



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

**La capacità di riconoscere il proprio desiderio
e lo sviluppo di una forma mentis ironica e generativa
attraverso la lettura ad alta voce e silenziosa.**

Proposta di ricerca del Dipartimento DISPOC, Università di Siena
Responsabile Scientifica del progetto
Maria Rita Mancaniello

2023-2024 e 2024-2025

Finalità

Le precedenti esperienze di attuazione dell'azione *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* hanno mostrato che tale pratica è un vero e proprio strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di promozione del successo formativo e dell'autorealizzazione di bambine e bambini e di ragazze e ragazzi frequentanti il sistema di istruzione toscano, offrendo un processo di sviluppo personale e sociale e contribuendo all'innalzamento complessivo della qualità della vita degli alunni e delle alunne. In tale prospettiva si colloca l'indagine proposta allo scopo di verificare l'efficacia di tale pratica nello sviluppo del pensiero critico e generativo, basato sulla categoria della formazione dell'ironia e del riconoscimento del proprio desiderio, anche nell'ambito delle nuove prospettive promosse dall'AI e dalle tecnologie digitali.

Obiettivi

- Rilevazione della correlazione tra la lettura ad alta voce e lo sviluppo: del pensiero critico-riflessivo, della capacità di riconoscere il proprio desiderio e dell'ironia quale *forma mentis* per affrontare la complessità;
- implementazione e innovazione della prassi della lettura ad alta voce introducendo un percorso sperimentale – anche attraverso l'uso di tecnologie avanzate (aule in VR, ambienti metaverso, uso dell'AI) – di lettura autonoma silenziosa, da realizzarsi in classe e/o in ambienti dedicati ad hoc;



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

Destinatari

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

Soggetti coinvolti

- Coordinatrice del progetto di ricerca
- 3 persone con contratto di collaborazione
- 1 dottorando di ricerca

Quadro teorico della ricerca

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

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



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

critica e problematica. Il soggetto ironico appare dunque come un soggetto dialogico, educato a una forma di comunicazione plurale, libera, critica e capace di abitare il nostro tempo, con i suoi bisogni e le sue contraddizioni. Servono dunque stili cognitivi, ma anche di vita, che siano dinamici, flessibili e dialettici, affinché l'*io* si faccia sempre più *sé*, all'interno di una condizione di scelta e autodeterminazione. In questo processo il soggetto è posto dentro una comunità che, parimenti, deve dar voce alle differenti individualità, attraverso la garanzia della libertà e della democrazia, dove ciascuno è chiamato ad agire responsabilmente, ma anche a mostrare le proprie forme di dissenso, sottraendosi, ad esempio, ai processi di omologazione. Questa apertura verso sé stessi e verso il mondo, si può costruire solo all'interno del processo formativo. È qui che si educa al confronto, all'alterità e alla differenza. È qui che l'ironia – connettendosi al dialogo – agisce. L'*io ironico* è dunque costruttivo, ma anche creativo e aperto, in quanto dotato di una forma mentale retroattiva, divergente e metacritica (Cambi, 2006).

Il contributo della scuola in questo senso è fondamentale in quanto – attraverso una trasformazione curricolare – può aiutare a porre al centro la relazione e a dare valore agli stili comunicativi capaci di valorizzare quest'ottica di creatività che interessa tanto la mente, quanto il linguaggio. Oltre a questo, è fondamentale per chi educa, saper comunicare ed essere guida per lo studente che è impegnato nella ricerca di sé stesso e del suo ruolo nel mondo. È dunque importante capire come avviene l'educazione, attraverso quali pratiche si concretizza, indagare le strutture sommerse, gli impliciti, le trame nascoste che l'attraversano e che sono spesso condizionate da microfisiche di potere (Massa, 1986). All'interno di un dispositivo educativo non vi è, infatti, solo il soggetto che educa, ma vi sono dimensioni ambientali ed *elementi materiali e immateriali, linguistici e non*, che condizionano fortemente l'intero processo (Massa, 1986; 1992; Ferrante, 2017).

