

Educare i minori non accompagnati: uno sguardo su un'esperienza del secondo dopoguerra

SILVIA GUETTA

Associato di Pedagogia generale e sociale - Università di Firenze

Corresponding author: silvia.guetta@unifi.it

Abstract. Looking at young immigrants coming to Italy alone from war and famine zones and human rights violations, the article seeks to put forward a number of ideas for consideration by presenting how Reuven Feuerstein, in a totally different condition and situation, programmed high quality educational experiences for unaccompanied minors. With reference to current rules regarding this particular type of immigrants, the article examines the need of clear measures of educational planning to ensure individuals' wellbeing and future of social implementation to involve the whole citizen body.

Keywords. Unaccompanied foreign minors, educational planning, educational relationship, learning propensity assessment device, instrumental enrichment program

1. Introduzione

La riflessione che viene presentata è da considerarsi parte di una ricerca più ampia focalizzata ad indagare quali possano essere stati gli aspetti educativi che hanno contribuito alla costruzione di forme di resilienza nei bambini sopravvissuti alla Shoah. L'indagine ha portato a considerare che la progettazione di alcuni interventi educativi per i bambini sopravvissuti, abbia contribuito in modo significativo al recupero e allo sviluppo del benessere delle giovani generazioni che dovevano trovare modi e strumenti per ricostruirsi un futuro sostenibile. In linea con queste riflessioni quello che in questa sede viene presentato sono alcune considerazioni sulle esperienze educative realizzate per favorire il benessere e il successo formativo di bambini e adolescenti ebrei che, senza famiglia, iniziarono ad emigrare verso la Palestina, già dalla metà degli anni Trenta.

Pur presentando caratteristiche sicuramente peculiari rispetto alle realtà politiche dei Paesi europei che dagli anni Novanta si rapportano al fenomeno dei minori stranieri non accompagnati (MSNA), ciò che si ritiene costituisca un elemento di riflessione è l'individuazione di alcune modalità progettuali, organizzative e di investimento educativo rivolte ai giovani immigrati che a partire dagli anni Quaranta dovevano trasferirsi in un nuovo contesto sociale e culturale, per sfuggire alle persecuzioni e poi alle deportazioni. A partire dal 1945, la quasi totalità di questi giovani immigrati si lasciavano alle spalle storie di sofferenza, violenza, privazione, discriminazione e persecuzione. Anche oggi i minori che arrivano nel nostro paese cercano di fuggire a storie di sofferenza, violenza, privazione, discriminazione e persecuzione e arrivano sperando di trovare condizioni di vita migliori per realizzare i propri sogni e le proprie aspettative. Accompagnare la costruzione di un futuro migliore

per ogni singolo bambino e ragazzo diventa possibile se viene fatto un investimento educativo finalizzato a dare a tutti, in modo democratico e attivo ogni possibile strumento cognitivo, affettivo, emotivo e spirituale, per permettere il miglioramento di se stessi e per il futuro delle società delle quali faranno parte. Questo rappresenta per ogni società democratica che sa guardare alla sostenibilità culturale e sociale, oltre che ambientale, democratica ed economica, un impegno importante che non può essere rimandato ad un *domani* o lasciato alla sensibilità degli enti locali, già pesantemente preoccupati di individuare le migliori forme di accoglienza e tutela dei giovani immigrati che arrivano senza alcuna figura di riferimento.

L'esperienza pionieristica realizzata a partire dagli anni Quaranta dall'organizzazione Youth Alyiah¹, rappresenta un intervento significativo per il raggiungimento del successo formativo della popolazione giovanile di immigrati. A sostenere fin da subito l'esperienza di educazione dei minori non accompagnati dell'organizzazione ebraica c'è la chiara consapevolezza che le nuove generazioni, pur provenendo da storie di sofferenza e violenza e da un alto numero di luoghi e culture, costituiscono un potenziale umano prezioso ed originale per il futuro della realtà sociale, culturale, economica e professionale sia locale che planetaria.

In considerazione di ciò, l'articolo, dopo una sintetica trattazione sul fenomeno che caratterizza la realtà italiana di questi ultimi anni, si focalizzerà sulla esperienza educativa e formativa proposta dall'organizzazione ebraica per l'immigrazione dei minori non accompagnati in Israele tra gli anni Quaranta e gli anni Sessanta. Benché l'organizzazione continui tutt'oggi ad operare, il periodo considerato ci sembra di particolare interesse per le metodologie educative pionieristiche progettate per una popolazione di giovani immigrati che aveva conosciuto gli orrori della guerra, la violenza delle persecuzioni, lo sradicamento dai propri contesti culturali e il profondo bisogno di trovare la pace in se stessi, la fiducia nelle persone adulte e autentiche relazioni umane affettivamente calde in grado di offrire modelli educativi alternativi e utili per interrompere il circolo vizioso della violenza che fino ad allora aveva rappresentato l'esperienza relazionale più comune e diretta per risolvere i conflitti e sopravvivere alle difficoltà.

¹ Youth Alyiah (in ebraico Aliyat Hanoar) è il movimento migratorio dei ragazzi che sono arrivati in Palestina prima ed in Israele poi, senza genitori. Il movimento nasce in Germania nel 1933 per opera di Recha Schweitzer Freier 1892- 1984 con l'obiettivo di dare un rifugio sicuro e un'opportunità di crescita formativa e culturale ai ragazzi ebrei tedeschi. Spinta da idee sioniste, la Schweitzer Freier vedeva in questo movimento una opportunità di crescita delle giovani generazioni nella terra che stava accogliendo ebrei da tutta Europa. Con un programma di formazione rivolto a coloro che avevano concluso il ciclo della scuola elementare, si vedeva realizzata l'idea sionista di fare crescere le nuove generazioni nella terra che di giorno in giorno si stava trasformando. Il caso vuole che la fondazione del movimento migratorio sia avvenuta nello stesso giorno in cui salì Hitler a potere. A distanza di poco tempo, il movimento rappresentò una via di fuga per molti giovani che riuscirono, fin quando fu possibile, a mettersi in salvo dalla catastrofe della Shoah. Finita la guerra, il movimento riprese ad organizzarsi a pieno ritmo. I bambini ebrei sopravvissuti alla Shoah che affluivano ai campi di raccolta venivano poi accompagnati in Palestina nonostante il blocco imposto dal Mandato britannico sulla Palestina. Migliaia di minori senza famiglia e profondamente provati dalle differenti forme di violenza e lotta per la sopravvivenza, vennero accolti in famiglie che abitavano nei kibbutzim o in altri centri protetti con l'obiettivo di offrire loro un ambiente caldo, affettuoso, stimolante e di studio. Come afferma Meghnagi, nell'introduzione al contributo di Feuerstein, *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*: 'Pensare che i traumi e i limiti di partenza fossero un limite invalicabile poteva equivalere, per un paese composto per oltre due terzi da immigrati di recente data e in fuga da un intero mondo, a una condanna irrevocabile. Credere nella possibilità di cambiare il proprio destino, di inventare un futuro diverso nonostante il passato e le ferite del presente, essere per così dire *ottimisti*, era una necessità psico-biologica ancor prima che una verità scientifica'. p. VIII, LibiriLiberi, 2005

