, in sintesi, azioni mirate alla riduzione delle probabilità d'insuccesso scolastico attraverso interventi rapidi di analisi finalizzati e specifici, mediante un approccio multidisciplinare. Le ultime ricerche scientifiche, soprattutto a livello biomedico, mostrano con chiarezza e con una buona approssimazione di certezza che le forme e le cause delle difficoltà dei BES, in particolare dei DSA, sono multiple, complesse e articolate e si manifestano secondo specifiche caratterizzazioni, connesse anche all'evoluzione genetica del soggetto. Da qui la necessità di considerare il disturbo in tutta la sua ampiezza al fine di programmare adeguati interventi preventivi, anche a lunga ricaduta (PASTENA – D'ANNA – DAMIANI – GOMEZ PALOMA 2015).

Circa la problematica relativa alla consapevolezza, invece, è necessario orientare la formazione docenti in base al paradigma dell'EC, secondo il quale, come detto, il processo di apprendimento ha senso solo se parte dalla valorizzazione del sistema sensomotorio e, quindi, da compi-

Fattori psicopatologici secondari

Precocità di un'analisi con approccio multidisciplinare

Limitata consapevolezza

ti reali. Attualmente il modello tuttora prevalente orienta il processo ancora verso mete disciplinari e contenutistiche. È in questa scia, infatti, che i bambini con BES vengono poco guidati alla creatività e allo sviluppo delle propensioni personali.

Connessione
tra approccio
multiprospettico
e principi
neuropsicologici

Sulla base di tali considerazioni, è possibile attivare una forte connessione tra un valido approccio multiprospettico per l'individuazione dei casi a rischio fin dai primi anni di scolarità e i principi neuropsicologici che sottendono il paradigma dell'EC, dove la biogenesi delle difficoltà non va letta come giustificazione eziologica assoluta, ma come predisposizione biologica su cui si verrebbero ad innestare, grazie alla stimolazione ambientale, potenziali problematiche. A pari modo va letta la stessa corporeità, predisposta come entità indispensabile all'attivazione di un processo apprenditivo che abbia una reale e significativa pregnanza per l'acquisizione delle competenze.

Tale visione consente di orientare le scelte metodologico-didattiche e riflettere sugli elementi dell'EC che possano facilitare il processo di insegnamento-apprendimento.

■ 4.4 Corpo e ambienti di apprendimento: dalla riqualificazione architettonica alla metodologia *mindfulness*

Il ruolo del corpo in relazione all'ambiente è un tema che coinvolge non solo esperti di psicologia, di pedagogia e di didattica, ma anche da molti studiosi di architettura. Il movimento del corpo interessa infatti lo spazio anche da un punto di vista volumetrico. Secondo la classificazione di Lefebvre si possono prevedere uno spazio vissuto, uno spazio percepito e uno spazio concepito. Seguendo questa categorizzazione, lo spazio viene generato dopo le fasi della sperimentazione fisica, della percezione cognitiva e della fusione intellettuale.

Il corpo e lo spazio

Come parte delle esperienze acquisite, il corpo è un'area pratica e percettibile e, all'interno di quest'area, lo spazio è percepito come qualcosa che viene odorato, gustato, toccato, ascoltato e visto (LEFEBVRE 1991). Pile (PILE 1996), dal canto suo, afferma che il corpo non si genera solo nello spazio, ma genera anche lo spazio. Ogni corpo è disperso nello spazio e lo occupa ma, nello stesso tempo, ogni corpo è uno spazio e possiede uno spazio. Queste riflessioni suggeriscono di prestare attenzione alla progettazione e alla riqualificazione dello spazio scolastico.

La riqualificazione degli ambienti di apprendimento scolastici secondo il paradigma scientifico dell'EC spingono a un interessante costrutto dialogante tra cognizione e architettura, tra neurofenomenologia e *design*. A questo proposito viene bene citare, in sinergia con le *Linee Guida* della legge 107/2015 (**Scuole Innovative**), il filone dell'*Embodied Cognition Design* (ECD) (GOMEZ PALOMA – CALÒ 2017). Ad esso si ispira il progetto realizzato mediante un apposito corso con l'Ordine degli Architetti, P.P. e C. di Napoli e provincia e, in collaborazione con il Liceo «G. Vico» di Napoli, che ha riguardato 20 scuole pilo-

IL QUADRO NORMATIVO

Le Scuole Innovative secondo la Buona Scuola

La legge 107/2015 nota come Buona Scuola, prevede diverse linee di finanziamento per la realizzazione di nuove scuole. Le Regioni sono state chiamate a individuare le aree su cui costruire nuove costruzioni ispirate a proposte architettoniche all'avanguardia, incentivando l'attivazione di un processo partecipato. Gli edifici dovranno

essere coerenti con progetti innovativi da un punto di vista architettonico, dell'impiantistica, della tecnologia, dell'efficienza energetica, della sicurezza antisismica e strutturale. Gli edifici, inoltre, andranno caratterizzati dalla presenza di nuovi ambienti di apprendimento e dall'apertura al territorio.

ta di Napoli e provincia aiutate e supervisionate nella progettazione dei nuovi spazi scolastici in stretta relazione con la progettazione didattica per competenze.

La motivazione che ha spinto ad attivare il progetto è legata al fatto che è ormai giunto il momento di riconfigurare a livello architettonico e corporeo la realtà educativa dello studente a partire dal contesto strutturale scolastico. È infatti dimostrata l'interazione formazione e la riqualificazione degli spazi e dei luoghi dell'apprendimento. Nello spazio architettonico innovativo si coniugano infatti le tipologie semantiche ed empatiche con le tipologie tecnico-costruttive in un processo progettuale unitario e in continuità tra parti costruite e parti non costruite (BUONDONNO 2017).

