

La scuola tra didattica e formazione

Andrea Varani

Dirigenti- Scuola, n. 3 dicembre 2004

Sempre più pressanti sono le sollecitazioni sociali nei confronti della scuola ad affrontare e a farsi carico delle emergenze che ormai caratterizzano la nostra società: comportamenti a rischio, violenza urbana, droga, AIDS, razzismo, ecc.

Gli adolescenti, oggi, vivono in una società opulenta ma complessa e contraddittoria nei suoi meccanismi, imprevedibile nelle sue dinamiche e matrigna verso chi non riesce a stare al passo o non accetta le sue regole. Ciò provoca a volte la sensazione di totale mancanza di controllo e comprensione della realtà; una sensazione che può produrre atteggiamenti di paura, di arroccamento e chiusura in una dimensione ristretta e locale, di rifugio nel maternage parentale, di rifiuto del diverso e del cambiamento.

A tutto ciò va aggiunta la mancanza di modelli di riferimento forti, di riti di passaggio chiari; il risultato è la mancanza di sistemi valoriali stabili che portano molti giovani ad adattarsi facilmente, in modo poco conflittuale, ai valori dei diversi gruppi di riferimento. Caratteri "a doppia moralità", per i quali i diversi ambienti, casa, scuola, famiglia, amici, assumono sistemi valoriali diversi e fra di loro incoerenti; sempre più frequenti sono fatti di cronaca in cui "bravi ragazzi" adottano, in situazioni di gruppo, comportamenti devianti imprevedibili.

Aggressività, bullismo e violenza su sé stessi e su gli altri sono le scorie comportamentali di questo processo che la scuola è chiamata a gestire, con risultati spesso deludenti.

Illuminanti, in tal senso, alcune considerazioni di quell'attento osservatore della scuola che era Riccardo Massa. *"Sottoposta a istanze differenti che non riescono né a integrarsi né a comunicare tra loro – la trasmissione di conoscenze e la formazione ad atteggiamenti socialmente apprezzabili – la scuola è diventata oggetto di due aree di influenza nettamente distinte. Da un lato le questioni didattiche, dall'altro le problematiche educative e psicologiche. Due universi paralleli che hanno finito per entrare in collisione l'un l'altro."*

Come se agli psicologi e ai progetti di animazione che calavano sulla scuola per farsi carico del disagio adolescenziale e giovanile si fosse detto: aprite pure i vostri sportelli, conducete pure i vostri interventi educativi, purché lo facciate al di fuori del cuore istituzionale della scuola, mentre noi proseguiamo a celebrare nelle nostre aule e nelle nostre classi i rituali del curriculum e della didattica. Anzi, più psicologi ci saranno, meglio potremo sgravarci di preoccupazioni che nulla hanno a che fare con il mestiere di insegnante.

Ma, proprio perché rimaste marginali e sovrapposte, tali iniziative hanno però finito con il produrre un effetto di disturbo incapace di retroagire sui processi di apprendimento e sull'organizzazione scolastica. Hanno consentito di avviare un rapporto nuovo e costruttivo tra insegnanti e operatori esterni, ma sono state segnate da finalità ideologiche e moraleggianti che hanno impedito di esprimerne una sufficiente radicalità culturale".

La strada, quindi, non è quella, semplice ma poco produttiva, di condannare comportamenti negativi, di proclamare istanze morali, di indicare valori di riferimento costantemente contraddetti dalla realtà sociale. Il percorso è più lungo e complesso e passa attraverso approcci didattici e situazioni di apprendimento a forte valore formativo che abbiano al loro centro lo studente e il suo processo di costruzione cognitiva ed emotiva.

Qualche sentiero è stato tracciato: l'azione, magari poco evidente ma costante e tenace, di non pochi docenti ha lasciato segni in qualche caso significativi, fornendo esempi ed esperienze facilmente trasferibili anche sul piano della didattica quotidiana. Una didattica caratterizzata da tre fondamentali elementi: modalità cooperative, attenzione metacognitiva e valenza orientativa.

