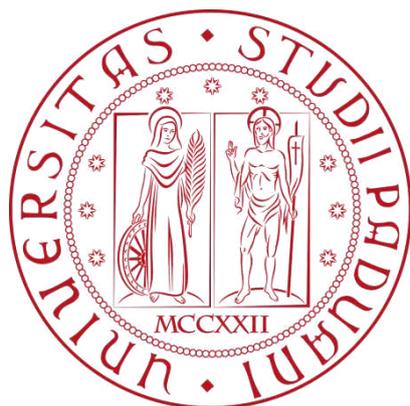


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

SCIENZE DELLA FORMAZIONE CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

TRASFORMARE L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA DELL'ARTE IN
UN'OPPORTUNITÀ DI APPRENDIMENTO ATTIVO

TRANSFORMING ART HISTORY TEACHING INTO
AN ACTIVE LEARNING OPPORTUNITY

Relatrice:

Prof.ssa Ambra Stefanini

Laureanda: Elena Dal Toè

Matricola: 2038163

Anno Accademico 2022-2023

*Alla mia tenacia, al mio amato maestro
e al coraggio di cambiare.*

Indice

| | |
|---|-----------|
| Abstract | 7 |
| Introduzione..... | 9 |
| Capitolo I. Una storia lunga millenni: storia... della Storia dell'arte | 11 |
| 1.1 Le sue origini: dall'antichità al '900 | 12 |
| 1.2 La formalizzazione come disciplina in Italia..... | 18 |
| 1.3 La "cenerentola" dei corsi di studio e le riflessioni nel corso del '900 | 23 |
| 1.4 Oggi? Stato dell'arte... della Storia dell'arte..... | 27 |
| Capitolo II. L'apprendimento attivo e le sue dimensioni | 33 |
| 2.1 Che cosa si intende per <i>Active Learning</i> | 33 |
| 2.2 Le neuroscienze a supporto della didattica..... | 36 |
| 2.3 Il ruolo dell'insegnante..... | 39 |
| 2.4 Strumenti per una progettazione efficace | 42 |
| 2.4.1 La tassonomia di Benjamin Bloom | 42 |
| 2.4.2 Cambiamenti in pillole per grandi risultati..... | 46 |
| 2.5 I discenti: conoscere per progettare | 49 |
| Capitolo III. Nuove frontiere nell'insegnamento della Storia dell'arte | 53 |
| 3.1 Apprendimento basato sugli oggetti | 54 |
| 3.2 Apprendimento basato sulla risoluzione di problemi..... | 56 |
| 3.3 Apprendimento basato sulle discussioni | 58 |
| 3.4 Apprendimento basato su dibattiti, giochi di ruolo e simulazioni..... | 60 |
| 3.5 Apprendimento basato sulle nuove tecnologie..... | 64 |
| Capitolo IV. Una ricerca su territorio nazionale. La Storia dell'Arte nelle aule italiane: occasione di apprendimento attivo?..... | 69 |
| 4.1 Contesto | 69 |
| 4.2 Metodologia della ricerca: le domande che hanno guidato l'indagine | 70 |

| | |
|---|------------|
| 4.3 Il campione di riferimento | 71 |
| 4.4 Gli strumenti di rilevazione dati: costruzione del questionario e struttura del protocollo d'intervista | 72 |
| 4.5 Questionario a risposte chiuse e aperte: analisi dei dati e risultati..... | 76 |
| 4.5.1 Anagrafica | 76 |
| 4.5.2 La percezione di sé e l'uso degli strumenti | 78 |
| 4.5.3 Active Learning..... | 82 |
| 4.5.4 Small Teaching..... | 83 |
| 4.5.5 Condivisione positiva..... | 88 |
| 4.6 Interviste semi-strutturate: analisi dei dati e risultati | 91 |
| 4.6.1 Il passato: educazione formale, non formale e informale..... | 91 |
| 4.6.2 Corsi di aggiornamento | 93 |
| 4.6.3 Ingredienti fondamentali per il coinvolgimento della classe | 94 |
| 4.6.4 Resistenze da parte dei colleghi..... | 96 |
| Conclusioni..... | 97 |
| Allegato 1 | 103 |
| Ringraziamenti | 107 |
| Bibliografia | 109 |

Abstract

È possibile trasformare l'insegnamento della Storia dell'arte in un'opportunità di apprendimento attivo? Questo lavoro vuole rispondere a tale domanda, cercando di dare una visuale il più possibile completa sui due grandi protagonisti: la Storia dell'arte come disciplina in Italia e l'apprendimento attivo, conosciuto in letteratura come *Active Learning*. In una prima parte sarà presentata la disciplina, come si è formalizzata in Italia e quali dovrebbero essere le sue prerogative. In un secondo momento si cercherà di andare a fondo su quelle che sono le principali dimensioni dell'apprendimento attivo: i docenti, gli strumenti utili ad una progettazione efficace, i discenti. Cosa accade poi nell'incontro virtuoso tra i due? Nella seconda parte si affronterà questo tema, offrendo spunti internazionali non solo di riflessione ma anche pratici, con esempi concreti divenuti *Best Practice*. Una ricerca su tutto il territorio italiano ci aiuterà poi a rispondere in maniera puntuale ai quesiti di questo lavoro, fornendo spunti importanti e motivanti per il futuro.

Introduzione

In questo lavoro si cerca di dare un ampio sguardo su quello che è oggi l'insegnamento della Storia dell'arte in Italia.

Per fare questo siamo partiti dall'analisi della storia della Storia dell'arte, come viaggio attraverso i secoli per scoprire tutte le suggestioni che ha offerto e può offrire, come anche i punti ancora irrisolti di tante questioni che possono diventare interessanti confronti. Vedremo quali sono state le diverse difficoltà che l'hanno ostacolata prima che venisse formalizzata come disciplina scolastica, chi si opponeva con maggiore durezza classificandola come "gusto", cosa che le ha riservato per lungo tempo un ruolo ancillare. Le riflessioni nel corso del '900 l'hanno lentamente resa sempre più accessibile ad un pubblico più vasto, con l'apertura verso la didattica museale e la voglia di ritornare ad una visione globale del suo ruolo, non solo come disciplina dell'osservazione, ma come linguaggio di tempi perduti. Questo ha fatto sì che si prendesse sempre maggiore consapevolezza della sua importanza per un'educazione a 360° che comprenda anche un senso artistico e civile.

Nel secondo capitolo approfondiremo ciò che oggi è conosciuto come *Active Learning*, una metodologia didattica che chiede ai discenti di prendere in mano il timone del loro apprendimento, responsabilizzandoli e rendendoli i veri protagonisti. Anche le neuroscienze sembrano sostenere tale pratica e vedremo come. In questo, giocano un ruolo fondamentale i docenti. Affronteremo infatti la figura del docente andando a fare un piccolo excursus della letteratura rispetto alla situazione attuale. Offriremo importanti spunti e strumenti per una pratica di apprendimento attivo. Analizzeremo la tassonomia di Bloom e le *Small Teaching Pratiche*, che ci permetteranno di vedere l'importanza della pratica riflessiva dell'insegnante. Un ultimo paragrafo ci aiuterà a capire l'importanza di

conoscere i discenti nella progettazione delle lezioni, quali potrebbero essere gli ostacoli che impediscono una buona implementazione di pratiche più attive.

A seguire, nel terzo capitolo, daremo uno sguardo internazionale all'incontro di questi due mondi: la ricerca pedagogica e la Storia dell'arte come disciplina. Sarà interessante vedere cosa funziona maggiormente in diversi contesti, le numerose suggestioni che ci vengono date. Una revisione della letteratura da parte di Gaspar-Hulvat ha portato alla luce le maggiori pratiche utilizzate nell'insegnamento della Storia dell'arte in diversi istituti americani. Tra queste troviamo l'apprendimento basato su: oggetti, discussioni, dibattiti, simulazioni e role play e nuove tecnologie. Vedremo per ognuna di queste esempi reali di applicazione e spunti diversi che possono diventare *best practices*.

Nel quarto capitolo viene presentato il lavoro di ricerca descrivendo il contesto, la metodologia che si è scelto di utilizzare e il campione di riferimento. Proseguendo vengono esposti gli strumenti di analisi impiegati, ovvero il questionario a domande chiuse e aperte e l'intervista semi-strutturata, e quali sono state le scelte che hanno portato alla costruzione di essi. Si è proceduti dunque alla presentazione dei dati e alla loro analisi, avvenuti tramite Excel per i dati quantitativi e tramite il software N.vivo per i dati qualitativi. Essi descrivono la situazione attuale con 187 questionari raccolti, di cui 9 incompleti ed esclusi dall'analisi, e portano alla luce le eccellenze tramite 6 interviste.

Nella parte finale del lavoro si vedranno le conclusioni che offrono spunti interessanti per il futuro, oltre che i limiti a cui questa ricerca ha dovuto far fronte.

Capitolo I. Una storia lunga millenni: storia... della Storia dell'arte

Cosa torna alla mente quando si dice Storia dell'arte?

Sovente opere pittoriche. Probabilmente molti penseranno a delle opere d'arte famose come "La Gioconda" di Leonardo da Vinci o "i Girasoli" di Van Gogh, molto probabilmente viste e riviste in fotografie, tramite smartphone o sui manuali scolastici, raramente dal vivo. Oppure penseranno appunto a qualche vecchio manuale studiato durante il percorso scolastico, per chi ha affrontato questo insegnamento alla scuola superiore. Per chi invece non ha avuto questa opportunità, penserà magari a qualche gita scolastica in cui è andato a visitare un museo, spesso senza nemmeno ricordare che tipo di mostra fosse, o qualche città d'arte. Ai più fortunati magari torneranno alla memoria i viaggi di famiglia.

La Storia dell'arte per come la conosciamo noi oggi, fatta di manuali e raccolte più o meno ampie di opere d'arte, vede la luce tra fine '800 e gli inizi del '900. È una Storia dell'arte ormai formalizzata, di cui si sente parlare vagamente alla scuola media per poi guardare qualche sporadico servizio televisivo, per chi ancora ha l'abitudine di passare la serata davanti alla tv digitale. Sembra una materia per pochi, fatta di date e manufatti artistici prodotti qua e là nel corso del tempo. Ed effettivamente, in parte è anche questo.

Ma oltre alla produzione artistica in sé, sia essa pittorica, architettonica o scultorea, la Storia dell'arte è un racconto delle civiltà che l'hanno prodotta. Il manufatto artistico rimane privo di significato se non siamo noi a ricercarlo e produrlo di conseguenza.

Le opere d'arte racchiudono in sé stesse un pezzo di vita, di tempo e di vicende che aiutano gli esseri umani a capire un po' di più di loro stessi e del mondo che è stato. Sono chiavi di accesso ad un tempo andato, ma anche di un tempo futuro. Storia dell'arte è storia dell'umanità.

Essa non viene solo prodotta ma anche raccontata, descritta e codificata. È così che siamo in grado di leggere o rileggere manufatti artistici antichi, lontani dai nostri occhi. Esistono poi fonti scritte che raccontano di opere d'arte che non sono arrivate a noi e sono preziosi contributi per ricostruire le usanze del tempo, la loro visione della realtà.

Quello che si cercherà di dare ora è uno sguardo il più possibile completo sulla nascita e la formalizzazione della Storia dell'arte per come la conosciamo oggi, partendo però dalle sue radici antiche e cercando di scardinare alcuni pregiudizi su determinati periodi artistici.

1.1 Le sue origini: dall'antichità al '900¹

Immaginiamo che per tutti, chi più chi meno, quando pensiamo alla Storia dell'arte antica, le prime immagini che il nostro cervello rimanda alla memoria siano i dipinti rupestri o qualche statuetta di donna dalle forme abbondanti, che dovevano servire a richiamare il favore degli Dei.

In antichità non esisteva il concetto di Arte per come lo conosciamo noi oggi. Si può chiamare infatti "forma senza nome", poiché il concetto di *ars* o *tèchne* era più simile al nostro concetto di artigianato, era quindi valorizzato il saper "fare" determinati oggetti più che lo sforzo intellettuale di concepirli. Ciò che più contava era l'aderenza alla realtà. Quando pensiamo all'arte antica, difficilmente pensiamo alla pittura e spesso si ha la sensazione che nell'antichità non avessero grandi doti pittoriche o di aderenza alla realtà: nel momento in cui dovevano produrre un'opera, producevano per il piacere di farlo.

Disponiamo però di fonti risalenti ad Omero che riportano descrizioni di fabbricazione strabilianti per realismo ed esattezza, come quella dello scudo di Achille,

¹ Tutte le informazioni contenute in questo paragrafo si possono trovare su Enciclopedia Treccani

ad esempio (tecnica detta *ekphrasis*). Quello scudo, ma per la precisione la sua fabbricazione, è tra le prime fonti scritte in cui si descrive un manufatto (da noi oggi) considerato artistico. Questo scudo non è mai arrivato ai giorni nostri e non sappiamo nemmeno se sia mai stato prodotto, ciò che però rimane importante è che le fonti scritte aiutano a ricostruire pezzi di vita e di artigianato che sarebbero altrimenti andati completamente perduti (Nezzo & Tomasella, 2020).

Nei secoli poi, l'arte è stata categorizzata, ordinata, descritta, studiata ma soprattutto riconosciuta. È innata nell'essere umano un'attrazione per le cose che attivano delle emozioni. Ora, sarebbe troppo facile e semplicistico dire che Arte è ciò che attiva in noi delle emozioni, ma allo stesso tempo non si può dire che non sia così.

Su cosa sia o non sia Arte sono stati scritti interi trattati filosofici e non è lo scopo di questo lavoro, ma serve a capire con che materia abbiamo a che fare.

Nel tempo, con naturalezza, è stato riconosciuto il paesaggio come bene artistico e culturale da tutelare e promuovere, come ben recita l'articolo 9 della Costituzione italiana: «...Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della nostra Nazione» (Costituzione della Repubblica Italiana, 1948). Tra le prime fonti scritte di notevole importanza, in cui il paesaggio e tutto ciò che lo compone è stato riconosciuto come bene da conoscere e studiare, troviamo *Naturalis Historia* di Plinio il Vecchio (23 a.C.-79 d.C.).

Per tutta l'antichità e il medioevo, come abbiamo visto, l'arte non assume un vero e proprio nome, rimane un "saper fare". L'arte si dota piuttosto di istruzioni pratiche che ben si materializzano nei trattati artigianali, dei veri e propri ricettari che contengono preziose informazioni sulla composizione dei colori, per esempio. Se pensiamo alle opere medievali molto probabilmente penseremo alla forte presenza dell'oro. Molto spesso però

l'oro scarseggiava e i committenti non erano sempre disposti a pagare grosse cifre per il reperimento delle materie prime. Nasce così l'esigenza di sperimentare diverse miscele di materiali fino ad ottenere un oro contraffatto e così ad oggi abbiamo ben 92 diverse ricette, conservate con estrema gelosia in quel tempo (si può ben immaginare perché). Il trattato, dunque, è un insieme di regole e segreti, in alcuni casi, da tramandare nelle botteghe o tra maestro e allievo, sulla costruzione o l'esecuzione di un'opera d'arte (Silvia Bianca, 2009). Questo tipo di scrittura ha ovviamente aiutato a ritrovare alcune tecniche perdute e a riconoscere vari stili e *modus operandi*. L'interesse per i ricettari si rifarà viva nel corso del '800, quando assumerà ruolo importante la questione dei restauri e quindi la necessità di restaurare l'opera secondo le istruzioni dei suoi ideatori.

Vorremmo qui invitare a riflettere su una questione: il medioevo è per definizione l'età di mezzo, vissuta spesso come epoca buia e di produzioni grottesche. È curioso però che tra 400 e 700 si sviluppino tutte le così dette "filosofie della luce" e che proprio nel medioevo ci sia un grosso fermento di ricette per la contraffazione dell'oro, materiale che serviva proprio a far risplendere di luce le opere e le cappelle a mosaico. Non dimentichiamo inoltre che grazie alle tante sperimentazioni vissute in questi secoli, si è potuti arrivare a Giotto e poi al Rinascimento. All'estero, infatti, Giotto è studiato come proto-rinascimento (Sarathy, 2015), per rendere giustizia ad un maestro che funge da anello di collegamento e continuità nella Storia dell'arte, a dimostrazione del fatto che nulla viene da sé.

Nel medioevo era considerata arte tutto ciò che potesse avvicinare al rapporto con il divino. Il lettore ricorderà sicuramente qualche vetrata gotica piena di colore e, ancora, di luce! La luce infatti rappresentava il divino, era materia a tutti gli effetti. Gli artisti (anche se chiamarli così può risultare fuorviante, dato che loro stessi non si consideravano tali)

trovarono quindi il modo di “imprigionarla” nelle vetrate e renderla visibile. Attraverso le vetrate si poteva vedere la presenza “concreta” di Dio.

Durante tutti questi secoli, vale a dire dall’antichità e durante tutto il medioevo, si è sempre parlato d’Arte riconoscendo un prima e un dopo, in maniera quindi storiografica. Si faceva riferimento soprattutto alle scuole o botteghe, ogni artigiano era tale perché qualcuno prima di lui gli aveva impartito la maniera.

L’arte nel corso del XV secolo inizia ad essere definita Arte del disegno, poiché si riconosce che tutta la produzione, sia essa pittorica, scultorea o architettonica, parte da un’idea progettuale che si manifesta nel disegno. Inizia così ad essere riconosciuta all’artista una capacità che va oltre il “saper fare”. L’arte inizia ad essere ingegno e soprattutto si dota di strumenti che non sono alla portata di tutti, come ad esempio l’uso della prospettiva. La teorizzazione della prospettiva da parte di Leon Battista Alberti diventa crocevia importante per il riconoscimento del lavoro dell’artista tra le arte liberali, a discapito delle arti meccaniche.

Nel Rinascimento abbiamo colui che è considerato il padre del racconto storiografico, che coincide con la figura di Giorgio Vasari (Nezzo & Tomasella, 2020). Esso riconduce tutto all’uomo, in linea con la visione Umanistica di quel periodo. Lo stesso sviluppo artistico segue il processo di sviluppo della vita della persona: infanzia, giovinezza e maturità. Si iniziano a diffondere le prime biografie per come le conosciamo oggi e questo avrà un grosso impatto proprio per il riconoscimento della figura dell’artista. Tra XV e XVIII secolo, gradualmente, iniziamo a conoscere nome e cognome degli artisti e la loro vita entra come protagonista della Storia dell’arte. Questo affrancamento della figura dell’artista ha reso possibile poi la totale autonomia nella scelta dei soggetti da raffigurare (Tessarolo, 2014). Fino a quel momento, infatti, gli artisti erano inequivocabilmente

legati alla figura del committente. Questo processo che durerà secoli porterà dunque ad una produzione artistica dai soggetti e dalle forme più disparate, fino ad andare al di là della realtà oggettiva.

Negli anni che vanno tra il '600 e il '700 si inizia invece ad affermare il concetto, con l'avvento delle Accademie di Belle Arti, che l'arte dovesse essere accomunata da un'ideale di bellezza e che questa dovesse essere unica prerogativa per definire o meno un manufatto.

Solo nei secoli successivi si guarderà all'arte in maniera più oggettiva, definendola arte figurativa e poi ancora arte plastica, andando diffondendosi l'idea di plasticità dell'opera che occupa uno spazio. Questo anche per la più "classica" pittura, dove le pennellate assumono una consistenza materica importante (si pensi alle pennellate di Van Gogh).

Diventa sempre più essenziale in questo tempo il confronto diretto con le opere, di cui non si può più sentire solamente parlare. Si tralasciano per un po' le grandi biografie e l'opera inizia ad essere analizzata con occhio più critico. Sarà l'avvio di una Storia dell'arte che fornirà regole e strumenti scientifici per la fruizione della stessa.

Come detto pocanzi, è solo con la metà dell'800 e gli inizi del '900 che compaiono i primi manuali di Storia dell'arte. I grandi conoscitori, come vengono definiti, scrivono di arte utilizzando ognuno il proprio metodo (chi segue un filone storiografico, chi di comparazione, chi di modi formali) proprio perché non esisteva un solo modo di trattare d'arte.

È in questo fermento però che si dichiara, per la prima volta, che la produzione artistica ha tutto il diritto di entrare a far parte della Storia. Viene riconosciuta l'importanza che questa ha nel dare un contributo significativo alla comprensione della

storia dell'uomo e del mondo, considerata sia dal punto di vista formale che dal punto di vista filosofico.

A cavallo dei due secoli si sviluppano le scienze positiviste, alle quali si potrebbero muovere diverse critiche, ma hanno anche dotato le materie umanistiche di un *corpus* di strumenti e metodi che ancora oggi vengono utilizzati. Fu così che anche i grandi conoscitori e critici d'arte iniziarono ad interrogarsi su quali fossero il metodo e gli strumenti necessari ad una maggiore comprensione e conoscenza della Storia dell'arte.

Si svilupparono diverse correnti, che sarebbe impossibile riassumere qui in poche righe. A titolo di esempio si vuole ricordare la questione dei restauri ottocenteschi e della discussione tra Eugene Viollet-le Duc (1814-1879) e John Ruskin (1819-1900). Si inizia in quegli anni a sentire il bisogno di un recupero, ma come procedere? Rimanendo fedeli all'opera ma applicando il "progresso" degli anni presenti? Oppure fare un'azione di manutenzione ordinaria per non intaccarne l'originalità? (Mangano Nicora, 2012). Questa è solo una delle tante questioni che portarono gli studiosi ad interrogarsi e a far emergere correnti di pensiero spesso in contrasto l'una con l'altra.

Altra questione importante in questo secolo è l'attribuzione delle opere. Nasce proprio da tale bisogno l'osservazione scientifica del manufatto, alla ricerca delle cifre stilistiche che possano ricondurre l'opera al suo tempo e al suo autore. È uno studio della "visione": tutto ciò che serviva era osservare l'opera in modo maniacale fino a riconoscerne dei particolari indiscutibili.

Sulla base di questo interesse quasi viscerale all'oggetto artistico, verso la fine del diciannovesimo secolo prende piede la corrente del formalismo. Ciò che tenta di fare questa corrente, che vede protagonisti Riegel e Wolfflin, è di scardinare completamente l'opera da qualsiasi collegamento storiografico. L'opera d'arte in questo senso è

analizzata in maniera iper-oggettiva, per andare a ricercare le forme che essa produce. Secondo tale visione, le forme (che andavano dall'antichità ai giorni che erano loro contemporanei) sono tutte riconducibili a cifre stilistiche precise. La Storia dell'arte, dunque, non è più fatta di grandi nomi e biografie, bensì di cataloghi d'opere da osservare e conoscere in maniera oggettiva.

In questo periodo in Italia emerge la figura di Adolfo Venturi. Venturi è una figura di assoluto spicco per la sua passione e l'amore paterno nei confronti dell'arte. Scriverà "La storia dell'arte italiana", un'opera, probabilmente incompleta, in 25 tomi. Esso però contribuisce in maniera fondamentale alla formazione di una giovane generazione interessata all'arte e al contributo che essa può dare, aprendo infatti la scuola di Perfezionamento della Storia dell'arte alla Sapienza di Roma. Viene considerato il nonno della Storia dell'arte italiana. È proprio grazie ai suoi tenaci sforzi che la Storia dell'arte entra a far parte dei programmi scolastici. Assieme a lui operano altri grandi studiosi come Ugo Ojetti e il figlio Lionello Venturi.

