



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
FIRENZE

## FLORE

# Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

### **La valorizzazione dei saperi locali, la solidarietà intergenerazionale e l'esclusione sociale. I Consejos de los ancianos nei processi di**

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

*Original Citation:*

La valorizzazione dei saperi locali, la solidarietà intergenerazionale e l'esclusione sociale. I Consejos de los ancianos nei processi di sviluppo locale in Guatemala / Glenda, Galeotti. - STAMPA. - (2012), pp. 657-666.

*Availability:*

The webpage <https://hdl.handle.net/2158/1105294> of the repository was last updated on 2020-10-09T09:56:45Z

*Publisher:*

ETS

*Terms of use:*

Open Access

La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (<https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf>)

*Publisher copyright claim:*

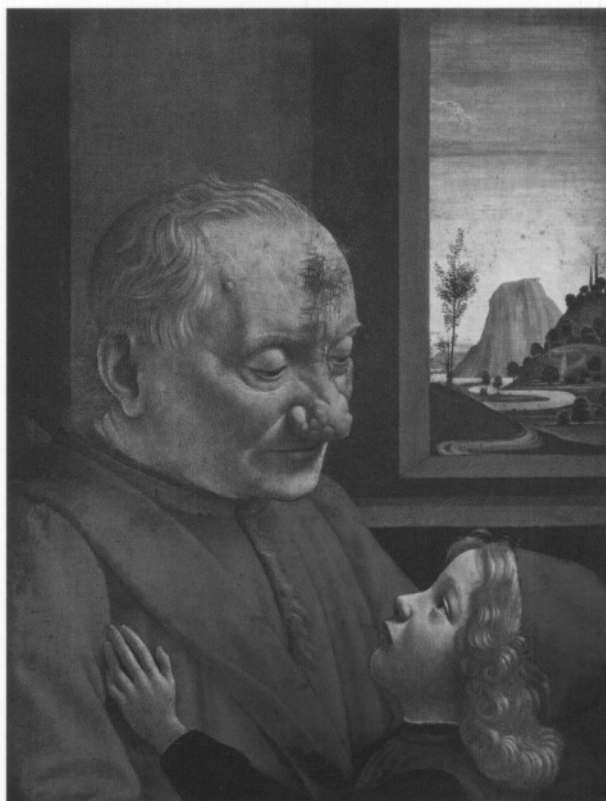
La data sopra indicata si riferisce all'ultimo aggiornamento della scheda del Repository FloRe - The above-mentioned date refers to the last update of the record in the Institutional Repository FloRe

(Article begins on next page)



Progetto Generazioni  
*Bambini e Anziani: due stagioni  
della vita a confronto*

a cura di  
*Michele Corsi e Simonetta Ulivieri*



EDIZIONI ETS



www.edizioniets.com

*Progetto Generazioni.  
Bambini e Anziani:  
due stagioni della vita a confronto*

*Il volume è stampato con il contributo della SIPED (Società Italiana di Pedagogia)  
e della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze.*

© Copyright 2012

EDIZIONI ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com

www.edizioniets.com

Distribuzione

PDE, Via Tevere 54, I-50019 Sesto Fiorentino [Firenze]

ISBN 978-884673448-8

# Guatemala: la valorizzazione dei saperi locali, la solidarietà intergenerazionale e l'esclusione sociale. I *Consejos de los ancianos* nei processi di sviluppo locale in Guatemala

Glenda Galeotti

Questo contributo vuole dar conto di una esperienza formativa in una comunità indigena del Guatemala, cercando di dimostrare come le azioni di sviluppo locale debbano essere accompagnate da interventi di formazione che coinvolgano, anche e soprattutto, le fasce adulte della popolazione. Gli interventi formativi che vogliono incidere sui processi di inclusione dovrebbero inserirsi negli "spazi" previsti dall'organizzazione sociale di un determinato gruppo umano o comunità, trasformandoli in spazi formativi. Ciò apre alla possibilità di valorizzare conoscenze e competenze di tutti gli attori in gioco, secondo una logica di negoziazione e di partecipazione alla conoscenza. Tali presupposti sono ancor più validi se si opera in contesti post-emergenza e marginalizzati, come la comunità di Chuk Muk, dove le trasformazioni legate agli effetti dei processi di mondializzazione, e non solo, hanno provocato fratture all'interno nel sistema di relazioni sociali, delle conoscenze e dei significati della comunità stessa.