Didattica metacognitiva

Dopo i faticosi e poco fruttuosi tentativi di strutturare percorsi formativi suddivisi in microunità didattiche, precise e rigide nella loro scansione, sulla base di logiche tassonomiche legate ad una concezione stadiale e lineare dell'apprendimento, nella scuola si vanno finalmente affermando approcci didattici che si fanno carico di tutte le variabili in gioco nel complesso processo dell'acquisizione del sapere.

All'interno di questa complessità, ormai quasi unanimemente, si riconosce alla componente emozionale il ruolo determinante che le spetta. La dimensione dell'emozionalità, scomoda e disequilibrante, per molto tempo è stata negata o fortemente marginalizzata in quanto non facilmente controllabile: la scuola veniva vissuta come luogo aseptico della razionalità e della logica, della linearità e della semplificazione, in contrapposizione al caos e alla pluridimensionalità della realtà esterna.

Una possibilità da sondare e sperimentare, più di quanto finora non si sia fatto, è allora quella di sviluppare nei nostri alunni capacità metacognitive e metaemozionali attraverso processi di conoscenza delle proprie caratteristiche individuali e dei propri processi mentali cognitivi ed emotivi.

Quando si parla di metacognizione si può far riferimento almeno a tre significati:

1. l'insieme delle conoscenze (o misconoscenze) che un individuo ha attorno al funzionamento della mente;
1. la consapevolezza del funzionamento dei propri processi mentali;
2. la capacità di controllare e pianificare questi processi, usando consapevolmente le strategie più idonee nei diversi contesti.

Tre livelli differenti, quindi, ma tra loro fortemente interagenti e sinergicamente affrontabili attraverso percorsi in cui l'allievo sia portato a osservare ed esplicitare le proprie e le altrui operazioni mentali.

“Questo percorso di costruzione di consapevolezza metacognitiva e di conoscenza di sé comporta un lavoro mentale che coinvolge ed è influenzato dalle caratteristiche del soggetto in apprendimento quali personalità, motivazioni, stili di apprendimento, stili di attribuzione, stili cognitivi. I risultati si vedono in termini di maggior coinvolgimento, responsabilizzazione ed autonomia nei processi di apprendimento: il discente conquista/acquista gli attrezzi necessari per conoscere e gestire i propri comportamenti di apprendimento” (Cantoia 2002).

Occorre, cioè, spostare l'attenzione dai contenuti dell'apprendimento alle modalità attraverso le quali questo avviene, prestando e facendo prestare attenzione alle azioni mentali esperite, facendole riconoscere e rappresentare, concedersi lo spazio temporale e mentale per ragionare sul *come* e non solo sul *cosa*, sul *processo* e non solo sul *prodotto*.

Conoscere sé stessi, quindi, come condizione di partenza per aprirsi al mondo, accettando i rischi del mettersi in gioco e del confrontarsi con altri schemi di pensiero, con la capacità di comprenderli, senza necessariamente accettarli.

Didattica cooperativa

Un'attività educativa e formativa finalizzata alla prevenzione di comportamenti a rischio, non può non avere come presupposto il benessere dell'adolescente o del giovane a cui si rivolge.

Molti sono gli elementi che possono determinare un maggiore o minore stato di benessere personale, tuttavia, la capacità di interagire positivamente con gli altri è un elemento centrale. La nostra autostima, la nostra percezione di autoefficacia e, in sintesi, l'immagine che abbiamo di noi stessi, dipendono sostanzialmente dai messaggi che gli altri, implicitamente o esplicitamente, ci inviano. L'appartenenza a un gruppo e il consenso e l'accettazione che i suoi componenti ci esprimono sono costanti e necessarie conferme e rassicurazioni sulla nostra identità sociale.

Inoltre, ogni apprendimento, ogni modificazione relativamente stabile del modo di pensare, agire e sentire è il risultato dell'interazione di un individuo con un ambiente fisico esterno o con un contesto sociale, nel tentativo adattivo di adeguarsi o di modificarlo.

L'apprendimento, sostiene Bruner (1997), *“è, tra l'altro, un processo interattivo in cui le persone imparano l'una dall'altra, e non solo attraverso il narrare e il mostrare; è nella natura delle culture umane formare comunità in cui l'apprendimento è frutto di uno scambio reciproco”*.

