



UNIVERSITÀ
DI SIENA 1240

“LEGGERE: FORTE! AD ALTA VOCE FA CRESCERE L’INTELLIGENZA”

**LA CAPACITÀ DI RICONOSCERE IL
PROPRIO DESIDERIO
E LO SVILUPPO DI UNA FORMA
MENTIS IRONICA E GENERATIVA
ATTRAVERSO LA LETTURA AD ALTA
VOCE E SILENZIOSA**

*PROPOSTA DI RICERCA DEL DIPARTIMENTO DISPOC,
UNIVERSITÀ DI SIENA
RESPONSABILE SCIENTIFICA DEL PROGETTO
MARIA RITA MANCANELLO
ASSEGNISTA DI RICERCA: CHIARA CARLETTI
2023-2024 E 2024-2025*



Regione Toscana

In collaborazione con:

INDIRE ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA


Ministero dell'Istruzione e del Merito
Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana

 UNIVERSITÀ
DI FIRENZE

 UNIVERSITÀ
DI PISA

 UNIVERSITÀ
DI SIENA
1240

 CENTRO
PER IL LIBRO
E LA LETTURA

Indice

1. I tre percorsi del Progetto _____ p. 1
2. Percorso sperimentale sulla rilevazione rischio drop-out ____ p. 2
3. Le fasi della ricerca sperimentale _____ p. 4
4. Il rapporto tra la ricerca sperimentale e le altre due ricerche
dell'Università di Siena per il progetto "Leggere: Forte!" ____ p. 7
5. Il metodo delle altre due ricerche: la RAP _____ p. 9
6. Le motivazioni della scelta delle categorie formative oggetto
della ricerca _____ p. 16
7. Il perché di una scelta _____ p. 18
8. Ricerca-azione partecipativa con le scuole che hanno già
introdotto o intendono introdurre la pratica della lettura ad
alta voce _____ p. 20
9. Le fasi della Ricerca-Azione Partecipativa con le scuole che
hanno già introdotto o intendono introdurre la pratica della
lettura ad alta voce _____ p. 22
10. Ricerca Azione Partecipativa sull'introduzione della lettura
silenziosa in un contesto virtuale _____ p. 24
11. Le fasi della Ricerca-Azione Partecipativa sull'introduzione
della lettura silenziosa in un contesto virtuale _____ p. 26
12. Destinatari e tempi _____ p. 28
13. Bibliografia minima di riferimento _____ p. 29

Contatti: leggereforteunisi@gmail.com

Maria Rita Mancaniello: mariarita.mancaniello@unisi.it

Chiara Carletti: chiara.carletti@unisi.it

I 3 percorsi del Progetto

La ricerca segue tre piani tra loro integrati, ma autonomi. La scuola potrà scegliere di aderire a uno o più dei tre differenti percorsi di ricerca qui sotto riportati, che prenderanno avvio a partire dal mese di settembre 2024.

1 Percorso sperimentale sulla rilevazione del rischio drop-out.

2 Ricerca-azione partecipativa con le scuole che hanno già introdotto o intendono introdurre la pratica della lettura ad alta voce.

3 Ricerca azione partecipativa sull'introduzione della lettura silenziosa in un contesto virtuale.

1 Percorso sperimentale sulla rilevazione rischio drop-out

La ricerca sperimentale

La ricerca sperimentale sarà finalizzata a individuare i fattori di rischio del fenomeno legato all'abbandono scolastico (drop-out). Aderire a questo primo percorso di ricerca, significa per le scuole dare la propria disponibilità affinché i ricercatori e le ricercatrici del team dell'Università di Siena possano condurre le loro rilevazioni statistiche funzionali allo sviluppo di mappe neurali in grado di rilevare le difficoltà individuali di partecipazione alle attività formative, di affezione al contesto di apprendimento e di rendimento scolastico.

Il lavoro di ricerca è specifico per la rilevazione del rischio di abbandono scolastico e anche propedeutico alle attività della pratica di "Leggere: Fortel!" nelle realtà che vorranno sviluppare anche una delle altre due indagini. Alla luce dei dati della ricerca si potrà verificare il potenziale di efficacia della metodologia della lettura ad alta voce nell'attivazione di processi motivazionali allo studio e di significatività delle attività scolastiche nel proprio progetto di vita delle/gli adolescenti. Le rilevazioni e i dati saranno condivisi con docenti e studenti/tesse per rendere gli adolescenti protagonisti/i anche di possibili soluzioni da adottare con insegnanti per lo sviluppo di un maggiore benessere della vita scolastica; inoltre per intervenire in modo significativo sulla riduzione del rischio di abbandono, attraverso specifici interventi di sostegno progettati congiuntamente.

Le fasi della ricerca sperimentale

Il disegno della ricerca sperimentale avrà la seguente articolazione:

FASE I – ANALISI DI CONTESTO.

Si analizzeranno la letteratura scientifica di riferimento e le evidenze empiriche delle fasi precedenti del progetto.

FASE II – INDIVIDUAZIONE DEI GLI ATTORI (TARGET)

Verranno precisati i destinatari diretti e indiretti del progetto in termini quantitativi e qualitativi;

FASE III – INDIVIDUAZIONE DEL SET DI VARIABILI

Verranno costruite e definite le schede di rilevazione riferite ai destinatari del progetto. In particolare, saranno individuate le variabili anagrafiche, di contesto e di processo. Rispetto agli allievi, verranno individuate specifiche variabili riguardanti (ad esempio):

- cluster anagrafici
- cluster di genere;
- gruppi sociali;
- stili di condotta e di vita;
- percorso di studio;
- ecc.

Rispetto ai docenti e agli educatori coinvolti nel progetto, verranno individuate specifiche variabili riguardanti (ad esempio):

- cluster anagrafici
- cluster di genere;
- gruppi sociali;
- stili di insegnamento
- gestione dei gruppi classe;
- ecc.

FASE IV – VERIFICA E VALIDAZIONE DEI DATI

I dati acquisiti verranno sottoposti ad analisi e verificati per il successivo trattamento statistico.

Elaborazione statistica con il metodo della cluster analysis.

Implementazione analitica con l'utilizzo di modelli e strumenti di intelligenza artificiale.

FASE V – ESPLICITAZIONE DEL MODELLO TEORICO DELLA RICERCA SPERIMENTALE

In questa fase verranno individuate ed esplicitate le variabili strategiche che possono spiegare l'impatto della dispersione scolastica su:

- a) Il raggiungimento di traguardi di autonomia, pensiero critico e divergente, consapevolezza dei propri progetti di vita; ecc...;
- b) Capacità di autovalutazione;
- c) Ecc...

Riguardo agli insegnanti ed educatori, da un lato verranno esplorate

- a) La dimensione del "fare pedagogico", con particolare riguardo agli stili di conduzione del gruppo classe;
- b) La capacità di orientare gli allievi nello sviluppo delle competenze individuali e delle life skills;
- c) Ecc...

