

*KOINÈ*  
Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione®

Collana di Psicopedagogia

**Silvia Guetta**

(a cura di)

**Saper educare  
in contesti di marginalità**

*Analisi dei problemi  
ed esperienze di apprendimento mediato*

*Con la collaborazione di:*

P. Barone, C. Benelli, V. Boffo, R. Feuerstein, J. Kopciowski,  
A. Kozulin, M. R. Mancaniello, A. Mannucci, P. Meringolo, P. Orefice

***KOINÈ***

Centro Interdisciplinare di Psicologia  
e Scienze dell'Educazione®

© KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione®, Roma, 2010.

Revisione del testo a cura di Claudio Gerbino

Editing: Sabrina Scevola

ISBN 978-88-87771-26-X

In copertina: riproduzione di uno degli strumenti del LPAD, il "Seria-think".

Tutti i diritti riservati. È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico, con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia.

***KOINÈ***

Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione®

Roma - Via Val Trompia, 64

Casella Postale 11-152

e-mail: [info@centro-koine.it](mailto:info@centro-koine.it)

## Gli Autori

Pierangelo BARONE, professore associato di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della devianza e della marginalità presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Ambiti di ricerca: epistemologia pedagogica e clinica della formazione; genealogia della devianza minorile e trattamento pedagogico; progettazione di interventi educativi in ambito minorile (infanzia, preadolescenza, adolescenza).

Caterina BENELLI, assegnista di ricerca presso il dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei Processi culturali e formativi dell'Università di Firenze. Insegna pedagogia della marginalità e della devianza presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Ambiti di ricerca: settori di marginalità a livello nazionale ed internazionale, con particolare interesse per i Paesi del Sud del mondo e per le metodologie per l'inclusione sociale e culturale.

Vanna BOFFO, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna motricità e relazioni interpersonali presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. Ambiti di ricerca: tema della nascita del legame e della relazione genitoriale come fondamenti della costruzione della soggettività umana; studi di filosofia dell'educazione, con particolare riferimento alle indagini sulla cura pedagogica; studi sulla comunicazione e sulla conversazione quali determinanti della costruzione dell'intersoggettività.

Luis H. FALIK, professore associato di clinica e formazione. Ha insegnato alla San Francisco State University per quarant'anni. Al momento lavora presso l'ICELP (International Center for the Enhancement of Learning Potential – Centro Internazionale per la Promozione del Potenziale di Apprendimento) di Gerusalemme. Tiene corsi di formazione di valutazione dinamica (L.P.A.D. – Learning Propensity Assessment Device) e corsi di F.I.E. (Fuerstein Instrumental Enrichment) in diversi nazioni dell'America, dell'Europa, dell'Asia (India, Singapore, Indonesia) e in Australia.

Reuven FEUERSTEIN, già docente di psicologia dell'educazione all'Università Bar Ilan in Israele e adjunct professor alla Vanderbilt University di Nashville. Nel 1992 ha fondato a Gerusalemme, e ne è il direttore, l'ICELP, un centro internazionale di ricerca, formazione e terapia, sostenuto da una équipe di professionisti provenienti da tutto il mondo.

Silvia GUETTA, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della marginalità e della devianza minorile presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze per la rete dei saperi della pace. Ambiti di ricerca: analisi e comparazione delle metodologie per la formazione integrata; interventi in contesti di marginalità sociale; educazione interculturale e sviluppo della cultura di pace.

Jael KOPCIOWSKI, psicologa, psicoterapeuta, giudice onorario al Tribunale dei minorenni di Trieste. È formatrice degli strumenti del metodo di Feuerstein, collabora con l'ICELP per l'adattamento tattile degli strumenti P.A.S. e L.P.A.D., ed è unica referente per l'Italia in ambito tiflogico. È autrice di alcune pubblicazioni sulla teoria, il metodo e gli strumenti di Feuerstein.

Alex KOZULIN, direttore della ricerca all'ICELP di Gerusalemme. È uno dei maggiori esperti della teoria socioculturale di Vygotsky. Ha insegnato presso le università di Witwatersrand (South Africa), Ben-Gurion, Bar-Ilan e presso l'università ebraica in Israele. Ambiti di ricerca: studi sulla cognizione, sull'apprendimento e sull'interculturalità.

Maria Rita MANCANIELLO, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della marginalità e della devianza minorile presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze per la rete sulle competenze psico-socio-pedagogiche degli operatori dello sviluppo e del settore informazione e comunicazione. Ambiti di ricerca: problematiche dell'educazione in età evolutiva, lettura dei fenomeni sociali problematici e le

possibili risposte educative sia della scuola che dei settori educativi extrascolastici (enti locali, territorio, associazionismo, terzo settore).

Andrea MANNUCCI, professore associato di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia di comunità presso la Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze. Ambiti di ricerca: i molteplici settori delle marginalità e della disabilità; le problematiche inerenti la sessualità nei contesti di disabilità; mente, corpo ed emozioni in educazione.

Patrizia MERINGOLO, professore associato di psicologia sociale, insegna psicologia dei gruppi e di comunità presso la Facoltà di Psicologia dell'Università di Firenze. Ambiti di ricerca: comunicazione nei gruppi, modalità di apprendimento nei gruppi, leadership e aspetti di disagio sociale giovanile e abuso di sostanze.

Paolo OREFICE, professore ordinario di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia sociale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È direttore della Cattedra Transdisciplinare UNESCO "Sviluppo umano e Cultura di pace" e dirige la Scuola di Dottorato di Scienze della Formazione. Ambiti di ricerca: teoria locale dei processi di conoscenza e formazione, sperimentata in progetti di sviluppo umano integrato in Italia e all'estero.

