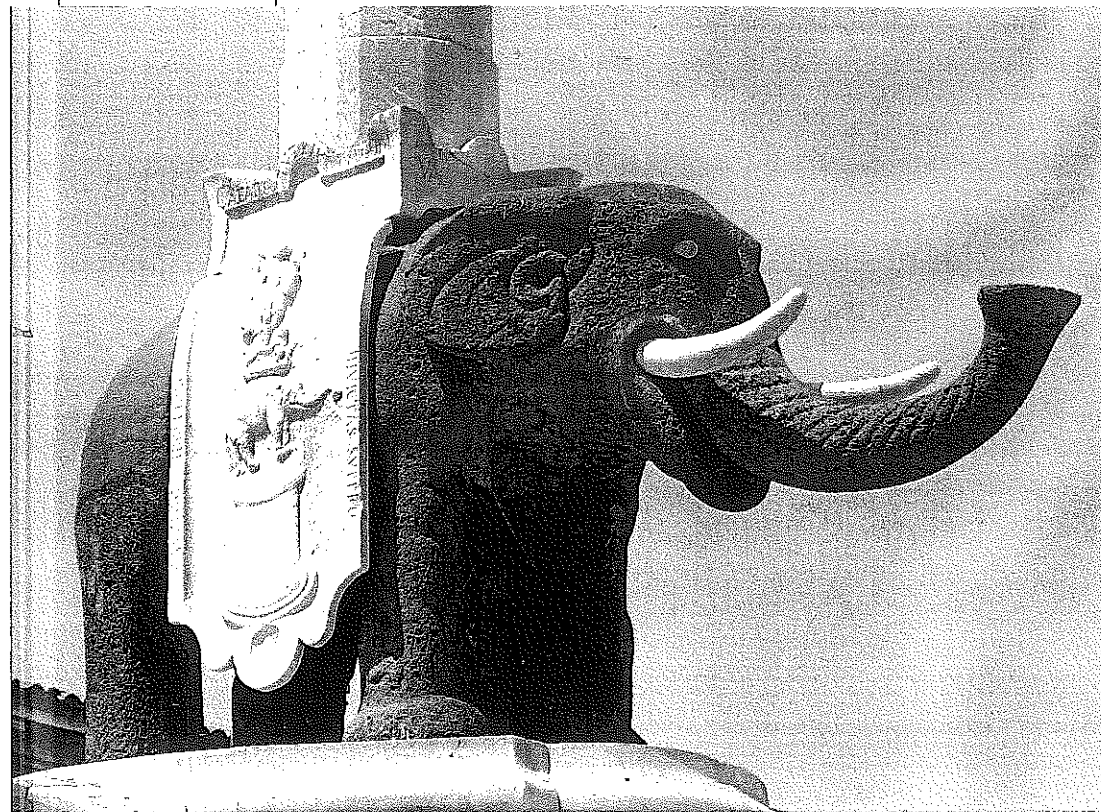




Pedagogia militante
Diritti, culture, territori

a cura di
Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri

EDIZIONI ETS



Collana fondata da Leonardo Trisciuzzi e Simonetta Ulivieri

Comitato d'onore

Franco Cambi - Università di Firenze
Giacomo Cives - Università di Roma «La Sapienza»
Franco Frabboni - Università di Bologna
Elia Frauenfelder - Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa»
Fanny Gianbalwo - Università di Palermo
Paolo Orefice - Università di Firenze
Franca Pinto Minerva - Università di Foggia
Vincenzo Sarracino - Università di Napoli «Suor Orsola Benincasa»

Comitato scientifico e referee

Roberto Albarea - Università di Udine
Cristina Allemann-Ghionda - Università di Colonia
Massimo Baldacci - Università di Urbino
Emy Beseghi - Università di Bologna
Carmen Betti - Università di Firenze
Gaetano Bonetta - Università «G. d'Annunzio» di Chieti
Stéphane Bonnery - Università di Parigi 8
Antonio Calvani - Università di Firenze
Giovanna Campani - Università di Firenze
Mariagrazia Contini - Università di Bologna
Carlos Alberto Estêvão Vilar - Università del Minho
Paolo Federighi - Università di Firenze
Consuelo Flecha Garcia - Università di Siviglia
Antonella Galanti - Università di Pisa
Susanna Mantovani - Università di Milano «Bicocca»
Alessandro Mariani - Università di Firenze
Marisa Marino - Università di Palermo
Ekkehard Nuisl von Rein - Università di Kaiserslautern
Sally Power - Università di Cardiff
Francesca Pulvirenti - Università di Catania
Maria Grazia Riva - Università di Milano Bicocca
Daniela Sarsini - Università di Firenze
Nicola Siciliani de Cumis - Università di Roma «La Sapienza»
Maura Striano - Università di Napoli «Federico II»
Ronald Sultana - Università di Malta
Maria Tomarchio - Università di Catania
Giuseppe Trebisacce - Università della Calabria

Scienze dell'educazione
Collana di studi, manuali e ricerche
diretta da
Simonetta Ulivieri

185.