FASE VI – VERIFICA E VALUTAZIONE PARTECIPATA DEI RISULTATI

In questa fase verranno verificati e valutati i risultati ottenuti, condividendone gli esiti.

L'analisi dei dati: il metodo meticciano

In linea con ricerche nazionali e internazionali su analoghe categorie pedagogiche, il metodo di analisi coerente con la concezione emergenziale, è il metodo meticciano (Mortari, 2007; Mortari e Silva, 2018), che unisce aspetti del metodo fenomenologico (Husserl, 2002; Giorgi, 1985; Moustakas, 1994; Mortari, 2007; 2008) con aspetti della *grounded-theory* (Glaser e Strauss, 1967). Il meticciamiento, che è guidato dall'intenzione di adottare quelle procedure epistemiche che si ritengono maggiormente adeguate alla comprensione della singolarità e la specificità del fenomeno oggetto di studio, deve essere condotto seguendo il principio della «libertà rigorosa» (Mortari, 2007), che suggerisce la possibilità di utilizzare aspetti di metodi diversi purché si esplicitino le ragioni delle proprie scelte. Mettere il metodo fenomenologico con la *grounded-theory*, è epistemologicamente legittimo perché essi condividono alcuni assunti centrali: l'aderenza ai dati per costruire una descrizione quanto più fedele possibile del fenomeno oggetto di indagine; la messa tra parentesi o sospensione di tutte le pre-conoscenze e di tutte le teorie pre-date, così da comprendere l'originalità del fenomeno indagato senza farsi condizionare da ciò che già si sa; la messa in atto di procedure di analisi di tipo induttivo, per mantenere la costruzione della conoscenza radicata nel materiale raccolto attraverso il processo euristico (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020) e per ciascuna tipologia di attività, seguendo la specificità del materiale raccolto, saranno sviluppate procedure di analisi ad hoc che rendano operativo il metodo meticciano.

Tale metodo permetterà di utilizzare sia strumenti quantitativi (questionario) che qualitativi (protocolli osservativi e/o self report e/o interviste semi-strutturate e/o focus group), effettuando delle comparazioni longitudinali sui cambiamenti registrati, rilevati in tre diversi momenti (Iniziale, Intermedio, Finale).

Il rapporto tra la ricerca sperimentale e le altre due ricerche dell'Università di Siena per il progetto “Leggere: Forte!”

Gli strumenti utilizzati nell'ambito della ricerca sperimentale saranno coerenti con il progetto “Leggere: forte!” e saranno di tipo quanti-qualitativo. I metodi qualitativi vengono considerati più adeguati a cogliere l'essenza del mondo umano, dal momento che esso è un mondo di significati e la comprensione dei significati non è garantita da un processo di quantificazione, ma richiede la messa in atto di processi interpretativi (Mortari e Ghirotto, 2019). Tenendo conto del fatto che le questioni educative più significative riguardano dimensioni esperienziali che non sono quantificabili, ma solo indagabili qualitativamente, gli strumenti utilizzati nell'ambito del progetto sono stati pensati per consentire anche la raccolta di dati qualitativi.

In particolare, ci si avvarrà di un modello conoscitivo ispirato dall'epistemologia naturalistica (Lincoln e Guba, 1985; Erlandson et al., 1993), che prescrive di collocare le ricerche negli ambienti dove i fenomeni ordinariamente accadono, e si caratterizza per un'intenzione trasformativa (Mortari, 2009), quella di apportare un miglioramento nella pratica educativa. Un approccio che trova le sue fondamenta nel paradigma ecologico e chiede di collocare la ricerca in un setting naturale (Lincoln e Guba, 1985; Erlandson et al., 1993), ovvero nei contesti in cui il fenomeno oggetto di studio ordinariamente accade, proprio perché è in relazione al contesto in cui si verifica, che ciascun fenomeno acquisisce il suo significato.



L'approccio quantitativo, parimenti, seguendo una prospettiva di triangolazione metodologica, consentirà di rilevare informazioni di contesto, situazionali e processuali, direttamente dagli attori coinvolti (studenti ed insegnanti).

Il modello ipotizzato per la valutazione dei fattori di rischio drop-out dovrà basarsi sull'individuazione di un ampio set di variabili che confluiranno in due schede di rilevazione. Tali schede costituiranno lo strumento per la costruzione della banca dati che sarà successivamente processata con metodi statistici multivariati (cluster analysis) e modelli basati sulle reti neurali artificiali. Si diversificheranno le informazioni rispetto agli attori del processo di insegnamento/apprendimento: da un lato, nei confronti degli allievi, sarà orientato verso l'autonomia, il pensiero critico-riflessivo, la capacità di autodeterminazione; dall'altro, nei riguardi degli insegnanti, per l'accrescimento della consapevolezza e delle competenze nella conduzione dei processi formativi, nella comunicazione empatica, negli stili di insegnamento e nella gestione del clima di classe. Con ciò, assecondando la prospettiva di modelli pedagogici non direttivi.

Il metodo delle altre due ricerche: la Ricerca Azione Partecipativa (RAP)

Le precedenti esperienze di attuazione dell'azione "**Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza**", hanno mostrato che tale pratica è un vero e proprio strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di promozione del successo formativo e dell'autorealizzazione di bambine e bambini e di ragazze e ragazzi frequentanti il sistema di istruzione toscano, offrendo un processo di sviluppo personale e sociale e contribuendo all'innalzamento complessivo della qualità della vita degli alunni e alunne.

In tale prospettiva si colloca l'indagine proposta dall'Università di Siena, allo scopo di verificare l'efficacia di tale pratica nel contrasto alla dispersione scolastica. In particolare il disegno di ricerca prevede l'uso di due categorie pedagogiche: quella dell'ironia, per quanto riguarda lo sviluppo di un pensiero complesso, critico, riflessivo e generativo; e quella del desiderio in riferimento alla costruzione del proprio progetto di vita. Il tutto anche nell'ambito delle nuove prospettive promosse dall'AI e dalle tecnologie digitali.

La RAP è un approccio integrato di ricerca, educazione ed azione sociale:

- è ricerca qualitativa nel campo delle scienze umane e dell'educazione in particolare;
- è intervento finalizzato all'autoeducazione, che non separa il momento dell'analisi dei bisogni da quello dell'offerta di formazione;
- è intervento di natura sociale finalizzato al miglioramento delle condizioni di vita dei pubblici interessati, giovani e/o adulti, in particolare quelli maggiormente svantaggiati.

Le basi teoriche. Le sue basi teoriche, sul versante delle scienze dell'educazione, si muovono nell'ambito di un approccio scientifico di tipo empirico allo studio ed alla modificazione dei processi formativi nel corso della vita umana. In tal senso la RAP rimanda ad una "teoria della creazione dei saperi" nel processo formativo. Per sapere qui non si intende soltanto la conoscenza razionale, ma ogni altra forma esplorativa della realtà: si hanno saperi percettivi, emozionali, fantastici, razionali, così come si hanno forme di apprendimento percettivo, emotivo, fantastico, razionale, sia a livello del singolo (saperi individuali) sia a livello del gruppo (saperi sociali e culturali).

