


As.Pe.I.

Associazione Pedagogica Italiana

**BOLLETTINO
ASSOCIAZIONE
PEDAGOGICA
ITALIANA**
190
 Gennaio-Giugno 2021
 n. 1 SEMESTRALE

Educare è crescere insieme

art. 1 comma 1 – DCB – Roma – Aut. Trib. Bologna n. 4253 del 20-12-1972

REDAZIONE: Armando editore, Via Leon Pancaldo 26, Roma.

SOMMARIO

1. EDITORIALE – La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità
2. Tra pedagogia e diritto. L'infanzia e la responsabilità genitoriale
3. Scrutinare: infinito presente pedagogico. Per andare oltre la "retorica della ragion pandemica"
4. Il corpo come strumento educativo innovativo per sviluppare la comunicazione e la relazione con gli altri e con se stessi: un progetto di ricerca con la danza carismatica
5. L'attuale ricerca neurobiologica per l'educazione. Cosa è utile sapere ad un insegnante

COMITATO DI DIREZIONE
S.S. Macchietti

Direttore responsabile

Gabriella Aleandri

Direttore

COMITATO SCIENTIFICO
**E.M. Bruni, F. d'Aniello, C. Gemma,
B. Grasselli, A. La Marca, S. Lentini,
D. Lombello, L. Refrigeri, C. Sirna,
B. Spadolini.**
REDAZIONE
**Armando Editore, A. Carapella, G.
D'Auria, M. Desiderio, D. Di Ruscio,
A. Valsecchi.**
EDITORIALE
La versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità
GABRIELLA ALEANDRI

La pedagogia, occupandosi dei processi di crescita globale e integrale della persona dalla nascita fino all'età più avanzata, è per sua natura connotata dalla versatilità, ovvero quella capacità di applicarsi a diversi ambiti di interesse, di adattarsi a differenti bisogni e esigenze, quella attitudine alla flessibilità e all'elasticità.

La versatilità della pedagogia, se da una parte è una caratteristica senza ombra di dubbio positiva che le consente di potersi occupare di innumerevoli ambiti di ricerca e di intervento che riguardano a tutto tondo la vita dell'essere umano, dall'altra offre il fianco al rischio di essere tacciata, da parte dei non specialisti della disciplina, di "tutto-logia" per poi approdare al qualunquismo, al generalismo e, quindi, diventare "terreno di conquista" di tutti. Tutti possono parlare dogmaticamente e apoditticamente di pedagogia e di educazione, sui media,

sui social o quant'altro. I più "assennati" si sentono in pieno diritto di farlo perché si sono documentati su Google e sulla rete, così come ormai succede anche per la medicina.

Lo abbiamo visto in maniera ancora più evidente e massiva da quando è dilagata la pandemia da Covid-19, sia da parte dei cosiddetti opinionisti (improvvisati e improvvidi) sia da parte di specialisti di altre discipline che, oltre a non avere adeguate conoscenze e competenze pedagogiche, troppo spesso si sono prestati a compiacere la politica/i politici del momento per divulgare se non per inculcare la posizione e talvolta propaganda dominante senza argomentazioni scientificamente (pedagogicamente) fondate e senza analisi di dati adeguatamente rispondenti alle misurazioni o indicazioni che le rilevazioni effettuate autenticamente potevano fornire.

Per dare un contributo decisivo per risolvere questo annoso problema che la pedagogia si trova a affrontare da lungo tempo, sicuramente il perfezionamento della normativa per il riconoscimento giuridico delle figure professionali del pedagogo e dell'educatore, che già ha visto alcuni traguardi con il DDL 2443/2017 (c.d. "Legge Iori") recepito in parte nella legge 27.12.2017, n. 205, potrà essere di notevole aiuto.

Allora potremo parlare della pedagogia della versatilità nella sua accezione più piena e costruttiva senza incorrere nelle storture sopra descritte. Per quanto riguarda i rischi di manipolazione, la parola e la responsabilità passeranno in mano ai pedagogisti.

La versatilità della pedagogia assume un valore ancora più imprescindibile anche in considerazione della sua capacità, scientificamente fondata, non soltanto di intercettare, ma anche di anticipare e in taluni casi orientare e dirigere, i sempre più numerosi e rapidi cambiamenti e evoluzioni (o involuzioni) che caratterizzano le società attuali e le possibilità di sviluppo e crescita della persona lungo l'intero corso della vita, nella prospettiva del lifelong, lifewide e lifedeeep learning.

Questo numero del Bollettino As.Pe.I 1/2021 accoglie contributi proprio seguendo il criterio della versatilità della pedagogia / pedagogia della versatilità: l'articolo "Tra pedagogia e diritto. L'infanzia e la responsabilità genitoriale", scritto da Bruni e Caselgrandi, affronta l'importante e attuale tematica, in chiave interdisciplinare ma con taglio pedagogico,

dell'infanzia, dei diritti delle bambine e dei bambini e della loro tutela, della responsabilità/responsabilizzazione genitoriale che può essere oggetto di formazione per soggetti, i genitori, soprattutto in considerazione delle loro ineludibili funzioni educative e formative. “Acquista centralità, dunque, la prospettiva dell'educazione familiare che deve promuovere una più matura cultura della genitorialità ed esplicitarsi come uno dei contesti di sostegno alla esperienza genitoriale, là dove sostegno viene assunto come modalità educativa fondata sulla centralità della persona, della rete relazionale in cui vive, e sulla valorizzazione delle sue risorse”. L'articolo termina con una riflessione in merito alla opportunità/necessità di bilanciamento tra tutela del diritto alla salute e tutela del diritto all'istruzione, entrambi riconosciuti come diritti fondamentali della persona dalla nostra Costituzione, messi a dura prova nell'attuale e perdurante periodo di pandemia, e del ruolo genitori ridimensionato e non più considerato dotato di discrezionalità assoluta.

L'articolo “Scrutinare: infinito presente pedagogico. Per andare oltre la ‘retorica della ragion pandemica’”, di Girotti, offre un'analisi dell'esperienza scolastica degli studenti durante il periodo di Covid-19 per una riflessione che vada oltre quella che definisce la “retorica della ragion pandemica” affermata nel periodo del lockdown. L'autore fa quindi appello alla ricerca scientifica pedagogica per una nuova pedagogia basata su “una ricerca capace di interrogare i fatti educativi scolastici, dentro i quali stanno i quesiti posti dalle trasformazioni sociali e culturali”.

L'articolo “Il corpo come strumento educativo innovativo per sviluppare la comunicazione e la relazione con gli altri e con se stessi: un progetto di ricerca con la danza carismatica”, di Aleandri e Politanò, riporta un progetto di ricerca realizzato con la danzamovimetoterapia in ambito pedagogico e educativo in considerazione delle funzioni espressive e comunicative del corpo fondamentali per creare e sedimentare le relazioni con gli altri e, *in primis*, con se stessi. Una prospettiva caratterizzante il progetto è stata l'analisi del ruolo della dimensione spirituale come stimolatore nella “formazione della persona e per l'educazione alla relazionalità” nell'ambito della danzamovimentoterapia carismatica, mantenendo comunque in ogni fase l'approccio scientifico e il rigore metodologico. I risultati hanno confermato che, attraverso le varie forme di

comunicazione e di dialogo che il corpo consente, la danzamovimentoterapia è un efficace strumento educativo e formativo verso l'accoglienza, l'incontro, l'empatia, la pluralità, l'inclusione e la crescita e sviluppo di ogni persona in qualsiasi fase della vita.

Infine, nell'articolo "L'attuale ricerca neurobiologica per l'educazione. Cosa è utile sapere ad un insegnante", di Refrigeri e Tamburrelli, viene analizzato il ruolo della ricerca nelle neuroscienze come contributo alla pedagogia e ai processi educativi. L'interconnessione tra fattori genetici e ambientali nell'ambito dei processi mentali e dell'organizzazione e funzione del sistema nervoso rende cruciale il continuo sviluppo della ricerca in neurobiologia per elaborare proposte educative e formative che ne divulgino le sempre nuove risultanze rivolte in special modo a educatori, formatori e insegnanti "per analizzare, affrontare, gestire le diverse situazioni di apprendimento e insegnamento nella scuola odierna".

Riassunto

Il tema dell'infanzia e della responsabilità genitoriale assume in questo contributo la valenza di terreno di riflessione aperto ad assumere i contributi della ricerca educativa e le prospettive della ricerca in ambito giuridico. Per un verso la ricostruzione delle tappe normative corre parallelamente a un'analisi sui cambiamenti culturali circa la considerazione dell'infanzia. La "scoperta" del Bambino come soggetto sociale e come entità autonoma di conoscenza e di esplorazione conoscitiva ha di conseguenza generato la necessità di ripensare per l'infanzia, in una prospettiva di lunga durata, il "corpo pedagogico" e gli "abiti didattici" all'interno del complesso sistema formativo. Per un altro verso, per molti aspetti conseguenziale, diventa sempre più centrale l'investimento sull'educazione familiare che richiama attenzione e responsabilità circa la promozione di una più matura cultura della genitorialità. In questa prospettiva l'indagine, fondata sul dialogo fra ambiti disciplinari diversi, ruota intorno alla configurazione assunta nel nostro ordinamento dal ruolo formativo della figura genitoriale in relazione alle scelte educative e formative del minore.

Parole-chiave: infanzia, famiglia, formazione, pedagogia, diritti.

Abstract: In this contribution, childhood and parental responsibility become a field of reflection open to the contributions of educational research and the perspectives of legal research. On the one hand, the reconstruction of the normative frames goes parallel to an analysis of the cultural changes in consideration of childhood. The "discovery" of the child as a social subject and as an autonomous entity of knowledge and

¹ Il lavoro è frutto di una ricerca condivisa. In particolare, Elsa M. Bruni è autrice del paragrafo 1 e Claudia Caselgrandi ha curato la redazione dei paragrafi 2 e 3.

cognitive exploration has consequently generated the need to rethink the “pedagogical body” and the “didactic clothes” within the complex educational system for childhood in a long-term perspective. On the other hand, in many respects, the investment in family education is becoming increasingly central, calling attention and responsibility to the promotion of a more mature culture of parenthood. In this perspective, the investigation, based on the dialogue between different disciplinary fields, twirls around the configuration assumed in our system by the training role of the parental figure concerning the educational and training choices of the child.

Keywords: Childhood, Family, Education, Pedagogy, Rights

1. La prima età della vita nella prospettiva del *lifelong learning*. Infanzia ed educazione familiare

Risale a qualche settimana fa la presentazione delle “Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei” elaborato dalla Commissione nazionale per il Sistema integrato dalla nascita ai sei anni (d.lgs. 65/2017)². Il documento fa leva su fondamentali principi e diritti dell’infanzia e su altrettanti principi e doveri del mondo adulto, da leggersi come conquiste progressivamente maturate non solo nel campo della ricerca educativa ma anche e soprattutto nel quadro delle politiche formative, sul piano giuridico e, prima ancora, a livello culturale. Essi sono, in particolare, l’esito di un lungo processo di definizione dei diritti dell’infanzia, che ha fra l’altro animato la questione scolastica modificando visioni e indirizzi legislativi, dando luogo alla rivendicazione di grado scolastico alla scuola dell’infanzia ad esempio negli anni ’90, generando una terminologia rinnovata.

Allo stesso tempo i pilastri, su cui il documento si articola, sono espressione chiara di una presa di coscienza e di una maturità culturale che trasversalmente si riconnettono alla riflessione sulla famiglia, sulla

² Cfr. <https://www.miur.gov.it/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zerosei->

crisi dei modelli educativi tradizionali, sulle nuove responsabilità e sui comportamenti adulti nei confronti dei minori. Nei primi anni '90 del secolo scorso, a commento dell'emanazione per la scuola dell'infanzia degli *Orientamenti per l'attività educativa* che segnano di fatto il superamento della «vecchia scuola infantile», Gaetano Bonetta coglieva le ragioni del nuovo indirizzo innanzitutto nel fatto che «l'infanzia, il *soggetto sociale* a cui è destinata la scuola è sempre più *de-adultizzato*, nella sua determinazione culturale ed è *rappresentato* come una entità autonoma di conoscenza e di esplorazione conoscitiva»³. Di conseguenza, «la scuola dai 3 ai 5 anni mai come adesso ha avuto un *corpo pedagogico* e mai come ora ha richiesto *abiti didattici* per vivere all'interno del più complessivo sistema formativo, quale primo segmento del curriculum educativo della nostra scuola di base»⁴.

Era chiaro, già allora, come il bambino fosse emerso in quanto nuovo soggetto epistemico e come la sua scoperta⁵, frutto di un rivoluzionario cambiamento culturale nel corso del secondo '900, si andasse rivelando quale chiave dello sviluppo personale e parallelamente quale investimento sul piano sociale. Si andava affermando una rilettura in linea con la concezione olistica che tiene insieme il peso dei due fenomeni formativi, concorrenti e complementari al tempo stesso, dell'individualizzazione e della socializzazione. Il “secolo del fanciullo” predetto nei primi del Novecento da Ellen Key⁶ ha trovato, almeno nei Paesi occidentali e seppur in un quadro sociale ancora drammaticamente variegato, il suo riscatto nell'ultimo cinquantennio. Al riconoscimento sociale e culturale della complessa realtà umana del fanciullo, e dell'essere umano in generale, ha fatto seguito un'attenzione alla centralità delle situazioni esperienziali e operative, nonché all'impegno di qualificare sempre più le occasioni educative, le potenzialità di educazione in un'ottica di sviluppo per tutta la vita⁷.

³ G. Bonetta (a cura di), *Pianeta infanzia. Prospettive e obiettivi educativi nei nuovi Orientamenti per la scuola dell'infanzia*, Atti del XVI Convegno Nazionale di Pedagogia, Francavilla al Mare 19-21 marzo 1992, Interbooks, L'Aquila 1993, p. 9.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Si rimanda, in particolare, agli studi di L. Trisciuzzi, *La scoperta dell'infanzia. Con estratti dai “Diari” di Pestalozzi, Tiedemann, Darwin, Taine, Ferri, Le Monnier*, Firenze 1976; Id., *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori, Napoli 1990.

⁶ E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, trad. it., Bocca, Torino 1906.

⁷ Per un quadro generale si rimanda a L. Dozza, S. Ulivieri (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Franco Angeli, Milano 2016.

L'infanzia è stata magistralmente descritta da Franco Cambi come «uno dei grandi *topoi* della cultura e della ricerca contemporanea, non solo perché i suoi bisogni/diritti sono oggetto di riflessione di numerosi approcci disciplinari, ma anche perché il senso comune, le istituzioni politiche, educative e giuridiche, la società nel suo complesso si domanda quali siano i modelli educativi e le condizioni esistenziali più favorevoli alla vita infantile»⁸. L'infanzia, quella emersa pedagogicamente nell'ultimo secolo, è dunque sempre più riconosciuta oggi come età fondamentale per l'uomo, come promessa e risorsa nella costruzione individuale e sociale. La sua "scoperta", storiografica-culturale-scientifica, impone tuttavia una sempre più acuta comprensione delle problematichità, pluriarticolate e dinamiche, intrinseche a questo primo momento esistenziale che è a fondamento di un processo formativo che si estende lungo tutto l'arco della vita. A livello europeo e internazionale, già con la *Convention on the Right of the Child* del 1989 e di recente con il documento *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child* (2016-2021) è stata avviata una riflessione sui diritti dell'infanzia da tutelare, oltre l'immagine romantica e stilizzata che continua a polverizzare una riflessione critica sulle garanzie educative da attuare nei riguardi di una fanciullezza concreta. Si tratta di questioni complesse e soprattutto di aspetti che interessano livelli diversi di trattazione; richiamano in altri termini un fascio di temi e quesiti legati ai modelli alternatisi nel corso della storia educativa di bambine e bambini⁹, e che oggi impongono la responsabilità di ripensare le forme e l'organizzazione dei servizi per l'infanzia, di prestare cura ai momenti e ai luoghi di transizione fra il familiare e la comunità, alla formazione degli operatori¹⁰, e non ultima alla famiglia e al mondo adulto nelle sue funzioni di presa in carico dei bambini¹¹.

A ben guardare, risulta coinvolto una trama di questioni che toccano il cuore del processo di formazione e di trasformazione che coinvolge

⁸ F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura. Autori e testi*, Apogeo, Milano 2012, p. VII.

⁹ Fra i tanti, si vedano in particolare gli studi di F. Cambi, S. Ulivieri, *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, La Nuova Italia, Firenze 1988; E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994; C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, UNICOPLI, Milano 2001; M.G. Contini, *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma 2010.

