

*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.

## 2. Educazione inclusiva: problematiche ed emergenze

*Silvia Guetta*

*Il sapere apporta dignità e la dignità è un bisogno primario.*

Bertrand Schwartz

*In nessun modo non potrò mai giudicare accettabile  
per un mio simile, chiunque sia,  
quello che considero moralmente intollerabile per me stessa.*

Simon Weil

### Educazione inclusiva nelle strategie dell'UNESCO

Nel corso degli ultimi decenni l'UNESCO si è sempre più interessato alle problematiche relative l'inclusione sociale. Al di là delle raccomandazioni e dell'impegno assunto nel sostenere politiche e azioni per il programma "Education for all" (EFA) lanciato a Dakar nel 1999<sup>1</sup>, oggi si è delineato con maggiore chiarezza che è necessario considerare il problema dell'educazione in una prospettiva più ampia e di impegno sociale che va oltre il semplice richiamo allo sviluppo di sistemi di educazione formale per le popolazioni escluse e povere del pianeta. EFA ha significato soprattutto aprire una nuova strada, ma anche una sfida mondiale sulla possibilità di garantire a tutti i cittadini del mondo, in particolare quelli che non ne hanno le possibilità e vivono ai margini delle società, uguali opportunità di educazione a tutti. Il programma è strettamente collegato alla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 che sostiene, nell'art. 26, che ogni essere umano ha diritto all'educazione.

Nel corso degli ultimi decenni l'impegno degli stati membri dell'UNESCO si è sempre più rafforzato tanto che già nel 2001 erano 164 (UNESCO, 2008a) i governi che insieme ad organizzazioni e partner di vario genere provenienti da differenti zone del pianeta, avevano aderito ad un impegno politico e strategico collettivo orientato a migliorare, allargare, espandere e sollecitare opportunità educative e scolastiche per i bambini, i giovani e gli adulti, in particolare per quelli svantaggiati. Tra gli obiettivi del programma EFA c'è quello di rendere sempre più consapevoli sia i governi che le organizzazioni più vicine alla società civile, che il tema dell'istruzione deve avere un approccio globale e integrato con quello dei diritti umani, del *lifelong learning*, apprendere lungo tutto il corso della vita, e dell'impegno di adottare nuove misure e nuove strategie per poter raggiungere le popolazioni più povere, più vulnerabili e i gruppi più svantaggiati della società.

All'interno di questo tipo di analisi, va ricordato che spesso il senso dato al termine educazione è quello dato della lingua inglese. Esso è sostanzialmente riferito al concetto di istruzione, cioè di educazione formale, mentre nel contesto pedagogico italiano il suo significato include anche quello non formale e informale. Puntualizzare questo aspetto è necessario per comprendere che le politiche e le strategie delle organizzazioni mondiali sono soprattutto indirizzate allo sviluppo e al riconoscimento dell'educazione formale. Andare a scuola può essere per i bambini, i giovani e gli adulti l'unica strada per acquisire le conoscenze, le abilità e le competenze utili a poter prendere decisioni in autonomia, cambiare la qualità della vita migliorare le condizioni di salute e dell'ambiente circostante. Solo nel momento in cui viene dato il libero accesso all'istruzione è anche possibile avviare un nuovo processo di inclusione e partecipazione sociale che implichi, dignità, rispetto, libertà, giustizia e pace. L'istruzione rappresenta quindi una variabile fondamentale che incide fortemente sui cambiamenti sociali e culturali all'interno dei processi di risoluzione dei conflitti.

Nonostante il diritto all'istruzione sia ormai un "riconoscimento globalizzato", risultano ancora profonde le spaccature e le discriminazioni sociali e culturali perpetuate dai gruppi di potere sia culturali che politici. È

---

<sup>1</sup> <http://www.unesco.org/en/efa-international-coordination/the-efa-movement/>, dicembre 2009.

ancora ampiamente diffusa e forte la discriminazione contro le bambine, le ragazze e le donne all'interno dei sistemi di istruzione presenti in quei Paesi che "sottoposti" a grossi gap economici non hanno strutturato, o non possono strutturare, un sistema formativo capace di garantire il riconoscimento e la realizzazione dell'educazione per tutti. L'esclusione delle donne è generalmente accompagnata dalla esclusione anche di gruppi considerati, per differenti motivi, minoritari (Brock-Utne, 1989). Tale esclusione può riguardare le popolazioni indigene, i gruppi che vivono in zone rurali lontane dalle città, i bambini che vivono per la strada, gli immigrati, i disabili e le minoranze culturali e linguistiche.