Ad oggi l'arte viene definita Arte visiva ma è di certo destinata, se non già immediatamente, ad essere denominata Arte sinestetica in quanto coinvolge tutti i sensi e spesso il fruitore diventa parte integrante dell'opera stessa.

1.2 La formalizzazione come disciplina in Italia

Come entra la Storia dell'arte nei programmi scolastici? Un percorso tortuoso e per nulla scontato. La Storia dell'arte viene introdotta in maniera inequivocabile con il Decreto Gentile nel 1923 come materia obbligatoria nei Licei classici e facoltativa nel neonato Liceo femminile.

Ben prima però si comincerà una discussione in merito. Favoloso lavoro ha compiuto Meyer (2021) nel ricostruire quelle vicende che hanno preceduto la riforma.

Sarà Enrico Panzacchi, nel settembre del 1899, il primo a parlare apertamente della necessità di un insegnamento della Storia dell'arte a tutti i livelli d'istruzione. Il problema nasceva dalla necessità di tutelare il bene comune, derubato a più battute in quegli anni. Scriverà quindi due colonne su "Il Corriere della Sera", in cui spiega le sue ragioni:

"Si potranno, certo, migliorare le leggi e rinforzare la vigilanza; ma io sono convinto che il miglior presidio dei nostri tesori artistici e la loro prima difesa [...] dovrà cercarsi e trovarsi nel rinato amore del gran pubblico italiano per la più simpatica delle nostre glorie, che è insieme la più espansiva delle nostre energie etniche; [...]. Ma per amare bisogna conoscere" (Meyer, 2021, p.16).

Sarà Ugo Ojetti a rispondere all'amico Panzacchi, sollevando una questione non da poco: la mancanza di insegnanti qualificati e preparati. Famosa la sua dichiarazione "cominciamo, cioè, a far i professori se vogliamo avere gli scolari" (p. 18). Una situazione complicata che richiedeva prima di tutto un investimento nelle Università, che dovevano così provvedere alla formazione dei futuri insegnanti. Soltanto partendo da qui si sarebbe potuto sperare in futuro di vedere la Storia dell'arte tra i banchi di scuola.

Alla discussione, circa due mesi più tardi, si aggiunge la voce di Adolfo Venturi, allora insegnante di *Storia dell'arte medievale e moderna* alla Sapienza di Roma. Venturi coglie con grande entusiasmo le osservazioni dei colleghi. Contesta però l'idea di Panzacchi di inserire la Storia dell'arte tra le righe, nell'insegnamento della Letteratura. Ribadisce che l'arte è da "vedere" non da "ascoltare" come un testo letterario, come invece suggeriva Panzacchi. Afferma inoltre, una volta per tutte, che l'amore per l'arte è stato per troppo tempo dato per scontato nel bel paese, dove si crede che il gusto estetico sia da considerarsi innato in chi nasce nella culla del Rinascimento. L'Italia invece ha bisogno di ri-cominciare a comprendere il linguaggio artistico, di comprenderne il suo alfabeto.

Tuttavia, Panzacchi non sembra dar veramente ascolto al collega Venturi. Fu così che il 20 novembre 1900, nominato sottosegretario di Stato alla Pubblica Istruzione nel governo presieduto da Giuseppe Saracco, emanava la Circolare ministeriale n. 86 intitolata *Insegnamento della storia delle belle arti*, con cui si autorizzava a titolo sperimentale l'introduzione di corsi liberi di storia dell'arte nei licei classici. Chiedeva inoltre agli insegnanti che avessero aderito all'iniziativa di fornirgli dei resoconti più o meno dettagliati sui metodi e sugli strumenti che potevano facilitare il loro lavoro nell'impartire nozioni di Storia dell'arte. Numerose e stimolanti sono state le risposte a questo appello, dimostrando così la buona volontà di tanti insegnanti sparsi su tutto il territorio nazionale.

Dal 1901 al 1903 iniziano arrivare frequenti opuscoli e resoconti sulle prime esperienze. Ad un primo sguardo emerge chiaramente che queste sperimentazioni avevano ognuna vita propria. Senza nessun tipo di programmazione condivisa, infatti, i metodi e le finalità erano spesso diverse e non consentivano nemmeno di avere dei parametri comuni per un giudizio generale.

Dapprima, l'idea di integrare l'insegnamento della Storia dell'arte nelle ore di Letteratura fu accolta positivamente dagli insegnanti, i quali ritenevano di poter dare un importante contributo nella diffusione di una conoscenza elementare. Si riconosceva inoltre la necessità di ovviare a quegli ostacoli già presentati, primo fra tutti la mancanza di personale qualificato e la poca disposizione ad assumere nuovi insegnanti.

Ciò che però maggiormente emerge da tali testimonianze è la grande scarsità degli strumenti a supporto, come un manuale adatto all'insegnamento e la possibilità di far vedere le opere agli alunni. Lamentavano così la necessità di educare non solo le orecchie, ma gli occhi degli alunni. Sebbene esistessero proiettori e diapositive, queste

richiedevano un grosso investimento da parte delle scuole, che non sempre erano disposte a sborsare. Ugo Ojetti incoraggerà le scuole in questo senso, invitando anche i fotografi a provvedere, con delle donazioni, ad aumentare le diapositive a disposizione.

Numerose sono anche le testimonianze, anno dopo anno, di professori universitari che hanno però deciso di costruire corsi singoli nei licei. Queste esperienze mostravano dei programmi ben definiti, completamente distaccati dalla vicenda storico-letteraria. È anche grazie a questo che si inizia davvero a riconoscere, da parte degli stessi insegnanti, la mancanza di un'istruzione universitaria in merito. Stava perciò nascendo un sentire comune verso la necessità che la disciplina prendesse un posto tutto suo nei programmi scolastici.

C'è anche chi ovviamente si è opposto a tutto ciò, con Ermenegildo Pistelli in prima linea. A Firenze si stava così organizzando un nucleo convinto che la Storia dell'arte dovesse restare un ornamento, un piacere quindi e non materia di studio, quand'anche ci fossero stati insegnanti qualificati.

Tale critica ha avuto però vita breve. È in questo fermento che iniziano a prendere posto i primi alunni di Adolfo Venturi, i quali hanno frequentato la scuola di Perfezionamento in storia dell'arte medievale e moderna della Sapienza. Qui nasceranno nuove menti appassionate all'arte come Pietro Toesca, ma non solo. Iniziava ad affacciarsi al mondo del lavoro una generazione pienamente consapevole dell'autonomia della disciplina storico-artistica. Tali protagonisti erano assolutamente convinti che non solo si potesse, ma si dovesse totalmente affrancare l'insegnamento della disciplina dalle materie affini.

Tra questi spicca la figura di Luigi Serra, il quale denunciava le istituzioni di lasciare la Storia dell'arte in balia del gusto o, ancora peggio, della predisposizione dei singoli

insegnanti. Si credeva che questo bastasse a far rinascere un amore per l'arte in un paese che traboccava e trabocca di manufatti artistici. Non era ancora chiaro ai più che la Storia dell'arte si era ormai dotata di strumenti e metodi "scientifici": non era più il tempo per dilettanti ed eruditi.

Sebbene le resistenze fossero ancora molte, tra il 1906 e il 1912 si assiste a un grosso progresso verso l'autonomia della materia. Progresso portato avanti con fervore da Adolfo Venturi e allievi. Era chiaro che la Storia dell'arte non poteva essere insegnata qua e là, ma che avesse bisogno di un percorso storico-artistico organico e complessivo.

Fu così che la Commissione reale, sentiti gli interventi di Venturi in materia, dispose che anche gli insegnati di Storia dell'arte fossero assunti tramite concorso. Riconoscendo però i limiti a mettere subito in atto tale dichiarazione, chiedeva che si provvedesse a stabilire dei corsi facoltativi nei licei delle grandi città, per rimandare a tempi successivi l'inserimento della Storia dell'arte in pianta stabile come disciplina scolastica a tutti i livelli solo nel momento in cui si fossero verificate le condizioni essenziali per procedere al concorso.

Anche nella comunità scientifica si discuteva di tale questione e ancora una volta con Venturi protagonista. Nel 1912 suggeriva di introdurre la Storia dell'arte come "scienza di osservazione" (Meyer, p. 30).

Fu una delle sue ultime dichiarazioni prima dello scoppio della Prima guerra mondiale. Il conflitto mondiale rallentò per forza di cose la discussione attorno a questo tema, che tornò però alla ribalta nei primi anni '20 del secondo scorso e trovò un punto di svolta con la riforma Gentile nel 1923.

1.3 La “cenerentola” dei corsi di studio e le riflessioni nel corso del ‘900

Le lunghe e tortuose vicende di inizio ‘900 portarono dunque i loro frutti e il ministro Gentile inserì nei programmi scolastici dei Liceo classici e dei Licei femminili la Storia dell’arte. L’insegnamento prevedeva due ore settimanali sia nel secondo che nel terzo anno di liceo. Si era inoltre dotato di un programma organico e completo, il quale vedeva come protagonista assoluto Ugo Ojetti, che fece della Storia dell’arte un insegnamento completo in cinque sezioni, dall’antichità sino ai primi anni del ‘900, con uno speciale modulo finale sulla critica d’arte del XIX secolo. Questo colossale programma risulta fin da subito una sfida dalla quale gli insegnanti sarebbero usciti sconfitti, data la quantità di materiale da affrontare in un monte ore irrisorio.

Come spesso accade, una legge non risolse il problema. Questo a riprova del fatto che non basta un cambiamento giuridico per trasformare la società, ma c’è la necessità di investire in un cambiamento culturale molto più vasto e profondo. È così che inizia un “secondo” lungo calvario che non sappiamo nemmeno se definire finito o risolto un secolo dopo.

Un primo indizio di quanto instabile fosse la situazione per la Storia dell’arte lo possiamo ricavare proprio dallo stesso provvedimento Gentile e, in particolare, dal trattamento riservato agli insegnanti. Questi non sarebbero stati assunti con concorso, bensì con incarichi annui, assegnanti dallo stesso preside degli istituti, per un compenso di circa 350 lire annue (Sani, 2021). Il programma non era solo vasto e corposo, ma richiedeva che fosse impartito da figure professionali davvero preparate e supportate da strumenti che potessero fare la differenza. Per questo il ministro Gentile, sulla base delle precedenti discussioni con Adolfo Venturi, istituì una gerarchia sulla base della quale dovevano essere assunti i futuri insegnanti. I primi che avrebbero avuto gli incarichi

sarebbero stati gli studenti di Lettere o Filosofia, che avessero però concluso positivamente il corso di Perfezionamento in Storia dell'arte medievale e moderna.

Il secondo grande problema fu la totale inesistenza di manuali adatti per l'insegnamento liceale. Le scienze positiviste avevano sicuramente prodotto dei manuali ma questi si rivolgevano perlopiù agli addetti ai lavori, non di certo agli insegnanti e ai loro allievi. Fu Adolfo Venturi a scendere in campo con un primo manuale costruito *ad hoc* sul programma ministeriale, sfida non da poco.

Terzo problema, già affrontato in passato, fu quello di dotare le strutture scolastiche di strumenti proiettori di qualità, in modo tale da far vedere le opere e non sentirne solamente parlare. È una cosa che ad oggi diamo molto per scontata, ma immaginate di fare una lezione sulla *Vocazione di San Matteo* di Caravaggio e non vedere ciò di cui si sta parlando. Questo problema non permetteva, molto spesso, di educare a vedere.

Nel corso degli anni '20 la disciplina vide grandi cambiamenti, conseguentemente anche al succedersi di vari ministri. Cambiamenti che però portavano la disciplina ad essere impartita da insegnanti senza un vero interesse o una comprovata conoscenza della Storia dell'arte. Bastava infatti aver conseguito una laurea in Lettere o Filosofia. Questo ribaltamento della gerarchia stabilita nel '23 da Gentile portò Venturi a scagliarsi con tutte le sue forze e ad incitare con sempre maggiore forza i propri studenti e studentesse a prendersi il posto che spettava loro.

Preziosa è la ricostruzione dello scambio epistolare tra Venturi e le sue allieve, le quali furono in prima linea nella lotta al precariato degli insegnanti. Facciamo qui riferimento ad un altro strepitoso lavoro di Susanne Adina Meyer e Roberto Sani dal titolo *Mery e le altre. Le allieve di Adolfo Venturi e le origini dell'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte nell'Italia fascista (1922-1943)*. In queste pagine, oltre alla

precarietà degli insegnati, si può cogliere il contributo che hanno dato le donne storiche dell'arte. Toccante è la riflessione di Giulia Sinibaldi in una lettera al "Maestro":

"Adolfo Venturi vi appare quello che è in tutta la Sua splendida vita: un grande Maestro, un grande creatore, un grande generoso. Tra le molte altre cose, ha creato la donna storica dell'arte! Giorni fa ne parlavamo la Mary e io. Si diceva: «Perché mai quasi non esistono storiche della letteratura, greciste, latiniste, ed esistono invece parecchie storiche delle arti figurative?». Fu facile rispondere! Perché esiste un solo Adolfo Venturi. Perciò Lei può immaginare di quale gratitudine sia pieno il mio ringraziamento che ora Le rivolgo". (Meyer & Sani, 2022, p. 91)

In quegli anni, quando le prime allieve di Venturi presero la cattedra, si iniziò a far riferimento alla Storia dell'arte come l'ultima ancella dei corsi di studio. In una lettera a Mary Pittalanga, Venturi afferma di aver sempre visto "la Storia dell'Arte far la parte di Cenerentola", ma è fiducioso che grazie agli sforzi tenaci delle sue allieve "la Storia dell'arte, come Cenerentola, finirà per essere la prediletta, la favorita dalla sorte!" (p. 93).

Negli anni '30 si apre uno spiraglio con il ministro Bottai, che pareva sinceramente interessato e convinto di voler istituire delle cattedre di Storia dell'arte. Questo slancio entusiastico, però, finì per essere abbandonato con l'avvicinarsi della Seconda guerra mondiale.

Le riflessioni ripartono quindi nel secondo dopoguerra e saranno anni di grande interrogativi su quale debba essere il ruolo della Storia dell'arte. Il profondo cambiamento del tessuto sociale che porta con sé la Seconda guerra mondiale è destinato a trasformare radicalmente anche il ruolo della scuola nel suo insieme.

Rare e timide sono però le aperture dell'insegnamento della Storia dell'arte alla nuova sensibilità pedagogica. Il grande mutamento avvenuto nell'insegnamento della Storia (si può ben immaginare perché) non si avverte così chiaramente nella Storia dell'arte, che

rimane ancora appannaggio dei Licei classici. Prova di questo sono i manuali che subiscono ben pochi cambiamenti e rimangono in qualche modo legati all'idea di una Storia dell'arte d'élite (De Seta, 2008). Un altro dialogo che fatica ad intensificarsi, in quegli anni, è quello tra scuola-museo. Il museo non riusciva a dotarsi di una struttura in grado di coinvolgere le masse e rimaneva così luogo austero.

La Storia dell'arte continuava inoltre a basarsi su codici formali che erano di certo stati importanti per fornire uno scheletro alla stessa, ma che oramai non riuscivano più a rispondere alle richieste coeve di una Storia dell'arte disposta a “scendere dal piedistallo” e offrire i propri contributi alla cultura nel suo insieme. Puntuale e sublime è il discorso di insediamento di Giusta Nicco Fasola, prima insegnante di Storia dell'arte moderna e contemporanea all'Università di Genova nell'anno accademico 1949-50. Dichiara con fermezza:

“Fino a che l'arte – e il pensiero dell'arte – non aveva ritrovato la propria consapevolezza, il riconoscimento del suo essere come del suo diritto di fronte al moralismo, di fronte alla religione, alla politica, alla scienza... - l'opera da fare era di individuarla, distinguerla, cercarne le ragioni proprie e la sostanza. Ma non si può continuare all'infinito a proclamare libertà, indipendenza: da che? Dall'uomo forse? Una volta liberata dai grovigli e dalle sovrachierie di poteri diversi, diventa necessario ritornare a vederla nel quadro intiero di una cultura e di un'esperienza vitale.” (Nicco Fasola, 1965, p. 298)

Dunque, finché c'era la necessità di affrancamento della materia, risultava vitale che la Storia dell'arte prendesse le distanze da tutto ciò che essa non era; chiarito il punto, si doveva tornare a vedere l'opera per intero.

Dapprima la Storia dell'arte si è dotata di un linguaggio proprio e le scienze positiviste in questo hanno svolto un grande lavoro. È importante quindi imparare tale

linguaggio, esattamente come si impara una nuova lingua. Si deve cioè imparare a leggere un'opera, attraverso parole precise e ponderate, non per sentito dire o per concetti astratti.

Una cosa merita però di esser detta: non è l'autore, la data e il luogo che permettono di leggere un manufatto artistico. Saper collocare un'opera nell'anno esatto della sua produzione, ma non saperne poi leggere i contenuti (sia formali che culturali), serve a poco. Citiamo anche qui Federico Zeri, che sebbene scrivesse nel 1989, sembra descrivere una situazione molto attuale:

“Bisogna dire che l'insegnamento della Storia dell'arte ha seguito, nelle nostre scuole, il principio nozionistico, quello che riempie le teste degli allievi con una miriade di nomi e di date, ma che non insegna a leggere il testo figurativo” (Ghirardi, Franzoni, Simoni, & Nicolini, 2009, p. 11)

Si inizia così a respirare la necessità di un cambio di passo per la Storia dell'arte. Nelle parole di Federico Zeri si legge chiaramente questo processo di “riempire le teste degli allievi” che non sembra portare a grandi risultati in vista dell'obiettivo finale: far amare e appassionare i giovani a ciò che li circonda.

Si chiude dunque così il XX secolo, con un insegnamento che fatica ad aprirsi a nuovi orizzonti, fortemente legato alla linea storiografica, a cui non si intende togliere nulla, ma piuttosto arricchirla di spunti di riflessione più ampi.

1.4 Oggi? Stato dell'arte... della Storia dell'arte

Sul finire del XX secolo si cristallizza anche una nuova convinzione: il ruolo della scuola non deve limitarsi a trasferire conoscenze ma educare ad una cittadinanza attiva e consapevole, in grado di interagire con il mondo in maniera positiva e propositiva.

Tale convinzione viene espressa con grande lungimiranza da Jacques Delors nel suo rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il

Ventesimo Secolo, dal titolo *Nell'educazione un tesoro*, nel 1997. Tale rapporto riconosceva la scuola come agente trasformativo di un'intera società, grazie appunto alla sua funzione educativa, che doveva, secondo Delors e l'intera commissione, tornare al centro del dibattito e impostarsi su quattro pilastri educativi:

1. imparare a conoscere;
2. imparare a fare;
3. imparare ad essere;
4. imparare a vivere insieme.

In Italia, per seguire il flusso di diversi paesi europei e per riuscire a rispondere a diverse sollecitazioni, si è deciso nel 1999 per una maggiore Autonomia delle scuole. I così detti programmi ministeriali sono infatti stati sostituiti dalle Indicazioni Nazionali, più generiche e flessibili, che riconoscono così ad ogni Istituto maggiore autonomia nel definire i programmi scolastici, sulla base della realtà sociale e ambientale in cui si inseriscono.

Questa decisione è stata ed è sostenuta dalla maggioranza degli storici dell'arte, come Cesare De Seta (2008) e Valerio Terraroli, autori di diversi manuali per le scuole, perché ha permesso di iniziare a guardarsi attorno e sfruttare le occasioni presenti nel territorio. Si apre quindi il grande ventaglio di musei e di mostre temporanee sparse su tutta la penisola, che diventano preziose opportunità per prendere possesso della propria cultura e di una competenza visiva da non sottovalutare. Tali opportunità devono però essere guidate da un filo conduttore e da un obiettivo ben preciso, altrimenti rischiano di restare schizzi sparsi su una tela che non acquista solidità di ragionamento.

Valerio Terraroli, in un'intervista tenuta online il 23 gennaio 2023 sul canale YouTube di Rizzoli Education², solleva poi una questione: ricorda la necessità di avere comunque delle linee guida per non perdere la visione d'insieme. Di certo ogni storico dell'arte ha una specializzazione in un qualche ambito dello scibile, ma ad un docente si richiede di non perdere di vista l'insieme delle cose, per poter tracciare dei fil rouge lungo tutta la produzione artistica, nel tempo e nello spazio. Se è vero, infatti, che è importante una conoscenza del territorio di cui si fa parte, è altrettanto importante mantenere uno sguardo d'insieme sui movimenti e sui fatti che circondano quel manufatto artistico. Per non parlare poi dell'importanza di una Storia dell'arte globale (Baldriga, 2013).

Impossibile nelle poche ore settimanali e complessive a disposizione approfondire manufatti da tutto il mondo dedicando ad essi sempre la stessa attenzione e cura, ma è sempre più urgente educare alle diversità, anche d'espressione, di tutto il mondo. In questo senso si fa sentire l'urgenza di educare *attraverso*, e non per, la disciplina. Tale orizzonte inoltre risponderebbe a pieno titolo al quarto pilastro di Delors: imparare a vivere insieme.

Con un movimento partito già dagli anni '80 del secolo scorso, inizia a farsi sentire sempre di più la consapevolezza che la Storia dell'arte non sia una materia da insegnare dentro le mura scolastiche. In realtà, questo potrebbe valere per tutte le materie, ma non si può non riconoscere alla Storia dell'arte la sua vicinanza con l'aspetto materico e la necessità di entrare in contatto con esso. Questo aspetto è di fondamentale importanza ed è necessario che si esca dalle mura scolastiche per entrare in contatto con il territorio, conoscerlo e riconoscerne gli aspetti identitari, per imparare a "vivere insieme" nel rispetto delle identità di tutti e tutte. Per far sì che questo avvenga, è importante che il

² <https://www.youtube.com/watch?v=sVaD1ee6F5o>

territorio di appartenenza venga sempre ricondotto a qualcosa di più grande, dal micro al macro (o viceversa).

La Storia dell'arte, nell'ultimo decennio, è stata piano piano erosa, togliendo ore ai programmi scolastici. Questo non facilita di certo il lavoro dei docenti, che si vedono variare la calendarizzazione della materia senza tuttavia che questa corrisponda ad un ripensamento del programma scolastico. Sempre Valerio Terraroli, nella stessa intervista, lascia un grande spunto di riflessione sul coraggio che il/la docente deve avere nel “tagliare” alcuni pezzi di programma. Questo, afferma Terraroli, permetterebbe di arrivare a fine percorso avendo toccato le correnti artistiche degli ultimi 50/70 anni che servono ai ragazzi per saper leggere con maggior spirito critico la realtà intorno a loro.

I Quattro Pilastri di Delors sono stati poi gli assunti di base per le future Raccomandazioni europee in materia di competenze chiave per l'apprendimento permanente. La Storia dell'arte sembra rispondere in maniera puntuale ad alcune competenze chiave delineate dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018, ovvero il maturare di una “competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale [che], abbinata alla competenza di cittadinanza, confluisce naturalmente nell'insegnamento della Storia dell'arte anche in termini di educazione al patrimonio” (Baldriga, 2021, p. 78).