Pertanto, la RAP si definisce per tutta una serie di caratteri, tra loro connessi, che possono essere così brevemente riepilogati:

- carattere attivo della creazione dei saperi: il soggetto elabora saperi e non si limita a subirli quando si trova o è messo in situazione dinamica di protagonista;
- carattere partecipativo della creazione dei saperi: il soggetto produce saperi originali non stereotipati quando è in situazione di auto-apprendimento, cioè è chiamato a rispondere a suoi bisogni;
- carattere investigativo della creazione dei saperi: il soggetto matura nuovi saperi e non riproduce saperi in forma ripetitiva quando è di fronte a questioni da risolvere;
- carattere rappresentativo della realtà nella creazione dei saperi: il soggetto perviene a saperi inediti quando lavora attorno alla sua (individuale e/o di gruppo) rappresentazione della realtà e non con saperi da essa disgiunti;
- carattere trasformativo della creazione dei saperi: il soggetto che modifica, arricchendola, la sua rappresentazione della realtà è portato ad introdurre cambiamenti nella realtà stessa, quella personale e quella dell'ambiente in cui vive, anziché chiudersi nella sua semplice conservazione.

Quattro capisaldi. La RAP può essere ulteriormente riconosciuta per quattro connotazioni fondamentali.

- La prima connotazione: la RAP si colloca, all'interno degli orientamenti della ricerca educativa, nell'ambito della ricerca operativa. Nella ricerca azione partecipativa viene respinta la concezione positivista della scienza, secondo la quale il soggetto della ricerca e l'oggetto della ricerca sono separati.



È una tradizione che ancora permane nelle scienze umane, ma la RAP tende al superamento di una tale concezione. Indubbiamente, la questione resta complessa; ma in questa sede si riprendono in termini introduttivi soltanto alcuni aspetti che qualificano la RAP in una direzione alternativa. Innanzi tutto, c'è da sottolineare la stretta relazione tra il soggetto e l'oggetto della ricerca, trattandosi comunque di un rapporto tra esseri umani: per questo non si accetta la separazione tra il soggetto e l'oggetto. Anzi, per l'esattezza non si parla di soggetto e di oggetto, ma di relazione tra soggetti; per questo il problema dell'oggettività non si può realizzare attraverso una presunta neutralità o estraneità, ma attraverso la comunicazione tra i soggetti.

Un secondo aspetto riguarda il rapporto tra pratica e teoria; non si pensa di poter costruire delle teorie in educazione con un approccio solo deduttivo; per coniugare la teoria con la pratica l'approccio non può non essere anche induttivo. Nella RAP il problema dell'oggettività nella ricerca si ripropone attraverso il rapporto teoria-pratica: non si tratta di perseguire l'oggettività assoluta, ma l'oggettività relativa e contestualizzata, nel senso che attraverso il rapporto bidirezionale teoria-pratica si arriva a soluzioni non uniformi e immutabili, ma diversificate e perfettibili, in grado di adattarsi al variare delle situazioni particolari, pur senza appiattirsi su di esse.

Ne deriva - è il terzo aspetto - il rapporto tra l'approccio normativo e l'approccio ermeneutico. Ben inteso, l'educazione ha sempre un approccio teso verso il dover essere, ma l'inedito da realizzare non può essere separato dalla dimensione dell'esperienza vissuta: è l'approccio fenomenologico, legato alle situazioni reali, che ci può aiutare a costruire l'approccio normativo.

Si può dire dunque che la RAP si colloca tra quegli orientamenti della ricerca in educazione tesi al superamento del dualismo della scienza, tipico del razionalismo occidentale. Persegue un approccio olistico o, detto in altro modo, un approccio complesso al processo formativo, che rimanda alla complessità del reale.

- La seconda connotazione: la RAP si identifica con la pedagogia della ricerca. L'azione educativa viene sviluppata attraverso il metodo dell'indagine. Ciò significa che la ricerca azione partecipativa non accetta una teoria ed anche una pratica dell'educazione centrate su di una educazione trasmissiva.



La RAP da questo punto di vista non può essere inserita nel quadro delle teorie secondo cui l'educazione è sempre e soltanto una trasmissione di modelli; l'educazione secondo la ricerca azione partecipativa cerca di far sì che all'interno dei soggetti si attivino processi di ricerca.

In tale contesto vengono utilizzati due tipi di approccio: da una parte, viene adottato un approccio razionale, che cerca di chiarire e sviluppare il sistema logico di analisi dei problemi; dall'altra, viene seguito un approccio di tipo clinico, che oltre al precedente si propone di utilizzare anche un altro tipo di logica, con una sua forma di razionalità al suo interno: questa si alimenta di variabili che si possono definire emotive, fantastiche, le quali hanno procedure intuitive e non analitiche e non sono meno importanti nella ricerca-azione.

In definitiva, quando si afferma che l'azione educativa deve utilizzare il metodo della ricerca non si pensa solo all'approccio scientifico della razionalità cartesiana, ma anche ad un approccio che cerca di utilizzare le energie creative che ogni persona ha comunque dentro di sé e che non sempre sono espresse e valorizzate.

In particolare, va sottolineata una questione molto importante: ci si chiede come attivare il processo di indagine. Quasi tutti gli autori parlano di un approccio problematico; cioè il processo di ricerca comincia sempre con l'approccio ad un problema: un problema del soggetto o del gruppo che è in formazione.

È dalla fase di problematizzazione che i soggetti riescono poi a sviluppare analisi, formulare ipotesi, fare verifiche.

- La terza connotazione: la RAP si riconosce nella pedagogia dell'azione. Non si tratta di una semplice pedagogia del fare, in cui l'azione venga intesa solo in modo strumentale; si tratta piuttosto di una pedagogia che mette in moto i processi di attivazione del soggetto. I contributi della ricerca-azione partecipativa mettono l'accento non solo sul risultato dell'azione, ma sottolineano soprattutto il processo che l'azione di ricerca tenta di sviluppare all'interno dei soggetti in formazione.

Al riguardo, è da porre una questione molto interessante, che esige il superamento dell'approccio dualistico: è un'azione all'interno del soggetto o è un'azione fuori del soggetto? È un'azione interna, centrata sul cambiamento dei comportamenti e dei punti di vista, ma è anche un'azione sulla realtà, sul sociale, sulla trasformazione del mondo.

Nella RAP si può fare una distinzione tra i due aspetti, ma nella pratica essi sono strettamente congiunti: non si può avere una trasformazione esterna senza un'azione all'interno del soggetto; d'altra parte, la trasformazione interna non avviene staccandosi dalla realtà e dai suoi imperativi, ma grazie all'attivazione delle potenzialità del soggetto, che producono un effetto sul mondo.