Poiché non nasciamo soggetti ironici, ma apprendiamo ad esserlo, abbiamo bisogno prima di tutto di ricercare quei contesti formativi, in cui viene promossa un tipo di comunicazione capace di valorizzare la creatività, la divergenza e la fantasia, così come il ribaltamento di prospettiva e, in generale, la libertà d'espressione.



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

Solo in questo modo l'educazione potrà rispondere alle esigenze degli adolescenti di oggi, i quali si trovano a vivere in un'epoca carica di tensioni e sofferenza, di rivendicazioni anacronistiche, di chiusure e prese di posizione, in cui si ricerca il consenso a scapito dell'esercizio di un pensiero autonomo e critico. È all'interno di questa rete che il soggetto ironico – seppur inquieto, spezzato e indebolito – tenta comunque di uscire. Lo fa dando forma alla propria interiorità, in un processo che lo pone come soggetto *in ricerca*. Ciò fa sì che l'ironia sia un'ottima guida per riconoscere e governare questa nostra condizione *postmoderna* che necessita di una nuova e solida convivenza democratica. Di certo, come afferma Cambi, l'ironista è “annunciatore di utopia” (2006, p. 94) e in un'epoca così priva di certezze, in cui si ha una costante deriva di senso, forse vale la pena tentare.

Inoltre, nella società dei saperi occorre sviluppare forme di intelligenze pluridimensionali che si costruiscono nella relazione che il soggetto intrattiene con gli altri e con la realtà circostante, a sua volta varia e articolata. Altrettanto importante per esercitare il dominio della conoscenza, è saper leggere i saperi in maniera critica, riflettendo sui rischi dell'omologazione, così come sulla diffusione di notizie false che trovano spazio e voce soprattutto, ma non solo, nei *social media*.

Se la scuola non procederà in questo senso, sarà necessario intervenire con delle riforme che dovranno agire tanto sui contenuti, quanto sulle metodologie. Entrambi, infatti, devono essere pensati in modo tale da garantire la formazione dell'uomo – in quanto essere umano cognitivo e affettivo – così come quella del cittadino (Gardner, 2001).

In tal senso il ruolo della scuola è centrale per promuovere un'educazione in cui la comprensione guida l'agire dei soggetti in formazione. In spazi dove si apprende, divertendosi, e in cui il docente adotta stili di insegnamento nuovi, si possono realizzare comunità di studenti in cui il senso di appartenenza e cooperazione è particolarmente radicato. In questi luoghi ognuno ha la possibilità di esprimersi liberamente, attraverso un gioco di rimandi e scambi di punti di vista che inducono a osservare l'altro da prospettive insolite, ribaltando le proprie aspettative e decostruendo – se necessario – i propri pregiudizi. Serve dunque un lavoro meta-riflessivo, di auto-indagine, a partire dal



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

quale dotarci di uno sguardo lungo e di un pensiero flessibile, ampio e aperto al nuovo, basato sulla sospensione del giudizio, per riuscire a osservare criticamente il nostro sistema culturale e simbolico. Un'equilibrata dose di relativismo è infatti fondamentale per mettersi dal punto di vista altrui, senza per questo rinunciare al nostro diritto di dissenso nei confronti di azioni, comportamenti e scelte discutibili.

Le ricerche sulla metacognizione si focalizzano proprio sullo sviluppo del pensiero critico e riflessivo, suggerendo – per quanto riguarda il contesto scolastico – un impegno metacognitivo da parte delle discipline che devono avere come fine il raggiungimento di un pensiero complesso. Lo sviluppo di un pensiero di questo tipo è possibile a partire dalla predisposizione di percorsi didattici specifici che prevedono l'uso della fantasia, delle libere associazioni e di strategie che valorizzino la creatività. Da qui l'importanza dell'utilizzo dell'ironia nei contesti educativi al fine di sviluppare una forma mentale con caratteristiche che chiamano in causa direttamente il pensiero divergente.