Le riqualificazioni di nuovi spazi scolastici non solo tenta di rispondere alle nuove esigenze dell'apprendimento e relazionali, dall'altro ma spinge anche verso nuovi modelli, ne suggerisce l'eventuale sviluppo o, almeno, sollecita gli studiosi a verificarne gli effetti. A tal proposito, il miglior modo di valorizzare l'ECD è quello di non standardizzare una formula specifica, ma consentire alle scuole l'adozione di modelli plurali scegliendo, a seconda delle specifiche caratteristiche, se intervenire sulla messa a punto di adeguati spazi per rispondere a nuove esigenze metodologiche, se predisporre ambienti di apprendimento innovativi legati a didattiche più funzionali e pregnanti o se, e sarebbe l'ideale, intervenire su entrambi i fronti.

Nella prospettiva *embodied* ci si ritrova necessariamente, anche in questo caso, a dover affrontare il fatto che tanto più il pensiero diviene astratto e svincolato dall'ambiente, tanto meno la simulazione sensorimotoria può avere un valore esplicativo diretto.

Per tornare ora a considerare il grande contenitore della *Embodied Cognition*, all'interno delle scienze cognitive, molteplici studi dimostrano che il corpo e i relativi processi sensorimotori giocano un ruolo fondamentale in diversi settori della vita umana e, in particolar modo, nelle interazioni sociali.

Nell'ultimo ventennio si è assistito ad un notevole incremento di ricerca nelle discipline della mente e della relazione che muovono da un simile assunto; in questi approcci si dedica maggiore attenzione che nel passato ai contenuti del pensiero e dell'empatia, e si pone maggiore en-

Modelli plurali

Le ricerche sulla mente

fasi sugli eventi mentali, secondo un approccio legato sia al contesto interno sia a quello esterno.

Tali approcci, nel momento in cui sono impostati in collegamento con la meditazione e più in generale con le vie della tradizione, costituiscono un terreno di possibili nuove esperienze e di sviluppo nello studio della mente e dei suoi processi.

La *mindfulness*

Qui di seguito si approfondisce quella sembra essere una prospettiva particolarmente interessante vale a dire la *mindfulness*. Il fulcro della metodologia risiede nel richiamo agli scopi vitali e agli obiettivi della persona, alla sua libertà di scelta e d'azione, alla sua disponibilità a vivere fino in fondo la propria esperienza nel contesto quotidiano, accettandone anche i lati dolorosi, senza l'urgenza di tentare di cambiarli. Ne deriva che il paradigma *mindful* può offrirsi a interessanti e pertinenti ricadute anche in ambiente didattico, formativo ed inclusivo.

All'approccio *mindfulness* (SIEGEL 2015), infatti, possono essere riportati i processi di memoria, di consapevolezza in termini di presenza mentale e di attenzione non giudicante, a partire dall'*hic et nunc* dell'esperienza, affinché l'esperienza stessa non sia costretta in categorie rigide e, nel caso scolastico, in linea con il superamento dell'approccio disciplinarista costituito da grattacieli isolati di saperi autonomi e chiusi.

Tale condizione di «presenza a mente vuota» si potrebbe anche associare a una sorta di immediatezza chiara e semplice della coscienza di ciò che sta accadendo in noi e tra noi come quando, ad esempio, si osserva un panorama o una scena tranquilla, senza un particolare atteggiamento cognitivo verso gli stimoli esterni, ma piuttosto lasciandosi catturare dal vissuto emozionale del momento. La capacità di «stare nel presente» è strettamente connessa alla capacità di distinguere tra i dati oggettivi e le attribuzioni di stati mentali soggettivi, quali pensieri, emozioni, intenzioni che sovraccaricano di significati, a volte inopportuni, l'esperienza presente. La prospettiva *mindfulness* suggerisce al contra-

LA DEFINIZIONE

L'attitudine *mindful*

L'attitudine *mindful* può essere definita come consapevolezza metacognitiva, ossia come un processo in cui gli stati mentali sono vissuti in maniera decentrata: essa corrisponderebbe a una modalità di relazione con le attività cognitive-affettive-psicomotorie del momento, caratterizzata da decentramento e disidentificazione, per cui le modalità di pensiero si intendono come stati o eventi mentali transitori e non come riflessi validi della realtà o aspetti inerenti del sé. Siegel la definisce «essere consapevoli della pienezza della nostra esperienza così da renderci consapevoli del mondo interno della nostra

mente e immergerci completamente nella nostra vita» (SIEGEL 2015, p. 11).

Un gruppo di ricercatori dell'Università di Toronto ha condiviso una definizione dell'attenzione in forma di *mindfulness* (BISHOP *et al.* 2006) che include alcune capacità cognitive, quali quelle di mantenere nel corso del tempo uno stato di vigilanza prendendo atto dell'esperienza, ma senza immergersi in elaborazioni e ruminazioni su di essa. Essa rappresenta, inoltre, capacità di muoversi mentalmente verso la forma iniziale di consapevolezza, e di inibire processi di elaborazione secondaria.

rio di accogliere i fenomeni, in modo empatico, attento e consapevole, non riflessivo.

Sembrerebbe che la consapevolezza *mindful* attivi processi nella zona mediale della corteccia prefrontale, area le cui funzioni implicate sono nove. Di seguito riportiamo l'elenco così come fornito da Siegel:

Le funzioni cerebrali di Siegel

1. la regolazione corporea
2. la comunicazione sintonizzata
3. l'equilibrio emotivo
4. la flessibilità
5. l'empatia
6. l'*insight*
7. la modulazione della paura
8. l'intuizione
9. la moralità

È dalla integrazione di queste nove dimensioni, favorita dalla pratica *mindfulness*, che si articola il cammino che dovrebbe portare al benessere totale dell'individuo, condizione per edificare comportamenti civili e competenze alte.

Siegel continua poi con un'interessante disamina sulle funzioni cerebrali implicate nel percorso *mindful*, chiarendo, in maniera piuttosto dettagliata, le diverse funzioni attribuite ai due emisferi. Il funzionamento dell'emisfero sinistro sembrerebbe essere specializzato nelle funzioni delle «quattro I»: linguistica, linearità, logica e pensiero letterale; l'emisfero destro invece rivela caratteristiche principalmente non verbali, olistiche e visuo-spaziali.