A proposito dell'approccio interno/esterno, che sottolinea la centralità del soggetto, si tratta allora di verificare come sviluppare un processo di creazione dell'azione. A tale riguardo si fa perno sul campo motivazionale e sul coinvolgimento personale, fino alla presa a carico di responsabilità. Si parla dunque di azione anche nel senso di processo di produzione.

Un'altra sottolineatura riguarda la finalizzazione della ricerca azione, attraverso strumenti di lavoro molto flessibili e molto differenziati, verso risultati concreti, verso un'attività produttiva, a livello dell'educazione e quindi di modifica di comportamenti e di punti di vista, ma anche a livello di atti concreti, con ripercussioni dirette nella vita della persona, del gruppo, della comunità.

- La quarta connotazione: la RAP come pedagogia della comunicazione. Nella ricerca azione partecipativa si parla di pedagogia della relazione, nel senso che non si accetta l'idea che si possa fare educazione senza dialogo: l'educazione, infatti, è soprattutto questione di rapporto, di comunicazione tra soggetti.

È una notazione molto importante; emerge nelle pratiche di ricerca azione partecipativa nella scuola e nell'educazione degli adulti. A volte si pensa ancora di potere fare educazione senza considerare l'"alterità", come avviene invece in consolidate abitudini didattiche. Anche qui non si tratta di una cooperazione intesa in maniera automatica; il problema sta nel come sviluppare il processo di relazione intersoggettiva: cioè di come sviluppare un sistema di lavoro che possa favorire tale relazione. Non ci può essere una relazione educativa, se non c'è un progetto pedagogico: la relazione si trasforma in una creazione di saperi tra due interlocutori: da un lato, il soggetto che fa formazione e dall'altro il soggetto che è in formazione. A tale riguardo si pone il problema del rapporto di potere nella relazione intersoggettiva: non si può avere un'immagine idilliaca del rapporto tra i saperi; si tratta comunque di un rapporto, come si dice in pedagogia, asimmetrico, per cui si deve sempre considerare che c'è qualcuno che ha più potere nel sistema dei saperi ed altri che hanno saperi più deboli, meno in grado di far valere il loro punto di vista.





La pedagogia della comunicazione, da un lato impone di sviluppare un processo di relazione, ma d'altro lato pone la questione dei conflitti che si generano quando saperi diversi vengono in contatto.

Nei progetti di ricerca azione partecipativa sono adottate strategie diverse per superare tali conflitti, per non trasformare l'educazione in un processo di addomesticamento della relazione tra i saperi, ma per renderla sede di creazione di saperi ulteriori.

Parametri metodologici. Sul piano metodologico l'intervento educativo secondo la RAP adotta, tra gli altri, i seguenti parametri operazionali, articolandoli e adattandoli al tipo di progetto a cui si riferisce: in campo scolastico, extrascolastico, di educazione degli adulti, rivolto a singoli soggetti in difficoltà, a pubblici svantaggiati, a comunità locali, ...:

- l'offerta formativa non è mai disgiunta dall'analisi dei bisogni dei pubblici interessati;
 - questi sono associati sia alla fase di analisi che a quella dell'offerta;
 - i contenuti dell'intervento muovono dalla realtà del soggetto (realtà "locale") e dalle forme psicologiche, sociali e culturali della rappresentazione di questa da lui elaborata;
 - l'intervento, muovendo dai saperi del soggetto (inizialmente empirici, su un tema da esplorare), non resta chiuso in essi, ma li allarga a saperi esterni, predisciplinari e disciplinari (saperi scientifici), ma anche di altra natura (come i saperi intuitivi);
 - la comunicazione dei saperi tra quelli iniziali e quelli di arrivo è condizione necessaria dello sviluppo educativo;
 - la validità dei saperi su cui si snoda l'azione educativa, da quelli empirici a quelli disciplinari, non è data dalla loro posizione di potere, ma dal loro gradiente risolutivo dei problemi affrontati;
 - l'intervento educativo, muovendo da un problema specifico che investe il soggetto e la sua realtà, non sviluppa saperi disciplinari separati, ma li tiene tra loro relazionati attorno al problema da risolvere;
 - il progetto formativo e le relative unità formative ruotano intorno a problemi e sotto-problemi da risolvere che coinvolgono direttamente il soggetto e il suo contesto di vita;
 - la risoluzione del problema affrontato non investe soltanto il campo dei saperi, ma anche quello delle azioni da compiere per modificare il contesto di vita;
- 

- l'intervento educativo, dovendo essere su misura dei bisogni specifici e diversi dei soggetti coinvolti, non adotta programmi uniformi, ma è costruito secondo il sistema della progettazione formativa e "curricolare" , sia a livello sia di programmazione generale del progetto, sia di microprogrammazione per unità formative;
- la progettazione e la valutazione costituiscono due facce dell'unico processo di sviluppo dell'intervento educativo: se sul piano tecnico sono di competenza degli operatori educativi, sul piano formativo coinvolgono gli stessi soggetti in formazione, configurandosi pertanto in termini di progettazione partecipativa e di autovalutazione;
- gli strumenti e le tecniche di lavoro educativo e didattico, per poter essere funzionali a fasi e ad operazioni di diversa natura - dall'iniziale analisi della domanda alla valutazione conclusiva dell'offerta di formazione -, non debbono essere rigidi e fissi, ma interattivi, multimediali e conformi alle modalità espressive locali;
- l'intervento educativo, per il carattere composito del processo formativo, non resta nel chiuso di una sola agenzia educativa, ma si apre all'esterno nella logica di un sistema di relazioni tra le agenzie.

La RAP allora, contro ogni esperienza educativa che aliena e separa il soggetto da sé stesso e dagli altri, opera per difendere e sostenere la relazione più profonda esistente all'interno del processo formativo inteso come potenziale conoscitivo umano: coniuga l'esplorazione conoscitiva del sentire con l'esplorazione conoscitiva del pensare, facendo leva sulla dimensione indagativa, partecipativa ed operativa del conoscere stesso quando diventa creativo e, dunque, coglie ed alimenta l'unitarietà del soggetto nel mondo (Orefice, 2006).

RICERCA (logica del pensare)	PARTECIPAZIONE (logica del sentire)	SAPERI DEL SOGGETTO (ingresso/uscita)
Problema	<i>Sensibilizzazione</i>	Saperi pregressi
Analisi	<i>Coinvolgimento</i>	Saperi pregressi Saperi disciplinari
Ipotesi	<i>Affezione</i>	Saperi disciplinari + saperi pregressi
Verifica	<i>Soddisfazione</i>	Nuovi saperi disciplinari del soggetto
Valutazione	<i>Presa a carico</i>	Saperi integrati del soggetto

Le motivazioni della scelta delle categorie formative oggetto della ricerca

Analizzare l'ironia in relazione alla formazione del soggetto, significa prendere in considerazione sia il suo ruolo nella comunicazione umana, sia la sua funzione nella costruzione del sé individuale. Il soggetto ironico è, innanzitutto, un soggetto in continua relazione con l'altro, un soggetto che per vivere la sua dimensione sociale deve saper stare nella comunicazione e costruire il proprio sé. Sempre all'interno del processo formativo, l'ironia si inserisce come linguaggio utile al soggetto per avere una visione complessa della realtà. Quest'ultima è attraversata da contraddizioni, da paradossi e, in generale, da flussi comunicativi, spesso anche in contrasto tra loro, che occorre saper decifrare.