¹⁰ Cfr. A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia. Processi culturali e orizzonti formativi*, La Scuola, Brescia 2013.

¹¹ Cfr. V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia 2001; Ea., *Separazioni e nuove famiglie: l'educazione dei figli*, Cortina, Milano 2006; L. Pati, *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia 2014.

e interessa ogni persona durante la sua intera esistenza. Si tratta di temi che allo stesso tempo coinvolgono le principali fonti di educazione (in modo particolare la famiglia che è la prima fonte di socializzazione e di educazione, ma anche l'intera organizzazione sociale ed economica e i mezzi di comunicazione) e che richiamano le dimensioni sottese all'educazione, quelle più profonde definibili in alcuni autori come irrazionali, affettive, di cura insite nella relazione educativa, dimensioni meno visibili ma che tanto peso hanno nella costruzione identitaria di ciascuno di noi. Non ultima risulta implicata la riflessione sull'identità e sulle competenze dei soggetti e degli operatori impegnati nei diversi settori della formazione. Emerge con forza l'importanza del ruolo e delle dinamiche proprie della famiglia, come fonte di educazione implicita, come spazio umano e fisico reale che deve sempre più connotarsi come luogo di consapevole responsabilità educativa, capace di promuovere processi centrati sull'intenzionalità delle azioni e non solo sugli automatismi del fare. In questo senso la famiglia, nella logica del ragionamento seguito, è legata ai comportamenti adulti, alle problematiche connesse alle forme inedite dei modelli di convivenza e ai mutamenti dei tradizionali modelli familiari. Dunque, parlare di famiglia in questo orizzonte impone di parlare di cultura della genitorialità. E in tale direzione è molto importante il compito della pedagogia in un particolare momento storico, culturale e sociale in cui i genitori esprimono con sempre maggiore chiarezza bisogni formativi legati al ruolo genitoriale.

Per educazione implicita si intende, a tal riguardo, quella di cui i soggetti con minore esperienza fruiscono per il fatto di essere esposti a interazioni con membri più esperti della società. Già questa prima e generale definizione è sufficiente a dare l'idea della complessità del fenomeno, poiché svela di essere strettamente connessa con l'universo delle relazioni che si instaurano nella comunicazione verbale e non verbale (soprattutto non verbale) e che generano conseguenze nella vita e nello sviluppo dei soggetti coinvolti.

Ci svela allo stesso modo il potere, il contenuto e i modi dell'azione comunicativa (che è dunque anche educativa), così come indirettamente porta alla luce le funzioni delle agenzie educative coinvolte nella formazione degli individui, degli uomini, delle persone.

A proposito di educazione implicita, Pierre Bordieu si è soffermato sulla «forza della violenza simbolica»¹², per sottolineare come a seguito dell'azione educativa venga assimilato dal soggetto quello che lo studioso definiva "habitus", ossia l'insieme di disposizioni motivazionali al tempo stesso cognitive e pratiche che permettono al bambino di orientarsi nel campo in cui opera, che gli permettono di adattarsi alle situazioni diverse in cui viene a trovarsi, di rispondere alle sollecitazioni di cui è oggetto. In questa prospettiva, Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet, due psicopedagogisti dell'università di Mons-Hainaut in Belgio, hanno dedicato le proprie ricerche alle dinamiche educative della famiglia e della scuola e soffermandosi sullo studio della individualità dei bambini e sullo sviluppo della loro capacità sociale. Costoro hanno riconosciuto straordinaria importanza alla cosiddetta educazione implicita, definendola come una sorta di lascito intergenerazionale di schemi e di codici socioculturali (non sempre positivi) nel cui contesto identificazione e differenziazione sono totalmente interconnesse nel processo di crescita del Sé e del Sé con l'altro¹³.

La famiglia ha così un ruolo fondamentale, direttamente coinvolta nell'atto più globale e genuino che è il rapporto fra genitori e figli. Pestalozzi legava questo rapporto all'«amore pensoso», che implica dedizione, proiezione, vicinanza, partecipazione, lo stare a disposizione di un altro, l'essere proiettati sull'altro e volerne la realizzazione più completa, ma anche da pensare per volerla e realizzarla. Si tratta, interpretando il pensiero di Pestalozzi, di una *intentio* cognitiva ed etica, emotivamente connotata e resa operativa¹⁴.

¹² Di P. Bordieu si considerino, con speciale riguardo, i volumi *Réponses* (Le Seuil, Paris 1992) e *Raisons pratiques* (Le Seuil, Paris 1994).

¹³ Cfr. J.-P. Pourtois, H. Desmet, *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, trad. it., Edizioni Del Cerro, Pisa 2005.

¹⁴ Sull'educazione familiare in Pestalozzi, da leggersi come radice di sostegno alle conquiste pedagogiche del secolo scorso, si pensi solo che le sue attività di organizzatore e di educatore di fatto si svolsero a livello familiare, con il coinvolgimento in altri termini di tutti membri della famiglia. Egli inaugurò una rinnovata *praxis* educativa che, svincolata dalla adesione passiva agli orientamenti dominanti in quel tempo e in quella società, mirava alla trasformazione della stessa realtà sociale e degli indirizzi educativi anche in seno alla famiglia. Sostenitore del legame stretto fra educazione familiare, scuola e società, il pedagogista svizzero faceva ad esso corrispondere l'intima connessione di tutte le facoltà umane nella realizzazione umana della persona. Al centro della sua visione pedagogica si ergeva l'insostituibile ruolo della donna e soprattutto della madre. A questo tema nel 1827 dedica un libro dato alle stampe con il titolo *Madre e figlio: l'educazione dei bambini* (trad. di Giovanni Sanna, La Nuova Italia, Firenze 1927). Insistendo sull'amore come fondamento dell'educazione, la madre diventa addirittura paradigma di educazione per qualsiasi maestro e la stessa educazione familiare si presenta come modello a cui la scuola deve ispirarsi. Ancor prima di questo

Questa intenzionalità specifica dell'educazione familiare ha al centro la cura, non la strategia (rintracciabile invece nella *intentio* propria dell'istruire) o l'applicazione meccanica di conoscenze e competenze. Certamente i cambiamenti profondi intervenuti nell'attuale società hanno condizionato nel profondo l'evolversi dell'istituto familiare e hanno talvolta agito negativamente sulle condizioni di vita dei bambini e delle loro famiglie.

Le trasformazioni dell'istituto familiare hanno ovviamente influenzato le modalità interpretative del ruolo genitoriale, sempre più vissuto nell'isolamento del proprio nucleo familiare. Pensiamo alle conseguenze del venire meno di un rapporto stretto fra le diverse generazioni, fra le madri e le figlie partorienti, la conseguente accentuazione della specificità di ogni esperienza genitoriale. Pensiamo agli effetti della più matura età di procreazione, al più alto livello medio di istruzione da cui sono discesi una maggiore consapevolezza della delicatezza del ruolo genitoriale, il sorgere di sentimenti di inadeguatezza, amplificati dalla percezione dell'isolamento in cui questa esperienza viene vissuta.

Acquista centralità, dunque, la prospettiva dell'educazione familiare che deve promuovere una più matura cultura della genitorialità ed esplicitarsi come uno dei contesti di sostegno alla esperienza genitoriale, là dove sostegno viene assunto come modalità educativa fondata sulla centralità della persona, della rete relazionale in cui vive, e sulla valorizzazione delle sue risorse. È stata troppo a lungo trascurata l'importanza, che si è fatta oggi urgenza, di una preparazione degli adulti al compito della genitorialità, poiché l'ambiente familiare è fattore determinante per la crescita sana, per il successo scolastico, per il graduale sviluppo individuale e sociale del bambino. Occorre tener conto parimenti delle diffi-

lavoro, nel 1801 Pestalozzi aveva espresso la sua teoria in *Come Gertrude istruisce i suoi figli*. In questa raccolta di lettere scritte all'amico editore Heinrich Gessner e pubblicate nel 1801 durante il soggiorno a Burgdorf e nello stesso anno della prematura perdita del figlio, Pestalozzi si sofferma sulla presentazione del suo metodo educativo, partendo dalla reciprocità del rapporto madre-figlio a vantaggio della realizzazione umana di ciascuno. Si tratta di una chiara esplicitazione della finalità morale dell'opera educativa che ha come obiettivo il raggiungimento di «quel grado di chiarezza e forza intellettuale che è necessario ad un uomo per condurre una vita indipendente e saggia» (*Come Gertrude istruisce i suoi figli*, trad.it., La Nuova Italia, Firenze 1929, p. 38). Dalla intuizione come fondamento della conoscenza al «numero, forma, linguaggio» come strumenti, dalle intuizioni disordinate ai concetti chiari, così si sostanzia il metodo in cui la maturazione nella conoscenza è messa a disposizione della elevazione della natura umana. Per approfondire si rimanda a E.M. Bruni, *Pestalozzi e il pestalozzismo in Romano Guardini*, in «CQIA. Formazione, Lavoro, Persona», n. 21, luglio 2017, pp. 17-32.

coltà vissute dalle famiglie di fronte ai nuovi problemi del loro compito in una cornice socio-culturale profondamente mutata che manifesta forti tratti di ambiguità e cambiamenti sul piano dei riferimenti educativi. I problemi attuali che vivono i genitori appaiono, infatti, molto diversi rispetto solo a qualche decennio fa; sono problemi che interrogano e affondano le ragioni nella sfera dell'affettività, della capacità di comprensione dei bisogni dei più piccoli, non più e non tanto di carattere materiale, quanto legati a esigenze radicate nelle sfere inconsce le cui forme spesso rimandano, come in uno specchio, proprio alle modalità messe in atto dai genitori sui propri processi di realizzazione umana, di adattamento sociale, di formazione identitaria, alla stabilità e sensibilità emotiva, agli atteggiamenti educativi operanti entro l'ambiente familiare.

2. Tutela della famiglia o tutela dalla famiglia?

La configurazione assunta nel nostro ordinamento dal ruolo formativo della figura genitoriale in relazione alle scelte educative del minore costituisce il frutto dell'evoluzione normativa intrapresa con l'entrata in vigore della Costituzione, che ha recepito il profondo mutamento sociale e culturale della concezione di famiglia.

L'evoluzione normativa, conseguentemente, ha determinato, in una prospettiva di carattere pedagogico, una doverosa rimodulazione e ridefinizione del rapporto tra genitori e figli in ambito familiare, in relazione ai rispettivi diritti e doveri e al contenuto del ruolo formativo ed educativo dei genitori.

L'esito del procedimento di riforma della previgente disciplina si è concluso con il d. lgs. del 28 dicembre 2013 n. 154, che ha determinato l'unificazione dello *status filiationis*, mediante la previsione di un eguale trattamento tra figli naturali, legittimi e adottivi, nonché l'attuazione di un'impostazione normativa suscettibile di promuovere la reciprocità dei diritti e dei doveri che incombono sulla figura parentale e sul minore. L'attuale assetto normativo, difatti, si fonda sul riconoscimento del minore quale soggetto attivo del nucleo familiare, chiamato a partecipare, insieme ai genitori, all'assunzione delle decisioni che lo concernono e a

indirizzare i medesimi nell'individuazione della direzione ottimale del proprio percorso formativo.

In particolare, la riforma del 1975 del diritto di famiglia si è occupata di adeguare l'ordinamento alla spinta costituzionale volta al riconoscimento di una piena soggettività giuridica del minore, in quanto autonomo titolare di diritti e doveri nei confronti del nucleo familiare, allontanandosi da un ideale di patria potestà di risalente tradizione e in stridente contrasto con la mutata concezione della famiglia, intesa come formazione sociale da tutelare ai sensi dell'art. 2 Cost.

Fino all'entrata in vigore della Costituzione e al manifestarsi delle tendenze volte alla valorizzazione della personalità del minore a livello internazionale, difatti, la dimensione familiare risultava ancorata e modellata intorno al concetto di patria potestà di derivazione romanistica, che promuoveva la centralità del *pater familias* in relazione all'assunzione di ogni decisione rilevante a livello familiare, mediante l'attribuzione a quest'ultimo di un ruolo di dominio e di prevalenza sull'altro coniuge e sui figli, che si spingeva fino ad ammettere la possibilità per il padre di uccidere il figlio che si fosse sottratto ai propri comandi¹⁵.

Il carattere rigidamente patriarcale della famiglia romana emergeva, inoltre, dalla previsione di una serie di istituti giuridici volti a riconoscere diritti incondizionati al *pater familias*, a discapito del coniuge e dei figli. Un esempio in tal senso è rappresentato dall'*actio de in rem verso*, in virtù della quale i diritti acquistati dai membri della famiglia costituivano arricchimento diretto del *pater familias*, entrando a far parte del suo patrimonio, e, al tempo stesso, il medesimo era sottratto alla vincolatività degli atti economicamente pregiudizievoli.

Lo Statuto Albertino non conteneva una regolamentazione di alcun aspetto della vita familiare, mentre un tentativo di disciplina comparve nel primo codice civile del Regno d'Italia, sebbene limitatamente ai soli aspetti patrimoniali.

Successivamente, nel periodo fascista, la potestà dei genitori iniziò a tradursi in un potere assoluto sui figli, fondato sul presupposto che la volontà dei genitori, peraltro non paritariamente considerata, costituisse la

¹⁵ G. Gassano, *Il diritto di famiglia nei nuovi orientamenti giurisprudenziali – Volume IV*, Milano, 2006, pp. 197-198.

garanzia esclusiva dell'educazione dei figli e del mantenimento dell'ordine e dell'unità familiare¹⁶.

Con l'entrata in vigore della Costituzione, il legislatore avvertì l'esigenza di adeguare la disciplina normativa in ambito familiare alla visione personalistica proclamata dalla Carta Costituzionale e incentrata sulla missione pedagogica e formativa dei genitori, piuttosto che sul rapporto di soggezione dei figli. L'obiettivo che animò il legislatore si identificava, inoltre, nella prospettiva di una "responsabilizzazione" del minore, attraverso il riconoscimento nei confronti del medesimo di una serie di diritti e di obblighi verso la comunità familiare e verso la società in generale, determinandone l'acquisto di una autonoma soggettività giuridica.

Il panorama costituzionale di riferimento ruota intorno all'art. 29 Cost., che sancisce l'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi, e all'art. 30 Cost., che prevede il diritto e il dovere dei coniugi di mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio.

Le prerogative nei confronti del nucleo familiare dapprima integralmente accentrate intorno alla figura del padre di famiglia, dunque, vengono equamente redistribuite tra entrambi i coniugi, mediante il riconoscimento di una serie di doveri morali, oltre che giuridici, nei confronti dei figli e della stessa comunità familiare. Il contenuto dei doveri parentali assume consistenza in ragione del vincolo teleologico attribuito ai medesimi, che coincide con il raggiungimento di un sano sviluppo psico-fisico del minore, mediante un percorso che preveda un cosciente inserimento di quest'ultimo nell'ambito del contesto sociale di riferimento, costituito, principalmente, dall'ambiente familiare e da quello scolastico.

In particolare, la funzione genitoriale si configura altresì come rappresentanza del minore in merito all'assunzione di ogni scelta o valutazione rilevante per quest'ultimo nei primi anni di vita, in cui si rivela inevitabilmente sfornito della maturità e della consapevolezza necessarie ai fini di una adeguata e cosciente ponderazione degli interessi in gioco.

L'intrusività dei genitori e la conseguente compressione dell'autonomia decisionale del minore si rivelano suscettibili di ridursi progres-

¹⁶ S. Sileoni, "L'autodeterminazione del minore tra tutela della famiglia e tutela dalla famiglia" in *Quaderni Costituzionali*, settembre 2014, p. 607.

sivamente e parallelamente all'acquisizione di un'autonoma capacità valutativa del medesimo, al punto che l'accertamento della maturità e del grado di discernimento del figlio deve ritenersi funga da parametro limitativo dei poteri genitoriali sostitutivi.

La valorizzazione del minore come soggetto di diritto è stata promossa a livello internazionale, sin all'inizio del XX secolo, dalla Dichiarazione dei diritti del fanciullo di Ginevra del 1924 e dai Patti internazionali sui diritti civili e politici e sui diritti economici, sociali e culturali del 1966. Insieme alle fonti richiamate, inoltre, assume rilevanza centrale la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo del 1989, che funge da antesignana nella prospettiva di una nuova dimensione di tutela dei diritti dei minori, attraverso il riconoscimento del diritto di partecipazione e del principio dell'interesse superiore del fanciullo (*best interest of the child*)¹⁷.

