

Nei panni dell'altro. Un contributo della scrittura a mano alla formazione degli insegnanti

Mario Rizzardi*, Maria Marino**, Barbara Tognazzi***

Riassunto: Il presente lavoro, che si colloca nell'ambito della pedagogia della formazione e della educazione degli adulti, intende proporre una strategia standardizzata di attivazione di osservazioni introspettive e di riflessioni soggettive quale strumento efficace per promuovere il cambiamento nella formazione di adulti che operano in campo educativo e scolastico con bambini e adolescenti con DSA, nel caso specifico con disgrafia. Adottando la tecnica della simulazione, è stato richiesto a una insegnante di scuola media superiore di partecipare per una settimana a una sessione quotidiana con il compito di ricopiare un testo con la mano non dominante. La grafia prodotta in ciascuna delle sessioni è stata valutata da tre giudici indipendenti in termini di fluidità e leggibilità e, seguendo la metodologia della fenomenologia sperimentale, sono stati raccolti i vissuti del soggetto nel corso della esperienza. I risultati sono discussi alla luce del forte impatto emotivo suscitato dalla immedesimazione, motivo di un cambiamento degli atteggiamenti nel soggetto e della adozione di comportamenti inclusivi nei confronti degli studenti con disgrafia.

Parole chiave: educazione degli adulti, pedagogia della formazione, disgrafia, DSA, inclusione.

Abstract: This study aims to suggest a standardized strategy for activating introspective observations and subjective reflections as an effective tool to promote change in the training of adults working in the educational field and school with children and adolescents with Learning Specific Disabilities (LSD), in this specific case with dysgraphia. Using the simulation technique, a high school teacher was asked to participate for a week in a daily session with the task of copying a text with the non-dominant hand. The handwriting produced in each of the sessions was evaluated by three independent judges in terms of fluency and readability and, following the methodology of experimental phenomenology, the experiences of the subject during this practice were collected. The results are discussed with regard to the strong emotional impact aroused by identification, accountable for changing attitudes and for the adoption of inclusive behaviors towards students with dysgraphia.

Keywords: adult education, pedagogy of training, dysgraphia, SLD, inclusion.

1 Introduzione

Nel presente contributo, che si colloca nell'ambito della pedagogia della formazione e della educazione degli adulti, non ci si prefigge lo scopo di presentare una ricerca sperimentale, ma si intende proporre una strategia standardizzata di attivazione di osservazioni introspettive e di riflessioni soggettive quale strumento effica-

* Università di Urbino. Email: mario.rizzardi@uniurb.it

** Università di Urbino. Email: dsabes@uniurb.it

*** Università di Urbino. Email: barbara.tognazzi@uniurb.it

ce nella formazione di adulti che operano in campo educativo e scolastico, passibile nondimeno di orientare ricerche empiriche future rigorose più estese.

② L'insegnante di qualità

L'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OCSE, 2005) ha riconosciuto da tempo il miglioramento della professionalità degli insegnanti come principale fattore di aumento del rendimento scolastico, di promozione del benessere e di crescita sociale degli alunni. La formazione di insegnanti di qualità, capaci di “rispondere alla diversità delle richieste e delle esigenze didattiche ed educative che incontreranno in classe” (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2009, p. 11) è diventato uno degli obiettivi principali della formazione degli adulti. Per preparare gli alunni all'ingresso nella società e nel mondo del lavoro e aiutare i giovani a realizzare le loro piene potenzialità, gli insegnanti devono possedere, tra le altre, le capacità necessarie per identificare le esigenze specifiche di ciascun discente e rispondere a queste esigenze con un'ampia gamma di strategie didattiche (Commission of European Communities, 2007).

Si tratta di capacità pedagogiche fondate sul “valore della differenza” (Cottini, 2018) che, affinché possa declinarsi in prassi educativa, deve includere atteggiamenti, conoscenze, abilità specifiche ed emozioni. Comporta la definizione di atteggiamenti e opinioni circa il rispetto e la valorizzazione delle differenze individuali considerate come valore aggiunto per l'individuo, la scuola e la società e verso il grado di impatto dell'insegnante sull'autostima e sull'apprendimento; la conoscenza dei differenti funzionamenti e bisogni di apprendimento degli alunni; la capacità di imparare ad apprendere dalle differenze, di individuare le modalità più opportune per rispondere a tali differenze in tutte le situazioni utilizzandole come risorsa didattica e di impiegarle nel curriculum; gli elementi personali, emotivo-affettivi e relazionali, vocazionali, professionali che possono avere un impatto enorme sulla capacità di agire adeguatamente dell'insegnante.

La relazione della Commissione raccomanda altresì pratiche di riflessione, di ricerca e di formazione continua al fine di sviluppare nuove conoscenze per gli insegnanti, quali

continuare a riflettere in maniera sistematica sulle loro pratiche, intraprendere ricerche in classe; incorporare nell'insegnamento i risultati delle ricerche effettuate in classe e delle ricerche accademiche; valutare l'efficacia delle strategie d'insegnamento e modificarle conseguentemente; nonché valutare le proprie esigenze in materia di formazione (Commission of European Communities, 2007, p. 392).

3 Le competenze emotive

Le competenze emotive costituiscono lo sfondo su cui si esprimono tutte le altre competenze pedagogiche: le emozioni colorano e animano la comunicazione, i rapporti, le relazioni, gli apprendimenti, “possono facilitarli e farli divenire più efficaci, oppure ostruirli, renderli meno adeguati, inaridirli, fino a svuotarli di significato” (Agosta *et al.*, 2021, p. 69). Le emozioni, dunque, possono facilitare o piuttosto ostacolare lo stesso apprendimento, la motivazione ad apprendere, la comprensione e l'attenzione, come è stato ormai assodato da numerose ricerche e studi in merito (Mancini e Trombini, 2017). Bion (1962) ritiene che quando si parla di processi mentali

è artificioso parlare di processi mentali come separati da aspetti affettivi... Mentale è un termine onnicomprensivo di tutti i processi psichici, cognitivi e affettivi insieme (Bion, 1962, p. 306).

Pertanto, la primaria competenza emotiva del docente è costituita dalla consapevolezza delle proprie emozioni che, a sua volta, è il prerequisito per la fondamentale capacità di gestire e regolare le proprie emozioni, sulla quale poggerà anche la qualità della propria attività educativa.