La conoscenza, quindi, nella concezione costruttivista, viene vista come prodotto di uno specifico contesto ambientale e la sua costruzione come un processo complesso che passa *“attraverso un'interazione fitta e continua con l'ambiente culturale, sociale, fisico in cui il soggetto si trova”* (Varisco, 1996).

L'acquisizione di nuove conoscenze dipende, oltre che dalla rielaborazione di quelle già precedentemente possedute dal soggetto, anche dalla negoziazione e dalla condivisione con altri.

Ecco che allora il gruppo classe può essere usato non solo come spazio/tempo di benessere e di prevenzione ma anche come ambiente facilitante rispetto al processo di apprendimento, creando feconde sinergie tra le diverse finalità che la scuola si pone. Gli obiettivi formativi, educativi e quelli più strettamente disciplinari si possono ricomporre in un agire scolastico che valorizzi le potenzialità che il gruppo possiede.

La scuola, dopo aver per lungo tempo favorito soprattutto atteggiamenti di competitività individuale, può utilizzare questa opportunità, non solo da un punto di vista semplicemente relazionale, quella che nella fascia dell'obbligo viene chiamata comunemente "socializzazione", ma anche ponendosi l'obiettivo di sollecitare attitudini e sviluppare competenze specifiche relative al lavorare in gruppo, al collaborare con altri all'interno di processi complessi che richiedono capacità integrate di coordinamento, collaborazione e codecisione.

L'elemento centrale di questo approccio didattico è la valorizzazione della variabile rapporto interpersonale nell'apprendimento. Tutte le più recenti teorie pedagogiche partono dal presupposto che tale variabile sia così forte da rappresentare il perno attorno al quale ruotano tutte le altre (motivazione, processi cognitivi, organizzazione della classe, valutazione..).

Quasi sempre, nella scuola, le relazioni fra compagni sono state considerate sostanzialmente come elementi di disturbo all'interno di una presunta razionalità asettica del processo di apprendimento e come tali confinate in spazi extra scolastici o parascolastici (accoglienza, Progetto Giovani, educazione alla salute, ecc), delegando questa dimensione ad altri, esperti esterni o docenti "di buona volontà", col risultato di svilirla sia negli "spazi" predisposti, sia nel tempo scuola tradizionale.

In realtà, come abbiamo visto, gli aspetti relazionali sono fattori essenziali dello sviluppo cognitivo e sociale dei ragazzi, occorre, quindi, riportare questa dimensione nella didattica quotidiana, facendo ampio ricorso a modalità basate sull'apprendimento collaborativo.

Se ne possono identificare almeno alcuni principali effetti:

- permettono l'identificazione e l'imitazione fra pari;
- facilitano l'acquisizione di punti di vista più ampi e complessi;
- offrono l'opportunità di comprendere le aspettative che gli altri nutrono nei nostri confronti;
- danno la possibilità di esperire un'ampia varietà di ruoli sociali;
- sono efficaci nell'orientare scelte che riguardano il futuro.

Tutti sappiamo che qualsiasi persona all'interno di un gruppo è fortemente influenzata nel suo comportamento. E' meno evidente, forse, che anche il gruppo stesso è modificato dalla presenza di un individuo.

Anche la presenza dell'insegnante, quindi, modifica l'interazione del gruppo di lavoro. Occorre sviluppare questa consapevolezza per poter svolgere il proprio ruolo nel modo meno invasivo possibile, valorizzando al massimo il dialogo fra gli studenti stessi.

Ciò può creare la sensazione di non avere più il controllo della situazione e di svolgere una funzione ridotta, poco significativa. Non è affatto così. In realtà, condurre una classe attraverso un percorso di apprendimento collaborativo è un'azione complessa che richiede competenze alte e impegno considerevole.

Occorre ridefinire la modalità comunicativa e ricollocare il proprio ruolo, cercando di costituire un'organizzazione tendenzialmente più orizzontale che verticale, passando ad una logica di pianificazione e organizzazione più che di trasmissione di informazioni e nozioni.