2. I minori stranieri non accompagnati in Italia: tra un fenomeno di tipo strutturale e interventi di emergenza

Il processo migratorio di bambini e di ragazzi che giungono in Italia da luoghi di sofferenza, violenza, carestia e povertà è da considerarsi come un fenomeno di tipo strutturale per la costante con la quale si sta presentando da più di due decenni e per le politiche di accoglienza e di tutela realizzate, ma rappresenta, al contempo, un'emergenza sociale, culturale ed educativa se si considera l'aumentare del numero di preadolescenti e adolescenti che ogni anno arrivano in Italia attraverso differenti itinerari e mezzi di trasporto. Come riportano i dati statistici degli ultimi anni (ISMU 2017), nel 2016 sono stati circa 25000 i ragazzi sbarcati sulle coste siciliane che non avevano compiuto il diciottesimo anno. Il doppio rispetto all'anno precedente.

Il numero è tuttavia calcolato solo in base alla popolazione che viene accolta e registrata al loro arrivo sulle coste siciliane. Mancano dei dati precisi sull'entrata in Italia di altri bambini e ragazzi che percorrono strade e itinerari diversi. Dalle ricerche sulla realtà di questa popolazione sappiamo che molti di loro sostano per un periodo relativamente breve in Italia, perché il loro progetto di immigrazione prevede di raggiungere altri Paesi europei per ricongiungersi a familiari e/o inserirsi in ambienti di lavoro che sono poi pericolosi contesti di violenza, sfruttamento, accattonaggio e prostituzione (Anzaldi A. Guarnier T., 2014).

Le politiche per l'accoglienza e la tutela dei ragazzi minorenni che giungono sul territorio nazionale da paesi terzi, senza essere accompagnati da una persona adulta che se ne assuma le responsabilità, rientra in un particolare settore di intervento di accoglienza, di tutela e integrazione finalizzato ad individuare le strategie per garantire le migliori condizioni di vita e di sviluppo della persona (Giovannetti M., 2008)². La normativa italiana prevede che alle linee guida per la protezione dei MSNA, definite dal Ministero degli Interni in accordo con quello del Lavoro delle Politiche Sociali, con quanto stabilito dalla Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 e con le politiche sull'immigrazione nazionali ed europee, venga delegata agli Enti locali, in collaborazione con enti del privato sociale/terzo, l'attivazione dei servizi destinati a coloro che non si trovano in età inferiore ai 18 anni e non sono accompagnati da un adulto che ne garantisca la tutela. Gli Enti Locali, regioni e comuni si sono quindi attivati negli anni per fare fronte ai bisogni di questa particolare realtà di immigrati, attraverso progetti di Accoglienza, Tutela e Integrazione garantendo così, come è possibile leggere nell'ultimo progetto presentato dal Comune di Firenze nel 2016, alcune azioni fondamentali per garantire il benessere e lo sviluppo della persona. Le azioni previste riguardano in particolare la gestione dell'accoglienza ai MSNA in strutture che possano assicurare la loro protezione, l'assistenza e la tutela necessaria al fine di consentire loro di intraprendere un percorso personale di crescita e inclusione; assicurare un sistema di gestione dei casi integrato; la progettazione di un intervento socio-educativo finalizzato a rafforzare la tutela

² In riferimento alle politiche per l'accoglienza e la tutela del MSNA è di recente approvazione, il 29 marzo 2017, la legge n. 142904, per la protezione dei minori stranieri non accompagnati. Tra gli aspetti innovativi presenti nel testo è possibile evidenziare che vengono disciplinate attraverso nuove procedure le modalità di accertamento dell'età dell'identificazione; un nuovo sistema integrato di accoglienza, maggiori tutele per il diritto all'istruzione e alla salute, e il diritto di ascolto nei procedimenti amministrativi.

del minore; assicurare un percorso graduale che conduca alla vita autonoma; supportare i minori nell'acquisizione di capacità linguistiche adeguate e nell'acquisizione di regole e stili di vita che ne facilitino e permettano il completo inserimento sociale e culturale³.

Le ricerche sulla presenza dei MSNA nelle scuole italiane, è ancora poco esplorata. Una recente indagine promossa dalla Regione Toscana in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, ha avviato una prima esplorazione per rilevare la presenza e la situazione educativa di questa particolare realtà di immigrati, all'interno delle scuole superiori della Regione Toscana nel 2015. L'accoglienza, l'inclusione e la protezione risultano essere ancora le costanti di attenzione degli interventi realizzati. "Nel panorama degli interventi finalizzati ai minori non accompagnati, sussistono differenti stadi di complessità, di organizzazione, di servizi e di attività mirate all'utenza, nonché di progettazione specifica che risente dei differenti approcci metodologici. Al momento si dispongono, sul fenomeno in questione, contatti con numerose organizzazioni operanti sul territorio italiano e in particolare toscano, e con una quantità di operatori sociali che lavorano nel settore minorile. [...] L'indagine di tipo esplorativo, effettuata in tutti gli istituti scolastici toscani, ha avuto come obiettivo proprio quello di rilevare la presenza dei minori non accompagnati all'interno delle scuole secondarie, sia per acquisire dati sui numeri, che per comprendere la tipologia di accoglienza scolastica, e per capire le difficoltà incontrate nei percorsi disciplinari e le modalità didattiche utilizzate da parte degli insegnanti" (p.19).