Ma cosa accade nel cervello durante l'attività meditativa? Attraverso un ideale *brain imaging* è possibile comprendere che il meditante inizia con l'intenzione di liberare la mente dai pensieri; questa intenzione si riflette paradossalmente in un aumento dell'attività nell'area associata all'attenzione. Mentre egli placa progressivamente la sua mente, ci sono aumenti di attività nella zona associata proprio all'attenzione. Nel frattempo, l'attività nella regione della corteccia frontale che circonda la zona associata all'attenzione diminuisce.

L'attività meditativa e l'attenzione concentrata

Questo è il risultato dell'attenzione concentrata che opera come una sorta di filtraggio di tutte le informazioni che non sono ritenute importanti. In questo modo si permette di volgere l'attenzione al presente, al qui ed ora, all'esperienza percettiva momento per momento, istante per istante. Si dà vita, così, ad uno spostamento dell'attività cerebrale nell'emisfero destro. Il passaggio da un pensiero «logico-intellettuale» dell'emisfero sinistro ad un approccio più «olistico-esperienziale» basato sul percepire e sul sentire l'esperienza piuttosto che analizzarla logicamente, ci fa notare come la parte sinistra del cervello non possa «vivere» l'esperienza per quello che è, ma sia incline all'intellettualizzazione. Allo stesso tempo, il meditante diventa anche meno conscio delle informazioni sensoriali derivanti dal suo ambiente esterno, diventando di conseguenza meno consapevole del suo orientamento nello spazio e nel tempo (SIEGEL 2015).

L'attivazione
dell'ippocampo
e dell'amigdala

Questa dissoluzione del confine della percezione del proprio corpo, del sé/non-sé, si riflette in una diminuzione di attività nel lobo parietale destro. A sua volta, questa catena di eventi provoca l'attivazione di due strutture importanti nel sistema limbico, vale a dire l'ippocampo, che a sua volta stimola l'amigdala. Entrambe le strutture sono responsabili dell'assegnazione di significato emotivo alle nostre esperienze: l'attivazione dell'ippocampo trasmette il significato emotivo dell'esperienza imprimendola nella nostra memoria a lungo termine mentre l'amigdala, durante la pratica *mindful*, conferisce significato emotivo per la mancanza di informazioni sensoriali. Attraverso queste azioni sull'ipotalamo, l'amigdala modifica l'attività del sistema nervoso autonomo.

Quanto e come è contestualizzabile la pratica *mindful* nell'ambito educativo e formativo?

La pratica *mindfulness*
e l'ambito educativo
e formativo:
Ellen Langer

Siegel ha avuto l'opportunità di conoscere molteplici applicazioni della *mindfulness*, focalizzando soprattutto il suo interesse verso quella relativa al campo educativo ed in particolare al lavoro della psicologa statunitense Ellen Langer (LANGER 2007). L'autrice espone propedeuticamente il suo orientamento *mindful* soprattutto nel testo *On Becoming an Artist* del 2005, sostenendo come la creatività *mindful* non solo apporti benefici psicologici e fisici ma come questa, applicata ad un concreto compito creativo, favorisca una rinascita personale capace di far superare i blocchi che non ci consentono di raggiungere uno stato flessibile della mente. È a partire da queste premesse che l'autrice comincia ad interessarsi in modo molto più organico e completo al problema dell'apprendimento e dell'educazione.

Non diversamente da Siegel, la Langer constata come la gran parte dell'esperienza scolastica sia basata principalmente sulla meccanica acquisizione di conoscenze e competenze relative al mondo; tratti peculiari che tradiscono l'importanza che comunemente «il sistema nostro educativo attribuisce ad un *curriculum* di contenuti più che ad un *curriculum* che si focalizza sulla coltivazione della mente» (LANGER 1997, p. 245).

Da qui la proposta di un modello educativo e didattico alternativo capace di promuovere abilità e flessibilità mentali, consone al successo di una inclusione reale, nonché attento a valorizzare le relazioni sociali in quanto «nutrimento» delle nostre menti. L'apprendimento *mindful* sembra rispondere a questa urgente richiesta.

La proposta della Langer, seppur non possa dirsi totalmente basata su quelle che sono le tradizionali pratiche millenarie di consapevolezza *mindful*, presenta tratti fortemente ispirati ad esse, specie nell'attenzione che viene dedicato alla focalizzazione sul momento presente quale modalità per influenzare il piacere e l'efficacia dell'apprendimento.

Sintetizzando in poche formule quelle che sono le caratteristiche dell'approccio in esame, possiamo affermare che l'apprendimento *mindful* è basato su:

- apertura alle novità;
- attenzione alle distinzioni;
- sensibilità al contesto;

- capacità di assumere prospettive multiple;
- orientamento al presente.

Ma quali sono nel concreto le strategie, alla base dei principi della *mindfulness*, che orientano gli studenti a migliorare la qualità e i risultati della loro vita scolastica?

L'insegnamento, anche nelle sue modalità più spontanee e meno strutturate, presuppone l'attivazione, talvolta anche inconsapevole, di uno schema operativo abituale adatto a fronteggiare le situazioni che tendono a ripetersi durante l'evento educativo. La condotta dei docenti tende nel tempo a cristallizzarsi in prototipi formatisi sulla base delle esperienze ricorrenti. Ma a lungo andare, l'adesione ad un «canovaccio di interventi» mortifica il senso critico della ricerca e della didattica e porta alla cosiddetta ritualizzazione dei percorsi educativi. Per quanto questo fenomeno sia espressione del sapere pratico dell'insegnante, esso determina il venir meno di quella che, nella prospettiva *mindful*, è l'attenzione al qui ed all'ora dell'evento e della relazione con l'altro.