## 1. Dall'inclusione sociale all'inclusione formativa

Per parlare di inclusione formativa è necessario far riferimento alla riflessione, ormai decennale, sul concetto di inclusione sociale. Nel 1893<sup>1</sup> Émile Durkheim, interrogandosi sul cambiamento dei

<sup>1</sup> E. DURKHEIM, *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano 1971.

legami sociali nel passaggio dalla società preindustriale a quella industriale, definisce i costrutti di solidarietà meccanica e solidarietà organica, ma il merito di aver introdotto il concetto di inclusione come nuova categoria sociologica va a Thomas Marshall, il quale già nel 1950<sup>2</sup> indaga il nesso tra diritti e struttura sociale delle disuguaglianze. Di qui in avanti numerose teorie sociologiche si occuperanno di inclusione, ma sarà la teoria dei sistemi<sup>3</sup> quella che darà il contributo scientifico più accreditabile.

Niklas Luhmann sostituisce all'analisi delle disuguaglianze sociali quella dell'esclusione, adottando, così, un approccio completamente nuovo al concetto di inclusione<sup>4</sup>. Egli definisce l'esclusione un processo multifattoriale e dinamico, dove l'allentamento dei sistemi di integrazione fa sì che l'esclusione da un sottosistema (economico, politico, culturale, ecc.) comporti l'esclusione da altri sottosistemi del vivere democratico. Attraverso lo studio delle esclusioni e della marginalizzazione si perviene, così, alla descrizione dell'inclusione, intesa come processo di creazione di reti di legami significativi che favoriscono la partecipazione attiva ed organica di tutti soggetti agli ambiti fondamentali del vivere democratico.

I primi tentativi di teorizzazione del paradigma dell'inclusione in educazione si hanno a partire dagli anni Novanta del '900, da parte di organismi internazionali<sup>5</sup>. Nel 2000 al *Forum mondiale sull'istruzione* di Dakar, 164 governi si impegnarono per fornire un'istruzione di base di qualità per bambini, giovani e adulti, individuando sei obiettivi da raggiungere entro il 2015<sup>6</sup>. In un altro documento dell'Unesco *Inclusive education: the way of the future* del 2008<sup>7</sup> si definisce l'educazione inclusiva un concetto in continua evoluzione, che può orientare le politiche e le strategie che si

occupano delle cause e delle conseguenze della discriminazione, della disuguaglianza e dell'esclusione all'interno della cornice complessiva degli obiettivi di *Education for All*. Secondo l'Unesco, la rimozione delle barriere che ostacolano la partecipazione all'apprendimento è l'elemento fondamentale dell'educazione inclusiva, che richiede, dunque, politiche intersettoriali atte all'eliminazione dei fattori sociali, economici, politici e culturali che producono esclusione, sia dal sistema educativo che da quello della società allargata, per renderla più giusta, equa e pacifica.

La riflessione pedagogica in Italia degli ultimi decenni ha evidenziato come sia necessario considerare educative tutte quelle esperienze in cui si verifica un apprendimento e non tanto e non solo quegli ambiti in cui ci sia un'intenzionalità<sup>8</sup>. Porre al centro l'apprendimento significa ritenere che l'educazione vada oltre i processi intenzionali, organizzati e delimitati, allargando il campo a tutti i settori dell'esistenza<sup>9</sup>. E ancor più tale considerazione vale parlando di apprendimento trasformativo, cioè dell'acquisizione e/o trasformazione e/o scoperta di saperi, competenze, valori, ovunque questo, in atto o in potenza, si compia<sup>10</sup>.