Per quanto riguarda gli aspetti relativi alla progettazione educativa realizzata dalle scuole non emerge ancora un quadro di sistema integrato tra differenti offerte formative presenti sul territorio, ma si individua piuttosto un interesse prevalentemente orientato verso quegli indicatori che caratterizzano le riflessioni sull'educazione interculturale degli immigrati come: l'obbligo/diritto alla scolarizzazione, l'attenzione per l'insegnamento della lingua italiana come strumento di integrazione e di apprendimento scolastico, la cui mancanza può generare scarsa attenzione e motivazione in particolare per coloro che non provengono da esperienze di regolare e continuata scolarizzazione, la presenza di comportamenti disturbanti che creano difficoltà nella gestione dell'attività didattica e si pongono di ostacolo alla socializzazione e integrazione del ragazzo (p.31). Il contributo di questa ricerca è stato quello di avere avviato una riflessione sulla presenza di preadolescenti e adolescenti nelle scuole di livello superiore, che senza il sostegno della famiglia e di persone affettivamente vicine, si trovano a dover affrontare in modo completamente inedito e senza strumenti e competenze specifiche contesti e problematiche complesse. Risulta quindi sempre più urgente che la pedagogia interculturale indaghi su questo gruppo di immigrati allo scopo di intervenire con specificità che sappiano rispondere in modo adeguato ai bisogni educativi che emergono dal vivere esperienze di sradicamento e di perdita di legami con figure di riferimento, dall'aver percorso itinerari di viaggio senza una figura adulta di protezione autentica ed affettiva, dal trovarsi e doversi adattare in modo forzato ad ambienti, linguaggio, oggetti, persone, tradizioni, valori diversi.

³ Comune di Firenze, Direzione Servizi Sociali, *Progetto per l'Accoglienza, Tutela ed Integrazione di Minori Stranieri non accompagnati richiedenti asilo e non*, presentato dal Comune di Firenze, dicembre, 2016

3. Una popolazione giovanile sofferente

Fin dalla sua nascita, nel 1948, Israele è stato un paese che ha vissuto e sperimentato continue evoluzioni. Prima ancora dell'anno della sua indipendenza, trasformazioni culturali, sociali ed economiche dovevano essere realizzate allo scopo di favorire le integrazioni di lingue, stili cognitivi tradizioni religiose e culturali, livelli di sviluppo tecnologico, aspirazioni sociali dentro una coesiva unità nazionale e culturale. All'interno di questo grande movimento e processo di costruzione di una cultura nazionale impegnata ad integrare le differenti tradizioni di provenienza e a sostenere il peso di una continua minaccia esterna, l'educazione ha sempre avuto un ruolo prioritario e centrale. Sia per la cultura ebraica che per impegno politico del nuovo stato, l'educazione ha rappresentato il punto di forza per la formazione dell'unità nazionale e il punto di partenza per la costruzione di un modello culturale autentico e non più fortemente condizionato da fattori esterni come avvenuto durante il periodo diasporico.⁴

La necessità di rispondere prontamente ed efficacemente ai problemi di integrazione, sviluppo, democrazia e difesa militare ha dato un carattere peculiare a Israele. Per la complessità di questi fattori e le questioni storico-politiche che si integrano con le precedenti, Israele si è caratterizzato, pur con tutte le sue contraddizioni e realtà di conflitto interno ed esterno, come un reale laboratorio sociale, culturale e scientifico capace di realizzare proposte innovative anche nell'ambito educativo (Senor D., Singer S., 2012). In questo contesto si inserisce una delle più importanti organizzazioni umanitarie che ha svolto il suo lavoro nell'interesse e nella salvaguardia dei diritti dei minori, ancora prima del 1948 e che sta tutt'oggi continuando il suo impegno; è il dipartimento per l'accoglienza e l'integrazione bambini e giovani immigrati Youth Aliyah. Dopo un primo interesse di tipo sionistico, volto a organizzare e formare i giovani perché potessero realizzare la loro vita in quella parte della Palestina che sarebbe poi diventato lo stato di Israele⁵, negli anni che succedettero la catastrofe della Shoah, l'organizzazione rivolse il suo impegno verso l'accoglienza, la cura e il sostegno educativo dei bambini fortemente traumatizzati dagli eventi catastrofici. La prima responsabilità dell'organizzazione fu quella di cercare, individuare, recuperare i bambini che erano rimasti orfani, senza nessun parente sopravvissuto, nascosti nei conventi o nelle case di conoscenti, bambini che erano sopravvissuti ai lager e che per vie diverse, erano stati raccolti nei campi profughi organizzati dai Paesi alleati. Anche in Italia ci furono dei campi profughi che rimasero attivi dal 1945 al 1948. È possibile ricordare la storia di 800 bambini ebrei sopravvissuti alla Shoah (Megged A, 1997) nella località di Selvino⁶, vicino a Bergamo. La storia dei campi di raccolta interessati a dare un immediato rifugio a coloro che non avevano più niente e che non si davano pace per quello che avevano visto, vissuto e perso, è in primo luogo una storia di recupero, attraverso la formazione e l'educazione, del senso della propria esistenza.

⁴ La nascita di una nuova cultura ebraica che già aveva iniziato a delinearsi con l'aver dato vita all'uso della lingua ebraica moderna avvenuto per intenzionale e ferrea decisione da parte di Eliezer Ben Yehuda, era la dimostrazione di quanto fosse necessario investire su una nuova educazione attiva e trasformativa per poter realizzare l'integrazione sociale e culturale di persone che provenivano da ogni angolo del pianeta.

⁵ Risoluzione 29 novembre 1947 n. 181 Piano di spartizione della Palestina.

⁶ Per approfondimenti è possibile consultare http://www.yadvashem.org/yv/en/exhibitions/dp_camps_italy/dp_camps_italy.asp

L'agenzia ebraica, interessata a dare immediato sostegno e speranza per un ritorno alla vita, si preoccupò di organizzare già nei campi di raccolta, un sistema di formazione che andava dalle prime classi della scuola elementare fino alla formazione professionale degli adulti. Un sistema che aveva molteplici obiettivi: impegnare in attività concrete e formative le persone rifugiate che attendevano di emigrare in Palestina⁷, offrire nuovi strumenti di conoscenza, anche professionalmente utili, per la nuova società che si andava costruendo, cominciare a creare collaborazione, scambio e condivisione tra persone provenienti da altre culture che avevano passato un periodo di deprivazione e sofferenza, abituare e/o riabituare le persone a considerare il lavoro come esperienza positiva e creativa che permetteva di vivere. Per molti adulti sopravvissuti ai campi di concentramento ed ai lager, il lavoro aveva significato annientamento e morte, condizioni inumane e perdita di ogni dignità. Recuperare quegli aspetti positivi, di crescita umana e di solidarietà che il lavoro può dare, significava accompagnare e motivare il cambiamento che le persone sopravvissute dovevano realizzare per ricreare una situazione di miglioramento di se stessi, riaffermando la volontà di raggiungere con successo le personali aspirazioni.