A tale problema si accompagna poi quello definito in letteratura come *hidden curriculum*, ovvero il *curriculum* nascosto che s'intreccia con quello manifesto, condizionandone lo sviluppo e lo svolgimento. Varie ricerche hanno messo in evidenza quelli che sono gli aspetti latenti dell'educazione, le mete non enunciate pubblicamente, ma che si manifestano, per esempio, attraverso un sottile gioco di punizioni e ricompense, di incoraggiamenti e di divieti (ALSUBAIE 2015).

Questi aspetti riguardano tanto le strutture scolastiche in quanto contesti sociali quanto i contenuti implicitamente veicolati dal comportamento magistrale. Anche un insegnamento non direttivo può portare con sé un rischio del genere; l'insegnante è pur sempre un essere umano con il suo corredo valoriale, affettivo, cognitivo e i suoi particolari desideri e bisogni. È solo divenendo consci dei propri codici personali che possono essere sviscerati e quindi sradicati, tutti quegli atteggiamenti fatti di pregiudizi e presupposizioni che si sono depositati nel corso della propria storia personale.

La consapevolezza richiesta all'insegnante *mindful* – e che ci si auspichi possa appartenere a chiunque si dedichi professionalmente all'educazione indipendentemente dall'approccio metodologico adottato – va al di là della conoscenza delle proprie «debolezze» operative. Quel che è richiesto è una vera consapevolezza in senso *mindful*, consapevolezza che per la Lager deve necessariamente accompagnarsi al controllo, termine che sembra in antitesi con quella che è la filosofia della *mindfulness* in quanto pratica meditativa orientata all'allentamento del controllo. L'accezione terminologica della Lager è più vicina, secondo Siegel, al significato di *agency* come capacità di *essere il centro delle proprie intenzioni e del proprio volere* (SIEGEL 2015).

Nell'insegnamento *mindful* la consapevolezza è quindi l'*agency* responsabile della propria azione educativa, rappresenta cioè l'esercizio di strategie di apertura ed interpretazione nei contesti educativi per loro natura complessi, attribuendo un forte riconoscimento al confronto intersoggettivo volto alla sintonizzazione. Insegnare tenendo a mente il

Il «canovaccio di interventi»

Hidden curriculum

La consapevolezza dei propri codici personali

Consapevolezza come *agency*

cervello vuol dire vedere con chiarezza la natura della propria mente e di quella degli educandi, vuol dire promuovere in noi stessi e negli altri la coerenza riflessiva e le relazioni empatiche.

L'insegnante presente
a sé stesso

Ciò prevede che l'insegnante sia capace di sintonizzarsi sui propri stati interni e su quelli degli allievi nel proporre le attività. Un insegnante presente non è necessariamente colui/ei che, per utilizzare le parole scelte dalla Langer, esercita un costante controllo sulla sua azione, ma è colui/ei che, presente a se stesso/a, è capace di esercitare un coinvolgimento naturale con i suoi allievi. L'atteggiamento *mindful* è, insomma, un modo di essere talmente interiorizzato da potersi definire naturale, un atteggiamento prima ancora che uno specifico orientamento didattico.

L'ultima parte del capitolo, proprio per cercare di dare risposte ai mille legittimi dubbi degli insegnanti, sarà dunque centrata sulla presentazione di alcuni programmi contemplativi per l'insegnamento *mindful*. Questi programmi propongono una serie di risorse e strumenti che contemplano metodologie altamente sviluppate e strutturate e che, se ben modulate, possono essere replicate con fedeltà in una varietà di contesti.

MBSR La maggior parte di questi prendono direttamente spunto dal *Mindfulness Stress Reduction* (MBSR), programma elaborato dal medico statunitense Jon Kabat-Zinn (KABAT-ZINN 2005) per integrare le pratiche della *Mindfulness* nei percorsi medici riabilitativi. Tale approccio utilizza varie pratiche meditative come la meditazione silenziosa, esercizi sul respiro e sul corpo, movimenti corporei lo *stretching* dolce nonché lo *yoga*. La vasta ricerca sul modello MBSR mostra che i partecipanti sperimentano risultati positivi in quanto a riduzione dello stress, diminuzione del dolore fisico correlato ad un aumento della sua tolleranza e un maggiore rilassamento psicofisico.

Il modello Saltzman

Come è noto in campo educativo la gestione dello stress favorisce la promozione di un comportamento più calmo ed attento, mirato allo sviluppo dell'attenzione reattiva e alla gestione di situazioni problematiche che possono verificarsi nel contesto classe e scuola. Interessante in tal senso appare il modello proposto dalla californiana Amy Saltzman (SALTZMAN 2014). Esso propone un programma ampiamente ispirato al lavoro di Kabat-Zinn e che prevede diverse pratiche di respirazione, esercizi di scansione del corpo, pratiche di promozione della consapevolezza emozionale seguiti da ampi momenti di discussione in classe sull'opportuna applicazione della consapevolezza nella vita quotidiana.

L'Inner Kids

Tra i programmi più popolari negli Stati Uniti va ancora annoverato l'*Inner Kids* proposto da Susan Kaiser-Greenland (KAISER-GREENLAND 2010). Esso utilizza una serie di elementi simili a quelli della MBSR, tuttavia adattandoli ad una popolazione molto più giovane e facendo dello sviluppo della chiarezza e della compassione i principali scopi. Tutte le *Inner Kids* si concentrano principalmente sullo sviluppo dell'attenzione e della consapevolezza e prevedono un ampio ventaglio di esercizi appositamente realizzati tenendo conto dell'età degli apprendenti.

La Kaiser-Greenland, durante il suo progetto pilota che ha coinvolto quattro diverse scuole, attraverso l'attenta analisi di *self-report* compilato da ragazzi tra i 9 e 12 anni, ha rilevato miglioramenti significativi in diverse aree: i ragazzi si dichiaravano molto più sereni e consapevoli dei

propri comportamenti, nonché più attenti e concentrati durante lo svolgimento delle lezioni. Le stesse insegnanti riportavano che i bambini che avevano partecipato al programma sembravano aver acquisito maggiori capacità relazionali in classe, nonché un aumento del controllo dello stress e della frustrazione. Dalle prime rilevazioni condotte dall'autrice appare dunque chiaro come l'obiettivo del *find balance anytime and anywhere* abbia trovato effettivo riscontro.