## **Parte II**

# **Mediazione e cambiamento**

## 8. Esperienza di apprendimento mediato per l'inclusività

*Silvia Guetta*

In questa seconda parte del volume viene aperta una riflessione su quanto, e in che modo, il contributo teorico-metodologico di Feuerstein possa contribuire a sviluppare le migliori prassi educative per progettare e intervenire in contesti di inclusività socio-educativa. I fondamenti teorici di Feuerstein si collegano pienamente agli aspetti fondamentali dell'educazione inclusiva. Essi si basano sul credere profondamente nelle potenzialità conoscitive di ogni essere umano, sulla possibilità di modificare la mente per un suo migliore funzionamento e sulla convinzione che i traumi, le difficoltà e i "limiti" non precludano alla persona la possibilità di cambiare il proprio destino. La profonda fiducia nelle potenzialità di ogni essere umano si accompagna a un ottimismo educativo. Tale ottimismo è possibile in virtù della qualità della relazione educativa. L'educatore/mediatore deve saper organizzare e realizzare apprendimenti di qualità che sappiano sviluppare ogni potenzialità individuale in funzione della crescita e del benessere della persona, della collettività e dell'ambiente. Come già sottolineato nel capitolo sull'educazione inclusiva, gli apprendimenti di qualità nascono all'interno di una relazione umana calda, significativa e accogliente. Per Feuerstein è *nell'esperienza di apprendimento mediato* che si crea e si sperimenta, nello spazio della reciprocità e della modificabilità, un rapporto speciale educatore/educando. Di fronte a situazioni difficili e problematiche non c'è «nessuna rassegnazione dunque, ma la volontà di fornire tutti i mezzi possibili per aiutare i bambini a colmare i ritardi di partenza, siano essi dovuti a cause culturali – ed è quanto più spesso accade dietro l'apparente oggettività di molti test che sembrano costruiti più per confermare e legittimare i pregiudizi di chi li somministra che non per aiutare il ragazzo a colmare le lacune di partenza – o ascrivibili ad uno svantaggio di natura genetica, come accade per esempio con i bambini down che, se adeguatamente seguiti, riescono a raggiungere risultati un tempo impensabili» (Meghnagi, 2005, p. X).

Feuerstein, riprendendo Vygotsky, riconosce la necessità e la responsabilità della cultura nello sviluppo dei processi psichici e cognitivi. Per Vygotsky i processi cognitivi si formano nel corso delle attività socio-culturali. La cultura, ma soprattutto il modo con il quale questa viene trasmessa e insegnata, influenza la qualità dell'apprendimento. Le differenze cognitive di tipo culturale sono generate dai differenti sistemi e pratiche di intervento, nonché ai particolari metodi educativi e sociali vissuti e trasmessi all'interno dei differenti gruppi attraverso la relazione intra e interculturale. Il tema dei rapporti tra culture diverse che convivono o condividono gli spazi di un unico contesto sociale viene oggi esplorato in modo approfondito anche dalle ricerche che coniugano lo sviluppo del pensiero nei contesti culturali e i rapporti tra differenti culture (Kozulin, 2009). Nell'educazione inclusiva è ampiamente trattato il tema delle diversità culturali. Viene infatti sottolineata la necessità di educare a creare un reciproco spazio non solo fisico, ma anche mentale, all'incontro dei differenti modelli culturali e ai loro differenti stili di apprendimento.

È all'interno delle quotidiane e concrete esperienze culturali che, come ha sottolineato Vygotsky, avviene il processo di interiorizzazione dei saperi e di elaborazione delle conoscenze. Questi processi portano alla costruzione del pensiero grazie anche all'esperienza del dialogo, e quindi all'uso del linguaggio che permette la comunicazione tra il proprio pensiero e il pensiero dell'altro (Vygotsky, 1984).

La complessità della lettura di Vygotsky sulla relazione tra cultura e apprendimento, e tra pensiero e linguaggio, ripresa poi ampiamente da Bruner (1992; 2000) e in Italia da Mazzara (2007), mette in evidenza come le azioni e le esperienze umane si formino all'interno degli stati intenzionali. In particolare Bruner evidenzia che l'emergenza e il funzionamento dei processi psicologici e l'uso delle strategie nel processo di categorizzazione della mente si hanno attraverso una mediazione continua di incontri quotidiani socio-simbolici. Feuerstein si riferisce a questa continua relazione dei soggetti con la propria cultura, come condizione facilitatrice dell'interiorizzazione del linguaggio del pensare, del sentire. All'interno della società complessa e di forte impatto tecnologico, la relazione educativa deve sapersi situare all'interno delle differenti culture di appartenenza. La possibilità di creare appartenenze diverse favorisce i processi di educazione inclusiva, ma richiede allo stesso tempo che i soggetti abbiano strumenti cognitivi ed emozionali più complessi.

In virtù di questa complessità, per saper educare è necessario comprendere come lavorano il nostro sentire e il nostro pensare, quello della persona con la quale ci stiamo relazionando e quale interdipendenza si crea perché il nostro intervento sia di successo (Orefice, 2001). Partire da questo presupposto significa insegnare

ad imparare, ma anche *saper imparare*, a cogliere le relazioni che si generano dall'elaborazione che la mente compie. Feuerstein sottolinea più volte che solo attraverso il canale caldo delle emozioni e degli affetti è possibile avere una relazione educativa di qualità. Questo aspetto, per quanto sia ormai una consapevolezza acquisita in ambito educativo, torna con Feuerstein a farsi più forte nel momento in cui riesce a evidenziare gli aspetti nodali di tale intervento educativo. È attraverso la loro definizione e validazione nell'esperienza che è possibile individuare dei caratteri di universalità della relazione educativa orientata allo sviluppo di menti creative autonome e relazionali. Nel riflettere sugli aspetti universali della mediazione Feuerstein spiega che «uno dei grandi vantaggi dell'esperienza di apprendimento mediato è che non richiede ai genitori di cambiare il loro comportamento, che è il risultato di una determinata cultura o il prodotto di preferenze individuali, per sostituirlo con un programma “preconfezionato”. [...] L'esperienza di apprendimento mediato non si riferisce principalmente al *che cosa*, quanto piuttosto al *come* e al *quando*. [...] Perché una interazione si trasformi in un'esperienza di apprendimento mediato è necessario conferirle una qualità particolare: deve poter influire sul sistema cognitivo del bambino e produrre in lui un livello più alto di modificabilità» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 33).

La mediazione postula che ci siano educatori che abbiano una funzione di mediatori. Il mediatore non è una figura professionale specifica; la specificità del mediatore è quella di scegliere la modalità della mediazione per interagire con gli altri anche quando il proprio modo di comportarsi o di agire spingerebbe in altra direzione. Il mediatore è quindi, in primo luogo, mediatore di se stesso, in quanto elabora nella direzione della relazione con gli altri gli aspetti cognitivi ed emozionali necessari per la realizzazione di esperienze di apprendimento. Mediare quindi deve essere una scelta consapevole, l'esplicitazione di una motivazione profonda che nasce dal bisogno e dal desiderio di garantire le esperienze intellettive, culturali, emozionali e spirituali al di là dell'esperienza stessa di vita e di quotidianità. Questo aspetto permette di cogliere un altro elemento dell'educazione inclusiva: la dimensione di circolarità che facilita l'inserimento di tutti nel processo di apprendimento. Il rapporto non è più dualistico: l'educatore che dà e il bambino che riceve. Feuerstein invece mette in evidenza come tutti i soggetti della relazione vivano l'inclusione nella relazione stessa, perché sia il bambino che l'educatore stanno dentro la reciprocità della mediazione. Questo concetto verrà spiegato meglio più avanti.