Nell'ottica delle neuroscienze cognitive, Antonio Damasio e i suoi collaboratori hanno portato gli studi sulle emozioni verso una nuova concezione dell'intelligenza, in cui le reazioni fisiche legate alle emozioni e ai sentimenti acquistano un ruolo chiave nel guidare il pensiero e le decisioni. In questa prospettiva, le emozioni costituiscono un repertorio di comportamenti e di conoscenze che permette alle persone di dare risposte adeguate in diverse situazioni. Quando la conoscenza, l'apprendimento e la formazione sono relativamente privi di emozioni, le persone apprendono “meccanicamente”, senza una motivazione intrinseca, senza un senso di interesse e soprattutto senza un senso di rilevanza per il mondo reale. È molto probabile che così non saranno in grado di utilizzare quello che hanno appreso nelle esperienze concrete: acquisiranno conoscenze senza però avere la capacità di utilizzarle in modo efficace quando una concreta situazione specifica educativa lo richiede. Sensazioni reali o simulate che provengono dal corpo contribuiscono ai sentimenti, che a loro volta possono influenzare il pensiero (Immordino-Yang e Damasio, 2007). Quando le persone imparano un nuovo compito raccolgono marcatori emotivi che costituiscono le memorie implicite incarnate, i “marcatori somatici” di Damasio, che, costituendo le basi per implementare le conoscenze procedurali, guidano il comportamento futuro. I processi emotivi, dunque, sono indispensabili non solo per rendere significativo ciò che si apprende ma soprattutto per trasferire e applicare le conoscenze e le competenze acquisite nel contesto formativo a nuove situazioni della vita reale.

4 La simulazione nell'educazione

L'impiego della simulazione come metodologia e strumento della formazione si può collocare teoricamente all'interno di quattro prospettive pedagogiche classiche: il *learning by doing* di Dewey, in cui l'apprendimento si costruisce attraverso l'esperienza, la scoperta, la pratica e l'interazione con il mondo e l'integrazione di teoria e azione; il costruttivismo di Piaget, che pone l'azione sensorimotoria alla base della rappresentazione e della costruzione della conoscenza; il *learning cycle* di Lewin, che inizia e termina con la concreta esperienza passando per la teoria; l'*experiential learning* di Kolb, in cui l'apprendimento deriva dai processi di auto-osservazione della propria esperienza.

La simulazione, nata un secolo fa nel mondo dell'aeronautica per addestrare i piloti ai comandi di volo, era presente già da molto tempo prima, dalla metà del Settecento, nel mondo sanitario con l'uso di bambole e manichini per l'apprendimento delle pratiche medico-chirurgiche, ostetriche e infermieristiche e a tutt'oggi, anche in virtù dello sviluppo delle alte tecnologie digitali e delle realtà virtuali, rappresenta uno dei principali strumenti per la formazione alle tecniche di diagnosi e di intervento. E negli ultimi anni si è vista una crescita notevole grazie ai progressi nella tecnologia che ha dato un impulso al *Computer Based Training*.

Attualmente la simulazione al computer, in cui il computer viene usato per l'imitazione di un processo o di un sistema del mondo reale descritto da un modello matematico, viene utilizzata pressoché in tutti i campi del sapere e delle attività dell'uomo.

In ambito educativo e scolastico si è diffuso l'impiego di simulazioni simboliche basate su modelli e di simulazioni basate sull'esperienza. Tra queste ultime di particolare rilievo per la formazione è il *role playing*, una tecnica di simulazione consistente nella recita di una rappresentazione di una situazione reale ricostruita e agita in un ambiente simulato da parte di attori che interpretano ruoli reali. I partecipanti sono coinvolti direttamente e attivamente e, interpretando i ruoli assegnati, si ritrovano a improvvisare delle situazioni.

Particolarmente interessante rispetto alla pedagogia dell'inclusione è lo studio di Matera *et al.* (2021), in cui su 437 studenti di scuole medie e medie superiori è stato valutato l'effetto della immedesimazione verso la disabilità sugli atteggiamenti e sui comportamenti inclusivi, facendo percorrere ai giovani appartenenti al gruppo sperimentale un percorso su un marciapiede seduti in carrozzina.

L'immedesimazione ha determinato nel gruppo sperimentale atteggiamenti più favorevoli, livelli più alti di empatia e intenzioni di contatto più elevate verso le persone con disabilità rispetto al gruppo di controllo e una riduzione dei pregiudizi nei confronti anche di altri gruppi minoritari.

5 L'esperienza svolta

Lo studio qui descritto intende offrire alcuni spunti di riflessione, sia teorici che operativi, attraverso una proposta metodologica per la formazione dei docenti basata sul potere empatico dell'immedesimazione e testata attraverso uno studio pilota su un caso che qui viene presentato. Si parte dal presupposto che un insegnante normodotato voglia capire come aiutare gli studenti con DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento) e si ipotizza che, se gli venisse data la possibilità di sperimentare la neurodiversità su sé stesso, tale esperienza potrebbe stimolare la comprensione del disturbo e l'implementazione di strategie didattiche efficaci.

In tale contesto entra in gioco l'empatia, cioè la capacità che ci consente di sapere come si sente un altro essere umano. L'empatia non è solo un fenomeno mentale, bensì anche fisiologico in quanto percorre spesso gli stessi canali non verbali coinvolti nelle emozioni. Si è dimostrato, infatti, che più il corpo di una persona mima quello di chi si sta osservando, tanto maggiore sarà la percezione e la comprensione di ciò che prova quella persona. "Il principio generale", come spiega Goleman, è il seguente: "più simile è lo stato fisiologico di due persone in un certo momento, più facilmente esse sono in grado di percepire le sensazioni reciproche" (Goleman, 2020, p. 31). Si fa qui riferimento a quello che Titchener definì "mimetismo motorio", rifacendosi non tanto al significato greco del termine *empátheia*, cioè "sentire dentro", quanto alla sensazione che scaturisce dall'imitazione fisica della sofferenza altrui, capace di evocare poi gli stessi sentimenti anche nell'imitatore (Goleman, 2015). È in questo contesto che si attua la distinzione tra *sympátheia*, quella che potremmo definire "empatia cognitiva", cioè la compassione che proviamo nel comprendere come si sente un'altra persona, senza però dividerne la sofferenza, e la preoccupazione empatica, quella che ci spinge ad agire per aiutare l'altro (Goleman, 2015; 2016).