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

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

Se considerassimo dall'alto, in una visione panoramica, le forme ipermoderne del disagio, soprattutto di quello giovanile, potremmo facilmente osservare come vi sia una



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

fatica crescente nel desiderare. Una dimensione fondamentale per il soggetto e per la definizione di un futuro di senso verso il quale volgere il proprio sguardo, che richiede una distinzione tra l'educazione *del* desiderio dall'educazione *al* desiderio. La prima è sempre moralistica, disciplinare, al fondo repressiva. Mentre la seconda può orientare una pedagogia che tenga conto della singolarità irriducibile del soggetto. Si tratta, dunque, di educare alla forza del desiderio. Il desiderio è una spinta verso l'aperto, che contrasta la tendenza securitaria del nostro tempo, che è l'altra faccia della medaglia della cultura contemporanea. Saper desiderare è parte del processo di apprendimento, ma per poter imparare a desiderare è necessario l'incontro con qualcuno che ha saputo incarnare il desiderio di insegnare. Si tratta di un contagio più che di una tecnica. Perché il desiderio di insegnare non implica affatto, come si potrebbe credere, il possesso del sapere che in un secondo tempo viene, appunto, trasmesso. Il desiderio di insegnare contiene sempre un desiderio di imparare che non si estingue. Compito della pedagogia è salvaguardare e coltivare l'intrinseca generatività del desiderio che si esplicita nel momento in cui il soggetto si riappropria della "coscienza del desiderio", divenendo consapevole di tale potenziale generativo. Tale consapevolezza consente di mettere a fuoco l'orizzonte del desiderio aiutando il soggetto a realizzare il "fine in vista", il proprio progetto di vita.

In questo senso, l'arte di ogni maestro non è quella di riempire le teste, ma di aprire in esse spazi di ampia libertà, per mobilitare il desiderio di sapere e superare il rischio di agire pratiche di omologazione. La pedagogia dovrebbe essere in grado di superare il rischio di ridurre la formazione a conformazione ad un modello già dato perché nega l'esistenza di modelli ideali che possano fungere da obiettivi da raggiungere. Il desiderio implica sempre la deviazione dalla norma universale, il carattere incomparabile della soggettività. Un processo di costruzione della conoscenza di sé che si esprime nella consapevolezza che il desiderio si radica in una matrice inconscia, esprimendosi come energia vitale, forza propulsiva della vita stessa, costituendo ontologicamente una capacità propria dell'umano. La pedagogia generativa riflette sulla educabilità dei contenuti del desiderio, sulla possibilità di un'ermeneutica e di un'euristica del desiderio attraverso l'attivazione del processo di metaforizzazione, che pone in relazione la



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

dimensione intima dei vissuti del soggetto con la coscienza/consapevolezza del potenziale generativo del desiderio.

L'importanza di un'educazione dei giovani mirante a promuovere pensiero critico e competenze metacognitive tali da realizzare un'analisi consapevole e profonda delle proprie inclinazioni e dei propri talenti. Risulta, infatti, centrale l'azione del docente, che attraverso un processo maieutico riesca a trasformare in *domanda* il desiderio dello studente, riducendo il rischio di far vivere quest'ultimo in un perenne stato di permanenza, in un presente limitato e limitante (Benasayag & Schmit, 2004) senza alcuna responsabilità nei confronti delle proprie potenzialità.

Metodologia e strumenti di indagine

La ricerca proposta, avendo lo scopo di rilevare l'efficacia dell'intervento *Leggere: Forte!* sul piano dello sviluppo di specifici livelli del sé, si basa su un processo conoscitivo ispirato dall'epistemologia naturalistica (Lincoln e Guba, 1985; Erlandson et al., 1993), che prescrive di collocare le ricerche negli ambienti dove i fenomeni ordinariamente accadono, e si caratterizza per un'intenzione trasformativa (Mortari, 2009), quella di apportare un miglioramento nella pratica educativa. Un approccio che trova le sue fondamenta nel paradigma ecologico e chiede di collocare la ricerca in un setting *naturale* (Lincoln e Guba, 1985; Erlandson et al., 1993), ovvero nei contesti in cui il fenomeno oggetto di studio ordinariamente accade, proprio perché è in relazione al contesto in cui si verifica, che ciascun fenomeno acquisisce il suo significato. Per conoscere il significato che assume per preadolescenti e adolescenti l'esperienza della lettura ad alta voce si ritiene utile sviluppare la ricerca nell'ambiente scolastico in cui quotidianamente essi vivono, coinvolgendo un numero di soggetti – ovvero un gruppo «mirato» di partecipanti – ritenuto significativo qualitativamente in relazione al fenomeno da investigare, superando l'approccio quantitativo e di campionamento standardizzato (Mortari, 2009)



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

Gli strumenti utilizzati nell'ambito del progetto di ricerca saranno coerenti con il progetto Leggere: forte, ad alta voce e saranno di tipo quanti-qualitativo, con modalità di rilevazione partecipative.