Nella mediazione si educa per lo sviluppo e la liberazione delle potenzialità conoscitive di ogni singola persona, perché «mediando si proietta la propria esistenza nel futuro. Le decisioni educative cessano di essere direttamente dipendenti dalla risoluzione dei problemi contingenti, né sono volte a soddisfare le necessità immediate, ma sono basate su una valutazione continua degli elementi e dei valori che si vogliono trasmettere» (*ibid.*, p. 224). Ogni impegno educativo è quindi sostenuto da una precisa intenzionalità. Tale intenzionalità può essere definita come consapevolezza che nell'intervento educativo passano non solo i contenuti del sapere, ma anche e soprattutto le modalità con cui la mente organizza quei contenuti oltre che valori, significati culturali, emozioni e sentimenti.

Dare all'educatore delle indicazioni metodologicamente chiare, operativamente trasferibili in ogni contesto, sia quello professionale, sia quello più naturale, qual è quello tra genitore e figlio, ridisegna quei valori e quella dignità che ogni atto educativo ha quando è orientato allo sviluppo e al benessere delle persone. Questo diventa ancora più stringente e impegnativo nei contesti di disagio e marginalità sociale perché uno degli obiettivi dell'intenzionalità educativa è quello di far superare, attraverso le strategie e gli strumenti dell'apprendimento, la dimensione del qui ed ora, della contingenza e del soddisfacimento immediato dei bisogni. Oggi, purtroppo, l'assunzione di tale prospettiva risulta sempre più difficile e critica sia nei contesti economicamente favoriti, sia in quelli dove la precarietà della vita quotidiana determina il senso stesso dell'agire. Promuovere interventi educativi in situazioni dove l'esperienza di vita dei ragazzi è contrassegnata dalla provvisorietà, dalla emergenza e dalla sopravvivenza risulta particolarmente difficile poiché la motivazione ad apprendere è spesso assente. Per molti ragazzi e adulti che vivono in queste situazioni estreme può risultare difficile comprendere la necessità di investire tempo e impegno su qualcosa che non porta ad un beneficio immediato.

Pur essendo consapevoli di queste difficoltà, la mancanza di apprendimento mediato può portare ad alla formazione di un pensiero semplice, lineare e talvolta stereotipato. All'interno di questi percorsi problematici e difficili, dove spesso il disagio sociale blocca le potenzialità della persona, utilizzare la mediazione permette di individuare i canali attraverso i quali è possibile stabilire una relazione fondata sulla fiducia e sull'ottimismo nel cambiamento. Due sentimenti importanti per lo sviluppo di un dialogo educativo, due sentimenti che devono generarsi all'interno della relazione stessa. L'educatore deve far sì che l'educando trovi il modo e gli strumenti per costruire la fiducia nei confronti della relazione educativa, che implica fiducia verso l'educatore. Questo potrà avvenire più facilmente se l'educatore riesce a far sentire che sta proponendo una relazione di apprendimento costruita e organizzata specificamente per lui (o per loro nel

caso si trovasse con diversi soggetti), per dare voce ai suoi desideri, ai suoi bisogni, ai suoi interessi e alle sue aspettative. Questa centralità nella relazione dà al soggetto sicurezza e disponibilità alla modificabilità cognitiva. La fiducia nella relazione educativa, mediata dal mediatore, è una grande potenzialità per il raggiungimento del successo formativo.

L'importanza delle emozioni e dei sentimenti nella trasmissione e nella costruzione della conoscenza viene sottolineata da Feuerstein proprio a sostegno della necessità di utilizzare la relazione educativa come mezzo per la realizzazione dell'apprendimento. Non è questa la sede per spiegare o motivare l'importanza di questa integrazione che, per lungo tempo, e volutamente, non è stata considerata dalle pratiche educative. Molti autori, infatti, da Gardner a Goleman, da Bruner a Damasio, e in Italia Contini, Orefice, Mannucci, e altri, provenendo da approcci diversi, chiariscono l'interconnessione che si sviluppa durante il processo di formazione tra emozione e cognizione, e come tale interconnessione sia a suo tempo stimolante per il successo dello stesso processo di apprendimento. Il riconoscimento delle emozioni, del loro ruolo nel facilitare o ostacolare il successo degli apprendimenti non è tuttavia sufficiente per favorire un apprendimento di successo. Oltre a riconoscerle, la difficoltà maggiore sta nel viverle e condividerle, nel sentirle come un veicolo capace di saper mettere in relazione idee, concetti e pensieri. Saper conoscere qual è il proprio veicolo, valutare quale potenza ha, o di quanta energia necessita, significa anche insegnare a conoscere come esso è fatto e come guidarlo per arrivare a destinazioni precise. Dobbiamo far in modo che non avvengano incidenti di percorso, e che tra emozioni e cognizioni ci sia una buona comunicazione e che venga trovato l'accordo sulla meta da raggiungere. Per raggiungere una meta è necessario avere chiara la strada, avere il mezzo per andarci, ma anche saper guidare in modo efficace il proprio mezzo.

Conoscere come la mente lavora, nella continua relazione con il pensare e con il sentire, restituisce al soggetto sicurezza e senso di autostima, di fiducia nelle proprie forze, capacità e potenzialità. Possiamo avere anche un bel mezzo di trasporto, capace di fare lunghi tragitti, ma se non sappiamo come farlo partire, come guidarlo, o se non c'è una giusta energia che lo muove, le sue potenzialità e capacità svaniscono e il mezzo rimane fermo. Attraverso la mediazione si vuole restituire a ogni soggetto la padronanza dei propri mezzi per poter superare, anche con lo sforzo quando è necessario, strade difficili da percorrere.

Nella mediazione la relazione educativa non è unidirezionale, un rapporto lineare che va dall'educatore all'educando, ma tripolare, dato da una relazione tra educatore, educando e problematica da affrontare insieme (Minuto - Ravizza, 2008). I criteri della mediazione, primi tra questi la *intenzionalità* e la *reciprocità*<sup>1</sup>, rispondono in modo coerente allo sviluppo di un processo educativo di tipo inclusivo. Attraverso la relazione di apprendimento mediato, intenzionalmente rivolta verso il far apprendere bene e in modo attivo e creativo, si genera anche una circolarità di saperi e di esperienze di tipo olistico e includente. Il piano apparentemente asimmetrico della relazione tra mediatore ed educando non è posto in modo oppositivo e/o dualistico; non c'è un rapporto di dare e avere di tipo unidirezionale, quanto piuttosto una circolarità di esperienze del sentire e del pensare che pur stando dentro i processi mentali personali vengono socializzate e situate attraverso le diverse forme di ascolto attivo e di comunicazione.