Grazie all'empatia, veicolata attraverso le emozioni che fungono da mediatore nella nostra relazione con gli altri, è possibile per un insegnante mettersi nei panni degli studenti e promuovere degli insegnamenti che siano modellati sui loro talenti. Come ricorda Goleman (2020, p. 36) "sentire *con* ci spinge ad agire *per*". Quindi, per un docente che desideri agire per i propri alunni, trovare delle strategie per migliorarne le prestazioni, il rendimento e, più in generale, il benessere a scuola, può essere utile sentirsi, in qualche modo, come si sentono loro. Ma l'empatia senza l'azione potrebbe non essere sufficiente: il rischio per noi abitanti di una civiltà moderna è quello di relazionarci con chi è in difficoltà, mantenendo una certa distanza, quella dell'empatia cognitiva, cioè razionale (Goleman, 2020). Da qui la decisione di far sperimentare, attraverso la via del corpo, le sensazioni che un disturbo di apprendimento può suscitare.

Tra i principali DSA la disgrafia è l'unica che riguarda l'ambito della motricità e, dunque, afferendo a una sfera in qualche modo corporea si può tentare di riprodurla senza l'ausilio di strumenti tecnologici. La simulazione dello stato corporeo

relativo consentirebbe dunque di ricostruire le emozioni provate da altri servendosi del processo che sta alla base dell'empatia (Damiani, Santaniello e Gomez Paloma, 2015). Ma come simulare di essere disgrafici? La disgrafia è un disturbo della grafia intesa come abilità grafo-motoria. Consiste cioè proprio nella difficoltà a realizzare il tratto grafico sul foglio e di per sé coinvolge i movimenti scrittori, la posizione e la postura che adottiamo nello scrivere, la pressione e l'impugnatura della penna, le abilità visuo-motorie nell'organizzazione dello spazio.

Un espediente che permetterebbe di avvicinarsi alla riproduzione di un *deficit* grafo-motorio può essere quello di scrivere con la mano non dominante. L'ipotesi dalla quale siamo partiti ci ha suggerito che facendo scrivere una persona con la sua mano non dominante, questa avrebbe dovuto confrontarsi con gli aspetti che coinvolgono la motricità fine, la difficoltà di impugnatura, di organizzazione dello spazio, che interessano per l'appunto le persone con disgrafia.

Perché interrogarsi sulla disgrafia oggi, quando il disturbo della scrittura a mano può essere risolto mediante l'uso di computer e strumenti digitali? Per cominciare, la disgrafia è un disturbo che in alcuni casi può migliorare con l'allenamento; inoltre, la scrittura a mano ha a che fare con lo sviluppo cognitivo e psicologico dell'individuo e non a caso essa viene usata a scopo terapeutico in psicologia e psicoanalisi in quanto in particolare il corsivo ci mette in contatto con il nostro io profondo ed è un mezzo di conoscenza di sé; infine, essa rappresenta un enorme patrimonio culturale fonte di studi e riflessioni antropologiche. Per tutte queste ragioni, si ritiene che la scrittura manuale non vada trascurata, a maggior ragione nella manifestazione di un disturbo quale la disgrafia che tanto può rivelarci sull'individuo che ne fa esperienza.

6 Lo studio di caso

Il presente contributo si configura come un caso-studio che consente di analizzare da vicino e in maniera approfondita un singolo soggetto allo scopo di ottenere un resoconto che sia il più dettagliato possibile. Infatti, nello specifico ci si è proposti di analizzare i vissuti di un soggetto, una docente di scuola superiore, durante alcune sessioni di scrittura effettuate con la mano non dominante per poter comprendere ciò che provano le persone affette da un disturbo della scrittura a mano. Si tratta quindi di un singolo caso studio che viene esaminato in un periodo di tempo definito (corrispondente a sette giorni) attraverso la raccolta di eventuali percezioni, sensazioni o emozioni evocate dalla consegna.

Nello specifico, è stato chiesto alla partecipante di rispondere alle seguenti domande:

1. Quali sono le sensazioni che emergono quando, simulando la disgrafia, si copia un testo per iscritto con la mano non dominante?
2. La grafia è migliorata nel corso dei sette giorni?



Per rispondere alla prima domanda sono stati utilizzati un questionario a risposta chiusa e un diario di bordo, entrambi compilati dalla partecipante alla fine di ogni sessione di scrittura. Il questionario ha fornito dati quantitativi, che hanno consentito di estrapolare una frequenza delle sensazioni provate per avere un quadro che indicasse quale fosse la sensazione provata più spesso (ad esempio, fatica, piacere, dolore, soddisfazione, frustrazione ecc.), ovvero se una determinata sensazione fosse aumentata o diminuita nel corso dei sette giorni. Tuttavia, per ricavare un'immagine più approfondita e più introspettiva delle percezioni sperimentate, e per un'opportuna triangolazione dei dati, tale analisi è stata integrata con i dati emersi da un diario contenente delle annotazioni sulle sensazioni provate alla fine di ogni singola sessione.

Per rispondere al secondo quesito, ci si è serviti di due *set* di osservazioni, oggettive e soggettive. In accordo con il metodo indicato da Russo *et al.* (2012) per l'effettuazione di una diagnosi di disgrafia, le osservazioni oggettive sono servite per valutare la fluidità, cioè la velocità di scrittura, che è stata misurata con un cronometro per stabilire il tempo impiegato a completare il compito di copiatura di volta in volta. Le osservazioni soggettive sono state affidate a dei giudici esterni che hanno stimato la qualità del segno grafico rispondendo a un sondaggio che valutava la leggibilità del testo prodotto dall'insegnante-partecipante. I giudici esterni, opportunamente resi anonimi, sono stati reperiti, su base volontaria, tra gli studenti di una scuola secondaria di secondo grado.

Procedura

Per comodità d'uso e familiarità con lo strumento, sia le risposte al questionario, sia le osservazioni dei giudici sulla leggibilità sono state raccolte mediante "Google Moduli". Il diario di bordo è stato compilato dalla docente-partecipante a mano con scrittura corsiva su un comune taccuino a righe. Infine, le osservazioni sulla fluency sono state raccolte su un documento di testo all'interno di una tabella e poi trasferiti su un foglio di calcolo.

In relazione al primo quesito, si precisa che il questionario ha preso in esame una serie di considerazioni legate più al profilo fisico dello scrivere, valutando parametri come la contrazione di muscoli, la fatica, il dolore, il respiro, la pressione sul foglio, il tratto grafico, l'impugnatura della penna, la presa, la posizione della mano, il controllo del gesto e lo svolgimento complessivo del compito. L'analisi delle domande a risposta chiusa dei questionari compilati giornalmente alla fine del compito ha permesso di evidenziare l'evoluzione di tali fattori durante il lasso di tempo preso in considerazione. Si è valutata, in particolare, la frequenza di determinate risposte per capire quali fossero le sensazioni rilevate più spesso di altre.