Un altro indirizzo di ricerca piuttosto proficuo è rappresentato dalla *Mindfulness Education (ME) for Children* (ZAKRZEWSKI – LANTIERI 2015), progettato dalla *Bright Light Foundation*, che prevede un intervento di circa dieci settimane in classi delle scuole primarie e secondarie inferiori. Il programma si configura come una serie di *training* rivolti agli insegnanti da attuare attraverso semplici tecniche progettate per migliorare la consapevolezza del sé, la capacità di *problem solving*, l'autoregolazione, la chiara definizione degli obiettivi, la riduzione dello stress, la risoluzione dei conflitti e la promozione di comportamenti prosociali negli allievi.

ME for Children

In contrasto con i programmi che integrano le pratiche contemplative nei propri programmi accademici, la *New School* di *South Shore* nello stato di Washington, promuove la *mindfulness* mediante momenti di silenzio inseriti nella normale pratica scolastica quotidiana: ogni mattina ciascuna classe si dedica a tre minuti di silenzio e, ogni venerdì mattina, le classi dell'intero istituto si riuniscono in assemblea e praticano il silenzio collettivo, poi seguito da attività creative e ricreative, quali il canto e la danza.

*New School
di South Shore*

Occorre ora interrogarsi su quali sono le barriere mentali che impediscono al nostro sistema scolastico di adottare modelli innovativi destrutturando la radicata tradizione della didattica trasmissiva. In breve possiamo dire troppo spesso la comunità accademica enfatizza il valore delle metodologie didattiche, ma commette l'errore di non «umanizzare» i processi di formazione dei futuri docenti. Forse i veri e primi ostacoli per un reale cambiamento sono rappresentati dalle nostre sovrastrutture, dove le dinamiche tutte (personali, amministrative, progettuali, relazionali, emotive) si equilibrano in modo stabile garantendo al soggetto la non esposizione al cambiamento e alimentando nel sistema una staticità diffusa.

La staticità del sistema

Per avviare un processo di cambiamento, ciascuno deve fare un primo passo e riconoscere che formarsi come persona precede e consente il formarsi come professionista.

■ 4.5 Indicazioni strategiche per insegnanti

È evidente, da quanto finora detto, che la didattica deve necessariamente legarsi ai costrutti e ai postulati che regolano i processi cognitivi di percezione, azione, modalità di organizzazione e di rielaborazione del «sapere». La prospettiva di una formazione docenti *EC based* spinge l'insegnante ad assumere un atteggiamento autoriflessivo, orientato ad acquisire la consapevolezza dei propri processi conoscitivi e delle strate-

Formazione docenti
EC based

gie promosse nel proprio agire «didattico» e la capacità di autovalutare con spirito critico le proprie azioni.

Riflettere sulle proprie azioni e sulle conseguenze che queste determinano, sulle diverse sfaccettature che contraddistinguono un comportamento da un altro, dà il via ad un processo circolare tra azione e conoscenza che consente di analizzare, comprendere, criticare e revisionare le proprie prassi didattiche nell'ottica del miglioramento continuo.

Tuttavia il passaggio dai principi teorici alla prassi didattica si presenta come un processo tutt'altro che semplice e lineare. Applicare le conoscenze per passare dal «cosa» al «come», rappresenta un passaggio abbastanza complesso. Le modalità con le quali gli assunti teorici guidano le scelte e/o la selezione di adeguate decisioni è demandata a continui adattamenti e negoziazioni proprie della professionalità docente nell'ottica di un sistema flessibile, non determinabile a priori.

È in questa prospettiva che di seguito vengono indicati alcuni suggerimenti didattici, utili per implementare una didattica *embodied*:

Suggerimenti
per una didattica
embodied

- prevedere una grande varietà e quantità d'informazioni plurisensoriali e motorie nella consapevolezza che le nostre idee nascono e si modellano attraverso le esperienze corporee;
- creare collegamenti con le rappresentazioni concettuali pregresse e con i valori attribuiti per favorire un apprendimento significativo;
- favorire la circolarità (corpo-mente-ambiente) ed interazione tra soggetto nella sua interezza e ambiente;
- creare situazioni ecologiche destabilizzanti, finalizzate a indurre una ristrutturazione perenne a carattere retro-informativo, investendo continuamente su azione e su cognizione tramite il corpo;
- attivare processi metacognitivi attraverso la presa di coscienza da parte dello studente di ciò che viene percepito nel e attraverso il corpo;
- favorire la consapevolezza dei propri punti di forza e di criticità attraverso l'autovalutazione;
- creare ambienti di apprendimento motivanti e coinvolgenti, tali da garantire il successo e il piacere di apprendere;
- favorire una piena coscienza di ciò che si percepisce, si attua, si vive in quel preciso momento, focalizzando l'attenzione su se stessi e sulle proprie percezioni, sensazioni, emozioni, pensieri;
- educare alla socialità e alla moralità, al sentire l'altro, al *cum*-partecipare alle sue tonalità emotive;
- attivare processi di apprendimento situati, capaci di innescare una circolarità virtuosa di emozioni, empatia e vissuti positivi;
- favorire la simulazione sensomotoria, che rappresenta un'esperienza linguistica sociale molto rilevante nella comunicazione interpersonale;
- saper utilizzare il coinvolgimento emotivo ed empatico corporeamente per determinare la genesi di nuove conoscenze che s'innestano più facilmente su quelle già possedute;
- modificare spesso le modalità di approccio didattico, il volume e il tono della voce utilizzati, i tempi d'intervento e di consegna, facendo in modo di non essere mai scontati;

- dare l'*input* e lasciare aperto il piacere della scoperta autonoma. La comprensione e lo sviluppo della *mindfulness* fanno riferimento a una dimensione di conoscenza esperienziale, personale, diretta e non concettuale, oggettiva e predefinita;
- rispettare il pensiero divergente e favorire la costruzione condivisa di concetti e saperi disciplinari anche attraverso punti di vista differenti.