Con il modello dell'esperienza di apprendimento mediato Feuerstein spiega anche la distinzione tra differenze cognitive causate dalla distanza culturale e quelle causate dalla deprivazione di tipo culturale. Ogni cultura ha i propri sistemi di apprendimento mediato che permettono la trasmissione di conoscenze, di comportamenti, di valori e di modelli da una generazione all'altra. Sicuramente oggi si aprono nuove frontiere di analisi e di ricerche nei confronti dei processi che permettono la trasmissione culturale da una generazione all'altra. I saperi si fanno sempre più veloci ma diventano quasi ingovernabili; in molti contesti le nuove generazioni hanno maggiori competenze di quelle più anziane e sembra che quel rapporto, dove il sapere passava "da padre in figlio", si sia invertito. In molti casi il sapere tecnologico viene confuso con un sapere culturale profondo, e ad esso ci si affida per vedere e interpretare la realtà che però rischia di apparire solo virtuale, costruita cioè su ciò che appare e non su ciò che è.

Una riflessione su questo tema merita sicuramente uno spazio più ampio perché è uno degli aspetti che può mettere in crisi il rapporto tra le generazioni e il senso stesso della trasmissione delle conoscenze. Se quando parliamo di conoscenze noi ci riferiamo ai valori, non tanto come valori-concetti astratti e generali,

---

<sup>1</sup> Intenzionalità e reciprocità sono unite insieme da Feuerstein nel presentare il primo criterio della mediazione. Questa unione di due aspetti che rimandano a interventi decisamente diversi "costringe" l'educatore a pensare che ogni sua azione educativa non solo deve essere intenzionale per modificare strutturalmente il potenziale cognitivo del soggetto, ma nello stesso tempo deve essere capace di sollecitare nell'educando un'altrettanto forte e profonda reazione che coinvolge con la stessa intenzionalità il mediatore. È come se l'intenzionalità fosse l'avvio del processo e la reciprocità il mantenimento attivo e costante, anche a livello energetico, della relazione mediata di apprendimento. Tale approccio permette ad entrambi di essere intenzionalmente coinvolti nella consapevolezza che le «azioni possono determinare il comportamento di chi gli sta intorno. Il fatto di rendersi conto che si può essere produttori di cambiamenti dipende in larga misura dall'intenzione basata sulla reciproca attenzione» (Kopciowski, 2002, p. 20).

ma come criteri indicatori del rispetto e della convivenza pacifica; se come valori consideriamo anche le credenze, gli ideali, i sentimenti, gli affetti, l'arte e l'estetica, e riconosciamo questo come un patrimonio culturale intangibile<sup>2</sup>, allora comprendiamo che il sapere tecnologico delle giovani generazioni non è sufficiente a rovesciare e ad annullare la ricchezza della messa in comune intergenerazionale dei saperi del patrimonio culturale. Oggi le dinamiche comunicative e relazionali, la precarietà delle forme di occupazione lavorativa, la migrazione alla ricerca di condizioni di vita migliori e di sopravvivenza, motivano l'idea che non sia più possibile pensare in termini di semplice trasmissione. Riconoscere i segni e apprendere i significati, le relazioni, i valori e le risorse culturali, è un processo sempre più complesso, che implica sia la capacità di leggere e interpretare i segni dell'ambiente e dei comportamenti umani, comprendendone i significati, sia la capacità di riconoscere quegli stessi significati attraverso una prospettiva relazionale.

Lo sviluppo del sapere è possibile anche grazie a due processi paralleli, quello dello scambio di conoscenze tra contesti diversi e quello del mantenimento dell'identità nel cambiamento e nello scambio, che oggi hanno perso i loro confini, rendendo appunto più complessa la comprensione dei processi culturali delle persone come singoli e come gruppi.

L'intenzionalità della trasmissione del patrimonio culturale, tangibile e intangibile, alle future generazioni, viene visto da Feuerstein come una continua e attiva esperienza di conoscenza. Il concetto di trasmissione non va confuso con un passaggio passivo dei saperi, come "naturale" assimilazione di valori e di esperienze di vita. Proprio perché la trasmissione culturale ha un'incidenza sulla operatività delle funzioni cognitive e sulla loro integrazione con i contenuti stessi della conoscenza, è necessario che il patrimonio culturale sia reso una esperienza di conoscenza attiva e critica di tutti per tutti. Gli individui che ricevono un'adeguata esperienza di apprendimento mediato nella loro cultura svilupperanno maggiori competenze per una transizione a un'altra cultura. Questo perché l'esperienza di apprendimento mediato sviluppa le competenze della riflessione oltre che del pensiero complesso e attiva un consapevole esercizio tra l'uso delle funzioni cognitive e l'individuazione delle possibili soluzioni ai problemi. Inoltre aiuta chi apprende a costruire in modo ordinato delle categorie socio-culturali flessibili fondamentali per lo scambio e la comprensione di esperienze diverse. Coloro che sono stati privati di questa intenzionalità educativa possono manifestare un minore e ridotto investimento del loro potenziale di apprendimento per il fatto che non sanno come rispondere alle situazioni di cambiamento e di relazioni in ambienti nuovi. Ciò rende il passaggio da una cultura ad un'altra piuttosto problematico, e rende problematica anche la comprensione dei vari elementi della nuova cultura. Conoscere i processi di mediazione attivati nelle culture all'interno dei sistemi formativi è un aspetto importante dell'educazione inclusiva perché facilita la comprensione della diversità ed offre gli strumenti per poterne sviluppare le specificità.

Pertanto nella progettazione di interventi e azioni educative inclusive è necessario distinguere bene la differenza che intercorre tra *diversità culturale* e *deprivazione culturale*. La prima rimanda a contenuti, riferimenti, esperienze, valori, ideali che sono propri delle culture, e per loro natura sono diversi perché nati da esperienze storico-sociali specifiche; la seconda, la deprivazione culturale, fa riferimento a una condizione (comunque modificabile) che vivono le persone che non hanno avuto la possibilità di conoscere in modo attivo, personale, partecipativo e rielaborativo, il sistema dei saperi del proprio patrimonio culturale. Coloro che sono stati privati di esperienze di apprendimento mediato nella propria cultura mostrano un ridotto potenziale di apprendimento, e questo rende piuttosto problematica la transizione verso ogni nuova esperienza di vita culturale. Nelle situazione di deprivazione culturale è possibile individuare un certo tipo di difficoltà a relazionarsi con gli altri, a saper ascoltare opinioni contrastanti e vedere punti di vista differenti. Spesso si manifestano giudizi rigidi e stereotipati. In molti casi la deprivazione culturale può essere accompagnata da una deprivazione di tipo affettivo causata da una assenza o da un abbandono da parte dell'educatore e/o dei punti di riferimento per il bambino, o da uno scarso interesse alla realizzazione del suo successo formativo.