Il docente, utilizzando le sue competenze professionali disciplinari e trasversali, diventa soprattutto un costruttore di ambienti formativi e di percorsi cognitivi e un "facilitatore nell'avventura dell'apprendimento", ponendosi anche come tutor e consulente per i bisogni dei gruppi. Alcune funzioni, come la valutazione, rimangono esplicite, altre più discrete, ma non per questo meno importanti, come l'osservazione del processo e l'attenzione al clima, sia garantendo il rispetto delle regole necessarie per lo svolgimento dell'attività, favorendo l'ascolto reciproco e la riflessione e l'integrazione di punti di vista differenti, stimolando, problematizzando e coordinando, sia svolgendo una funzione di ascolto empatico e di sostegno emotivo.

Un approccio didattico di questo tipo, più che tante "lezioni" su rischi e prevenzione, può consentire, come scrive G. Pietropolli Charmet, *"di spostare l'accento dal tentativo inutile di*

spaventarli, alla prospettiva utilissima di renderli protagonisti di una grande battaglia generazionale in difesa della salute, del benessere, del rischio calcolato, quello inevitabile se si vuole crescere e quindi gettarsi di slancio verso l'avventura, il nuovo, una dose calcolata e vitale di rischio”.

La didattica orientativa

Già in un documento dell'UNESCO del 1991 sulla prevenzione dei comportamenti a rischio negli adolescenti si sottolineava come fosse necessario affrontare tematiche quali: la comunicazione nell'ambito delle interrelazioni sociali, la sessualità, il controllo e la padronanza della vita personale, l'accesso alle risorse e le scelte per il futuro.

Tematiche che sono ben presenti in chi si occupa di educazione sessuale e prevenzione nelle scuole ma che sono anche, sostanzialmente, gli stessi obiettivi che vengono oggi indicati come presupposti trasversali e indispensabili per mettere in grado gli alunni di orientarsi verso un progetto di vita consapevole.

Dopo decenni di tentativi basati su approcci di tipo sostanzialmente diagnostico (attitudinali, motivazionali o clinici) nei quali, in ultima istanza, veniva data piena delega all'orientatore e che vedeva l'individuo relegato in un ruolo passivo, oggi si è imposto un approccio definito globalistico-interdisciplinare (o pedagogico-formativo).

Questo modello si propone una visione globale e integrata dell'orientamento in cui confluiscono principi teorici e metodologie applicative provenienti dall'area psicologica, sociologia, pedagogica ed economica. L'orientamento è visto come sintesi di due elementi interagenti: da un lato bisogni, interessi e attitudini personali per favorire il pieno sviluppo della persona, dall'altro la conoscenza della realtà esterna e le competenze necessarie per consentire il suo inserimento attivo nel contesto sociale. Si punta, quindi, all'auto-orientamento con il soggetto in posizione attiva in un processo in cui i concetti di riferimento sono “attivismo”, “progettualità”, “intenzionalità”, “consapevolezza” e “autorealizzazione”.

In questo senso, l'orientamento si configura come un processo formativo continuo che si inserisce in tutto il processo di maturazione della personalità del soggetto, in cui in cui anche l'identità sessuale svolge un ruolo significativo. In tale contesto, i due aspetti dell'orientamento scolastico e dell'orientamento professionale si fondono in un obiettivo che si identifica col concetto di formazione in senso lato e che si concretizza nel condurre l'alunno a maturare e sviluppare armonicamente le capacità, le abilità e le competenze per permettergli di far fronte a circostanze impreviste, di riorganizzare schemi di pensiero in funzione di situazioni sempre nuove e in continua evoluzione.

La scuola è orientativa non solo e non tanto per i contenuti che fa apprendere ma, soprattutto, per come li fa apprendere, per il clima psicologico e la cultura peculiare in cui l'apprendimento avviene. Il problema centrale della capacità orientativa della scuola è, allora, l'attenzione metodologico-didattica da parte dei docenti, non solo nei momenti e nelle situazioni formalmente ed esplicitamente finalizzati all'orientamento, ma nella quotidiana pratica professionale durante tutto il percorso curricolare.

Si tratta di accelerare un mutamento culturale, per alcuni aspetti già in atto, che non veda più la conoscenza disciplinare come obiettivo in quanto tale ma come strumento per lo sviluppo di capacità trasversali, non solo cognitive, ma anche comunicative, operative, relazionali, emotive, metacognitive e in ultima istanza orientative.