Il problema delle disuguaglianze e della mancata uguaglianza delle opportunità viene indicato come uno dei punti prioritari considerati nell'ultimo monitoraggio dell'UNESCO sulla marginalità e l'esclusione. Nel report (UNESCO, 2010a) si sostiene che in molti contesti, anche tra quelli democratici e moderni, c'è una vera e propria incapacità di affrontare queste problematiche. In particolare non siamo stati capaci in questi anni, ma soprattutto dall'avvento della crisi economica che ha colpito in particolar modo i sistemi più fragili e più deboli, di fare fronte alle disuguaglianze e alla stigmatizzazione ancora fortemente radicate nelle società e quindi di opporsi in modo efficace duraturo e sostenibile alle discriminazioni legate in particolare alla ricchezza, al sesso, all'etnia, alle condizioni di possibile disabilità. In molti casi la crisi economica, sociale e politica in generale, di questi ultimi anni, ha provocato, in alcuni contesti in via di cambiamento rispetto alla messa in azione del sistema educativo e scolastico, la perdita dei risultati raggiunti con i programmi di EFA. In molti Paesi del mondo (con un numero superiore a 20) solo poco più del 30% dei giovani riesce a frequentare la scuola per più di 4 anni (UNESCO Associated Schools, 2009).

Fattori di esclusione e di disuguaglianza combinati tra loro determinano una vera e propria esclusione dal percorso educativo, riducendo, o in molti casi annullando, non solo il diritto che ogni persona ha di acquisire e costruire gli strumenti del sapere e del conoscere, ma anche quello di sviluppo delle potenzialità conoscitive e del raggiungimento successo personale. Un successo inteso non solo come progressivo e continuo miglioramento della propria formazione, ma anche come realizzazione di sé nel fare azioni che vedono l'individuo impegnato e responsabile del proprio agire sociale. Un successo che gran parte di coloro che non hanno avuto la possibilità di vivere e di sperimentare la propria esperienza scolastica come un periodo piacevole, soddisfacente e costruttivo, non hanno potuto conoscere.

In molti casi, alle persone escluse vengono anche negati gli strumenti per poter essere coinvolte criticamente e costruttivamente come cittadini attivi. Questi aspetti introducono a uno degli obiettivi dell'educazione inclusiva: puntare sul cambiamento della percezione di fallimento che spesso accompagna il percorso formativo di chi non ha potuto raggiungere il suo successo.

Uno dei contesti dove questo aspetto risulta particolarmente evidente è quello relativo alla formazione e all'istruzione. È importante valutare che là dove si sono presentate esperienze negative come il disagio relazionale o insoddisfazione scolastica, dove quindi ci sono state esperienze di insuccesso formativo che hanno portato all'esclusione e/o all'abbandono del percorso, sono anche venuti a mancare il rispetto delle opportunità educative e il diritto al *lifelong learning*, allo sviluppo delle conoscenze e a condizioni sociali di autonomia e libertà. Il precoce abbandono della scuola e dei percorsi formativi può causare non avere strumenti critici, di analisi, riflessivi sufficienti per comprendere come cambiare o investire nella formazione in relazione ai cambiamenti dei contesti di vita. In altre parole non aver potuto frequentare regolarmente un percorso scolastico e non aver avuto la possibilità di elaborare saperi culturali e professionali di base, può avere avuto una incidenza negativa sulla attitudine ad apprendere e sapere apprendere. La scuola non è responsabile solamente della qualità dell'insegnamento dei contenuti disciplinari, ma anche delle motivazioni e dell'interesse che alimentano il desiderio di continuare ad apprendere. Deve quindi essere posta molta attenzione su come la scuola promuove e sostiene l'apprendimento continuo perché questo costituisce un intervento preventivo contro le forme di marginalità sociale e stimola la costruzione di saperi che facilitano la comprensione delle realtà complesse che cambiano e si modificano continuamente.

Le politiche e gli interventi per poter finalmente realizzare una scolarizzazione per tutti, devono quindi tenere conto che oltre all'aspetto strumentale del sapere, inteso come acquisizione degli strumenti di base del conoscere, ogni soggetto deve avere la possibilità di potenziare attitudini, interessi, motivazioni e competenze di vita, personali. Questa specifica attenzione nei confronti degli aspetti più qualitativi della formazione è ben evidenziata nei sei principali obiettivi dell'EFA<sup>2</sup>.

L'educazione per tutti sottolinea i benefici che l'istruzione di base può dare a ogni persona per lo sviluppo dei saperi e delle conoscenze in un percorso di vita che inizia nella famiglia, fin dalla nascita, per arrivare

---

<sup>2</sup> I sei obiettivi sono: 1. Una precoce cura dell'infanzia e della sua educazione; 2. Una istruzione di base per tutti; 3. Riconoscimento dei bisogni di apprendimento dei giovani e degli adulti; 4. Alfabetizzazione degli adulti; 5. Genere; 6. Qualità.

all'età adulta. In questi ultimi anni i documenti prodotti dall'UNESCO sul tema della educazione e delle sue responsabilità per il miglioramento della qualità di vita delle persone, considerano l'apprendimento delle giovani generazioni in una prospettiva più ampia rispetto a quella dell'educazione formale/istruzione sottolineando come la famiglia, la/e comunità di appartenenza, così come l'ambiente naturale e culturale di vita delle persone, siano anche questi luoghi di esperienze educative e formative. In questo senso va compreso che l'analisi, e conseguentemente l'intervento preventivo o di nuovo orientamento educativo da proporre, si deve indirizzare verso una visione più ampia rispetto all'obiettivo minimo di alfabetizzazione.