Nell'esperienza di apprendimento mediato il mediatore si *interpone* tra gli stimoli, i segni, le fonti di conoscenza e il soggetto, e tra questo e le sue risposte, «e dà loro una forma in modo che acquisiscano un significato, siano interpretate, suscitino una emozione. I mediatori naturali sono i genitori e gli insegnanti. Ma non solo loro. Mediatori formidabili sono anche le tradizioni, i riti, i simboli. Suscitano emozioni, superano l'immediato significato dell'oggetto, lo collegano alla storia individuale e collettiva. Nelle società tradizionali gran parte delle mediazioni avveniva quasi inconsciamente» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 28). Questa attenzione alla mediazione degli stimoli, alla possibilità di elaborazione e manipolazione degli stimoli che viene data dal mediatore permette a colui che è coinvolto nella relazione di

---

<sup>2</sup> UNESCO (2003): «Per "patrimonio culturale immateriale" s'intendono le prassi, le rappresentazioni, le espressioni, le conoscenze, il know-how – come pure gli strumenti, gli oggetti, i manufatti e gli spazi culturali associati agli stessi – che le comunità, i gruppi e in alcuni casi gli individui riconoscono in quanto parte del loro patrimonio culturale».

apprendimento di trarre beneficio e significato dall'esperienza, e di creare nuove motivazioni e aspettative per i futuri apprendimenti. La mediazione agisce, in riferimento al secondo criterio, quello della trascendenza, nella prospettiva di superare la logica del "qui e ora". L'educazione deve andare oltre l'esperienza immediata, perché se questo non avvenisse si indebolirebbe il significato stesso dell'educazione, che è quello di attivare un processo di conoscenza in prospettiva futura. In questa dimensione educativa di tipo intenzionalmente proiettivo, il criterio della trascendenza permette la costruzione di quel patrimonio di principi e di valori che, creando l'abitudine alla ricerca di un pensiero astratto e formale, valorizza il significato stesso dell'apprendimento e migliora continuamente l'esercizio, contestualizzato e non, delle funzioni cognitive.

Questa attenzione alla relazione educativa di qualità e allo sviluppo delle potenzialità della mente si pone in modo coerente con le linee dell'educazione inclusiva. Attraverso lo sviluppo di questi approcci è possibile rispondere in modo originale e attivo alle questioni poste dall'integrazione delle diversità. L'approccio di Feuerstein è orientato a riconoscere le differenze di apprendimento e le specifiche potenzialità, ma nello stesso tempo a individuare per ogni tipologia, dall'eccellenza ai gravi ritardi, la mediazione adatta per sviluppare le funzioni della mente e la possibilità di vivere e di creare in contesti sociali di benessere e di reciprocità. Tale approccio permette di collegarsi in modo attivo ai bisogni differenziati di apprendimento che si intrecciano con altre caratteristiche del soggetto, come la provenienza sociale e le caratteristiche culturali. La trascendenza porta proprio a sollecitare una dinamica continua tra il sapere personale e l'esperienza sociale. La comprensione dei rapporti di causa-effetto interni agli eventi e la comprensione delle relazioni interpersonali promuovono la riflessione e la consapevolezza della propria e altrui responsabilità nell'agire sociale. In accordo con le linee dell'educazione inclusiva (UNESCO, 2008), l'elemento chiave dell'inclusione non è l'individualizzazione, ma la diversificazione dei processi che favoriscono un migliore e più adeguato apprendimento, personalizzando all'interno di una condivisione sociale le comuni esperienze di apprendimento. Tenendo conto delle potenzialità individuali e di come la mente lavora durante l'apprendimento, è possibile anche attivare la partecipazione dei soggetti coinvolti, studenti e non, rispettandone le singole esigenze. La progettazione dei processi insegnamento-apprendimento si sposta da una logica di "stabilizzazione su una media" dello sviluppo delle potenzialità di apprendimento individuali definita *a priori*, verso una logica di sviluppo dell'apprendimento dentro un contesto educativo-relazionale caldo, orientato alla modificabilità del soggetto e allo sviluppo dell'uso delle funzioni della mente. «Nell'applicare il criterio della *trascendenza* – come anche altri criteri – è importante comunicare al bambino il significato delle sue azioni, rendendolo consapevole del fatto che ciò che fa in quel momento gli servirà in futuro e in altri contesti. Questa consapevolezza lo aiuta a trasferire il proprio apprendimento ad altre situazioni e a trarne beneficio. Dei dodici criteri dell'*esperienza di apprendimento mediato*, la trascendenza è quello più umanizzante. Probabilmente, è anche quello oggi più trascurato, in quanto è in declino la tensione a promuovere la ricchezza culturale come obiettivo della società e del singolo» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 40).

L'esperienza di apprendimento mediato offre un modo di pensare e di realizzare un'educazione di qualità in una prospettiva inclusiva, dove provano a sintonizzarsi diversità, equità, potenzialità, successo. L'educazione di qualità, all'interno di questa prospettiva, non può più rivolgersi solo a pochi; l'equità consiste proprio nel fornire ad ogni individuo la possibilità di avere tutte le opportunità di modificabilità cognitiva che gli sono necessarie per migliorare le sue funzioni cognitive, per dare sempre più qualità al proprio apprendimento. Ogni persona coinvolta nella relazione educativa deve essere consapevole di questo aspetto. Le linee dell'educazione inclusiva non indicano l'attenzione che deve essere data per far sì che ogni soggetto sia egli stesso protagonista e stratega del proprio sapere. Esse rimandano essenzialmente ad una proposta di cambiamento dei metodi e dei sistemi educativi, lasciando più in ombra le modalità con le quali ogni persona può diventare, e diventa, l'artefice dei propri saperi e del funzionamento del personale sistema di costruzione del sapere.