L'acquisizione di tali criteri si concretizza nel passaggio concettuale da educazione inclusiva a quello di inclusione formativa, quale strada percorribile per contrastare le molteplici forme di marginalità, precarietà, esclusione della società contemporanea della conoscenza<sup>11</sup>. In un'ottica sistemica, infatti, l'inclusione formativa

<sup>7</sup> UNESCO, *Inclusive education: the way of the future*, 2008, in [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NR08.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08.pdf) (20/07/2012).

<sup>8</sup> P. OREFICE, *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano 2011; S. TRAMMA, *Che cosa è l'educazione informale*, Carocci, Roma 2009.

<sup>9</sup> Ci si rifà al superamento della tripartizione tra educazione formale, non formale ed informale e al concetto di educazione permanente o *Lifelong learning* così come è definita in: la Dichiarazione finale della Conferenza dei Ministri dell'Educazione dei paesi dell'Ocse del 1996; la Dichiarazione finale della V Conferenza Internazionale dell'Unesco sull'educazione degli adulti del 1997; la Conferenza di Lisbona del 2000; il *Memorandum Europeo sull'istruzione e formazione permanente* del 2000; Risoluzione sull'apprendimento permanente del Consiglio dell'Unione Europea del 2002.

<sup>10</sup> J. MEZIRROW, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003; D. DEMETRIO, *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi d'intervento*, NIS, Roma 1990.

<sup>11</sup> A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

<sup>2</sup> TH.H. MARSHALL, *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge University Press, Cambridge 1950.

<sup>3</sup> L. VON BERTALANFFY, *Teoria generale dei sistemi*, Mondadori, Milano 1971.

<sup>4</sup> N. LUHMANN-K.E. SCHORR, *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988.

<sup>5</sup> L'Unesco è tra le organizzazioni più impegnate nel concettualizzare l'educazione inclusiva a cominciare dai documenti della Conferenza di Salamanca del 1994, dal Forum mondiale dell'educazione di Dakar nel 2000 e 48ma sessione della Conferenza internazionale sull'educazione dell'Unesco di Ginevra del 2008; [www.unesco.org](http://www.unesco.org) (20/07/2012).

<sup>6</sup> UNESCO, *Education for all*, 2000, in <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/> (20/07/2012).

può e deve sostenere quella in altri ambiti del sistema di vita (politico, economico, culturale, ecc.), in quanto *processo finalizzato a creare nodi comunicativi, reti cognitive, emozionali e motivazionali nella costruzione della conoscenza* nei luoghi naturali dell'esistenza.

## 2. L'inclusione formativa nei processi di sviluppo locale: la valorizzazione dei saperi indigeni di gestione ambientale

Promuovere l'inclusione formativa in contesti di marginalizzazione estrema come quelli delle comunità indigene del Guatemala, adottando un approccio di analisi di tipo sistemico, significa tener presente quali siano le principali dinamiche di esclusione, le quali fanno riferimento ad elementi e fattori di diversa natura: il gruppo di appartenenza in rapporto al resto della popolazione, l'individuo in rapporto agli altri membri del gruppo; il livello locale dell'esclusione (tra abitanti di uno stesso luogo o all'interno dello stesso gruppo di appartenenza), quello regionale (le regioni ad altra concentrazione indigena rispetto alle altre), quello nazionale (la popolazione indigena rispetto a quella *ladina* in Guatemala) ed internazionale (gli indigeni rispetto al resto della popolazione mondiale).

Un esempio estremamente calzante di tali dinamiche di esclusione riguarda le conoscenze indigene sulla gestione delle risorse naturali<sup>12</sup>. I sistemi tradizionali di gestione delle risorse adottati dalle comunità dell'altopiano guatemalteco oggi, per certi versi, risultano inadeguati, perché non riescono più a garantire uno *standard* qualitativo minimo di sopravvivenza.