La pedagogia sociale considera questi differenti contesti di apprendimento formale, non formale e informale (Orefice - Sarracino, 2004) sempre impegnati in una continua, dinamica e costruttiva integrazione. Ogni considerazione di politica educativa interessata allo sviluppo della società civile in direzione democratica e di convivenza pacifica si deve porre l'obiettivo di intervenire in modo integrato sui differenti contesti di sviluppo e di costruzione dei saperi, anche se la scuola ha sempre e comunque una grande responsabilità. Questa infatti, non è più pensata come un luogo di trasmissione culturale ma come contesto formativo dinamico, critico: è alla scuola che è stato affidato per primo il compito di fare all'accoglienza e all'integrazione delle diversità culturali.

Se è vero che è necessario diffondere e realizzare politiche democratiche e inclusive che sostengano l'educazione per tutti, questo non significa che si debba perdere di vista la soggettività e la contestualizzazione assolutamente originale che ogni persona vive nel costruire la propria conoscenza. Spesso le esigenze e le emergenze sociali ed economiche hanno direzionato il problema verso un intervento di massa al fine di coinvolgere un numero molto alto di bambini, che indubbiamente ha un suo valore perché attraverso questa via si vorrebbero eliminare preclusioni e ostacoli alla partecipazione dei saperi. Tuttavia questa apertura a tutti non garantisce il successo formativo e la realizzazione degli obiettivi formativi che le società democraticamente formate prevedono. Dare a tutti la possibilità di frequentare la scuola deve accompagnarsi alla consapevolezza che da sola la scuola fa poco se non è sostenuta da un impegno politico, istituzionale, metodologico e didattico, capace di garantire il successo formativo per tutti. In pratica non è sufficiente dare a tutti la possibilità di frequentare la scuola, ma è altresì necessario che questo diritto venga integrato immediatamente con il diritto alla qualità dell'istruzione e dell'educazione.

Gli aspetti relativi alla qualità educativa mettono soprattutto in evidenza la necessità di pensare ad aule meno affollate e fatiscenti dove lo studio è affaticato anche dalla scarsa disponibilità di mezzi e materiale didattico come i libri di testo (UNESCO, 2010a). In molti Paesi, per arginare il problema dei costi, gli insegnanti, spesso poco preparati, vengono assunti con contratti brevi. Questo permette ai governi di dimostrare il proprio impegno verso il problema dell'educazione, ma lascia fuori il problema della qualità. La mancanza di formazione adeguata e il lavoro in condizione precarie causano spesso una scarsa motivazione professionale che ricade sulla qualità didattica. Gli insegnanti che non hanno prospettive di sviluppo della carriera e non percepiscono adeguate retribuzioni non si sentono motivati a investire in una relazione educativa di qualità; in queste dinamiche conflittuali i giovani rischiano di perdere i benefici che la formazione scolastica può dare. In pratica risulta chiaro che se non vengono rispettati i diritti degli insegnanti questo significherà anche una mancanza di rispetto dei diritti dei bambini, in quanto ne viene meno la qualità educativa (UNICEF, 2007)

Ma oltre all'aspetto economico e formativo, quello che dà qualità al lavoro scolastico è anche la dimensione di partecipazione attiva e di cooperazione che gli stessi insegnanti possono dare alla costruzione dei percorsi formativi proposti dalla scuola. Un maggiore coinvolgimento degli insegnanti nell'organizzazione scolastica e nell'individuazione dei programmi e contenuti da realizzare, porta ad alzare il livello di qualità del sistema scolastico perché attiva una rete di relazioni interpersonali all'interno delle quali possono esprimersi e dialogare differenti provenienze culturali e professionali. Saper lavorare insieme in modo cooperativo e partecipativo fa crescere il senso di responsabilità e di fiducia nel lavoro svolto promuovendo, allo stesso tempo la diffusione di una cultura di democrazia e di rispetto dei diritti umani.

Nel trattare le implicazioni tra educazione inclusiva e scuola è necessario considerare che quando parliamo di educazione formale tendiamo sempre a evidenziarne solo gli aspetti assolutamente positivi che questa può avere nella formazione dei giovani, come se il sapere che viene appreso a scuola non potesse essere carico di valori, modelli culturali e sociali, comportamenti e relazioni umane che possono creare situazioni di conflittualità e di esclusione. D'altra parte non viene neppure considerato quanto il "canale caldo" dell'educazione, quello capace di comprendere emozioni sia fortemente responsabile del successo formativo dei giovani. Oggi è ampiamente riconosciuto che costruire un approccio nuovo alla realizzazione personale e favorire le competenze socio-emotive adatte alle relazioni cooperative e partecipative, può essere fatto solo se viene data la possibilità ai giovani di scoprire, sperimentare e vivere i sentimenti positivi provenienti dal piacere, dalla soddisfazione, dal senso di benessere e di condivisione.