La volontà di procedere in questa direzione ha spinto alcuni studiosi a riconoscere l'importanza della comunicazione formativa (Anichini et al, 2012), rilevante tanto per il soggetto, quanto per la società. Il primo deve, infatti, sviluppare un proprio sé comunicativo che lo aiuta a relazionarsi con gli altri e contribuisce anche al suo darsi forma, mentre la seconda – da parte sua – reclama una comunicazione complessa, in grado di rispondere ai diversi bisogni di una società sempre più diversificata, articolata, flessibile e che, in quanto tale, richiede un'educazione che valorizzi stili cognitivi e comunicativi in grado di agire su differenti livelli di realtà, aprendosi al mondo in maniera critica e problematica.

Il soggetto ironico appare, dunque, come un soggetto dialogico, educato a una forma di comunicazione plurale, libera, critica e capace di abitare il nostro tempo, con i suoi bisogni e le sue contraddizioni.

Il contributo della scuola in questo senso è fondamentale in quanto – attraverso una trasformazione curricolare – può aiutare a porre al centro la relazione e a dare valore agli stili comunicativi capaci di valorizzare quest'ottica di creatività che interessa tanto la mente, quanto il linguaggio.





Poiché non nasciamo soggetti ironici, ma apprendiamo ad esserlo, abbiamo bisogno prima di tutto di ricercare quei contesti formativi, in cui viene promossa un tipo di comunicazione capace di valorizzare la creatività, la divergenza e la fantasia, così come il ribaltamento di prospettiva e, in generale, la libertà d'espressione. Solo in questo modo l'educazione potrà rispondere alle esigenze degli adolescenti di oggi, i quali si trovano a vivere in un'epoca carica di tensioni e sofferenza, in cui si ricerca il consenso a scapito dell'esercizio di un pensiero autonomo e critico. Per esercitare, dunque, il dominio della conoscenza, è importante saper leggere i saperi in maniera critica, riflettendo sui rischi dell'omologazione, così come sulla diffusione di notizie false che trovano spazio e voce soprattutto, ma non solo, nei social media. In tal senso il ruolo della scuola è centrale per promuovere un'educazione in cui la comprensione guida l'agire dei soggetti in formazione. In spazi dove si apprende, divertendosi, e in cui il docente adotta stili di insegnamento nuovi, si possono realizzare comunità di studenti in cui il senso di appartenenza e cooperazione è particolarmente radicato.

In questi luoghi ognuno ha la possibilità di esprimersi liberamente, attraverso un gioco di rimandi e scambi di punti di vista che inducono a osservare l'altro da prospettive insolite, ribaltando le proprie aspettative e decostruendo – se necessario – i propri pregiudizi.

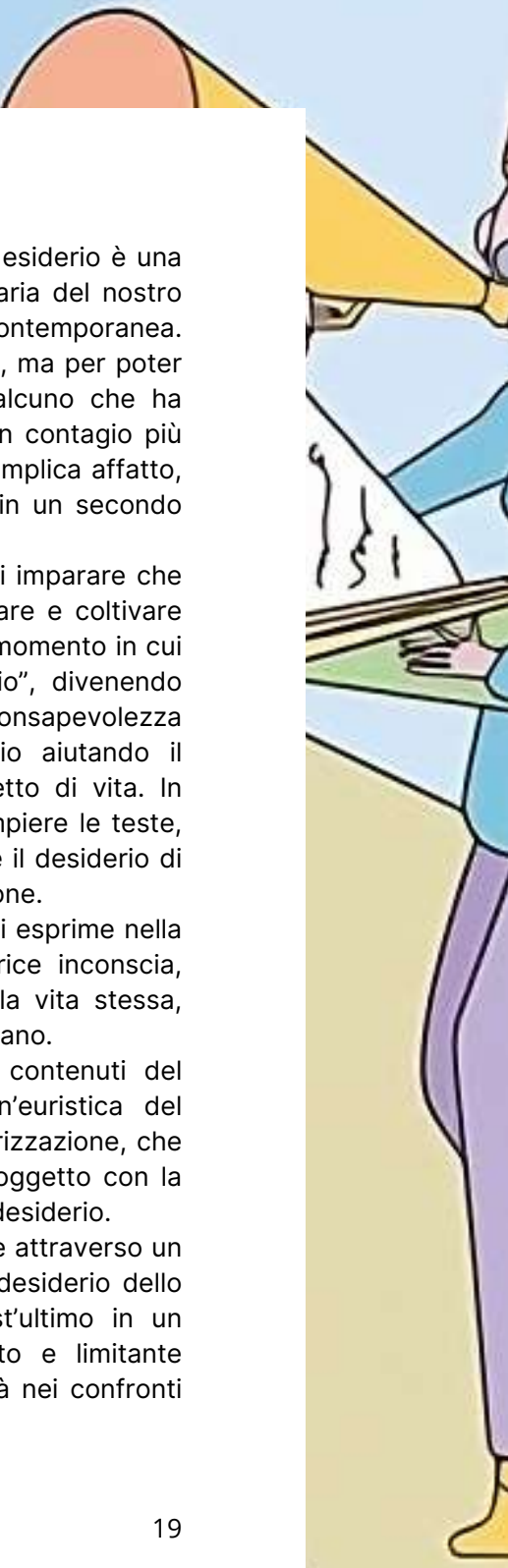
Da qui l'importanza dell'utilizzo dell'ironia nei contesti educativi al fine di sviluppare una forma mentale con caratteristiche che chiamano in causa direttamente il pensiero divergente.

Il perché di una scelta

A fianco e intrinsecamente connesso con la formazione di un pensiero critico e libero qual è quello ironico, si ha la capacità di desiderare. Uno dei grandi problemi del nostro tempo è indubbiamente quello messo in luce nella conferenza di apertura del Festival dell'Educazione 2016 da Recalcati, il quale afferma che «i nostri figli che hanno una libertà che non si è mai conosciuta prima, fanno esperienza di una difficoltà a desiderare, cioè ad avere una vocazione, avere un progetto, avere una passione determinata». Proprio il progetto, come la passione, la vocazione e lo sguardo teso al futuro rappresentano un terreno comune entro cui indagare il rapporto esistente tra educazione e desiderio (Recalcati, 2019).