In linea con questi principi, il movimento migratorio ebraico per i giovani, Youth Aliyah, ha orientato il suo lavoro nella ricerca di quelle migliori strategie educative che avrebbero permesso a migliaia di bambini e giovani, orfani, dispersi, sradicati, maltrattati, e profondamente traumatizzati dalle vicende della Shoah, di continuare a sperare e a credere nel proprio futuro. L'approccio educativo del Youth Aliyah si definiva come un sistema flessibile interessato ad adattare le sue competenze e i suoi metodi alle differenti ondate di migrazioni che si susseguivano negli anni. Va infatti considerato che l'organizzazione incaricata di accogliere i minori, dovette, nei primi anni post bellici, accogliere circa 140000 tra bambini ed adolescenti da circa 70 differenti realtà linguistiche e culturali. Gran parte di questa popolazione giovanile era ad alto rischio e richiedeva un intervento educativo e terapeutico specifico.

Conclusa la fase di accoglienza di coloro che erano sopravvissuti alla Shoah, l'organizzazione continuò, negli anni Cinquanta a predisporre l'accoglienza in famiglie e realtà agricole condotte a sistema sociale, *kibbutzim*⁸, i bambini e ragazzi che venivano cacciati dai paesi arabi. Un esodo massiccio di ebrei proveniente da gran parte dei paesi con tradizione islamica all'interno dei quali gli ebrei vivevano da secoli. A partire dal 1948, nel giro di pochi mesi le coste mediterranee iniziarono a vedere un esodo di uomini, donne e bambini che sarebbe durato per quasi un ventennio, fino alla fine degli anni Sessanta. Un'ondata migratoria di circa 900.000 persone che lasciava le coste del Magreb e del Medio Oriente per dirigersi in Israele, in Europa e negli Stati Uniti. Gran parte di queste persone, soprattutto i minori non accompagnati, sono arrivati, nel corso degli anni in Israele anche attraverso gli sforzi e gli interventi della Youth Aliyah.

Benché proveniente dai paesi con tradizione islamica, la definizione della popolazio-

⁷ A causa del Mandato britannico in Palestina, istituito dal 1916 al 1948, gli inglesi si opposero alla immigrazione ebraica attraverso una serie di leggi e misure di controllo. Tali restrizioni sono state, nel corso del Mandato e delle realtà geopolitiche, riaggornate tre volte (1922, 1930, 1939). Le ultime, quelle del 1939 stabilite quando già in Europa erano state stabilite le leggi razziali contro gli ebrei, non vennero abrogate neppure dopo il 1945 respingendo così ai porti di provenienza le navi con migliaia di rifugiati sopravvissuti alla Shoah.

⁸ Cooperative agricole organizzate sul modello socialista diffuse in tutto il Paese già dagli inizi del XX secolo.

ne giovanile non risultava facile. Essa era fortemente eterogenea nei termini della provenienza geografica e dell'origine culturale e sociale e per le differenti esperienze umane ed educative vissute precedentemente. In considerazione dei tanti fattori critici che emergevano nella popolazione, gli sforzi compiuti dalla associazione erano triplici. La prima difficoltà era specificamente dettata dalla condizione dei migranti in età adolescenziale. Per natura in movimento, instabili e portati ad attuare comportamenti violenti e devianti, crisi di identità e cambiamenti ormonali e sessuali. Una seconda problematica consisteva nel fatto che i bambini e gli adolescenti sentivano fortemente il trauma di essere stati sradicati, nel giro di poco tempo, e in condizioni persecutorie, dai loro familiari per andare in posti sconosciuti, dove era necessario avere forza, energie e risorse per potersi adattare. Il terzo fattore riguardava il background familiare e sociale di provenienza della popolazione dei giovani immigrati. La gran parte dei ragazzi portava i segni di una precedente disorganizzazione sociale. Molti di loro erano orfani, provenivano da situazione di distruzione familiare. Inoltre era frequente e largamente diffusa una situazione di malnutrizione e di deprivazione materiale. L'estrema povertà era condizione di vita molto diffusa e questa, integrata con le differenze culturali di provenienza dei minori, la cui maggioranza arrivava comunque dai Paesi Arabi, parlavano arabo, ma anche questo si declinava a seconda del paese di provenienza.

4. Il percorso educativo dei ragazzi della Youth Aliyah: un impegno per il futuro

La valutazione della deprivazione socioculturale dei bambini e degli adolescenti che mostravano un lento funzionamento cognitivo, fu uno dei più seri problemi con i quali gli educatori dell'organizzazione si sono dovuti rapportare in modo prioritario. Nel far fronte ai bisogni educativi posti dai giovani che provenivano da condizioni di vita e paesi dove i processi di educazione regolari erano pressoché inesistenti, gli operatori dovevano essere capaci di differenziare tra una lenta o bassa manifestazione di funzionalità cognitiva ed emotiva e un livello di ritardo dovuto a fattori congeniti. Una chiara lettura dei bisogni di apprendimento dei giovani immigrati, era necessaria per poter intervenire nel modo più idoneo.

All'interno delle esperienze di intervento educativo proposte dalla organizzazione il lavoro svolto da Reuven Feuerstein⁹ rappresenta un contesto sperimentale di grande interesse e di significativa attualità. Fin dalla fine degli anni Quaranta come attività di volontariato, per interrompersi durante il periodo trascorso a Ginevra e Parigi (1950-1955) e riprendere in modo più intenso e strutturato dalla seconda metà degli anni Cinquanta Feuerstein collabora in modo attivo nello sviluppo del progetto educativo dell'or-

⁹ Reuven Feuerstein, nato a Botosan, in Romania (1921-2014), da una famiglia di rabbini, quinto di nove figli, inizia la sua formazione universitaria nella città di Bucarest dove lavora anche come insegnante nei campi creati dal movimento sionista per la preparazione alla vita in Israele. L'invasione nazista, lo vede prima prigioniero, poi, nel '44, una volta riuscito a fuggire, si reca nell'ancora non costituito Stato d'Israele. Lì Feuerstein trova la possibilità di prendersi cura dei bambini sopravvissuti alla Shoah o vittime di persecuzioni razziali. Negli anni Cinquanta, dopo essersi interessato dall'opera di Jung, recatosi in Svizzera per curare la tubercolosi contratta lavorando con i bambini scampati ai lager, entra in contatto con il pensiero di Jean Piaget. Anche le opere di Maria Montessori, Berthold Otto e Gustav Wineken, utilizzate come modelli pedagogici nei kibbutz di Gerusalemme, avevano influenzato molto il suo pensiero negli anni precedenti.

ganizzazione. Nel 1964 Feuerstein avrà finalmente la direzione dei programmi educativi e manterrà l'incarico fino alla fine degli anni Ottanta (Gottesmann M., 1988).