I metodi qualitativi vengono considerati più adeguati a cogliere l'essenza del mondo umano, dal momento che esso è un mondo di significati e la comprensione dei significati non è garantita da un processo di quantificazione, ma richiede la messa in atto di processi interpretativi (Mortari e Ghirotto, 2019). Tenendo conto del fatto che le questioni educative più significative riguardano dimensioni esperienziali che non sono quantificabili, ma solo indagabili qualitativamente, gli strumenti utilizzati nell'ambito del progetto sono stati pensati per consentire la raccolta di dati qualitativi, per i quali è stato sviluppato un coerente metodo di analisi.

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

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

Il disegno della ricerca sperimentale avrà la seguente articolazione:



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

FASE I – ANALISI DI CONTESTO.

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

FASE II – INDIVIDUAZIONE DEI GLI ATTORI (TARGET)

Verranno precisati i destinatari diretti e indiretti del progetto in termini quantitativi e qualitativi, secondo le linee indicate dall'accordo d programma;

FASE III – INDIVIDUAZIONE DEL SET DI VARIABILI

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

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

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

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

FASE IV – VERIFICA E VALIDAZIONE DEI DATI



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

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

Elaborazione statistica con il metodo della *cluster analysis*.

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

FASE V – ESPLICITAZIONE DEL MODELLO TEORICO DELLA RICERCA SPERIMENTALE

In questa fase verranno individuate ed esplicitate le variabili strategiche che possono spiegare l'impatto della lettura a voce alta su:

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

Riguardo agli insegnanti ed educatori, da un lato verranno esplorate

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

FASE VI – VERIFICA E VALUTAZIONE PARTECIPATA DEI RISULTATI

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

L'analisi dei dati: il metodo meticciano

In linea con ricerche nazionali e internazionali su analoghe categorie pedagogiche, il metodo di analisi coerente con la concezione emergenziale è il *metodo meticciano* (Mortari, 2007; Mortari e Silva, 2018), che unisce aspetti del metodo fenomenologico



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

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

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

Monitoraggio e valutazione

Il progetto si avvarrà di un accompagnamento che consentirà un costante monitoraggio del processo, attraverso analisi critica dei materiali prodotti nel corso della ricerca, per la verifica del raggiungimento degli obiettivi previsti.

Descrizione delle attività

All'interno del metodo di lettura ad alta voce che si attua nell'ambito della metodologia di una ricerca-azione di cui l'Università di Siena si assume il coordinamento scientifico, saranno attuate le seguenti azioni:



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

- disegno della ricerca e definizione delle macro-aree di indagine, finalizzate alla rilevazione del potenziale della lettura ad alta voce quale prassi educativa per promuovere l'autonomia e la capacità riflessiva degli studenti e delle studentesse adolescenti;
- costruzione del modello di ricerca quantitativa finalizzata a rilevare le variabili del potenziale rischio di difficoltà che potrebbero vivere studenti e studentesse, in modo da orientare le azioni didattiche nella direzione del successo formativo;
- realizzazione delle fasi della ricerca-azione per definire la correlazione tra la lettura ad alta voce e lo sviluppo: del pensiero critico-riflessivo, della capacità di riconoscere il proprio desiderio e dell'ironia quale *forma mentis* per affrontare la complessità (individuazione strumenti quali e quantitativi, campionamento, comunicazione diretta con scuole campione, organizzazione e logistica, somministrazione strumenti di rilevazione, organizzazione dati, analisi dati, interpretazione dei risultati);
- progettazione e realizzazione di un percorso sperimentale di lettura autonoma silenziosa, da realizzarsi in classe e/o in ambienti dedicati ad hoc;
- realizzazione, in collaborazione con staff di progetto, di incontri di monitoraggio con educatori e docenti, finalizzato al confronto e alla raccolta di criticità e buone pratiche;
- supporto alla formazione per educatori e docenti;
- predisposizione di documento annuale sui vari tipi di dati raccolti e approvazione scientifica dei materiali per la divulgazione dei risultati della ricerca, nonché dei materiali per la comunicazione sulla politica educativa;
- eventuale formulazione di proposte per la realizzazione di convegni, seminari ed eventi; collaborazione con i partner alla gestione operativa degli stessi;
- confronto bimestrale con il coordinamento generale della politica educativa;



