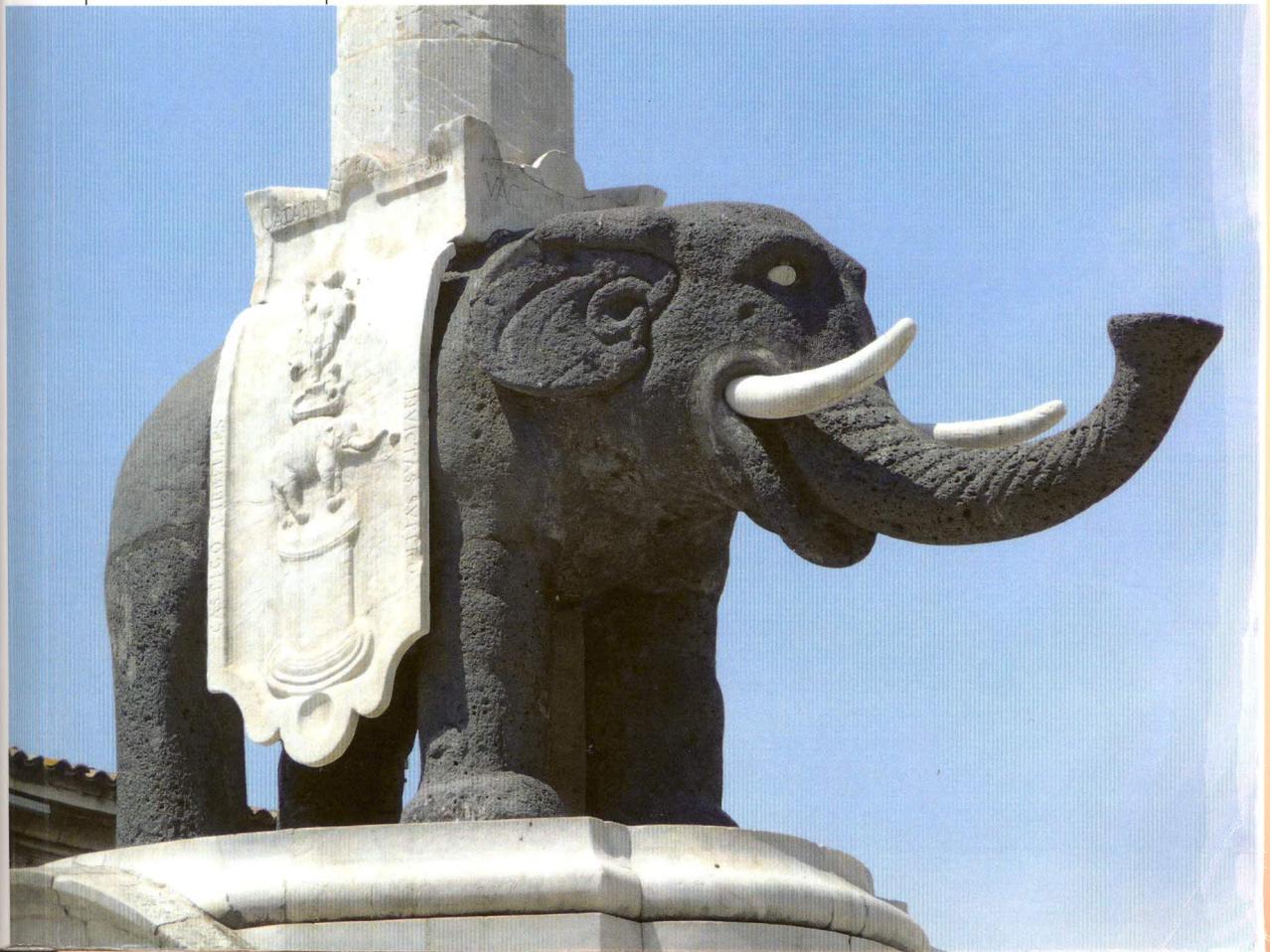




*Pedagogia militante*  
*Diritti, culture, territori*

a cura di  
*Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri*

EDIZIONI ETS •



A fronte delle numerose, quotidiane emergenze legate alla tutela e al rispetto dei diritti dei soggetti, delle comunità e delle culture, i fondamenti e i metodi di una progettualità educativa pedagogicamente fondata, ancor più che in passato, rischiano di divenire ostaggio di una logica della pronta risoluzione, competenze e saperi pedagogici di rimanere costretti entro paradigmi ad essi estranei.

Con uno sguardo particolarmente attento alla problematicità delle prassi ed una rinnovata attenzione alla evoluzione dei modelli educativi, giungendo opportunamente a comprendere anche versanti di ricerca empirico-sperimentale e didattica, il volume accoglie gli Atti del Convegno Nazionale SIPED 2014 *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, sviluppando il proprio asse argomentativo attraverso una lettura degli aspetti più problematici di tanta contemporaneità dal punto di vista dei diritti dei soggetti, della sfida delle società multiculturali, del rapporto tra vissuto delle persone e territorio.

Si rende necessario recuperare il ruolo etico e civile dell'impegno pedagogico per riportare al centro delle politiche culturali ed economiche dei governi dei vari paesi, l'educazione e l'istruzione, in particolare di coloro che fanno parte di tutte le "periferie" del mondo. Ciò costituisce il fulcro di una pedagogia *militante*, impegnata nel sociale e nella formazione attraverso un progetto di cambiamento/decondizionamento che, al di là dei saperi, innesti nelle coscienze la capacità di recuperare l'umano che è in noi con reti di alleanze e processi di solidarietà.

Maria Tomarchio è ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania. Docente di Modelli di progettazione pedagogica e politiche educative, conduce i propri interessi di ricerca privilegiando gli ambiti dei modelli dell'Educazione Nuova e della Scuola attiva in Europa, della pedagogia di Roger Cousinet, della formazione alla cittadinanza attiva democratica.

Simonetta Ulivieri è ordinaria di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Firenze. I suoi studi sono prevalentemente rivolti all'educazione di genere e alla storia dell'infanzia. Ha analizzato anche i temi della marginalità e dell'esclusione sociale con particolare riguardo al mondo della scuola e dell'istruzione. A Firenze coordina il Dottorato di Scienze della Formazione e Psicologia. Attualmente è anche Presidente della Società Italiana di Pedagogia - SIPED.

€ 48,00



## Indice

Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia <i>militante</i> <i>Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri</i>	7
Introduzione ai lavori	
La pedagogia <i>militante</i> , una sfida per la società contemporanea <i>Santo Di Nuovo</i>	11
Per una pedagogia <i>militante</i> <i>Massimo Baldacci</i>	13
Il futuro necessario <i>Michele Corsi</i>	15
Educazione, marginalità e differenze. La Pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà <i>Simonetta Ulivieri</i>	17
<i>Parte Prima</i>	
Diritti, culture, soggettività: frontiere pedagogiche e responsabilità educative	
Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa <i>Maria Tomarchio</i>	25
Educazione e competenze interculturali nella società neoliberale <i>Agostino Portera</i>	37
Le due responsabilità della pedagogia <i>Enza Colicchi</i>	49
Cura educativa, "tensione morale", etica pubblica <i>Maurizio Fabbri</i>	65
Le nuove famiglie come emergenza educativa <i>Antonio Bellingeri</i>	73
Scuola e società di fronte alle migrazioni e alle diversità: educazione e mediazione interculturale in Italia <i>Massimiliano Fiorucci</i>	84
Vivaio, formazione e competenze: l'eredità di un'esposizione universale <i>Green and food education Expo 2015</i> <i>Pierluigi Malavasi</i>	101
I volti della diversità e i diritti mancati <i>Stefano Salmeri</i>	111

*Parte Seconda***Culture, marginalità, processi formativi**

- L'appello al margine. Formare oltre i silenzi e le emergenze  
*Giuseppe Annacontini* 125
- I rom a scuola. Educazione formale e bisogni formativi  
*Giuseppe Burgio* 134
- Pedagogia militante, diritto all'apprendimento permanente e integrazione dei rifugiati  
*Marco Catarci* 147
- Cultura dell'infanzia e diritti dei bambini. Le contraddizioni del mondo globale  
*Emiliano Macinai* 157
- Costruire il proprio posto nel mondo. L'educazione tra senso dell'impegno ed etica della situazione  
*Elena Madrussan* 166
- Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza  
*Raffaele Mantegazza* 179
- Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia  
*Elena Mignosi* 189
- Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. Il caso Sicilia  
*Marinella Muscarà* 204
- Scuola e democrazia. Per una educazione alla cittadinanza  
*Anna Maria Passaseo* 211
- Learning city*: la sfida dell'inclusione sociale  
*Roberta Piazza* 221
- Il disagio "invisibile" dei bambini a scuola  
*Valeria Rossini* 234
- Universalismo, diritti e politiche della formazione. Per una pedagogia della decrescita  
*Fabrizio Manuel Sirignano* 249
- L'invisibilità delle coppie omosessuali. L'esigenza etica di diritti civili  
*Massimiliano Stramaglia* 261
- Intercultura: una necessità pedagogica  
*Giovanbattista Trebisacce* 269
- Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante "in tempo di pace"  
*Letterio Todaro* 276
- Pedagogia e *poverty studies*: alla ricerca di direzioni razionali tra i paradossi  
*Alessandro Tolomelli* 288
- Bambini e ragazzi con background migratorio a scuola. Per una pedagogia dell'ospitalità  
*Davide Zoletto* 300