Insegnare la Storia dell'arte può essere davvero una grande occasione per andare al di là della conoscenza fattuale (che rimane comunque importante) per approfondire tematiche più spinose, elicитanti, sfidanti. Negli ultimi anni qualcosa è cambiato e lo vedremo in particolare nel terzo capitolo. Tale cambiamento è stato reso possibile da molti fattori, uno tra questi la ricerca continua in ambito pedagogico. Ne vedremo le implicazioni a seguire, dedicando particolare attenzione agli approcci di apprendimento

attivo, *Active Learning* nella letteratura di riferimento, che lavorano con una modalità *Student Centered*, studente centrato, valorizzativa della persona e delle sue peculiarità.

Capitolo II. L'apprendimento attivo e le sue dimensioni

In questo capitolo, dopo una breve introduzione al concetto di Active Learning, si cercheranno di approfondire i vari aspetti in gioco in tale processo di apprendimento.

Un breve inciso illustrerà anche le nuove ricerche nel campo delle neuroscienze a supporto della didattica. Passando per l'analisi del ruolo dei docenti, si approfondiranno alcuni strumenti che possono tornare utili nella progettazione delle lezioni: la Tassonomia di Bloom e i cambiamenti in pillole di Lang. Un breve spazio sarà dedicato poi ai discenti e alle ricerche che hanno mostrato quali possono essere le loro reticenze iniziali rispetto ad una metodologia *student centered* e come poterle superare per un apprendimento efficace.

2.1 Che cosa si intende per *Active Learning*

Come indicano Charles Bonwell e James Eison nel libro *Active learning: creating excitement in the classroom* (1991) il termine *Active Learning* viene spesso interpretato in maniera intuitiva piuttosto che sulla base di una definizione comune. Non è semplice definire un concetto così ampio, sebbene il suo taglio pratico si evinca dal termine stesso che lo identifica. Molti pedagogisti e studiosi hanno raccolto testimonianze in merito a questo concetto, per tentare di restringere il campo e definirlo una volta per tutte. Ad oggi, infatti, sono stati fatti molti passi avanti in questo senso, anche se rimane chiara la sua multidimensionalità.

Eison e Bonwell definivano l'*Active Learning* come apprendimento che avviene attraverso l'utilizzo di attività didattiche che coinvolgono attivamente gli studenti nel fare e nel pensare cosa stanno facendo. Suggestiscono inoltre che gli studenti non sono solamente capaci di ascoltare, ma che devono sforzarsi di leggere, scrivere, discutere a

voce alta di fronte ai loro pari o essere coinvolti nella risoluzione di problemi (Bonwell & Eison, 1991).

L'apprendimento attivo deve le sue basi teoriche al costruttivismo, teoria psicologica e pedagogica ampiamente sviluppata negli anni '50 da Jean Piaget (1896-1980). La teoria costruttivista suggerisce che la conoscenza non è materia oggettiva, qualcosa che esiste di per sé, ma al contrario, ogni persona costruisce il proprio bagaglio conoscitivo grazie all'esperienza diretta della realtà. È proprio grazie all'esperienza che una persona, coinvolgendo sensi ed emozioni, riesce a riportare alla memoria concetti appresi molto addietro nel tempo. È così che si sviluppa l'idea che l'apprendimento attivo, coinvolgendo maggiormente lo studente nel costruire le proprie conoscenze, sia utile per una miglior performance dello stesso.

Un interessante studio condotto da Armellini e Padilla Rodriguez (Armellini & Padilla Rodriguez, 2021) ha analizzato 152 siti web istituzionali in cui si nominava il concetto di *Active Learning* come metodologia pedagogica. Oltre alla chiara scarsità di menzioni in Europa (in totale 6, di cui 5 solo nel Regno Unito, contro 52 negli Stati Uniti), lo studio ha mostrato come questo termine abbracci più di 100 altri concetti, metodi e approcci pedagogici. Tra questi, i più menzionati sono:

- apprendimento collaborativo;
- apprendimento esperienziale;
- apprendimento basato sui problemi;
- apprendimento di gruppo;
- *flipped classroom* (classi capovolte).

L'apprendimento attivo viene anche definito *student centered*, ovvero incentrato sullo studente. È una metodologia didattica, infatti, che si basa sul coinvolgimento diretto

e responsabile degli studenti e delle studentesse. Essi sono posti al centro del processo di apprendimento, ciò significa che la progettazione didattica tiene conto delle loro peculiarità e dei loro background.

La Cambridge University Press & Assessment, nel 2021, pubblica un breve inciso in cui sottolinea come gli studenti attivino tale processo cognitivo in risposta alle opportunità di apprendimento proposte dall'insegnante.

Se riflettiamo, in classe sono presenti almeno tre elementi chiave: l'insegnante, l'oggetto di apprendimento o disciplina e gli studenti/studentesse. Questi tre elementi poi si intersecano tra loro creando relazioni, emozioni, pensieri, esperienze. Tali fattori consequenziali, se gestiti e sfruttati al massimo delle loro potenzialità positive, portano ad un apprendimento di lungo termine.

Una recente ricerca integrata sull'*Active Learning* dichiara ancora come il metodo di insegnamento più diffuso sia quello di "trasmissione passiva del sapere incentrato sull'insegnante" (Kidman & Nguyen, 2022, p. 32).

Nell'insegnamento tradizionale viene attribuito il massimo valore all'insegnante e alla sua conoscenza della materia, avendo poca cura di chi si trova in una situazione di apprendimento. La lezione frontale porta con sé determinati elementi chiave (Fedeli, 2019):

- il docente esperto parla a lungo dell'argomento;
- gli studenti prendono appunti in modo indipendente;
- il docente ha il totale controllo delle vie comunicative;
- il focus è sul docente.

Tali elementi hanno sicuramente dei vantaggi: le lezioni hanno tempi definiti, il docente decide i contenuti da presentare e le modalità di valutazione, se viene fatto un

buon lavoro il programma viene interamente coperto. Inoltre, si potrebbe dire che in questo modo la lezione è democratica: tutti ascoltano le stesse cose e hanno occasione di imparare la stessa quantità di informazioni.

Ciò che si propone con l'apprendimento attivo, ma in generale con quelle tecniche di apprendimento incentrate sugli studenti, è quello di spostare il focus dall'insegnante e dalla materia, sul discente. In questo processo non c'è disparità, tutti e tre gli elementi diventano fondamentali. Questo è un passaggio importante da sottolineare: tutti e tre gli elementi e i loro fattori consequenziali sono prerogativa dell'apprendimento e, di conseguenza, dell'apprendimento attivo.

In questo senso la materia, o l'oggetto di insegnamento, diviene un mezzo attraverso il quale trasmettere messaggi più profondi e far quindi sviluppare processi cognitivi più alti e complessi che si tramutano poi in quelle competenze trasversali altamente richieste dal mercato del lavoro di oggi.

In tale processo la figura dell'insegnante diventa necessaria per accompagnare gli studenti e le studentesse e sviluppare il loro pieno potenziale. Al tempo stesso, chi si trova in una situazione di apprendimento deve essere portato a familiarizzare con questi metodi di apprendimento, lungo l'arco di tutta la sua formazione (obbligatoria e non).

2.2 Le neuroscienze a supporto della didattica

Lo sviluppo repentino dell'intelligenza artificiale negli anni '80 del secolo scorso ha spinto molti neuroscienziati a chiedersi com'è fatto il cervello e come apprende. Tra questi, Gerald M. Edelman ha sviluppato la teoria della selezione dei gruppi neuronali (TSGN). Secondo Edelman il cervello crea la sua struttura neuronale e sinaptica grazie all'esperienza con il mondo esterno. Fin dalla nascita, ognuno possiede una sovrabbondanza di neuroni, organizzati secondo un meccanismo che ricorda molto la

teoria della selezione naturale di Darwin: “a seconda del grado di effettivo utilizzo, alcuni gruppi di neuroni muoiono, altri sopravvivono e si rafforzano” (Carli & Grigenti, 2019, p. 9). Un interessante esperimento è stato condotto su un neonato, che ha mostrato come fin da subito, in base agli stimoli esterni, il suo cervello si configurasse.

Volendo seguire le intuizioni di Edelman, scopriamo che esiste un certo grado di indeterminatezza nella configurazione del cervello umano tra diversi individui; perciò, ogni individuo presenta una sua particolare e unica struttura neuronale e sinaptica. Edelman si dichiara “fermamente anti riduzionista” (p. 18) e, sebbene non si sia mai occupato del funzionamento del cervello nel campo dell’educazione, probabilmente rifiuterebbe ogni tipo di categorizzazione dei processi di apprendimento. Chi si è occupato del funzionamento del cervello nel campo dell’istruzione è Eric Jensen (1950). Esso suggerisce che “L’educazione basata sul funzionamento del cervello non è altro che apprendere secondo il modo in cui il cervello è naturalmente progettato per apprendere” (Jensen, 2008, p. 4).

Se ogni persona avesse l’opportunità di apprendere esattamente come il suo cervello si presenta, non esisterebbe più il sistema scolastico al quale siamo abituati oggi. Quello però che deve far riflettere dalle intuizioni di Edelman e di Jensen è il fatto che ogni persona è intrinsecamente differente dalle altre, non solo a livello caratteriale, ma anche a livello cognitivo. Queste differenze, in un gruppo classe, non devono spaventare. Proponendo diverse attività, che coinvolgono di volta in volta diversi processi cognitivi, si riusciranno a stimolare tutti i ragazzi e le ragazze presenti in aula. Questo può diventare stimolante inoltre per l’insegnante, che dovrà quindi trovare delle tecniche sempre diverse di insegnamento, in modo tale da agganciare i diversi stili di apprendimento dei discenti.

Negli ultimi vent'anni è emersa una nuova strada di ricerca che punta ad unire tre diverse dimensioni: Mind (mente), Brain (cervello), Education (educazione).

Questo nuovo campo di ricerca, ora chiamato MBE, ha lo scopo di interconnettere le nuove scoperte neuroscientifiche, psicologiche ed educative, cercando di divulgare il più possibile tra gli insegnanti il sapere scientifico sul funzionamento del cervello.

Sapere come funziona il cervello, come esso si sviluppa e si forma, come i neuroni si interconnettono tra loro e creano conoscenza, come il cervello trattiene in memoria, a breve e a lungo termine, come il cervello apprende non significa dire agli insegnanti come dovrebbero insegnare (Debensky & al., 2019; Santoianni & Ciasullo, 2022). Le neuroscienze vogliono essere uno strumento conoscitivo che concorre a rendere l'esperienza dell'apprendimento, e quindi dell'insegnamento, più significativa per tutte le parti coinvolte. Sono piuttosto gli insegnanti ad interessarsi a questo nuovo campo di ricerca.

Santoianni e Ciasullo specificano poi che l'obiettivo dell'insegnamento basato sul funzionamento del cervello non è quello di consentire agli studenti performance sempre migliori (queste diventano una conseguenza), ma piuttosto quello di mettere i discenti in situazioni che permettono loro di personalizzare il più possibile l'esperienza di apprendimento. Una volta che lo studente personalizza l'esperienza di apprendimento, ne diviene responsabile, e la responsabilità diviene un campo fondamentale di reciproca crescita, consapevolezza e vantaggio, dello studente e del docente (Fedeli, 2019). Per fare ciò è necessario che si ponga agli studenti una scelta, la possibilità di scegliere come preferiscono procedere nel loro apprendimento.

Appare dunque chiaro che anche la ricerca scientifica supporta un modello di apprendimento attivo e che sta agli insegnanti chiedersi cosa può fare la differenza in

aula, cosa può conferire efficacia alle attività e agli apprendimenti, come sia possibile costruire ponti con le neuroscienze per comprendere come coinvolgere, motivare e rendere significativo il lavoro con le proprie studentesse e con i propri studenti, soprattutto grazie a questo nuovo campo di ricerca sempre più accessibile.

2.3 Il ruolo dell'insegnante

Ma se ognuno apprende in maniera differente, come si può insegnare in una classe con più alunni e alunne? L'apprendimento attivo permette agli studenti e alle studentesse di prendere il timone del proprio sviluppo. Essi sono posti al centro del processo di apprendimento e imparano ognuno e ognuna secondo il proprio stile di apprendimento prevalente. Come detto sopra, in questo processo l'insegnante non è di certo di secondaria importanza. Si può dire che il professore diventa facilitatore o, meglio ancora, designer. Il suo focus non sarà più soltanto il contenuto del corso, ma sarà impegnato a progettare delle attività rivolte agli studenti, in maniera tale da renderli più responsabili del loro apprendimento.

All'interno di una classe costruttivista, l'insegnante sarà attento a favorire i processi di apprendimento, creando le condizioni ottimali perché la sua classe intera venga stimolata tramite connessioni con le conoscenze passate al fine di approfondirle. Queste riflessioni sembrano legate alle dichiarazioni pionieristiche di Sergio Bettini, il quale riteneva che il “nostro compito sia, [come insegnanti], più che darvi dei pesci, cioè delle nozioni da mandare a mente, quello di insegnarvi a pescare, cioè di fornirvi gli strumenti critici e di mostrarvi come si adoperano” (Bettini, 1972).

Quanto detto finora sembra allontanare l'idea che in una classe in cui si impiegano tecniche di apprendimento attivo l'insegnante diventi superfluo o perda d'importanza. L'uso del termine “facilitatore” spesso viene vissuto come denigrante per molti insegnanti,

perché associato a qualcosa di semplice, privo di sostanza e di impegno. Ciò che ancora si fa fatica a percepire è quanto invece sia duro e complesso il lavoro di un insegnante impegnato a promuovere attività di apprendimento attivo.

Oltre alla progettazione della lezione, c'è tutto quell'aspetto legato appunto alle attività che vanno a mettere in moto processi cognitivi complessi. Questi processi cognitivi rispondono in pieno ai quattro pilastri dell'istruzione del XXI secolo identificati da Jaques Delors, ovvero: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere e imparare ad essere (Delors, 1997).

Un aspetto quindi che rimane importante, come già si discuteva agli inizi del secolo scorso, è l'educazione e la formazione dei futuri insegnanti, di Storia dell'arte e non solo. Agli inizi del Novecento la discussione era pressoché incentrata sulla formazione conoscitiva degli insegnanti, ovvero se avessero quelle conoscenze degli strumenti di cui la Storia dell'arte si era dotata, come il suo linguaggio specifico e la capacità di "vedere".

Oggi la discussione sta prendendo un'altra direzione. Si riflette sulla formazione pedagogica, dopo quella conoscitiva, degli insegnanti.

È difficile pensare ad una nuova scuola, innovativa e inclusiva, dove gli studenti sono posti al centro del processo di apprendimento, senza un impegno costante e continuativo nella formazione di una nuova (ma anche già esistente) generazione di insegnanti.

I progetti in Italia sono nati ma purtroppo sono stati stroncati da svariati tagli e dalla conseguente perdita di entusiasmo da parte di chi per anni è stato in prima linea. Ne sono esempio progetti come la SSIS (poi sostituita dal TFA e dal FIT, entrambi scomparsi per gli insegnanti di posti comuni), che poco conosceva il concetto di apprendimento attivo per come lo conosciamo noi oggi, ma ha tentato di dare nuovo slancio e respiro

all'istruzione superiore, portando interessanti risultati anche nella formazione dei futuri insegnanti di Storia dell'arte (Ghirardi, Franzoni, Simoni, & Nicolini, 2009).

Interessante un caso di studio spagnolo che si è occupato proprio della formazione dei futuri insegnanti della Storia dell'arte, attraverso tecniche di apprendimento attivo. In questo caso, la formazione viene sviluppata attraverso una metodologia definita *Project-based learning*. Salido Lopez, autore di questa ricerca, riferendosi alla formazione dei futuri insegnanti, afferma: “Come qualsiasi altro intervento didattico, i progetti devono passare attraverso un processo attento e rigoroso di pianificazione, gestione e valutazione per garantire un apprendimento significativo per gli studenti, lavorando allo sviluppo di attitudini e abilità di un modello educativo basato sulle competenze” (2020, p. 131).

Anche Fedeli (2016) afferma come emerge di volta in volta, sulla base della propria esperienza di *co-teaching* in Italia e all'estero, che le decisioni sulle tecniche di insegnamento utilizzate siano in parte influenzate dal processo di apprendimento a cui i docenti stessi sono stati esposti come studenti/partecipanti. Continua sottolineando l'importanza di esserne consapevoli, senza stabilire cosa sia meglio o peggio, così da poter riflettere criticamente sulle decisioni che si prendono in aula.

Per saper applicare nel proprio stile di insegnamento tecniche di apprendimento attivo, non c'è nulla di meglio che viverle in prima persona. Per questo, la formazione degli insegnanti non può avvenire con tecniche tradizionali, poiché si tenderà a riproporre alla propria classe la stessa metodologia. È quindi necessario partire da qui per una, seppur giustificatamente lenta, implementazione delle tecniche di apprendimento attivo nelle aule scolastiche.

2.4 Strumenti per una progettazione efficace

Appare sempre più evidente, nella società odierna, la necessità di maturare aspetti che vadano oltre il sapere scientifico e disciplinare; aspetti come la collaborazione, la comunicazione, il pensiero critico, l'auto valutazione, la creatività. È cruciale per un insegnante far maturare queste competenze trasversali durante la spiegazione dei contenuti del proprio corso, ed anche grazie ad essa. Molte critiche nell'implementare pratiche attive nelle classi riguardano proprio la paura di non riuscire a portare a termine i programmi ministeriali, perdendosi in attività considerate futili (Castagna, 2007). Questa paura può essere superata proprio con un'attenta e ponderata progettazione delle lezioni (Bonwell & Eison, 1991).

2.4.1 La tassonomia di Benjamin Bloom

Chi e cosa può aiutare nella progettazione delle lezioni tenendo conto di questi aspetti trasversali è Benjamin Samuel Bloom e, in particolare, la sua Tassonomia. Benjamin S. Bloom (1913 - 1999) è uno psicologo e pedagogista statunitense (Treccani Online). Ha elaborato, nel corso della sua carriera accademica, tre tassonomie afferenti a tre diversi domini: dominio cognitivo, dominio affettivo e dominio psicomotorio (quest'ultimo è un lavoro portato a termine dai suoi collaboratori). Quello che qui ci interessa è la Tassonomia del dominio cognitivo elaborata nel 1956. Sebbene datata, essa costituisce, ancora oggi, una valida classificazione accurata degli obiettivi didattici e per questo è detta anche tassonomia degli obiettivi educativi (Marinesi & Matera, 2013). Essa individua sei categorie di processi cognitivi in ordine piramidale (partendo dalla base): conoscenza, comprensione, applicazione, analisi, sintesi, valutazione.

Questa piramide ha subito un'importante rivisitazione nel 2000 da parte di due allievi di Bloom (divenuti poi a loro volta degli affermati pedagogisti), Lorin Anderson e David R. Krathwohl. Per prima cosa sostituirono i sostantivi con le forme verbali, utili nella costruzione delle competenze che ci attendiamo dai nostri studenti e studentesse; ne risulta una piramide di questo tipo: ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare e creare. In secondo luogo, il sostantivo "conoscenza" viene sostituito con il verbo "ricordare" e non "conoscere". Questo dà un senso più materiale e meno empirico dell'azione che ci aspettiamo dai nostri allievi. In più, il termine conoscenza, aveva un significato troppo ampio. In terzo luogo, notiamo una differenza sulla cima della piramide: il sostantivo "valutazione" viene sostituito con il verbo "creare", questo perché negli anni in cui opera Bloom, l'aspetto creativo non aveva rilevanza, così come invece ha nel nuovo millennio. In quarto ed ultimo luogo notiamo che la valutazione non è però scomparsa ma sostituita dal verbo "valutare", quella che Bloom aveva messo al quinto gradino, ovvero la sintesi.

Anderson e Krathwohl operano poi una distinzione tra competenze cognitive e competenze conoscitive, ovvero tra come apprendo e cosa apprendo. Quando l'insegnante deve adoperarsi nella costruzione delle competenze che si aspetta alla fine di ogni lezione o, più ampiamente, alla fine del proprio corso, non deve far altro che collegare ad un verbo un oggetto. Il verbo esprime le competenze cognitive, l'oggetto generalmente descrive le conoscenze che gli studenti dovrebbero acquisire o costruire (Anderson & David R., 2001). Anderson e Krathwohl individuano quattro fasi progressive della conoscenza: conoscenza fattuale, conoscenza concettuale, conoscenza procedurale, conoscenza metacognitiva. La conoscenza fattuale è un'esperienza misurabile e nominabile (ricordare i colori primari). La conoscenza concettuale o teorica richiede di

sapersi muovere agevolmente tra cornici di sapere più ampie (individuare i momenti chiave della Seconda guerra mondiale). La conoscenza procedurale impegna lo studente a saper mettere in campo le proprie conoscenze in base alle circostanze, a compiere operazioni specifiche in un determinato momento (esporre una ricerca tra pari richiede tecniche e stili diversi rispetto alla presentazione davanti ad un pubblico meno preparato). La quarta ed ultima fase, la più astratta delle conoscenze, è quella metacognitiva e chiede ai discenti di essere consapevoli della propria capacità cognitiva e avere un'attitudine a migliorarsi e modificare sé stessi (quanto profondamente ho compreso questo argomento? Come posso migliorare il mio metodo di studio?). A questa fase appartiene infatti il pensiero critico, che mette in grado gli studenti di porsi delle domande ed essere stimolati a darsi una risposta, senza accettare passivamente le indicazioni esterne.

Come per le competenze cognitive, anche quelle conoscitive hanno un andamento crescente: da conoscenze più concrete a conoscenze più astratte. È fondamentale che questi due aspetti siano sempre proposti in maniera adeguata e crescente ai discenti, durante tutto il loro percorso scolastico (dalla scuola primaria, alla scuola secondaria di secondo grado e all'università), senza sopravvalutarli né sottovalutarli. In questo modo i discenti verranno posti al centro del processo lungo tutto l'arco dell'esperienza formativa, e non si troveranno in difficoltà in contesti che ad oggi sono molto diversi tra loro.

Quando allora un insegnante diventa designer?

Diventa designer nel momento in cui sceglie di tener conto di tutti questi aspetti e presta attenzione al proprio metodo d'insegnamento. Si mette in discussione in prima persona, formula una riflessione critica sulle decisioni che prende in aula e cerca di coniugare i contenuti con le competenze cognitive e conoscitive, ponendo al centro lo

studente e la studentessa, responsabilizzandoli passo dopo passo. L'insegnante designer parte dalla fine, per andare così a proporre delle attività coerenti ai suoi discenti.

Partire dalla fine significa chiarire prima di tutto l'obiettivo, costruire la competenza che si vuole alunni e alunne apprendano alla fine del corso o della lezione. Partendo dalla competenza si vanno poi a creare delle attività specifiche a maturarla. Per fare questo è importante tenere conto di tutte le variabili sopracitate, prima su tutte l'età, che corrisponde ad una certa fascia di competenze cognitive e conoscitive.