Nella disciplina civilistica interna, la cristallizzazione dell'evoluzione attuata in ambito pedagogico intorno al ruolo educativo della figura genitoriale nel percorso di crescita e di sviluppo della personalità del minore è avvenuta con la riforma del 1975, che ha sostituito il concetto di "patria potestà" con quello di "potestà genitoriale" e ha promosso altresì la progressiva valorizzazione della figura del minore, inteso quale portatore di un'autonoma personalità da tutelare e come componente attiva della comunità familiare e del contesto sociale in cui è inserito.¹⁸

La tutela accordata al minore a partire dalla riforma del 1975 è stata valorizzata nel tempo da numerose pronunce della Suprema Corte di Cassazione, che hanno riconosciuto la potestà genitoriale come un ufficio di diritto privato teologicamente orientato nella direzione del perseguimento dell'interesse esclusivo del minore, che ne costituisce la ragione giustificativa e, al tempo stesso, il limite. La giurisprudenza di legittimità, a tal proposito, in una rilevante pronuncia, aveva stabilito che: «*A livello costituzionale, il valore primario della personalità individuale, e quindi dell'esigenza di tutela della dignità dell'autonomia della persona, comporta che la famiglia vada riguardata principalmente*

¹⁷ M. Dogliotti, *La potestà dei genitori e l'autonomia del minore* (in *Trattato di diritto civile e commerciale*), Milano, 2007, pp. 93 ss.

¹⁸ M. R. Mottola, B. Saccà, A. Scalera, *Aspetti processuali e disciplina del diritto di famiglia*, Padova, 2013, pp. 529 ss.

come elemento di protezione e sviluppo dei soggetti che la compongono e non possa in alcun modo rappresentare un mezzo di compressione dei valori personali che, anche per suo mezzo, si sono voluti assicurare. Ciò è conforme alla funzione non meramente garantistica, ma di potenziamento della personalità dell'uomo, che la Costituzione assegna all'ordinamento giuridico.»¹⁹.

La valorizzazione del minore come soggetto di diritto autonomo si è spinta, in virtù dell'orientamento inaugurato dalla Convenzione europea dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali del 1950, fino al riconoscimento della necessità di tutelare i figli anche rispetto alle scelte educative dei genitori. In particolare, una limitazione dei poteri decisionali parentali si configurerebbe come soluzione obbligata ogni qualvolta risulti necessaria in vista del perseguimento del superiore interesse del minore, in particolare nella prospettiva della tutela della salute e dello sviluppo del medesimo. Tale soluzione imporrebbe di compiere un bilanciamento tra il diritto del minore alla crescita nel proprio ambiente familiare, guidato dalle scelte educative dei genitori, e quello a una sana formazione della propria personalità, al riparo da scelte educative suscettibili di rivelarsi dannose. La tendenza prevalente a livello normativo e pedagogico, che rivela un atteggiamento di *favor* per il mantenimento della coesione e dell'unità familiare, non si configura, dunque, come garanzia di un'assoluta intangibilità della sfera familiare, al riparo da ogni ingerenza esterna volta a comprimere le facoltà decisionali dei genitori in merito all'educazione e alla formazione dei figli.

L'esito di tale bilanciamento non impone di stabilire la prevalenza tra l'interesse del minore e l'autonomia familiare, bensì deve ritenersi che l'interesse del minore medesimo contenga in sé le due polarità, che si identificano, da un lato, con la tutela rispetto alle decisioni pregiudizievoli dei genitori e, dall'altro, con il mantenimento dell'unità familiare, intesa quale espressione di un ambiente sano in cui il minore possa formare la propria personalità guidato dalla figura dei genitori.

Il definitivo abbandono dell'ideale di incondizionata e assoluta soggezione del minore all'autorità dei genitori e la collocazione del relativo

¹⁹ Cass. civ., I sez., 8 novembre 1974, n. 3420 in *Dir. fam.* 1975, p. 88.

rapporto in una dimensione puerocentrica si è concretizzato con l'eliminazione della nozione di "potestà genitoriale", sostituita dalla locuzione di "responsabilità genitoriale", per effetto del richiamato d. lgs. n. 154 del 2013, che ha trasfuso nell'ordinamento italiano il concetto di "*parental responsibility*", comparso per la prima volta in ambito internazionale nella Dichiarazione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo del 1959.

Tale locuzione, difatti, si rivela maggiormente idonea a esprimere la mutata concezione pedagogica e normativa della figura parentale e del rapporto tra le facoltà inerenti alla medesima e gli autonomi diritti e doveri della prole.

Il concetto di responsabilità genitoriale involve una considerazione del minore volta a valorizzarlo in quanto personalità in formazione, che, come tale, necessita della tutela, della protezione e del sostegno formativo dei genitori fino al raggiungimento di un grado di maturità che consenta al medesimo di determinarsi autonomamente in modo cosciente e consapevole.

L'autorità genitoriale, differentemente rispetto al passato, non rappresenta una figura sovraordinata cui il minore è costretto a sottostare, bensì costituisce la fonte di una situazione soggettiva che si compendia nella titolarità di una serie di facoltà, diritti e doveri finalisticamente vincolati al perseguimento dell'interesse del minore, che funge al tempo stesso da ragione giustificativa e limite rispetto all'attribuzione di tali poteri. Questi ultimi, in particolare, consistono nel dovere dei genitori di educare i figli, di rispettarne le relative inclinazioni e propensioni, di ascoltarli, di coinvolgerli e di informarli adeguatamente, in relazione all'età e al grado di maturità e discernimento del singolo, di garantirne l'attuazione dei diritti fondamentali costituzionalmente protetti (come quello all'istruzione, alla salute, alla crescita in un contesto familiare sano), nonché nel divieto di intrusione di terzi nell'ambito della sfera familiare (nei limiti in cui siano correttamente adempiuti i doveri esemplificativamente menzionati).²⁰

Il ruolo della figura genitoriale cessa di porsi come potestà, ovvero come autorità, ma è chiamata ad assumere la responsabilità della propria

²⁰ M. Sesta, *Manuale di diritto di famiglia*, Padova, 2016, pp. 268 ss.

funzione, astenendosi dal compimento di scelte arbitrarie ed egoisticamente orientate, e a individuare il percorso educativo e formativo ottimale in una dimensione prettamente puerocentrica, suscettibile di lasciare adito alla discrezionalità parentale limitatamente all'ambito circoscritto da una direzione finalistica vincolata al perseguimento dell'interesse del minore. Quest'ultimo, in particolare, in quanto portatore di interessi ed esigenze meritevoli di tutela, concorre dunque a determinare il contenuto e la portata dei poteri riconnessi all'esercizio della responsabilità genitoriale, nonché il grado di ampiezza dei medesimi, comportandone una maggiore o una minore intrusività a seconda dell'età e del livello dello sviluppo cognitivo, intellettuale e relazionale raggiunto, riconoscendosi, inoltre, la necessità di garantirne il diritto all'ascolto qualora possa ritenersi avere acquisito un grado di maturità sufficiente alla formazione di un'opinione valida e consapevole in merito alle questioni che lo riguardano (come stabilito dall'art. 315-*bis*, terzo comma, del codice civile con riferimento al figlio minore che abbia compiuto gli anni dodici ovvero di età inferiore, laddove capace di discernimento).

I doveri inerenti alla figura genitoriale si pongono in una logica di corrispettività con i doveri che gravano sul figlio e che consistono nel rispetto dei genitori e nella contribuzione, in relazione alle proprie capacità, alle proprie sostanze e al proprio reddito, al mantenimento della famiglia durante il periodo di convivenza.

Il carattere di reciprocità che connota il rapporto tra genitori e figli, dunque, si colloca in una prospettiva dinamica e i rispettivi diritti e doveri appaiono modulati e destinati a evolversi parallelamente alla crescita e allo sviluppo della personalità del minore. La differenza rispetto al passato consiste nella definizione di un ruolo attivo del minore in vista del mantenimento dell'unità familiare, al punto che potrebbe ritenersi in atto una "responsabilizzazione" della figura del minore, accanto a quella dei genitori.

La necessità di garantire l'assolvimento dei doveri che incombono sui genitori e l'attuazione dell'interesse del minore, in ragione, in particolare, del carattere assoluto della tutela che la Costituzione attribuisce ai diritti fondamentali dell'individuo, quali quello all'istruzione o alla salute, determina la legittimità dell'intervento delle autorità statali al fine di

escludere o attenuare la responsabilità del genitore che, in concreto, non si riveli idoneo a curare gli interessi del figlio.²¹

L'ingerenza delle istituzioni statali, tuttavia, costituisce un'eccezione al principio del rispetto dell'autonomia familiare e, in quanto tale, risulta ammissibile limitatamente a ipotesi particolarmente gravi di pregiudizio per il minore, al fine di evitare che il medesimo, da autonomo soggetto di diritto, si riduca a mero oggetto dell'arbitrio dei genitori.

3. Emergenza pandemica da *Covid-19*: doverosità di un bilanciamento tra il diritto alla salute e il diritto all'istruzione

L'attuale emergenza pandemica da *Covid-19* impone una riflessione circa la configurazione dei diritti e dei doveri genitoriali in relazione a un tema di particolare rilevanza, quale il diritto alla salute. In particolare, tale riflessione involve altresì l'analisi, in un'ottica di bilanciamento, del rapporto tra il diritto alla salute e il diritto all'istruzione del minore, entrambi qualificati come diritti fondamentali dell'individuo dalla Carta Costituzionale.

Tale problema si è posto a fronte della necessità, derivante dall'elevato rischio di contagio all'interno dell'ambiente scolastico e dalla gravità dei rischi conseguenti alla contrazione del *virus*, di limitare l'ordinario svolgimento delle lezioni nelle aule, in favore di strumenti alternativi che prevedano la partecipazione degli studenti da remoto, mediante l'utilizzo di piattaforme *online* di comunicazione e il ricorso alla Didattica a Distanza (DaD).

Sebbene l'adozione delle suddette misure sia stata imposta dall'eccezionalità dell'emergenza sanitaria e dalla necessità di apprestare efficace tutela al diritto alla salute della collettività, è stato rilevato, da una parte consistente dei genitori dei minori coinvolti, come le medesime costituiscano una inammissibile restrizione del diritto all'istruzione dei figli, suscettibile di determinare una grave compromissione del relativo percorso di crescita e di formazione, in relazione al quale l'ambiente scolastico assume un ruolo di fondamentale rilevanza.

²¹ A. Cagnazzo, *La filiazione. Nuovi orientamenti giurisprudenziali e dottrinali*, Milano 2017, p. 188.

Il pregiudizio lamentato riguarderebbe, in particolare, i minori nei primi anni di età, con riferimento ai quali si avverte l'importanza e l'imprescindibilità del contesto scolastico, in quanto ambiente formativo ed educativo esterno e ulteriore rispetto al nucleo familiare, nonché rilevante ai fini dell'inserimento del fanciullo nella comunità circostante.

La quotidianità vissuta nell'ambito di un contesto esterno alla propria abitazione e la costante interazione con figure diverse da quelle genitoriali, quali gli insegnanti e i compagni di classe, difatti, costituisce un aspetto fondamentale e necessario nella prospettiva della socializzazione del minore, nonché della completezza del percorso formativo, in vista dell'acquisizione di valori di rilevanza primaria, quali il rispetto e la tendenza a un sano confronto, che, in via semplificativa, si racchiudono nella capacità di convivenza con gli altri.

Inoltre, è stata prospettata la scarsa proficuità di un sistema di insegnamento a distanza sostitutivo della presenza fisica dei docenti, a causa della difficoltà nel mantenimento di un elevato livello di attenzione e di concentrazione da parte degli studenti al di fuori del contesto scolastico.

Tali considerazioni, dunque, impongono un bilanciamento tra il diritto fondamentale all'istruzione e quello alla salute, entrambi riconosciuti e garantiti dalla Costituzione nei confronti dell'individuo, al fine di verificare e di stabilire la legittimità o meno di un intervento normativo suscettibile di comprimere uno di essi in via temporanea ed eccezionale.

A tal proposito, numerose pronunce della Corte Costituzionale, della giurisprudenza di legittimità e di quella amministrativa hanno stabilito come, a fronte di una situazione di emergenza sanitaria come quella in atto, debba essere riconosciuta assoluta preminenza alla tutela della salute pubblica rispetto agli eventuali interessi confliggenti, destinati temporaneamente a soccombere. Tale compressione, tuttavia, deve risultare necessaria a fronte dell'impossibilità di apprestare tutela effettiva al bene collettivo mediante modalità meno restrittive ma parimenti efficaci, che consentano una limitazione meno pregnante degli interessi coinvolti. Nell'impossibilità di individuare una valida alternativa alla compressione degli interessi costituzionalmente rilevanti, confliggenti con la tutela della salute nella situazione contingente, tende ad ammettersi, dunque, la possibilità di adottare interventi normativi volti a limitare temporane-

amente il pieno godimento di altri diritti fondamentali, come il diritto all'istruzione, suscettibile di riespandersi una volta venuta meno la situazione eccezionale.

Un'ulteriore problematica emersa a fronte dell'emergenza sanitaria concerne i limiti che incontra il diritto dei genitori in relazione alla scelta di non vaccinare i figli. La figura parentale, difatti, è investita, fino al raggiungimento della maggiore età dei figli, dell'assunzione delle decisioni in ambito sanitario in luogo dei medesimi, purché rispondenti al loro interesse.

L'ordinamento, tuttavia, non rimette ai genitori una potestà assoluta in merito all'assunzione delle scelte rilevanti relative alla prole, bensì circoscrive l'esercizio di tali facoltà entro il vincolo costituito dall'effettiva idoneità delle scelte medesime a perseguire il migliore interesse per il figlio, così che risulta preclusa ogni forma di arbitrarietà suscettibile di risolversi in un pregiudizio, anche solo potenziale.

Si prevede, difatti, il potere sostitutivo del giudice minorile ogni volta che la decisione dei genitori sia ritenuta fonte potenziale di un danno per il minore, tale da configurare una violazione dell'esercizio delle funzioni genitoriali. A tal proposito, l'art. 333 del codice civile prevede l'adozione da parte del giudice di un provvedimento sostitutivo delle determinazioni genitoriali, ogni volta che le medesime non si rivelino idonee ad apprestare adeguata tutela nei confronti del figlio.

L'applicabilità della suddetta disposizione in ambito vaccinale, inoltre, è stata chiarita dalla Corte Costituzionale, che ha dichiarato che il provvedimento del giudice non si configura come una forma di restrizione della libertà personale dei genitori, dal momento che lo stesso istituto della responsabilità genitoriale non è riconosciuto come espressione della libertà personale dei coniugi, bensì come diritto e, al tempo stesso, dovere che vede nell'interesse del figlio la sua funzione e il suo limite.²²

L'ordinamento, in tal modo, intende sottrarre ai genitori la valutazione circa l'opportunità o meno del trattamento, in vista della necessità di garantire tempestiva e adeguata tutela a un diritto fondamentale del minore, quale il diritto alla salute, riconosciuto e garantito dalla Costitu-

²² Corte Costituzionale, 27 marzo 1992, n. 132 in *Giur. Cost.*, 1992, p. 108.

zione nei confronti dell'individuo e dell'intera collettività.

Il rifiuto dei genitori di sottoporre il figlio alla vaccinazione, in quanto condotta idonea a recare pregiudizio all'interesse della comunità costituita dall'ambiente scolastico con cui si relaziona il minore, pertanto, potrà trovare giustificazione e legittimazione esclusivamente a fronte di una scelta motivata e suscettibile di riscontro oggettivo, come nel caso della comprovata sussistenza di patologie pregresse che rendano la vaccinazione sconsigliabile per il fanciullo.

L'esclusione di ogni forma di arbitrarietà a fondamento della decisione negativa dei genitori in merito alla sottoposizione del figlio a un trattamento sanitario, pertanto, si traduce per i medesimi in un obbligo attivo di diligenza, ai fini dell'assunzione di ogni informazione attendibile e rilevante che garantisca una scelta consapevole e pienamente rispondente all'interesse del minore.

L'assolvimento del dovere di informarsi, che costituisce estrinsecazione di un dovere inerente alla funzione genitoriale, implica una particolare attenzione e premura nell'individuazione e nella selezione delle fonti attendibili in tema di prevenzione sanitaria, nonché la partecipazione a colloqui con medici ed esperti, piuttosto che l'adesione a notizie provenienti da fonti non ufficiali ovvero l'affidamento a considerazioni personali, a credenze religiose o a valutazioni arbitrarie.