Questo non tanto per le conoscenze in sé, ma perché le comunità vivono trasformazioni prodotte sia da elementi endogeni che esogeni, come, ad esempio, l'aumento della popolazione e la con-

<sup>12</sup> Le conoscenze indigene sono definite come il bagaglio conoscitivo che popolazioni residenti da lungo tempo in un territorio hanno maturato nella relazione con la sua biodiversità e che contribuiscono a riprodurre. Saperi che, come la biodiversità, appaiono sottoposti ad continua selezione ed evoluzione, costituendo generazioni di pensiero ed azione creativa, strettamente legati a pratiche della vita quotidiana, all'essere trasmessi oralmente e alla loro derivazione dal lavoro di sopravvivenza. R.F. ELLEN, *The cognitive geometry of nature: a contextual approach*, in P. DESCOLA-G. PALSSON (a cura di), *Nature and Society: Anthropological Perspectives*, Routledge, London 1996.

seguente pressione demografica sull'ambiente naturale, le condizioni di povertà estrema in cui versa la popolazione indigena e il suo sfruttamento da parte dei proprietari terrieri. Queste sono alcune delle cause del depauperamento delle risorse naturali, unitamente alla loro contaminazione causata dall'introduzione di prodotti che "veicolano" conoscenze estranee a quel sistema di vita<sup>13</sup>.

I *saperi indigeni* di questa parte del Guatemala – così come i loro portatori – pur avendo un loro gradiente di pertinenza nel contesto ambientale locale, sono marginalizzati rispetto ai saperi esogeni, che invece attraggono le nuove generazioni, le quali rifiutano la tradizione in nome della contemporaneità e del sogno migratorio verso gli Stati Uniti, rispetto al sistema amministrativo e giuridico guatemalteco, ai saperi globali veicolati dai prodotti del mercato mondiale ed a quelli tecnico-scientifici degli operatori dello sviluppo, come si vedrà più avanti.

L'acutizzarsi dell'inadeguatezza di certe conoscenze tradizionali rispetto ai cambiamenti in atto non è però l'unico elemento da tener presente, poiché anche la perdita di queste conoscenze, conseguente alla modernizzazione degli stili di vita, è da annoverare tra le cause dell'aumento della vulnerabilità della popolazione di fronte al rischio ambientale, come accadde nel 2005 durante il passaggio della tempesta tropicale Stan sul Municipio di Santiago Atitlan. Questa causò oltre duecento morti sepolti sotto una valanga di fango che sommerse completamente la comunità di Panabaj.

Oltre all'eccezionalità della pioggia caduta in un breve lasso di tempo, tra le cause di quel disastro, due sono di particolare importanza per quanto qui finora detto: il disboscamento per lo sfruttamento intensivo della terra e delle risorse boschive delle pendici del vulcano Atitlán sotto le quali si trovava questo insediamento abitativo, la perdita delle conoscenze tradizionali legate alla toponimia del luogo dove era stata costruita Panabaj (il cui nome in *tzutujil* significa "fiume che scorre") e alla cura del bosco ancestrale del vulcano.

Il caso della distruzione di Panabaj mette in luce la drammati-

<sup>13</sup> Oggetti di plastica e detergenti chimici hanno sostituito prodotti completamente naturali e biodegradabili che venivano utilizzati fino a pochi anni fa senza che però sia stati previsti sistemi di smaltimento degli stessi e di depurazione dell'ambiente. Da qui il pressante problema dei rifiuti che affligge molte delle comunità indigene di questa area.

cià che le trasformazioni in atto possono avere se non accompagnate da processi culturali, i quali però debbono riconoscere e valorizzare le conoscenze proprie di quel contesto e promuoverne un'eventuale trasformazione pertinente al sistema di vita locale.

Come sottolineano i documenti di alcuni organismi internazionali, così come le rivendicazioni dei popoli indigeni, è necessario tutelare e preservare tali saperi per la difesa di questi popoli, della biodiversità e dei patrimoni naturali. Le conoscenze e pratiche indigene, infatti, sono indicate nel *mainstream* dello sviluppo sostenibile come rilevanti per la conservazione e l'uso sostenibile della biodiversità, riconoscendone il fondamentale apporto nella relazione tra uomo e ambiente e per il mantenimento degli ecosistemi<sup>14</sup>.