L'assenza di desiderio, il mutato significato educativo del termine, specie nella sua applicazione pratica, denotano una difficoltà che diviene riconoscibile nelle declinazioni evolutive del soggetto in educazione. Sembra paradossale, ma le giovani generazioni, che hanno accesso a una libertà mai conosciuta prima, non riescono più a desiderare, o lo fanno senza dare la giusta forza, finendo per caratterizzare quello che Recalcati ha definito "il tempo dell'eclissi del desiderio" (2021).

Se considerassimo dall'alto, in una visione panoramica, le forme ipermoderne del disagio, soprattutto di quello giovanile, potremmo facilmente osservare come vi sia una fatica crescente nel desiderare. Una dimensione fondamentale per il soggetto e per la definizione di un futuro di senso verso il quale volgere il proprio sguardo, che richiede una distinzione tra l'educazione del desiderio dall'educazione al desiderio. La prima è sempre moralistica, disciplinare, al fondo repressiva. Mentre la seconda può orientare una pedagogia che tenga conto della singolarità irriducibile del soggetto.



Si tratta, dunque, di educare alla forza del desiderio. Il desiderio è una spinta verso l'aperto, che contrasta la tendenza securitaria del nostro tempo, che è l'altra faccia della medaglia della cultura contemporanea. Saper desiderare è parte del processo di apprendimento, ma per poter imparare a desiderare è necessario l'incontro con qualcuno che ha saputo incarnare il desiderio di insegnare. Si tratta di un contagio più che di una tecnica. Perché il desiderio di insegnare non implica affatto, come si potrebbe credere, il possesso del sapere che in un secondo tempo viene, appunto, trasmesso.

Il desiderio di insegnare contiene sempre un desiderio di imparare che non si estingue. Compito della pedagogia è salvaguardare e coltivare l'intrinseca generatività del desiderio che si esplicita nel momento in cui il soggetto si riappropria della "coscienza del desiderio", divenendo consapevole di tale potenziale generativo. Tale consapevolezza consente di mettere a fuoco l'orizzonte del desiderio aiutando il soggetto a realizzare il "fine in vista", il proprio progetto di vita. In questo senso, l'arte di ogni maestro non è quella di riempire le teste, ma di aprire in esse spazi di ampia libertà, per mobilitare il desiderio di sapere e superare il rischio di agire pratiche di omologazione.

Un processo di costruzione della conoscenza di sé che si esprime nella consapevolezza che il desiderio si radica in una matrice inconscia, esprimendosi come energia vitale, forza propulsiva della vita stessa, costituendo ontologicamente una capacità propria dell'umano.

La pedagogia generativa riflette sulla educabilità dei contenuti del desiderio, sulla possibilità di un'ermeneutica e di un'euristica del desiderio attraverso l'attivazione del processo di metaforizzazione, che pone in relazione la dimensione intima dei vissuti del soggetto con la coscienza/consapevolezza del potenziale generativo del desiderio.

Risulta per questo centrale l'azione del/della docente, che attraverso un processo maieutico riesca a trasformare in domanda il desiderio dello studente/essa, riducendo il rischio di far vivere quest'ultimo in un perenne stato di permanenza, in un presente limitato e limitante (Benasayag & Schmit, 2004) senza alcuna responsabilità nei confronti delle proprie potenzialità.

2 Ricerca-Azione Partecipativa con le scuole che hanno già introdotto o intendono introdurre la pratica della lettura ad alta voce



Le precedenti esperienze di attuazione dell'azione *"Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza"* hanno mostrato che tale pratica è un vero e proprio strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di promozione del successo formativo e dell'autorealizzazione di bambine e bambini e di ragazze e ragazzi frequentanti il sistema di istruzione toscano, offrendo un processo di sviluppo personale e sociale e contribuendo all'innalzamento complessivo della qualità della vita degli alunni e delle alunne e permettendo l'acquisizione di competenze che aprono consapevolmente al proprio progetto di vita verso il futuro.

I dati ci mostrano un mondo adolescenziale sofferente, arrabbiato, disorientato, frustrato sotto molti aspetti della propria esistenza, circondato da un panorama adulto fragile e poco capace di prospettare il futuro come un tempo di senso e di valore e profondamente in crisi sulla dimensione etica ed esistenziale. Gli adolescenti e le adolescenti a cui pensiamo maggiormente in questo percorso sono quelli che hanno meno chance di successo scolastico, che non amano la lettura, perché avere spazio nella mente per leggere richiede di essere in equilibrio tra i propri pensieri e le proprie emozioni, di avere un tempo per stare con se stessi, quando ancora non hanno idea di chi sono e rifuggono da ogni tempo di ascolto e di silenzio, che non sia frastuono. Coloro che non sono stati accompagnati da bambini e da bambine nel mondo delle fiabe e dei racconti, con le narrazioni dolci e accoglienti di madri e padri sufficientemente buoni e che non hanno avuto adulti significativi che comprendessero la loro difficoltà a incontrare l'altro attraverso la lettura. Quelli che la lettura non gli permette di sognare, ma che gli attiva resistenze per fuggire da un'ansia generalizzata.

Abbiamo pensato prima di tutto al/alle adolescenti che fanno fatica a sostenere il proprio progetto scolastico, che rischiano di uscire dalla formazione prima di aver sviluppato tutte quelle dimensioni che servono loro per orientarsi in un futuro, incerto, imprevedibile e molto complesso

In tale prospettiva si colloca l'indagine proposta allo scopo di verificare l'efficacia di tale pratica nello sviluppo del pensiero critico e generativo, basato sulla categoria della formazione dell'ironia e del riconoscimento del proprio desiderio, attraverso un percorso di letture che permetta di andare a sollecitare tali dimensioni.

Le fasi della Ricerca-Azione Partecipativa con le scuole che hanno già introdotto o intendono introdurre la pratica della lettura ad alta voce

Fase I

Lo sfoglio del Problema: su quali livelli della realtà si vuole agire

A partire dai bisogni e dal sentire degli adolescenti che faticano a immaginare, desiderare e costruire un proprio progetto di vita, e dal conseguente rischio *drop-out*, abbiamo ipotizzato che il desiderio è una dimensione che trova con difficoltà spazio per essere sollecitata, mentre l'ironia è meno utilizzata come categoria pedagogica all'interno dei processi di apprendimento nella sua componente di stimolazione del pensiero critico-riflessivo. Insieme ai partecipanti alle attività proposte dal Progetto "Leggere: Forte!", andremo a indagare come e quanto queste due dimensioni sono potenziali di sviluppo all'interno del contesto classe. Nelle realtà dove già la pratica della lettura ad alta voce è stata attivata negli anni passati, si andranno a vedere i problemi emersi e i livelli del cambiamento su cui far convergere le azioni.

Fase II:

Analisi del contesto dove si colloca l'intervento

Analisi del contesto per comprendere il livello di problematicità sopra descritta e come potrà essere affrontata. Si analizzerà la letteratura scientifica di riferimento e le evidenze empiriche delle fasi precedenti del progetto. In particolare, a partire da una bibliografia esistente, la ricerca prevede la co-costruzione e selezione, insieme alle/ai docenti coinvolti, di ulteriori testi rivolti ai ragazzi/e della secondaria di I e II grado che vanno a stimolare il "desiderio", inteso come costruzione di un progetto di vita futuro, e di una *forma mentis* complessa.