In conclusione, l'analisi svolta consente di osservare come l'evoluzione attuata in ambito normativo e pedagogico abbia condotto alla negazione del riconoscimento della responsabilità genitoriale come forma di discrezionalità assoluta in relazione all'assunzione delle scelte educative rilevanti per la prole, delineandone bensì il contenuto e la fisionomia in un'ottica di "responsabilizzazione" della figura parentale, chiamata a esercitare consapevolmente e scientemente le relative facoltà, diritti e doveri nella direzione del perseguimento dell'interesse del figlio, mediante la scelta di un percorso educativo volto al raggiungimento di uno stato di benessere psico-fisico, nonché di un sano sviluppo della personalità e di un grado di maturità adeguato in relazione all'età.

Scrutinare: infinito presente pedagogico. Per andare oltre la “retorica della ragion pandemica”

Scrutinizing: infinite pedagogical present. To go beyond the “rhetoric of pandemic reason”

LUCA GIROTTI

Riassunto

Le misure di contrasto alla pandemia hanno profondamente inciso – e stanno ancora incidendo – sull’esperienza scolastica di studenti, docenti e genitori che si è svolta soprattutto nella forma della didattica a distanza, a tutti ormai nota sotto la sigla DAD. L’emergere di criticità e preoccupazioni sembra aver arrestato la diffusione di quella che si potrebbe definire una vera e propria “retorica della ragion pandemica”, che ha di fatto contraddistinto il periodo del lockdown. Le riflessioni di ambito pedagogico-educativo non sono state esenti da queste formule retoriche, certamente legittime, ma che rischiano di intrappolare la pedagogia come scienza dell’educazione nella sola narrazione, mentre occorre contribuire a scrutinare, cioè di indagare a fondo, esaminare attentamente la realtà, in questo caso quella scolastica durante la pandemia. Occorre, più di ogni altra cosa, una ricerca capace di interrogare i fatti educativi scolastici, dentro i quali stanno i quesiti posti dalle trasformazioni sociali e culturali. In sintesi, auspichiamo una rinnovata pedagogia della scuola attenta alle sollecitazioni che possono venire da un’indagine rigorosa e sistematica sull’esperienza scolastica.

Abstract: The measures to face the pandemic have profoundly affected – and are still affecting – the school experience of students, teachers and parents, which took place above all as distance learning, which is now known by the acronym DAD. The emerging of critical issues seems to have halted the spread of what could be called a real “rhetoric of pandemic reason”, which in fact characterized the period of the lockdown. The reflections in the pedagogical-educational field have not been

exempt from these rhetorical formulas, certainly legitimate, but which risk trapping pedagogy as a science of education only in the narrative, while it is necessary to contribute to scrutinizing, that is, to investigate thoroughly, carefully examine the reality, specifically the school during the pandemic. More than anything else, there is a need for research capable of interrogating school educational facts, within which the questions elicited by social and cultural transformations lie. In summary, we propose a renewed pedagogy of the school attentive to the stresses coming from a rigorous and systematic investigation of the school experience.

Parole chiave: pandemia, scuola, pedagogia.

Keywords: pandemic, school, education.

Le misure di contrasto alla pandemia hanno profondamente inciso – e stanno ancora incidendo – sull’esperienza scolastica di studenti, docenti e genitori che si è svolta soprattutto nella forma della didattica a distanza, a tutti ormai nota sotto la sigla DAD¹. In altra sede si è avuto modo di proporre provocatoriamente una diversa denominazione: didattica casalinga, perché svolta effettivamente da casa (a casa), per casa e in casa². In qualsivoglia modo si voglia definire questa esperienza, è a tutti ben presente che – prima come risposta emergenziale, poi come soluzione programmata – si è trattato di una “strada obbligata” per dare continuità, anche se non sempre e non dovunque è stata effettivamente attuabile/attuata, alla formazione di bambini, ragazzi e giovani. Naturalmente, non sono ancora possibili analisi e riflessioni adeguate alla complessità e straordinarietà delle situazioni vissute. Tuttavia, se da un lato non può mancare un doveroso ringraziamento e apprezzamento per l’impegno ad accompagnare le giovani generazioni, soprattutto nel primo, improvviso, difficile periodo della pandemia; dall’altro, l’onestà intellettuale impone di avviare almeno una prima riflessione critica, sotto il profilo pedagogico.

¹ G. Laneve (a cura di), in *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, EUM, 2020.

² L. Girotti, “Una vicinanza che divide, una distanza che non unisce: spunti di riflessioni a partire dalle criticità emerse nel corso dell’esperienza della didattica ‘casalinga’” in G. Laneve, *La scuola nella pandemia*, cit., pp. 97-109.

Si moltiplicano, ovviamente, via via che le attività scolastiche riprendono in presenza, i contributi circa le difficoltà e le criticità della DAD, anche a fronte di ricerche condotte sulle strategie didattiche utilizzate dai docenti, sulla valutazione dell'esperienza da parte dei vari attori del sistema scolastico, sull'effettiva efficienza ed efficacia del servizio offerto dagli istituti scolastici³. Negli ultimi tempi, si registra anche, sempre più spesso, una palese preoccupazione circa gli effetti negativi della pandemia, anche in termini di accentuazione delle povertà educative e culturali⁴, ancora non evidenziati e non evidenziabili, di cui si intuisce e percepisce il rischio, a partire dal fatto che il successo della DAD potrebbe (forse) essere ricondotto/riconducibile alle condizioni soggettive di partenza, si pensi ad esempio al tema/problema dei mezzi (un solo dispositivo per più persone impegnate nello studio e nel lavoro e connessione limitata o difficoltosa, se non assente per varie ragioni, anche di ordine economico).

L'emergere di criticità e preoccupazioni sembra aver arrestato la diffusione di quella che si potrebbe definire una vera e propria "retorica della ragion pandemica", che ha di fatto contraddistinto il periodo del lockdown. Tale retorica ha usato (e forse abusato!) di espressioni intrinsecamente contraddittorie come, solo per citare quelle più note, "tempo sospeso" o "distanti ma vicini" oppure giochi di parole come "vita/esperienza/realtà in-attesa" o "occasioni/momenti/incontri per ri-trovarci" o, ancora, slogan mantra come "andrà tutto bene" o "siamo tutti sulla stessa barca". In merito all'esperienza scolastica, la "retorica della ragion pandemica" si è espressa con e nella frase "la scuola non si ferma!" (o "la scuola non chiude!").

Le riflessioni di ambito pedagogico-educativo non sono state esenti da queste formule retoriche, certamente legittime, ma che rischiano di intrap-

³ Si veda ad esempio la ricerca nazionale condotta dalla Società Italiana di Ricerca Didattica: SIRD, *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*, Lecce, Pensa Multimedia, 2021.

⁴ Il sito di SAVETHECHILDREN (<https://www.savethechildren.it>) può costituire un'utile fonte di riferimento a riguardo di tali situazioni, in particolare sono particolarmente preoccupanti i dati di una recente ricerca ISTAT sulla povertà. Nel report si legge: "nel 2020, sono in condizione di povertà assoluta poco più di due milioni di famiglie (7,7% del totale da 6,4% del 2019) e oltre 5,6 milioni di individui (9,4% da 7,7%). Dopo il miglioramento del 2019, nell'anno della pandemia la povertà assoluta aumenta raggiungendo il livello più elevato dal 2005 (inizio delle serie storiche). Per quanto riguarda la povertà relativa, le famiglie sotto la soglia sono poco più di 2,6 milioni (10,1%, da 11,4% del 2019)" cfr. https://www.istat.it/it/files/2021/06/REPORT_POVERTA_2020.pdf.

polare la pedagogia come scienza dell'educazione nella sola narrazione, mentre occorre contribuire a scrutinare, cioè di indagare a fondo, esaminare attentamente la realtà, in questo caso quella scolastica durante la pandemia, che è oggetto del presente contributo. Sotto il profilo pedagogico, allora, non basta affermare che la scuola non si è fermata, ma capire cosa effettivamente non si è fermato della scuola, almeno per non rischiare di confondere il programma con l'esperienza. Per giudicare pedagogicamente la qualità della cura educativa non basta chiarire cosa si è fatto a distanza ma perché e per chi, almeno per non rischiare di confondere i mezzi con i fini.

In tale prospettiva, l'indagine pedagogica riconosce nella DAD pandemica solo l'ultima delle continue modificazioni e profonde trasformazioni che hanno interessato il mondo della scuola, insieme al sistema educativo di istruzione e formazione, ponendo in luce l'esigenza di uno sviluppo di conoscenze, abilità e competenze da parte dei docenti di ogni ordine e grado intorno all'educazione, atto a rispondere alle mutate esigenze educative connesse con la complessità sociale, i nuovi compiti evolutivi apparsi nella vita dell'individuo, la formazione e l'orientamento delle giovani generazioni. Non sono mancati nel dibattito culturale, da un lato auspici a superare una visione autoreferenziale della pedagogia come scienza dell'educazione, dall'altro sollecitazioni a evitare sterili indicazioni tecniche, prive di un adeguato fondamento e di una riflessione sistematica.

In realtà, questa consapevolezza, diffusa sia in ambito accademico sia nelle aule scolastiche, non si è tradotta in proposte pedagogiche in grado di promuovere attività di formazione ed esperienze di pratiche scolastiche atte a preparare i docenti e la scuola ad affrontare le condizioni generate dal lockdown. Ovviamente, nessuno poteva prevedere una situazione come quella che si è creata e il riferimento non è di certo a una sorta di teoria e pratica pedagogico-didattica della gestione dell'emergenza, il richiamo è al fatto che il fare scuola al tempo della pandemia ha proposto una serie di interrogativi circa disposizione e preparazione dei professionisti del mondo della formazione a utilizzare strumenti digitali, che sono invece esperienza quotidiana delle giovani generazioni. Di là dalle spiegazioni ministeriali⁵, è apparso evidente – soprattutto a genitori e

⁵ <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0>.

studenti – che all'espressione "didattica a distanza" sono corrisposte interpretazioni non univoche, significati differenti, scelte ambivalenti che hanno portato, in breve tempo, a modificare e aggiornare via via opinioni e valutazioni di questa esperienza.

Il richiamo alle vicende quotidiane sollecita una riflessione intorno al futuro della pedagogia, che da un lato è connesso con l'approfondimento della sua identità scientifica, poiché ne chiarisce significati e obiettivi palesandone il valore, dall'altro non può prescindere dall'odierno contesto e dalle esigenze educative, che si prefigurano in quella realtà, che comincia a essere denominata con l'espressione società post-pandemica. Un aggettivo che ha, spesso, accompagnato le esperienze pedagogiche e didattiche di questi ultimi due anni è stato quello di "sperimentale", così come si sono ripetute affermazioni o considerazioni all'insegna del ritornello "stiamo sperimentando". Si è ben consapevoli che tali aggettivazioni/espressioni sono da ricondurre alla dimensione "esperienziale" piuttosto che "scientifica", tuttavia il periodo pandemico sembra essere stato terreno fertile per seminare l'esigenza un *habitus* sperimentale, che consenta la progettazione, la programmazione, l'attuazione di azioni, iniziative, proposte educative non occasionali e non estemporanee, ma frutto di scelte consapevoli e fatta oggetto di valutazione rigorosa. La pandemia ha messo in crisi l'oggetto stesso della pedagogia come scienza⁶, la relazione educativa, per cui il rischio è che proprio una certa retorica pedagogica pandemica finisca per implementare la diffidenza nei confronti della pedagogia e dei pedagogisti, relegati a ruoli marginali anche nell'interpretazione e nell'orientamento dei processi educativi. In tal senso, la pedagogia sarà fedele alla propria natura di scienza dell'educazione nella misura in cui sottoporrà le teorie e le pratiche pedagogico-didattiche del periodo pandemico a una adeguata indagine sistematica, così da evitare sia una generalizzazione impropria di esperienze, seppur positive, sia la formulazione di proposte a partire da iniziative improvvisate, seppur lodevoli.

La vera questione è quella di una rinnovata pedagogia della scuola, intesa nei termini di scienza che ha per oggetto le relazioni educative in

⁶ M. Corsi, *Come pensare l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1997.

ambito scolastico: un oggetto intersoggettivo non solo perché concerne relazioni fra persone ma anche poiché i soggetti sono, ad un tempo, custodi e attori della propria evoluzione. Ciò postula che la scientificità dei metodi non pervenga a fissare in una staticità di dati una realtà intrinsecamente dinamica e complessa o a elaborare schemi deterministici di interpretazione per relazioni che non possono essere compresi se privati della connaturale dimensione di senso e di significato che gli è propria. L'ambito specifico di indagine proprio dello scrivente conduce a porre in luce che occorre: a) evitare la riduzione delle competenze sperimentali in ambito pedagogico a un insieme di abilità e di tecniche strumentali; b) sollecitare a un approccio sistemico, e non dicotomico, circa le diverse opzioni per la sperimentazione educativa quali, ad esempio, metodi qualitativi e quantitativi, procedimenti induttivi e deduttivi; c) favorire il riconoscimento del ruolo imprescindibile dell'approccio sperimentale nella conoscenza dei bisogni e delle attese.

Tali obiettivi appaiono strategici per una pedagogia all'altezza della società post-pandemica, che si prefigura all'orizzonte ancor più caratterizzata da evidenti e significative differenze a fronte di un diverso contesto familiare e socioculturale, in modo maggiore rispetto al passato, che potranno ostacolare o favorire lo sviluppo integrale e armonico del soggetto. Giova sottolineare che, nella prospettiva descritta, l'adozione di metodologie sperimentali non corrisponde alla mera convalida delle teorie già formulate, alla sterile raccolta di dati, al semplice censimento di conoscenze, abilità, soluzioni immediatamente fruibili nella pratica educativa; anzi, pone significativi interrogativi intorno alla natura, ai compiti, alle finalità della pedagogia come scienza: si pensi, ad esempio, ai temi/problemi quali il recupero della soggettività nella conoscenza scientifica, il contributo della componente empirica nelle scienze umane, l'elaborazione di strumenti di ricerca non deterministici e non disumanizzanti, la comprensione del senso e dei limiti dell'esperimento e della sperimentazione in pedagogia, i criteri del controllo scientifico in ambito pedagogico, la formazione di persone esperte nei metodi e negli strumenti relativi alla ricerca educativa.

La rinnovata pedagogia della scuola post-pandemia dovrebbe aver ben presente la preoccupazione circa tecniche e procedimenti di ricerca

educativa applicati in modo approssimativo e a fronte di conoscenze confuse e sommarie. A nostro parere, sarebbe sufficiente anche un utilizzo più accorto dello stesso termine sperimentale: esso non è stato sempre accostato a progetti educativi connotati dall'effettiva adozione di metodologie sperimentali, ma scelto per indicare variegate esperienze, soprattutto didattiche, a cui erano attribuiti caratteristiche di novità rispetto al passato o di prova in vista di riforme attese in un futuro immediato. Occorre, più di ogni altra cosa, una ricerca capace di interrogare i fatti educativi scolastici, dentro i quali stanno i quesiti posti dalle trasformazioni sociali e culturali. In sintesi, ci riferiamo a una rinnova pedagogia della scuola attenta alle sollecitazioni che possono venire da un'indagine rigorosa e sistematica sull'esperienza scolastica. Ciò non attiene tanto il conseguimento dei riscontri sperimentali della validità di qualsivoglia teoria educativa, bensì piuttosto la natura della ricerca empirica in educazione come fattore di cambiamento e innovazione in relazione sia al piano teorico sia al piano pratico, nonché alla reciprocità fra principii fondativi e aspetti metodologici⁷.

In merito al piano teorico, il vantaggio è riconoscibile nell'adozione di un approccio sistematico e riflessivo – con un particolare impegno per evitare approssimazioni pseudo-scientifiche – che possa, così, essere adeguato alle sfide della post-pandemia, poiché propone l'impiego di metodi scientifici per lo studio dei temi e dei problemi educativi la cui soluzione è spesso affidata alla tradizione, all'intuizione, se non al semplice buon senso. Circa il piano pratico, il vantaggio risiede nel dare formalità e sistematicità alle molte e diverse pratiche educative e didattiche⁸. In realtà, proprio il periodo pandemico ha mostrato che di fronte a una situazione del tutto imprevedibile, come il lockdown, l'azione di un insegnante muove secondo un percorso in parte simile alle fasi di uno studio sperimentale: vede, osserva un disagio, un problema; formula un'ipotesi e provvede a verificarne la validità; s'impegna a modificare il suo modo di agire in relazione ai risultati conseguiti. In tal senso, il ricorso a metodologie sperimentali potrebbe avvalorare il momento artistico

⁷ R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

⁸ K. Montalbetti, *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

dell'educazione, giacché offre fondamento alla verifica dell'efficienza e dell'efficacia dell'azione educativa, in particolare se consegue esiti coerenti, misurabili, rilevanti pedagogicamente. Naturalmente occorrerà che i criteri di efficacia, efficienza, validità, coerenza, misurabilità siano contestualizzati, assumendo le peculiarità della situazione educativa e considerando le caratteristiche proprie dell'ambito scolastico.