I suggerimenti didattici elencati sono strettamente connessi tra loro, ognuno è condizionante per uno o per altri attraverso un'alimentazione reciproca che può allo stesso tempo rafforzare o indebolire l'intero approccio.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

ALSUBAIE 2015

Merfat Ayesh Alsubaie, *Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum*, in «Journal of Education and Practice», 2015, International Knowledge Sharing Platform.

BARSALOU 2008

Lawrence W. Barsalou, *Grounded Cognition*, in «Annu. Rev. Psychol.», 2008, fasc. 57, pp. 617-645, The Annual Review of Psychology.

BERTHOZ 1998

Alain Berthoz, *Il senso del movimento*, McGraw-Hill, Milano, 1998.

BISHOP 2006

Bishop, *Mindfulness: A Proposed Operational Definition*, Wiley, New York, 2006.

BORGHI – IACHINI 2002

Anna Maria Borghi – Tina Iachini (a cura di), *Scienze della mente*, Il Mulino, Bologna, 2002.

BUCHARIN 2007

Nicolay Bucharin, *Teoria del materialismo storico*, Unicopli, Milano, 2007.

BUONDONNO 2017

Emma Buondonno, *Comporre con la natura: progetti di architettura e giardini. Il caso studio delle scuole di Melito di Napoli*, Doppiovoce Editore, Napoli, 2017.

BURZA 1999

Viviana Burza, *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*, Armando Editore, Roma, 1999.

CECILIANI 2015

Andrea Ceciliani, *Corpo e movimento nella scuola dell'infanzia*, Edizione Junior Spaggiari, Parma, 2015.

CORNOLDI 1995

Cesare Cornoldi, *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.

DAMIANI, 2012

Paola Damiani, *Neuroscienze e Disturbi Specifici dell'Apprendimento: verso una «Neurodidattica»*, in «Integrazione Scolastica e Sociale», XI (2012), fasc. 4., Erickson, Trento.

FISHER 2012

Martin H. Fischer, *A hierarchical view of grounded, embodied, and situated numerical cognition*, in «Cognition Process», 2012, p. 161

GALLAGHER – ZAHAVI 2009

Shaun Gallagher – Dan Zahavi, *La mente fenomenologica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009.

GALLESE – LAKOF 2005

Vittorio Gallese – George Lakoff, *The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in reason and language*, in «Cognitive Neuropsychology», XXII (2005), fasc. 3.

GALLESE 2005

Vittorio Gallese, *Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», IV (2005), fasc. 1.

GALLESE – SINIGAGLIA 2010

Vittorio Gallese – Corrado Sinigaglia, *The bodily self as power for action*, in «Neuropsychologia», XLVIII (2010), fasc. 3.

GALLESE 2011

Vittorio Gallese, *Neuroscience and phenomenology*, in «Phenomenology & Mind», 2011, pp. 33-48.

GIBSON 1979

James J. Gibson, *The ecological approach to visual perception*, Houghton Mifflin, Boston, 1979.

GLENBERG – WITT – METCALFE 2013

Arthur M. Glenberg – Jessica K. Witt – Janet Metcalfe, *From the Revolution to Embodiment: 25 Years of Cognitive Psychology*, in «Perspectives on Psychological Science», VIII (2013), fasc. 5, pp. 573-585.

GLENBERG 1999

Arthur M. Glenberg, *Why mental models must be embodied*, in Gert Rickheit – Christopher Habel (eds.) *Mental Models in discourse processing and reasoning*, Elsevier Science Publishers, Amsterdam, 1999, pp. 77-90.

GLENBERG – KASCHAK 2002

Arthur M. Glenberg – Michael Kaschak, *Grounding language in action*, in «Psychonomic Bulletin & Review», IX (2002), fasc. 3, pp. 558-565.

GOMEZ PALOMA 2009

Filippo Gomez Paloma (a cura di), *Corporeità, didattica e apprendimento. Le nuove Neuroscienze dell'Educazione*, Edizione Edisud, Salerno, 2009.

GOMEZ PALOMA 2013

Filippo Gomez Paloma, *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2013.

GOMEZ PALOMA 2014

Filippo Gomez Paloma, *Scuola in movimento. La didattica tra scienza e coscienza*, Edizioni Nuova Cultura, Roma, 2014.

GOMEZ PALOMA – DAMIANI 2015

Filippo Gomez Paloma – Paola Damiani, *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2015.

GOMEZ PALOMA – CALÒ 2016

Filippo Gomez Paloma – Marina Calò, *Embodied Cognition Design*, Book of Abstract del Convegno Internazionale «School and Universal Design», 10, 11 e 12 novembre, Padova, 2016.

HURLEY 1998

Susan Hurley, *Consciousness in action*, Harvard University Press, Cambridge, 1998.

IACOBONI 2008

Marco Iacoboni, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri Editore, Torino, 2008.

IANES 2006

Dario Ianes, *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2006.

IANES 2008

Dario Ianes, *La didattica per i bisogni educativi speciali, strategie e buone prassi di sostegno inclusivo*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2008.

IANES 2014

Dario Ianes, *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2014.

JOHNSON-LAIRD 1983

Philip N. Johnson-Laird, *Mental models: towards a cognitive science of language, inference and consciousness*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.

KABAT-ZINN 2005

John Kabat-Zinn, *Vivere momento per momento*, Corbaccio, Milano, 2005.

KAISER-GREENLAND 2010

Susan Kaiser-Greenland, *The Mindful Child*, Simon & Schuster, London, 2010.

LANGER 2000

Ellen J. Langer, *Mindful learning*, in «Current Direction in Psychological Science», IX (2000), fasc. 6, pp. 220-223.