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

- condivisione con lo staff di progetto del piano delle rilevazioni scientifiche, dei risultati emersi (in itinere e finali), del calendario di realizzazione della formazione;
- realizzazione della newsletter mensile;
- predisposizione di due report annuali di attività per il Comitato Scientifico;
- pubblicazioni scientifiche.

Tempi

Il processo di lavoro si svilupperà (da gennaio 2024 a giugno 2025) secondo le fasi del progetto di ricerca sperimentale e saranno prodotti report dei risultati alla fine del primo anno e alla fine del secondo anno di indagine.

Finanziamento e cofinanziamento per le azioni progettuali

- 1 incarico di collaborazione: si prevedono 150 giornate di lavoro (dal 1 gennaio 2024 al 30 giugno 2025), per € 15.000.
- 1 incarico di collaborazione: si prevedono 150 giornate di lavoro (dal 1 gennaio 2024 al 30 giugno 2025), per € 15.000.
- 1 incarico di collaborazione: si prevedono 150 giornate di lavoro (dal 1 gennaio 2024 al 30 giugno 2025), per € 15.000.

Il progetto viene cofinanziato dall'Università di Siena per un totale di € 12.000.

Finanziamento per le azioni formative

- Anno 2023-2024: € 5.000
- Anno 2024-2025: € 5.000



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

Bibliografia minima di riferimento

- Anichini, A., Boffo, V., Cambi, F. et al. (2012). *Comunicazione formativa. Percorsi riflessivi e ambiti di ricerca*. Milano: Apogeo.
- Benasayag M., Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Bologna: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2006a). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Cambi, F. (2018). Formarsi con il riso. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(1), 67-73. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-23092
- Cambi, F., Frauenfelder E. (Cur.). (1994). *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Milano: Unicopli.
- Cambi, F., Giambalvo, E., (Cur.). (2008). *Formarsi nell'ironia. Un modello postmoderno*, Palermo: Sellerio Editore.
- Cambi, F., Firrao, F. P (2004). *Filosofia per i nuovi licei. Modelli formativi e moduli didattici*. Roma, Armando Editore.
- Cardona Russo, T. (2017). *Le peripezie dell'ironia. Sull'arte del rovesciamento discorsivo*. Milano: Meltemi.
- Ceruti, M., (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Bono, E. (1988). *Creatività e pensiero laterale*. Milano: Bur Rizzoli.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B., & Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
- Falaschi, E., Pierotti, A. (2011). *L'umorismo nella didattica. Schede operative per insegnare e imparare divertendosi*. Trento: Erickson.
- Gardner, H., (2001). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago-New York: Aldine de Gruyter.
- Goleman, D., Ray, M. & Kaufman, P. (2017). *Lo spirito creativo*. Milano: Rizzoli.



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240

- Lincoln, Y., Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications. California (USA)
- Husserl, E. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Vol. I*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (Cur.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Spearling & Kupfer.
- Morin, E. (1994). *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana?* Milano: La Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001a). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipativa*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari, L., Bevilacqua, A., Silva, R., & Pizzato, F. A. (2021). L'analisi delle pratiche discorsive come strumento a servizio dell'innovazione didattica nella Higher Education: un'esperienza nella legal education. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching - Open Access*. <https://doi.org/10.3280/exioa0-2021oa11127>
- Mortari, L.; Valbusa, F.; Ubbiali, M., (2020). La metodologia della ricerca educativa: un esempio di ricerca per i bambini in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 6 , n. 2 , 2020 , pp. 51-62
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications, Inc.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2019). *Le nuove melanconie*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Recalcati, M. (2021). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.



UNIVERSITÀ DI SIENA 1240