Fin dai primi anni del suo incarico Feuerstein ha rivolto il suo interesse in particolare delle difficoltà di apprendimento e inserimento sociale che presentavano bambini espulsi dai paesi di tradizione islamica. In linea generale i piccoli immigrati manifestavano un gap di 3 o 5 anni che li poneva al di sotto delle conoscenze e delle competenze espresse dai coetanei israeliani e da quelli che provenivano dai paesi europei. Questi dati emergevano a seguito dei test realizzati sui QI costruiti, in particolare, in riferimento alla individuazione dei profitti scolastici. L'individuazione di queste significative discrepanze determinarono l'insorgere di una serie questioni circa la educabilità e il successo dell'inserimento sociale di questi bambini.

Sia i responsabili che gli educatori non nascondevano le loro preoccupazioni circa la possibilità di intervenire nei preadolescenti e adolescenti che mostravano un basso livello di reversibilità. Da qui la consapevolezza di individuare un tipo di programma educativo specifico capace di offrire le strategie ottimali per aiutare i giovani immigrati a raggiungere i livelli più elevati di funzionamento cognitivo e adattamento positivo e costruttivo nella società in cui si stavano inserendo.

La consapevolezza di quale sfida stava attendendo gli operatori dette vita ad una profonda analisi sui metodi valutativi e di intervento educativo. Un'analisi che nascondeva in parte un conflitto interiore generato dal timore di non essere all'altezza del compito di accompagnare i bambini e gli adolescenti al successo educativo garantendo loro l'obiettivo primario del raggiungimento di una condizione di benessere. Gli educatori avevano il timore che questi bambini già di 12, 14 o 16 anni non fossero più educabili e che ogni loro sforzo non avrebbe mai raggiunto gli obiettivi sperati.

Le prime osservazioni avevano fatto emergere che la maggioranza dei bambini erano analfabeti, avevano una limitata capacità concettuale e un quasi inesistente utilizzo del pensiero astratto. Non avevano le competenze di base dell'apprendimento scolastico e la loro capacità espressiva era molto limitata (Feuerstein R., Krasilowsky, Rand Y., 1974). A questo quadro si aggiungevano altri aspetti che riguardavano il loro comportamento. L'impulsività faceva da padrona nelle relazioni tra i coetanei e con gli adulti, l'aggressione era utilizzata come strumento risolutivo di ogni conflitto ed era completamente assente, o per lo meno molto debole, la possibilità di pianificare una qualche forma di obiettivo futuro e ipotesi di lavoro che riguardasse il loro comportamento e il loro adattamento. Gli educatori sentivano che il compito poteva minacciare anche la loro stessa professionalità dato che le condizioni difficili in cui versavano i nuovi immigrati creava un'ombra pesante sulla prognosi del loro sviluppo e sulle capacità degli insegnanti, degli educatori e dello staff di lavoro in generale di poterli aiutare (Feuerstein R., Krasilowsky, Rand Y., 1974).

Le procedure dei test convenzionali mettevano in evidenza gli stessi gap osservati dagli insegnanti e non davano indicazione delle potenzialità dei bambini e dei ragazzi sulle quali era possibile investire per un miglioramento dell'apprendimento. La percezione del rischio di fallimento educativo e dell'insuccesso formativo degli immigrati, dovuto alle sofferenze vissute e ai bassi livelli di funzionamento cognitivo, generò il bisogno di ricercare un sistema di valutazione delle potenzialità di apprendimento non ancora sviluppate e rimaste nascoste dagli effetti negativi delle deprivazioni culturali, sociali ed affettive.

In riferimento alla necessità di ricercare le capacità nascoste degli individui gli educatori cominciarono così ad individuare la presenza funzioni cognitive dinamiche che, se stimolate con un approccio educativo specifico, avrebbero cominciato a generare un cambiamento nel soggetto. In base a quello che poi Feuerstein affermerà nella teoria della modificabilità cognitiva strutturale, gli educatori erano orientati a comprendere la modificabilità degli individui a l'uso di questa come un criterio per ipotizzare la capacità di adattamento della persona ai nuovi contesti di vita, in modo da stabilire i graduali obiettivi educativi da proporre nel progetto formativo (Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y, 2013).

Questo ha portato alla costruzione di un modello teorico di valutazione denominato LPAD (Learning Potential Assessment Device). Tale valutazione partiva dal presupposto che l'intelligenza è sempre educabile. In riferimento a questo principio, emerge che il modello di valutazione utilizzato deve fare emergere la dinamicità del processo educativo. Pertanto il risultato non sarà mai un punteggio o l'inserimento in una graduatoria che lo compara a standard aprioristicamente contestualizzati. Ogni soggetto viene valutato rispetto ai miglioramenti e cambiamenti che avvengono nel suo processo di apprendimento. La valutazione dinamica, presentata sempre all'interno di una relazione educativa calda e intenzionale, guarda alle potenzialità di miglioramento che, con adeguati e selezionati stimoli educativi, devono essere attivate per modificare le strutture cognitive del soggetto. L'educatore osservando le strategie, i processi e le competenze cognitive utilizzate per apprendere e rispondere ai problemi, e analizzando, al contempo, la qualità operative delle funzioni cognitive durante il processo di apprendimento, riesce così a far emergere un profilo di modificabilità dei soggetti (Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y, 2013).

In accordo con questo modello vengono insegnati i principi operazionali cognitivi di base come quelli del pensiero analogico e sillogistico e la classificazione. Una volta padroneggiato il principio, viene proseguita l'attività con un graduale e progressiva presentazione di stimoli ed esercizi volti ad accompagnare al raggiungimento di una maggiore complessità del compito e a ricapitolare le variazioni proposte fin dalla presentazione iniziale del compito.