LEDoux 2002

Joseph LeDoux, *Il sé sinaptico*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

LEFEBVRE 1991

Henri Lefebvre, *The Production of Space*, Oxford UK-Cambridge USA, Blackwell, 1991.

LUHMANN 2005

Niklas Luhmann, *Organizzazione e decisione*, Bruno Mondadori, Milano, 2005.

OLIVIERO 2008

Alberto Oliverio, *Prima lezione di neuroscienze*, Editori Laterza, Roma, 2008.

PASTENA – D'ANNA – DAMIANI – GOMEZ PALOMA 2015

Nicolina Pastena – Cristiana D'Anna – Paola Damiani – Filippo Gomez Paloma, *Disturbi Specifici di Apprendimento ed Embodied Cognitive Science. Dalla Bio-genesi all'Educazione*, in *Integrazione Scolastica e Sociale*, vol. 3, settembre 2015, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2015.

PERFECT – SCHWARTZ 2002

Timothy J. Perfect – Bennet L. Schwartz, *Applied metacognition*, Cambridge University Press, New York, 2002.

PEZZULLO – BARSALOU – CANGELOSI – FISHER – MCRAE – SPIVEY, 2011

Giovanni Pezzullo – Lawrence W. Barsalou – Angelo Cangelosi – Martin Fisher – Ken McRae – Michael J. Spivey, *The mechanics of embodiment: a dialogue on embodiment and computational modeling*, in «Front Psychol.», 2011, 31 January, Frontiers, Lausanne.

PILE 1996

Steve Pile, *The Body and the City: Psychoanalysis, Space and Subjectivity*, Routledge, London-New York, 1996.

SALTZMAN 2014

Amy Saltzman, *A Still Quiet Place: A Mindfulness Program for Teaching Children and Adolescents to Ease Stress and Difficult Emotions*, New Harbinger Publications, Oakland USA, 2014.

SHEPARD – METZLER 1971

Roger N. Shepard – Jacqueline Metzler, *Mental Rotation of Three-Dimensional Objects*, in «American Association for the Advancement of Science», CLXXI (1971), n. 3972 Feb. 19, pp. 701-703, JSTOR, New York USA.

SIBILIO 2002

Maurizio Sibilio, *Il corpo intelligente*, Simone Editore, Napoli, 2002.

SIEGEL 2001

Daniel J. Siegel, *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2001.

SIEGEL 2011

Daniel J Siegel, *Mindsight. La nuova scienza della trasformazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2011.

SIEGEL 2015

Daniel J. Siegel, *Mindfulness e cervello*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2015.

VAN DIJK – KINTSCH 1983

Teun A. Van Dijk e Walter Kintsch, *Strategies of Discourse Comprehension*, Academic Press, New York, 1983.

WILSON 2002

Margaret Wilson, *Six viex of embodied cognition*, in «Psychonomic Bulletin & Review», IX (2002), fasc. 4, pp. 625-636, Springer Link, New York USA.

ZAKRZEWSKI – LANTIERI 2015

Vickie Zakrzewski – Linda Lantieri, *How Social-Emotional Learning and Mindfulness Can Work Together*, Greater Good Science Center, Berkeley USA, 2015.

Gli autori

Marisa Pavone, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale* nel Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Torino, dove è delegata del Rettore per gli studenti con disabilità e con DSA; è anche presidente della *Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati dei Rettori per le disabilità*. È direttrice della rivista scientifica: «L'integrazione scolastica e sociale» (fascia «A» ANVUR) ed è autrice di numerose pubblicazioni su modelli di valutazione, portfolio e disabilità; più diffusamente, si è occupata dei temi inerenti all'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali sia nel sistema scolastico sia in ambito universitario.

Maria Antonella Galanti, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia speciale* nel Dipartimento di Civiltà e Forme del sapere dell'Università di Pisa. Ha ricoperto numerose cariche di dipartimento e di ateneo, tra le quali quella di prorettore ai rapporti con il territorio. Dal 2013 dirige il *Centro per la diffusione della cultura e della pratica musicale* di ateneo e canta nel coro annesso. Si occupa, in particolare, di formazione dell'identità normale e patologica e di Pedagogia Speciale. È autrice di diverse monografie e numerosi saggi e articoli.

Pasquale Moliterni, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia speciale e ricerca educativa* all'Università di Roma Foro Italico. È delegato del Rettore per i problemi connessi con la disabilità e i DSA e direttore dei Corsi di Specializzazione per il Sostegno. È autore di *Studiare all'Università. Strategie di apprendimento e contesti formativi*, 2011; *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*, 2013; *Diversità e inclusione: le sfide dell'università per un nuovo umanesimo*, 2015; *Lo sport educativo per una società inclusiva*, 2018.

Filippo Gomez Paloma, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale* all'Università di Macerata, nel Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo. Già dirigente scolastico, è stato docente all'Università di Salerno. Dirige più Collane Editoriali, tra cui «Embodied Cognitive Science» e ha pubblicato oltre 230 prodotti il cui focus scientifico è la corporeità, su temi afferenti la formazione docenti, i processi di apprendimento, la didattica inclusiva, l'educazione motoria.

Serenella Besio, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale* dal 2017 all'Università di Bergamo, in precedenza all'ateneo valdostano. I temi prevalenti di studio, sostenuti sempre da ricerche-intervento, riguardano la disabilità: tecnologie assistive e robotiche, gioco infantile,

attività espressivo-artistiche per il cambiamento socio-attitudinale e la crescita individuale. Fra le attività di ricerca europee, è stata Chair dell'azione COST LUDI – *Play for Children with Disabilities* (2014-2018).

Mabel Giraldo, dottore di ricerca in *Formazione della Persona e Mercato del Lavoro* e assegnista di ricerca nel Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. I suoi interessi di ricerca riguardano, soprattutto, l'esplorazione delle principali tematiche legate all'autonomia della persona adulta con disabilità e l'analisi delle intersezioni tra teatro ed educazione, con una particolare attenzione al dibattito contemporaneo sulle pratiche performative inclusive (nazionali e internazionali).