Si tratta, pertanto, di ampliare le conoscenze pedagogiche, permettere la trasmissione e la diffusione dei risultati, nonché la possibilità di generalizzazione di questi, di indicare le condizioni per un'effettiva ripetibilità dell'esperienza, della buona pratica presa in esame, di tendere a utilizzare i risultati al fine di migliorare la pratica educativa. Il periodo della pandemia si avvia, – o almeno così sembra – e il conseguente lockdown, verso la conclusione, tuttavia restano le questioni che ha ulteriormente implementato: i bisogni educativi degli studenti, le competenze professionali dei docenti, le esigenze delle istituzioni scolastiche. Restano, soprattutto, le domande che alla pedagogia rivolgono genitori, studenti, insegnanti, in ordine alla formazione delle giovani generazioni dopo la pandemia. Le risposte non possono venire da generalizzazioni pedagogiche affidate a una pubblicistica divulgativa, argomentate con superficiali ovvietà desunte da un comune buon senso educativo, dimostrate con narrazioni di semplici esperienze di buona volontà, costruite a partire da descrizioni del reale basate su dati occasionali.

Un cenno seppur rapido, avviandosi verso le conclusioni, non può non essere fatto alla sfida pedagogica – di significativo valore – della formazione universitaria delle giovani generazioni, in particolare dei futuri maestri e delle future maestre. Il nuovo anno accademico sembra portare anche una nuova sigla: DAU o DUA, a seconda delle preferenze, come acronimo di didattica aumentata o didattica universitaria aumentata. Naturalmente, come per la didattica a distanza, non è una novità e corrisponde a un'ottima intenzione dal punto di vista pedagogico-educativo prevedendo l'utilizzo di supporti multimediali per arricchire la didattica del docente e l'apprendimento degli studenti⁹, tuttavia il rischio – che per onestà intellettuale merita di essere posto in luce – è che si trasformi

⁹ Per una prima introduzione alla tematica in parola cfr. P. Ferri – S. Moriggi, *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*, Milano, Mondadori, 2018.

in una strategia ispirata al marketing, in particolare per le università con corsi di studio convenzionali¹⁰, ai fini della “conservazione” e “fidelizzazione” del cliente-studente¹¹ che potrebbe migrare verso l’offerta sempre più presente degli atenei telematici, nella logica – ricorrendo a una espressione che si è consapevoli essere provocatoria, ma al tempo stesso sinteticamente efficace – del “se non puoi venire a lezione non ti preoccupare, ascolterai la lezione registrata quando potrai”, prefigurando in prospettiva – anche dopo il superamento della fase emergenziale e la fine delle norme di distanziamento sociale, grazie alla campagna vaccinale – il mantenimento di un’esperienza non tanto, si perdonerà il neologismo utile al gioco di parole, di “*universitas*” quanto piuttosto di “*soliversitas*”, cioè il rischio è quello che ad aumentare in realtà siano solo le ore che gli studenti universitari passeranno da soli davanti allo schermo di un computer, fermo restando – ovviamente e necessariamente – la necessità per gli atenei convenzionali di trovare supporti adeguati di varia natura, anche multimediale, per accompagnare gli studenti, soprattutto laboratori¹², che non possono frequentare con regolarità le lezioni, in particolare quelle che prevedono attività laboratoriali a frequenza obbligatoria.

La retorica della ragion pandemica è sfida posta alla scienza dell’educazione nell’attuale contesto dominato dal continuo mutamento e dalla complessità dei compiti educativi che deve sapientemente rispondere proponendo orientamenti interpretativi e orientativi, esiti di una seria indagine pedagogica, con argomentazioni di natura teoretica, storica, comparativa, empirica, sperimentale, che si accrediti come risorsa per lo sviluppo delle conoscenze sull’educazione e il miglioramento delle istituzioni scolastiche in virtù di teorie, paradigmi, criteri, metodi, strumenti di ricerca scientifica non solo *sulla* ma soprattutto *per* la scuola.

¹⁰ A riguardo il Decreto Ministeriale 8 agosto 2016 n. 635 “Linee generali d’indirizzo della programmazione delle Università 2016-2018 e indicatori per la valutazione periodica dei risultati”, nell’allegato 3, indica che “si tratta di corsi di studio erogati interamente in presenza, ovvero che prevedono – per le attività diverse dalle attività pratiche e di laboratorio – una limitata attività didattica erogata con modalità telematiche, in misura non superiore a un decimo del totale”.

¹¹ cfr. E. Felisatti, “La valutazione della didattica universitaria”, in L. Galliani (a cura di), *L’agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 97-109.

¹² Occorre ricordare che gli studenti iscritti al III-IV-V anno del corso di laurea magistrale a ciclo unico LM85bis in Scienze della formazione primaria possono, a fronte di un provvedimento a firma dell’allora ministra Azzolina, accedere alle graduatorie cfr. Procedure di istituzione delle graduatorie provinciali e di istituto di cui all’articolo 4, commi 6-bis e 6-ter, della legge 3 maggio 1999, n. 124 e di conferimento delle relative supplenze per il personale docente ed educativo provinciali (https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/m_pi.AOOGABMI.Registro_Decreti_R.0000060.10-07-2020_posti_straordinario.pdf#page=8).

Orientamenti bibliografici

- Corsi, M. (1997). *Come pensare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Ferri, P., Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Milano: Mondadori.
- Galliani, L. (2015), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Laneve, G. (2020). in *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*. Macerata: EUM.
- Montalbetti, K. (2006). *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell'insegnante*. Milano: Vita e Pensiero.
- SIRD (2021). *La DaD in emergenza: vissuti e valutazioni degli insegnanti italiani. Scelte metodologiche e primi risultati nazionali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Viganò, R. (2002). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.

Il corpo come strumento educativo innovativo per sviluppare la comunicazione e la relazione con gli altri e con se stessi: un progetto di ricerca con la danza carismatica

The body as an innovative educational tool to develop communication and relationship with others and with oneself: a research project with charismatic dance

GABRIELLA ALEANDRI, MELANIA POLITANÒ

Riassunto

La danzamovimentoterapia attribuisce al corpo la funzione di strumento educativo e innovativo per sviluppare la comunicazione e la relazione con gli altri e con se stessi. In questo contributo viene presentato un progetto di ricerca atto a dimostrare l'importanza della dimensione spirituale per la formazione della persona e per l'educazione alla relazionalità, basato sulla danzamovimentoterapia carismatica (DMTC), un metodo di danzamovimentoterapia includente la preghiera e la danza carismatica cattolica. I dati della ricerca attestano la validità pedagogica e terapeutica dello stesso, evidenziando il carattere formativo del metodo, con specificità comunicative, di confronto e di dialogo attraverso il corpo, che educano all'incontro, all'empatia, all'accoglienza di sé e dell'altro, ponendosi come forma esemplare di dibattito che esprime la pluralità e lo sviluppo della vita umana.

Parole chiave: Danzamovimentoterapia, Danza Carismatica, Educazione, Comunicazione, Relazione.

Abstract: The dance movement therapy takes into account the body as an innovative educational tool to develop communication and relationship with others and with oneself. In this article, a research project is presented to demonstrate the importance of the spiritual dimension for the growth of the person and for education in relationality, based on the charismatic dance movement therapy (DMTC), a method of dance

movement therapy including Catholic prayer and charismatic dance. The research data attest to the pedagogical and therapeutic validity of the method, highlighting the educational character of it, with communicative specificity, comparison and dialogue through the body, which educate to encounter, empathy, acceptance of oneself and of the other, placing itself as an exemplary form of debate that expresses the plurality and development of human life.

Key words: Dance movement therapy, Charismatic dance, Education, Communication, Relationship.

1. Introduzione

La ricerca condotta mira a valutare le condizioni per un nuovo metodo di danzamovimentoterapia che includa la danza sacra e carismatica, per dimostrare la sua validità comunicativa e pedagogica e per un lavoro di prevenzione atto a riportare la “parola” del corpo al centro del dibattito educativo: nel tempo astratto dei social networks, oggi più che mai alla ribalta, educare alla corporeità è educare alla relazione, mediante una comunicazione nuova, pura, nella quale il corpo è la fonte di un linguaggio vissuto in sé ed espresso all'esterno mediante la parola.

La danza, nella sua forma espressiva, creativa, relazionale mediante il corpo, sviluppa il “dibattito” comunicativo come espressione di pluralità, peculiarità e diversità di ogni persona in interrelazione con gli altri, in quanto bisogno intrinseco e primario di ogni essere umano e riconoscimento della sua interdipendenza. Il corpo nel movimento esprime l'intenzione emotiva e l'espressione che porta alla comunicazione, attribuendo alla danza il ruolo di elemento sociale, in quanto considerata relazione fatta di corporeità (Fossa Valenti, 2013). La danza è una forma di comunicazione antica e al tempo stesso innovativa, al crocevia tra le classiche forme di interazione umana e quelle odierne, non più solo strumento per un'esperienza artistica ed estetica, ma mezzo di espressione, educazione e formazione. La relazione si apre ai sensi e sperimenta la messa in gioco di pensiero, corpo ed emozioni: il corpo è la parola, la danza la sua penna.

La ricerca in questione si focalizza sulla funzione educativa della danza sacra, che guidando la persona in un dialogo interiore profondo, la conduce in un percorso ancestrale, di implicita ricerca sull'esistenza mediante il proprio vissuto biografico, emotivo, riflessivo e relazionale. La danza sacra permette di raggiungere la massima profondità e totalità della relazione con se stessi e con gli altri coinvolgendo totalmente tutto il proprio essere, fisico, psicologico, sociale e spirituale: il corpo danza e dialoga in preghiera.

In contrapposizione a quanto si vive nel tempo veloce dei social network, della pubblicità e della propaganda, la ricerca pedagogica rallenta la corsa aprendo lo spazio educativo ad una nuova esperienza del sacro, soffermandosi contemporaneamente sulla funzione comunicativa, di dialogo e dibattito delle artiterapie.

Viene presentato un metodo di danzamovimentoterapia sperimentale includente la danza sacra e un tempo di preghiera, nato da un progetto di ricerca elaborato all'interno del master in Artiterapie, presso l'Università degli Studi Roma Tre. Il metodo prende spunto da una precedente esperienza sul campo che ha fatto intuire la forza terapeutica e pedagogica della danza sacra, constatando come le partecipanti, minorenni, si fossero progressivamente aperte al dialogo con loro stesse e con l'educatrice, esprimendo maggiore serenità e migliore predisposizione alla relazione educativa.

2. Fondamenti teorici

La danza è Arte, “madre di tutte le arti” (Sachs, 2015, p. 19), espressione poetica, rivelazione di bellezza, specchio dell'anima che manifesta le emozioni, i sentimenti, le gioie e i dolori della persona, fonte di relazioni personali e comunitarie, mezzo di comunicazione comunitaria e di vissuti rituali esistenti già nella protostoria, quando i movimenti del proprio corpo aiutavano a comunicare con le divinità e chiedere benevolenza (Caputi *et alii*, 2012).

Sin dal ventre materno l'essere umano si muove e danza. Secondo Freud (1905), durante la gestazione, il corpo permette all'essere umano

di acquisire quegli strumenti necessari ad esistere, sviluppare le competenze emotive e la psiche. Per Terchiati il movimento è un accesso alla relazione, in modo efficace e articolato (2010), pertanto mezzo educativo. Molti pedagogisti hanno studiato e messo in evidenza la dimensione motoria: Jean Piaget (2000) ha approfondito il suo ruolo nei processi di apprendimento gettando le basi per la moderna neuro psicomotricità; Maria Montessori ha sottolineato l'importanza dell'educazione sensoriale e al ritmo musicale inserendo nel programma la danza: "Intervenire con opportuna lezione per dimostrare semplicemente un passo, o perfezionare qualche movimento, è cosa che fa felici i bambini" (Montessori, 1999, p. 246). Zagatti ha introdotto la pedagogia del corpo e la danza educativa, considerando quest'ultima fondamentale per riavvicinare corpo e pensiero, aprendosi ad una dimensione artistica ed espressiva del corpo (2009). La danza è capace di far conciliare lo sviluppo motorio, quello espressivo ed emozionale, divenendo una finalità formativa per l'educazione (Zagatti, 2009). Secondo Gamelli la sintonizzazione corporea è fondamentale nei processi di apprendimento (2006, p. 19). Anche Dewey (1987), all'interno del suo costrutto sulla pedagogia attiva, ha posto le basi per una concezione dell'utilizzo del corpo e della danza come efficaci strumenti educativi, di crescita personale e sociale, cognitiva e relazionale.

Tale sinergia tra corpo e mente favorisce, quindi, i processi di apprendimento e di crescita, non soltanto nelle età di sviluppo ma lungo l'intero corso della vita, nella prospettiva del lifelong, lifewide e lifedeeep learning, favorendo altresì il superamento di marginalità e/o esclusione sociale attraverso forme innovative di coinvolgimento e partecipazione, in una dimensione di reale dimensione inclusiva (Aleandri, 2012). Inoltre, Buber (1993) ha sottolineato l'importanza del rapporto io-tu in tutti gli ambiti educativi, ma in misura ancora maggiore in situazioni di svantaggio.

La persona può essere educata mediante l'educazione motoria e al contempo, laddove l'esistenza è compromessa, la danza può essere usata come terapia. La danzamovimentoterapia rappresenta un ponte dialogico tra il sé e il corpo, un dibattito tra il sé e il dolore, il sé e la sofferenza, il sé e la patologia.

La danzaterapia ufficialmente nasce negli Usa negli anni Quaranta del secolo scorso, ad opera delle ballerine Mariam Chace e Trudy Scoop. Seguono anni di studio, ricerca e contributi innovativi come quello di Maria Fux. La coreografa argentina ritiene che il movimento produce non soltanto cambiamenti fisici ma anche interiori, parla di “corpo interiore”, ferito da paure, problemi fisici e sensoriali, in esso il movimento offre quegli stimoli che determinano i cambiamenti, i “sì” si possono tramutare nei “no” del corpo. Il metodo di Fux, diffuso in tutto il mondo, è considerato tra i più validi ed efficaci, fortemente intrecciato alla sua biografia, nasce da un’esperienza personale della ballerina che ricorre alla danza istintiva durante un periodo di forte depressione scoprendo che questa porta ad un miglioramento del suo benessere psicologico (Caputi *et alii*, 2021, p. 749). Il lavoro della Fux richiede l’interpretazione degli stati interiori sperimentati con il ballo, ma funge da ponte tra la persona e quanto si porta dentro, rivivendolo ed elaborandolo nella danza, senza un intervento diretto sui contenuti inconsci, si sviluppa un vero e proprio dibattito dialogico inconscio. Tre sono gli elementi fondanti il metodo Fux: silenzio, ritmo e memoria uditiva. Il silenzio di una persona che danza è relativo poiché colmo di ricordi di suoni e musica e permettono al terapeuta di accompagnare l’altra persona, anche chi è totalmente sordo, è un silenzio frammentato frutto di una memoria uditiva che dà vita, apre al ritmo già insito nel corpo (Fux, 2014). L’improvvisazione è infine la cornice di tutto il metodo, tratto caratterizzante il suo stile di ballerina e coreografa e determinante nell’elaborazione della sua danzamovimentoterapia. Questo aspetto ben s’intreccia con il significato dell’arte e nello specifico della danza nella preghiera:

Ogni forma autentica d’arte è, a suo modo, una via d’accesso alla realtà più profonda dell’uomo e del mondo. Come tale, essa costituisce un approccio molto valido all’orizzonte della fede, in cui la vicenda umana trova la sua interpretazione compiuta. (Giovanni Paolo II, 1999).

La Danza esprime quanto di più nascosto ci portiamo dentro, quanto di indicibile c’è nel corpo: la bellezza e la bruttezza, lo splendore e

l'orrore, la gioia e il dolore, l'incanto e il torpore, lo stupore e la delusione, le parole e il silenzio, il senso e il non senso, il sano e il malato.