Per quanto riguarda invece l'indagine introspettiva, è stato compilato un diario di bordo in maniera non strutturata, a mano libera e in corsivo, per far sì che il pensiero, insieme a tutte le percezioni e sensazioni provate, potesse fluire in maniera il più possibile diretta e senza troppi condizionamenti dalla mente al foglio. La triangolazione di questi due insiemi di dati, uno di tipo più analitico e uno di

tipo introspettivo, ha fornito come esito la maggiore o minore frequenza di certe sensazioni, emerse in primo luogo in maniera sintetica dai questionari e successivamente in maniera più dettagliata attraverso le parole del diario di bordo.

Per rispondere al secondo quesito sono stati presi in esame due parametri fondamentali per la valutazione della disgrafia, vale a dire la fluenza, cioè la velocità di scrittura, e la leggibilità. Per valutare la fluenza è stata utilizzata una scheda di osservazione annotando la data della sessione di scrittura e il tempo impiegato per la copiatura del testo misurato con un cronometro digitale. La comparazione dei dati raccolti nell'arco dei sette giorni ha così consentito di valutare se la velocità di scrittura fosse aumentata o diminuita nel corso del tempo. Per quanto riguarda invece la leggibilità, in accordo con Russo *et al.* (2012, p. 1) secondo cui

Per una valutazione di I livello relativamente alla qualità (o leggibilità) della grafia, è possibile fornire un giudizio circa la leggibilità del testo, facendo assegnare a due giudici indipendenti una valutazione globale in termini di leggibilità,

si è ritenuto quindi più opportuno far giudicare la leggibilità a dei giudici esterni, idealmente scevri di pregiudizi. Tali giudici sono stati selezionati tra alcuni studenti di scuola secondaria.

Materiali

I testi scelti per la copiatura, necessariamente esenti da diritto d'autore, sono stati tratti da sette diverse favole di Esopo reperite *online* al *link* riportato in bibliografia; ognuna di esse è stata successivamente ridotta a una lunghezza di cento parole esatte a partire dall'inizio della storia. Si è ritenuto opportuno servirsi di una stessa quantità di parole seppur differenziando il contenuto, per una serie di motivazioni atte a conferire maggiore validità all'indagine. L'uguale lunghezza dei testi è considerata una necessità non trascurabile, infatti, perché la misurazione della fluenza prende in considerazione il tempo in cui il compito di copiatura viene completato e per avere dei dati comparabili è stato quindi necessario che i testi fossero di una stessa misura. La decisione di non copiare un unico testo per sette volte, ma di selezionare dei testi diversi, scaturisce da due ragioni. La prima deriva dall'ipotesi che, se si copiasse sempre lo stesso testo, la conoscenza pregressa di esso avrebbe potuto facilitare il compito. La seconda è invece di natura estrinseca, volta a fare in modo che i giudici al momento di valutare la leggibilità del testo non si trovassero a leggere sempre lo stesso contenuto, perché ciò li avrebbe facilitati nell'interpretazione dello stesso e avrebbe quindi inficiato la validità del loro giudizio.

Le penne utilizzate sono principalmente a inchiostro liquido (di colore blu o rosso) per favorire una migliore scorrevolezza sul foglio, con una punta di 0.7 mm e gommino per l'impugnatura.

Il cronometro impiegato per misurare il tempo di esecuzione del copiato è un normale cronometro digitale reperibile all'interno di un qualsiasi telefono cellulare.

Per la copiatura dei testi e il diario di bordo sono stati utilizzati un comune



quaderno a righe formato A4 e un taccuino a righe formato A5.

Partecipanti

Oltre alla docente, cioè il soggetto che svolgeva le prove di scrittura, hanno preso parte in qualità di giudici tre alunni di una scuola secondaria di secondo grado di Rimini, che si sono dichiarati disponibili su base volontaria.

Considerazioni etiche

Il rispetto nei confronti dei partecipanti è stato osservato durante tutte le fasi della stessa. Si è ottenuto il consenso informato prima dell'inizio dell'indagine e a tutti i partecipanti è stato ricordato che, qualora lo desiderassero, avrebbero potuto ritirarsi in qualsiasi momento. La riservatezza è stata garantita attraverso una memorizzazione sicura e confidenziale dei dati personali. Tutti i dati sono stati resi anonimi. Ai partecipanti è stato comunicato che a conclusione dello studio sarebbero stati informati dei risultati.

7 Risultati e discussione

Sicuramente le informazioni più utili per comprendere tutti i dati raccolti sono quelle relative al diario di bordo.

Dall'analisi dei questionari sulle sensazioni provate in relazione a tensione dei muscoli, fatica, dolore, respirazione, piacevolezza o frustrazione nello svolgere il compito, e delle caratteristiche più tecniche dello scrivere, come la pressione, il tratto, la presa, la posizione della mano o impugnatura, e il controllo del gesto, emerge che la scrittura con la mano sinistra non è risultata mai del tutto piacevole, ma neanche spiacevole (in 3 sessioni su 7 l'attività è stata giudicata indifferente) e non ha causato la sensazione di estrema fatica che ci si aspettava.

Benché la presa della penna non fosse sempre rigida, si è osservato che una forte pressione sul foglio e un'impugnatura scomoda hanno generato un tratto che procedeva a scatti nella quasi totalità delle prove somministrate (5 volte su 7). Per quanto riguarda il controllo del gesto, non è difficile intuire che lo stesso, inizialmente ritenuto pessimo o scarso, sia leggermente migliorato con il passare dei giorni, anche se non si è mai raggiunta la totale padronanza (in una scala a cinque punti, 4 volte su 7 viene giudicato scarso). Questi dati trovano riscontro nelle pagine del diario, dove si evidenzia come le sensazioni negative più frequenti siano la lentezza, il procedere a scatti o con arresti della penna sul foglio, la mancanza di controllo del gesto o della mano, e la cattiva qualità del segno grafico prodotto; fattori questi dai quali scaturiscono molto spesso sensazioni di frustrazione e dispiacere:

Alcuni nessi di lettere li leggo meglio di altri, in maniera più fluida, mentre per alcune parole sono costretta a separare lettera per lettera o sillaba per sillaba. Ciò dispiace, è come arrestarsi di continuo, non essere capaci di portare a termine un compito. [Quinto giorno]

La frustrazione per me deriva soprattutto dalla mancanza di controllo che non mi permette di vedere una bella grafia, né di gestire le lettere che vanno oltre il rigo. A volte le compongo in un verso, a volte in un altro, a seconda della parola. Vedere le lettere spigolose o sentire che scrivo a scatti mi reca fastidio. E giudicare brutta la mia grafia non mi provoca piacere nello scrivere, quello stesso piacere che provo quando scrivo con la destra. [Sesto giorno]

È generalmente presente man mano che ci si avvicina alla fine del testo anche un progressivo peggioramento della grafia dovuto alla stanchezza.