*Parte Terza***Gruppi di la***Sessione Prima***Minori invis**Un "caleidosco  
*Francesca Pulv*Due volte invis  
Minori stranieri  
*Lorena Milani**Choc culturale*  
*Raffaella Biagi*Educare alla re  
di postcatastro  
*Alessandro Va*Gli extraterres  
*Luca Agostiner*I diritti inavve  
*Antonio Borgo*Tra origini e n  
Spunti di rifles  
*Stefania Loren*Includere dive  
della ricerca Is  
dei giovani co  
*Angela Musch*Minori stranie  
*Maria Vincigu**Sessione Second***Soggetti di**Narrare e Agi  
*Laura Clarizia*"Vecchi" e "r  
*Riccardo Paga*I nuovi modi  
*Silvana Calap*Ricostruire il  
territoriale in  
*Maria Luisa I*Pedagogia e  
*Gabriella Ale*

## Parte Terza

## Gruppi di lavoro

	<i>Sessione Prima</i>	
125	Minori invisibili e infanzie migranti: i nuovi drammi contemporanei	
134	Un "caleidoscopio in movimento" e la responsabilità del sistema educativo <i>Francesca Pulvirenti</i>	311
147	Due volte invisibili. Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all'educazione <i>Lorena Milani</i>	314
157	Choc culturale e disagio sociale nei minori stranieri non accompagnati <i>Raffaella Biagioli</i>	323
166	Educare alla resilienza/Educare alla resistenza: per una pedagogia del corpo nelle situazioni di postcatastrofe <i>Alessandro Vaccarelli</i>	332
179	Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA * <i>Luca Agostinetti</i>	339
189	I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva <i>Antonio Borgogni</i>	347
204	Tra origini e nuove appartenenze: identità plurali nell'adozione internazionale? Spunti di riflessione da una ricerca qualitativa, in prospettiva interculturale <i>Stefania Lorenzini</i>	355
211	Includere diversità per arricchire le differenze. Prospettive e proposte pedagogiche della ricerca Isfol: "Analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico"	
221	<i>Angela Muschitiello</i>	361
234	Minori stranieri e famiglie transnazionali. Il significato di una relazione a distanza <i>Maria Vinciguerra</i>	370
	<i>Sessione Seconda</i>	
249	Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità	
261	Narrare e Agire la Responsabilità <i>Laura Clarizia</i>	379
269	"Vecchi" e "nuovi" diritti. La pedagogia e lo spazio autonomo dell'educativo <i>Riccardo Pagano</i>	382
276	I nuovi modi e i nuovi mondi del disagio giovanile: quale pedagogia inclusiva? <i>Silvana Calaprice</i>	385
288	Ricostruire il senso di comunità nella "terra dei fuochi": il manager educativo nello sviluppo territoriale integrato <i>Maria Luisa Iavarone, Paolo Orefice</i>	393
300	Pedagogia e valorizzazione di un patrimonio invisibile: una ricerca sugli anziani <i>Gabriella Aleandri</i>	399

<i>L'inattuale</i> approssimarsi al <i>volto</i> dell'Altro, tra vincoli e diritti <i>Manuela Gallerani</i>	406
Garantire l'esigibilità dei diritti. Un monitoraggio dei diritti dell'infanzia nella regione Marche <i>Berta Martini, Rossella D'Ugo</i>	416
I diritti delle donne e le sfide del multiculturalismo <i>Clara Silva</i>	425
Inclusività e cittadinanza partecipata. Riflessioni pedagogiche <i>Lucia Ariemma</i>	431
Educare alla "giustizia": fondamenti pedagogici dell'educazione alla legalità <i>Michele Caputo</i>	437
Pedagogia militante e pedagogia narrativa: quale possibile incontro? <i>Micaela Castiglioni</i>	442
Diritti, cura ed educazione. In dialogo con J. Hersch e J. Tronto <i>Giuseppina D'Addelfio</i>	447
Pedagogia del lavoro "militante" tra ricerca, didattica, <i>engagement</i> <i>Daniela Dato</i>	455
Strategie del sapere e del conoscere in una società del cambiamento. Processi formativi ed esercizio dei diritti <i>Viviana La Rosa</i>	461
Ali per volare: studio su <i>Exaptation</i> come funzione pedagogica <i>Elvira Lozupone</i>	466
Parola e immagine per una pedagogia militante. Imparare il tempo del limite, tra dire e guardare <i>Emanuela Mancino</i>	472
Educare alla cittadinanza terrestre: per una <i>com-presenza ecologica</i> <i>Alba G.A. Naccari</i>	480
Cittadinanza e impegno civile. Una ricerca sulle pratiche educative <i>Pascal Perillo</i>	490
L'educazione e l'impegno, tra <i>critical pedagogy</i> e pedagogia critica <i>Claudia Secci</i>	498
L'immaginazione dialogica e nuove opportunità di apprendimento. Analisi di situazioni educative in un servizio territoriale per minori <i>Paolo Sorzio</i>	505
Donne recluse: tornare bambine, diventare madri. Un'analisi pedagogica <i>Elena Zizioli</i>	511
Dare rilevanza alle relazioni nonno-nipote per (ri)dare un senso alla vecchiaia <i>Manuela Ladogana</i>	517
Responsabilità educativa, ricerca pedagogica e tutela dei diritti umani <i>Maria Grazia Lombardi</i>	523
Con- <i>vivere</i> intercultural-mente <i>Fabiana Quatrano</i>	527
Nuovi bisogni di cura per "vecchi" diritti di cittadinanza. Un progetto/intervento pedagogico di contrasto alla marginalità dei NEET <i>Adriana Schiedi</i>	534

## Soggetti di cura

Il diritto alla cura  
*Gaetano Bonetta*

La scuola quale luogo  
del nesso autoritativo  
*Marinella Attinà*

Educare nei diritti  
*Silvia Guetta*

Storie di "bevitori"  
e la tutela dei diritti  
*Lucia Zannini, M...*

La pedagogia del  
*Caterina Benelli*

L'educazione al  
trasformarsi  
*Rita Casadei*

Capacitare all'in  
*Massimiliano C...*

Vivere la *circum*  
Orientamento in  
*Gabriella D'Ap...*

Costellazioni in  
*Rosita Deluigi*

I servizi educati  
Un'esperienza  
*Anna Grazia L...*

Gramsci e i gru  
*Pietro Maltese*

Fragilità e solit  
*Marisa Musai...*

Pedagogia e so  
*Jole Orsenigo*

Educare alla s  
*Cristina Palm...*

Pedagogia del  
*Monica Parric...*

Per una "Psic  
*Mimmo Pesan...*

"Valutare per  
Pratiche di va  
dei soggetti in  
*Stefania Uliv...*

	<i>Sessione Terza</i>	
406	Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità	
416	Il diritto alla cura dell'inconscio <i>Gaetano Bonetta, Maria Grazia Riva</i>	545
425	La scuola quale luogo di cura e di relazioni responsabili: per una riproblematizzazione del nesso autorità/libertà <i>Marinella Attinà</i>	548
431	Educare nei diritti e alla comunicazione violenta attraverso l'uso del PAS Basic di Feuerstein <i>Silvia Guetta</i>	553
437	Storie di "bevitori passivi": un progetto di formazione dei medici per favorire l'inclusione e la tutela del diritto alla salute	
442	<i>Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Pier Maria Battezzati</i>	561
447	La pedagogia dell'emancipazione di Danilo Dolci <i>Caterina Benelli</i>	567
455	L'educazione attraverso il gesto: l'autoformazione come capacità di sentirsi, conoscersi, trasformarsi <i>Rita Casadei</i>	573
461	Capacitare all'imprenditorialità come leva per una migrazione inclusiva <i>Massimiliano Costa</i>	578
466	Vivere la <i>circum-stantia</i> , costruire la <i>progettualità esistenziale</i> . Processi formativi e Orientamento in contesti multiculturali <i>Gabriella D'Aprile</i>	590
472	Costellazioni intergenerazionali: accompagnare forme di partecipazione sociale <i>Rosita Deluigi</i>	597
480	I servizi educativi per l'infanzia: tra diritti delle donne e diritti dei bambini. Un'esperienza di conciliazione vita e lavoro all'università	
490	<i>Anna Grazia Lopez</i>	602
498	Gramsci e i gruppi «ai margini della storia» <i>Pietro Maltese</i>	607
505	Fragilità e solitudini contemporanee: riflessione e impegno pedagogico <i>Marisa Musai</i>	614
511	Pedagogia e soggettivazione: compiti antichi e urgenze moderne <i>Jole Orsenigo</i>	622
517	Educare alla salute mentale: responsabilità pedagogica e condizioni di esercizio <i>Cristina Palmieri</i>	628
523	Pedagogia del benessere: spunti di riflessione <i>Monica Parricchi</i>	634
527	Per una "Psicopedagogia del soggetto" di indirizzo lacaniano <i>Mimmo Pesare</i>	639
534	"Valutare per chi?" Pratiche di valutazione nei servizi di educazione degli adulti e sostegno dei diritti dei soggetti in condizione di fragilità <i>Stefania Ulivieri Stiozzi</i>	647