Nell'osservare bene come i bambini riuscivano ad applicare i principi acquisiti per risolvere nuovi problemi cominciarono ad essere formulati degli indici di cambiamento che erano necessari agli stessi bambini per comprendere cosa stessero facendo, come miglioravano e quanto da queste nuove esperienze potessero trovare maggiore fiducia nelle proprie capacità e motivazione ad apprendere.

In contrasto con le procedure convenzionali dei test, l'esaminatore si proponeva nella relazione incoraggiando, motivando il lavoro e dando costantemente dei feedback e dei rinforzi per aiutare le persone a fare il meglio ed utilizzare ciò che avevano appreso. Il processo di orientamento ha permesso di identificare i fattori sottostanti del successo o dei fallimenti degli esaminandi. Questo metodo di valutazione dinamica ha quindi permesso agli educatori di dimostrare la modificabilità e la educabilità di molti persone che altrimenti sarebbero state considerate cognitivamente disabili e incapaci di poter gestire attivamente e autonomamente la propria vita (Wollis M., Gottesman M, 1971).

Il programma di arricchimento strumentale è stato la seconda area di innovazione. Il metodo prevedeva un intervento diretto sulle carenze nel funzionamento cognitivo individuate nella valutazione dinamica e consisteva in una serie di esercizi che venivano dati in un corso di 400 ore sia in gruppo che in forma individuale. Il PAS (Programma di Arricchimento Strumentale) non ha contenuti specifici, ma sollecita le abilità indivi-

duali e le sperimenta al di là di un contenuto specifico. Ogni strumento proposto nella relazione educativa deve sollecitare le loro abilità cognitive, che possono anche essere diverse, ma che vanno stimolate e messe in gioco per trovare il loro metodo di apprendimento migliore e più funzionale al soggetto utile poi per la costruzione di una autonomia personale (Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y., 2006).

La teoria che sottende al programma di arricchimento strumentale, utilizzato oggi in tutto il mondo, presuppone che il miglioramento nel livello di funzionamento cognitivo è possibile anche durante il periodo di sviluppo adolescenziale. Le carenze cognitive sono considerate essere il risultato di un basso o scarso intervento di esperienze di apprendimento mediato nelle precoci età dello sviluppo, quindi nell'infanzia. Queste deficienze mostravano che l'apprendimento risulta deficitario a causa della mancanza di comportamento di confronto spontaneo, la percezione offuscata, la mancanza di necessità di prove logiche, o la mancanza di necessità di prove logico o la mancanza di capacità di esplorare in modo sistematico.

Gli obiettivi posti dal Programma di Arricchimento Strumentale, sono rivolti a migliorare la capacità dell'individuo di elaborare informazioni in modo ordinato e funzionale all'uso autonomo delle proprie conoscenze, e al potenziamento di esse perché sostenute da un cambiamento di funzionalità delle operazioni della mente favorendo, allo stesso tempo lo sviluppo delle capacità di apprendimento (Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y., 2006).

La sperimentazione sistematica di questo metodo con minori non accompagnati che provenivano da condizioni di profonda sofferenza, ha mostrato dei risultati che hanno fatto pensare al successo della proposta educativa, la cui intenzionalità stava nel considerare ogni bambini e adolescente come un sistema aperto e soggetto a continua modificabilità. Una modificazione attiva che si riferisce alla costruzione delle capacità, piuttosto che all'accettazione delle performance ritardate in modo passivo.

La terza area di innovazione fu il posizionamento di un gruppo di adolescenti disturbati emotivamente tra gruppi di pari normalmente funzionanti. Le procedure normalmente usate per adolescenti disturbati mettevano i ragazzi dentro un contesto speciale di trattamento. Questo era fatto per proteggere gli adolescenti disturbati o a lento funzionamento cognitivo, dalle pressioni della società e proteggere la società da atti e comportamenti violenti provocati da adolescenti disturbati. Però quella protezione avrebbe condotto, inevitabilmente, all'isolamento e all'esclusione degli adolescenti disturbati per collocarli dentro una subcultura disturbata facendo così emergere o rafforzando i comportamenti tipici del disadattamento. Tagliati fuori dai normali contesti di comportamento tra gruppi di pari, gli adolescenti erano destinati ad identificarsi con delle realtà sociali artificiali, protette e a basso stimolo. Questo impediva, in molti casi di poter poi individuare la strada per uscire dall'ambiente protetto. In considerazione del doppio bisogno degli adolescenti di essere protetti ed accettati e dall'altra parte di potersi relazionare e scontrare con una varietà di modelli comportamentali differenti, gli adolescenti variamente disturbati vennero inseriti in gruppi di coetanei con normale funzionalità presenti nei nostri villaggi e nei kibbutzim (Gottesmann M., 1989). Ogni gruppo era così costituito di circa 25-30 persone e doveva essere considerato come un sistema aperto. Ai bambini era permesso di lasciare presto il gruppo così da essere integrato nel normale gruppo di pari, così che ci fosse sempre un lento miglioramento e una continua accettazione.

Le esperienze educative e di inclusione sociale programmate e realizzate all'interno dell'organizzazione della Youth Alyiah seguite e poi dirette da Feuerstein sono da considerarsi pioneristiche per i risultati ottenuti su un numero di circa 250.000 tra bambini ed adolescenti. Accogliere ed investire energie, professionalità e denaro sul successo formativo di ogni singolo soggetto, non solo aveva un alto valore morale e di sostenibilità sociale e culturale, ma significava anche dare degli strumenti concreti e creativi per depotenziare o decostruire quei comportamenti e quelle condizioni emotive pregresse costruite in rapporto alle esperienze complesse e devastanti vissute. Esperienze che, certamente non in modo assoluto e determinato, avrebbero potuto, tuttavia, provocare il manifestarsi di comportamenti estremi, come una totale passività e il conseguente rifiuto di prendere la vita nelle proprie mani, oppure, al contrario, una continua ricerca di situazioni e pretesti per riuscire a tirare fuori la propria rabbia, la propria sofferenza, i propri dolori.

Proprio osservando la complessità della questione Feuerstein ha posto sempre molta attenzione nel considerare gli elementi che caratterizzano le definizioni di deprivazione culturale e differenza culturale. Il significato di deprivazione culturale non è dovuto al fatto che una particolare cultura causa che questi bambini siano deprivati, ma che durante la loro storia educativa non siano stati esposti all'acquisizione di diverse dimensioni di funzionamento cognitivo, attraverso le dinamiche della trasmissione culturale. La differenza culturale indica, invece, le conoscenze culturali proprie utilizzate dalle persone di recente immigrazione nel nuovo ambiente di vita.