Per fare un esempio che ci ricollega fattivamente alla disciplina oggetto di studio del presente lavoro, trovandosi di fronte ad una classe di prima superiore, potremmo costruire una competenza di questo tipo: “mi aspetto che i miei alunni siano in grado di *confrontare* in maniera critica *i casi di studio* affrontati durante le lezioni di Arte classica”. Dopo aver delineato l'obiettivo della lezione o di più lezioni, è ora di creare l'attività. Si terranno quindi delle lezioni su specifici argomenti, ad esempio le statue prodotte da varie scuole ed epoche nell'antica Grecia, distinguendole con cura attraverso i loro manufatti e un ampio lessico specialistico. Alla fine di ogni lezione si potrebbe proporre di fare una sintesi dei punti chiave, scrivendo alla lavagna le varie osservazioni. Già questa, in realtà, è una pratica di insegnamento attivo. Tornando alla nostra competenza, si potrebbe chiedere agli studenti e alle studentesse, ognuno per conto proprio, di stilare una lista per punti di analogie e differenze tra dieci statue appartenenti ad epoche e scuole differenti (è importante che proponiamo immagini che non abbiamo mai mostrato loro. Se mostrassimo le stesse immagini verrebbe considerato un esercizio di memoria più che di comprensione). Provvederemo a sottoporle loro tramite un'unica slide o in foglio cartaceo, dando un tempo definito a questa attività (ad esempio: dieci minuti). Questo lavoro farà loro prendere consapevolezza delle proprie idee critiche. Il limite di tempo

serve all'insegnante per tenere il timone della lezione, evitando di lasciar correre troppo lo spazio dedicato all'esercizio. In seguito a questa piccola attività, potremmo chiedere loro di esporre la lista alla classe, scrivendo ancora una volta alla lavagna le osservazioni. Questo secondo step non solo li aiuterà a sviluppare sicurezza nelle loro scelte e valorizzazione delle idee di ciascuno, nel caso in cui molti esprimessero la stessa osservazione, ma anche a metterle in discussione, nel caso in cui emergessero osservazioni contrarie tra loro. Starà all'insegnante guidare tutti e tutte verso un'idea comune e tornare sulle carenze emerse³.

Questa piccola attività di apprendimento attivo può essere considerata anche un'attività di valutazione *in itinere*, poiché fornisce a noi (e anche a loro) un *feedback* su quanto effettivamente gli alunni hanno compreso gli argomenti.

2.4.2 Cambiamenti in pillole per grandi risultati

Può succedere di chiedersi: quindi? Da dove parto? Se la Tassonomia di Bloom è un prezioso strumento di progettazione, può richiedere davvero molto tempo e tentativi complessi di messa in opera. Spesso tali tentativi possono finire in un "niente di fatto" e scoraggiare l'insegnante, che si trova a gestire situazioni complesse a cui decide di non esporsi nuovamente.

In questo caso può tornarci utile il lavoro svolto da James M. Lang. Esso, con il suo lavoro, cerca di coniugare in pratica ciò che suggerisce il campo di ricerca neuroscienze-psicologia-educazione. In un'intervista del 14 luglio 2023 (Lang J. , 2023) lo studioso tiene a sottolineare che non importa quale tecnica si stia utilizzando per insegnare, la cosa

³ Tengo a specificare che per redigere questo piccolo esempio ho impiegato all'incirca 8 ore, tra mattina e pomeriggio. Questo per dare un'idea di quanto può impegnare la progettazione di una lezione. La sottoscritta non ha nessuna esperienza concreta sul campo, questo di certo allunga i tempi.

importante è prestare attenzione alle piccole cose in fase di progettazione. Porta quindi alla luce due premesse necessarie per provare a cambiare il proprio metodo d'insegnamento:

1. prestare attenzione alle piccole scelte;
2. usare le ricerche sull'apprendimento per fare scelte migliori.

Come suggerisce Lang (2016), non è necessario, e ancor meno consigliato, stravolgere il proprio metodo d'insegnamento o cambiare radicalmente la progettazione delle lezioni per ottenere dei primi benefici, sia come insegnanti che come studenti e studentesse. Gran parte del lavoro di Lang si è concentrato nell'individuare delle piccole attività, della durata di cinque/dieci minuti, chiamate Small Teaching Practices. Queste “pillole” possono davvero fare una grande differenza sulla somma totale delle ore di lezione. Possono inoltre servire a prendere confidenza con una nuova metodologia d'insegnamento spingendosi a piccoli passi fuori dalle proprie abitudini. Questo aiuterà anche gli studenti e le studentesse a prendere confidenza con una nuova metodologia, che richiede fin dall'inizio grandi sforzi anche da parte loro che dovranno acquisire quindi una nuova consapevolezza (Fedeli, 2019).

E' la stessa Fedeli (2019) a suggerire di integrare pratiche di Active Learning alla lezione frontale. Per fare ciò è necessario che gli insegnanti utilizzino nuove pratiche “correndo il rischio e andando oltre la loro zona di comfort” (p. 97).

Tornando alle premesse necessarie messe in luce da Lang, è evidente che siano a cascata: nel momento in cui divento consapevole delle scelte che faccio in aula, posso utilizzare la ricerca per prendere decisioni migliori/diverse. È chiaro che il processo di consapevolezza richiede uno sforzo e non va sottovalutato, per questo alcuni strumenti possono tornare utili.

In questo si inserisce la ricerca sull'insegnamento riflessivo che propone una serie di domande e strumenti per analizzare a debita distanza il proprio stile di insegnamento (Serra, 2015). Tra gli strumenti emergono l'osservazione tra pari, il self-report e il diario, la registrazione della propria lezione. Andremo ad approfondirne alcuni aspetti.

Nell'osservazione tra pari entrambi gli insegnanti coinvolti osservano e vengono osservati, è quindi un percorso a doppio senso. E' auspicabile prevedere delle sessioni di pre-osservazione e post-osservazione: nella prima si discuterà del materiale che si andrà a trattare durante l'osservazione, dell'approccio utilizzato, degli studenti e delle studentesse con cui ci si confronterà, dei modelli tipici di interazione. Inoltre, chi viene osservato potrebbe dare un compito predefinito all'osservatore, che raccoglierà quindi dati precisi e mirati. Si instaura una sorta di alleanza e si può decidere di lavorare su criteri definiti e concordati. Nella sessione di post-osservazione si andranno quindi a discutere le informazioni raccolte. È importante farlo in un tempo breve, così che il feedback sia più possibile ancorato alla memoria.

I benefici di tale pratica sono molteplici: l'apprendimento tra pari, lo sviluppo professionale, la consapevolezza del proprio stile di insegnamento e la conseguente scelta di modificarne alcuni aspetti.

La tecnica del self-report prevede una lista di controllo o inventario su cui annotare quali pratiche sono state più frequentemente utilizzate in un dato periodo di tempo; il diario invece consiste nell'annotare costantemente riflessioni sulla lezione svolta. Tale pratica può essere integrata con l'uso della registrazione della propria lezione, che consente una lettura più oggettiva di ciò che è accaduto in aula.

Altri spunti per la riflessione critica sul proprio stile di insegnamento vengono proposti da Brookfield (1995, 2017). Egli individua quattro lenti da cui è possibile

osservare il proprio lavoro: l'autobiografia, gli occhi degli studenti, le esperienze dei colleghi, la letteratura teorica. Queste quattro lenti riprendono, in parte, i suggerimenti di Serra. Fanno infatti riferimento a quattro processi: l'autoriflessione, il feedback degli studenti, la valutazione tra pari e lo studio della letteratura accademica. Brookfield sostiene che una buona riflessione è la strada per un buon stile di insegnamento e fornisce i mezzi per diventare insegnanti eccellenti. Uno studio della Harvard Business School sembra avvalorare questa tesi. Si è infatti notato che gli individui a cui viene fornito del tempo per riflettere migliorano le loro prestazioni in misura maggiore rispetto a quelli a cui viene data la stessa quantità di tempo per esercitarsi con lo stesso compito (Shirley, 2016). La metacognizione diventa quindi fondamentale per poter migliorare la propria performance e di conseguenza, quella di alunni e alunne.

2.5 I discenti: conoscere per progettare

Sul tema dell'*Active Learning* sono state condotte rilevanti ricerche e si sta cercando di dare sempre più risalto e spazio alle metodologie, come detto sopra, *student centered*. Scarse sono però le ricerche che fanno sentire la voce degli studenti e delle studentesse.

Sembra quasi un paradosso, eppure in questi anni si è molto lavorato per fornire gli strumenti (non solo pratici, ma anche e soprattutto pedagogici/teorici) agli insegnanti, per motivarli e renderli consapevoli del loro ruolo e metodo, ma poco si è speso per trovare una strada che potesse mettere gli studenti e le studentesse a loro agio con determinate metodologie di apprendimento.

Tutti questi passi avanti sono stati necessari. Occorre, però, iniziare a dare ascolto agli studenti e alle studentesse, per dare forma ad un nuovo modello basato anche sulle loro necessità e i loro desideri.

Negli ultimi trenta anni le generazioni sono cambiate e continuano a cambiare ad una velocità senza precedenti. Lo stesso individuo è sottoposto a cambiamenti repentini, spesso imprevedibili. Questo rende le aule e i gruppi classe sempre più eterogenei e soprattutto in continua trasformazione. Può capitare che il programma e le metodologie applicate in una classe non siano allo stesso modo efficaci anche in un'altra.

Ogni gruppo classe (si intende lungo tutto il percorso di studi, dalla scuola primaria all'università) ha dei bisogni differenti e tali bisogni vanno conosciuti e riconosciuti.

L'analisi dei bisogni è quanto mai sottovalutata nei processi di apprendimento, soprattutto nell'età infantile e adolescenziale. Per questo spesso alcuni metodi di insegnamento *student centered* falliscono: è il caso di una ricerca condotta da Pablo Leao, Caio Coelho, Carla Campana e Marina Henriques Viotto sulla metodologia della *flipped classroom* (2021). La ricerca si propone di indagare un caso di studio sull'implementazione non riuscita di questa metodologia di *AL*, per mettere in luce gli aspetti critici di cui tener conto e portare quindi ad un miglioramento. La ricerca è stata sviluppata su una classe universitaria di statistica di base di una business school brasiliana. Gli autori hanno condotto diverse interviste con l'insegnante e con i discenti, a metà e a fine corso.

Numerose sono le testimonianze di studenti e studentesse che hanno criticato questa metodologia di insegnamento e apprendimento, trovandola "terribile" e "inutile".

Anche Fedeli (2019) presenta un esempio di grande resistenza da parte di studenti e studentesse in un dipartimento di fisica, dove gli stessi hanno presentato una petizione. Baldriga parla di "grandissima e lacerante confusione nel soggetto che apprende" (2013, p. 7) tra le possibili manifestazioni di un primo approccio a metodologie *student centered*.

Tornando però alla ricerca di cui sopra, la testimonianza che più fa riflettere è quella di uno studente che ha frequentato l'istruzione superiore negli USA. Questo studente, avendo già incontrato tale metodologia nel suo passato, fa capire che le sue conoscenze pregresse l'hanno sicuramente aiutato nell'affrontare il corso con più sicurezza.

Gli autori infatti individuano, tra i punti salienti della ricerca, proprio il background degli studenti come fattore chiave per il successo/insuccesso dell'attività. Come già evidenziato, se non si conoscono i bisogni reali di studenti e studentesse, sarà difficile metterli al centro del processo di apprendimento, rischiando di chiedere loro troppo e farli sentire frustrati; come al contrario, si rischia di affidare loro dei compiti poco sfidanti che non mantengono elevato il livello e l'interesse per la materia.

È quindi opportuno procedere a piccoli passi, sia per l'insegnante che deve prendere confidenza con alcuni metodi, sia per gli studenti e studentesse che piano piano capiranno l'importanza di assumersi la responsabilità del loro apprendimento.

Capitolo III. Nuove frontiere nell'insegnamento della Storia dell'arte

Due mondi che sembrano ancora molto lontani, ma che nella pratica così lontani non sono: l'*Active Learning* e l'insegnamento della Storia dell'arte.

Sono state condotte davvero poche ricerche sull'incontro di questi due temi. Da una parte, la difficile definizione di apprendimento attivo che, come abbiamo visto, negli ultimi due decenni ha fatto passi avanti, mantenendo però il suo fascino multidimensionale; dall'altra, una disciplina sempre più martoriata, cosa che ha spento gli entusiasmi di molti progetti, nati per dare nuovo slancio e nuovo *appeal* ad argomenti spesso percepiti così lontani, ma che in realtà sono più attuali che mai ("società delle immagini" tra le tante definizioni del XXI secolo).

Quello che si tenterà di fare con questo capitolo è dare il giusto spazio alla sinergia che può creare (e ha già creato) questo incontro: da una parte la ricerca pedagogica, che offre sempre nuovi spunti e riflessioni per un apprendimento responsabile, coinvolgente, consapevole e divertente; dall'altra la ri-scoperta di una disciplina raffigurata da tomi impolverati, relegata ancora al ruolo di cenerentola un secolo dopo il suo inserimento nelle scuole superiori (Meyer & Sani, 2022), ma che "costituisce un terreno ideale di applicazione degli orientamenti che guidano la didattica contemporanea" (Baldriga, 2021, p. 77).

Sempre più urgente è la coniugazione delle specificità della materia con un sistema educativo e valoriale su cui il Consiglio Europeo spinge da anni. "Oggi per l'educazione all'arte si apre la concreta possibilità di conquistare una centralità pedagogica e culturale non solo legittima, ma indispensabile allo sviluppo di un nuovo umanesimo" (p. 81).

Fa riflettere una considerazione di Albert Elsen (1954) scritta su *College Art Journal*: “È ironico come una materia che trae origine dal processo creativo venga insegnata in modo così privo di fantasia nei metodi.” (p. 197). Essendo tale dichiarazione datata, si percepisce una nota di critica. È però allo stesso tempo incoraggiante: Elsen sta dichiarando che le pratiche di apprendimento attivo sono intrinseche alla materia stessa, in quanto essa nasce dal processo creativo che sta alla base anche dell’*Active Learning*.

Sulla sinergia tra apprendimento attivo e Storia dell’arte, splendido lavoro ha condotto Marie Gasper-Hulvat (2017). La studiosa ha portato in luce un corpo significativo di pubblicazioni. In particolare, la ricerca analizza trentuno articoli accademici, sottoponendoli ad una revisione critica.

Attraverso tale revisione, arriva a identificare le cinque pratiche di *AL* più utilizzate nei corsi di Storia dell’arte. Si prosegue quindi a presentarle, integrando tale ricerca con esempi e buone pratiche più recenti. È fondamentale chiarire fin da subito che tutte le pratiche qui di seguito descritte non sono mai pure, ma si intersecano spesso tra loro.

3.1 Apprendimento basato sugli oggetti

Per sua natura, la disciplina della storia dell’arte, si occupa di oggetti, potenti strumenti di apprendimento attivo. Per oggetti si intendono i quadri, le statue, le architetture, ma anche oggetti molto più piccoli e maneggevoli, come una semplice tessera di mosaico, una moneta o un pezzo di marmo. L’interazione diretta degli studenti con questi oggetti può essere un buon punto di partenza per un apprendimento costruttivista. Integrare le visite a musei durante le lezioni diventa l’occasione giusta per favorire non solo la conoscenza, ma anche la consapevolezza dell’oggetto in questione. Ad esempio, guardando dal vivo un quadro se ne conoscono le reali dimensioni, spesso falsate dalle immagini a stampa.

Quanto però queste visite giovino all'apprendimento attivo dipende dalla guida dell'insegnante e dall'approccio del museo. Sara Beetham, ad esempio, ha trascorso metà del semestre tra le gallerie della collezione PAFA in Pennsylvania. A ciascun studente era stata assegnata un'opera o un gruppo di opere da presentare ai compagni dopo un'attenta preparazione assieme all'insegnante (*n.d.r.* l'articolo non specifica l'età dei discenti). Questa esposizione tra pari favoriva anche la discussione (essendo gli studenti e le studentesse più a loro agio nel porre domande ai loro compagni e compagne) e invertiva il ruolo insegnante-studenti (Gasper-Hulvat, 2017).

Per oggetti d'arte, come si diceva sopra, si intendono anche statue ed architetture. Queste opere hanno una loro texture, un loro carattere materiale e di forme da non sottovalutare. Le opere architettoniche sono accessibili a cielo aperto e l'interazione fisica con esse può far sviluppare una consapevolezza tattile che riporterà alla memoria termini che magari fino a quel momento non avevano mai avuto effettivo riscontro. Ad esempio, si potrebbe dire che una parete è difforme e rugosa, ma sentirlo con la propria mano darà una forza ben più maggiore a questa definizione.

Per quanto riguarda le statue, molte di esse non è possibile toccarle. Esistono però, su territorio nazionale, dei musei che hanno ribaltato questo limite. Sono musei tattili nati per gli ipovedenti, ma in realtà classificarli in questo modo è davvero riduttivo. Essi offrono la rara possibilità, attraverso percorsi specifici o con l'intero impianto, di toccare con mano una riproduzione di molte opere d'arte, non solo per apprezzarne la materia, ma anche le curve e le forme che sapienti mani hanno saputo dare nel passato.

In questa sede si è consapevoli di un limite riguardo a questa pratica, ovvero il limite geografico. Non sempre le opere presenti nei corsi di studio sono a portata di mano e questo rende difficile se non impossibile la fruizione diretta. Il lavoro del buon educatore

sta proprio in questo: invece di vedere la posizione geografica come uno svantaggio, si può prendere spunto da essa per approfondire un particolare oggetto di interesse storico-artistico presente nelle vicinanze.

Se anche questo non è possibile, si può decidere di “far entrare” l’oggetto direttamente tra le pareti dell’aula: a esempio portando in classe un pezzo di mosaico o delle tessere sciolte, una moneta o una pietra. Joanne Sowell, è ancora Gasper-Hulvat a raccontarcelo, ha portato a lezione dei blocchi di mattone e ha notato come questi abbiano in qualche modo scardinato le idee degli studenti riguardo ai materiali. Maneggiare un materiale, sentirne la superficie e il peso, favoriscono la creazione di conoscenze fattuali utili a comprendere maggiormente l’opera visuale che poi si troveranno ad affrontare. Sentire quanto pesano uno o più mattoni cotti può far percepire ancor più vicina e straordinaria l’impresa del Brunelleschi nella Firenze del Quattrocento.

Si possono trovare tante idee anche per oggetti più grandi. Un esercizio che potrebbe essere interessante è quello di riprodurre sulle pareti, con dello scotch carta, le dimensioni reali di alcune opere. Un’altra soluzione, ben più dispendiosa, potrebbe essere quella di avvalersi della stampa 3D per delle riproduzioni. Le barriere possono essere molte, ma con creatività si possono superare.

3.2 Apprendimento basato sulla risoluzione di problemi

Il *Problem-Based Learning* (PBL) è una pratica di apprendimento attivo già in utilizzo dagli anni '50. In questa pratica vengono presentati agli studenti, all’inizio del corso, dei problemi (più o meno ampi) che un giorno si potrebbero trovare ad affrontare. Questo aspetto non va sottovalutato: è davvero importante che i ragazzi e le ragazze siano posti in una situazione il più reale possibile. In questo modo percepiranno il problema vicino a loro e saranno quindi più motivati a trovare una soluzione.

Dovranno poi autonomamente sviluppare quelle abilità e procedure necessarie a contestualizzare e rispondere a tali problemi. Oltre a questo, gli studenti posti di fronte ad un problema da risolvere prendono coscienza delle loro lacune e si adoperano per colmarle. Questo tipo di pratica obbliga a mettere in gioco un alto livello di conoscenze cognitive e conoscitive. Nello specifico, siamo all'altezza delle conoscenze procedurali e creative, per questo motivo va proposta solamente a studenti e studentesse che sono stati allenati a questo alto livello di competenze.

Nel PBL avviene uno scambio di ruoli: è il professore a porre la domanda e gli studenti a fornire una risposta. Questo “incoraggia gli studenti ad auto-dirigersi verso la costruzione di nuove conoscenze e ad acquisire capacità di comunicazione e pensiero critico” (p. 8).

Le risposte possono essere multiple e dipendono principalmente dal grado di libertà che il professore decide di lasciare, dal numero di gruppi formati, dal tipo di elaborazione che i vari gruppi decideranno di adottare e da quanti *step* è composta la pratica (Bonwell & Eison, 1991).

Non è sempre semplice però per i docenti rinunciare a gran parte del controllo in classe. Una pesante critica al PBL è stata mossa da Christensen e Hansen nel 1987: “È un caos intellettuale ed è dannatamente inefficace. Perché dovrei lasciare che la classe “mandi in giro” [la soluzione] per un’ora cercando di elaborare un punto quando posso spiegarlo io in pochi minuti? Lo chiamano insegnamento?” (Christensen & Hansen, 1987, p. 30)

Anche gli studenti stessi potrebbero aver difficoltà ad entrare in sintonia con questa tecnica ma “se gli istruttori possono accettare il ruolo di facilitatori e sono disposti a investire tempo sufficiente per consentire agli studenti di sviluppare le competenze

necessarie, tuttavia, il metodo del caso di studio può essere molto gratificante” (Bonwell & Eison, 1991, p. 40)

Il primo esempio documentato di PBL applicato all’insegnamento della Storia dell’arte risale al 1996. In una mail intramurale Mark Miller e Molly Lindner esponevano la loro scelta di porre gli studenti di fronte a questo problema: pianificare le riprese di un film ambientato nell’antica Grecia con una scenografia accuratamente dettagliata (Gasper-Hulvat, 2017). Miller è professore di studi sui media, culture e comunicazione alla New York University mentre Lindner è stata professoressa di Storia dell’arte (fino al 1996) alla University of Michigan. Possiamo quindi dedurre, con un certo grado di sicurezza, che l’attività sia stata proposta a studenti universitari con un buon grado di competenze.

Non è necessario spingersi così lontani, può essere un problema che si risolve anche nel giro di una lezione, sta sempre all’insegnante trovare la giusta misura in cui lui o lei per primi si sentono a loro agio.

3.3 Apprendimento basato sulle discussioni

Un’attenta ricerca redatta da Kraft nel 1985 dimostra che la discussione si basa su principi di apprendimento specifici. La discussione, infatti, chiede ai discenti di formulare un’idea rispetto uno specifico argomento (capacità critica), scriverla e condividerla con altri (capacità comunicativa). Sempre secondo la ricerca di Kraft, questa pratica implementa nei discenti la capacità di mantenere più a lungo le informazioni anche per l’atto di lavorare in concerto con i loro compagni e compagne (Kraft, 1985).

Nel fare questo esercizio sono richiesti all’insegnante una buona preparazione sull’argomento da trattare, la conoscenza di tecniche e stili per rendere coinvolgente la discussione e la creazione di un ambiente favorevole in classe.

Sulla conoscenza di tecniche e stili si rimanda ancora una volta a Bonwell e Eison.

Gasper-Hulvat sottolinea come questa pratica possa creare dei problemi sotto il punto di vista dell'ambiente favorevole in classe, soprattutto perché sempre di più nelle aule sono presenti studenti con background molto differenti l'uno dall'altro. Risulta così difficile trovare un argomento di interesse comune, prerogativa principale se si vuole rendere coinvolgente l'esercizio (Bonwell & Eison, 1991), e con il quale tutti i partecipanti si sentano a loro agio. Allo stesso tempo, si può fare di queste diversità una ricchezza.

Kristin Baxter (2012) ha notato come mettere in relazione le istantanee di famiglia con le opere da analizzare può favorire la discussione, avendo tutti un collegamento personale. Baxter è insegnante al Moravian College (Pennsylvania, USA), perciò stiamo parlando di studenti della scuola secondaria di secondo grado. Analizzando l'esempio, potremmo constatare che mette in campo delle competenze medio basse, come confrontare, interpretare, spiegare. Con questo possiamo dedurre con una certa sicurezza che si tratterà di studenti e studentesse iscritti al primo, secondo o massimo terzo anno di scuola. Marice Rose (2009) ha inoltre notato che lasciare la moderazione del dialogo in mano ad uno studente o studentessa non sia da sottovalutare.