E' in questa trasformazione della disciplina in materia scolastica formativa, e nella necessaria e approfondita analisi disciplinare per individuarne i nuclei fondamentali, che si esplica lo specifico della professionalità docente.

Le recenti teorie costruttiviste ci aiutano a individuare prospettive didattiche che vanno in questa direzione.

La didattica costruttivista come sintesi

Abbiamo visto come qualsiasi percorso di educazione alla salute e di prevenzione di comportamenti a rischio, per essere realmente efficace, non possa non inserirsi organicamente all'interno di un processo didattico più complesso in cui sia l'azione didattica quotidiana di tutti i docenti a rendere formativi e orientativi i contenuti disciplinari. Una didattica in cui diventa centrale

il ruolo del gruppo classe come “comunità di apprendimento” e quello dei docenti come facilitatori, mentori e garanti di tale processo.

Secondo l'approccio costruttivista, l'interazione di un individuo con la realtà avviene attraverso personali processi di costruzione di significati in una costante interazione con la conoscenza sociale della comunità di appartenenza. Una costruzione inevitabilmente caratterizzata dallo stile cognitivo, dal tipo di intelligenza prevalente e dai modelli mentali, ovvero dalle microteorie, attraverso le quali ognuno interpreta la realtà e definisce la propria identità personale e le modalità di interazione con essa.

E' attraverso questi complessi processi, fortemente intrecciati con dinamiche relazionali, che si formano l'autostima, la percezione di autoefficacia e il locus of control, elementi essenziali nel determinare i nostri comportamenti e le nostre aspettative.

Conseguentemente, una didattica costruttivista deve essere caratterizzata dalla costruzione e non dalla riproduzione della conoscenza, attraverso percorsi che non semplifichino, bensì rendano visibile la complessità della realtà e le sue multiprospettiche rappresentazioni. Un percorso rafforzato e ulteriormente valorizzato da processi di apprendimento collaborativo e da attenzioni riflessive e metacognitive in grado di agire proprio sulla definizione dell'identità personale.

Significa, per il docente, giocare prevalentemente il proprio ruolo come “costruttore di ambienti di apprendimento”, progettati intenzionalmente per consentire percorsi attivi e consapevoli in cui lo studente sia orientato ma non diretto. Un setting costituito da un insieme articolato di elementi caratterizzati da relazioni di reciproca influenza, che vede, in una logica sistemica, il mutamento di ogni variabile non in modo indipendente, ma nella sua stretta interazione con le altre.

Ciò che conta realmente, quindi, non sono i contenuti in quanto tali, ma i processi attraverso i quali essi vengono elaborati e costruiti. *“Le scuole aumentano d'importanza non attraverso il contenuto del loro insegnamento (molto del quale può essere acquisito ugualmente bene in altre circostanze), ma dagli “esperimenti d'identità” che gli studenti possono intraprendere. E' più importante per il contenuto informativo di un'esperienza educativa essere trasformazione d'identità che un contenuto completo ma in qualche modo astratto”* (Varisco 2002).

Ciò significa progettare processi di apprendimento che sviluppino:

- l'orientamento, come formazione dell'identità personale;
 - l'esplorazione, come esperienza di nuove possibilità e di reinvenzione del sé;
- la riflessione, come autoconsapevolezza delle diverse possibilità di interpretazione della realtà interna ed esterna.

Solo riconquistando il suo ruolo fondante di luogo privilegiato di apprendimento, aiutando a costruire individui autonomi, critici, consapevoli di sé stessi e in grado di gestire la relazione con gli altri, la scuola potrà, implicitamente e sia pur parzialmente, svolgere anche una funzione di “educazione alla vita” e di prevenzione del disagio.