Danzare è vivere quanto ogni senso dona di conoscere ... s'imprime dentro e non trova parola, se non nella dicibilità del corpo che nel movimento racconta, esprime, rappresenta ... si fa arte. Un dialogo dunque, con il profondo e il mistero cercato, un dialogo corporeo e dispiegato nei gesti, nei movimenti ... che oltrepassa i confini umani e tocca l'Infinito, si apre ai suoi orizzonti e si abbandona al suo senso, trasfigurato e rivelato; arte danzata, danza pregata, preghiera danzata. Giovanni Paolo II chiede agli artisti di trasmettere bellezza alle generazioni di domani e destare stupore, affermando che nessuno come loro, può condurre all'amore col quale Dio ha creato:

Nessuno meglio di voi artisti, geniali costruttori di bellezza, può intuire qualcosa del pathos con cui Dio, all'alba della creazione, guardò all'opera delle sue mani. Una vibrazione di quel sentimento si è infinite volte riflessa negli sguardi con cui voi, come gli artisti di ogni tempo, avvinti dallo stupore per il potere arcano dei suoni e delle parole, dei colori e delle forme, avete ammirato l'opera del vostro estro, avvertendovi quasi l'eco di quel mistero della creazione a cui Dio, solo creatore di tutte le cose, ha voluto in qualche modo associarvi. (Giovanni Paolo II, 1999).

All'artista viene riconosciuto quel talento che in Matteo 25 è dono messo a servizio e viene benedetto dal Padre, moltiplicato e reso parte della festa. Nel Vangelo, colui che mette a frutto il suo talento, prende parte alla gioia del Suo padrone ... così è per l'artista, donando il suo talento prende parte alla gioia del Creatore nella festa per la sua creazione. Chi danza, vive questa gioia e prende parte alla festa. La danza coinvolge tutto il corpo nella preghiera, una liturgia in cui corpo, parola, spirito e musica si uniscono armoniosamente a persone che si sentono a proprio agio con la comunicazione senza parole e coloro che trovano inferenze poetiche negli eventi ordinari della vita.

tutto quello che il devoto danzante accenna col gesto e la musica non è che segreta preparazione a ciò che egli desidera ardentemente, la danza

della vita eterna [...]. Nessun'altra immagine che non sia quella della danza celeste potrà esprimere meglio la felicità di questa via senza fine. (Dania, 2000).

La danza è un carisma, quel dono appunto che, se esercitato, diviene bene a servizio della comunità, per il suo beneficio e la sua edificazione: “straordinari o semplici e umili, i carismi sono grazie dello Spirito Santo che, direttamente o indirettamente, hanno un'utilità ecclesiale, ordinati quali sono all'edificazione della Chiesa, al bene degli uomini e alle necessità del mondo” (Catechismo della Chiesa Cattolica, 1999, p. 799).

Molteplici sono le citazioni bibliche che definiscono la danza come espressione della propria preghiera e offerta a Dio per i fratelli, sottolineando l'antropologia biblica come antropologia unitaria che tiene unite corporeità e spiritualità. Bartolini ricorda che corporeità e spiritualità rappresentano due dimensioni inseparabili dell'uomo e rimanda alle molteplici testimonianze di fede presentate dalla Scrittura, manifestate mediante tutte le capacità espressive di cui l'uomo dispone, inclusa la danza (2000, p. 24).

Nell'Antico Testamento possono essere individuate otto tipologie di danza sacra: processionale, danza intorno ad un altare, danza estatica, della fertilità, celebrativa, per la circoncisione, di festa nei matrimoni, danza di rito funebre. Nel Nuovo Testamento il riscontro esiguo, riferito a tre citazioni (Mt 11,17; Mt 14,6; Lc 15,25) introduce la danza del mondo e la danza di misericordia celebrante il perdono e l'abbraccio del Padre.

Nel tempo, l'invito dei Padri della Chiesa è stato quello di considerare la danza come strumento per tendere alla destinazione futura, danzando nello Spirito. Non sono mancate per essa considerazioni negative che la vedevano non tanto nella sua espressione artistica quanto in un pericolo per il fedele di distoglierlo dalla pratica delle virtù cristiane. Infatti nel Medioevo, in seguito alla diffusione delle tarantelle, la danza viene vietata, non è più possibile pregare con il corpo. Alcuni episodi vissuti da santi noti, quali sant'Ignazio di Loyola, san Filippo Neri, santa Teresa d'Avila, riportano la danza all'attenzione della Chiesa. Oggi, il carisma della danza sta aprendo la Chiesa a nuovi orizzonti in tutto il mondo.

Il Rinnovamento nello Spirito Santo, “una corrente di grazia, un soffio rinnovatore dello Spirito fra tutti i membri della Chiesa, laici, religiosi, sacerdoti e vescovi” (Suenens, 1975), vive il carisma della danza all’interno della preghiera comunitaria carismatica, fondamento del cammino stesso.

Come Preghiera, la danza è universale, accessibile a tutti, chiunque può lodare Iddio mediante il suo corpo, non richiede tecniche specialistiche di chi la pratica per professione:

la gestualità è espressione ispirata, è preghiera del corpo, è danza ispirata, danza di lode, ringraziamento, invocazione e intercessione. Non preghiamo solo con il cuore e con le labbra, ma levando al cielo le mani, danzando, “muovendo” tutto il nostro corpo. (Rinnovamento nello Spirito Santo, 2015, p. 72).

“È meraviglioso danzare elevando a Dio il cuore, è meraviglioso volgere a Lui ogni gesto: quella danza pregata diviene momento e luogo d’incontro con Dio”, occhi negli occhi, sorriso con sorriso possono dirsi il loro amore, possono abbracciarsi, possono conoscere e ricevere amore come mai prima nella vita. Attraverso la danza sacra “l’uomo cerca la comunione con il divino ed esprime corporalmente la sua spiritualità.” (Mauriello, 2019, p. 120).

Allo stesso modo di chi anima la preghiera mediante parola e canto, il danzatore anima la preghiera mediante i suoi gesti, i suoi movimenti, innalza la sua lode a Dio e aiuta i fratelli a fare altrettanto. Il danzatore animatore dona ai fratelli l’amore che riceve da Dio, diviene un canale di trasmissione di questo amore – preghiera incarnata – mediante il suo corpo si fa intermediario tra Dio e il fratello e mentre invoca e intercede per l’assemblea, ogni gesto è grazia dello Spirito che passa e agisce per aprire il cuore, rinnovare, guarire, liberare. Definendo le danzatrici “icone viventi della Parola, in quanto fiduciosamente abbandonate al Signore, Mauriello spiega che la danza sacra non è uno spettacolo ma una “disciplina spirituale un mezzo per trasfigurare se stessi e rendere visibile la gioia e la pace del paradiso” (2019, p. 130).

La danza nel Signore è una danza d’amore, un incontro di gioia e rinnovamento, una comunione di pace, è la bellezza piena del Creatore, custodita

e offerta come dono a Dio e ai fratelli. È la preghiera della danzatrice, la risposta alla chiamata di una donazione per gli altri, trasfigurazione piena quando il suo danzare diviene la danza della sorella che fisicamente si muove appena, è la gioia della bambina che libera si muove con lei, della disabile che si avvicina e prendendole la mano le chiede se possono danzare insieme, dell'anziano che coi suoi gesti delicati innalza la lode e apre il cuore... È l'Amore che porta fuori nel mondo, è quanto accaduto presso l'Oratorio Antonio Gianelli e che ha dato vita al progetto di seguito esposto.

3. Il progetto di ricerca

La ricerca, svolta sul campo, è articolata in due percorsi tra loro interconnessi e riguardanti entrambi il lavoro con minori a rischio ma praticati in due contesti molto diversi tra loro: il Centro Estivo Socio Educativo “Punto di Contatto” di Balti – Repubblica Moldava – nell'estate 2018 e la Casa Famiglia Casa Nostra delle suore della Carità – provincia di Reggio Calabria – nel 2019.

La Fondazione Alleanza del Rinnovamento nello Spirito Santo promuove ogni anno, a Balti, nel centro estivo Punto di contatto, un progetto a carattere socio educativo di animazione sociale per minori, atto a proporre dinamiche educative attraverso attività ludico-ricreative, giochi all'aria aperta, letture e laboratori espressivi, con l'obiettivo di contrastare la povertà educativa legata alla povertà economica della Moldavia. L'edizione 2018 realizzata tra il 5 e il 17 agosto, intitolata “Hai una richiesta d'amicizia”, pone l'attenzione all'amicizia, per favorire lo sviluppo integrale della persona e del minore, promuovere la solidarietà, prevenire il disagio emotivo-relazionale, stimolare la creatività e la libera espressione. Nel programma vengono pertanto inseriti dei laboratori creativi, tra i quali quello della danza, essi mirano ad accrescere la relazionalità tra bambini e ragazzi, a potenziare la loro creatività e intelligenze diverse rispetto a quelle verbali. Al laboratorio danza partecipano circa venti bambine tra i cinque e i quattordici anni.

L'“istituto femminile San Giuseppe – gruppi famiglia – Casa Nostra” è una struttura residenziale, gestita dalle Suore della Carità di

Santa Giovanna Antida Thouret, si occupa dell'accoglienza e tutela di minori che sono stati allontanati momentaneamente dal contesto socio-familiare.

La casa famiglia "Casa Nostra" si configura come luogo di sostegno e cura del minore, è accreditata con la Regione Calabria e ospita fino a tredici minori con problematiche socio-ambientali, inseriti sia dal servizio sociale territoriale di competenza, che dal Tribunale per i Minorenni a regime residenziale.

I minori vivono stabilmente nella struttura per 365 giorni l'anno comprese le festività. Solo alcuni, fanno rientro in famiglia nei fine settimana e festività se vi sussistono le condizioni verificate dal servizio sociale competente, hanno un'età compresa tra i 6 e i 18 anni di ambo i sessi, con permanenza di progetto per circa due anni, estendibile oltre i due, se non si sono raggiunti gli obiettivi prefissati dal PEI.

Prendono parte al progetto tredici ragazze tra preadolescenti e adolescenti, suddivise in due gruppi e frequentanti l'uno i laboratori della classica Danzamovimentoterapia (DMT), l'altro quelli della Danzamovimentoterapia Carismatica (DMTC).

4. Obiettivi e fasi

Il progetto è suddiviso in tre fasi che si ripropongono di perseguire i seguenti obiettivi:

- verificare i feedback sull'introduzione di musica sacra all'interno del programma e di laboratorio;
- valutare il metodo sperimentale di danzamovimentoterapia carismatica (DMTC);
- attestare la validità pedagogica e terapeutica della danzamovimentoterapia carismatica.

I sopraindicati obiettivi vengono raggiunti in due distinte macrofasi di lavoro, la prima riguarda il tirocinio svolto in Moldavia, ove è stato conseguito il primo obiettivo, la seconda, riguarda il quello svolto in Calabria e il raggiungimento del secondo e terzo obiettivo.

Nel laboratorio per il centro estivo Punto di Contatto, l'inserimento delle basi musicali di brani editi dal Rinnovamento nello Spirito Santo mira a rilevare eventuali feedback ad esse connesse e quindi reazioni emotive, suggestioni, considerazioni personali e gusti musicali. Nei tempi di lavoro introspettivo, previsti a fine laboratorio, diverse partecipanti sottolineano l'efficacia dei suddetti brani musicali, esprimendo commenti positivi e riferendo di vissuti di pace e benessere, scaturiti dal loro accompagnamento. Ne consegue una visione più chiara per la progettazione di un "percorso di danzamovimentoterapia carismatica cattolica", con un proprio approccio metodologico, lavoro previsto nella seconda fase del progetto.

I laboratori messi in atto presso la Casa Famiglia "Casa Nostra", sono suddivisi in micro fasi, ovvero:

- Programmazione del laboratorio;
- Elaborazione Schede di osservazione;
- Laboratorio I e II gruppo;
- Valutazione ed elaborazione dati;
- Valutazione dei risultati raggiunti;
- Stesura relazione finale.

Le Finalità pedagogiche dei laboratori sono riassumibili in:

- Prendere coscienza del proprio corpo nel tempo e nello spazio;
- imparare a muoversi nello spazio;
- impiegare coordinazione, equilibrio e agilità, memoria corporea, organizzazione spazio-temporale;
- Sviluppare la coordinazione e il senso del ritmo;
- Prendere coscienza delle emozioni comunicate dal proprio corpo;
- Rafforzare l'unità di espressione tra corpo e mente;
- Utilizzare il corpo come strumento comunicativo;
- Prendere coscienza del proprio Sé e della propria interiorità;
- Considerare punti di forza e di criticità della danza sacra e carismatica in un laboratorio di danzamovimentoterapia;
- Validare il metodo sperimentale di danzamovimentoterapia carismatica;
- Valutare la validità pedagogica e terapeutica della DMTC.

5. Metodologia e strumenti

Il programma di “Punto di Contatto” è suddiviso in 12 laboratori da svolgere nelle due settimane di centro estivo, pensato secondo un ordine di difficoltà crescente sia nell’esecuzione fisica degli esercizi, da più semplici a più complessi, che per il significato stesso di ogni esercizio e/o danza a livello di elaborazione cognitiva, emotiva e relazionale. Adottando la metodologia di danzamovimentoterapia di Maria Fux, vengono scelti una serie di esercizi di movimento e di danza mirati alla scoperta del proprio sé, nel rapporto con lo spazio, il proprio corpo e gli altri. Si ricorre all’uso di diversi strumenti come elastici e i teli colorati che nel linguaggio metodologico di Maria Fux, sono detti “aiutanti”.

Il filo conduttore di ogni momento è il tema dell’Amicizia: l’attenzione all’altro, la comunicazione non verbale ed espressiva mediante i propri sensi, la gioia di fare gruppo ed esprimere l’amicizia attraverso il proprio corpo. I lavori maggiormente espressivi della relazione di gruppo, sono divenuti parte integrante della coreografia “We are the world” portata alla Rappresentazione Teatrale Finale, insieme a brevissimi cenni di teatro mimico.

La programmazione si sviluppa sui criteri base di un incontro di danzamovimentoterapia, quali per esempio, l’alternanza tra ritmo e melodia per lavorare in modo mirato sia con gli arti inferiori che superiori e aiutare le bambine a mantenersi concentrate, concedendo spazi per tempi di riposo e recupero fisico. Nello stesso tempo, il lavoro segue le direttive della Fondazione traendo spunto da argomenti, contenuti ed esperienze di carattere biblico ed evangelico, propri della tradizione cattolica e adattata alle finalità socio-educative del progetto.

A tal proposito, vengono inseriti alcuni canti scritti e composti dal Ministero Nazionale della Musica e del Canto del Rinnovamento nello Spirito Santo, nel tentativo di valutare le risonanze emotive e cognitive suscitate nelle partecipanti, attribuibili alla mera introduzione della musica sacra.

Casa famiglia Casa Nostra accoglie, lo ripetiamo, la seconda parte del progetto di ricerca, che riguarda la messa in atto di due programmi di danzamovimentoterapia, svolti in concomitanza per un tempo di otto

settimane, con lo scopo di dare vita a un nuovo metodo di danzamovimentoterapia includente la danza sacra e dimostrarne, mediante raccolta dati, la sua validità pedagogica e terapeutica.

Il progetto coinvolge dodici minorenni di età compresa tra gli 11 e i 16 anni, più una ragazza di 19 anni ancora presente in struttura. Il programma ha previsto sedici incontri, da svolgersi in otto settimane, suddivisi in due differenti percorsi di danzamovimentoterapia, con l'obiettivo di far emergere possibili diversità nei risultati attesi. Ogni gruppo ha seguito una differente metodologia: la danzamovimentoterapia di Maria Fux e la sperimentale danzamovimentoterapia carismatica cattolica (DMTC).

Dopo la programmazione eseguita anche in base alle informazioni fornite dalla responsabile del servizio, vengono elaborati gli strumenti di indagine e ricerca, ovvero indicatori di valutazione, scheda di osservazione, questionari a campione. Cooperano con la tirocinante, due operatrici appositamente scelte eseguire osservazione e valutazione dell'andamento del progetto. Oltre ai suddetti strumenti, all'inizio di ogni incontro sono stati eseguiti test fisici e dell'umore per valutare il benessere psico-fisico delle partecipanti e il test della parole a fine incontro per riassumere in un solo termine, i sentimenti vissuti da ognuna durante il laboratorio.

Si riportano in tabella 1 qui sotto gli obiettivi della ricerca, gli indicatori di valutazione e gli strumenti utilizzati:

Tab. 1: *Obiettivi, indicatori di valutazione e strumenti*

OBIETTIVI:	
	• Esprimersi liberamente su ciò che fanno; • Valutare i possibili aspetti pedagogici della DMT carismatica; • Valutare i possibili aspetti terapeutici della DMT carismatica;
INDICATORI:	
La Danzamovimentoterapia Carismatica (DMT-C):	
	• Agevola l'acquisizione della consapevolezza di sé? • Agevola la relazione col conduttore? • Agevola la relazione con gli altri membri del gruppo? • Agevola la presa di coscienza della propria sofferenza e la sua elaborazione? • Fornisce un apporto terapeutico alla persona? • Fornisce un apporto pedagogico alla persona? • Fornisce un apporto terapeutico al gruppo? • Fornisce un apporto pedagogico al gruppo?