La Pedagogia, intesa come analisi tanto dei processi educativi, quanto del relativo risultato in termini di capitale umano, sta assumendo un valore emergente ogniqualvolta avviene un mutamento culturale della società. Non è quindi un caso se viene proposta una Collana di Scienze dell'Educazione ad un pubblico di lettori interessati al settore della formazione (studenti e insegnanti, ma anche genitori ed educatori in senso lato). La Collana si articola in Studi, Ricerche e Manuali. Gli Studi hanno il compito di esporre le riflessioni storiche, teoriche e sociali sull'educazione e le sue finalità, compiute dai principali esponenti della Pedagogia italiana. Le Ricerche, rivolte agli ambiti: storico, metodologico, sociale, sperimentale, speciale e psicopedagogico, intendono dar conto alla comunità degli studiosi dei risultati di ricerche originali, tendenti a rappresentare il vero volto, sul campo, di una Pedagogia scientifica attuale.

I Manuali, infine, si propongono ad uso didattico e intendono fare il punto sullo statuto scientifico dei vari settori disciplinari che costituiscono il vasto e complesso ambito delle «Scienze dell'educazione».

Pedagogia militante

Diritti, culture, territori

Atti del 29° convegno nazionale SIPED

Catania 6-7-8 novembre 2014

a cura di

Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di

Gabriella D'Aprile



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2015
Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com
www.edizioniets.com

Distribuzione
Messaggerie Libri SPA
Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione
PDE PROMOZIONE SRL
via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674372-5
ISSN 1973-1817

Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia *militante*

Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri

A fronte delle numerose, quotidiane emergenze legate alla tutela e al rispetto dei diritti dei soggetti, delle comunità e delle culture, alle problematiche che spesso accompagnano tanti modelli di sviluppo dei territori, 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 e i saperi e le competenze pedagogiche di rimanere costretti entro paradigmi ad essi estranei.

Riflettere per elaborare chiavi interpretative e strategie d'azione che possano porre in evidenza il ruolo insostituibile della cultura della ricerca educativa quale motore di produttivo cambiamento appare oggi compito irrinunciabile, preciso impegno di cui la Pedagogia deve farsi carico.

Il tempo che accompagna consapevoli e meditate scelte in educazione non può, infatti, essere scandito dalla "tirannia dell'urgenza", né consumarsi nella continua necessità della pronta risposta. Il *tempo in fuga* è vuoto d'esperienza; popolato da profili di individui ormai privi di ogni "presa sul mondo", spogli di aspettative e di attese che, nel migliore dei casi, finiscono per strutturare comportamenti contraddistinti da aristocratico distacco o passivo disinteresse.

Dal desiderio di dar voce ad una riflessione di carattere teorico-fondativo e operativo-progettuale sulle odierne responsabilità del sapere pedagogico, muove il convegno nazionale SIPED 2014 sul tema *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* con l'intento di sviluppare il proprio asse argomentativo attraverso un'attenta lettura degli aspetti più problematici di tanta contemporaneità dal punto di vista dei diritti degli individui (che rischiano di rimanere troppo spesso invisibili), della sfida delle società multiculturali, del rapporto tra vissuto delle persone e territori.

Nella prospettiva di una disciplina scientifica orientata ad interpretare il proprio ruolo di *sapere militante*, l'orizzonte di riferimento per gli scopi dell'incontro non poteva essere se non quello di promuovere il confronto intorno a più nuclei di generatività teorica e progettualità educativa, con uno sguardo particolare alla problematicità delle prassi ed una rinnovata, accresciuta attenzione all'evoluzione dei modelli educativi, giungendo opportunamente a comprendere anche versanti di ricerca attinenti al campo empirico-sperimentale e didattico-relazionale.

I diversi temi proposti e sviluppati dai partecipanti hanno confermato tale indirizzo, orientando in larga misura la riflessione lungo un asse valoriale volto al sostegno di forme di impegno connotate in senso etico-civile, di una progettualità educativa che tenga assieme, in un rapporto di stretta circolarità, sviluppo del pensiero critico e costruttiva partecipazione dei soggetti alla vita collettiva e interpersonale.