Un intervento di sviluppo locale teso a migliorare le condizioni di vita di queste popolazioni, non può prescindere da queste considerazioni e, dunque, dovrebbe essere teso a valorizzare le conoscenze locali e a promuovere l'incontro tra saperi diversi: quelli tradizionali, quelli della modernità, quelli tecnico-scientifici<sup>15</sup>.

### 3. La valorizzazione educativa dei saperi locali negli interventi post-disastro ambientale a Santiago Atitlán

Quanto finora brevemente delineato è il quadro all'interno del quale si è iscritto l'intervento formativo realizzato nella comunità

<sup>14</sup> Ormai da alcuni anni organismi internazionali mettono al centro dei propri documenti strategici la tutela e la valorizzazione dei saperi locali, ed in particolare dei saperi indigeni. L'art. 8 della *Convenzione sulla Diversità Biologica* (Rio de Janeiro, 1992) riconosce il rispetto, la tutela e mantenimento di saperi, innovazioni e pratiche indigene, comunità locali e stili di vita tradizionali. La Convenzione 169 dell'ILO riconosce, inoltre, le pratiche culturali e sociali dei popoli tribali, garantisce il rispetto delle loro tradizioni e chiede che le loro risorse naturali vengano protette. Negli ultimi anni inoltre la nuova Costituzione Boliviana del 2007 assume, tra i suoi principi etici, il *buen vivir* inteso come dialogo armonico ed equilibrato tra gli esseri umani e il mondo naturale e sancendo il Diritto della Madre Terra. Anche la Nuova Costituzione dell'Ecuador del 2008 adotta questi concetti a partire dai quali definisce lo sviluppo di uno Stato pluriculturale. I diritti della Madre Terra inoltre vengono riconosciuti nella Declaración oficial final de la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra di Cochabamba, Bolivia, del 2010.

<sup>15</sup> J.P. OLIVIER DE SARDAN, *Antropologia e sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

di Chuk Muk, ovvero la nuova comunità ricostruita dopo la distruzione di quella di Panabaj<sup>16</sup>.

Gli obiettivi di tale intervento sono stati:

- riannodare i fili del tessuto sociale e comunitario nella nuova comunità ricostruita dopo l'uragano Stan del 2005;
- valorizzare gli spazi del sistema organizzativo locale (diritto consuetudinario maya) e le conoscenze e competenze locali sulla gestione delle risorse naturali;
- promuovere la solidarietà intergenerazionale e lo scambio interculturale sui saperi ambientali e l'idea di sviluppo della nuova comunità.

Si è trattato, in sintesi, di favorire uno scambio intergenerazionale e interculturale tra saperi ambientali diversi:

- i saperi ancestrali (tradizionali) sulla gestione delle risorse naturali di cui sono portatori i membri del *Consejo de los ancianos*;
- i saperi della contemporaneità (globali) dei giovani *leaders* comunitari;
- i saperi tecnico-scientifici degli operatori dello sviluppo.

L'attività formativa si è configurata nella promozione di una comunità di apprendimento intergenerazionale dei leader comunitari, quale spazio di incontro, negoziazione e trasformazione di saperi diversi, nell'ottica di ricomporre le fratture – intergenerazionali, interculturali e interdisciplinari – sussistenti tra i sistemi diversi a cui fanno riferimento gli attori coinvolti.

Il dispositivo della comunità di apprendimento assume il paradigma della costruzione di conoscenza come processo sociale e situato, forma particolare di partecipazione a determinati sistemi di vita e di attività ed ai significati ad essi connessi.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> L'attività educativa si è realizzata nell'ambito di un progetto di creazione di un sistema di gestione dei rifiuti nel Municipio di Santiago Atitlán, finanziato dal Programma Emergenza del Ministero degli Affari Esteri Italiano in Guatemala e realizzato dalla Ong Movimento Africa 70.