Flavia Bucciero, danzatrice, coreografa, direttrice artistica della compagnia *Con.Cor.D.A/Movimentoinactor*. È «danzamovimentoterapeuta» presso APID avendo fatto parte del direttivo e della Commissione Ricerca. Attualmente è nel *Gruppo Studio Nazionale APID* sui disturbi dell'apprendimento. Ha insegnato danza in laboratori sull'interazione dei linguaggi artistici dell'Istituto Artistico «F. Russoli» di Pisa e nel biennio sperimentale del Liceo Musicale. Ha svolto in Italia numerosi laboratori di danza per gli allievi delle scuole di ogni ordine e grado. È membro del CID-UNESCO.

Francesco Paolo Di Iacovo, professore ordinario di *Economia Agraria* nel Dipartimento di Scienze Veterinarie dell'Università di Pisa. Autore di 200 tra articoli scientifici e libri, svolge l'attività di ricerca, in Italia e in Europa, sui temi della transizione e dell'innovazione sociale, dello sviluppo sociale delle aree rurali, dell'agricoltura sociale, del cibo civile, della pianificazione urbana del cibo, legando riflessione teorica e costruzione attiva di pratiche di campo innovative, per le persone, per gli approcci normativi per le imprese e per i sistemi locali.

Angelo Gazzano, professore associato di *Fisiologia Veterinaria e Benessere Animale* nel Dipartimento di Scienze Veterinarie dell'Università di Pisa. È diplomato del College Europeo in *Behavioral Medicine e Animal Welfare* e direttore della rivista «Dog Behavior». È autore del libro *Manuale di etologia del cane*. È presidente del corso di laurea in *Tecniche di allevamento animale ed Educazione cinofila* e direttore dei Master in *Etologia clinica veterinaria ed Educazione ed istruzione cinofila*.

Chiara Mariti, ricercatrice di *Fisiologia ed Etologia Veterinaria* nel Dipartimento di Scienze Veterinarie dell'Università di Pisa, si occupa principalmente di etologia e benessere degli animali d'affezione, oltre che della relazione uomo-animali. È diplomata al *College Europeo in Behavioral Medicine e Animal Welfare*, fondatrice della *Associazione Veterinari Esperti in Comportamento* e membro del consiglio della *European Society of Veterinary Clinical Ethology*.

Maria Teresa Cairo, professore associato di *Didattica e Pedagogia Speciale*; insegna nei corsi di Laurea in Scienze dell'educazione e in Scienze della Formazione primaria dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e Brescia. È direttore del Master in *Interventi educativi e riabilitativi assistiti con gli animali*. Da anni approfondisce tematiche riguardanti la qualità della vita delle persone con disabilità e il progetto di vita individuale e familiare, il sostegno e l'accompagnamento scolastico, *l'empowerment* e la resilienza secondo un approccio ecologico - sistemico e socio-pedagogico.

Lucia Chiappetta Cajola, prorettore vicario dell'Università Roma Tre, delegata del Rettore per la disabilità, i DSA e il supporto all'inclusione, ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale*. Tra i suoi interessi di ricerca: l'applicazione dell'ICF a scuola; il PEI nella didattica inclusiva, anche con riferimento al gioco e alla musica; la didattica, la valutazione e la certificazione delle competenze per gli allievi con disabilità; il metodo di studio per gli allievi con DSA.

Giorgio Guiot, pianista, compositore e direttore di coro. Coordina numerosi progetti per la diffusione della musica e del canto per le varie età, e tramite l'associazione *Cantabile* onlus di Torino. Cura la realizzazione di progetti di educazione e di formazione, con particolare riferimento ai campi delle difficoltà della comunicazione e della relazione, in collaborazione con specialisti in diversi settori della psicologia, della psichiatria, della neurologia, della foniatria e della filosofia.

Mario Paolini, pedagogista e formatore, si occupa di persone con disabilità e della formazione di insegnanti, educatori e operatori. Musicista e musicoterapeuta, è stato coordinatore del *Centro Studi di Musicoterapia e linguaggi non verbali*, Centro di Eccellenza Interateneo di Ca' Foscari. Oltre a occuparsi di temi legati alla cultura dell'inclusione nelle differenze e al lavoro di cura, svolge ricerche sul pensiero musicale e sulla stimolazione cognitiva e sensoriale mediante il suono-musica.

Barbara Bruschi, professore associato, insegna *Didattica e media e di Digital storytelling* nel settore disciplinare M-PED03 nel Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino. È componente del progetto d'Ateneo IRIDI, per l'innovazione della didattica universitaria. I suoi ambiti di ricerca comprendono la qualità della didattica universitaria, la *media education*, *l'e-learning*, il *digital storytelling* applicato alla didattica e nei contesti di cura.

Marco Guastavigna, già insegnante di *Materie letterarie* e di sostegno nella scuola secondaria, professore a contratto presso Università degli Studi e Politecnico di Torino, si interessa in modo particolare del rapporto tra tecnologie digitali, apprendimento e cittadinanza consapevole. Su questi argomenti e sulle loro implicazioni professionali e didattiche ha realizzato molte esperienze di formazione in scuole italiane ed

estere e numerose pubblicazioni in formato tradizionale ed elettronico, come testimoniato in www.noiosito.it.

Fabio Bocci, professore ordinario di *Didattica e Pedagogia Speciale*, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre. Coordina il CdL in Scienze della Formazione Primaria e dirige il Corso di Specializzazione per il sostegno. Socio fondatore della SIPeS, è esponente dei *Disability Studies*. I temi di ricerca riguardano i processi inclusivi, la formazione degli insegnanti, la storia dell'educazione dei disabili, le rappresentazioni sociali della disabilità e della diversità nel cinema, nella letteratura e nei media. È autore di 190 pubblicazioni.