In considerazione della delicata e fragile situazione pregressa vissuta dai piccoli immigrati, gli operatori che lavoravano all'interno del movimento dell'immigrazione giovanile hanno cercato di sviluppare modalità di interazione con ogni particolare bambino allo scopo di rispondere ai differenti bisogni educativi richiesti, al bisogno di rafforzamento della fiducia in se stessi e negli altri, al bisogno di essere sostenuto nel proprio itinerario di costruzione del sapere per garantire la piena realizzazione del successo formativo (Gottesmann M., 1988). Uno degli aspetti da sottolineare del lavoro svolto negli anni dalla Youth Aliyah è stata la costruzione di abilità e competenze educative capaci di rispondere alle sfide sollecitate dai continui e repentini cambiamenti di gruppi di immigrati che si sono susseguiti fin dall'inizio del suo mandato. Nonostante l'enorme quantità di lavoro di cui si è fatta carico, la Youth Aliyah ha manifestato una costante capacità di riscoprire il bambino dietro le diversità che lo caratterizzavano. Per questo motivo ha considerato sempre ogni bambino e ogni adolescente per la sua unicità ed originalità evitando che certe pratiche di accoglienza, di inserimento e di relazione, diventassero routine o comportamenti standardizzati. Per questo motivo, come riportano le ricerche in questo ambito, sono sempre state cercate le vie migliori per aiutare i giovani immigrati a diventare acculturati senza, tuttavia imporre la cultura all'interno della quale si stavano inserendo (Gottesmann M., 1988).

In ultima analisi è possibile considerare che la sintetica trattazione delle esperienze educative progettate e sperimentate fin dagli anni Quaranta dall'organizzazione ebraica per l'immigrazione di minori non accompagnati appartenenti a molteplici realtà culturali e con eterogenee conoscenze e competenze cognitive ed emotive messe a dura prova dalle esperienze di sofferenza e deprivazione subite, possa offrire un contributo significativo per la ricerca e la pianificazione interventi educativi integrati in garanzia del superiore interesse del minore.

Riferimenti bibliografici

- Anzaldi A. Guarnier T. (a cura di), *Viaggio nel mondo dei minori stranieri non accompagnati: Un' analisi giuridico – fattuale*, Roma, Vol.I, Edizioni Fondazione Basso, 2014
- Beker J., “Editorial: A cross-national perspective on group care”, *Child and Youth care forum*, 19 (3-5), 1990
- Biagioli R., Lischi L., Papa A., *Le attuali emergenze pedagogiche: i minori stranieri non accompagnati. Indagine nelle scuole della Regione Toscana*, Atti del Seminario, Regione Toscana, Centro Stampa del Consiglio Regionale della Toscana
- Campani G., Salimbeni O., (a cura di), *La Fortezza e i Ragazzini. La situazione dei minori stranieri in Europa*, Milano, Franco Angeli, 2006
- Campani G., Silva C. (a cura di), *Crescere errando: minori immigrati non accompagnati*, Milano, Franco Angeli, 2004
- Feuerstein R., Krasilowsky, Rand Y., “Innovative Educational Strategies for the integration of High-Risk Adolescents in Israel. The post-World War II rehabilitation of teenagers in Israel was carried out within normal group structures”, *PHI Delta Kappan*, VOL LV, n. 8, April 1974
- Feuerstein R., Rand Y., Rynders J. E., *Non accettarmi come sono. Un approccio nuovo per affrontare la sindrome di Down*, Firenze, Sansoni Editore, 1988
- Feurstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y., *Il Programma di Arricchimento Strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazione pratiche*, Trento, Erickson Edizioni, 2008
- Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y., *LPAD. Learning Propensity Assessment Device*, Trento, Erickson Edizioni, 2013
- Feuerstein R., Feuerstein R. S., Falik L. H., Rand Y., *The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*, Jerusalem, ICELP Publications, 2006
- Feuerstein R., Feuerstein R. S., Rand Y., *La disabilità non è un limite. Se mi ami costringimi a cambiare*, Firenze, LibriLiberi, 2005
- Giovanetti M., *L'accoglienza incompiuta: le politiche dei comuni italiani verso un sistema di protezione dei minori stranieri non accompagnati*, Bologna, Il Mulino, 2008
- Gottesmann M., *Cultural Transition, The case of immigrant youth*, Jerusalem, The Magnes Press, 1989
- Gottesmann M., *Educating away from home. Israeli way youth Aliyah: Continuity and change*, London, Freund Publishing House, 1988
- Guetta S., *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, Milano, Franco Angeli, 2015
- ISMU (Iniziativa e Studi sulla Multiethnicità), Comunicato stampa “Giornata Mondiale del Migrante e del Rifugiato. Focus sui minori stranieri non accompagnati”, Milano 13 Gennaio 2017
- Senor D., Singer S., *Laboratorio Israele*, Milano, Mondadori, 2012
- Simmons E. B., *Hadassa and the Zionist Project*, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, INC, 2006
- Wollis M., Gottesman M., *Group care. An Israeli Approach. The educational path of Youth Alyah*, Science Publishers, New York and London, 1971
- Zamarchi M., *Minori stranieri non accompagnati: modelli di accoglienza e strategie educative*, Milano, Guerini e Associati, 2014

INDICE

EDITORIALE **5**

DOSSIER

ALESSANDRO MARIANI, <i>Premessa</i>	7
FRANCO CAMBI, <i>Del dono... in educazione</i>	9
MAURIZIO FABBRI, <i>Il giro di vite. Essere al bivio di fronte ai doni del tempo e della storia</i>	15
ANNA KAISER, <i>Per una pedagogia del dono</i>	27
PAOLO MOTTANA, <i>Un'educazione fondata sulla restituzione</i>	35