La valorizzazione del *care* e del capitale intellettuale per una gestione umanistica delle organizzazioni  
*Severo Cardone*

652

La segregazione occupazionale nella società della conoscenza. Educare alla cura per promuovere lo sviluppo sociale  
*Valentina Guerrini*

659

*Sessione Quarta*

Cultura dei diritti, minoranze e impegno educativo. La lezione del XX secolo

I diritti dei bambini e degli adolescenti nella storia dell'educazione  
*Simonetta Polenghi*

669

La storia siamo noi, o, della funzione sociale della storia (e della ricerca)  
*Antonia Criscenti*

673

Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia  
*Mirella D'Ascenzo*

675

I sordomuti e la società italiana: i primi passi del lungo e difficile cammino verso il diritto di cittadinanza  
*Maria Cristina Morandini*

682

Territori, margini e infanzie di periferia. La lezione del XX secolo nel *Marcovaldo* di Italo Calvino  
*Leonardo Acone*

687

La pedagogia dei valori nel XX secolo: breve riflessione  
*Gabriella Armenise*

693

Albi illustrati e educazione ai diritti umani: l'esperienza di *Amnesty International* Italia  
*Susanna Barsotti*

699

Donne ed educazione in terre di mafia  
*Francesca Borruso*

707

I diritti dell'infanzia per un impegno educativo alla cittadinanza. Un percorso  
*Vittoria Bosna*

712

La letteratura per bambini e ragazzi fra pedagogia militante e prosocialità  
*Lorenzo Cantatore*

716

Luigi Capuana e il romanzo di formazione per ragazzi fra Otto e Novecento  
*Alberto Carli*

728

Padre Arturo D'Onofrio: impegno e riflessione educativa  
*Paola Dal Toso*

733

Marxismo aperto e pedagogia. La lezione di Lucio Lombardo Radice  
*Dario De Salvo*

739

Una vita per l'infanzia. La pedagogia del limite di Janusz Korczak  
*Barbara De Serio*

744

L'esperienza culturale dell'estraneità nel Novecento: rappresentazioni sociali, modelli educativi e processi migratori  
*Maura Di Giacinto*

752

"Genitori e figli senza sbarra"  
*Ilaria Filograsso*

Profili storici dell'educatore  
*Stefano Lentini*

L'educazione alla libertà  
*Franca Pesare*

L'impegno educativo della storia  
*Storia di una comunità resp...*  
*Livia Romano*

*Si lasci fare e passare tutto,*  
 I maestri e la scuola nell'ir...  
*Caterina Sindoni*

L'emergere della sensibilità  
 Tracce storiche e riflessioni  
*William Grandi*

«Il fulcro è l'amore».  
 Valori educativi e formativi  
*Elisa Mazzella*

*Sessione Quinta*

Didattica, didattiche

L'orizzonte del lavoro  
*Loredana Perla*

La ricerca educativa in aula  
*Maurizio Sibilio*

Intenzionalità, concettualità  
*Marco Piccinno, Emanuele...*

Il Museo del Giocattolo  
*Fernando Sarracino*

Acquisizione e sviluppo  
*Ferdinando Cereda*

NE.FO.DO.: un progetto  
*Giuseppa Compagno*

*Student Voice*: nuove tracce  
*Valentina Grion, Filippo...*

Genitori, figli e videogiochi  
*Rosy Nardone*

Didattica inclusiva e bu...  
*Stefania Massaro*

Educare alla sicurezza  
 nella provincia di Bolo...  
*Elena Pacetti*

Orizzonti enattivi dell'educazione  
*Alessandra Tigano*

	“Genitori e figli senza sbarre”. La letteratura per l’infanzia nei contesti di marginalità <i>Ilaria Filograsso</i>	762
652	Profili storici dell’educatore penitenziario. “Ombre evolutive” di un modello pedagogico <i>Stefano Lentini</i>	770
659	L’educazione alla libertà nella prospettiva esistenzialistica <i>Franca Pesare</i>	779
	L’impegno educativo della fabbrica Olivetti nell’Italia del secondo dopoguerra <i>Storia di una comunità responsabile</i> <i>Livia Romano</i>	787
669	<i>Si lasci fare e passare tutto, tranne che l’ignoranza.</i> I maestri e la scuola nell’impegno politico-civile di Nunzio Nasi <i>Caterina Sindoni</i>	793
673	L’emergere della sensibilità ecologica nelle narrazioni per l’infanzia tra scienza e immaginario. Tracce storiche e riflessioni pedagogiche <i>William Grandi</i>	799
675	«Il fulcro è l’amore». Valori educativi e formativi dell’opera di don Giuseppe Vavassori (1888-1975) <i>Elisa Mazzella</i>	804
682		
	<i>Sessione Quinta</i> Didattica, didattiche e impegno nella scuola e sul territorio	
687	L’orizzonte del lavoro <i>notevole</i> per i ricercatori di Didattica <i>Loredana Perla</i>	819
693	La ricerca educativa in ambito didattico <i>Maurizio Sibilio</i>	822
699	Intenzionalità, concettualizzazione e mediazione didattica <i>Marco Piccinno, Emanuela Fiorentino</i>	824
707	Il Museo del Giocattolo di Napoli. Un progetto di didattica museale “aumentata” <i>Fernando Sarracino</i>	832
712	Acquisizione e sviluppo delle competenze dell’istruttore e del <i>personal fitness trainer</i> <i>Ferdinando Cereda</i>	838
716	NE.FO.DO.: un progetto di ricerca neurodidattica <i>Giuseppa Compagno</i>	845
728	<i>Student Voice</i> : nuove traiettorie della ricerca educativa <i>Valentina Grion, Filippo Dettori</i>	851
733	Genitori, figli e videogiochi: nuovi territori di incontro nella cultura digitale <i>Rosy Nardone</i>	860
739	Didattica inclusiva e bullismo: la scrittura autobiografica sui social network <i>Stefania Massaro</i>	868
744	Educare alla sicurezza stradale tra scuola e territorio: un progetto di cittadinanza attiva nella provincia di Bologna <i>Elena Pacetti</i>	874
752	Orizzonti enattivi dell’agire didattico. La classe come spazio eterotopico, evolutivo e inclusivo <i>Alessandra Tigano</i>	881

La gestione dell'emergenza nei servizi educativi per i minori <i>Andrea Traverso</i>	890
Interconnettere e solidarizzare conoscenze e umanità. Il caso emblematico della ricerca in Didattica <i>Ines Giunta</i>	897
<i>Sessione Sesta</i>	
<b>Qualità dei processi formativi e strategie di inclusione</b>	
Prospettive e modelli di ricerca sull'inclusione <i>Giombattista Amenta</i>	905
La Pedagogia Speciale come Pedagogia <i>militante</i> <i>Roberta Caldin</i>	907
Una ricerca sulla condizione di devianza delle ragazze Romane che accedono ai Centri di Giustizia Minorile nella Regione Lazio. Problemi emergenti e prospettive inclusive <i>Barbara De Angelis</i>	910
Resilienze, vulnerabilità e processi di resilienza assistita: un'indagine esplorativa <i>Elena Malaguti</i>	918
Pedagogia speciale, ICT e invecchiamento attivo. Un'indagine esplorativa della prospettiva degli <i>stakeholders</i> – Progetto <i>Active Ageing at Home</i> <i>Stefania Pinnelli</i>	922
Per una scuola di «qualità» inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti <i>Patrizia Sandri</i>	932
L'accessibilità culturale come diritto di cittadinanza. Percorsi tra cultura ed educazione come possibilità di prevenzione, trasformazione, innovazione sociale <i>Federica Zanetti</i>	939
Indagine esplorativa sull'utilizzo dei Piani Didattici Personalizzati per gli alunni e gli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Le percezioni dei genitori <i>Roberto Dainese</i>	947
“Resistere per non soccombere”. La funzione della “resilienza” nella progettualità educativa <i>Simona Gatto</i>	952
Dislessia e diritto allo studio universitario. Un progetto interdisciplinare per la fruibilità della didattica <i>Tamara Zappaterra</i>	958
Integrazione: equilibrio e sfida tra diritto e responsabilità etica <i>Luana Collacchioni</i>	966
Nessuno escluso. L'azione educativa in contesti di rischio e marginalità <i>Fausta Sabatano</i>	971
Dispositivi metacognitivi per la formazione inclusiva <i>Viviana Vinci</i>	976
Videogame, didattica e dislessia <i>Stefano Di Tore</i>	984