<sup>17</sup> L.S. VYGOTSKIJ, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1980; J. BRUNER, *Cultura e sviluppo umano: una nuova prospettiva*, in C. PONTECORVO-A. AJELLO-D. ZUCCHERMAGLIO (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano 1995; M. STRIANO, *Il contestualismo*, in F. SANTOIANI-M. STRIANO, *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari 2003; B. ROGOFF, *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004.

Trattandosi di saperi e pratiche della vita quotidiana di gestione delle risorse naturali e, quindi, riferiti all'agire quotidiano dei gruppi umani insediati in un ambiente naturale, è necessario riconoscere il valore dei contesti naturali dell'apprendimento per poter far emergere quei saperi che, per la loro natura fattuale, spesso sono taciti, legati a particolari sistemi di vita e di significato<sup>18</sup>.

Nella comunità di apprendimento, inoltre, la conoscenza tacita, prodotta dall'interazione tra soggetto e pratiche di vita, diviene oggetto di riflessione, e quindi di possibile cambiamento, poiché attraverso un processo di *problem solving*, come pratica autoriflessiva ed autocorrettiva, si promuove l'incontro tra questa e quella formalizzata, tra ciò che spinge ad agire e pensare in un certo modo e la consapevolezza di ciò<sup>19</sup>.

Il riconoscimento, inoltre, della dimensione partecipativa dell'apprendere consente il superamento della separazione tra conoscenze, pratiche e significati della vita quotidiana, aprendo la possibilità di modificazione dei sistemi di riferimento per il compromesso e la cooperazione, tesi a risolvere problematiche concrete comuni<sup>20</sup>.

La centralità data alle pratiche quotidiane di gestione ambientale permette di recuperare l'idea che occuparsi di problemi educativi significa entrare nei sistemi di attività e di relazioni che costituiscono le prassi di vita in un determinato contesto socio-culturale, attraverso dispositivi flessibili e capaci di affiancarsi alla poliedricità dell'esperienza.

Dal punto di vista dell'intervento complessivo è importante evidenziare alcuni criteri metodologici che hanno orientato l'attività realizzata.

L'individuazione ed il coinvolgimento degli attori chiave è stato realizzato attraverso un'analisi del sistema di vita locale che ha adottato un approccio sistemico basato su variabili di tipo relazionale, organizzativo e contestuale finalizzato sia ad evidenziare chi all'interno della comunità fosse portatore di quelle conoscenze

chiave legate all'ambito di intervento, sia ad individuare quali "spazi" dell'organizzazione comunitaria potessero essere utilizzati per la realizzazione dell'attività formativa. Questa, infatti, si è inserita negli spazi "naturali" di concertazione e negoziazione strategico-politica della gestione del territorio (gli incontri settimanali del *Consejo de los ancianos* e del *Consejo comunitario de desarrollo*), trasformandoli in formativi.

Il coinvolgimento dei *leaders* comunitari, sia dei membri del *Consejo de los ancianos* che delle nuove generazioni di *leaders* comunitari (*Consejo Comunitario de Desarrollo*), oltre a riconoscere e valorizzare i legami propri di quel sistema socio culturale ed i significati ad esso connessi e riferiti al rapporto tra la comunità e il suo ambiente naturale<sup>21</sup>, ha avuto l'obiettivo di promuovere ed affiancare il passaggio intergenerazionale delle conoscenze sul territorio e sulle risorse in esso presenti, che a tutt'oggi risultano significative per la sopravvivenza in quell'area, sostenendo inoltre il ruolo degli anziani all'interno della comunità. Il coinvolgimento dei leader anziani, infatti, per l'autorevolezza che incarnano nel sistema organizzativo indigeno, è garanzia di diffusione delle nuove conoscenze agli altri membri della comunità, così anche l'incontro dei saperi tecnici e quelli locali che ha permesso di adattare l'intervento di sviluppo al contesto locale: entrambi questi elementi promuovono la sostenibilità delle azioni del progetto. In questi termini, dunque, l'intervento formativo, quale intenzionalità educativa che si inserisce nella quotidianità, ha adottato: un approccio *actor oriented*, teso a far emergere le competenze di cui i diversi attori coinvolti sono portatori; una strategia di intervento di tipo *bottom-up*, attraverso cui promuovere le istanze dal basso; la valorizzazione di spazi sociali esistenti, cioè *arene*<sup>22</sup> in cui gli attori negoziano interessi, bisogni, conoscenze, trasformandoli in formativi.