Da qui la riflessione che l'educazione non è sempre buona, nel senso che, per quanto possa essere orientata allo sviluppo delle conoscenze, queste talvolta tendono a confermare e a radicalizzare prassi escludenti e stereotipate di tipo sociale. La natura dell'educazione è quindi di per sé piuttosto controversa. Anche nei Paesi dove è stato sviluppato un sistema politico-sociale democratico la scuola è un luogo nel quale possono essere perpetuate forme di discriminazione e di esclusione che rispecchiano le possibili distorsioni del modello sociale del quale la scuola fa parte. La scuola e l'educazione non sono quindi opportunità di per sé risolutive, anzi, talvolta, possono favorire o alimentare divisioni e conflitti sociali (Tawil - Harley, 2004). Questo tema, più legato alla problematica dei conflitti sociali e soprattutto dei conflitti armati presenti ancora in molte società, rappresenta una riflessione importante per le politiche educative sia per le società democraticamente organizzate, sia per quelle che stanno uscendo da situazioni di conflitto o di profonde divisioni sociali e si stanno avviando verso nuove politiche più democratiche e partecipative. Bisogna quindi che tutto il sistema formativo dalle politiche alle strategie, dalle teorie ai metodi, dalle didattiche agli strumenti e infine, ma non ultimo, dalle tipologie organizzative alle relazioni umane, sia orientato verso la partecipazione e l'inclusione delle persone con i loro sistemi di saperi e di conoscenze. Infine va anche valutato l'effetto moltiplicatore dell'educazione, nel senso che questa trascende la dimensione contingente dell'esperienza formativa del bambino, sia nel tempo che nei contesti, per diventare, potenzialmente, un beneficio, oppure un danno, per la famiglia e per il contesto sociale.

Nonostante gli impegni degli Stati e la condivisione dell'idea che formare ed educare nel rispetto dei diritti della persona sia il primo passo verso la convivenza democratica e pacifica, ancora molti obiettivi concreti devono essere raggiunti. Le cifre che è possibile utilizzare come riferimento sono sempre approssimative e in cambiamento, tuttavia recenti indagini statistiche stimano che c'è ancora circa il 16% della popolazione mondiale adulta (circa 780 milioni di persone) che non ha avuto l'opportunità di apprendere a leggere e a scrivere. A questa analisi si deve aggiungere che anche là dove ci sono le opportunità per iscriversi a una scuola il fenomeno dell'abbandono scolastico senza aver raggiunto la padronanza dell'istruzione di base è molto alta. Il fenomeno del *drop out* non deve essere sottovalutato, ma, anzi, deve costituire un elemento di riflessione sulla qualità dell'offerta formativa in tutta la sua complessità. A questo si aggiunge che in molti contesti l'educazione non è ancora riconosciuta come un diritto per e di tutti. Le forme di povertà, di isolamento geografico, di differenza di genere, lingua, cultura sono ancora, in moltissimi luoghi, i principali ostacoli che bloccano lo sviluppo dei saperi delle persone.

È alla luce di queste problematiche che si inserisce quindi il tema della inclusione educativa come riflessione generale sullo sviluppo di una dimensione sociale dell'educazione e sugli elementi di qualità che possono portare al successo formativo personale e del gruppo di appartenenza. Pertanto l'educazione inclusiva si interessa di individuare e di rimuovere gli ostacoli che impediscono ai gruppi sociali svantaggiati e emarginati di accedere alla formazione, ma anche di considerare le differenti tipologie di bisogni formativi che gruppi e individui richiedono. L'educazione inclusiva si pone sia sul piano delle politiche che delle metodologie didattiche interessate e coinvolte nel processo e nella relazione educativa. Naturalmente i livelli politico e metodologico, sostenuti dalle strategie e dalle prassi, sono costantemente integrati perché, senza un impegno politico, senza un cambiamento delle norme e delle leggi che pianificano l'organizzazione e l'accesso alla scuola, e senza la formazione degli insegnanti con curricula formativi adeguati, non è possibile poter realizzare progetti educativi che capaci di coinvolgere le persone, motivandole attraverso la messa in campo dei loro saperi in esperienze attive e partecipate. La scarsa motivazione all'apprendimento, dovuta molto spesso a una distanza di saperi tra i soggetti attori dell'esperienza educativa, ma soprattutto la difficoltà di trovare nell'esperienza di apprendimento formale una reale opportunità di cambiamento, di rinforzo dell'autostima, di utilizzo personale e originale delle conoscenze, possono essere fattori complementari che influiscono sulla scelta di abbandonare la scuola. La riuscita degli apprendimenti deve essere sempre accompagnata alla riuscita della persona stessa. Spesso non viene posta sufficiente attenzione sui bambini che vengono sistematicamente scoraggiati, allontanati, emarginati ed etichettati. Quelli sono bambini che facilmente non sono in grado di sviluppare autostima, fiducia nelle proprie capacità compromettendo la motivazione ad imparare. Attraverso la prospettiva dell'educazione inclusiva si insiste sul fatto che il passo che le scuole devono fare è quello di sviluppare la cultura dell'inclusione e del rispetto di tutti i bambini. Questo significa in molti casi, avviare dei processi di revisione dei curricula con i quali la scuola è organizzata, gestita e amministrata (UNICEF, 2007).