ARTICOLI

DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Prove del Servizio Nazionale di valutazione e apprendimento della matematica: migliorare le performance della scuola primaria a partire dai risultati</i>	43
COSIMO COSTA, <i>Il come di una ermeneusi pedagogica. Dialogo e metodo per comprendere l'altro</i>	69
SABBIANA CUNSOLO, <i>Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes</i>	81
ELENA FALASCHI, <i>Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico</i>	95
SAVERIO FONTANI, <i>Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: il Potere della Comunicazione secondo Janice Light</i>	119
SILVIA GUETTA, <i>Educare i minori non accompagnati: uno sguardo su un'esperienza del secondo dopoguerra</i>	131
ZORAN LAPOV, <i>A proposito della diversità: essere alunni sud-asiatici nella società italiana</i>	143
ROBERTO LEHER, PAOLO VITTORIA, VANIA MOTTA, <i>L'invasione del neoliberalismo nelle politiche educative e le possibilità di resistenza: uno sguardo dal Brasile</i>	165
CHIARA LEPRI, <i>Where Play and Poetic Word Meet as a Generation Device: a few Reflections</i>	173
RICCARDO MANCINI, <i>Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari</i>	181
PAOLA MARTINO, <i>Living with Others. Living like Others. An ethical basis for intercultural education</i>	191
ELENA MIGNOSI, <i>Intersoggettività e "prospettiva in seconda persona": una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia</i>	201

ELENA MIGNOSI, <i>Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori</i>	215
ROMINA NESTI, <i>Dire fare... baciare! Emozionarsi giocando</i>	229
ROMINA NESTI, <i>Il MOOC incontra la Gamification. Riflessioni su un'esperienza di progettazione di un MOOC su piattaforma EMMA</i>	239
ANDRÉS PALMA VALENZUELA, <i>Education en valores y ciencias sociales</i>	253
MICHELE ZEDDA, <i>La pedagogia di Leopardi e la matrice recanatese. Annotazioni</i>	263
FRANCO CAMBI, <i>De Amicis et "Cuore": pour la formation de la conscience nationale dans l'école primaire. Quelques notes</i>	279
MARGINALIA	
FRANCO CAMBI, <i>Contrasti sulla "Lettera" di Don Milani e gli allievi oggi</i>	283
FRANCO CAMBI, <i>La scuola e la logica</i>	285
FRANCO CAMBI, <i>Le "due culture" dell'infanzia oggi: una sfida aperta</i>	287
FRANCO CAMBI, <i>Leggere crea "piccola felicità"?</i>	289
FRANCO CAMBI, <i>Tre frontiere dell'educazione degli adulti: qualche nota</i>	293
GUSIAS, <i>Ricordo di Idana Pescioli</i>	289
UN LIBRO IN DISCUSSIONE: F. Cambi, <i>Formarsi tra le note</i>	
MARIO GENNARI	297
DANIELE BRANCA	299
FARNAZ FARAHI	301
Recensioni	305
Libri e riviste ricevuti	317
Abstract	319
I collaboratori di questo numero	325
Norme redazionali per i collaboratori della rivista	327

INDICE

EDITORIALE **5**

DOSSIER

ALESSANDRO MARIANI, <i>Premessa</i>	7
FRANCO CAMBI, <i>Del dono... in educazione</i>	9
MAURIZIO FABBRI, <i>Il giro di vite. Essere al bivio di fronte ai doni del tempo e della storia</i>	15
ANNA KAISER, <i>Per una pedagogia del dono</i>	27
PAOLO MOTTANA, <i>Un'educazione fondata sulla restituzione</i>	35

ARTICOLI

DAVIDE CAPPERUCCI, <i>Prove del Servizio Nazionale di valutazione e apprendimento della matematica: migliorare le performance della scuola primaria a partire dai risultati</i>	43
COSIMO COSTA, <i>Il come di una ermeneusi pedagogica. Dialogo e metodo per comprendere l'altro</i>	69
SABBIANA CUNSOLO, <i>Subjective wellbeing during adolescence: a literature review on key factors relating to adolescent's subjective wellbeing and education outcomes</i>	81
ELENA FALASCHI, <i>Il benessere come bene comune. Una forte coscienza filosofica e un fondato impegno pedagogico</i>	95
SAVERIO FONTANI, <i>Didattica Speciale per le Disabilità Comunicative: il Potere della Comunicazione secondo Janice Light</i>	119
SILVIA GUETTA, <i>Educare i minori non accompagnati: uno sguardo su un'esperienza del secondo dopoguerra</i>	131
ZORAN LAPOV, <i>A proposito della diversità: essere alunni sud-asiatici nella società italiana</i>	143
ROBERTO LEHER, PAOLO VITTORIA, VANIA MOTTA, <i>L'invasione del neoliberalismo nelle politiche educative e le possibilità di resistenza: uno sguardo dal Brasile</i>	165
CHIARA LEPRI, <i>Where Play and Poetic Word Meet as a Generation Device: a few Reflections</i>	173
RICCARDO MANCINI, <i>Verso una pedagogia olistica. Riflessioni preliminari</i>	181
PAOLA MARTINO, <i>Living with Others. Living like Others. An ethical basis for intercultural education</i>	191
ELENA MIGNOSI, <i>Intersoggettività e "prospettiva in seconda persona": una nuova cornice sulle relazioni educative nei nidi d'infanzia</i>	201

ELENA MIGNOSI, <i>Riflettere per formare cittadini riflessivi: specificità della formazione dei formatori</i>	215
ROMINA NESTI, <i>Dire fare... baciare! Emozionarsi giocando</i>	229
ROMINA NESTI, <i>Il MOOC incontra la Gamification. Riflessioni su un'esperienza di progettazione di un MOOC su piattaforma EMMA</i>	239
ANDRÉS PALMA VALENZUELA, <i>Education en valores y ciencias sociales</i>	253
MICHELE ZEDDA, <i>La pedagogia di Leopardi e la matrice recanatese. Annotazioni</i>	263
FRANCO CAMBI, <i>De Amicis et "Cuore": pour la formation de la conscience nationale dans l'école primaire. Quelques notes</i>	279
MARGINALIA	
FRANCO CAMBI, <i>Contrasti sulla "Lettera" di Don Milani e gli allievi oggi</i>	283
FRANCO CAMBI, <i>La scuola e la logica</i>	285
FRANCO CAMBI, <i>Le "due culture" dell'infanzia oggi: una sfida aperta</i>	287
FRANCO CAMBI, <i>Leggere crea "piccola felicità"?</i>	289
FRANCO CAMBI, <i>Tre frontiere dell'educazione degli adulti: qualche nota</i>	293
GUSIAS, <i>Ricordo di Idana Pescioli</i>	289
UN LIBRO IN DISCUSSIONE: F. Cambi, <i>Formarsi tra le note</i>	
MARIO GENNARI	297
DANIELE BRANCA	299
FARNAZ FARAHI	301
Recensioni	305
Libri e riviste ricevuti	317
Abstract	319
I collaboratori di questo numero	325
Norme redazionali per i collaboratori della rivista	327