	<i>Sessione Settima</i>	
890	Diversità a scuola e insuccesso scolastico. Possibili criteri di valutazione	
	Contrastare l'insuccesso scolastico con il potenziamento cognitivo e motivazionale	
897	<i>Roberto Trincherò</i>	991
	Bambini rom e successo scolastico: quando la scuola da sola non basta. Uno studio di caso	
	<i>Alberto Fornasari, Luisa Santelli Beccegato</i>	993
	Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva <i>student voice</i>	
	<i>Federico Batini</i>	1003
905	Come cambia la scuola primaria con il <i>maestro unico-prevalente</i> : un'indagine longitudinale sulle trasformazioni dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti durante il primo quinquennio di attuazione della riforma	
907	<i>Davide Capperucci</i>	1011
	<i>L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel</i> per un'educazione inclusiva	
	<i>Giuseppa Cappuccio</i>	1020
910	Diversità a scuola e insuccesso scolastico. Possibili criteri di valutazione	
	<i>Rosanna Tammaro</i>	1026
918	Sistemi di valutazione degli apprendimenti: tra standardizzazione e autonomia	
	<i>Giuliano Vivanet</i>	1035
922	Guardando al futuro	
932	<i>Maria Tomarchio</i>	1045
939		
947		
952		
958		
966		
971		
976		
984		

## Educare nei diritti e alla comunicazione non violenta attraverso l'uso del PAS Basic di Feuerstein

Anna Guetta

### Introduzione

Ognuno di noi è costruttore della identità dell'Altro e l'Altro è costruttore della nostra. La costruzione dell'identità, e da qui anche delle competenze utili per relazionarsi con l'Altro e con gli Altri, sono e si vanno costruendo nella relazione, nel tempo e nello spazio, ma soprattutto nella reciprocità. Nella capacità di entrare nella reciprocità si gioca oggi il nuovo sguardo con il quale possono essere considerate le questioni più complesse con le quali gli educatori devono quotidianamente riferirsi nel costruire la trama sostanziale delle attività educative. La condizione di reciprocità ci apre al superamento della percezione della prospettiva Io-Altro e del Noi-Altri. Questo introduce la possibilità di considerare, insieme ad altre prospettive che hanno arricchito lo sviluppo del tema del dialogo<sup>12</sup> anche la possibilità di considerare la relazione educativa in termini di reciprocità. La reciprocità, tuttavia, può mantenere in sé elementi di asimmetria. L'asimmetria può risultare anche funzionale nella sollecitazione della reciprocità e della condivisione. L'asimmetria della relazione, dei risultati e dei cambiamenti che questa può apportare, se però questa non è intesa come strumento di affermazione implicita della condizione di differenza "di potere" presente tra i protagonisti della relazione.

Questa considerazione conduce a riflettere sugli aspetti comunicativi che sostengono le relazioni tra le persone, ma anche alle modalità con le quali vengono considerate e vissute le differenze, di qualsiasi natura. Il riferimento alla categoria di reciprocità aiuta a modificare la prospettiva con la quale siamo abituati a considerare l'esistenza di un modello di essere, rapportarsi, vivere che rappresenta la normalità e ciò che è desiderabile raggiungere. Questo può significare riconsiderare i modelli culturali che hanno influenzato il nostro sguardo a indirizzare il nostro sguardo verso la comparazione tra gruppi che presentano molteplici e differenti condizioni sociali, rapporti di appartenenza e condizioni di vita.

La comunicazione ampiamente studiata sul versante relazionale e formativo<sup>13</sup>, si pone come prioritario strumento di analisi quando valutiamo gli aspetti relativi alla cultura di pace. Autori come M. Rosenberg<sup>14</sup> hanno considerato fondamentale parlare di educazione alla pace muovendosi dalla definizione di comunicazione e dallo sviluppo delle competenze utili per realizzarla. Partendo quindi dall'importanza della reciprocità nella relazione, l'approccio di Rosenberg introduce ad una analisi che poi nella seconda parte, approfondita con il contributo dato dal pensiero di Feuerstein.

### Parlare per "donare dal cuore"

Parlare con un approccio che parte dalla comprensione dell'Altro come soggetto non solo di apprendimento ed emozioni, ma anche come soggetto di bisogni, Rosenberg ci introduce alla sua lettura della reciprocità esplorando come e quanto possa facilitare la scoperta dei bisogni dell'Altro, sia per la reciproca comprensione, che per il superamento costruttivo delle condizioni di conflitto. Una delle competenze da acquisire nella esperienza di conflitto, è quella di saper stare nella comunicazione mantenendo sempre la dignità umana, sapendo cioè attivare una situazione di reciprocità fondata sulla capacità di esprimere

<sup>12</sup> M. Martini, *La filosofia del dialogo: da Buber a Levinas*, Edizioni Cittadella, Assisi 1995.

<sup>13</sup> C. Ponterco, A.M. Ajello e C. Zucchermaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Edizioni Erickson, Trento 1991; M. Sclavi, *L'arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Roma 2001; V. Boffo, *Per una comunicazione empatica: la conversazione nella formazione familiare*, Edizioni ETS, Pisa 2001.

<sup>14</sup> M. Rosenberg, *Le parole sono finestre. (oppure muri)*, Esserci, Milano 2003.

noi stessi e nello stesso tempo utilizzare adeguatamente gli strumenti per saper ascoltare l'Altro, facendo di questo ascolto un *insight* importante per il "saper essere" e lo sviluppo della relazione stessa. Nel modello suggerito da Rosenberg si parte dal considerare che per favorire lo sviluppo positivo e di reciprocità nelle relazioni interpersonali, è necessario superare il sistema diffuso non sufficientemente rielaborato, delle reazioni impulsive. Ci educiamo e così possiamo educare gli altri ad avere consapevolezza di quali emozioni e sentimenti vengono percepiti, di ciò che consapevolmente desideriamo e di quali aspetti possono attivare il conflitto. La comunicazione non violenta di Rosenberg, strutturandosi su una matrice di azioni, osservazione, sentimenti, bisogni, risposta<sup>15</sup>, offre alcuni strumenti fondamentali per lo sviluppo di competenze sociali da declinare e integrare anche all'interno delle proposte didattiche e delle relazioni per l'apprendimento efficace.

Le persone si *dimenticano*, sostiene Rosenberg, di come condurre la comunicazione non violenta, perché sono state educate a dimenticarsi di questo. Il modo naturale di dare e di stare nella relazione è attivo fin dalla nascita, più o meno intensamente, perché dipende anche dalle condizioni di benessere vissute durante il periodo di formazione del feto, ma è comunque presente per il bisogno che ogni bambino ha di comunicare, necessario anche a garantire la sua sopravvivenza. Fin dalla nascita, per la qualità e la tipologia di esperienze vissute dal feto, si attiva un'importante integrazione tra i bisogni naturali del bambino che lo mettono in comunicazione con gli adulti e le caratteristiche personali che qualificano questi significati. Pur essendo già orientata dagli schemi relazionali delineati durante il periodo fetale<sup>16</sup>, si ha secondo Rosenberg, una dimensione naturale del dare e del ricevere che non è condizionata da aspettative e da opportunità relazionali che vincolano e limitano le potenzialità del nostro comunicare. È quella comunicazione che si dà "donando dal cuore". Quello che limita lo sviluppo di questa opportunità comunicativa e che ci abitua ad utilizzare forme espressive che creano difficoltà e malessere, sono i giudizi moralistici<sup>17</sup> che etichettano e spesso sono indirizzati per umiliare le persone. L'utilizzo di questo tipo di messaggi avviene spesso nei momenti in cui i soggetti riceventi sono più vulnerabili, nei momenti in cui entra anche in gioco la paura di rivelare se stessi<sup>18</sup>. La necessità di porre ordine e di classificare cosa è giusto e sbagliato, sono anche l'espressione di forme di pensiero che racchiudono e limitano il possibile dentro il controllo delle situazioni. I contesti sociali e culturali, sono più o meno popolati di «esseri giudicanti e competitivi»<sup>19</sup>, e questo crea situazioni e ambienti spesso carichi di malessere e conseguente difficoltà comunicativa. L'abitudine a pronunciare giudizi valoriali e morali impedisce di comprendere che tale prassi piuttosto che stimolare ed incoraggiare al riconoscimento delle potenzialità per un proprio cambiamento, genera timore e malessere nelle persone che, per proteggersi, tendono ad assumere atteggiamenti passivi e di sottomissione. D'altra parte, coloro che invece riescono a costruire gli strumenti per saper fronteggiare le situazioni di attacco, mostrando di essere all'altezza di quanto richiesto per efficienza, rivalità e competizione, fanno uso di questo tipo di comportamento, ritenendolo importante, o l'unico possibile, per stimolare un apprendimento efficace e di successo.