Molte ricerche confermano che entrare in empatia con gli studenti e le studentesse favorisce lo scambio di opinioni. Un elenco di comportamenti che promuovono il rapporto interpersonale, dato da venticinque insegnanti considerati "eccellenti" dalla valutazione degli studenti, sono:

- essere fortemente interessato agli studenti come individui e molto sensibile ai "messaggi sottili che trasmettono sul modo in cui si sentono riguardo al materiale o alla sua presentazione",

- riconoscere “i sentimenti degli studenti riguardo agli incarichi assegnati in classe o alle politiche e incoraggiarli a esprimere [quei] sentimenti”,
- incoraggiare gli studenti a porre domande ed essere attenti e curiosi nel caso in cui “esprimano punti di vista personali”,
- comunicare “sia apertamente che sottilmente che la comprensione del materiale da parte di ogni studente è importante per noi”,
- incoraggiare “gli studenti a essere creativi e indipendenti nell'affrontare il materiale [e] a formulare le proprie opinioni” (Lowman, 1984).

Questa tecnica è efficace anche con le classi numerose, in quanto la discussione si può tenere online o in piccoli gruppi.

La discussione asincrona pone anch'essa dei vantaggi e degli svantaggi. Tra i primi, abbiamo il fatto che gli studenti possono preparare con più calma la risposta, prendendo confidenza con i quesiti e il materiale, cosa che in presenza deve essere fatta nel tempo della lezione stessa. Altro vantaggio è appunto il superamento della barriera numerica: essendo il dialogo svolto per mezzo di un computer, dove decine di persone possono rispondere contemporaneamente, si elimina la difficoltà di dover scegliere chi far parlare e chi no.

Lo svantaggio maggiore delle discussioni online è la totale mancanza di un rapporto diretto studente-insegnante e studente-studente, tuttavia sia Anahit Ter-Stepanian che Eva Allen raccontano come nei corsi totalmente online i forum di discussione incoraggino l'apprendimento attivo (Gasper-Hulvat, 2017).

3.4 Apprendimento basato su dibattiti, giochi di ruolo e simulazioni

Queste tre pratiche hanno tutte potenzialmente in comune la capacità di porre gli studenti e le studentesse in una posizione mentale diversa dalla propria. Questo crea in

loro la necessità di uscire dai propri schemi, reperire informazioni diverse dal solito e mettere in discussione le proprie (Ter-Stepanian, 2013). Così facendo sviluppano il pensiero logico, la consapevolezza delle proprie lacune, le abilità di ricerca e di sapersi esprimere in modo chiaro ed efficace (Bonwell & Eison, 1991), competenze trasversali che sappiamo essere richieste in tutti gli ambiti lavorativi.

Sono tre tecniche che si differenziano l'una dall'altra per sottili, ma non indifferenti, aspetti.

Nei dibattiti possiamo immaginare la classe divisa dall'insegnante in due gruppi: gruppo A e gruppo B. Immaginiamo di sottoporre loro un quesito: siete pro o contro il restauro in stile dei monumenti antichi? Il gruppo A dovrà portare degli argomenti a favore del restauro in tutte le sue forme. Il gruppo B, viceversa, dovrà spiegare perché è contrario. È certo che alcuni studenti si troveranno ad assumere su di sé degli ideali distanti dai propri. Il dibattito può essere moderato dal professore o da un/una alunno/a che troviamo adatto/a al ruolo. Sembra che i dibattiti si dimostrino preziosi sia per chi sta esponendo sia per chi sta ascoltando, perché si svolgono in forma dialogica, perciò, non si può fare a meno di ascoltare la controparte se si vuole rispondere in modo adeguato. In questa specifica pratica, gli studenti e le studentesse mettono in discussione il proprio pensiero, attivano la competenza conoscitiva più alta, ovvero quella metacognitiva. Proprio per questo possiamo pensare di proporre questa attività dal terzo o quarto anno della scuola secondaria di primo grado in poi. Allen, ad esempio, ha proposto un dibattito sulla spinosa questione del rimpatrio dei rilievi del Partenone (Gasper-Hulvat, 2017).

Nei giochi di ruolo invece si ha un gruppo di persone guidate da un moderatore. Anche in questo caso, il moderatore può essere il professore (se si opta per un gruppo unico), oppure più studenti assegnati ai vari gruppi. Il gruppo gestisce dei personaggi e

coopera o meno nelle decisioni da prendere. Il moderatore non partecipa in prima linea (il più delle volte) ma gestisce la scena, i personaggi secondari e la trama, ovvero le conseguenze delle azioni intraprese dal gruppo. Importante da ricordare è che i personaggi si muovono in un contesto con solide basi storiche. Qui le scelte possono essere le più disparate possibili, l'unico limite è la creatività o la decisione del moderatore di far seguire una pista precisa al gruppo. Ciò che caratterizza il gioco di ruolo è la costruzione di una narrazione in un'ambientazione comune, gestita da un *master* che mantenga la parte non solo di facilitatore, ma anche di regista, arbitro, narratore e, talvolta, giocatore. Su tale pratica i riferimenti sono molteplici, ricchi di spunti e idee.

In questa pratica i ragazzi sono obbligati a confrontarsi con situazioni lontane dal quotidiano. Bonwell e Eison scrivono: “i giochi di ruolo in particolare possono essere efficaci per costringere gli studenti ad esaminare i loro comportamenti di fronte ad altre persone o circostanze” (p. 47). Per fare un esempio, il *master* può raccontare di alcuni segreti da svelare all'interno di un palazzo. Questo palazzo potrebbe essere proprio un'opera architettonica da studiare, come ad esempio il Palazzo di Urbino, conosciuto per la sua infinità di stanze e rifacimenti, di cui si predisporrà una mappa al centro del tavolo. Ogni giocatore avrà delle abilità specifiche: chi ha più intuito, chi più forza fisica, chi velocità. Lo scopo sarà portare a galla quanti più segreti possibili: qui il master si può sbizzarrire, creando delle situazioni che il gruppo dovrà superare di volta in volta, per portare alla luce il mistero. Una di queste, potrebbe essere la soluzione di un quiz per poter accedere ad una stanza del Palazzo. In questo contesto, nessuno vince e nessuno perde, tutti e tutte si confrontano con realtà lontane dalle loro, in un ambiente protetto e creativo. Allo stesso tempo si prenderà confidenza con l'opera architettonica e, attraverso il gioco, si faciliterà la conoscenza di essa.

Infine, nelle simulazioni, ogni partecipante interpreta il ruolo di un personaggio specifico. Ciò che sarà interessante nello svolgimento saranno le conseguenze delle decisioni prese, più che le decisioni stesse. I personaggi si muovono all'interno di un ambiente sociale e di un periodo storico già definito in partenza, le scappatoie sono minori. Questa pratica è utile per far riflettere i discenti su un contesto specifico, appositamente studiato e programmato. La complessità, infatti, di questa pratica, sta nell'accurata preparazione che necessita. Lo sforzo sarà poi ripagato dalla comprensione approfondita di alcuni concetti storico-artistici, difficili da trasmettere con una semplice lezione frontale.

Fase più importante è quella che viene chiamata *debriefing* finale, ovvero “una fase riflessiva, separata dallo spazio ludico vero e proprio, che permetta di riprendere e condividere con la classe le conoscenze acquisite. Questa parte dell'attività [...] è un aspetto fondamentale del gioco didattico, perché ne costituisce l'analisi scientifica e perché permette di strutturare le conoscenze” (Sepe, 2007)

Chet Meyers e Thomas Jones hanno affermato: «Poiché le simulazioni richiedono il coinvolgimento personale dei partecipanti, gli studenti sono costretti a riflettere su cosa si basa il loro ragionamento, mettere in discussione i propri valori e le risposte alle situazioni e prendere in considerazione nuovi modi di pensare» (Chet Meyers, 1993, p. 93)

Mark Carnes ha precisato: “Le simulazioni sono un'efficace pratica pedagogica di apprendimento attivo, ma i giochi di ruolo immersivi [GdR] hanno una risonanza psicologica e un potere cognitivo più profondi” (Carnes, 2014, p. 312).

La ricerca di Gasper-Hulvat dimostra che queste tre tipologie di apprendimento attivo sono ampiamente utilizzate, ma non esiste ancora una ricerca empirica sul loro effettivo

impatto. Il consiglio di Sepe (2007) è quello di osservare prima un collega esperto o, meglio ancora, provare in prima persona e prendere parte ad un gioco di ruolo come giocatrice/giocatore.

3.5 Apprendimento basato sulle nuove tecnologie

La letteratura analizzata da Gasper-Hulvat mostra quanto ampiamente le nuove tecnologie siano utilizzate nei corsi di Storia dell'arte: ben diciotto articoli su trenta fanno uso dei multimedia o addirittura si basano esclusivamente su di essi.

È difficile riassumere in questa sede tutte le possibilità che offrono le nuove tecnologie, ma uno studio condotto da Donahue-Wallace, La Follette e Pappas (2008) ha individuato le ragioni per cui queste dovrebbero essere integrate nei corsi di Storia dell'arte: in primo luogo le nuove tecnologie consentono a insegnanti, studenti e studentesse di uscire dagli schemi tipici della lezione, sperimentare nuove attività, creando così diverse opportunità di insegnamento e apprendimento. In secondo luogo, la ricerca sulla cognizione sottolinea la necessità che gli studenti assumano il controllo del loro apprendimento, processo che le tecnologie interattive possono facilitare. Terzo, l'integrazione di nuovi strumenti tecnologici riconosce e risponde a un cambiamento culturale che ha cominciato a farsi sentire da decenni e che ormai la società in generale non può più ignorare. Viviamo ormai in una società dove la comunicazione è basata sull'immagine digitale più che sulla stampa. Gli studenti e le studentesse sono in ogni istante catapultati in un mondo di immagini: immagini che bisogna sapere leggere in maniera critica, per evitare che queste diventino dannose e manipolatorie. È qui che le competenze che la Storia dell'arte insegna diventano sempre più importanti e necessarie. L'uso di nuove tecnologie è allo stesso tempo causa e soluzione per aiutare gli studenti e le studentesse a farne uso in modo consapevole.

Si possono distinguere quattro categorie di tecnologie digitali oggi entrate nelle aule di storia dell'arte: l'uso di riproduzioni digitali (slides), lo sviluppo di software interattivi, l'emergere di corsi completamente online e l'utilizzo della realtà virtuale.

L'uso delle riproduzioni digitali è ormai una consuetudine nell'insegnamento della Storia dell'arte. Il loro utilizzo ha una storia molto lunga, che parte dalla riproduzione a stampa del XV secolo fino ad arrivare al 1850. Due fratelli di Philadelphia, William e Frederick Langenheim, hanno inventato il positivo di un'immagine su una lastra trasparente che poi viene proiettata sulla parete o su uno schermo attraverso l'uso di una Lanterna Magica. In seguito, la tecnologia delle diapositive si è sviluppata fino ad arrivare a conquistare Wölfflin, che per primo utilizzò due schermi e due proiettori per mettere a confronto le immagini. In questo modo Wölfflin diede il via ad un nuovo metodo di insegnamento. Queste diapositive avevano molti limiti, primo tra tutti il fatto che erano in bianco e nero. Solo nel 1936 nascerà il primo proiettore di immagini a colore. Novanta o cento anni fa, vedere opere d'arte lontanissime dal quotidiano proiettate su uno schermo era un lusso che pochi si potevano permettere. Nel momento in cui si aveva questo privilegio, se ne assaporava ogni istante e si era maggiormente coinvolti nel processo di apprendimento.

Oggi questa tecnica è ancora ampiamente utilizzata nelle aule universitarie e non solo. Essa però ha perso il suo fascino, essendo le immagini reperibili costantemente e molto più agevolmente tramite uno smartphone. Inoltre, si è guadagnata il soprannome di “arte al buio”. Un fenomeno aneddótico tra gli studenti di storia dell'arte è che la stanza buia, il ronzio del proiettore e la voce rilassante del docente possono produrre un effetto soporifico, che può essere difficile da combattere, soprattutto durante le lezioni mattutine” (Meloche & May, 2022, p. 48). Questo ambiente non favorisce di certo

l'apprendimento attivo ma anzi, facilita il distacco completo del discente se non si integrano altre tecniche più partecipative e coinvolgenti.

Lo sviluppo di software interattivi ha fatto grandi passi avanti negli ultimi vent'anni. Questi software permettono di responsabilizzare l'apprendimento dello studente, mettendo nelle sue mani la volontà di apprendere. Se seguirà le regole del software e parteciperà attivamente potrà imparare, viceversa, se non parteciperà all'esercizio, non potrà apprendere. In più, questi strumenti mettono i discenti in contatto diretto con l'opera d'arte. Saranno loro a decidere quanto ingrandirla, se girarci attorno, se vederla assemblata o a pezzi (nel caso delle architetture). Nel 1989, David Carrier e Robert Cavalier furono i primi a raccontare dell'uso di questo tipo di programmi. Hanno ideato un sistema di videodischi interattivi che chiedeva agli studenti di discernere gli autentici dipinti di Vermeer dalle copie (Gasper-Hulvat, 2017). Un decennio dopo, l'Università del Massachusetts-Amherst ha aperto la strada a veri e propri moduli didattici fondati sull'uso di multimedia interattivi. Hanno coinvolto gli studenti e le studentesse in compiti come la costruzione di un tempio greco, con elementi di design funzionale opportunamente selezionati e la sperimentazione di proporzioni e prospettiva lineare (Donahue-Wallace, Follette, & Pappas, 2008). Questa pratica non è altro che la digitalizzazione dei giochi di ruolo o simulazioni spiegate sopra. Budhai e Skipwith hanno notato che: «Il gioco digitale, un mezzo per sperimentare attivamente una cultura, offre l'opportunità di apprendere attraverso l'esperienza diretta di giocare un ruolo o diventare un personaggio e fondersi in una situazione virtuale, [aggiungendo inoltre che] l'apprendimento basato sul gioco non solo coltiva lo sviluppo del discente, ma migliora anche le abilità necessarie nell'educazione scolastica; come ... *problem solving* ... memorizzazione, raccolta di informazioni, analisi, [e] sviluppo e soluzione di test» (Gasper-Hulvat, 2017, p. 14).

Tantissimi sono gli esempi di giochi interattivi, per citarne alcuni: ARTEMIS, *Art Thief*, *Museum Hunt*.

L'emergere di corsi online e l'uso della realtà virtuale sono tra le più recenti delle sperimentazioni proposte per l'insegnamento della Storia dell'arte. Ciò accade però solamente per corsi universitari o specialistici. L'esperienza della pandemia ha sicuramente velocizzato questo processo, soprattutto in Italia. Ciò che preoccupa però è la scarsità di ricerche empiriche in merito a tale argomento.

Capitolo IV. Una ricerca su territorio nazionale. La Storia dell'Arte nelle aule italiane: occasione di apprendimento attivo?

L'analisi della letteratura di riferimento ha lasciato emergere una scarsità di ricerca che andasse ad indagare lo stato della Storia dell'arte nelle aule italiane, non solo a livello di teorie dell'apprendimento o di legislazione ministeriale, ma proprio a livello di focalizzazione su cosa avvenga e si faccia nelle aule di Storia dell'arte in Italia. *Su quale terreno dobbiamo e possiamo lavorare per trasformare la Storia dell'arte in un'occasione di apprendimento attivo?* È da qui che si è partiti, con la finalità di comprendere quale sia il reale stato dell'arte relativamente a come viene considerata e gestita l'attività didattica all'interno di questa disciplina, e ascoltando una parte degli attori principali: i docenti.

Procediamo quindi a presentare la ricerca, nella sua metodologia e finalità, con la descrizione dei dati raccolti, le conclusioni e alcuni spunti importanti per il futuro.

4.1 Contesto

Il contesto di riferimento include l'insegnamento della Storia dell'Arte su tutte le annualità di studio che vanno dalla secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado. Riportiamo qualche utile dettaglio che meglio delinea la situazione attuale. La Storia dell'arte in Italia viene oggi insegnata a partire dalla scuola secondaria di primo grado, sotto l'etichetta di Arte e Immagine. Nella scuola secondaria di secondo grado è invece presente a seconda dei percorsi di studio che i ragazzi e le ragazze decidono di intraprendere, anche qui con diverse nomenclature: viene insegnata dal primo anno nei Licei Artistici, nei Licei Scientifici (sotto il nome di Disegno e Storia dell'arte, per la presenza del disegno tecnico) e nei Licei Musicale e Coreutico. Per il Liceo delle Scienze

Umane, Liceo Classico e Liceo Linguistico, l'insegnamento viene inserito nei programmi soltanto dal terzo anno. La Storia dell'arte è poi studiata in alcuni Istituti professionali che ne prevedono l'inserimento.

Soltanto nel Liceo Artistico viene insegnata per tre ore settimanali; nei restanti Licei le ore settimanali di Arte sono due, per un totale di 99 ore all'anno nel Liceo Artistico e 66 ore in tutti gli altri.

Anche agli insegnati è richiesta una preparazione diversa a seconda della scuola in cui insegnano. Nei Licei scientifici, ad esempio, è richiesta la conoscenza del disegno tecnico, con 60 crediti aggiuntivi.

4.2 Metodologia della ricerca: le domande che hanno guidato l'indagine

Si è dato avvio all'indagine con una revisione della letteratura, presentata nei capitoli precedenti, utilizzando diversi portali di ricerca: Google Scholar, Scopus e Galileo Discovery. Le riflessioni sollecitate dall'analisi della letteratura di riferimento, soprattutto in ambito internazionale, hanno generato l'esigenza di una ricerca su tutto il territorio nazionale, per rispondere al desiderio di comprendere se alcune pratiche didattiche, consolidate in ambiti altri e diversi dai nostri, potessero trovare o meno riscontro negli ambienti di apprendimento oggetto della nostra indagine.

Le domande che hanno guidato la ricerca sono state:

- quali sono le tecniche maggiormente utilizzate per l'insegnamento della Storia dell'arte?
- nell'insegnamento della Storia dell'arte, si utilizzano tecniche di apprendimento attivo?
- è dunque possibile trasformare l'insegnamento della Storia dell'arte in un'occasione di apprendimento attivo?

Data la portata di tali quesiti e il tempo fissato per questa ricerca, la scelta è stata quella di un approccio pragmatico con l'utilizzo di un metodo misto. I benefici di un tale approccio sono la possibilità di triangolare i dati, raccogliendo e analizzando sia dati quantitativi che qualitativi. Tale approccio garantisce una maggiore validità e attendibilità (Trincherò, 2004).

In questo caso si è optato per un questionario a risposte chiuse e aperte, seguito da sei interviste semi-strutturate. Il metodo misto con approccio pragmatico sospende la volontà di trovare una “verità” finale e si concentra su ciò che può essere effettivamente di valore per i fini della ricerca stessa (Research Methods Handbook, 2020). Il fine era dunque avvicinarsi e leggere il più possibile lo stato attuale delle cose, per indagare cosa accade nelle aule di Storia dell'arte e poter dunque guardare al futuro con maggiore consapevolezza.

Dato l'utilizzo di tale approccio, si è ritenuto interessante partire da un'analisi su tutto il territorio nazionale, che potesse raggiungere quante più persone possibili raccogliendo sia dati quantitativi con domande a risposta chiusa, sia dati qualitativi attraverso domande aperte. Ciò è stato possibile attraverso l'uso del questionario costruito con Google Moduli, per il quale sono stati utilizzati i parametri presentati in modo sistematico nella Tabella 1 che segue.

4.3 Il campione di riferimento

In questo lavoro si è scelto di operare su un campione di riferimento descritto come “tutti i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado che insegnano Storia dell'arte, in tutte le nomenclature”. La zona geografica scelta è stata l'intero territorio italiano. Si è optato per un campionamento non probabilistico, dettato da esigenze

pratiche di economicità e rapidità, in particolare per un campionamento accidentale (Trincherò, 2004), puntando sull'estendibilità della ricerca.

Si sono raccolti 187 questionari di cui 9 con risposte incomplete che si è deciso di escludere dall'analisi. È stato coperto gran parte del territorio geografico di riferimento con risposte da 18 diverse regioni di provenienza.

Sono state in seguito svolte 6 interviste semi-strutturate, questa volta procedendo con un campionamento a elementi rappresentativi. Tali elementi sono stati: età di servizio e creatività ed esaustività di risposta a due quesiti del questionario (*Active Learning* e *condivisione positiva*). L'età di servizio doveva essere più eterogenea possibile. È stato deciso di lavorare su esempi positivi e creativi di insegnamento, per far emergere *best practices*.

4.4 Gli strumenti di rilevazione dati: costruzione del questionario e struttura del protocollo d'intervista

Una prima parte del questionario è stata riservata all'anagrafica del soggetto, andando ad indagare provenienza (regione), età, anni di servizio come insegnante ed età degli alunni/alunne.

Una seconda parte, per conoscere meglio l'approccio del soggetto all'insegnamento, è stata dedicata a domande più o meno generali, alcune a risposta chiusa altre a risposta aperta, sulla percezione di sé come insegnante: che cosa è importante per me e come sfrutto gli strumenti a mia disposizione (spazio d'aula, valutazione, digitale).

Dato che una delle domande di ricerca prevedeva di capire se all'interno delle aule vengono utilizzate tecniche di apprendimento attivo, una terza parte dello strumento è stata dedicata a questo tema, partendo dal generale per arrivare al particolare. È stata indagata la formazione degli insegnanti su questi temi, se avessero o meno preso parte a

corsi di metodologia della didattica e se avessero mai sentito parlare di *Active Learning*. Una domanda aperta è stata riservata proprio al fornire una definizione di tale concetto, senza fornire alcun input specifico, così da far emergere il pensiero più generale.

La quarta parte è stata riferita invece ad esempi concreti, prendendo spunto dalle *Small Teaching* di Lang e dalla sua suddivisione in quattro parti di una lezione: prima della lezione, i primi cinque minuti, durante, alla fine della lezione. Per fare questo ci siamo serviti di una raccolta delle stesse presente nel MOOC “Innovative Teaching: Engaging Adult Learners with Active Learning”, dalla piattaforma Future Learn⁴ (2020).

Nella quinta e ultima parte si è lasciato uno spazio per la condivisione positiva di un’attività/un’occasione/un format che avesse visto studenti e studentesse particolarmente coinvolti. Questo per far emergere potenziali *best practices*. Oltre a ciò, è stata colta l’occasione per richiedere l’eventuale interesse ad approfondire i temi della presente ricerca attraverso un’intervista semi-strutturata di trenta minuti. Sono stati quindi ricontattati gli interessati, con i quali si è realizzata l’opportunità di approfondire ulteriormente alcuni aspetti chiave relativi al tema che presenteremo di seguito.

Nella tabella 1 che segue viene ricapitolata la struttura del questionario fin qui presentato.