Ogni intervento che vuole favorire uno sviluppo della inclusione e della partecipazione deve lavorare all'interno di una rete di azioni che, in modo integrato, siano orientate a modificare le condizioni e le opportunità di vita delle persone. Parlare di educazione inclusiva senza cogliere gli aspetti relativi all'economia, ai trasporti, alle condizioni di lavoro, al rispetto dei diritti umani e del bambino, limita la riuscita dell'intervento stesso. L'aspetto economico rimane molte volte escluso dal pensare e fare pedagogico. Esso

ha, invece, una forte incidenza perché può generare una forte dipendenza nella possibilità di realizzare o meno progetti e interventi (UNESCO, 2010b).

## **Promuovere l'inclusione nel rispetto della uguaglianza-differenza**

Il tema della inclusione si collega fortemente a quello della uguaglianza delle opportunità. Oggi sappiamo bene che cosa significhi il rispetto delle uguaglianze delle opportunità. Nata all'interno della disuguaglianza nei confronti delle donne, la riflessione si è sempre più estesa a realtà di esclusione sociale e culturale delle quali il mondo più industrializzato e globalizzato è diretto responsabile. La parità delle opportunità è una riflessione in progress che si definisce e si chiarisce nella comprensione delle disuguaglianze che la stessa società prima genera e poi cerca di combattere. In pratica è lo stesso contesto sociale, con le sue politiche economiche, il controllo dei saperi, l'organizzazione del benessere, la tolleranza omologante che genera situazioni di disuguaglianze delle opportunità. Ogni sistema sociale in quanto sistema regolato oltre che da relazioni anche da norme implicite ed esplicite, formali e non formali, è un contesto che genera forme diverse di esclusione. La dinamica dell'esclusione è allora radicata nella società che, appunto, genera/allontana i deboli, i poveri, i diversi, togliendo loro la possibilità di avvalersi degli stessi diritti e delle stesse opportunità dei "non diversi" legittimando così l'ineguaglianza delle opportunità all'interno dello stesso sistema sociale (Foucault, 1976). Si pensi alle donne, agli anziani, ai bambini, come i gruppi "storici" ai quali non viene ancora garantito il rispetto del diritto di uguaglianza delle opportunità. E come il problema si faccia più complesso quando queste categorie si intrecciano tra loro e/o a questa se ne aggiungono altre, come la condizione di disabilità, tossicodipendenza, malattia, reclusione, prostituzione, immigrazione, eccetera.

Sul piano sociale e a livello degli apprendimenti, le ineguaglianze delle opportunità generano una situazione di ingiustizia che può aprire al conflitto. La differenza di condizioni di vita conferma e fortifica contesti di divisione sociale e di respingimento di possibili integrazioni. L'accettazione dell'ingiustizia, e il suo "assorbimento" e legittimazione in norme, ma più spesso in prassi condivise, rappresenta il modo più subdolo e nocivo che le collettività e i sistemi sociali possono vivere e sperimentare. In ogni contesto in cui operiamo come educatori per l'inclusione educativa e sociale ci dobbiamo chiederci se ciò che stiamo facendo e gli obiettivi che stiamo perseguendo non nascondano idee, valori, atteggiamenti che sostengono l'esclusione dei meno favoriti, o dei meno capaci, o di coloro che noi respingiamo perché considerati responsabili di mettere in discussione il nostro lavoro di educatori.

Esclusione e inclusione hanno un punto in comune: la responsabilità di chi le agisce e le realizza. L'esclusione non è una fatalità (Schwartz, 1995), ma una azione scelta e perpetuata da ogni persona che è parte di quel sistema che agisce come escludente, allontanante, emarginante. Il processo che l'educazione inclusiva deve attivare non si pone solo nell'ottica di promuovere azioni per includere coloro che non vivono l'uguaglianza dei diritti e l'uguaglianza delle opportunità. Il sistema scolastico è aperto a tutti, è un diritto/obbligo per tutti andare a scuola all'interno di una fascia di età della vita, ed è socialmente inaccettabile nelle società democratiche la mancanza di titoli di studio minimi. Questa obbligatorietà, come la stessa offerta formativa, non sono garanzia di uguaglianza di opportunità, che noi potremmo dire formative. L'uguaglianza delle opportunità sta in primo luogo nel dare a ogni persona gli strumenti cognitivi, sociali, culturali ed emozionali, necessari per comprendere se stessa, all'interno del suo stesso processo formativo e della rete socio-culturale che lo sostiene. Molto spesso nel pensare di agire nel processo di inclusione del soggetto, tendiamo a vedere lui come beneficiante dell'azione che stiamo svolgendo, come un soggetto "vittima", ma comunque passivo, che deve essere recuperato. Questo modo di pensare e agire è inclusione solo in apparenza. Considerare alcuni gruppi o alcuni soggetti come destinatari passivi di un intervento educativo specifico è un modo elegante per attivare unaennesima forma di esclusione. L'educazione inclusiva richiede che l'intervento abbia come metaobiettivo quello di rendere il soggetto consapevole e autonomo del processo di inclusione attivato, evitando che egli si trovi a vivere questa esperienza subendola e senza parteciparvi.