Bibliografia

Orientamento

L. Arcuri (a cura di), *Che cosa farò da grande*, il Mulino, Bologna 1999

A. Bandura, *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996

C. Castelli e L. Venini (a cura di), *Psicologia dell'orientamento scolastico e professionale*, F. Angeli, Milano 1996.

A.M. Di Fabio, *Psicologia dell'orientamento. Problemi, metodi e strumenti*, Giunti, Firenze 1998

A. Varani (a cura di), *Cercarsi e cercare*, Ufficio Scolastico di Bergamo, 2001

A. Varani (a cura di), *In viaggio. Proposte didattiche orientative dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore*, Ufficio Scolastico di Bergamo, 2003

Metacognizione

G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano 2000

R. Massa, *Cambiare al scuola*, Laterza, Roma 1999

M. Cantoia, *Tecnologie didattiche e metacognizione*, in T. Lodrini (op. cit)

A. Damasio, *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano 1995

D. Demetrio (a cura di), *Per una didattica dell'intelligenza*, F. Angeli, Milano 1995

V. D'Urso e R. Trentin, *Psicologia delle emozioni*, il Mulino, Bologna 1990

D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1996
J. LeDoux, *Il cervello emotivo*, Baldini&Castoldi, Milano 1998
A. Oliverio, *Biologia e filosofia della mente*, Laterza, Roma 1995
A. Techel e A. Pedezzini, *La farfalla insegna*, Armando, Roma 1996
A. Varani, *Emozioni, apprendimento e ipermedialità*, Psicologia e scuola n. 98, febbraio 2000
A. Varani, *Educare le emozioni con le TIC*, Informatica e scuola n. 2/3, luglio 2003
A. Varani, *L'uso delle TIC come ambienti metacognitivi*, Informatica e scuola n. 4, febbraio 2003
A. Varani, *Educare le emozioni*, Quaderni di Stoppaiz, 2003

Apprendimento collaborativo

M. Comoglio e M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo*, LAS, Roma 1998
L. Dozza, *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993
E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*, Erickson, Trento 1999
S. Kagan, *L'apprendimento collaborativo: l'approccio strutturale*, Ed. Lavoro, Roma 2000
D. Francescato e A. Putton, *Stare meglio insieme*, Mondadori, Milano 1995
F. Giori, *Adolescenza a rischio*, Minotauro-Provincia di Milano, 1996
C. Girelli, *Costruire il gruppo*, La Scuola, Brescia 1999
D.W. Johnson, R.T. Johnson e E. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento 1996
M. Malagoli Togliatti e L. Rocchietta Tofani, *Il gruppo classe*, NIS, Roma 1990
A. Putton, *Empowerment e scuola*, Carocci, Roma 1999
A. Varani, *Lavorare in team*, in T. Lodrini (a cura di) *Didattica costruttivista e ipermedia*, F. Angeli, Milano 2002
A. Varani, *Prevenzione e apprendimento collaborativo*, Quaderni di Stoppaiz, 2002

Costruttivismo

A. Antonietti, *Psicologia dell'apprendimento. Processi, strategie e ambienti cognitivi*, La Scuola,
J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997
J. Novak, *L'apprendimento significativo*, Erickson, Trento 2002
A.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma 2002
A. Calvani, *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in D. Bramanti (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma 1998
A. Calvani e B.M. Varisco, *Costruire/decostruire significati*, Cleup, Padova 1995
A. Varani, *Costruttivismo e ICT: una sinergia potente*, in Atti Convegno "Costruire l'apprendimento", Edizioni OPPI, Milano 2002
A. Varani, *ITC per una didattica costruttivista*, Dossier ForTic allegato a Informatica e scuola n. 2/3 luglio 2003

Docente di psicologia e Supervisore al tirocinio nella Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Superiore presso l'Università Statale di Milano. Svolge attività di formazione, collabora con IRRE Lombardia, SDA Bocconi, e OPPI (Organizzazione Per la Preparazione degli Insegnanti), di cui è stato membro del Comitato Scientifico ed attualmente del Consiglio di Amministrazione. Al suo interno coordina insieme ad Anna Carletti l'Equipe IAD (Informatica come Ambiente per la Didattica). Oltre che di educazione alla salute, si occupa da diversi anni di orientamento, apprendimento cooperativo, multimedialità e telematica e dei loro rapporti con i processi cognitivi in una logica costruttivista. E' autore di numerose pubblicazioni su queste tematiche e di ricerche-azione nel campo didattico presentate in diversi convegni.

a.varani@fastwebnet.it