Tabella 1 – La struttura del questionario

| | | |
|-------------|------------|--|
| Prima parte | Anagrafica | Età Regione Anni di servizio Età degli alunni/e |
|-------------|------------|--|

⁴ <https://www.futurelearn.com/courses/engaging-adult-learners-with-active-learning>

| | | |
|---------------|---|--|
| Seconda parte | La percezione di sé e l'uso degli strumenti | Descriva il proprio metodo di insegnamento in tre parole Cosa è importante che i suoi studenti apprendano? Come sfrutta lo spazio d'aula? Che valutazione e quali metodi predilige? |
| Terza Parte | <i>Active Learning</i> | Ha preso parte a corsi di metodologia della didattica? Ha interesse per questi temi? Definizione di <i>Active Learning</i> |
| Quarta parte | <i>Small Teaching</i> | Small Teaching Inventory (Cofer, Mittelstadt, Mays, Moolenaar-Wirsiy, & Smitherman, 2019) |
| Quinta parte | Condivisione positiva e contatti | Vuole condividere una <i>best practice</i> ? Ha interesse nell'approfondire tale ricerca? |

Dato l'obiettivo di raggiungere più insegnanti possibili, per inviare il questionario ad un'ampia platea di persone ci si è serviti della raccolta OPEN DATA del Ministero dell'istruzione, dalla quale abbiamo ricavato gli indirizzi email delle scuole statali italiane.

Scaricato il file in Excel, i dati sono stati sistematizzati secondo la tipologia di scuola, in ordine alfabetico, selezionando quindi istituti comprensivi, istituti magistrali, licei artistici, licei classici, licei scientifici e scuole di primo grado. Una volta selezionate le scuole, è stato possibile far partire una mail contenente i fini della ricerca e il link al questionario.

Nella seconda fase della ricerca è stato costruito un protocollo d'intervista semi-strutturato, che permette dunque di avere una traccia da seguire dando anche spazio all'intervistato/a e all'intervistatrice di approfondire tematiche in corso d'opera.

Il protocollo (v. Allegato 1) è stato strutturato seguendo, anche qui, cinque fasi distinte, per andare ad approfondire alcuni punti emersi nel questionario e focalizzandone altri delineatisi invece dall'analisi della letteratura di riferimento.

Una prima parte prevedeva un approfondimento sul passato dell'intervistato/a, il percorso di educazione formale, non formale e informale, e alcuni modelli di riferimento, se ci fossero stati, per il proprio stile d'insegnamento. Questo per capire se esistesse un nesso tra passato e presente e come questo influenzi le scelte in aula.

Per comprendere poi come il loro stile di insegnamento si fosse evoluto, è stata riservata una seconda parte del colloquio ad approfondire le esperienze di formazione durante la carriera di insegnanti, come corsi di metodologia della didattica o corsi che li abbiano in qualche modo aiutati nella loro pratica in aula. Era importante a questo punto capire sia le loro esperienze positive che negative, per definire cosa li abbia effettivamente aiutati ed entusiasmati.

Una terza parte è stata riservata ad approfondire la definizione da loro data nel questionario di *Active Learning* e la loro declinazione in pratica.

Una quarta fase mirava a fare emergere eventuali resistenze o collaborazioni all'interno del corpo docenti, per individuare gli ostacoli ancora presenti.

La quinta e ultima fase voleva raccogliere e portare a galla delle *best practices* per mantenere alta e costante la motivazione di studenti e studentesse. Questa fase è risultata essere la più trasversale delle cinque.

Dai rispondenti al questionario sono state raccolte cinquanta disponibilità per l'intervista. Dato un così alto interesse e il tempo a disposizione, si è dovuto procedere con una selezione. Tale selezione è avvenuta sulla base di tre parametri ritenuti importanti

della ricercatrice: anni di servizio, creatività nelle attività descritte nel questionario, descrizione dettagliata delle stesse.

Era nostro interesse intervistare sia docenti con più maturità di servizio, sia docenti entrati da pochi anni nel mondo scolastico. E' stato quindi sistematizzato l'item "anni di servizio" in ordine crescente e si è proceduto alla seconda fase selettiva, assegnando un punteggio da 1 a 5 ad ogni parametro (creatività e descrizione dettagliata), alle risposte date al questionario nelle sezioni "*Active Learning*" e "condivisione positiva". Sommando i punteggi si è ottenuta una classifica dalla quale sono stati selezionati i sei docenti, cercando di rispettare anche il primo parametro, andando quindi ad escludere chi avesse gli stessi anni di esperienza lavorativa. Si è deciso dunque di lavorare sulle eccellenze emerse in questa ricerca.

Dopo averli contattati e fissato l'intervista, è stato acquisito il consenso e gli incontri sono stati registrati. Successivamente si è preceduto quindi con la trascrizione e l'analisi qualitativa con l'utilizzo del software Nvivo, che permette di creare codici e sovra-codici sistematizzando i dati emersi.

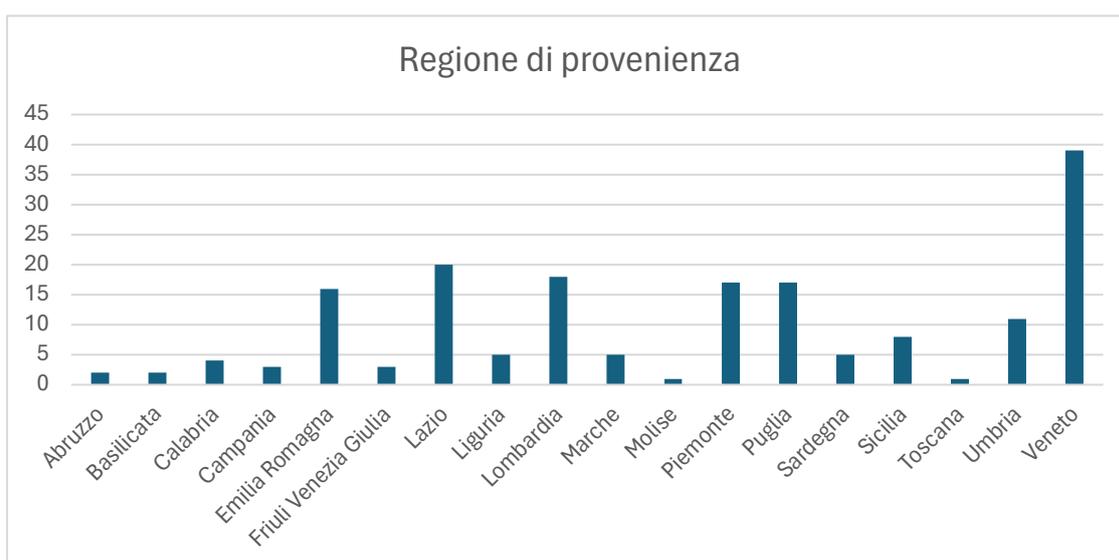
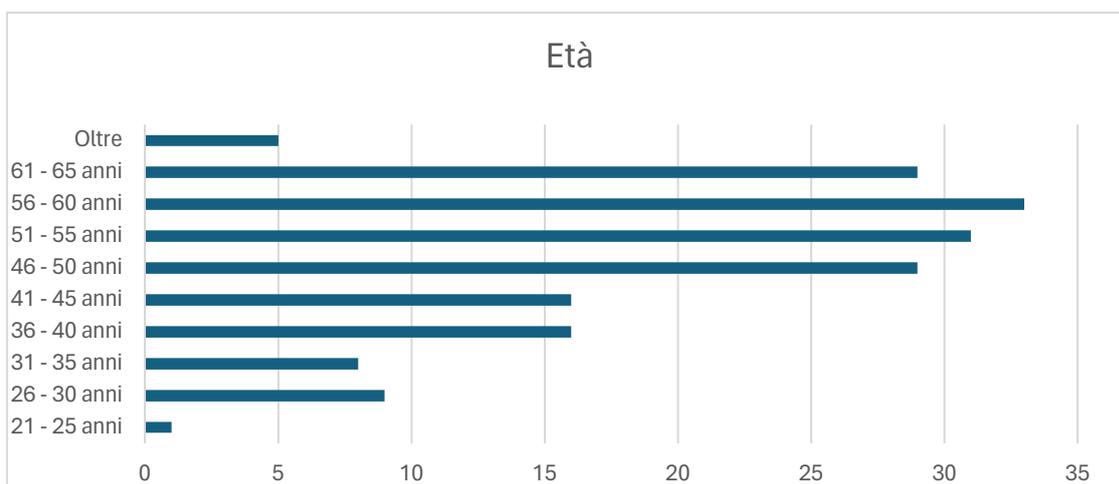
4.5 Questionario a risposte chiuse e aperte: analisi dei dati e risultati

In questa sezione verranno presentati i dati raccolti seguendo la struttura introdotta nel paragrafo precedente. Come già indicato, sono stati analizzati 177 questionari e 6 interviste. I dati del questionario sono stati analizzati con l'uso di Excel, mentre i dati qualitativi delle interviste tramite l'uso di Nvivo.

4.5.1 Anagrafica

La sezione anagrafica ha rilevato i dati generici di età, provenienza (regione), anni di insegnamento ed età degli alunni/alunne. La fascia d'età dalla quale sono state rilevate

più risposte è quella tra i 56-60 anni, dato che segue l'andamento demografico del paese di riferimento. Una maggior quantità di risposte proviene dalla regione Veneto, ciò si può spiegare essendo la ricerca promossa all'interno di un progetto di tesi con Università di Padova e avendo la ricercatrice maggiori contatti in tale area. L'item "anni di insegnamento" ha visto una maggiore partecipazione di insegnanti giovani nella loro vita professionale, mentre come studenti e studentesse di riferimento, la maggiore fetta è quella che va tra i 17 e i 19 anni, essendo l'insegnamento della Storia dell'arte, in alcuni indirizzi, inserito solo dal triennio della scuola secondaria di secondo grado. Li presentiamo sinteticamente nei seguenti grafici (Grafico 1).



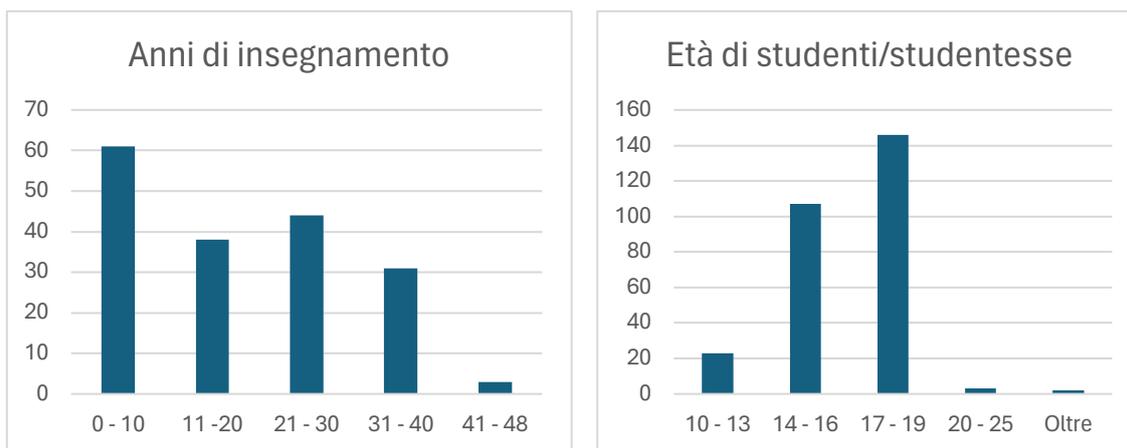


Grafico 1 – Età, provenienza, anzianità, età studenti

4.5.2 La percezione di sé e l'uso degli strumenti

In questa sezione del questionario abbiamo posto delle domande che miravano a riflettere sul proprio stile d'insegnamento, su cosa è importante che gli studenti e le studentesse apprendano secondo il punto di vista dell'insegnante e sull'uso degli strumenti a disposizione.

Per indagare la percezione di sé e del proprio stile di insegnamento, abbiamo posto due domande nelle quali gli interpellati avevano la possibilità di esprimersi sia tramite parole che tramite immagini. È stato chiesto loro di descrivere il proprio stile d'insegnamento in tre parole. La parola maggiormente utilizzata è stata “coinvolgente” seguita da “passione”/“appassionato” e “interattivo”. Sembra dunque emergere un'attenzione verso uno stile costruttivista, in cui studenti e studentesse sono coinvolti e vengono resi attivi durante le ore di lezione. Qui di seguito presentiamo graficamente, con una *wordcloud* creata con *MonkeyLearn*, le parole ripetute maggiormente nella risposta. Maggiore è la grandezza della parola, più volte è stata ripetuta.



Figura 1 - "descrivi il tuo stile in tre parole"

Nella seconda domanda è stato chiesto di identificarsi in un'immagine inserita nel questionario, evocativa di vari stili di insegnamento, e di motivare la scelta. Queste sei immagini vengono proposte al lettore nel riquadro che segue. Ciò che va sottolineato è che per ognuna di loro sono emerse delle motivazioni molto eterogenee che avevano però un filo comune. Qui di seguito presentiamo sinteticamente i significati maggiormente attribuiti:

- immagine 1: coralità, confronto, discussione;
- immagine 2: ricerca continua, vastità, infinito;
- immagine 3: interesse, fascinazione, osservazione;
- immagine 4: libertà d'espressione, stare tra/in mezzo, spazio;
- immagine 5: diversità, coinvolgimento, fare insieme;
- immagine 6: pensiero critico, originalità, diversi punti di vista.



Immagine 1



Immagine 2



Immagine 3



Immagine 4



Immagine 5



Immagine 6

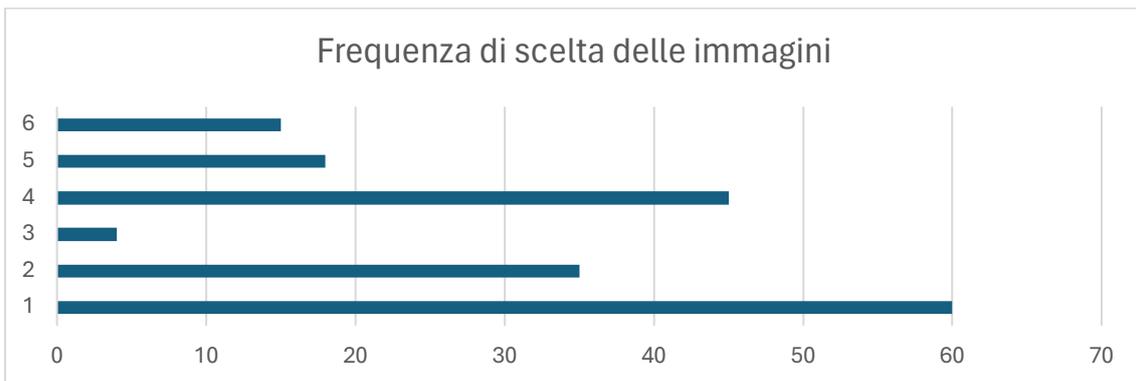


Grafico 2 – Frequenza di scelta delle immagini presentate nel questionario

L'immagine che ha riscosso un maggior numero di scelte è stata la numero 1 (coralità, confronto, discussione), seguita dalla 4 (libertà d'espressione, stare tra/in mezzo, spazio) e dalla 2 (ricerca continua, vastità, infinito).

Passando all'utilizzo degli strumenti, ci siamo voluti soffermare su tre spetti importanti:

- l'utilizzo dello spazio d'aula;
- i supporti digitali;
- la valutazione.

Nell'utilizzo degli spazi d'aula, la maggioranza dichiara di camminare tra i banchi e stare in mezzo ai ragazzi, sembra dunque emergere nuovamente una didattica attenta al coinvolgimento e all'interazione. Una buona percentuale preferisce stare semplicemente di fronte alla cattedra e una minoranza predilige ancora l'uso statico dello spazio stando seduto/a.

I supporti digitali sono largamente utilizzati e la più menzionata rimane la LIM con 81 menzioni per la proiezione di video (52) e immagini (22), seguita dall'uso generico del pc/computer (36) e l'utilizzo dei software (11, come Classroom e Kahoot). Menzionati anche gli smartphone e l'utilizzo delle slide. I supporti digitali sembrano dunque ancora largamente utilizzati come strumento passivo, per l'osservazione di video e immagini, più che per creare situazioni interattive come semplici quiz, sondaggi o poll.

Per quanto riguarda la valutazione, più della metà predilige una cadenza mensile (91) e la tecnica più utilizzata rimane l'interrogazione/colloquio (136), seguito da un'esposizione orale alla classe (88, *flipped classrom*). Anche i test scritti a risposta aperta continuano ad essere largamente utilizzati (87), ma spiccano anche la valutazione di prodotti grafici o project work (87).

Riguardo l'importanza attribuita a vari aspetti della disciplina, sembrano interessare di meno temi che riguardano il mero sapere conoscitivo e fattuale, a favore di aspetti più trasversali e metacognitivi come l'importanza di saper collocare l'opera in un contesto socio-culturale e l'espressione di sé e delle proprie emozioni.

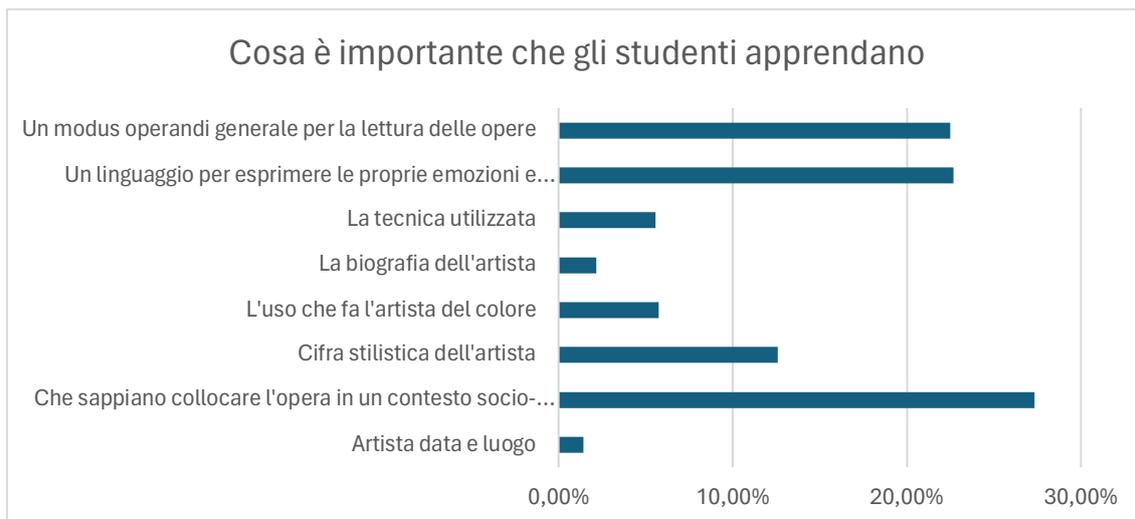


Grafico 3 – Cosa è importante che gli studenti apprendano

4.5.3 Active Learning

In questa sezione si chiedeva l’interesse per la metodologia didattica e se avessero o meno preso parte a corsi su tale tematica. Andando più nello specifico si chiedeva di dare una definizione di *Active Learning*, nel caso ne avessero già sentito parlare, e di fare un esempio di attività che loro stessi/e hanno utilizzato in aula.

Partendo dai corsi di metodologia della didattica e dall’interesse verso questo tema, più di tre quarti dichiara di aver preso parte a tali corsi (152) e di nutrire un interesse (159). Possiamo quindi dedurre che la consapevolezza dell’importanza di prendere parte ad iniziative di aggiornamento sia ben diffusa.

La definizione di *Active Learning* ha prodotto diversi risultati: il più ripetuto risulta essere una semplice traduzione in italiano (“apprendimento attivo”), per questo la richiesta di esporre un esempio sembra essere più pertinente per i fini di questa ricerca. Gli esempi sono stati molto variegati. Volendo riassumere, in ordine di frequenza, sono stati menzionati:

- *flipped classroom*;
- discussione libera in aula sul confronto e l'osservazione delle opere;
- lavori di gruppo;
- visite a musei e opere architettoniche;
- *debate*.

Sembra dunque emergere una certa continuità tra ciò che è emerso dal questionario e la letteratura di riferimento (Armellini & Padilla Rodriguez, 2021; Gasper-Hulvat, 2017). L'uso della *flipped classroom* e della discussione, quando si fa riferimento all'*Active Learning*, rimangono le più utilizzate anche nelle aule italiane.

4.5.4 Small Teaching

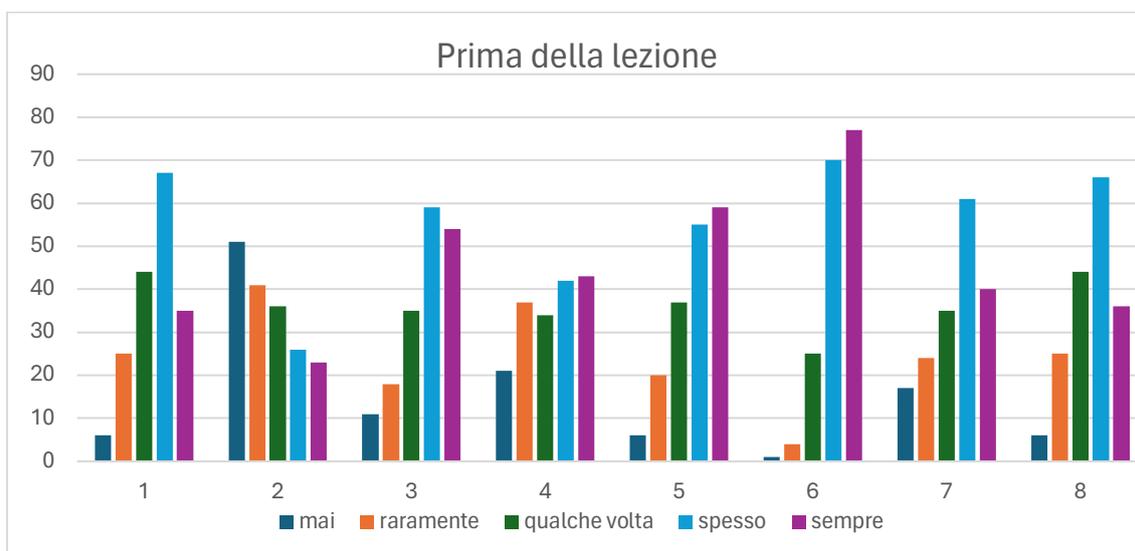
La parte più corposa del questionario prevedeva la risposta ad una serie di *small teaching*, piccole pratiche di apprendimento che potremmo anche chiamare “cambiamenti in pillole”, come si è voluto fare nel secondo capitolo. Tali pratiche sono state individuate da James Lang durante la sua esperienza e i suoi studi (Lang J. M., 2016). Lo studioso consiglia tali pratiche per integrarle nella tipica lezione frontale e mettere dunque lo studente al centro del processo di apprendimento.

Lang suddivide la lezione in quattro macro-tempi: il prima, i primi cinque minuti, il durante e la fine di una lezione. Per ogni spaccato di lezione suggerisce piccole attività specifiche. Abbiamo indagato quanto tali pratiche fossero in uso attraverso una scala likert a cinque punti da “mai” a “sempre”.

Nella sezione “prima della lezione” sembra emergere che una buona media di insegnanti mette in atto queste pratiche. Spicca lo spazio riservato al fornire motivazione e dare significato al perché gli studenti e le studentesse stanno apprendendo la materia,

dato che quindi conferma la passione come guida per lo stile d'insegnamento. Dato interessante anche lo spazio riservato a conoscere i discenti, che viene praticato spesso ma rimane ancora un punto da migliorare, oltre al fatto che sarebbe interessante indagare come e attraverso quali attività questo viene fatto. Senza conoscere chi abbiamo di fronte, difficilmente potremmo proporre attività che incontrino i loro interessi e che aggancino quindi lo stile di apprendimento di più alunni possibili.