La sensazione generale è che all'inizio del compito io riesca ad avere una grafia migliore e più comprensibile. Mentre, verso la fine, quando sono più stanca, la grafia peggiora, ho meno controllo della mano e del gesto e non mi interessa più produrre qualcosa di bello, ma miro solo a terminare il compito. [...] Sicuramente, bisogna tenere in considerazione il fatto che i compiti lunghi possano stancare un disgrafico. [Quarto giorno]

Stanchezza che tuttavia non è da ascrivere alla fatica o al dolore, perché il diario conferma appunto i risultati dei questionari, dove già non erano state rilevate particolari sensazioni di questo tipo: fatica leggera (5 volte su 7) o assente (2 volte), insieme ad assenza di dolore (5 volte su 7) o poco dolore (2 volte). Si può supporre allora che tale stanchezza sia dovuta più che altro alla mancanza di padronanza del gesto, alla necessità di imparare a gestire l'impugnatura e il controllo, e di apprendere a vergare le lettere. Il dato più interessante, che ricorre in assoluto con maggiore frequenza, infatti, emerge proprio a questo proposito ed è legato alla sensazione di regredire all'età anagrafica di quando tradizionalmente si impara a scrivere:

Mi sembrava di essere tornata bambina, una bambina che sta imparando a scrivere. Chissà se anche un disgrafico si sente così? Chissà se nella personalità è portato a sentirsi sempre un po' infantile? In quel caso, allora, sarebbe del tutto da evitare la scrittura a mano, meglio fargli usare il computer, perché si sentirebbe sminuito di fronte ai compagni. Mi riferisco alla fascia di età degli adolescenti, che sono gli alunni che ho a scuola. [Primo giorno]

Mi sono sentita riportata a quando ero bambina e imparavo a fare le lettere, la mano era incerta, tremolante, c'era paura di sbagliare. Penso che un ragazzo che scriva così possa sentire vergogna, imbarazzo per la propria grafia che non è al passo con quella degli altri. Di conseguenza capirei se avesse voglia di nascondere il suo scritto, di non mostrarlo, per vergogna appunto. La lentezza sicuramente ti impedisce di tenere il passo con la lezione. [Terzo giorno]

Inoltre, permane quella sensazione di bambina che sta imparando a scrivere. Rivivo quella insicurezza nel vergare le lettere che non mi permette di fare dei cerchi precisi, le lettere sono molto spigolose. Oltre a questo, ho notato come delle volte la mano vada per conto suo, cambia direzione nel formare una lettera a seconda del momento e io la devo seguire se non voglio che il flusso venga interrotto di continuo. [Quarto giorno]

È da ritenere che sia questa l'emozione più significativa emersa durante lo studio la cui menzione ricorre infatti ben nove volte nel diario e rappresenta uno dei punti che richiedono una riflessione approfondita. La sensazione di regredire allo *status* infantile, cioè di una persona che si trovi ad apprendere la scrittura per la prima volta, come se fosse alle scuole elementari, ha suscitato diversi interrogativi nella partecipante. Il sentirsi bambini quando si scrive può, ad esempio, portare a un abbassamento della propria autostima? Il tratto incerto e tremolante, la difficoltà nel controllo del gesto, il giudizio negativo sulla qualità della propria grafia, che impatto hanno nella vita di una persona disgrafica? Sarebbe interessante prima di tutto capire se, per un adolescente disgrafico, il fatto di sentirsi infantile nel momento in cui scrive manualmente possa avere ripercussioni anche sul suo comportamento nella quotidianità. In altre parole, sarà egli portato ad avere atteggiamenti infantili anche al di fuori del compito scritto, nel suo modo di essere e rapportarsi con gli altri? Si sentirà insicuro o demotivato? Nella vita di tutti i giorni, spiega Tencati, il bambino disgrafico possiede livelli di autonomia piuttosto bassi rispetto all'età cronologica:

Le difficoltà di coordinazione dinamica e visuo-motoria interferiscono infatti nelle sue prestazioni che risultano goffe, impacciate, lente e imprecise (Tencati, 2013, p. 125).

Se, peraltro, i genitori intervengono per anticipare ed eseguire le azioni al posto del bambino, questi interventi avranno ripercussioni sulla sua autonomia. È stato frequentemente riscontrato, infatti, che i bambini disgrafici trovano complicato eseguire autonomamente attività quotidiane come vestirsi, lavarsi, prepararsi lo zaino, compiere gesti che richiedono una coordinazione oculo-manuale e motoria come tagliarsi la carne o allacciarsi le scarpe, orientarsi nello spazio, tenere in ordine le proprie cose, gestire il proprio tempo ed essere puntuali.

Un'ulteriore riflessione scaturisce poi dal fatto che durante l'esecuzione dei copiati la partecipante ha provato frustrazione, fastidio, insoddisfazione, tutte sensazioni legate strettamente a quel momento, dato che tale condizione sarebbe sparita qualora fosse tornata a scrivere con la destra. Ma una persona che presenta il disturbo di disgrafia, e che quindi è costretta a convivere per sempre, si porta dietro questa frustrazione, questa scarsa autostima? E sapendo che non necessariamente potrà migliorare proverà rassegnazione? Sarà una persona meno determinata, meno combattiva di altre? In effetti, come conferma Tencati (2013, p. 124) a proposito di alunni con disturbo di disgrafia:

[...] l'esperienza scolastica è stata una somma di insuccessi e frustrazioni, l'alunno ha maturato nei confronti della scrittura, atteggiamenti di rifiuto e scarsa fiducia nelle proprie possibilità di recupero. La scuola appare ai suoi occhi come un mondo di parole scritte, un mondo al quale lui non ha libero accesso e nel quale si sente estraneo e non integrato.