In riferimento alla violenza culturale, la comunicazione, come veicolo per la costruzione di rapporti sociali e relazioni interpersonali, diventa spesso un modo per organizzare il mondo su un sistema che dà riferimento ai valori attribuibili alle questioni della vita, trasforma i giudizi di valori a quelli morali facendo un appello al riferimento culturale e conseguentemente al suo necessario adeguamento per la conferma dell'appartenenza. Come accennato sopra, la sovrapposizione dei due tipi di giudizi, quelli di valore e quelli morali può generare situazioni in cui le persone si sentono nella necessità di agire in linea con i valori degli altri per molteplici motivi tra cui spesso un senso di paura o di scarsa autostima che porta a nascondere o a non dare spazio alla capacità di utilizzare altri strumenti e vie comunicative per esprimere i propri bisogni. Essendo allora significativo trovare, individuare ed esplorare i canali e le parole più adatte, in riferimento anche a differenti interpretazioni culturali, ad esprimere ciò che viene pensato, percepito e sentito. L'educazione che conferma atteggiamenti di limitazione e quindi di adeguamento passivo, senza comprendere la relazione e i bisogni, è quella che rende soggetti passivi.

In questi casi, considerati come situazioni estreme, perché ogni esperienza relazionale è attraversata da numerose e diversificate sfumature di comportamenti, si può generare un'abitudine ad un tipo di relazione

<sup>15</sup> Cfr. *ivi*, cap. I.

<sup>16</sup> Cfr. M.L. Aucher, *En corps chanté*, Homme & Croupes Éd., Paris 1987; A. Tomatis, *La notte uterina*, RED, Milano 2009.

<sup>17</sup> Cfr. *ivi*.

<sup>18</sup> Cfr. F. Schulz von Thun, *Parlare insieme*, TEA, Milano 1997.

<sup>19</sup> *Ivi*, p. 89.

che invece di favorire i di risoluzione costruttiva che, pur non presentando modello di violenza culturale, riamano dei conflitti ricambiati e comportamenti giudizi e comportamenti azioni positive e di potere vengono attivati componendo ma che in realtà si differenzia

Avere gli strumenti trasparenti e leggeri per comprendere anche il significato superficiale dei soggetti nella sola punto di vista della costanza di ciò che viene desiderato, che può specializzare la nostra mente di attivare e differenziare ai due processi

Pertanto la possibilità di Rosenberg<sup>23</sup> attraverso tre fasi di relazione e delle esperienze di consapevolezza interiore, l'*autoespressione onesta*, capace di donare dal cuore dei bisogni, rappresenta tanto il modo con cui usano hanno un'importanza formativa, sia interna che esterna, volontariamente la vita e chi riceve trae gioia dalle donazioni fatti per paura, per beneficio dall'aumento di qualcuno»<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Cfr. J. Galtung, *Cultura della violenza*. Galtung considera "violenza espressa" poi nelle forme di violenza come in ogni religione e organizzazioni pratiche della quotidiana espressione umana. La forma di espressione umana occupa di educazione, rappresentando e oscure. La riflessione sulla violenza alla riflessione critica di modelli di risultato positivo e essere un tale ad esempio quando, giusti passivi, dipendenti e "giusti"

<sup>21</sup> Cfr. Feuerstein, *Il progetto di Feuerstein*.

<sup>22</sup> Cfr. A. Tomatis, *L'orecchio*, Roma 1999; P. Vitali, *Iniziative*.

<sup>23</sup> Cfr. M.B. Rosenberg, *La comunicazione non violenta*.

<sup>24</sup> Cfr. M.B. Rosenberg, *La comunicazione non violenta*.

<sup>25</sup> M.B. Rosenberg, *Le parole*.

ascoltare l'Altro, facendo di relazione stessa. Nel modello positivo e di reciprocità nelle mente rielaborato, delle re-vevolezza di quali emozioni e ali aspetti possono attivare il matrice di azioni, osservazione, po di competenze sociali da per l'apprendimento efficace. icazione non violenta, perché re nella relazione è attivo fin di benessere vissute durante il i bambino ha di comunicare, tà e la tipologia di esperienze l bambini che lo mettono in ficati queste competenze. Pur e<sup>16</sup>, si ha secondo Rosenberg, aspettative e da opportunità quella comunicazione che sa à comunicativa e che ci abitua i moralistici<sup>17</sup> che etichettano di messaggi avviene spesso nei tra anche in gioco la paura di sbagliato, sono anche l'espres- controllo delle situazioni. I conte- tivi<sup>19</sup>, e questo crea situazioni va. L'abitudine a pronunciare che stimolare ed incoraggiare more e malessere nelle persone sione. D'altra parte, coloro che di attacco, mostrando di essere so di questo tipo di comporta- imiento efficace e di successo. per la costruzione di rapporti mondo su un sistema che dal ri- lori a quelli morali facendo così uamento per la conferma della lizi, quelli di valore e quelli mo- re in linea con i valori degli altri, che porta a nascondere o a non primere i propri bisogni. Risulta adatte, in riferimento anche alle pito e sentito. L'educazione che za comprendere la relazione tra

enza relazionale è attraversata da bitudine ad un tipo di relazione

che invece di favorire i processi di cambiamento, la costruzione di ponti per la mediazione e la condivisione di risoluzione costruttiva dei conflitti, continua a mantenere una forma implicita e sotterranea di violenza, che, pur non presentandosi in modo diretto, colpendo cioè fisicamente il soggetto, esprime chiaramente un modello di violenza culturale<sup>20</sup>. Costruire ponti per l'incontro, il dialogo, la conoscenza reciproca e il superamento dei conflitti richiede competenze che si formano nella capacità di saper gestire le proprie emozioni, giudizi e comportamenti nella relazioni collaborazione, competizione e scontro. La costruzione di comunicazioni positive e di ponti per il dialogo, si vanifica quando, presi dalla paura del conflitto e dello scontro, vengono attivati comportamenti di fuga o di dominio e di controllo. I ponti relazionali possono essere meglio costruiti se viene compresa la differenza tra udire e ascoltare. Due comportamenti, apparentemente simili, ma che in realtà si differenziano per il differente coinvolgimento intenzionale attivato.

Avere gli strumenti per esprimere con chiarezza i bisogni che vengono avvertiti, oltre a rendere più trasparente e leggero ciò che viene comunicato, stimolando una reciprocità di dialogo, aiuta a trovare le vie per comprendere anche nell'altro il sistema di bisogni a cui fa riferimento ed ad attivarsi per andare oltre il significato superficiale del messaggio verbale. Non si tratta quindi di sviluppare una relazione empatica che pone i soggetti nella sola condizione di ascolto e comprensione. Questo passaggio, per quanto importante dal punto di vista della costruzione della relazione, risulta sterile se non si passa all'azione<sup>21</sup> e alla realizzazione di ciò che viene desiderato. Mentre nell'udire c'è una dimensione passiva, nell'ascoltare si attiva un coinvolgimento che può specializzarsi in ascolto partecipato, empatico, strategico, ecc. Gli studi sulle capacità della nostra mente di attivare queste due funzioni, mettono in evidenza che il cervello umano è interessato in modo differente ai due processi<sup>22</sup>.