SCHEDA DI OSSERVAZIONE

ANAGRAFICA OSPITE

Cognome/Nome:

Genere:

Data nascita:

Data ingresso:

Presenza all'attività (perché viene)

- ☐ Spontanea ☐ Su invito di _____ ☐ Casualmente ☐ No alternativa
☐ Altro

Assenza dall'attività (perché non viene)

- ☐ Sta male/a letto ☐ Rifiuto ☐ Sconsigliato ☐ Parenti ☐ Visita medica
☐ Permessso

Aspetti generali

- Coscienza dello spazio ☐ sì ☐ no
- Coscienza dei movimenti ☐ sì ☐ no
- Capacità di comprendere e attuare il comando ☐ sì ☐ no
- Capacità di modificare il movimento in seguito ai comandi ☐ sì ☐ no
- Energia ☐ ottima ☐ buona ☐ sufficiente

Relazione con l'ambiente

- ☐ partecipe ☐ attiva ☐ assente
- Capacità di concentrazione ☐ sì ☐ no ☐ a volte
- Attenzione a stimoli visivi ☐ sì ☐ no
- Attenzione a stimoli uditivi ☐ sì ☐ no

Relazione con gli altri

- ☐ partecipe ☐ attiva ☐ assente
- Nel contatto appare ☐ coinvolto ☐ disinvolto ☐ distante
☐ assente
- Partecipazione affettiva ☐ fluente ☐ libera ☐ forzata
☐ a volte ☐ coartata ☐ indifferente ☐ ostile ☐ a volte

Relazione con il conduttore

- ☐ attenta ☐ dipendente ☐ indifferente ☐ oppositiva
- Nel contatto appare ☐ coinvolto ☐ disinvolto ☐ distante
☐ assente
- Partecipazione affettiva ☐ fluente ☐ libera ☐ forzata
☐ coartata ☐ indifferente ☐ ostile

Espressione del viso

- In relazione alla situazione ☐ partecipe ☐ passiva ☐ assente
- In relazione al conduttore ☐ attenta ☐ dipendente ☐ indipendente

Gesto

- ☐ Coordinato ☐ scoordinato
- ☐ Congruo ☐ incongruo
- ☐ Indipendente dalle altre parti del corpo ☐ in armonia con il resto del corpo

Coordinazione oculo manuale

- ☐ Buona ☐ sufficiente ☐ nulla

Movimenti

- Ci sono movimenti prevalenti? ☐ sì ☐ no
 - Se sì ☐ consapevoli ☐ inconsapevoli
- Ci sono movimenti stereotipati? ☐ sì ☐ no
 - Se sì ☐ consapevoli ☐ inconsapevoli

Qualità del Movimento

- ☐ Ottima ☐ buona ☐ sufficiente
- ☐ insufficiente ☐ gravemente insufficiente
- Presenza di energia ☐ Ottima ☐ buona ☐ sufficiente
- ☐ insufficiente ☐ gravemente insufficiente

• Movimento rispetto allo spazio sufficiente	☐ Ottima	☐ buona	☐
	☐ insufficiente	☐	gravemente
• Movimento rispetto agli altri sufficiente	☐ Ottimo	☐ buono	☐
	☐ insufficiente	☐	gravemente
insufficiente			
Senso del peso			
• Quanto peso sente?	☐ niente	☐ poco	☐ abbastanza
	☐ molto		
• Quanto si rilassa?	☐ niente	☐ poco	☐ abbastanza
	☐ molto		
Capacità creativa			
• ☐ Ottima	☐ buona	☐ sufficiente	☐ insufficiente
	insufficiente		gravemente
Capacità relazionale			
• ☐ Ottima	☐ buona	☐ sufficiente	☐ insufficiente
	insufficiente		gravemente
• Interazione	☐ attiva	☐ passiva	☐ assente
Comportamento verbale			
• ☐ Congruo	☐ incongruo		
Partecipazione emotiva			
• ☐ Sorride	☐ Ride	☐ È tranquillo/sereno	☐ Abbraccia
			☐ Accarezza
• ☐ Rimane vicino a _____	☐ Si commuove		
	☐ Si lamenta/brontola		
☐ Piange	☐ Singhiozza	☐ Urla	

QUESTIONARIO A CAMPIONE

- Com'era il tuo umore prima di iniziare?
- Com'è adesso a fine laboratorio?
- Come stava il tuo corpo prima?
- Come sta adesso?
- Come ti sentivi nel gruppo prima?
- Hai danzato con qualcuno in particolare?
- Come ti sei sentita durante il laboratorio?
- Come stai adesso?
- Cosa ti è piaciuto?
- Cosa non ti è piaciuto?

ESERCIZI DI VALUTAZIONE ANDAMENTO DEI GRUPPI DI LAVORO

TENERE UN QUADERNO/DIARIO con nomi e dichiarazioni delle ragazze di volta in volta;

I LEZIONE

INIZIO:

- PRESENTARSI CON UN MOVIMENTO:
in cerchio, una alla volta le ragazze entrano nel cerchio, dicono il proprio nome e vi associano un movimento.
- OSSERVARE IL
- LORO SPAZIO NATURALE; (vedi Laban). ←
- CHIEDERE LE CINQUE COSE CHE RIESCONO MEGLIO;
- COME STATE OGGI?
- 3 AGGETTIVI CHE DICONO IL VOSTRO UMORE;
- CHI HA MALE ALLE BRACCIA LE TIRI SU, OPPURE SOLO IL BRACCIO DESTRO O SX;

- TUTTE COLORO CHE HANNO MALE ALLE GAMBE, TIRINO SU LA GAMBA CHE FA MALE, SE FANNO MALE ENTRAMBE METTETEVI SEDUTE;
- CHI HA MALE ALLA SCHIENA DONDOLI POCO POCO;
- CHI HA MAL DI TESTA LA TENGA FRA LE MANI

- RITUALE DEL CERCHIO:
Si sta mano nella mano, vicino, di guarda un punto lontano, un più vicino e poi al centro del cerchio, poi a sx, poi a dx, piano ci si stringe, si ondula verso dx, avanti, all'indietro ...

DÀ SENSO AL PESO DEL GRUPPO,
IN CERCHIO PERCHÉ NON CI SONO
CONFINI E QUANDO SI LASCIANO LE
MANI, CHIEDERE SE RIMNAE QUALCOSA
DELL'ALTRO;

CONCLUSIONE:

- Su un grande foglio, scrivere una parola sintetica di tutta la lezione e metterci accanto il nome. (Annotare sempre la data).

LEZIONI SUCCESSIVE:

APERTURA:

- RITUALE DEL CERCHIO:
Si sta mano nella mano, vicino, di guarda un punto lontano, un più vicino e poi al centro del cerchio, poi a sinistra, poi a destra, piano ci si stringe, si ondula verso destra, avanti, all'indietro ...

6. Risultati attesi e conseguiti

Dai dati raccolti mediante i test sopra esposti, i due gruppi a confronto hanno evidenziato lievi differenze rispetto alla consapevolezza dello spazio, la relazione nel gruppo, la relazione con il conduttore e la partecipazione affettiva. Gli indicatori sono tuttavia risultati maggiormente positivi nella DMTC.

Differenze sostanziali sono invece rilevabili:

- nella qualità dei movimenti, in termini di energia, movimenti nello spazio e rispetto agli altri; infatti, pur essendo positivi i punti di entrambi i gruppi, nella DMTC si riscontra una maggiore percentuale di “ottima” presenza energetica, il movimento è più libero e le ragazze si rilassano molto più di quanto non lo facciano le altre coetanee;
- La capacità creativa è maggiormente espressa dai membri DMTC, mentre nel gruppo di controllo risulta quasi assente;
- La partecipazione emotiva è riscontrabile in entrambi i percorsi, tuttavia in DMTC vengono rilevati maggiori effusioni affettive quali abbracci e carezze.

Il test della “parola del giorno” dimostra la positività di entrambi i programmi, la varietà delle esperienze e la crescita graduale che alcune ragazze hanno vissuto in modo particolare: alcune tappe della DMTC presentano termini più legati alle relazioni e al senso dell’esistenza, altre della DMT dimostrano come la danzamovimentoterapia aiuta a comprendere e a esprimere il proprio sé, a comunicare e a confrontarsi con gli altri, attraverso modalità innovative di *debate*.

I gruppi hanno lavorato bene in entrambi i percorsi, le oscillazioni positive e negative hanno riguardato entrambi, inducendo l’insorgere di varie dinamiche relazionali, in alcuni casi più aperte in altri altre più chiuse, momenti di calo per assenza delle partecipanti o loro rifiuto, manifestazione d’interesse positive e negative. I dati raccolti hanno confermato la validità sia pedagogica sia terapeutica alla danza sacra e carismatica cattolica, dimostrando che la Danzamovimentoterapia carismatica cattolica è pedagogica, in quanto:

- educa l’uomo dibattere con i propri sentimenti, con la verità e la ricerca essenziale dell’esistenza, programmando determinati esercizi motori, danze e attività corporee secondo una specifica definizione del percorso, attraverso l’uso di musiche cattoliche, di evangelizzazione e preghiera (lode, invocazione, intercessione) e mediante la lettura di brani della Bibbia;
- può essere utilizzata come strumento di ricerca interiore e confronto personale;
- accompagna l’approfondimento di determinate tematiche scelte dal conduttore del gruppo: «mi ha colpito danzare ringraziando Dio per la creazione!» (Chiara V.)
- aiuta nella comunicazione e relazione di gruppo: «mi sono sentita libera di fare quello che volevo per tutto il tempo». (Chiara V.)

La “Danzamovimentoterapia carismatica” può essere considerata terapeutica, nel senso che può contribuire a scoprire o recuperare la propria dimensione spirituale. Mediante l’espressione corporea è possibile intraprendere un dialogo interiore con Dio aprendosi alla Sua grazia che sana, dona riconciliazione con la propria persona e con gli altri:

mi ha colpito il primo giorno sentire la Parola di Dio che mi diceva di essere amata, anche la musica diceva che Dio è amore e mi è piaciuto tanto, mi ha fatto stare bene perché mi sono sentita veramente amata (Warda).

7. Riflessioni conclusive

La ricerca mette in evidenza il carattere educativo, innovativo e di crescita della danza sacra e della danzamovimentoterapia carismatica, come forme di comunicazione aperte al cambiamento e all'auto-cambiamento, capaci di ampliare le opportunità offerte dai social networks, esaudendo il bisogno intrinseco di dialogo e dinamicità che ognuno possiede ed insegnando a vivere la discussione con se stessi e con gli altri alla base di ogni qualsivoglia forma di dibattito improntandola al rispetto, alla consapevolezza e all'incontro. La danza, e nello specifico la danza sacra, educa la persona all'empatia, la aiuta a mettersi nei panni dell'altro per conoscerlo e comprenderlo, per accoglierlo e sostenerlo. Educa all'incontro e lo fa vivere, contribuisce ad esprimere bellezza e a renderla umanamente vivibile, formando relazioni nuove, fatte di "parole" nuove, impregnate di relazionalità e reciprocità.

Nota bibliografica

- (1999). *Catechismo della Chiesa Cattolica* Roma: Libreria editrice Vaticana.
- Aleandri G. (2012). *Scritture adulte. L'autobiografia come ricerca e costruzione del sé*. Roma: Armando Editore.
- Bartolini E. (2000). *Come sono belli i passi... La danza nella tradizione ebraica*. Milano: Ancora.
- Buber M. (1993). *Io e Tu*, in *Il principio dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo (MI): Ed. San Paolo.
- Caputi A. et alii. (2012). *L'Arteterapia: efficacia, efficienza e sostenibilità in Italia e all'estero*. Stresa: Fondazione Istrud.

- Cardinale Suenens I. J. S. (1975). *Discorso a Papa Paolo VI*. Messa del lunedì di Pentecoste. Vaticano.
- Dania M. (2000). *La danza sacra nella Chiesa: esperienze antiche ed esperienze nuove*. Roma: Pontificia Universitaria Lateranense.
- Dewey J. (1987). *Esperienza e educazione*. Tr. it. 2014. Milano: Raffaello Cortina.
- Fossa Valenti. A. (2013). *I linguaggi espressivi*. In Di Tullio M. G. *Media attivi e solidali*. Molfetta, BA: La Meridiana.
- Freud (1905). *Tre saggi sulla teoria sessuale*. Tr. it (1975). Torino: Bollati Boringhieri.
- Gamelli I. (2006). *Pedagogia del corpo*. Roma: Meltemi.
- Giovanni Paolo II. (1999). *Lettera agli artisti*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Montessori M. (1999). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (1948).
- Mauriello R. (2019). *L'ora della gioia. Dio guarisce la nostra tristezza*. Roma: Edizioni RnS.
- Piaget J. (2000). Tr. it. *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Torino: Einaudi.
- Rinnovamento nello Spirito Santo. Comitato Nazionale Di Servizio. (2015). *La preghiera Comunitaria Carismatica*. Roma: Edizioni RnS.
- Sachs C. (2015²). *Storia della danza*. Milano: Il Saggiatore. (1933).
- Tecchiati I. F. (2010). *La danza della relazione*. Trento: Erickson.
- Zagatti F. (2004). *La danza educativa*. Granarolo Emilia, BO: Mousiké Progetti Educativi.

L'attuale ricerca neurobiologica per l'educazione. Cosa è utile sapere ad un insegnante

Current neurobiology educative research. What is useful to know for a teacher

LUCA REFRIGERI, CHIARA TAMBURRELLI¹

Riassunto

La ricerca pedagogica da diversi anni indaga sui temi dell'educazione anche in una prospettiva neurobiologica. Le conoscenze neurobiologiche, infatti, stanno fornendo importanti indicazioni sulla singolarità di ogni individuo nella prospettiva della interconnessione tra fattori genetici e ambientali. I più recenti studi neurologici hanno mostrato come i processi mentali siano il prodotto dell'organizzazione e della funzione del sistema nervoso e che l'organizzazione e le funzioni del sistema nervoso si costruiscono proprio attraverso le relazioni con l'ambiente. Diventa necessario per la progettazione educativa comprendere i meccanismi alla base di questi processi, le differenze di organizzazione cerebrale da un soggetto all'altro e la mutevolezza delle strutture cerebrali del singolo soggetto. Per questo si stanno affermando nuove aree di studio pedagogico basate sulle conoscenze neuroscientifiche: bioeducazione, enattivismo, semplicità, neurodidattica, warm cognition.

Il lavoro ha lo scopo di contribuire a ridisegnare l'attuale ricerca educativa in neurobiologia per proporre a tutti gli educatori, insegnanti compresi, questa nuova chiave interpretativa, fondamentale per analizzare, affrontare, gestire le diverse situazioni di apprendimento e insegnamento nella scuola odierna.

Parole chiave: neurobiologia; apprendimento; bioeducazione; neurodidattica, formazione docenti.

¹ The contribution is the result of common reflection and joint work by the authors. However, Luca Refrigeri is responsible for § 1, 3, 5 and Chiara Tamburrelli for § 2 and 4.

Abstract: Since several years, pedagogical research has been investigating educational issues from a neurobiological perspective too. Neurobiological knowledge provides important insights into each individual's uniqueness from the perspective of the interconnection between genetic and environmental factors. The most recent neurological studies have shown how mental processes are the product of the organization and function of the nervous system. They found, also, such as organization and function are built inside the exchange relationships that the nervous system has with the environment. This highlights the role of the contributions of cultural diversification and differentiation of biological and mental health of each person. Understanding the mechanisms underlying these processes, the differences of brain organization from one subject to another and changeability of the brain structures of the individual subject can be extremely useful for educational intervention and learning.

It becomes necessary for educational planning to understand these processes, the differences in brain organization from one subject to another and the changing nature of the individual subject's brain structures. This is why new areas of pedagogical study based on neuroscientific knowledge are emerging: bio education, enactivism, simplicity, neurodidactics, warm cognition.

This work aims to contribute to redesigning the current educational research in neurobiology to propose to all educators, including teachers, this new interpretative key, which is fundamental to analyse, face, and manage the different learning and teaching situations in schools today.

Keywords: neurobiology; learning; bio-education; neurodidactics, teacher training.

1. Introduction

From the second half of the twentieth century there has been a radical transformation of pedagogy that has assumed the identity of empirical science with its own epistemological and it has been increasingly becoming interdisciplinary knowledge which contribute to more areas. Instead of a single pedagogical knowledge have established the sciences of education designed as a set of knowledge that provide a point of reflection in the analysis of educational problems (J. Dewey, 1951).