Pertanto, quando i docenti, per semplificarli il compito, lasciano che un alunno disgrafico scriva in stampato maiuscolo anziché in corsivo gli trasmettono un messaggio di esclusione, come a dire "Noi andiamo avanti, tu rimani indietro" o

“Noi diventiamo grandi, tu rimani piccolo”. Appare, quindi, a ben vedere, poco consigliabile privare il bambino/adolescente disgrafico dell’esperienza della scrittura corsiva, un’esperienza importante e motivante, che lo avvicina ai coetanei (Tencati, 2013), anche se non è sempre facile trovare il giusto equilibrio tra l’evitare di metterlo in imbarazzo chiedendogli di svolgere un’attività che lo mette a disagio e il dispensarlo da determinate richieste con il rischio che possa sentirsi escluso o emarginato.

Gli interrogativi emersi sono tutti interrogativi legittimi, che mettono in relazione la scrittura manuale con il nostro inconscio, con il nostro io più profondo e che hanno spinto la partecipante, dopo questa esperienza, a riconsiderare il proprio approccio in classe con questi studenti e a non prendere alla leggera richieste apparentemente fatte per il bene dell’alunno, come quella di provare a fare scrivere manualmente una persona disgrafica allo scopo di migliorare la grafia con l’allenamento. Tale considerazione è emersa prepotentemente a seguito di un’altra emozione suscitata dal mettersi nei panni di una persona disgrafica. Quest’emozione, verificatasi subito dopo il primo copiato, è stata descritta dalla partecipante come “paura che il cervello fosse andato in tilt”. Una sensazione talmente forte da farle ipotizzare di dover interrompere la collaborazione a seguito di una compromissione dei propri circuiti neurali e della perdita di abilità di scrittura *tout court*. Dopo lo svolgimento del copiato effettuato con la mano sinistra per simulare la condizione di disgrafia, al momento di registrare le proprie sensazioni a caldo sul diario la partecipante riferisce di aver ripreso a scrivere con la mano destra. Subito dopo le prime battute intuisce che qualcosa non va: il cervello non riesce a dare ordini alla mano destra che, pertanto, si muove per conto suo quasi come fosse la sinistra:

Non riesco a dare la giusta direzione alle lettere che scrivevo, facendo ruotare il polso in senso contrario rispetto a quando scrivo normalmente. Non avevo il controllo della situazione, del gesto, e il cervello sembrava entrato in confusione, come se fosse andato in *tilt*. A quel punto, mi sono imposta di concludere comunque il lavoro, portando così a termine la registrazione delle mie sensazioni sul diario, ma alla fine mi sentivo in qualche modo turbata, quasi sconvolta. [Primo giorno]

In realtà nessun problema o danno neurologico può essere provocato da questo tipo di attività; semplicemente la rappresentazione delle lettere era stata perturbata dall’esercizio con l’altra mano. Si tratta di una sensazione passeggera dovuta al fatto che la scrittura è un processo automatico e questa eccessiva concentrazione nello sforzo da parte della docente ha generato una certa confusione. A differenza di una persona affetta da disturbo della grafia, però, la partecipante sarebbe diventata rapidamente abile a scrivere con la sinistra grazie alla capacità plastica del cervello. In effetti, i dati hanno poi confermato questa ipotesi, se pensiamo che dopo solo sei esercitazioni, al settimo giorno di prova, la scrittura è apparsa notevolmente più leggibile (elaborato decodificato correttamente e senza sforzo da parte di tutti e tre i giudici) e la qualità del segno grafico decisamente migliore (giudizio di ottimo da parte dei tre giudici).



Questa esperienza così intensa ha fatto sì che la prospettiva iniziale della partecipante si modificasse cambiando radicalmente il modo di vedere l'introduzione del computer a scuola e il suo utilizzo in relazione alla compensazione della disgrafia o di difficoltà di scrittura. La letteratura sull'argomento evidenzia spesso i benefici della scrittura manuale a discapito della scrittura digitale a livello cognitivo (Longcamp *et al.*, 2005; James e Atwood, 2009; Berninger, 2012; Mueller e Oppenheimer, 2014), ma in questo caso la paura di perdere l'abilità di scrivere con la mano destra, e quindi di scrivere *tout court*, ha messo in evidenza come il computer permetta a chiunque che non sia in grado di scrivere a mano di esprimersi comunque attraverso la scrittura e di poter trasferire i propri pensieri su un foglio, ancorché digitale e non di carta:

Naturalmente ero sola e la lentezza non mi creava più di tanta frustrazione, ma mi immagino in una classe, con tutti gli altri che vanno avanti e io che rimango indietro. Non riesco a terminare il compito, abbandono già prima della metà, specialmente se è un dettato. Io posso esprimermi con la destra, ma un disgrafico non ha un'altra scelta. Non può trasferire i pensieri sul foglio velocemente, il pensiero corre, la mano deve stargli dietro. E allora ben vengano le tastiere dei computer. [Primo giorno]

Tale conclusione, senz'altro ovvia, è però significativa, perché è stata compresa attraverso il corpo, attraverso la via delle emozioni, piuttosto che con la logica della ragione, senza la distanza che proviene dall'empatia cognitiva per dirla con Goleman (2020).

Cionondimeno, l'esperienza non è stata del tutto negativa; al contrario, numerose sono state le sensazioni positive provate. Si è registrata soprattutto una sensazione di piacevolezza, associata al ridere, alla contentezza e alla leggerezza nello svolgere il compito. Inizialmente queste emozioni positive erano legate alla novità, al fatto di eseguire qualcosa di completamente nuovo e sconosciuto che provocava anche insolite sensazioni, mentre al contempo, inaspettatamente, la partecipante si accorgeva che non si trattava di qualcosa di doloroso o faticoso.

Quando ho ricopiato il testo con la destra ho notato che mi facevano male l'avambraccio e le dita all'altezza dell'impugnatura. Credo che ciò sia dovuto al fatto che con la destra scrivo più velocemente. Non ho provato questi fastidi con la sinistra, non mi fa male niente. [Secondo giorno]

Successivamente, la percezione di piacere è stata messa in relazione anche con la soddisfazione scaturita dai continui e progressivi miglioramenti nel corso del tempo.

Non ho provato né ansia né frustrazione, ma solo piacere nei piccoli miglioramenti. [Secondo giorno]

Vedere che le lettere mi riuscivano bene mi dava soddisfazione ed era quindi piacevole svolgere il copiato. [Settimo giorno]

A tali miglioramenti si ascrive anche una maggiore motivazione nel portare avanti lo studio.