Pertanto la possibilità di sviluppare e utilizzare modalità comunicative non violente, passa secondo Rosenberg<sup>23</sup> attraverso tre principi fondamentali che si articolano e arricchiscono nella reciprocità della relazione e delle esperienze di vita individuali e collettive. I tre passaggi indicati sono: l'*autoempatia*, come consapevolezza interiore dei propri bisogni; l'*empatia*, che consiste nell'ascolto compassionevole degli altri; l'*autoespressione onesta*, come espressione autentica di ciò che sentiamo, percepiamo come bisogni e siamo capaci di donare dal cuore. Dare dal cuore stando nella permeabile relazione e nel reciproco riconoscimento dei bisogni, rappresenta il punto centrale del modello di comunicazione non violenta di Rosenberg<sup>24</sup>. Pertanto il modo con cui usiamo le parole, stiamo e condividiamo le nostre comunicazioni, i linguaggi utilizzati hanno un'importanza fondamentale per lo sviluppo delle capacità di rimanere collegati alla dimensione empatica, sia interna che esterna. «Quando diamo dal cuore, lo facciamo con una gioia che nasce dall'arricchire volontariamente la vita di un'altra persona. Questo donare offre beneficio sia a chi dà che a chi riceve. Chi riceve trae gioia dal dono, senza preoccuparsi delle conseguenze, quelle che di solito accompagnano i buoni fatti per paura, per senso di colpa, per vergogna o perché si desidera ricavarne qualcosa. Chi dà trae beneficio dall'aumento di autostima che risulta nel vedere che i nostri sforzi contribuiscono al benessere di qualcuno»<sup>25</sup>.

<sup>20</sup> Cfr. J. Galtung, *Cultural Violence*, in «Journal of Peace Research», Vol. 27, No. 3. (Agosto, 1990), pp. 291-305. Galtung considera "violenza culturale" ogni aspetto della cultura che può essere utilizzato per legittimare la violenza espressa poi nelle forme di strutturale e diretta. Gli esempi di violenza culturale sono rintracciabili in ogni cultura, così come in ogni religione e organizzazione sociale. La sua natura è complessa, ma nello stesso tempo anche nascosta nelle pratiche della quotidiana esperienza di trasmissione dei saperi che avviene nelle pratiche intergenerazionali. Dentro ogni forma di espressione umana è possibile cogliere questa tipologia di violenza e la comunicazione, in particolare per chi si occupa di educazione, rappresenta un terreno ricco di false e apparenti scorciatoie che portano spesso verso mete sbagliate e oscure. La riflessione sulla esistenza, azione e declinazione della violenza culturale rappresenta un contributo importante alla riflessione critica di modelli educativi implicitamente assunti e utilizzati anche con la convinzione che possa avere un risultato positivo e essere un efficace strumento di successo per ottenere risultati di adattamento formativo. Lo diventa tale ad esempio quando, giustificando la necessità della condizione di pace, vengono imposti modelli di comportamento passivi, dipendenti e "giusti" a garantire la pace.

<sup>21</sup> Cfr. Feuerstein, *Il programma di arricchimento strumentale*, Erickson, Trento 2008.

<sup>22</sup> Cfr. A. Tomatis, *L'orecchio e la vita. Tutto quello che dovrete sapere dell'udito per sopravvivere*, Dalai Editore, Roma 1999; P. Vitali, *Iniziazione alla lettura dell'orecchio. Nell'orecchio il tuo destino*, Edizioni Mediterranee, Roma 2008.

<sup>23</sup> Cfr. M.B. Rosenberg, *A model for nonviolent communication*, Philadelphia, New Society Publishers 1999.

<sup>24</sup> Cfr. M.B. Rosenberg, *Comunicare con empatia*, Esserci, Reggio Emilia 2011.

<sup>25</sup> M.B. Rosenberg, *Le parole sono finestre*, cit., pp. 23-24.

### 3. Il Programma di Arricchimento Strumentale (PAS) per educare alla comunicazione non violenta

Il programma di arricchimento strumentale (PAS) è la componente applicativa del sistema di educazione allo sviluppo delle potenzialità della mente proposto da Reuven Feuerstein a partire dagli anni '70 del secolo scorso. Esso, diviso in due tipologie differenti, Standard e Basic, fornisce i supporti operativi per l'applicazione della teoria, la Modificabilità Cognitiva Strutturale e del metodo, la Mediazione o Esperienza di Apprendimento Mediato (EAM). In quanto strumento per la relazione con l'esterno, il PAS è utilizzato anche per l'attivazione di processi di cambiamento dell'ambiente e dei contesti dove avvengono gli apprendimenti. Per Feuerstein i miglioramenti che si ottengono con la modificabilità si consolidano e si mantengono sostenibilmente operativi ed attivi solo se anche l'ambiente viene modificato piuttosto che adattato ai "limiti" della persona.

Al centro della teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale, c'è il postulato che ogni essere umano è modificabile. Contro ogni limite alle possibilità di sviluppo della mente ed alla educabilità dell'intelligenza, viene affermato la mente di ogni essere umano è un sistema aperto interconnesso, non settoriale e capace di attivare e recuperare processi di funzionamento sia in modo naturale che in relazione ai processi di apprendimento prodotti da interventi educativi intenzionali. Il riferimento al concetto di plasticità pensato da Feuerstein molto tempo prima che venissero avviate le ricerche neuroscientifiche sul rapporto tra cervello e mente, apprendimento ed intervento educativo<sup>26</sup>, ha condotto all'idea che l'essere umano possa essere modificabile in qualsiasi momento della vita e indipendentemente dalle condizioni fisiche e mentali si trovano. La propensione naturale alla modificabilità, tuttavia, non risolve i problemi che più ci interessano, quelli riconducibili alla educazione e alla formazione. Dobbiamo comprendere, secondo Feuerstein che il concetto di plasticità e di modificabilità della mente e dell'essere umano richiedono un insolito investimento sul piano educativo. La modificabilità richiede quindi che l'intervento educativo sia di qualità o, in altri termini, qualitativamente in grado di esercitare sulla mente l'attivazione di processi neuronali che implicheranno più operazioni cognitive necessarie per la costruzione autonoma delle conoscenze.

La mediazione diventa per Feuerstein la complessità di azioni concrete progettate e organizzate in funzione della modificabilità, intesa come un continuo, profondo, permanente e attivo uso delle competenze cognitive, emotive e relazionali delle persone. Il concetto di mediazione ha una lunga storia e anche una grande ampiezza di significati e applicazioni. Il riferimento alla mediazione in ambito educativo e formativo comincia ad affacciarsi con più insistenza dagli anni '60 del secolo scorso, quando iniziano a circolare i testi di Vygotsky tradotti in inglese. Per Feuerstein la mediazione non ha solo la funzione di collegare e di creare reciprocità tra lo stimolo che si trasforma in oggetto-contenuto di apprendimento, ma anche rendere qualitativamente valida la relazione educativa stessa. La qualità della relazione è ciò che caratterizza l'esperienza di apprendimento mediato e che differenzia questo approccio alla mediazione in educazione rispetto ad altri. Nel riferimento al modello di Feuerstein l'esperienza di apprendimento mediato ha due significati precisi: il primo riguarda proprio la qualità della interazione educativa in quanto questa è unica della specie umana, considerata come la determinante della flessibilità, modificabilità e propensione per i livelli più alti dell'adattabilità che caratterizza ogni essere umano. La flessibilità, ma anche l'assenza della sua necessità sono dovute ad una assenza o carenza di esperienza di apprendimento mediato. Pertanto la capacità delle persone a sapersi adattare in modo creativo ed attivo a situazioni molto differenti da quelle dentro le quali è abituata vivere è attivata anche dalla consapevolezza dei bisogni di adattabilità e modificabilità dei soggetti. In ripresenza con quanto detto sopra, anche qui uno dei punti di partenza per educare alla qualità della vita è dentro il riconoscimento dei bisogni come spinta che porta alla consapevolezza di sé e di empatia con l'Altro.

Il secondo obiettivo applicativo della esperienza di apprendimento mediato parte da quanto detto sopra circa il riferimento all'essere determinante della modificabilità umana in quanto la comprensione delle caratteristiche e delle potenzialità creative intrinseche, diventa uno strumento importante per la produzione della modificabilità e della flessibilità degli esseri umani anche o in particolare per quelli che per un motivo o per un altro nella loro formazione non hanno potuto beneficiare dell'esperienza di apprendimento mediato.

Feuerstein non propone il metodo come universale e completo approccio ai bisogni e alle questioni educative, esso si configura come un processo di orientamento che può essere applicato a una varietà di esperienze di educazione formale e non formale. L'EAM è una qualità dell'interazione costruita dai bisogni specifici dei soggetti derivati dalla loro interazione con l'ambiente culturale al quale risponde il mediatore

<sup>26</sup> Cfr. S. Guetta, *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli 2001.

focalizzando in modo intenzionale la doppia ontogenesi: quella biologica e quella culturale, non solo in riferimento all'aspetto biologico, ma anche in riferimento alle potenzialità biologiche, spaziali e temporali. I primi criteri della EAM, cioè della base della modificabilità sono: 1) la qualità della relazione.