Biology studies the individual and his relationship with the environment therefore has an important role in the definition of the object of pedagogy. The biology offers the opportunity to evaluate the interconnections between genetic traits and environmental factors. The uniqueness of each individual is determined by heredity in relation to the socio-historical and cultural influences (Frabboni Pinto Minerva, 2000). The comparison between pedagogy, biology and related sciences to understanding of human cognitive mechanisms can lead very important results.

Research into the functioning of the human brain, particularly during the past decade, has greatly enhanced our understanding of cognitive behaviours which are fundamental to education: learning, memory, intelligence, emotion (Byrnes, J.P., & Fox, N.A., 1998).

The increasing complexity of contemporary society imposes to the figures in the educational agencies to identify useful tools to capture the attention of children and young people, to involve them in school life through a new kind of school. In school practice, we realize that they are facing a real educational emergency for the difficulties that the school meets in the effective transmission of culture and education of new generations. It highlights the growing need to overcome the traditional teaching building new learning environments designed to ensure the development of skills needed to integrate into society. This objective can be achieved effectively through the active involvement of young people in forms of learning that act specifically on motivation and emotion. Neurobiological research and the phenomena of learning can provide important answers to the need for a new teaching.

2. Brain Plasticity

The brain is highly adaptive, a property called plasticity (Singer 1995; Squire & Kandel 2009). Adaptive plasticity is the capacity of the brain to change at a neurophysiological level in response to changes in the cognitive environment. A cognitive neuroscientific understanding of this characteristic has implications for pedagogical issues concerned with learning, including the necessity of reinforcement and the problem of erroneous learning, and for curriculum issues of breadth and depth.

The contributions of neurophysiology and neuropsychology, with the aid of new technologies, such as PET and fMRI, have provided a biological basis to some theories of psychology, clarifying certain processes that underlie the mechanisms of learning and memory. These studies demonstrated the critical importance of perceptual and motor systems in the formation of structures that give rise to the categorization, memory, learning (Frauenfelder, Santoianni 2002).

The most recent neurological studies have shown how mental processes are the product of the organization and function of the nervous system. This organization and functionality are built within the exchange relations that the nervous system has with the environment. This emphasizes the role of the contributions of cultural diversification and differentiation biological identity and mental health of each individual subject. The brain structures and mental processes, in fact, occur characterized by an extreme variety and changeability, a variety and changeability that individuals differ not only among themselves, but also the individual at different times of their lives. The genetic patrimony (neuronal circuits, neurons and their connections) is subject to a slow and gradual process of maturation which translates in the definition of individual specific features and development of a complex cognitive system quantitatively modelled and qualitatively modulated. The variety of brain organization from one subject to another, and modifiability of the cerebral structures of the individual subject is closely linked to the learning process.

Learning experiences are translated into electrical and chemical signals that gradually modify connections among neurons in certain areas

of the brain. Over time, these changes in neuronal connectivity can aggregate to significant reorganization of brain areas involved in certain types of learning. A learning experience elicits a cascade of signaling among many neurons in many areas of the brain. Learning experiences modify connections among neurons in certain areas of the brain, which gradually reorganize these areas (Squire & Kandel 2009). Each neuron has many inputs from other neurons. When someone have learning experiences, certain connections are activated, while others are not. Over time, connections that are most active relative to other inputs are strengthened, while those that are relatively less active are weakened or eliminated (Hebb 1949; Squire & Kandel 2009). These experience-dependent changes in the efficacy of neuronal connections are thought to be the biological substrate of memory. Over time, they aggregate to significant reorganization in certain brain structures, which reflects learning in domains associated with those structures.

The educational environment plays a crucial role in shaping the brain's abilities and determining students' academic achievement. Education should therefore strive to provide learning experiences that enable students at all levels to build toward mastery of a common set of skills, which is a principle of student-centered learning approaches. Research on brain plasticity also indicates that the brain is learning virtually all of the time, in both formal and informal contexts (Squire & Kandel 2009; OECD 2007).

Neuroscience research suggests that active engagement is necessary for learning. The changes in neuronal connections that underlie learning in the brain do not seem to occur when learning experiences are not active.

Recent imaging work suggests that cortical plasticity is conditional upon active engagement in humans (Ruytjens et al. 2006; Weinberger 2008; Winer & Schreiner 2011). Complementary research shows that active engagement is also necessary for the strengthening of neuronal connections in the cortex thought to underlie large-scale cortical reorganization (Ahissar et al. 1992; Recanzone et al. 1993; Recanzone & Wurtz 2000). Active engagement is a prerequisite for the changes in brain circuitry that are thought to underlie learning.

Genetic predispositions interact with learning experiences to give rise to a wide range of individual differences (Fischer & Bidell 2006; Hinton & Fischer 2011; Shonkoff & Phillips 2000; Ridley 2003). Since genetics and experience interact to shape the brain, each student's brain is unique. Someone have a collection of different abilities, and a student may struggle in one area, such as mathematics, and yet thrive in another, such as interpersonal intelligence (Gardner 1983). Mind, brain, and education research does not support the simplistic notion that each student is either intelligent or not; rather, it points to a more nuanced perspective that recognizes that each student has a complex profile of strengths and limitations.

3. Pedagogical research based on neuroscience

Bioeducational sciences are a broad field of study, uniting concepts from many disciplines (education, psychology, and neuroscience). At the heart of bioeducational sciences lie the fundamental questions of mind-brain and nature-nurture relationships linked to educational practical aspects. In the bioeducational perspective, training and education are the result of a complex process involving a plurality of elements and an even greater plurality of interactive dynamics.

Eliana Frauenfelder introduced the issue of Bio-education in the final decades of the last century. It highlights the need for studies in education to have a reference to the biological processes that have an impact on the learning mode, and on the results of it (Frauenfelder, 1994).

Bio-educational research, originated from Eliana Frauenfelder's studies on learning as "the multiplicative converging centre, to which the contributions of all those disciplines whose competence is always intertwined with a specii cally pedagogical one can be brought back" (Frauenfelder, Santoianni, 2002). Specifically, bio-education paved the way to the scientific establishment of the principle educability, creating "an alliance" between biology and pedagogy "as a result of sharing some degrees of epistemological compatibility and of partial reflection" (De Mennato, 2006).

The research team of the University of Salerno, led by Maurizio Sibilio, is investigating, analogically and biologically, the possible didactical use of simplicity's properties and principles shown by the physiologist of perception, Alain Berthoz.

Simplicity is a property of living organisms: "life has found solutions to simplify complexity. Nor does it evoke the utterly remarkable ability of living creatures to create borders delimiting closed spaces, such as the cell and the body itself. These solutions are indeed simplifying principles that reduce the number or the complexity of processes. They make it possible to rapidly analyze information or situations, taking into account past experience and anticipating the future-which helps to grasp intention-all the while respecting the complexity of reality" (Berthoz, 2011).

In the same line are the studies of Pier Cesare Rivoltella and his research team (Rivoltella, 2012) at CREMIT, University of Milan, showed the importance of picking the effects of cognitive neurosciences in the educational context to develop innovative and sustainable didactics on the learning level. Rivoltella talks about Neurodidactic to indicate the contribution in the analysis of the processes that governs learning production, especially now that access to knowledge is significantly marked by the mediation of digital technologies, and the strategies that they require.

Near the Neurodidactic is the concept of Enactivism that starting from Varela's studies, it analyses complex systems, showing the circularity of action and knowledge and the brain-body-artifact-world sequence. Giuseppe Rossi research team (Rossi, 2011) is analysing the fall out of Varela's systemic method in the didactic field. Many elements of tangency present in these researches and in possible synergies of research, pose questions about the existence of a paradigmatic perspective shared by all of them.

Emotions are one of the most studied and re-evaluated human dimension, even in the school environment, due to the close relationship that they have with learning processes. One of the most recent theories is Daniela Lucangeli's on warm cognition. The researcher demonstrates that every time an individual learns a concept, in addition to store it, he also save the emotion that he felt at that moment and in the future his brain will make him relive the two memories in an associated way.

4. Contribution to the knowledge bio-neuroscientific educational interventions

The knowledge of the processes that are activated with learning can be important for those who work a training action to ensure educational projects that consider learners as individuals who, in their individuality and specificity, requiring understanding and integrating affective and relational.

It is just the synergy between neuroscience and education sciences, knowledge-sharing and mutual cooperation in the study of common problems, according to their specific identity, which allows you to reach a deeper understanding of the workings of the mind. It seems very important to anchor the educational process to the evidence from neuroscience.

The knowledge of the functioning of mirror neurons, for example, determines a new vision and new ways of execution of interactive learning, obtainable through unity and personalized study plans based on shared multi-disciplinary knowledge.

Brain research has revealed that the majority of learning positive, practical and transferable only occur if the learner likes what he is doing, or if it finds that it is something significant for its existence, of “exportable” in their daily lives-school, in a word customizable.

In educational settings the educator must have a clear ability to relate events with the experiences that a particular individual expresses through his own body both descriptive (verbal and gestural) that narrative.

All the learning processes have important dimensions, socio-cultural and the environment which are actively involved, either as a frame of reference values and as a source of stimuli that can interfere with the learning process or educational.

Pedagogy must be allied with education in order to exploit the knowledge that come from neuroscience, in particular awareness of how the external environment affects the formation neurological individual. The educational context is given by many factors: the time, space, cultural mediators, the climate affective, interpersonal relations, etc., and it is particularly important that all these factors are well organized to support the natural tendency to learning.

Mental representations need time to develop and so you have to allow enough time for it to understand the learner's experience; the brain reflects all experiences and so many options you need to prepare the brain for learning and neural network to establish more efficient; the context, not the content, create meaning, and without attribution of meaning a real learning can not occur; motivation can not be produced artificially in the learning process, rather it is a result of a successful learning and personalization of learning Teaching must be adapted to the biological and physiological conditions of the brain of the learner. Educators, as such, are responsible for providing for the setting of stimulating learning be responsible for providing the setting for stimulating learning. Learning, otherwise by education, is not fully under the control of the conscious or voluntary, a satisfactory learning science considers the social and emotional factors in the same way as cognitive (Olivieri, 2011).

Keep in mind these findings and their neuro-psycho-physiological bases of notevole may be important for an educator to direct, manage, analyze the different situations of learning and teaching.

The pedagogy can and should benefit from the neuobiological discoveries, assuming the task of understanding and enhancing the developmental ability of the brain – mind in this way you can plan a training strategy that uses the environment to allow for maximum development potential and better mental health.

5. Conclusion

The need therefore emerges to update and improve teaching starting from the knowledge and enhancement of some fundamental discoveries of neuroscience. Keeping in mind these findings and their remarkable neuro-psycho-physiological basis can be important for an educator to direct, manage, analyse the different learning and teaching situations.

Pedagogy can and must benefit from neurobiological discoveries, taking on the task of understanding and enhancing the brain evolutionary capacities – in this way it is possible to plan a training strategy that uses the environment to enable maximum development potential and better

mental health. Pedagogy must exploit the knowledge of neuroscience, in particular the awareness of how the external environment influences the neurological formation of the individual.

It is also considered essential to train teachers to acquire full competence capable of doing, to stimulate positive predictive factors for the scholastic successor and to strengthen the preparation of learning experiences. Such oriented training can become an innovative push towards an effective innovative school system that meets the needs of learners.

References

- Ahissar, E., Vaadia, E., Ahissar, M., Bergman, H., Arieli, A., & Abeles, M. (1992). Dependence of Cortical Plasticity on Correlated Activity of Single Neurons and on Behavioral Context. *Science*. Vol. 257, No. 5057.
- Berthoz, A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Byrnes, J.P., & Fox, N.A. (1998). The educational relevance of research in cognitive neuroscience. *Educational Psychology Review*, 10(3), 297-342.
- Cambi, F. (2001). *La pedagogia generale oggi: problemi di identità*. Milano: La Nuova Italia.
- De Mennato, P., Orefice, P., Sarracino, V. (Eds.) (2006). *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli. Studies in honour of Eliana Frauenfelder*. Naples: Liguori.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Drubach, D. (2000). *The Brain Explained*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Fischer, K.W. & Bidell, T.R. (2006). Dynamic Development of Action and Thought. In W. Damon & R.M. Lerner, eds. *Handbook of Child Psychology*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Frabboni, F. & Pinto Minerva, F. (2000). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza Roma-Bari.
- Frauenfelder, E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una nuova alleanza*. Napoli: Liguori.

- Frauenfelder, E., Santoianni, F. (a cura di) (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Gallese, V. (2007). Dai neuroni specchio alla consonanza intenzionale. Meccanismi neurofisiologici dell'intersoggettività. *Rivista di Psicoanalisi*, 53,1, 197-208.
- Gallese, V. (2009). Mirror Neurons, Embodied Simulation, and the Neural Basis of Social Identification. *Psychoanalytic Dialogues*, 19, 519–536.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior*. New York, NY: Wiley & Sons.
- Hinton, C. & Fischer, K.W. (2011). Learning from a Developmental and Biological Perspective. In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides, eds. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris, France: OECD.
- Lucangeli D. (2011). Orientamento formativo ed educazione affettivo-emozionale a sostegno dell'interesse e della motivazione dello studente: è possibile insegnare a «voler apprendere»? (237-246), in Speranzina Ferraro (a cura di), Piano Nazionale Orientamento. Risorsa per l'innovazione e per il governo della complessità. *Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione* 134-135/2011. Le Monnier.
- Lucangeli, D., & Scruggs, T.E. (2003). Text anxiety, perceived competence, and academic achievement in secondary school students. In T. E. Scruggs & M. A. Mastropieri (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 16, pp. 223–230). Oxford, UK:
- McGaugh, J.L. (2015). Consolidating memories. *The Annual review of Psychology*, 2015,66:1-24
- Mialaret, G. (1976). *Les Sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Olivieri, D. (2011). *Mente, cervello ed educazione: Neuroscienze e pedagogia in dialogo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Organisation for Economic Co-Operation and Development. (2007). *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris, France: Author.

- Palomba D., Stegagno, L. (2007). Emozioni e memoria: riscontri neurofisiologici. In E. Agazzi, V. Fortunati, (a cura di). *Memoria e saperi: percorsi transdisciplinari*. Roma: Meltemi, pp. 229-242.
- Panksepp J., 1998, *Affective Neuroscience: The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Recanzone, G.H. & Wurtz, R.H. (2000). Effects of Attention on MT and MST Neuronal Activity During Pursuit Initiation. *Journal of Neurophysiology*. Vol. 83, No. 2.
- Recanzone, G.H., Schreiner, C.E., & Nerzenich, M.M. (1993). Plasticity in the Frequency Representation of Primary Auditory Cortex Following Discrimination Training in Adult Owl Monkeys. *The Journal of Neuroscience*. Vol. 13, No. 1.
- Ridley, M. (2003). *Nature via Nurture: Genes, Experience and What Makes Us Human*. New York, NY: HarperCollins.
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L, Gallese, V. (2001). Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews, Neuroscience*, 2, 661-670.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva*. Milano: Franco Angeli.
- Ruytjens, L., Albers, F., van Dijk, P., Wit, H., & Willemsen, A. (2006). Neural Responses to Silent Lipreading in Normal 26 Mind, Brain, and Education: The Students at the Center Series Hearing Male and Female Subjects. *European Journal of Neuroscience*. Vol. 24, No. 6.
- Scurati, C. (1999). *Pedagogia*. Milano: Mondadori.
- Shonkoff, J.P. & Phillips, D.A., eds.; (2000). Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development; National Research Council and Institute of Medicine. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Sibilio, M. (2002). *Il corpo intelligente*. Naples, Simone.
- Singer, W. (1995). Development and Plasticity of Cortical Processing Architectures. *Science*. Vol. 270, No. 5237.
- Squire, L.R. & Kandel, E.R. (2009). *Memory: From Mind to Molecules*. New York, NY: Scientific American Library.

- Tortora, G. and Grabowski, S. (1996). *Principles of Anatomy and Physiology*. (8th ed.), New York: HarperCollins College Publishers.
- Varela, F.J., Thompson, E.T., Rosch, E. (1992). *The Embodied Mind: Cognitive Science and human experience*. MA: MIT Press.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Weinberger, N.M. (2008). Cortical Plasticity in Associative Learning and Memory. In J.H. Byrne, ed. *Learning and Memory: A Comprehensive Reference*. Oxford, UK: Elsevier Ltd.
- Winer, J.A. & Schreiner, C.E., eds. (2011). *The Auditory Cortex*. New York, NY: Springer.