Se è vero che i modelli sociali appresi nell'esperienza formativa diventano delle rappresentazioni sociali che poi tendiamo a riproporre laddove cerchiamo soluzioni ai conflitti di varia natura, apprendere in un sistema di ingiustizie e di ineguaglianza delle opportunità può favorire un atteggiamento di accettazione passiva della situazione e la non consapevolezza delle modalità con cui questo processo si realizza. Può anche in qualche modo impedire di trovare soluzioni pianificate e organizzate capaci di fare uscire dal circolo vizioso dell'esclusione. In alcuni casi la situazione di marginalità, in particolare quando è dovuta al disagio e all'esclusione, limita la possibilità di scambio e di confronto chiudendo le opportunità di riuscita e

di successo formativo della persona. Può succedere che per differenti tipologie di bisogni e di attese la marginalità crei una sorta di pigrizia mentale che impedisce o limita il cambiamento. Sicuramente niente è automatico; questa è solo una possibile lettura del fenomeno, che, in ogni caso, deve essere analizzato all'interno della dinamica individuo e società.

In alcuni casi, possiamo vedere rompere la catena della esclusione quando viene recuperata una relazione positiva con la formazione. A livello sociale, grazie al forte investimento delle politiche e delle strategie fatte UE per l'educazione degli adulti, molte persone sentono il bisogno di tornare in formazione, e spesso di recuperare quei i periodi di apprendimento formale che durante l'adolescenza, e qualche volta anche l'infanzia, non erano stati vissuti. In questi casi l'eguaglianza delle opportunità viene attivata facendo vivere l'esperienza di apprendimento come una esperienza di scelta, di cambiamento e di apprendimento. *Educare ad apprendere* può garantire la formazione continua perché sostiene le persone a trovare modalità nuove e creative per adattarsi e rispondere ai cambiamenti sociali e culturali. Ma all'interno di questa propensione all'apprendimento – questo slogan che sembra ormai essere parte della nostra vita – l'attenzione va posta sugli aspetti profondi che toccano le motivazioni del soggetto, le emozioni, le strategie di apprendimento, la storia stessa del soggetto. Intervenire nel campo dell'educazione inclusiva significa, quindi, saper cogliere, oltre che la questione relativa alla eguaglianza di opportunità e rispetto dei diritti, anche la scoperta della nuova strada formativa da percorrere sapendo che ci sono state e ci sono delle barriere e degli ostacoli che hanno generato e spinto verso la marginalità. Educare all'inclusione non è solo fare in modo che gruppi a lungo esclusi abbiano la possibilità di ricevere una istruzione e una formazione regolare, ma significa entrare dentro il sistema educativo sia per dare dei contenuti che aprano alla diversità, allo scambio, al dialogo, alla intercultura come reale e unica esperienza di crescita dell'essere umano, sia per formare agli strumenti del pensare critico autonomo e riflessivo. Solo lavorando in modo integrato sui differenti contenuti e strutture delle culture, sull'agire per la convivenza pacifica, sulla stretta relazione e necessaria reciprocità vitale tra l'essere umano e l'ambiente, sulla comprensione di come siano fonte di conoscenza le percezioni, le emozioni, i sentimenti, sulla continua scoperta del rapporto tra valori di uguaglianza, libertà ed educazione possiamo riconoscere se stiamo realizzando in concreto una educazione inclusiva in grado di comprendere in sé le tante diversità che sono date da tutti coloro che partecipano in modo personale allo sviluppo dei saperi. Ognuno di questi aspetti porta in sé dei contenuti complessi che necessitano di abilità, come abituare il soggetto a lavorare su più piani, da quello comparativo a quello analitico, da quello associativo a quello astratto. Abilità che richiedono un grande impegno formativo perché i contenuti senza gli strumenti che sappiano farli propri, elaborarli e utilizzarli nel modo migliore, nel bene e nell'interesse personale e della collettività non servono a niente. I contenuti presentati, e comunque trasmessi al soggetto, non diventano mai oggetto di conoscenza se non passano attraverso forme personali di elaborazione per diventare percorsi di conoscenza complessi.

Educare nella prospettiva dell'inclusione significa anche essere consapevoli che per impegnarsi, o ritornare ad impegnarsi, nei processi di apprendimento è assolutamente necessario disporre di quei *pre-requisiti* o di quegli strumenti operativi senza i quali non è possibile pensare che anche il migliore intervento di inclusione sociale e di sviluppo umano possa realmente diventare patrimonio dei saperi del soggetto. È necessario andare oltre le sole competenze di base come scrivere, leggere e saper operare con i numeri, perché è sempre più chiaro che queste non garantiscono la formazione di una capacità di autonomia e di criticità del pensare e del sentire del soggetto.