Questi criteri hanno un riferimento che deve in primo luogo essere orientato verso gli apprendimenti ed educativi, e non ad agire in modo socialmente e culturalmente, quella del mondo nella sua complessità, dei contenuti utilizzati per l'apprendimento e quindi le strutture del processo.

La qualità educativa espressa in termini di mediazione sono sostenute nel primo criterio del mediato migliora sia in relazione all'intenzione nella interazione, sia in relazione alla forza di mediazione nella mediazione, che è possibile osservare già nella mediazione stessa perdendo nel tempo di imitazione e identificazione solo all'interno di dinamiche di reciprocità accompagnata da un processo di mediazione di profondità, temporalità e consistenza.

Il secondo parametro dell'apprendimento mediato, lo stato reale, dalle condizioni operative non è mai limitata a specifiche condizioni generali e il mediatore trascende nell'area del funzionamento operativo e operativo futuro. La trascendenza ad essere bisogni ampliati, sublimati e trascendenza, così allarga le modalità di mediazione non erano presenti nel suo repertorio di mediazione, qualità della interazione che fa l'esperienza di mediazione.

Infine, il terzo parametro, quello del mediatore che coinvolge che viene mediato, il processo che vuole far scoprire con il senso, il concetto di EAM è significativo ed emotivo che ritorneranno al soggetto i bisogni verso i quali sarà necessario mediare, diversamente da cultura a cultura, il mediatore le opportunità per la mediazione.

### 4. La mediazione e l'educazione

Per molti aspetti, l'approccio mediato è un punto di partenza fondamentale per la condizione di vita delle persone. In situazioni di emergenza e di crisi, i mediatori sono utili al miglioramento della qualità della costruzione di un senso di autonomia e di sicurezza, l'attenzione sui bisogni dei bambini, la sicurezza, continuità con la vita.

localizzando in modo intenzionale il suo intervento. Così la mediazione può essere considerata avere una doppia *ontogenesi*: quella biologica e quella socio-culturale. La modificabilità umana non può essere spiegata solo in riferimento all'aspetto biologico. La EAM interviene come dispositivo di integrazione ed evoluzione tra le potenzialità biologiche, spirituali e psicologiche e le dinamiche socioculturali e ambientali della persona. I primi criteri della EAM, che Feuerstein pensa debbano essere universalmente assunti e che sono alla base della modificabilità sono: 1) Intenzionalità e reciprocità; 2) trascendenza; 3) mediazione di significato.

Questi criteri hanno un riferimento esclusivamente umano. L'interazione educativa per essere efficace deve in primo luogo essere orientata intenzionalmente verso gli obiettivi educativi specifici che qualificano gli apprendimenti ed educano l'intelligenza oltre che alla capacità di adattarsi attivamente alla complessità, ad agire in modo socialmente e moralmente utile per il miglioramento della propria condizione umana e di quella del mondo nella sua complessità. La mediazione è un insieme di azioni intenzionali che in coerenza con i contenuti utilizzati per l'apprendimento agisce in modo metacognitivo per migliorare le funzioni della mente e quindi le strutture del pensare.

La qualità educativa espressa attraverso le differenti modalità con le quali si esprime la intenzionalità sono sostenute nel primo criterio, dalla reciprocità. Essa viene definita come la via attraverso la quale il mediato migliora sia in relazione alle risposte a mediatore sia attraverso la consapevolezza individuale dell'intenzione nella interazione. Il mediatore spiega esplicitamente la natura dell'interazione creando consapevolezza nel mediato della forma, della natura e del contenuto di che cosa è necessario. Questa reciprocità, che è possibile osservare già nei bambini molto piccoli, crea le strutture che permettono all'individuo di mediare stesso perdendo nel tempo la necessità di essere sostenuto e accompagnato dal mediatore. I processi di imitazione e identificazione sono prodotti da questo modo di attivare la relazione che coinvolge i soggetti all'interno di dinamiche di reciprocità sollecitate dalle intenzioni educative del mediatore. L'intenzionalità è accompagnata da un processo di consapevolezza che si determina in relazione alla variazione di livello di profondità, temporalità e consistenza degli stimoli organizzati per gli apprendimenti.

Il secondo parametro dell'apprendimento di qualità è la trascendenza. L'EAM è spesso influenzata dallo stato reale, dalle condizioni o dalla necessità in cui si trovano gli individui. Questo significa che l'EAM non è mai limitata a specifiche condizioni che suscitano l'interazione. C'è una trasformazione: il bambino generalizza e il mediatore trascende dallo specifico evento verso altri elementi e un totale e cambiamento nell'area del funzionamento prendono posto spostando dal riferimento alla casualità specifica ad prospettiva operazionale futura. La trascendenza permette la creazione di nuovi e più ricchi sistemi di bisogno che oltre ad essere bisogni ampliati, sublimati o trasformati, estendono verso nuovi bisogni che esistevano prima. La trascendenza, così allarga le modalità di funzionamento dell'individuo verso le aree che precedentemente non erano presenti nel suo repertorio cognitivo. Il fenomeno della trascendenza nel contesto dell'EAM, è la qualità della interazione che fa l'essere umano realmente umano.

Infine, il terzo parametro, quello della mediazione di significato, si riferisce ad una azione svolta dal mediatore che coinvolge che viene educato nell'esplorazione e nella ricerca del significato delle azioni. Un processo che vuole far scoprire come la conoscenza sia implicata di aspetti emotivi e motivazionali. In questo senso, il concetto di EAM è significativo a produrre nell'essere umano strutture cognitive, comportamentali ed emotive che ritorneranno al soggetto dentro un alto livello di organismo flessibile e capace di adattarsi ai bisogni verso i quali sarà necessario confrontarsi nella vita. Il mediatore che animato dall'intenzionalità, indifferentemente da cultura a cultura e da situazione a situazione guarda ad una interazione a produrre nel mediatore le opportunità per la mediazione.

#### La mediazione e l'educazione alla pace

Per molti aspetti, l'approccio di Feuerstein, risulta utile e ricco di sollecitazioni, per l'educazione alla pace. L'attenzione posta sul miglioramento delle potenzialità e la modificabilità delle persone, rappresenta il punto di partenza fondamentale per l'investimento in percorsi di educazione di qualità in ogni contesto e condizione di vita delle persone. In linea con la necessità di considerare la priorità dell'intervento educativo anche in situazioni di emergenza e di conflitto, la mediazione è orientata a favorire la costruzione di strumenti utili al miglioramento della qualità di vita attraverso la consapevolezza delle potenzialità soggettive e la costruzione di un senso di autostima socialmente inteso. In aggiunta, la proposta di Feuerstein focalizza l'attenzione sui bisogni dei bambini e dei giovani, sottolineando però che non solo l'esperienza educativa fornisce sicurezza, continuità con la vita e la possibilità di attivarsi in modo costruttivo e positivo di fronte alle



cato che l'educazione  
 tanto tutto l'approccio  
 pulsività nello scegliere  
 ppare su tutti gli stru-  
 ento sto pensando...”,  
 petenze necessarie per  
 le emozioni” e “Pensa  
 e di lettura e rilettura e  
 ando e comprendendo  
 enti investono anche la  
 emotivo da realizzare  
 ella del Noi<sup>27</sup>. Con l'o-  
 li, in grado di esplorare  
 are un approccio attivo  
 so l'orientamento della  
 tano in modo operativo  
 one delle fasi di crescita  
 ti forme e l'interazione  
 e le interpretazioni della  
 ozziazione ed alla media-  
 della realtà, la mediazio-  
 tipi che emergono nelle  
 e barriere all'incontro, al

ativi e verbali, rappresen-  
 ti concetti, delle relazioni  
 che richiedono l'acquisi-  
 citate per permettere allo

che dal concreto in modo  
 ermarsi e consolidarsi, ha  
 ve attivate dalla mediazio-  
 astrazione compiuta dopo  
 zate e la dimensione moti-  
 generalizzabile. Il secondo  
 ntare, cosa è stato appreso  
 i vita, i comportamenti, le

olenta, sono stati presentati  
 ità di Firenze. La proposta  
 ei contributi e dei significati  
 umenti concreti per operare  
 re sulla comprensione delle

azionali, FrancoAngeli, Milano  
 nto strumentale, cit.  
 1995, p. 239.  
 iunti, Firenze 2003; M. Fabbri,  
 ativi, Edizioni ETS, Pisa 2008;  
 cia 2011.