In effetti, solo oggi, vedendo i miglioramenti ho provato un senso di piacere nello svolgere il mio compito, gli altri giorni sono stati piuttosto piatti, ad eccezione del primo che mi ha provocato forti emozioni. [Settimo giorno]

Con l'incremento della pratica nel corso dei giorni sono stati notati una maggiore fluidità, una maggiore leggibilità e un tratto esteticamente più apprezzabile.

Le sensazioni di oggi? Maggiore controllo del gesto, maggiore fluidità, grafia più bella da vedere rispetto al passato. Più lenta nello scrivere a favore di un tratto più bello e comprensibile. [Terzo giorno]

A conferma di quanto detto sopra si rileva come una delle emozioni più salienti notate nel corso dello studio è stata la quasi totale assenza di dolore alla mano o al braccio e di fatica. Questa percezione già emersa dal questionario e poi confermata dal diario di bordo non era prevedibile, anzi ci si attendeva forse il contrario. Agli insegnanti viene spesso raccomandato di evitare di far scrivere dettati o far prendere appunti agli allievi disgrafici perché questi possono facilmente stancarsi o provare dolore o fastidio nello scrivere. In effetti, però, de Ajuriaguerra *et al.* (1989) hanno classificato i disgrafici sotto cinque diverse categorie, tra le quali rientrano anche i soggetti con disturbo di disgrafia che però non riferiscono particolari fastidi nel prendere appunti. Ora, pur tenendo conto che il nostro studio non è stato condotto su una persona con disturbo di disgrafia è possibile affermare che ciò che è accaduto possa avvicinarsi al caso descritto da de Ajuriaguerra (cfr. Cassarino, 2021); in altri termini, i soggetti disgrafici non sono tutti uguali e la disgrafia non si manifesta solo con rigidità, fatica, dolore, come nei casi più comuni. Secondo la classificazione di de Ajuriaguerra *et al.* (1989), infatti, la disgrafia può manifestarsi in molteplici forme che variano dalla scrittura spigolosa, tesa, senza scioltezza nella progressione, a una irregolare, allargata e incerta, a un'altra disordinata, imprecisa, sproporzionata, fino a quella lenta e precisa, che spesso sfugge al sospetto di disgrafia perché appare leggibile. Ebbene, come afferma Cassarino (2021, p. 112), anche “queste scritture necessitano di un intervento riabilitativo perché troppa lentezza non permette di eseguire un lavoro nei tempi richiesti ed esige un notevole dispendio di energia”.

I risultati dei questionari, infatti, mostrano come a fronte di una forte pressione sul foglio (5 risposte su 7) si sia verificata l'assenza di tensione dei muscoli del braccio in quasi la metà delle sessioni, accompagnata come abbiamo visto da assenza di fatica, assenza di dolore alla mano, e respirazione nella norma (5 volte su 7). Per quanto riguarda la fluenza si è visto, appunto, che essa non dipende soltanto dalla frequenza dell'esercizio e che non necessariamente aumenta con il passare del tempo. Al contrario, si è notato come lo scritto dell'ultimo giorno abbia richiesto addirittura un tempo maggiore rispetto a quello completato il primo giorno. L'ultimo scritto è però quello che mostra una qualità grafica maggiore di tutti gli altri e che nella valutazione della leggibilità riporta ottimi giudizi, a differenza del primo. In considerazione di ciò e in base ai dati in nostro possesso è quindi possibile affermare che la leggibilità sia andata a scapito della fluenza e che



a fronte di un avanzare a scatti e con arresti ci sia stato un procedere più scorrevole ma più lento. Caratteristiche queste presenti nei disgrafici etichettati come “lenti e precisi”, i quali cercano la precisione a scapito della scorrevolezza, mostrando così di non aver acquisito la padronanza del gesto (Cassarino, 2021). Le disgrafie, dunque, non sono tutte uguali e individuare la categoria alla quale appartiene una persona con disgrafia è necessario per attuare un intervento efficace. Inoltre, i diversi tipi di disgrafia sono spesso collegati a diverse caratteristiche psicologiche, alle quali è necessario accostarsi per poter comprendere appieno le persone con cui ci troviamo a interagire quotidianamente, come sottolinea ancora Cassarino (2021). Integrare le nostre osservazioni con i colloqui con la persona che intendiamo aiutare e le informazioni sul tipo di disgrafia ci permetterà di individuare le strategie più appropriate per stimolare il soggetto a superare le difficoltà in un clima di fiducia e collaborazione.

In conclusione, si può affermare che l'esperienza è stata senz'altro significativa, giacché ha permesso di cogliere degli aspetti non prevedibili, grazie alla scelta di compenetrarsi nella persona che presenta difficoltà nella scrittura manuale. Sotto un altro angolo di visuale è doveroso osservare che lo studio ha suscitato un forte impatto emotivo nella docente partecipante e ha promosso un cambiamento della prospettiva con la quale inizialmente si era approcciata a questa tematica.

8 Considerazioni conclusive

L'esperienza descritta sembra seguire il precetto di Marinella Sclavi (2003): “Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista: se vuoi vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista”. Per “uscire dalle cornici di cui siamo parte” che ostacolano la nostra capacità di ascoltare, comprendere e accogliere la diversità l'utilizzo della simulazione descritta risulta così particolarmente efficace anche al fine del cambiamento degli atteggiamenti e dei comportamenti.

La simulazione viene talvolta assimilata al *role playing*, ma nel caso di questo studio il maggior impatto formativo deriva proprio dal fatto che a differenza del *role playing* il soggetto non recita un copione ma viene situato di fatto nei panni dell'altro. Si è consapevoli del fatto che la simulazione utilizzata in questo studio non può certamente mimare in modo preciso le condizioni neuropsicologiche di soggetti con disgrafia e che scrivere con la mano non dominante non equivale ad essere disgrafici (Cassarino, 2021), se non altro perché quando si usa la mano dominante è attivo un emisfero e quando si usa la mano non dominante vengono attivati entrambi gli emisferi; tanto più che proprio per questa ragione tale condizione da qualche decennio viene utilizzata come tecnica neuroriabilitativa all'interno della *Constraint Induced Movement Therapy* (CIMT). Peraltro, ciò che si desidera è indurre l'immedesimazione e promuovere il cambiamento di prospettiva attraverso il movimento scrittoriale e le emozioni e i vissuti suscitati.