L'uso dei test preliminari sembra invece la pratica meno utilizzata in assoluto: sarebbe interessante capire le motivazioni sotto tale scelta, poiché potrebbe comunque diventare un momento di confronto e un punto di partenza per la progettazione futura.

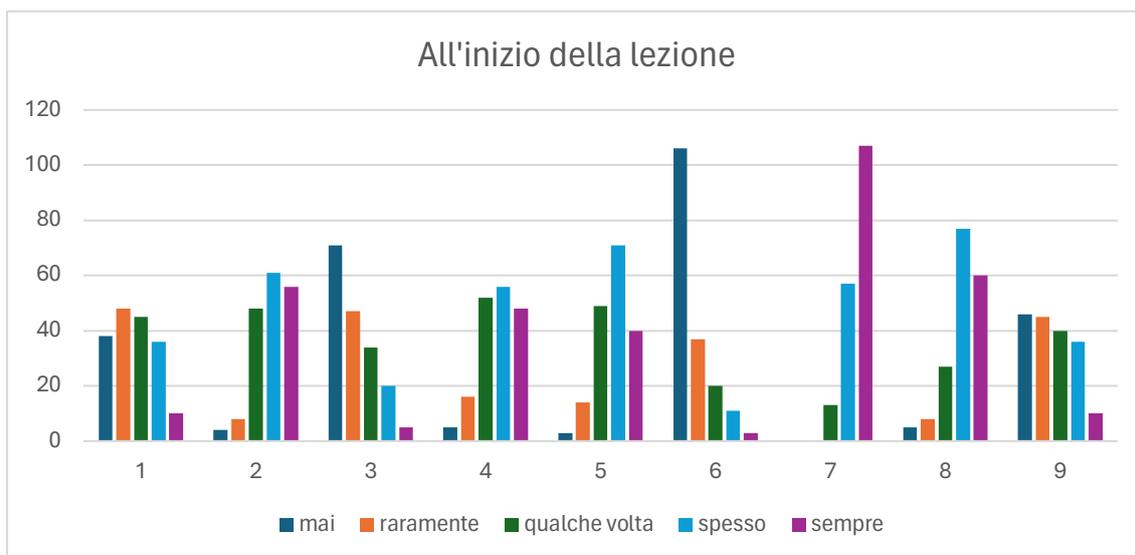


| Legenda: prima della lezione | | | |
|-------------------------------------|---|---|--|
| 1 | Arrivo in classe in anticipo e passo qualche minuto a conoscere studenti e studentesse. | 2 | All'inizio dell'anno/semestre somministro ai miei studenti un test preliminare. |
| 3 | Fornisco agli studenti e studentesse un indice o un quadro del materiale delle lezioni prima o dopo la lezione (Appunti guidati). | 4 | Prima dell'inizio dell'anno, preparo un elenco completo delle competenze di cui gli studenti avranno bisogno per avere successo nel mio corso. |
| 5 | Fornisco agli studenti e studentesse criteri chiaramente delineati per la valutazione e/o esempi di lavori soddisfacenti (<i>exemplar</i>). | 6 | Fornisco motivazioni e do significato al perché le studentesse e gli studenti stiano apprendendo i contenuti del corso. |
| 7 | Nel mio programma inserisco consigli sulle strategie di studio per avere successo nel mio corso/nella mia materia. | 8 | Mi confronto con altri colleghi per co-costruire il programma, per migliorare l'esperienza di apprendimento. |

Grafico 4 - Prima della lezione e legenda

La successiva sezione del questionario si soffermava sull'apertura della lezione, i primi cinque minuti. In questa fase sembra esserci meno spazio per attività di apprendimento attivo, in cui lo studente è al centro. Anche in questa fase vediamo che la pratica più utilizzata in assoluto è il trasmettere e comunicare entusiasmo per la materia, seguita dai feedback positivi agli studenti e lo spazio per ricordare e/o riflettere sulla lezione precedente. Poco utilizzate sono invece le pratiche della mindfulness e del silenzio, dato che fa quindi emergere da una parte il bisogno di competenze e conoscenze specifiche per la pratica, dall'altro una sorta di paura del silenzio, sottovalutato in aula e inteso prevalentemente come momento in cui si potrebbe perdere il controllo.

Altri aspetti che raramente vengono messi in pratica sono: la scrittura come esercizio di ancoraggio delle informazioni, le valutazioni a bassa soglia e l'esplicitazione di quali sono i risultati di apprendimento attesi. Tali pratiche aiuterebbero gli studenti e le studentesse ad avere chiaro il percorso da seguire, così da renderli consapevoli della direzione che si ha in mente di percorrere. Le valutazioni a bassa soglia, intese come strumenti di feedback con un basso livello di difficoltà e quindi accessibili senza uno studio sistematico della materia, aiuterebbero a monitorare i loro costanti progressi e, nel caso fosse necessario, ad apportare modifiche nel metodo d'insegnamento per tempo. Il grafico e la legenda che seguono riportano i dettagli delle risposte degli interpellati.



Legenda: all'inizio della lezione

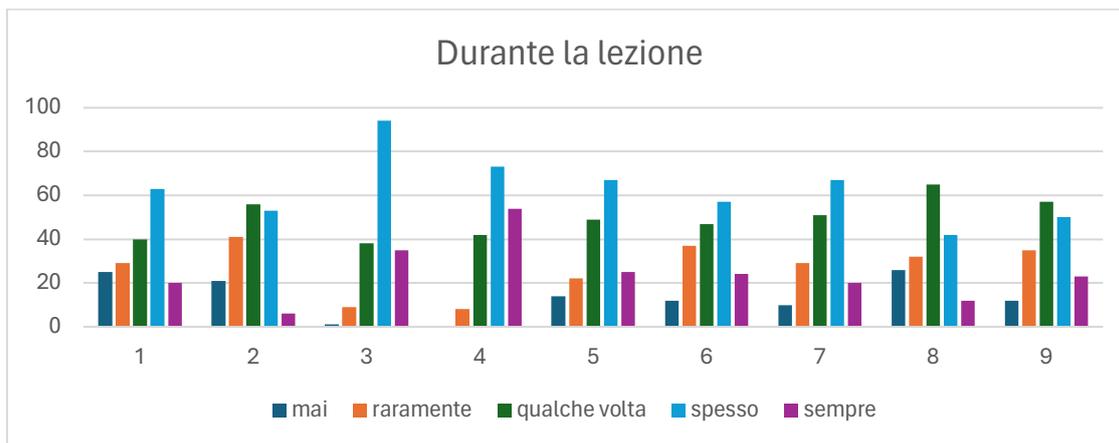
| | | | |
|---|--|---|---|
| 1 | Eseguo frequenti valutazioni a bassa soglia (ad esempio, settimanalmente). | 2 | Apro la lezione chiedendo agli studenti di ricordare e riflettere sulla lezione precedente. |
| 3 | Prima di esporre il contenuto, chiedo agli studenti di scrivere ciò che già sanno sull'argomento. | 4 | Apro la lezione dando agli studenti e alle studentesse il tempo di discutere eventuali dubbi o difficoltà emerse dalla lezione precedente o dal compito a casa. |
| 5 | Apro ogni macro-argomento o sessione raccontando una storia, presentando un fatto, un'immagine o una citazione intrigante per suscitare emozioni e catturare l'attenzione. | 6 | Apro la lezione con una contemplazione silenziosa o un esercizio di mindfulness per approfondire la consapevolezza e la concentrazione. |
| 7 | Comunico entusiasmo per la mia disciplina ad ogni occasione. | 8 | Incoraggio gli studenti con un feedback immediato usando un linguaggio positivo (ad esempio: "Credo che tu possa imparare a farlo"). |
| 9 | Inizio la lezione fornendo agli studenti e studentesse i risultati di apprendimento che ho individuato per i contenuti del macro-argomento o della lezione. | | |

Grafico 5 – All'inizio della lezione e legenda

Nella terza parte si chiedeva di riflettere sulla parte centrale delle lezioni, quindi durante lo svolgimento della stessa. In questa parte è importante assicurarsi che gli studenti e le studentesse stiano seguendo con interesse e che tutte le informazioni o conoscenze si stiano fissando nella memoria a lungo termine. Per questo, attività come pause di riflessione in coppia, resoconti scritti su ciò che è emerso, quiz divertenti sui contenuti possono rivelarsi degli ottimi spunti.

In questa fase emerge un buon utilizzo di alcune pratiche, soprattutto la visione di dimostrazioni, simulazioni o filmati e il continuo richiamo alla loro realtà quotidiana. Ancora poco diffusi risultano invece essere i quiz per la ricezione di feedback e l'uso della valutazione tra pari. L'uso dei quiz è molto importante anche per lo sviluppo metacognitivo della consapevolezza delle proprie lacune e dei propri punti di forza.

La *peer evaluation* sembra ancora una pratica in cui i docenti non si sentono sicuri di agire, cosa che può dimostrare due lati della stessa medaglia (emersi anche nelle interviste): da una parte la necessità di prendere dimestichezza con la pratica per non creare danni, dall'altra ancora una forte resistenza al cambio di ruolo in aula.



Legenda: durante la lezione

| | | | |
|---|---|---|--|
| 1 | Durante la lezione faccio diverse pause per ricevere il feedback di studenti e studentesse (anche attraverso quiz digitali) | 2 | Faccio una pausa per le discussioni in piccoli gruppi, per la risoluzione di problemi o per altre attività. |
| 3 | Faccio una pausa per mostrare dimostrazioni, simulazioni o filmati. | 4 | Offro esempi quotidiani legati alla loro realtà, oppure, cosa più importante, invito gli studenti e le studentesse a fare ricerche e a fornire degli esempi personali. |
| 5 | Quando presento casi o problemi, mi fermo prima della conclusione per chiedere agli studenti di prevedere il risultato. | 6 | Chiedo agli studenti e alle studentesse di creare mappe concettuali, rappresentazioni grafiche o schemi che dimostrino di aver afferrato i concetti chiave. |
| 7 | Chiedo agli studenti di risolvere nuovi problemi | 8 | Nel mio corso ricorro alla valutazione o all'insegnamento tra pari. |
| 9 | Creo spazi in cui gli studenti possano spiegare o riflettere su ciò che stanno apprendendo mentre lavorano. | | |

Grafico 6 – Durante la lezione e legenda

I dati che emergono dalla quarta e ultima parte ci mostrano uno scarso utilizzo delle *small teaching*. Sembra emergere dunque che a questa fase non viene riservata molta cura quando si tratta di progettare una lezione o di compiere delle scelte per la chiusura della stessa. Chiudere in maniera positiva, assicurandosi che i concetti chiave siano stati interiorizzati dai ragazzi e dalle ragazze, pone già un'ottima base per le lezioni successive. In questa fase dare dei punti fermi a cui agganciare l'apprendimento futuro è fondamentale.

Scarso l'utilizzo dei quiz, della risoluzione di piccoli problemi o un momento di brainstorming in cui raccogliere tutti i concetti appresi ed emersi durante la lezione. Sembra invece utilizzata una breve pratica di debate o di discussione libera e lo spazio per collegare ciò che è stato appreso con elementi al di fuori del contesto classe.

4.5.5 Condivisione positiva

Nella parte finale del questionario si è voluto lasciare uno spazio dedicato alla condivisione positiva di un format, un'attività o un'occasione che ha visto studenti e studentesse particolarmente coinvolti. Vorremmo che questo diventasse quindi un piccolo indice di attività da cui prendere spunto.

E' stato riscontrato un alto livello di creatività nelle proposte, parametro che, ricordiamo, abbiamo utilizzato per la selezione degli/delle intervistati/e. Riportiamo, dunque, le più significative per ogni tipologia emersa. Alcune risposte non sono state prese in considerazione per la mancanza di elementi chiave ad interpretare la tipologia di attività. Inoltre, anche la *flipped classrom* è stata qui menzionata (8 citazioni), ma si è voluto dare spazio ad altre tipologie essendo questa già molto praticata.

Tabella 2 - Riepilogo di format, attività, tecniche coinvolgenti riportati dai docenti

| Tipologia | Frequenza | Esempi |
|---|--------------|---|
| Realizzazioni e creazioni di vario tipo, attraverso l'uso di materiale plastico o del digitale. | 29 citazioni | <p>“Realizzazione di un sito web per la promozione del territorio.”</p> <p>“Durante il lock down ho chiesto agli alunni di una classe di presentarmi una mostra virtuale scegliendo alcune opere studiate e proponendo un titolo e un filo conduttore.”</p> <p>“[Gli studenti] Hanno realizzato prodotti molto diversificati divertendosi molto e diventando abbastanza esperti del Romanico nella nostra provincia: dalla progettazione di un app per costruire un tour tra le cattedrali romaniche della zona (con schede di presentazione per ciascuna), al documentario classico monografico sulla cattedrali di Trani, alla miniserie in tre puntate di spiegazione di questo fenomeno artistico, alla costruzione in Minecraft dell'intera basilica di S. Nicola di Bari.”</p> <p>“Lavoro di gruppo per la costruzione di un plastico sulle principali architetture della Roma antica utilizzando materiale di recupero.”</p> <p>“La riproduzione di un gioiello longobardo con la tecnica dello sbalzo su lamierino, colorato poi con gli smalti per unghie. È stata un'attività che ha incuriosito, coinvolto e soddisfatto molto i ragazzi.”</p> |
| Uscite didattiche | 14 citazioni | Tutte le uscite che offrono la possibilità di osservazione diretta e studio sul campo. |
| Quiz e giochi | 11 citazioni | <p>“<i>Game-based learning</i> (spesso in forma di cruciverba) per valutare le conoscenze prima e dopo l'argomento trattato.”</p> <p>“Gli studenti in gruppo dovevano fingersi agenti immobiliari e ho chiesto loro di vendere una domus pompeiana cercando di cogliere i punti peculiari della casa ed esporli in modo convincente. Hanno effettuato una valutazione tra pari e decretato il vincitore.”</p> <p>“Un'attività di caccia al tesoro all'interno di un museo.”</p> <p>“Attività di gamification con Kahoot.”</p> <p>“Quiz con premi finali.”</p> |
| Temi o attività che prevedono una vicinanza con la realtà | 11 citazioni | “Analisi di opere contemporanee: discussione e interventi riferiti all'attualità.” |

| | | |
|---|-------------|--|
| | | <p>“Abbiamo indagato il tema della città ideale nel Rinascimento. Gli studenti hanno approfondito, lavorando in gruppi, cinque interventi urbanistici rinascimentali legati ad altrettanti temi (la viabilità, la piazza, la sicurezza, la qualità della vita e la sede di governo in rapporto alla cittadinanza) e hanno individuato e discusso gli stessi temi nella città contemporanea.”</p> |
| <i>Debate</i> | 6 citazioni | <p>“Ho proposto un dibattito su vari argomenti e guidato gli studenti nella metodologia proposta”</p> |
| Attività particolarmente coinvolgenti sul piano emotivo | 5 citazioni | <p>“Progettazione, in gruppi di lavoro, sul tema di educazione civica e arte inerente le diversità nel corpo. Dall'analisi di artisti che hanno lavorato con immagini estreme sul concetto dell'anoressia e dell'obesità, gli studenti hanno trattato l'argomento anche con suggestioni personali di vissuto o di sentito dire attorno a loro. [...] Il lavoro ha fatto emergere una varietà di interpretazioni più o meno sentite della tematica.”</p> <p>“Nello specifico, attraverso l'opera La Pietà di Jago, si è parlato del dolore per la perdita di qualcuno che amiamo. Le riflessioni (anonime) scritte dai ragazzi hanno dimostrato un coinvolgimento, un sentirsi meno estranei ad una rappresentazione scultorea di una fragilità dell'essere umano.”</p> |

4.6 Interviste semi-strutturate: analisi dei dati e risultati

Come anticipato in precedenza, a seguito delle letture dei dati del questionario, sono state condotte 6 interviste semi-strutturate. I partecipanti, lo ricordiamo, sono stati selezionati in base agli anni di servizio e creatività ed esaustività nell'ultima condivisione, decidendo dunque di lavorare su esempi positivi.

Per l'analisi delle trascrizioni abbiamo utilizzato il software Nvivo 14, che abbiamo trovato particolarmente utile per sistematizzare le informazioni e far emergere i punti chiave. Tali punti saranno poi esposti in sequenza. Per l'identificazione degli intervistati verranno utilizzati nomi fittizi. Prima di introdurre i dati emersi, riportiamo qui in sintesi i loro profili emersi in base all'analisi della rilevazione anagrafica:

Tabella 3 – Profili emersi per l'intervista semi-strutturata

| <i>Nome</i> | <i>Anni d'insegnamento</i> | <i>Età</i> | <i>Provenienza</i> | <i>Tipologia istituto</i> |
|-------------|----------------------------|------------|--------------------|-------------------------------------|
| Anna | 0 (3 mesi) | 26-30 | Marche | Liceo Scienze Umane |
| Francesco | 6 | 36-40 | Sardegna | Liceo Scienze Umane |
| Marco | 8 | 36-40 | Piemonte | Liceo Classico e Linguistico |
| Valeria | 9 | 36-40 | Lazio | Organico dell'autonomia |
| Sara | 30 | 61-65 | Puglia | Liceo Artistico |
| Sofia | 38 | 61-65 | Lazio | Liceo Artistico, poi Liceo Classico |

4.6.1 Il passato: educazione formale, non formale e informale

Come già dichiarato, una prima parte dell'intervista era volta ad identificare le esperienze di educazione formale, non formale e informale degli intervistati, per andare a capire se questo avesse avuto un impatto sul loro metodo d'insegnamento.

È emerso che la metà dichiara di aver avuto, in generale, esperienze negative di educazione formale e che questo abbia fatto prendere loro consapevolezza di ciò che non volevano essere come insegnanti. Francesco afferma: “per me [ri]entrare a scuola è stato

come registrare il trauma che ho avuto”. Sara, della propria esperienza negativa, ricorda invece con piacere un insegnante dal “forte carisma” e dichiara di aver appreso da lui quanto sia coinvolgente fare continui riferimenti con la realtà quando si spiegano argomenti più lontani nel tempo. Ci tiene inoltre a sottolineare la sua esperienza “scautistica” (educazione non formale) dalla quale ha appreso l’importanza del “fare”.

Chi invece ricorda con positività l’esperienza scolastica fa riferimento al connubio tra studio teorico e uscite didattiche, oltre che ai professori e professoressse come mentori per la loro grande passione per la disciplina.

Interessante anche l’aspetto dell’educazione informale, che avviene in maniera inconsapevole fino a che non c’è un episodio che ci aiuta a sistematizzarla. Tra i punti più rilevanti sono emersi: l’osservazione di altri colleghi e l’esperienza del sostegno, collegate tra loro ma con accezioni differenti.

L’osservazione di altri colleghi, avvenuta durante le ore di sostegno o TFA (non più esistenti per le cattedre comuni), ha aiutato non solo per l’esperienza in aula ma anche nell’osservare le interazioni tra pari, ovvero tra colleghi. Avendo fatto esperienza di queste in una posizione di “retroguardia”, quindi in un certo senso di esposizione minore al rischio, è stato possibile prendere le misure di alcuni avvenimenti che si sarebbero potuti verificare in futuro.

L’esperienza del sostegno in aula, con i ragazzi e le ragazze, ha invece agito sull’importanza delle relazioni autentiche con la classe e sulla volontà di stare in mezzo a loro e conoscere le loro peculiarità. Marco afferma: “ho fatto un anno di sostegno e credo che quell'anno sia stato utilissimo per capire tante cose sul mio modo di fare l’insegnante e su come relazionarmi con i colleghi e [...] con gli studenti”.

4.6.2 Corsi di aggiornamento

Anche in questo caso, trattandosi di educazione formale, ci sono state esperienze positive ed altre meno. I corsi di aggiornamento nella scuola italiana non sono mai obbligatori (tranne i corsi sulla sicurezza e pronto soccorso), perciò sta alla volontà del singolo insegnante prendervi parte. Tutti gli intervistati hanno dichiarato che spesso è la scuola stessa a fornire loro delle opportunità di aggiornamento ma che alle volte queste non incontrano i loro bisogni; perciò, capita non di rado che vadano a cercarle in autonomia.

Sofia racconta di essere andata oltre oceano, al Moma di New York, per trovare un corso stimolante e interessante. Dice che fin dall'*application* si poteva percepire il taglio pedagogico e divertente del corso, con domande del tipo “cosa ti aspetti di imparare?”, “qual è il tuo stile d’insegnamento?”, senza nessuna prassi troppo burocratica.

Le tematiche affrontate durante i corsi a cui gli intervistati hanno preso parte sono molto eterogenee: dall’uso dell’intelligenza artificiale alla compilazione dei piani formativi, dalle dinamiche relazionali a come strutturare una lezione o l’uso del *debate*.

Era poi importante capire perché alcune esperienze fossero risultate negative o positive. Tra i principali motivi di esperienze vissute negativamente troviamo: la forte incoerenza tra metodo e contenuto e il numero elevato di partecipanti.

Questo sembrerebbe confermare ciò che è emerso nella letteratura di riferimento (Salido Lopez, 2020), ovvero quanto il metodo utilizzato nella formazione degli insegnanti influisca sulla loro esperienza prima e sul loro metodo d’insegnamento poi. Sempre Sofia dichiara: “tante esperienze di aggiornamento che ho fatto, sono tutte all’insegna dell’innovazione, ma attraverso la lezione frontale, quindi poi in realtà noi ci infliggiamo delle lezioni frontali che non finiscono mai”.

Il numero elevato di partecipanti risulta dispersivo e poco efficace per un'esperienza di apprendimento. Infatti, di contro, tra i fattori delle esperienze positive troviamo: l'approccio laboratoriale o compiti di realtà (in tutte le interviste), l'ambiente ristretto e familiare, la presenza di input e suggerimenti pratici, l'uso del *role play* (gioco).

4.6.3 Ingredienti fondamentali per il coinvolgimento della classe

In questo sottoparagrafo raccogliamo gli aspetti che sono emersi essere tra i più rilevanti per il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse, per una pratica di apprendimento attivo dove lo studente è al centro.

Come suggerisce l'apprendimento trasformativo, le relazioni autentiche sono fondamentali quando si parla di apprendimento a lungo termine (Fedeli, 2016). Dalle interviste è emersa l'importanza di questo aspetto, che è infatti presente in tutte e sei in 10 citazioni differenti. Tutti e tutte raccontano e fanno riferimento varie volte all'importanza della relazione di fiducia e del non giudizio. Marco, ad esempio, racconta: “per me [è importante] l'aspetto relazionale, che è diventato molto forte nella costruzione della mia didattica, quindi cerco anche molto la costruzione di una relazione positiva con i ragazzi e le ragazze”. Particolare e cruda la condivisione inversa di Anna: “io percepisco molto giudizio nei loro confronti, cioè all'inizio mi è stato detto addirittura... adesso entrerà in questa classe che è piena di disagiati, cioè chiamata in questo modo. Come se fossero degli emarginati”.

Dopo le relazioni autentiche troviamo il “lasciare spazio d'espressione”, con otto citazioni in tutti e sei i file, come ingrediente fondamentale del coinvolgimento. Questo fa riferimento soprattutto ad attività come la discussione libera sull'osservazione delle opere e l'uso degli spazi scolastici per l'espressione personale. Dopo aver ragionato con

studenti e studentesse sul progetto e aver creato delle installazioni esposte in entrata, Francesco racconta: “[in questo modo] si sentono padroni del loro ambiente e lo possono modificare. Quindi loro capiscono che quell'ambiente gli appartiene”.