proprie capacità relazionali, nonché sui blocchi presenti causati da stereotipi e pregiudizi. Per brevità di spazio verrà data qui una sintesi del lavoro svolto con lo strumento “Conosci e identifica le emozioni”<sup>31</sup>. Nel presentare lo strumento è stato tenuto presente l'utilizzo dei criteri della mediazione sopra indicati e quelli che maggiormente si adattano alla situazione richiesta. A seguito di una precedente introduzione sugli aspetti teorici dell'empatia, alla sua analisi e al bisogno di acquisire competenze operative specifiche per intervenire in contesti di conflitto, gli studenti hanno espresso le loro difficoltà nell'identificare il rapporto tra emozioni, contesti, sentimenti, interventi. Riferendoci quindi dai bisogni formativi e dalle fonti già in possesso degli studenti, come il vocabolario dei sentimenti di Rosenberg<sup>32</sup>, abbiamo cominciato a lavorare su alcune schede dello strumento, partendo comunque, secondo l'approccio al PAS, dalla percezione, lettura, analisi della copertina. La scelta di lavorare con un gruppo di circa 6-8 persone, ha dato modo di attivare sia uno stimolante confronto tra opinioni ed esperienze differenti, che una riflessione metacomunicativa orientata a comprendere se la nostra azione comunicativa riusciva a beneficiare delle nuove conoscenze sul piano teorico e analizzando. La metariflessione portava quindi l'attenzione sulla autenticità della relazione e della necessità di migliorare, attraverso la ripetizione dell'osservazione, le capacità di comprendere le proprie e aprire un dialogo con le altrui emozioni.

Il lavoro in gruppo ha permesso di comprendere come la messa in relazione delle emozioni non possa ridursi su definizioni universalmente riconosciute. L'esperienza formativa era infatti orientata a stimolare l'osservazione degli elementi che ci informano su ciò che gli altri stanno sentendo a livello emotivo, andare alla ricerca dei significati che a questi si possono accompagnare e che sono parte dei nostri vissuti, ma che possono esprimersi per gli altri, anche a livello culturale, in modo differente. Consapevolezze necessarie per poter lavorare tra *problem solving* e creatività nell'ipotesi di un'azione trasformativa del conflitto. In linea con gli obiettivi degli strumenti, l'attività proposta ha stimolato alla ricerca di significato sia delle emozioni, che del collegamento di queste con le scene proposte di interventi di pace, e la consapevolezza della necessità di arricchire di maggiori riferimenti il vocabolario emotivo in nostro possesso. L'arricchimento del vocabolario emozionale, sostenuto anche, come accennato sopra, dal riferimento a fonti diverse, ha favorito un approccio nuovo alla conoscenza. Non solo perché c'era la necessità di trovare un collegamento tra l'emozione e i casi proposti, ma anche perché la crescente motivazione alla comprensione, ha favorito la necessità di attivare una azione di automediazione e di mediazione tra pari.

Le domande stimolo con le quali sono state sollecitate le osservazioni, sono diventate dopo alcune riflessioni, delle piste necessarie per attivare approcci complessi di interpretazione della realtà. Il collegamento con il modello della comunicazione non violenta di Rosenberg è quindi tornato più facilmente comprensibile agli studenti, perché lo strumento proposto forma ad una osservazione attenta di ciò che la persona ci vuole comunicare e ci sta comunicando, permettendo di riconoscere e contestualizzare l'emozione e i sentimenti. Tutto ruota anche alla necessità di comprendere come bisogni simili possano attivare emozioni e sentimenti differenti. Ogni relazione ha quindi la necessità di costruirsi sulla reciprocità del pensare e del sentire. L'integrazione dei due approcci ha dimostrato essere una risorsa interessante per la promozione dell'educazione alla convivenza pacifica consapevole e per la costruzione di competenze operative specifiche per lo sviluppo della reciprocità anche nelle relazioni educative.

### Riferimenti bibliografici

- Barthes, M.L. (1987), *En corps chanté*, Homme & Croupes Éd., Paris.  
 Bion, W. (2005), *Per una comunicazione empatica: la conversazione nella formazione familiare*, Edizioni ETS, Pisa.  
 Cacioppo, J.T. e Toschi, L. (2006), *La comunicazione formativa: strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano.  
 Fabbri, M. (2008), *Problemi d'empatia: la pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, Edizioni ETS, Pisa.

<sup>31</sup> «Al soggetto viene chiesto di identificare, attraverso l'osservazione e la riflessione, le espressioni emozionali sui volti di persone di età, genere ed etnia diversi. Gli viene quindi presentata una serie di situazioni illustrate che presentano caratteristiche differenti di pertinenza rispetto all'espressione emozionale specifica, dalla completa adeguatezza all'irrelevanza. Al soggetto viene poi chiesto di stabilire qual è la situazione più appropriata a produrre l'espressione emozionale aiutandolo a scegliere attraverso la mediazione». R. Feuerstein, R.S. Feuerstein, L. Falik e Y. Rand, *Il Programma di Arricchimento Emotivo*, cit., p. 392.

<sup>32</sup> Cf. M.B. Rosenberg, *Le parole sono finestre*, cit., pp. 66-68.

- Feuerstein, R., Feuerstein, R.S., Falik, L. e Rand, Y. (2008), *Il programma di arricchimento strumentale*, Erickson, Trento.
- Feuerstein, R., Rand, Y. e Rynders, J.E. (1995), *Non accettarmi come sono*, Sansoni, Firenze.
- Galtung, J. (1990), *Cultural Violence*, in «Journal of Peace Research», Vol. 27, No. 3, 1990, pp. 291-305.
- Guetta, S. (2010, a cura di), *Saper educare in contesti di marginalità*, Koinè, Roma.
- Guetta, S. (2001), *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli.
- Kopciowski, J. (2014), *L'apprendimento mediato entra in classe*, La Scuola, Brescia.
- Marta, E. e Scabini, E. (2003), *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere, fare crescere*, Giunti, Firenze.
- Martini, M. (1995), *La filosofia del dialogo: da Buber a Levinas*, Edizioni Cittadella, Assisi.
- Ponterco, C., Ajello, A.M. e Zucchermaglio, C. (1991), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, NIS Roma.
- Resico, D. e Scaffidi, A. (2011), *Le professioni educative. Riflessioni e prospettive occupazionali*, FrancoAngeli, Milano.
- Rosenberg, M.B. (2011), *Comunicare con empatia*, Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg, M.B. (2005), *Le parole sono finestre. (oppure muri)*, Esserci, Reggio Emilia.
- Rosenberg, M.B. (1999), *A model for nonviolent communication*, New Society Publishers, Philadelphia.
- Santerini, M. (2011), *Educazione morale e neuroscienze: la coscienza dell'empatia*, La Scuola, Brescia.
- Schulz von Thun, F. (1997), *Parlare insieme*, TEA, Milano.
- Sclavi, M., *L'arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Le Vespe, Pescara.
- Tomatis, A. (2009), *La notte uterina*, RED, Milano.
- Tomatis, A. (1999), *L'orecchio e la vita. Tutto quello che dovrete sapere dell'udito per sopravvivere*, Baldini Castoldi Dalbò Editore, Roma.
- Vitali, P. (2008), *Iniziazione alla lettura dell'orecchio. Nell'orecchio il tuo destino*, Edizioni Mediterranee, Roma.

Storie di “bevitori  
per favorire l’inclu

Lucia Zannini, Maria

## 1. Il problema

Nella regione europea e (stima) della popolazione so di un individuo, ma anche c - come il tabacco, l'alcol e della Sanità, che, nel 1995, c adolescenti di crescere in ur cipio). A livello di strategie p soggetti più deboli, lo stesse - la necessità di assicurare - il bisogno di sviluppare mazione di professionista strategia).

In una prospettiva soster ca cioè sofferenza in tutti i n presente un alcolista, sono c tutta la famiglia vive in una i frequenti litigi e l'isolamen interno un problema di alc un'esperienza di stigmatizza esclusione e allontanament psichica<sup>37</sup>. Ragionando, inv importante contributo a pre riflettendo proprio sulla pos ma delle dipendenze, aveva s giocata sulla creazione di pr

Questa idea di inclusivit vrebbe essere attenta a tutto mi di dipendenze; richiamar individuo con problemi di a assistita nel capire cos'è l'alc che che vive. In particolare,

<sup>33</sup> WHO (2014). Global st ce\_abuse/publications/global\_a

<sup>34</sup> Si veda il link: <http://www>

<sup>35</sup> Cfr. L. Formenti, *Pedago*

<sup>36</sup> Si veda il sito dedicato ai

<sup>37</sup> Cfr. L. Brambilla e C. I FrancoAngeli, Milano 2010, pp.

<sup>38</sup> Cfr. L. Cavana, *Percorsi c nologia, Vittimologia e Sicurezz*

<sup>39</sup> Cfr. M. Catella e R. Mast