Vi è una stretta connessione tra educazione inclusiva e società inclusiva, e tra queste e lo sviluppo della democrazia e della conoscenza (Boffo - Torlone, 2008). Se l'educazione può contribuire a promuovere parità e dignità tra le persone, questa deve altresì inserire nella società le modalità per rendere possibile e paritario per tutti lo sviluppo delle conoscenze e ogni forma sociale di uguaglianza. Le questioni della qualità e della parità educativa non riguardano solo i Paesi che vivono quotidianamente con le disuguaglianze sociali e con i conflitti interni. È un problema che riguarda anche Paesi ricchi e ben organizzati e che mostrano un alto tasso di scolarizzazione (UNESCO, 2008b). In molti Paesi manca ancora la parità di condizioni tra maschi e femmine, tra poveri e agiati/ricchi, tra soggetti considerati normodotati e quelli con bisogni speciali. Questo indica che c'è ancora una larga disparità all'interno di molti luoghi che ha una forte incidenza sui sistemi educativi di distribuzione della conoscenza<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Education quality and equality are unresolved matters even in those countries with high schooling rates. There are large disparities among and within countries as regards the access to the different educational levels and the distribution of knowledge. Only 63% of countries with available data have reached gender parity in primary education, decreasing to 37% at the secondary level. Students from economically disadvantaged sectors, rural areas or minorities are those who, due to a structural situation, show higher repetition and drop-out rates and achieve lower learning outcomes. Moreover, segregated schools and programs exist, which are

Educare ai sentimenti di eguaglianza, di rispetto, di dignità non esclude quello della scoperta e del riconoscimento delle differenze, ma che con questo si integra per evitare che una educazione costruita solo sulle differenze conduca alla negazione dell'incontro, della condivisione, della appartenenza sociale e culturale di tutti gli esseri umani a questo pianeta. La necessità di relazionarsi in modo adeguato e originale con le tante provenienze culturali e ai modelli di saperi non conosciuti ci ha costretti, in molti contesti, a privilegiare uno sguardo rivolto verso la differenza, perdendo così di vista ogni riferimento allo sviluppo della società inclusiva. Le nostre politiche, i nostri sistemi sociali e anche i nostri modelli educativi affermano sempre più il valore della differenza, quasi ci dicessero che stiamo scoprendo qualcosa che prima non eravamo in grado di vedere. Questa riflessione è stata un impegno sociale fondamentale e importante per individuare e prendere consapevolezza delle tante caratteristiche che sono proprie degli esseri umani e per provare a uscire dal mondo della dipendenza e della omologazione. Va ricordato però che il punto di partenza era dato da una diffusa incapacità di vedere l'altro come potenzialità e differenza. L'altro infatti veniva sempre ricondotto all'*io*, attraverso un processo di omologazione e di assimilazione. Pensare all'altro in termini suoi propri e non in una prospettiva di mancanza e di difetto ha richiesto che si separasse l'altro da noi per poterne comprendere la ricchezza e il valore. Oggi, però, siamo di fronte a un punto fermo. Spostandosi troppo sulla rilevanza e importanza della diversità come ricchezza e contributo al cambiamento e alla creatività delle tante culture, non siamo più in grado di ricondurre questa diversità nella relazione con l'uguaglianza. Abbiamo il timore di ritornare all'omologazione, al controllo sociale e all'assimilazione. Se si perde il riferimento all'uguaglianza, la diversità crea una sorta di separazione tra le persone facilitandone la esclusione. Se viene accentuato troppo o solo la diversità, che comunque ha sempre origine nel rapporto/confronto tra me e l'altro, non viene favorita la costruzione di sentimenti e valori di condivisione, di ricerca della comune esperienza, dello scambio e della comunicazione che parte da un comune sentire del genere umano. «Per eguaglianza in natura bisogna intendere che il bambino che nasce a Roma in una famiglia borghese è eguale al bambino che nasce nei bassi di Napoli e nelle bidonvilles di Casablanca; tra questi bambini l'unica differenza esistente è dovuta al contesto socio-culturale. Ma il potenziale di vita, quello che Bergson chiamava "lo slancio vitale" è eguale tra tutti questi bambini; anzi anche in presenza di un deficit o di una patologia la natura del bambino non cambia: vuole comunicare, essere amato, desidera essere curato, desidera amare, sente la gioia e la sofferenza, ha il senso quasi innato del giusto e dell'ingiusto. Eppure crescendo il bambino del quartiere residenziale di Roma si sentirà qualcosa di più rispetto al bambino dei Bassi di Napoli e delle bidonvilles di Casablanca»<sup>4</sup>.