Gli studi sulla metacognizione (Cornoldi, 1995) contribuiscono a entrare meglio nella dimensione della qualità educativa, e approfondiscono le ricerche sullo sviluppo dell'intelligenza, su come essa lavora durante i processi di apprendimento e su come possa essere compresa e utilizzata al meglio da colui che è coinvolto nel processo di apprendimento. Seguendo il pensiero di Cornoldi, l'intelligenza non può essere considerata unitaria, ma articolata in una serie di abilità semi-indipendenti (Cornoldi, 2009). Questo fa comprendere che si devono attivare differenti forme di funzionamento e di interconnessione tra le tante abilità chiamate in azione durante un *problem solving* e un adeguato e creativo utilizzo delle competenze personali. La valutazione quantitativa su cui si basano i test di intelligenza che misurano il Q.I. è ampiamente biasimata dai ricercatori della metacognizione. Il riferimento al risultato finale come prodotto di una somma di punteggi raggiunti, la non adattabilità del test alle capacità e ai bisogni dei soggetti, l'incapacità di vedere

come lavora la mente durante l'elaborazione delle risposte, la predittività insita nei test stessi e il riferimento teorico che considera l'intelligenza in modo unitario e lineare, sono alcuni degli aspetti maggiormente criticati. Per quanto ancora ampiamente utilizzati per gli "screening" su grandi numeri sulle capacità di apprendimento di bambini e adulti, è facile capire che tale approccio valutativo è incoerente con i processi di interventi educativi inclusivi. Avviare quindi delle relazioni di educazione formale di questo tipo in situazioni dove ci sono condizioni di esclusione o di emarginazione può causare un ostacolo o un blocco allo sviluppo positivo del processo di apprendimento. Le difficoltà incontrate dal soggetto nel rispondere in modo adeguato agli item dei test suscitano più un senso di incapacità e di scarsa autostima che una spinta ad andare avanti. Talvolta l'educazione utilizza approcci valutativi che tengono poco conto di quale ricaduta questi hanno sulla percezione che il bambino, ma anche l'adulto, costruisce di se stesso. La natura di questi approcci è, infatti, soprattutto di tipo quantitativo e non qualitativo e permette all'insegnante di farsi solo un sufficiente quadro delle conoscenze, soprattutto disciplinari, dell'educando. Va inoltre considerato che l'applicazione di un'analisi dei saperi condotta in modo distaccato, spesso selezionante ed escludente, e un intervento non orientato intenzionalmente a promuovere il successo formativo di chi apprende impediscono che si realizzi l'approccio inclusivo in modo partecipato. I processi che guidano l'inclusione sociale si riferiscono, forse più di quelli dell'integrazione, alla necessità di modificare tutto il sistema sociale verso nuove forme di democrazie capaci di saper coordinare processi complessi, includendo gli aspetti relativi all'economia, alla salute, al lavoro, all'ambiente, alla sostenibilità e alla salvaguardia dei patrimoni culturali. Questa dimensione di complessità e di stretto legame tra interventi politici e prassi educative di tipo inclusivo è un monito di prevenzione di fronte a possibili fallimenti di quegli interventi educativi che in ultima analisi risultano sostenuti da una sostanziale retorica che sostiene solo cambiamenti superficiali dei sistemi (Daniels - Garner, 1999).

L'integrazione tra modelli educativi e politiche inclusive permette di riflettere su quale fondamentale ruolo abbiano, nello sviluppo delle capacità di apprendimento e dell'intelligenza, gli aspetti relativi alla cultura, ai valori e alle motivazioni. Nel processo di costruzione delle conoscenze una parte è sempre socialmente e culturalmente mediata ed è acquisita sia attraverso l'educazione, sia attraverso l'immersione dell'individuo in una comunità caratterizzata dal contesto sociale. Pertanto il modo in cui la cultura può influenzare le motivazioni di coloro che apprendono a sviluppare buone competenze e specifiche abilità (Cornoldi, 2009) dipende molto da come essa media questi processi.

Un ulteriore contributo alla lettura del rapporto tra cultura e funzioni della mente è dato da Feuerstein nella definizione del terzo criterio della mediazione, «la *mediazione del significato*, che permette di arricchire il contenuto della mediazione di valori, di sentimenti, di emozioni e di ideali. [Inoltre] la mediazione del significato comunica l'energia affettiva ed emotiva che rende possibile il superamento della resistenza all'apprendimento» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 40). La mediazione di significato è un adeguato strumento per favorire la motivazione del bambino all'apprendimento e quindi la sua propensione e disponibilità al cambiamento. Il mediatore deve essere ben consapevole delle potenzialità insite in questa mediazione, e deve autovalutarsi, in modo riflessivo e critico, su quali aspetti culturali egli seleziona per lo sviluppo dell'apprendimento, e sulle modalità che utilizza per farlo. È possibile che il mediatore possa «non rendersi conto dei pesanti giudizi di valore relativi a intere classi di persone, oggetti e caratteristiche che trasmette con la sua mediazione. [...] il mediatore deve essere consapevole e agire con cognizione. Questo è particolarmente importante quando si ha che fare con i bambini [...] il cui pensiero critico non è ancora ben sviluppato. In questi casi i messaggi non verbali possono essere più potenti delle argomentazioni razionali e delle spiegazioni» (*ibid.*, p. 42).

Nel concludere questa sintetica riflessione sul contributo che può dare il modello dell'esperienza di apprendimento mediato alla realizzazione dell'educazione inclusiva, possono essere considerati i motivi per i quali i bambini non ricevono questo tipo di esperienza di qualità. Feuerstein parla di due macrocategorie: le condizioni di vita e le barriere personali (Feuerstein, 2008). Le prime si riferiscono ai possibili fattori sociali e culturali che impediscono la realizzazione delle esperienze di mediazione. Tuttavia, anche i fattori critici come la povertà o l'esclusione, che potrebbero sembrare fortemente responsabili della mancanza di apprendimento mediato, non sono in realtà così condizionanti. È stato visto come l'investimento educativo e culturale dei genitori dipenda più dalla intenzionalità educativa che dalle condizioni socio-economiche. Più problematiche possono essere le situazioni in cui le relazioni interpersonali della famiglia sono vissute in modo aggressivo e violento. In questi casi i modelli relazionali non permettono un adeguato sviluppo delle funzioni cognitive. Ci sono poi i casi di cambiamento culturale e di discontinuità avvertita da coloro che si trovano a vivere emigrando in paesi diversi da quelli dove sono cresciuti. La scelta di lasciarsi alle spalle il patrimonio di saperi di cui sono portatori, per adattarsi senza conflitti alla nuova realtà sociale, può creare un vuoto che impedisce di operare un confronto critico e costruttivo tra contesti culturali diversi. Un altro

aspetto che ostacola l'apprendimento mediato è rappresentato dai «ritmi frenetici di vita, sono pochi gli incontri con nonni e zii che permettono di proiettarsi verso il futuro mantenendo un legame tra passato e presente. Privato della ricchezza del passato, l'orientamento verso il futuro si impoverisce drammaticamente» (Feuerstein - Rand - Feuerstein, 2005, p. 69). Infine, le barriere personali, caratterizzate da situazioni come la iper o ipo attività, deficit sensoriali, disturbi di apprendimento dovuti anche a fattori socio-ambientali, richiedono che venga cambiata l'intensità della relazione o la sua modalità. Molti educatori, genitori, insegnanti, preferiscono arrendersi di fronte a situazioni problematiche affermando che il limite posto dalle condizioni del bambino impedisce di andare oltre un certo punto. Questo implica un atteggiamento passivo e limitato dell'educatore di fronte alla situazione problematica che richiede interventi specifici, più che speciali, da affrontare con intenzionalità. La definizione di bisogni speciali, che la letteratura sull'educazione inclusiva utilizza ampiamente, potrebbe essere rovesciata, responsabilizzando maggiormente l'educatore con la richiesta di una professionalità competente e adatta a intervenire in modo attivo, partecipe e modificante di fronte a situazioni che pongono ostacoli alla realizzazione dell'apprendimento mediato.