Per quanto riguarda l'osservazione, c'è molta attenzione nel fornire ai ragazzi e le ragazze solo poche informazioni che diventano come punti cardinali, su cui poi costruire una riflessione condivisa.

Come presentato dalla letteratura nel secondo capitolo, è importante conoscere per progettare un'azione educativa efficace. Con sette citazioni troviamo l'importanza di conoscere il contesto classe, senza però fare riferimento ad attività specifiche per l'esplicitazione dei bisogni e delle personalità di studenti e studentesse.

A seguire si rintracciano l'importanza di fare riferimenti alla realtà dei giovani in aula e la costruzione di un ambiente protetto e di fiducia, che si collega alle relazioni autentiche.

Soltanto a questo punto, con sei citazioni in tre interviste, emerge il dato sull'importanza di co-costruire il percorso di apprendimento. Sara e Sofia, le docenti con più anni di esperienza, sembrano sentirsi più sicure nel lasciare spazio agli studenti e alle studentesse. Sara, ad esempio, racconta di progettare insieme a loro la griglia di valutazione, mentre Sofia lascia a loro la scelta su quali argomenti approfondire: “[lascio la scelta] nella costruzione del percorso, ad esempio, siamo arrivati a questo punto, vi interessa continuare questo filone qua oppure interrompiamo? lo mettiamo in sospensione?”. Sentenzia poi sul finale: “in genere, coinvolgere nelle scelte è sempre una mossa efficace”.

4.6.4 Resistenze da parte dei colleghi

Dalle interviste emerge ancora una certa resistenza da parte di molti docenti a pratiche di apprendimento attivo. Infatti, in cinque interviste su sei con nove citazioni, gli intervistati hanno espresso un rapporto non sempre facile con i colleghi. Lavorare in un ambiente di fiducia e stima risulta importante non solo per studenti e studentesse, ma anche per i docenti. Sembra emergere ancora una buona percentuale di docenti "riottosi" al cambiamento, che Marco identifica come il 70%.

Poche le esperienze di collaborazione, che appaiono in sole due interviste con tre citazioni.

Conclusioni

È stato un percorso lungo, quello intrapreso. Siamo partiti dalla storia della Storia dell'arte per vedere i suoi sviluppi dall'antichità al '900, con tutte le diverse correnti di pensiero e di studio che si sono susseguite. Dalla "forma senza nome", alle filosofie della luce, dalle grandi biografie alla visione iper-oggettiva delle produzioni. Siamo passati attraverso la sua formalizzazione come disciplina in Italia. Una disciplina ancella, abbiamo visto, che però nel tempo si è dotata di vari strumenti come gli elementi di lettura scientifici, i manuali scolastici e un corpo docente preparato, fino ad arrivare al suo inserimento in varie scuole italiane di ordine e grado. Diverse sono state le suggestioni che la Storia dell'arte ha offerto e abbiamo visto come nel corso dell'ultimo secolo e mezzo il suo ruolo sia profondamente cambiato, passando da conoscenza oggettiva a strumento di educazione del senso artistico e civile.

Abbiamo poi affondato attraverso la letteratura di riferimento la teoria dell'*Active Learning*, procedendo analizzando due importanti attori: la figura del docente e i discenti. Abbiamo inoltre esaminato due utili strumenti per gli insegnanti, ovvero la tassonomia di Bloom e le *Small Teaching Practice* di Lang, attraverso cui abbiamo scoperto l'importanza della riflessione e della presa di consapevolezza sulle proprie scelte.

Tornando alla dimensione disciplinare della Storia dell'arte, abbiamo visto l'incontro virtuoso tra i due mondi, pedagogico e contenutistico, analizzando cosa accade sullo scenario internazionale. Dalla letteratura sono emerse in particolare cinque tecniche di apprendimento attivo maggiorate utilizzate nelle aule di Storia dell'arte, ovvero l'apprendimento basato su oggetti, discussioni, dibattiti, simulazioni e role play e l'introduzione delle nuove tecnologie.

La scarsa ricerca in territorio italiano su questo specifico tema ci ha spinti a indagare su cosa accada qui nelle aule di Storia dell'arte e cosa sia necessario mettere in campo affinché si possa trasformare questo insegnamento in un'occasione di apprendimento attivo.

Le domande alla base di questo lavoro hanno trovato risposta attraverso la voce dei docenti in 187 questionari, di cui 9 incompleti che si è deciso di escludere dall'analisi, e 6 interviste.

I dati, lo confessiamo, ci hanno stupiti e resi maggiormente consapevoli delle sfide del futuro. Stupiti poiché il livello di utilizzo di alcune pratiche è stato positivo come la discussione tra pari, la *flipped classroom*, le uscite didattiche. Tutte queste pratiche sono spinte dal voler creare connessioni con la realtà dei ragazzi e le ragazze, un ottimo approccio per creare interessamento e motivazione.

Ad un primo sguardo, dunque, l'insegnamento della Storia dell'arte sembra essere a buon punto sul coinvolgimento dei ragazzi e sullo spazio che viene dato loro durante le lezioni. Questo è sicuramente una cosa che va sottolineata e di cui bisogna prendere atto: dei passi avanti sono stati fatti.

È aumentata sicuramente la consapevolezza, da parte dei e delle docenti, di quanto sia fondamentale ascoltare le voci degli alunni/e quando si trattano i contenuti del corso. Si dà sempre più spazio a varie forme d'espressione, con la creazione di progetti che portano a risultati tangibili, sia fisicamente che a livello di partecipazione e coinvolgimento. Nel contesto della Storia dell'arte si cerca di creare una relazione autentica, dove i discenti possano esprimere le loro emozioni e sentimenti, anche attraverso le opere e le installazioni.

Molte pratiche di apprendimento attivo individuate da Lang vengono utilizzate e, come si è visto, spicca tra tutte la comunicazione positiva della disciplina e della passione per essa.

Allo stesso tempo la lezione co-costruita rimane ancora una pratica poco sperimentata dai docenti, che probabilmente non hanno ancora un buon livello di coscienza sui benefici che questa comporta. Con questo non intendiamo dire ai docenti che non stanno facendo abbastanza, poiché sarebbe assurdo in un tempo come questo dove la scuola viene messa spesso a dura prova. Stiamo invece spostando il focus sulla formazione dei docenti, che hanno estrema necessità di corsi di apprendimento laboratoriali, con compiti di realtà e spunti pratici da cui partire, per sentirsi anche loro al centro dell'apprendimento. I corsi di aggiornamento non sono obbligatori e questo crea sicuramente difficoltà nell'agganciare l'ampia platea scolastica.

Emergono ancora molte resistenze all'interno del corpo docente e questo dato non ci ha lasciati sorpresi. Crediamo che oltre all'azione individuale sul e per il docente, sarebbe importante ragionare anche in termini di sistema e di team. Poche volte abbiamo sentito, nelle interviste mai, parlare di consiglio di classe come team. Eppure, le dinamiche sono le stesse: un gruppo di persone che collaborano alla medesima impresa, o così dovrebbe essere. In realtà ognuno pianifica per sé e la strategia non è comune, questo crea grande incomprensione e lo scatenarsi di conflitti, più o meno evidenti. L'inserimento dei nuovi docenti in questo sistema può causare danni alla motivazione difficili da recuperare.

Dalle interviste sono invece emersi alcuni aspetti che abbiamo preferito presentare qui perché, a nostro avviso, offrono degli spunti di riflessione che vanno oltre la mera ricerca qui affrontata. Tutti i docenti e le docenti hanno ringraziato non solo per il lavoro di ricerca che stiamo svolgendo, ma soprattutto per l'opportunità che hanno avuto di

fermarsi a riflettere. Questo, dicono, li ha aiutati a prendere maggiore consapevolezza dell'idea che hanno di loro stessi come insegnanti e delle pratiche che utilizzano più spesso in aula, accorgendosi anche di ciò che potrebbero fare per migliorare. C'è chi ha scoperto di non aver mai dato troppa importanza alla valutazione e ai metodi che utilizza e, riflettendo, si è reso conto di quanto questo aspetto lo metta in difficoltà. Ne è emersa la voglia di approfondire per acquisire strumenti più solidi ed efficaci ad affrontare i gap individuati.

Il fatto che questa ricerca abbia permesso alle persone interpellate e intervistate di osservarsi come spettatori della loro lezione, riporta l'attenzione su quanto detto nel secondo capitolo: senza prendere consapevolezza delle scelte che si fanno, difficilmente se ne prenderanno altre e di migliori. Questo porta a non massimizzare l'efficacia dell'apprendimento.

Se ad un primo sguardo quindi, la situazione è positiva e vanno sottolineati i passi che sono stati fatti, bisogna anche prendere nuova mira rispetto agli obiettivi formativi della classe docente, come emerge nella letteratura di riferimento (Serra, 2015). Una formazione maggiormente incentrata sulla riflessione interiore e sulla scoperta di convinzioni limitanti, per il superamento di queste. Bisognerebbe quindi concentrarsi su una formazione dei docenti con approccio trasformativo, che pone domande invece di fornire soluzioni, che faccia riflettere sulla propria pratica e su nuove strategie da impiegare non solo con i discenti ma anche tra pari.

Come visto finora, questa ricerca si è soffermata particolarmente sulla figura del docente e sulla sua formazione, come anche sulle pratiche che vengono più utilizzate in aula.

I limiti che questa ricerca imponeva non hanno lasciato il tempo per ascoltare la voce degli studenti e delle studentesse, cosa che si rende essenziale in futuro per migliorare l'azione didattica. Attraverso la voce dei docenti sembrano emergere delle iniziali resistenze a pratiche di questo tipo, che vengono superate con il dialogo e la relazione di fiducia, per tramutarsi in coinvolgimento ed entusiasmo.

Sarebbe anche interessante approfondire l'aspetto legato alle relazioni tra colleghi e superiori, come anche tra docenti e personale amministrativo, per avere una chiara lettura dell'ambiente nel suo insieme. La sola azione formativa non basterà se il sistema *in toto* non funziona e non supporta determinate pratiche.

Molti gli spunti, molte le sollecitazioni, molto lavoro ancora da fare. Ma restano, al termine di queste nostre riflessioni, l'apertura verso un cambiamento possibile e la fiducia che lo stato dell'arte della... Storia dell'Arte a scuola sia modificabile e incanalabile, in tempi anche ragionevoli, verso un'occasione di apprendimento attivo, significativo e reciproco, sia per i docenti che per le studentesse e gli studenti.

Allegato 1

Protocollo d'intervista

Durata prevista: 30 minuti

Svolgimento: online con video chiamata

Entry: presentazione

Grazie per aver accettato di essere intervistata/o per i fini di questa ricerca. Sono Elena Dal Toè, studentessa dell'Università di Padova e sto svolgendo una ricerca per capire quanto siano diffuse le tecniche di apprendimento attivo nelle aule di Storia dell'arte o Arte e immagine e con quali attività.

Oltre a questo, vorrei indagare insieme a lei quali attività rendono i suoi studenti maggiormente coinvolti e interessati e quali sono le maggiori resistenze o ostacoli, se ci sono stati, che ha incontrato nel suo percorso scolastico come insegnante che utilizza tali pratiche.

Prima fase: domande generiche

1. si vuole presentare? Dove insegna e a quale età? Da quanto tempo insegna?
2. qual è stata la sua formazione? C'è qualcosa in particolare che ricorda del suo percorso di apprendimento? Mi può fare un esempio?
3. per quale motivo ha scelto questo tipo di lavoro? Perché la Storia dell'arte?
4. c'è un modello/una persona a cui fa riferimento, del suo passato, nel suo modo di insegnare?

Seconda fase: approfondimento su Active Learning

5. Ho visto che ha/non ha preso parte a corsi di metodologia della didattica, mi conferma?

| <i>Se HA preso parte</i> | <i>Se NON ha preso parte</i> |
|----------------------------------|---|
| Quando e dove ne ha preso parte? | Sa, in linea generale, di cosa si tratta? |
| Le è piaciuto? Perché? | Le piacerebbe prenderne parte? Perché? |

| | |
|---|---|
| Qual è stata la cosa che più l'ha colpita/o? Mi può fare un esempio? | Ne ha mai avuto occasione? Se sì, perchè ha deciso di non prenderne parte? |
| L'ha trovato utile? In cosa si è dimostrato essere più utile? Perchè? Come l'ha aiutata o supportata nell'arricchire il suo metodo di insegnamento? | |

6. Ho visto la sua risposta dove chiedevo cosa si intendeva per Active Learning
 - mi conferma? Vuole approfondire in qualche modo?
 - ...*altre domande di approfondimento in base alla risposta data*

Parte terza: ostacoli o resistenze

7. Ha mai incontrato resistenze, per il suo modo di insegnare, da parte di alcuni colleghi o superiori? Quali sono state? Le farebbe piacere raccontarmi un episodio in particolare?
8. È riuscito/a a mantenere un dialogo con loro?

Parte quarta: il coinvolgimento dei suoi studenti

9. Ho visto che nell'ultima domanda ha risposto [inserire risposta] riguardo l'attività che maggiormente ha visto coinvolti i suoi studenti: qual è, secondo lei, l'ingrediente principale che li ha visti così coinvolti? Perchè?
esempi: vicinanza alla realtà, tempo e spazio di dialogo, espressione di sé, emozioni...
10. Le viene in mente un'altra attività, anche simile, in cui tale ingrediente è presente e che potrebbe applicare ad un altro argomento? Mi può fare un esempio?
11. C'è un suo modus operandi che ritiene sempre o spesso efficace in aula e che mantiene alto il livello di attenzione/interesse degli studenti? Come se dovesse dare un consiglio ad un collega in difficoltà, perché gli studenti perdono l'interesse molto in fretta.

Parte quinta: chiusura

L'intervista è di per sé conclusa, La ringrazio moltissimo per la sua disponibilità:

12. C'è qualcosa che vuole aggiungere? Qualche riflessione che magari voleva fare e non sono riuscita ad approfondire come voleva?

13. Si è sentito/a a suo agio?

La ringrazio ancora e spero che questo lavoro possa poi tornare utile a tanti altri insegnanti che, come lei, mettono passione in ciò che fanno!
Se le fa piacere, mi segna la sua mail e le farò avere notizie della pubblicazione, così potrà prendere visione poi dei risultati e dell'analisi dei dati.

Ringraziamenti

Questo percorso di laurea magistrale è stato intriso di sfide, alle volte avvincenti altre volte meno. Lo considero, ad oggi, un vero e proprio percorso di crescita personale che mi ha portata a superare grandi ostacoli, sia visibili che invisibili.

In questo percorso voglio ringraziare chiunque ci sia stato con una parola di conforto e incoraggiamento, con una pacca sulla spalla e con una spalla su cui piangere.

Mirko, che mi ha sempre sostenuta credendo in me anche quando io non riuscivo più a farcela. Per avermi accolta sempre così come sono, senza giudizio e con tanto amore.

I miei professori, figure su cui si può contare e che mi hanno fatto scoprire un modo diverso e coinvolgente di fare didattica. Alla mia relatrice, che mi ha spronata a percorrere il percorso più difficile, senza accontentarmi: le sarò per sempre grata di questo gesto, che mi porta oggi ad essere più orgogliosa che mai.

Ai miei genitori, che finché ero sotto il loro tetto, mi hanno sempre fatto trovare un pasto caldo a qualsiasi ora del giorno, sopportando i miei continui cambi di programma. Per tutto il supporto dietro le quinte, senza cui non sarei riuscita a trovare il tempo per dedicarmi con costanza agli studi.

Grazie a tutte le mie colleghe, per le risate e i confronti fruttuosi.

Grazie a me, per la mia sete di curiosità.

Bibliografia

- Anderson, L. W., & David R., K. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's taxonomy of Educational Objectives*. Abridged Edition.
- Armellini, A., & Padilla Rodriguez, B. C. (2021, Febbraio). Active Blended Learning: Definition, Literature Review, and a Framework for Implementation. In A. Armellini, & B. C. Padilla Rodriguez, *Cases on Active Blended Learning in Higer Education* (p. 1-22). USA: IGI Global.
- Baldriga, I. (2013). FARE LA STORIA DELL'ARTE OGGI. La prospettiva storica. Ipotesi di discussione e rifondazione. *Convegno CUNSTA*. Milano.
- Baldriga, I. (2021). La didattica della storia dell'arte e le sfide della complessità: paesaggi educativi, questioni di metodo, nuovi approcci. *Il capitale culturale*(24), 69-83.
- Baxter, K. (2012, Gennaio). The Role of Family Snapshots in Teaching Art History Within a Dialogic Pedagogy. *Art Education*, 65(1), 11-18.
- Bettini, S. (1972). Abbozzo per una storia delle poetiche delle arti.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: creating excitement in the Classroom*. Washington D.C.: ASHE-ERIC.
- Brookfield, S. (1995, 2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Jossey-Bass.
- Carli, E., & Grigenti, F. (2019). *Mente, cervello, intelligenza artificiale*. Milano-Torino: Pearson.
- Carnes, M. (2014). *Minds on Fire: How Role-Immersion Games Transform College*. Cambridge: Harvard University Press.
- Castagna, M. (2007). *La lezione nella formazione degli adulti*. Franco Angeli.

- Chet Meyers, T. B. (1993). *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom*. San Francisco: Josey-Bass.
- Christensen, C. R., & Hansen, A. J. (1987). *Teaching and the Case Method*. Harvard Business School Pr.
- Cofer, J., Mittelstadt, M., Mays, J., Moolenaar-Wirsiy, P., & Smitherman, M. (2019). *Inventory of small teaching practices*. University of Georgia: Unpublished manuscript.
- Costituzione della Repubblica Italiana*. (1948).
- De Seta, C. (2008). *Perchè insegnare la Storia dell'arte*. Roma: Donzelli Editore.
- Debensky, & al., M. J. (2019). Contributions of Neuroscience Knowledge to Teachers and Their Practice. *The Neuroscientist*, 25(5), 394-407.
- Delors, J. (1997). *Learning: the treasure within Report to UNESCO of the international Commission of Education for the twenty-first century*. UNESCO.
- Donahue-Wallace, K., Follette, L. A., & Pappas, A. (2008). *Teaching Art History with New Technologies: Reflections and Case Studies*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Elsen, A. (1954). For Better Undergraduate Teaching in Art History. *College Art Journal*, 197.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison, *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (p. 113-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M. (2019). Active Learning o Lecturing? Strategie per integrare la lezione frontale e active learning. *Educational Reflective Practices*, 9(1), 95-113.

- Gasper-Hulvat, M. (2017). Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature. *Art History Pedagogy and Practice*.
- Ghirardi, A., Franzoni, C., Simoni, S., & Nicolini, S. (2009). *Insegnare la Storia dell'arte*. CLEUB.
- Jensen, E. (2008). *Brain-Based Learning: The New Paradigm of Teaching*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Kidman, G., & Nguyen, M. N. (2022). Active Learning: An Integrative Review. In C. K. Chang-Tik, *Collaborative Active Learning* (p. 33-52). Singapore: Palgrave Macmillan.
- Kraft, R. G. (1985). Group-Inquiry Turns Passive Students Active. *College Teaching*, 33(4), p. 149-164.
- Lang, J. (2023, luglio 14). Jim Lang — Author of “Small Teaching: Everyday Lessons from the Science of Learning. (S. Caucci, Intervistatore)
- Lang, J. M. (2016). *Small Teaching: Everyday lessons from science of learning*. Honoken,NL: John Wiley & Sons.
- Leao, P., Coelho, C., Campana, C., & Viotto, M. H. (2021). Flipped classroom goes sideways: reflections on active learning methodologies. *Revista de Gestao*, 207-220.
- Lowman, J. (1984). *Mastering the Techniques of Teaching*. 433 California Street, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mangano Nicora, P. (2012, Gennaio 15). *Breve storia del restauro*. Tratto da PASSIONARTE: <https://passionarte.wordpress.com/breve-storia-del-restauro/>
- Marinesi, G., & Matera, C. (2013). Creating e-learning History of Art courses in Higer Education. *Journal of e-learning and knowledge Society*, 9(2).

- Meloche, A., & May, T. (2022, Gennaio 7). Surveying the art history mystery: Student opinions of outcomes and value. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 21(1), p. 43-65.
- Meyer, S. A. (2021). Tra Enrico Panzacchi e Adolfo Venturi: discussioni, prime esperienze ed iniziative di insegnamento della storia dell'arte nelle scuole italiane. *Capitale Culturale*(24), 15-34.
- Meyer, S. A., & Sani, R. (2022). Mary e le altre Le allieve di Adolfo Venturi e le origini dell'insegnamento scolastico della Storia dell'Arte nell'Italia fascista (1922-1943). *Il capitale culturale, Supplementi*(13), 89-101.
- Nezzo, M., & Tomasella, G. (2020). *Dire l'arte. Percorsi critici dall'antichità al primo Novecento*. Padova: Il poligrafo.
- Nicco Fasola, G. (1965). La Storia dell'arte come cultura. *Vita e pensiero*, 10(II), 297-305.
- Research Methods Handbook*. (2020). Global Oer Graduate Network.
- Rose, M., & Roben, T. (2009). Integrating Big Questions with Real-World Applications: Gradual Redesign in Philosophy and Art History. *New Directions for Teaching and Learning*(119), p. 61-70.
- Salido Lopez, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: aprendizaje basando en proyectos (ABP) y educación artística. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 120-143.
- Sani, R. (2021). La Storia dell'Arte come disciplina scolastica: dalla riforma Gentile alla seconda guerra mondiale. *Capitale culturale*(24), 35-52.

- Santoianni, F., & Ciasullo, A. (2022). Milestones of Bioeducational Approach in Mind, Brain and Education Research. In N. Rezaei, *Integrated Education and Learning* (p. 297-318). Springer.
- Sarathy, J. (2015, Feb 3). *Proto-Renaissance in Italy (1200–1400)*. Tratto da Art History Teaching Resources (AHTR) : <https://arthistoryteachingresources.org/lessons/the-proto-renaissance-in-italy-1200-1400/>
- Sepe, V. (2007). Intervista di Bojana Petric a Valentina Sepe. (B. Petric, Intervistatore)
- Serra, R. (2015, marzo 11). *Cos'è l'insegnamento riflessivo e perché è importante?* Tratto da Richmond Share Blog: <https://www.richmondshare.com.br/what-is-reflective-teaching-and-why-is-it-important/>
- Shirley, A. (2016). On Becoming a Critically Reflective Teacher... *Growing, Learning & Living*, 24-25.
- Silvia Bianca, T. (2009). *Trattati medievali di tecniche artistiche*. Jaca Book.
- Ter-Stepanian, A. (2013). Discussion Board Assignments and Their Impact on Creating Engaged Learning Environments in Art History Online Courses. In E. F. Paolo M. Pumilia-Gnarini, *Handbook of research on didactic strategies and technologies for education: Incorporating advancements* (p. Capitolo 59). Hershey: IGI Global.
- Tessarolo, M. (2014, Giugno 7). Il lavoro dell'artista come professione. *Cambio*, p. 75-88.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Laterza.
- University of Padua; University of Georgia. (2020, September 27). *Innovative Teaching: Engaging Adult Learners with Active Learning*. Tratto da Future Learn:

<https://www.futurelearn.com/courses/engaging-adult-learners-with-active-learning>