Questa attenzione al rapporto dinamico e non sempre equilibrato tra uguaglianza e diversità assume una rilevanza particolare all'interno delle tematiche della inclusione sociale ed educativa. Diventa chiaro che uguaglianza non significa omogeneità e che diversità non significa negatività o anormalità. La diversità come l'uguaglianza sono insite nella natura umana e solo se diamo spazio, ascolto e movimento a questa creativa dicotomia apriamo le menti ad una cultura che conosce l'inclusione.

L'inclusione sociale infatti non si rapporta solo agli aspetti educativi, anche se è sempre prioritario individuare le modalità metodologiche, didattiche e operative per creare degli ambienti di apprendimento capaci di soddisfare le esigenze di tutti gli individui di una comunità e di rispondere alla diversità dei bisogni di apprendimento, indipendentemente dalla loro origine sociale, dalla cultura o dalle caratteristiche individuali (UNESCO, 2008b). Pertanto ciò che caratterizza una educazione inclusiva è soprattutto la diversificazione dei percorsi educativi e la possibilità di vivere e condividere comuni esperienze di apprendimento attraverso le pratiche della cooperazione, della collaborazione e dello sviluppo comunitario, per favorire la cultura della partecipazione nel rispetto e nella tolleranza delle singole esigenze.

Saper rispondere in modo adeguato e inclusivo alla diversità è uno dei modi per poter realizzare un'educazione di qualità e, d'altra parte, rappresenta una continua sfida, una chiara consapevolezza che la presenza delle diversità che si intrecciano con le uguaglianze delle esperienze umane non è una emergenza storica, ma un aspetto naturale della vita di ogni comunità. Diventa sicuramente fondamentale la costruzione di curricoli interculturali che permettano di acquisire i metodi e gli strumenti per promuovere il reciproco rispetto tra le culture, tra i gruppi sociali, tra le differenze generazionali e tra le tante diversità-uguaglianze delle persone che vivono la cittadinanza planetaria. Ma un nuovo curriculum interculturale deve anche sapersi misurare con le differenti capacità di apprendimento, con le teorie delle intelligenze multiple e lo sviluppo dei suoi differenti aspetti e con i talenti e le aspettative delle persone. Questo comporta sostanziali

---

aimed at people with special educational needs, of different ethnic origin, or migrant families. Many of these students are not treated with human dignity; their culture is not respected and they are victims of physical or psychological violence (*ibid.*, p. 6).

<sup>4</sup> Goussot, A., *Per una pedagogia dell'eguaglianza*, <http://www.sintesialettica.it>, 01.04.2009.

cambiamenti dei modi di pensare di fare istruzione ed educazione, degli atteggiamenti, dei curricoli delle pratiche educative, dei sistemi di valutazione e dell'organizzazione scolastica (*ibid.*).

## Bibliografia

- Andrich Miato, S. - Miato, L., *La didattica inclusiva*, Erickson, Trento, 2003.
- Boffo, V. - Torlone F. (a cura di), *L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei*, Firenze University Press, Firenze, 2008.
- Brock-Utne, B., *La pace è donna*, Gruppo Abele, Torino, 1989.
- Cambi, F. - Olivieri, S., *I silenzi nell'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci, 1994.
- Daniels, H. - Garner, P., *Inclusive education*, Hogan, NY, 1999.
- Demetrio, D. - Favaro, G., *Didattica interculturale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Foucault, M., *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino, 1976.
- Orefice, P., *I domini conoscitivi*, Carocci, Roma, 2001.
- Orefice, P. - Guetta, S. (a cura di), *Adolescenti, relazione di aiuto, integrazione degli interventi*, Edizioni ETS, Pisa, 2003.
- Orefice, P. - Sarracino, V. (a cura di), *Nuove questioni di pedagogia sociale*, Franco Angeli, Milano, 2004.
- Piccone Stella, S., *Esperienze multiculturali*, Carocci, Roma, 2003.
- Pinto Minerva, F., *L'intercultura*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Schwartz, B., *L'educazione di domani*, La Nuova Italia, Scandicci, 1977.
- Schwartz, B., *Modernizzare senza escludere*, Anicia, Roma, 1995.
- Sen, A., *Identità e violenza*, Laterza, Roma, 2008.
- Tawil, S. - Harley, A., *Education, Conflict and Social Cohesion*, UNESCO, Geneva, 2004.
- Olivieri, S. (a cura di), *L'educazione e i marginali*, La Nuova Italia, Scandicci, 1997.
- UNESCO, EFA - *Global Reporting. Education for all by 2015. We will make it?*, Paris, 2008a.
- UNESCO, *Inclusive education: the way of the future*, International Conference Centre, Geneva, 25-28 November 2008b.
- UNESCO, EFA - *Global Monitoring Report - Reaching the marginalized*, Paris, 2010a.
- UNESCO, EFA - *Report Reaching the marginalized*, 2010b.
- UNESCO Associated Schools, *Education for Sustainable Development*, Paris, 2009.
- UNICEF, *A human rights-based Approach to education for all*, NY-Paris, 2007.

# 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