## Bibliografia

- Albanese, O. (a cura di), *Percorsi meta cognitivi. Esperienze e riflessioni*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Bruner, J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Bruner, J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 2000.
- Contini, M. - Fabbri, M. - Manuzzi, P., *Non di solo cervello*, Raffaele Cortina, Milano, 2006.
- Contini, M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci (FI), 1992.
- Cornoldi, C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna, 1995.
- Cornoldi, C. - Vianello, R. (a cura di), *Intelligenze multiple in una società multiculturale*, Edizioni Junior, Bergamo, 1999.
- Cornoldi, C., *Metacognition, Intelligence and Academic Performance*, in Waters Harriet, S. - Schneider, W. (edd.), *Metacognition, Strategy Use and Instruction*, Guilford Press, 2009.
- Damasio, A., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1995.
- Damasio, A., *Alla ricerca di Spinoza*, Adelphi, Milano, 2005.
- Daniels, H. - Garner, P., *Inclusive education*, Stylus Publishing Inc., USA, 1999.
- Falik, L., *Programma di Arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, Erickson, Trento, 2008.
- Feuerstein, R. et al., *Il programma di arricchimento strumentale*, Erickson, Trento, 2008.
- Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R., *La disabilità non è un limite. Se mi ami, costringimi a cambiare*, Libriliberi, Firenze, 2005.
- Feuerstein, R. - Rand, Y. - Rynders, J., *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Firenze, 1995.
- Goleman, D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1999.
- Goleman, D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 2000.
- Guetta, S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli, 2001.
- Guetta, S., *Corpo e mente nell'apprendimento*, in Mannucci, A. (a cura di), *L'emozione tra corpo e mente: educazione, comunicazione e metodologie*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2006.
- Guetta, S., *Tra metacognizione ed empatia: una riflessione sul contributo di alcuni strumenti del metodo Feuerstein*, in Mannucci, A. - Collacchioni, L. (a cura di), *L'avventura formativa tra corporeità, mente ed emozioni*, ETS, Pisa, 2009.
- Guido, C. - Mondelli, G., *Didattica e metacognizione*, Anicia, Roma, 1999.
- Ianes, D. (a cura di), *Metacognizione ed insegnamento. Spunti teorici ed applicativi*, Erickson, Trento, 1996.
- Liverta Sempio, O., *Vigotskij, Piaget, Bruner*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Kopciowski, J., *L'apprendimento mediato*, Editrice La Scuola, Bologna, 2002.
- Kopciowski, J., *Migliorare se stessi per ottenere di più. Riflessioni teoriche e proposte operative secondo il pensiero di Reuven Feuerstein*, KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione, Roma, 2007.
- Kozulin, A., *Mediated Learning Experience and Cultural Diversity*, <http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/kozulin.pdf>, dicembre 2009.
- Mannucci, A., *Comunicare con la mente e con il corpo*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2003.
- Mannucci, A., *L'emozione tra mente e corpo*, Edizioni del Cerro, Tirrenia, 2006.
- Mannucci, A. - Collacchioni, L., *L'avventura tra mente e corpo*, ETS, Pisa, 2010.
- Mariani, A. - Sarsini, D., *Sulla metacognizione*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Mazzara, B. M., *Prospettive di psicologia culturale*, Carocci, Roma, 2007.
- Meghnagi, D., *Introduzione*, in Feuerstein, R. - Rand, Y. - Feuerstein, R., *La disabilità non è un limite. Se mi ami, costringimi a cambiare*, Libriliberi, Firenze, 2005, pp. VII-XIII.
- Minuto, M. - Ravizza, R., *Migliorare i processi di apprendimento*, Erickson, Trento, 2008.

- Orefice, P., *I domini conoscitivi*, Roma, Carocci, 2001.
- Orefice, P., *La formazione di specie*, Guerini e Associati, Milano, 2003.
- Orefice, P., *Pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 2006.
- Orefice, P., *Pedagogia scientifica*, Editori Riuniti Univ. Press, Roma, 2010.
- UNESCO, *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*, Parigi, 17 Ottobre 2003.
- UNESCO, *Inclusive education: the way of the future*, International Conference Centre, Geneve, 25-28 November 2008.
- Vygotsky, L. S., *Pensiero e linguaggio*, Giunti-Barbera, Firenze, 1984.

# Indice

## Gli Autori

**Introduzione**, *S. Guetta*

## Parte I: Realtà e interventi

1. **“Monelli” e “incorreggibili”:  
i modelli teorici della devianza e la questione minorile**, *P. Barone*  
Bibliografia
2. **Educazione inclusiva: problematiche ed emergenze**, *S. Guetta*  
Educazione inclusiva nelle strategie dell'UNESCO  
Promuovere l'inclusione nel rispetto della uguaglianza-differenza  
Bibliografia
3. **La scuola dell'adolescenza: la relazione educativa  
e le metodologie di apprendimento con adolescenti difficili**, *M. R. Mancaniello*  
Le metodologie per la scuola della società complessa: il ruolo del *cooperative learning*  
Il *cooperative learning* come metodologia di supporto alla formazione di tutti, nessuno escluso  
Bibliografia
4. **La comunicazione formativa: tra ascolto ed empatia**, *V. Boffo*  
Le origini della comunicazione formativa  
L'ascolto: uno strumento per la formazione  
L'empatia come condizione di vita  
Per una pedagogia dell'attenzione  
Bibliografia
5. **Interventi psicosociali sul carcere e sul reinserimento**, *P. Meringolo*  
Le norme sociali, la legge e la cultura  
La pena e gli aspetti “moralì” della correzione  
Il potere e il potente: l'esperimento di Zimbardo  
Il carcere oggi: considerazioni da un ricerca  
Alcune considerazioni conclusive  
Bibliografia
6. **Autobiografie in carcere e percorsi di auto-riflessività**, *C. Benelli*  
Il dispositivo autobiografico come cura di sé  
Le forme di scrittura personale in carcere  
In conclusione  
Bibliografia
7. **Educazione e terzo settore**, *A. Mannucci*  
Un po' di storia  
Nasce un nuovo settore  
La dimensione politica e gli investimenti  
La figura e il ruolo dell'operatore socio-educativo  
Le strategie educative  
Conclusioni  
Bibliografia