Il paradigma utilizzato è stato pensato per una efficace formazione all'inclusione di educatori e insegnanti, ma può similmente essere applicato con profitto per la sensibilizzazione di tutti gli scolari in classi con alunni con Disturbi Specifici di Apprendimento o più in generale disabilità per la creazione di un clima di classe inclusivo e per affrontare o prevenire pregiudizi e fenomeni di esclusione, di incomprensione o di bullismo.

Infatti, se il notevole incremento del numero di allievi certificati per Disturbi Specifici dell'Apprendimento che frequentano le scuole di ogni ordine e grado e l'università in questi anni va generalmente di pari passo con una maggior sensibilità, attenzione e inclusività nei confronti di tali alunni, nondimeno fa anche sorgere talvolta negli stessi insegnanti e in altri alunni fenomeni perniciosi, ovviamente per lo più sottaciuti verbalmente perché *politically incorrect* ma frequentemente agiti con ostilità più o meno velata, di insofferenza, incomprensione, rifiuto se non di vere e proprie rimostranze nei confronti di quelle che sono erroneamente percepite come delle "facilitazioni" a loro dedicate, rappresentate prevalentemente dalla adozione di strumenti compensativi e misure dispensative. Sono atteggiamenti del contesto pericolosi, perché possono determinare negli studenti con DSA un rifiuto nei confronti dell'uso degli strumenti compensativi indispensabili per i loro apprendimenti, per il loro sviluppo cognitivo e la loro personalità. L'angoscia profonda che la partecipante riferisce a un certo punto della presente esperienza quando teme di non ritornare più normale e di restare per sempre così ci indica una possibile spiegazione dell'origine di questi atteggiamenti in una paura profonda di queste condizioni comportamentali atipiche. Invece, come afferma Cottini (2018), per favorire l'integrazione di alunni anche con disturbi del neurosviluppo deve essere sfruttata una risorsa fino a oggi frequentemente sottovalutata, "i compagni di classe, con indubbi vantaggi di questa strategia non sono solo per lo studente diversamente abile ma anche per i suoi compagni" che, grazie a questa esperienza, possono sperimentare la "diversità" in un contesto controllato come la classe.

L'esperienza presentata in questo lavoro come uno strumento per la formazione all'inclusività può essere considerata anche uno studio pilota per ricerche future di approfondimento con metodi sperimentali rigorosi estesi a diverse tipologie di soggetti, con campioni adeguati a caratteristiche e numerosità.

Il presente contributo è stato concepito ed elaborato in modo congiunto dai tre autori. La stesura dei paragrafi "L'insegnante di qualità", "Le competenze emotive", "La simulazione nella formazione" viene attribuita a Barbara Tognazzi, la stesura dei paragrafi "L'esperienza svolta", "Lo studio di caso", "Risultati e discussione", a Maria Marino, e la stesura dei restanti paragrafi a Mario Rizzardi.

Riferimenti bibliografici

- Agosta R., Mancini G., Naldi A. (2021). *Insegnare nella scuola dell'infanzia e primaria. Un approccio psicodinamico*. Bologna: il Mulino.
- Ajuriaguerra J. de, Auzias M., Coumes F. (1989). *L'écriture de l'enfant. Tome I. L'évolution de l'écriture et ses difficultés* (4e éd.). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Berninger V. (2012). Strengthening the mind's eye: The case for continued handwriting instruction in the 21st century (pp. 28-31). *Principal. National Association of Elementary School Principals*. www.naesp.org.
- Bion W.R. (1962). A theory of thinking. *International Journal of Psycho-Analysis*, 43, pp. 306-310.
- Cassarino S. (2021). *Il piacere di scrivere a mano. Fisiologia e pedagogia della scrittura, prevenzione della disgrafia*. Torino: Il Leone Verde.
- Commission of European Communities (2007). *Final Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussel.
- Cottini L. (2018). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Damiani P., Santaniello A., Gomez Paloma F. (2015). Ripensare la Didattica alla luce delle Neuroscienze. Corpo, abilità visuo-spaziali ed empatia: una ricerca esplorativa. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, a. VIII, n. 14, pp. 83-105.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009). *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni Politiche*.
- Goleman D. (2015). *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Goleman D. (2020). *Intelligenza sociale*. Milano: Rizzoli.
- Goleman D., Senge P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. Milano: Rizzoli.
- Immordino-Yang M.H., Damasio A.R. (2007). We Feel, Therefore We Learn: The Relevance of Affect and Social Neuroscience to Education. *Mind, Brain, and Education*, 1, pp. 3-10.
- Kolb A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- James KH., Atwood TP. (2009). The role of sensorimotor learning in the perception of letter-like forms: tracking the causes of neural specialization for letters. *Cogn. Neuropsychol.* Feb 26(1), pp. 91-110.
- Longcamp M., Zerbato-Poudou M.T., Velay J.L. (2005). The influence of writing practice on letter recognition in preschool children: a comparison between handwriting and typing. *Acta psychologica*, 119(1), pp. 67-79.
- Mancini G., Trombini E. (2017). *Intelligenza emotiva. Teoria, ricerca e intervento nei contesti psico-educativi*. Bologna: CLUEB.
- Matera C., Nerini A., Di Gesto C., Policardo G.R., Maratia F., Dalla Verde S., Sica I., Paradisi M., Ferraresi L., Pontvik D.K., Lamuraglia M., Marchese F., Sbrillo M., Brown R. (2021). Put yourself in my wheelchair: Perspective-taking can reduce prejudice toward people with disabilities and other stigmatized groups. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(3), pp. 273-285.

- Moses J.W., Knutsen T.L. (2012). *Ways of knowing: competing methodologies in social and political research* (2nd. ed). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mueller P.A., Oppenheimer D.M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking. *Association for Psychological Science*, vol. 25(6), pp. 1159-1168.
- OCSE (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
- Piu A. (2002), *Processi formativi e simulazione. Fondamenti teorici e dimensioni operative*, Roma: Monolite Editrice.
- Robson C., McCartan K. (2016). *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings* (Fourth Edition). Hoboken: Wiley.
- Russo M.R. et al. (2012). Criteri per la diagnosi di disgrafia: una proposta del gruppo di lavoro AIRIPA. In C. Vio, P.E. Tressoldi e G. Lo Presti (a cura di). *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*. Trento: Erickson.
- Sclavi M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Tencati C. (a cura di) (2013). *Dislessia e altri DSA a scuola? Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.