<sup>21</sup> Questa è una delle relazioni principali su cui si basa il sistema organizzativo comunitario e la cosmovisione maya, cfr. PNUD GUATEMALA, *Cosmovision Maya, plenitud de la vida*, Ciudad de Guatemala, 2007.

<sup>22</sup> Ci si riferisce al concetto di campo di Paul Bourdieu, quale «configurazione di relazioni oggettive tra posizioni» (P. BOURDIEU, *Risposte: per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1992, p. 67) e all'elaborazione di tale concetto proposta da J.P. OLIVIER DE SARDAN, *Antropologia e sviluppo*, cit.

<sup>18</sup> Si fa riferimento al concetto di comunità di pratiche, cfr. E. WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford 1998.

<sup>19</sup> Si fa riferimento al concetto di *community of inquiry* di M. Lipman, cfr. LIPMAN M., *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano 2005.

<sup>20</sup> Si fa riferimento al concetto di comunità di interdipendenza di Seyla Benhabib, cfr. BENHABIB S., *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, il Mulino, Bologna 2005.



## Riferimenti bibliografici

- ALBERICI A. (2002), *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano.
- BENHABIB S. (2005), *La rivendicazione dell'identità culturale. Eguaglianza e diversità nell'era globale*, il Mulino, Bologna.
- BOURDIEU P. (1992), *Risposte: per un'antropologia riflessiva*, Bollati Boringhieri, Torino.
- DEMETRIO D. (1990), *Lavoro sociale e competenze educative. Modelli teorici e metodi d'intervento*, NIS, Roma.
- DESCOLA P.-PALSSON G. (1996, a cura di), *Nature and Society: Anthropological Perspectives*, Routledge, London.
- DURKHEIM E. (1971), *La divisione del lavoro sociale*, Edizioni di Comunità, Milano.
- LIPMAN M. (2005), *Educare al pensiero*, Vita e pensiero, Milano.
- LUHMANN N.-SCHORR K.E. (1988), *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma.
- MAGNAGHI A. (2010), *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- MALIGHETTI R. (2005, a cura di), *Oltre lo sviluppo. Le prospettive dell'antropologia*, Meltemi, Rimini.
- MARSHALL TH.H. (1950), *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge University Press.
- MEZIRROW J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Raffaello Cortina, Milano.
- OLIVIER DE SARDAN J.P. (2008), *Antropologia e sviluppo*, Raffaele Cortina, Milano.
- OREFICE P. (2006), *La Ricerca Azione Partecipativa. Teorie e Pratica*, Vol. I, Liguori, Napoli.
- OREFICE P. (2011), *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Bruno Mondadori, Milano.
- PONTECORVO C.-AJELLO A.-ZUCCHERMAGLIO D. (1995, a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED, Milano.
- PNUD GUATEMALA (2007), *Cosmovision Maya, plenitud de la vida*, Ciudad de Guatemala.
- ROGOFF B. (2004), *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano.
- ROGOFF B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, Raffaello Cortina, Milano.
- SANTOIANNI F.-STRIANO M. (2003), *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*, Laterza, Roma-Bari.
- TRAMMA S. (2009), *Che cosa è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- VON BERTALANFFY L. (1971), *Teoria generale dei sistemi*, Bruno Mondadori, Milano.
- UNESCO (2000), *Education for all, 2000*, in <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/>
- UNESCO (2008), *Inclusive education: the way for the future*, 2008, in [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/brazil\\_NRO8.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NRO8.pdf)
- VYGOTSKIJ L.S. (1980), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- WENGER E.-MCDERMOTT R.-SNYDER W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini, Milano.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Oxford University Press, Oxford.