## Parte II: Mediazione e cambiamento

### 8. Esperienza di apprendimento mediato per l'inclusività, *S. Guetta*

Bibliografia

### 9. La vita è relazione, *J. Kopciowski*

Le basi teoriche del metodo

I criteri della mediazione dell'apprendimento

Le Funzioni Cognitive

Bibliografia

### 10. Cambiamento umano e modificabilità cognitiva, *P. Orefice*

Il cambiamento negli esseri umani nel tempo e nello spazio di vita

Il cambiamento uomo/ambiente

I paradigmi inadeguati della modificabilità umana e ambientale

La cognizione motore della modificabilità umana nell'ambiente

La Modificabilità Cognitiva Strutturale (M.C.S.) secondo Feuerstein

La modificabilità cognitiva complessa tra emozione, ragione e saperi tangibili

Il cambiamento educativo attraverso la mediazione: contributi dell'E.A.M. e della R.A.P.

Bibliografia

### 11. Modificabilità cognitiva strutturale e neuroplasticità:

**affrontare la necessità e il potenziale di cambiamento, *R. Feuerstein, L. H. Falik***

La necessità di adattamento

La teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale (M.C.S.)

Superare le cause della disabilità cognitiva

Applicare l'Esperienza di Apprendimento Mediato alla modificabilità cognitiva

La convalida della modificabilità cognitiva dalle nuove neuroscienze: la sfida della neuro plasticità

Relazione tra neuroplasticità e sviluppo cognitivo

Riepilogo

Bibliografia

### 12. Valutazione del Potenziale di Apprendimento

**come strumento per l'avanzamento professionale**

**di giovani adulti appartenenti a minoranze, *A. Kozulin***

Avanzamento professionale di immigrati e gruppi minoritari

Il potenziale di apprendimento di studenti immigrati e appartenenti a minoranze

Obiettivi della ricerca e soggetti

Risultati

Discussione

Ringraziamenti

Bibliografia

## Indice

*Scheda bibliografica:*

GUETTA, Silvia (a cura di)

Saper educare in contesti di marginalità.  
Analisi dei problemi ed esperienze di apprendimento mediato

Roma, KOINÈ - Centro Interdisciplinare di Psicologia e Scienze dell'Educazione<sup>®</sup>, 2010.  
175 p., cm 24 (Psicopedagogia)

1. Pedagogia
2. Psicologia dell'educazione
3. Marginalità
4. Devianza
5. Questione minorile
6. Metodo Feuerstein
7. Apprendimento mediato
8. Processi cognitivi
9. Modificabilità cognitiva
10. Potenziale di apprendimento
11. Educazione inclusiva

ISBN 978-87771-26-X

### **Collana di Psicologia Clinica e Psicoterapia:**

1. Toman W., *Terapia familiare e struttura della famiglia*
2. Petri H., *Lasciare ed essere lasciati*
3. Razavi D. - Delvaux N., *L'assistenza medico-psicologica nel trattamento del paziente oncologico*
4. Toman W., *Psicologia del profondo*
5. Kast V., *Abbandonare il ruolo di vittima*
6. Razavi D. - Delvaux N., *Psico-oncologia. Il cancro, il malato e la sua famiglia*
7. Ferragut É. e coll., *Psicosomatica: il corpo e il dolore*
8. Bayle B., *L'embrione sul lettino. Psicopatologia del concepimento umano*
9. Kast V., *Conflitti e complessi: una chiave di accesso ai temi esistenziali*
10. Ferragut É. e coll., *Emozione e memoria: il corpo e la sofferenza*
11. Ferragut É. e coll., *Emozione e trauma: il corpo e la parola*
12. Petri H., *Il valore dell'amicizia*
13. Derzelle M., *Per una concezione psicosomatica dell'ipocondria. Il pensiero bloccato*
14. Ferragut É., *Aggressioni e maltrattamenti*
15. Brocq H., *Dolore morale: quello che il paziente non osa dire*
16. Petri H., *La psicoterapia con i giovani adulti*
17. Ferragut É., *Sofferenza, malattia e cure*
18. Petri H., *Non troppo amore, per carità!*
19. Schmidbauer W., *La psicoterapia con le persone anziane*
20. Gerbino C. - Ventimiglia R., *Struttura della famiglia e disturbi psicosomatici*

### **Collana di Psicopedagogia:**

1. Petri H., *Mio padre? non c'è... Il dramma della deprivazione del padre*
2. Zöllner U., *Sindrome da perfezionismo*
3. Petri H., *Padre buono - Padre cattivo. Psicologia dell'identità maschile*
4. Petri H., *Valori traditi. Il futuro rubato alla nuova generazione*
5. Petri H., *Fratelli: Amore e rivalità. La relazione più lunga della nostra vita*
6. Cierpka M., *Faustlos. Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza*
7. Kopciowski J., *Migliorare se stessi per ottenere di più*
8. Monteiro Fernandes O., *Essere figlio unico - Essere fratello*

Finito di stampare nel mese di luglio 2010  
presso Abilgraph s.r.l.  
00159 ROMA - Via Ottoboni, 11

## Quarta di copertina

Il testo raccoglie gran parte degli interventi presentati durante una esperienza di ricerca e formazione sulle problematiche della marginalità e dell'esclusione sociale ed educativa svoltasi in ambito universitario. Già da diversi anni queste tematiche sono diventate oggetto di attenzione da parte degli esperti di scienze dell'educazione. In questo lavoro, dopo una parte introduttiva in cui vengono presentati gli aspetti teorici, viene proposto un approccio formativo per il superamento di difficoltà cognitive e comportamentali legate a contesti di marginalità; in particolare viene presentato il modello di apprendimento mediato proposto da Reuven Feuerstein.

**Silvia Guetta**, ricercatrice confermata di pedagogia generale e sociale, insegna pedagogia della marginalità e della devianza minorile presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze. È coordinatrice della Cattedra Transdisciplinare UNESCO di Firenze per la rete dei saperi della pace. Ambiti di ricerca: analisi e comparazione delle metodologie per la formazione integrata; interventi in contesti di marginalità sociale; educazione interculturale e sviluppo della cultura di pace.

€22,00

ISBN 978-88-87771-26-X