Fase III

L'impostazione dell'intervento: Ipotesi operative

In questa fase verranno proposte le diverse attività che si pensa (alla luce delle ipotesi nate dalle due precedenti fasi) possano essere integrate alla lettura ad alta voce nei contesti all'interno dei quali la pratica viene già svolta per stimolare il desiderio e il pensiero critico-riflessivo e generativo. Attraverso l'introduzione di interventi specifici o sui contenuti della lettura o sulle modalità espressive sviluppate ad hoc (forme teatrale, story-telling, scrittura creativa, ecc...).

Fase IV

Verifica del processo di intervento

Qui si andrà a vedere cosa è stato fatto nella fase precedente: focus group, interviste in profondità, prodotti elaborati, verranno analizzati i progetti di vita proposti dai ragazzi, anche mediante il supporto del/della tutor orientatore. Particolare attenzione verrà data a quale ricaduta abbia l'attività fatta nel loro progetto di vita per quanto riguarda il desiderio.

Rispetto invece all'ironia, sarà da verificarsi insieme alle insegnanti e nel gruppo dei pari come l'approccio alla realtà si sia orientato nella capacità critico-riflessiva (gruppi di rilevazione e discussione, esperienze di problem solving e decision making)

Fase V

Valutazione del cambiamento

Qui si andrà invece a indagare il cambiamento avvenuto: quali obiettivi sono stati raggiunti rispetto alla fase 1-2, nel momento in cui si è preso atto del problema ed è stata fatta un'analisi del potenziale del cambiamento. Si valuta la coerenza del processo e il raggiungimento, altrimenti si rilegge eventualmente l'azione uno e si interviene per apportare un ulteriore cambiamento.

3 Ricerca Azione Partecipativa sull'introduzione della lettura silenziosa in un contesto virtuale

A stylized illustration of a person sitting on the ground, wearing a red long-sleeved shirt and blue pants, reading a book. The background is a light blue sky with a large orange sun in the top right corner.

Questa forma di esperienza di lettura ha le caratteristiche di essere completamente innovativa rispetto all'uso delle realtà virtuali o del metaverso. Soprattutto nell'obiettivo di poter coinvolgere nella pratica della lettura silenziosa studenti e studentesse che pongono resistenza alle attività di lettura o non hanno avuto una formazione nell'età infantile alla lettura autonoma o che si sentono poco coinvolti nella vita scolastica o anche che sono meno motivati, si ritiene significativo proporre di sperimentare un inedito modo di leggere. La proposta di leggere in modo silenzioso e autonomo attraverso l'uso di tecnologie avanzate (aule in VR) da realizzarsi in classe e/o in ambienti dedicati ad hoc richiede la preparazione di ambienti virtuali che sono in fase di costruzione. Nella proposta si privilegia lo sviluppo delle capacità creative, di problem solving, di condivisione e di partecipazione attiva nella definizione di storie, testi, narrazioni.

A stylized illustration of a person wearing a green cap and a yellow shirt, looking towards the left. The background is a light blue sky with a large orange sun in the top right corner.

Anche nel contesto virtuale sarà centrale lo stimolo per lo sviluppo di una *forma mentis* ironica e percorsi di lettura che offrano riflessioni e approcci critico-costruttivi, capaci anche di stimolare parti dell'immaginazione, dimensioni delle emozioni e processi del sentire che permettano di dare forma e struttura ai propri desideri e alla propria progettualità per raggiungerli.

Uno spazio esperienziale, dove si apprende in forma dinamica e generativa, ma anche ludica, stimolante e divertente e che avrà lo scopo anche di creare condizioni di scambio tra studenti e studentesse, oltre che di co-costruzione di narrazioni e forme espressive specifiche. Uno degli scopi del progetto di RAP è anche quello di attivare il potenziale di sviluppo del senso di appartenenza e di comunità nell'interazione e nella cooperazione.

Saranno fornite direttamente dall'Università di Firenze i supporti tecnologici virtuali, qualora la scuola non avesse a disposizione le tecnologie necessarie. I software e gli ambienti saranno messi a disposizione per le attività di "Leggere: Forte!", obiettivo specifico è anche quello di poter sviluppare in modo partecipativo e collaborativo ulteriori ambienti virtuali anche insieme ai ragazzi e alle ragazze che partecipano al progetto.

Le fasi della Ricerca-Azione Partecipativa sull'introduzione della lettura silenziosa in un contesto virtuale

Fase I

Lo sfoglio del Problema: su quali livelli della realtà si vuole agire

Tenendo conto dei bisogni e del sentire delle/degli adolescenti che vivono quotidianamente la dimensione del digitale e che, sempre più, dovranno confrontarsi con le trasformazioni tecnologiche in atto, occorre fin da subito agire per offrire loro le competenze sia per "governare" il cambiamento, che per trovare nuove dimensioni di apprendimento. Tra queste la realtà virtuale e/o estesa può offrire ai ragazzi e alle ragazze la possibilità di vivere esperienze capaci di coniugare la dimensione della tecnica con quella dell'humanitas. In questo senso la pratica della lettura silenziosa in ambienti di apprendimento virtuali, offre nuovi potenziali di sviluppo all'interno del contesto classe. La difficoltà, spesso esperita nell'ambiente scolastico ad elaborare un pensiero articolato e complesso, a saper analizzare in modo critico la realtà e il proprio agire in essa, nell'ambiente virtuale può invece essere animata e sollecitata in modo immersivo e quindi maggiormente coinvolgente.

Fase II:

Analisi del contesto dove si colloca l'intervento

Serve per comprendere il livello di problematicità sopra descritta e come potrà essere affrontata. Si analizzerà la letteratura scientifica di riferimento e le evidenze empiriche delle fasi precedenti del progetto. In particolare, a partire da una bibliografia esistente, la ricerca prevede la co-costruzione e selezione, insieme ai/docenti coinvolti, di testi rivolti ai ragazzi/e della secondaria di I e II grado che vanno a stimolare, come nella ricerca precedente, il "desiderio", inteso come costruzione di un progetto di vita futuro, e una forma mentis complessa, capace di abitare contemporaneamente più dimensioni.





Fase III

L'impostazione dell'intervento: Ipotesi operative:

In questa fase verranno proposte le diverse attività che si pensa (alla luce delle ipotesi nate dalle due precedenti fasi) possano essere integrate alla lettura silenziosa nei contesti virtuali per stimolare una dimensione critico-riflessiva, ma anche immaginativa. Attraverso l'introduzione di interventi specifici o sui contenuti della lettura o sulle modalità espressive sviluppate ad hoc.

Fase IV

Verifica del processo di intervento:

Qui si andrà a vedere cosa è stato fatto nella fase precedente: focus group, interviste in profondità, prodotti elaborati, verranno analizzati i progetti di vita proposti dai ragazzi, anche mediante il supporto del tutor orientatore. In particolare, si cercherà di indagare quale ricaduta avrà l'attività fatta rispetto al desiderare un proprio progetto di vita. Per quanto riguarda l'ironia sarà da verificarsi insieme alle insegnanti e nel gruppo dei pari come si sia sviluppata la loro capacità critico-riflessiva (gruppi di rilevazione e discussione, esperienze di problem solving e decision making)

Fase V

Valutazione del cambiamento

In questa fase si va a valutare il cambiamento avvenuto: quali obiettivi sono stati raggiunti rispetto alla fase 1-2, nel momento in cui si è preso atto del problema ed è stata fatta un'analisi del potenziale trasformativo data dalle azioni messe in atto. Si valuta la coerenza del processo e il raggiungimento degli obiettivi, in modo da verificarne l'efficacia e si pongono le basi per i successivi interventi educativi, così come si valutano i possibili miglioramenti da apportare alle azioni, qualora si osservassero problemi emergenti nel percorso in atto.

Destinatari e Tempi

Destinatari

- Pre-adolescenti e adolescenti delle Scuole Secondarie di Primo e Secondo grado (II e III classi secondaria di Primo grado e I e II classi secondarie di Secondo grado) delle province di Siena, Arezzo e Grosseto.

Tempi

- Il processo di lavoro si svilupperà da settembre 2024 a giugno 2025.

Bibliografia minima di riferimento

- Alfano G. , Colangelo C. (2018). *Il testo del desiderio: Letteratura e psicanalisi*. Roma: Carocci.
- Anichini, A., Boffo, V., Cambi, F. et al. (2012). *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Batini, F. (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Bologna: il Mulino.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Roma: Carocci.
- Batini, F. (2019). *Leggere ad alta voce. Metodi e strategie per costruire competenze per la vita*. Firenze: Giunti.
- Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti.
- Bauman Z., Mazzeo R. (2017). *Elogio della letteratura*. Torino: Einaudi.
- Benasayag M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Bologna: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2006a). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Cambi, F. (2018). Formarsi con il riso. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67-73. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23092
- Cambi, F., Frauenfelder E. (Cur.). (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
- Cambi, F., Giambalvo, E., (Cur.). (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*, Palermo: Sellerio Editore.
- Cambi, F., Firrao, F. P (2004). *Filosofia per i nuovi licei. Modelli formativi e moduli didattici*. Roma, Armando Editore.
- Cardona Russo, T. (2017). *Le peripezie dell'ironia. Sull'arte del rovesciamento discorsivo*. Milano: Meltemi.
- Carletti, C. (2022). *Interpreting Reality through Irony to promote a Culture of Peace*. Metis – Mondì Educativi. Temi immagini suggestioni : V. 13 N. 1 (2023): Alle radici... della pace e della guerra.
- Carletti, C. (2022). "Critical and Reflective Thought in Education for Sustainable Awareness and Well-being. The pandemic crisis and education's role in tackling it". In *Countering the Mythology of Inclusion and Wellness in Schooling*, Editore: DIO Press Inc – Teresa Anne Fowler (a cura di), New York
- Carletti, C. (2022). Rethinking Individual Formation Through a Critical-Problematicist Rereading of Irony. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 17(2), 95-107. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/14207>
- Carletti, C. (2021). Educate to the future. Irony in complexity times. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 217-227. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11737>
- Ceruti, M., (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Bono, E. (1988). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Bur Rizzoli.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
- Falaschi, E., Pierotti, A. (2011). *L'umorismo nella didattica. Schede operative per insegnare e imparare divertendosi*. Trento: Erickson.
- Gardner, H., (2001). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Girard R., (2012). *Geometrie del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago-New York: Aldine de Gruyter.
- Goleman, D., Ray, M. & Kaufman, P. (2017). *Lo spirito creativo*. Milano: Rizzoli.

Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications. California (USA)

Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Vol. I. Torino: Einaudi.

Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.

Mancaniello, M.R., Lavanga, F. (2024). La rilevanza pedagogica della domanda: formarsi e formare attraverso il dialogo con le Chatbot AI. *NUOVA SECONDARIA*(8), 344-357.

Mancaniello, M.R., Lavanga, F. (2024). Le rappresentazioni identitarie nell'adolescenza: tra identità fluide e interpretazioni di sé, oltre il genere.. In S.M. Fabrizio Chello (a cura di), *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali* (pp. 83-99). Milano : Franco Angeli.

Mancaniello, M.R. (2023). Crescere e vivere in plurimi livelli di realtà: il ruolo dell'educazione transdisciplinare nell'età infantile e adolescenziale. *STUDI SULLA FORMAZIONE*, 26(2), 259-270 [10.36253/ssf-14828].

Mancaniello, M.R. (2022). Il bisogno di sfidare il limite e di provare il rischio nell'età adolescenziale: il ruolo dell'avventura nel mondo reale e nel mondo virtuale. In *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso* (pp. 59-76). Limena (Padova): LibreriaUniversitaria.

Mancaniello, M.R. (2022). Il mondo globale e connesso: il disorientamento della società odierna. In *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso* (pp. 13-38). Limena (PD) : Libreria universitaria.

Mancaniello, M.R. (2022). Lo sviluppo della mente adolescente nella società ipertecnologica: processi di trasformazione in atto. In *Formazione dell'adolescente nella realtà estesa: la pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso* (pp. 39-58). Milano : LibreriaUniversitaria.

Mancaniello, M.R. (2021). Le emozioni nella relazione educativa e le dinamiche nel gruppo classe: processi di inclusione. In M. Buccolo, F. Pilotti, A. Travaglini (a cura di), *Una scuola su misura: progettare azioni di didattica inclusiva* (pp. 67-76). Milano : FrancoAngeli.

Mancaniello, M.R. (2018). *Per una pedagogia dell'adolescenza: società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce : Pensa MultiMedia.

Moroncini B., Petrillo R. (2021). *L'etica del desiderio: Un commentario del seminario sull'etica di Jacques Lacan*. Napoli: Cronopio.

Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Spearling & Kupfer.

Morin, E. (1994). *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana?* Milano: La Feltrinelli.

Morin, E. (2000), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001a). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipativa*. Milano: Mondadori.

Mortari, L., Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.

Mortari, L., Bevilacqua, A., Silva, R., & Pizzato, F. A. (2021). L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education: un'esperienza nella legal education. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* - Open Access. <https://doi.org/10.3280/exioa0-2021oa11127>

Mortari, L.; Valbusa, F.; Ubbiali, M., (2020). *La metodologia della ricerca educativa: un esempio di ricerca per i bambini in Educazione Interculturale*. Teorie, Ricerche, Pratiche, vol. 6 , n. 2 , 2020 , pp. 51-62

Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications, Inc.

Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*. Liguori: Napoli.

Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.

Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Recalcati, M. (2021). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.