Saremo dentro un cammino convincente in direzione della formazione di individui veramente autonomi, capaci di progettare e di accedere al proprio futuro, quando avremo garantito che teorie e prassi formative possano essere non soltanto concepite, ma anche vissute, partecipate e rielaborate, contestualizzate con atteggiamento critico-riflessivo.

È per questa via che la Pedagogia, escludendo dal proprio orizzonte ogni ruolo meramente giustificatorio, entra di diritto a far parte di un progetto formativo democratico saldamente ancorato; è per questa via che al fatalismo del mero succedersi degli eventi, all'atteggiamento rinunciatario e passivo che ad esso si accompagna nel senso comune, si è fiduciosi possa gradualmente sostituirsi cooperazione, consegne intergenerazionali e memoria operante, prestiti e scambi interculturali.

Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia

Elena Mignosi

Se per Cittadinanza facciamo riferimento al concetto di Cittadinanza Attiva nei termini di appartenenza, partecipazione consapevole e critica, rete di relazioni, esercizio di potere e di responsabilità, c'è da chiedersi come tale concetto possa riferirsi alla prima infanzia e quali percorsi educativi possano essere pensati in questo senso per i bambini fin dai primi anni di vita. Nel mio intervento, dopo aver presentato le sfaccettature e la complessità del significato di "Cittadinanza", cercherò di delineare in termini problematici il concetto di infanzia all'interno della nostra cultura, sottolineando anche i rischi oggi legati alla globalizzazione ed alla prospettiva neoliberista. Infine, focalizzerò l'attenzione sul ruolo dell'adulto e proporrò dei possibili approcci educativi centrati sulla promozione dello sviluppo dei bambini come soggetti e come gruppo, che costituiscono le basi per la promozione di una cittadinanza attiva.

1. Cittadinanza come "cittadinanza attiva"

Il concetto di Cittadinanza è un costrutto sociale e culturale che si declina in modi diversi a seconda della prospettiva adottata. Ha quindi una valenza simbolica e può essere utilizzato sia per allargare e arricchire i confini soggettivi, sia per difendere confini identitari in senso protettivo, rispetto ad un'altrità percepita come "estranea". È dunque intrinsecamente problematico e multidirezionale poiché, come sottolinea Guerra: «dentro all'idea di cittadinanza stanno sia la conoscenza e la pratica dell'insieme di convenzioni, leggi, regole che caratterizzano una determinata comunità civile, sia il riconoscersi in qualche modo parte del sistema di cultura, valori, tradizioni, prodotto storicamente dalla comunità stessa»²²⁵. A tal proposito egli richiama i due diversi termini inglesi *civiness* (cultura civica, educazione civica), e *citizenship* (cittadinanza come identità e appartenenza civica), ribadendo la necessità sul piano educativo di interpretare l'educazione alla Cittadinanza come integrazione problematica dei due differenti concetti.

D'altro canto, la ricchezza e la complessità di tale costrutto si ritrovano anche nel fatto che esso coinvolge parallelamente sia l'identità soggettiva che quella collettiva in una dialetticità inscindibile e in una dinamica processuale continua. In questo senso l'idea di Cittadinanza può essere correlata all'idea di Democrazia e in ambito pedagogico trova le sue radici nel pensiero di J. Dewey che già nel 1897 sosteneva: «La democrazia richiede un individuo sociale, ma anche la massima attenzione per il fattore individuale»²²⁶. Una società democratica si fonda dunque su percorsi educativi attenti alla comprensione ed allo sviluppo delle specificità personali, affinché vengano adoperate per il bene collettivo. Per Dewey, infatti, «L'educazione deve iniziarsi con una penetrazione psicologica delle capacità del fanciullo, dei suoi interessi, delle sue abitudini [...] Tale facoltà, interessi e abitudini devono essere continuamente interpretate – dobbiamo sapere qual è il loro significato. Esse devono essere tradotte nei termini dei loro equivalenti sociali – nei termini di ciò di cui sono capaci sotto il profilo del servizio sociale (*in the way of social service*)»²²⁷. Lo stesso Dewey riflettendo qualche anno dopo su etica ed educazione sottolineava: «La società è composta da individui e l'individuo è sempre un individuo sociale.

²²⁵ L. Guerra, *Introduzione*, in Id., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, Patron, Bologna 2009, p. 11.

²²⁶ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico* (1897); trad. it., La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 8.

²²⁷ *Ivi*, p. 9.

Non esiste da solo. Egli vive nella e per la società e attraverso di essa; così come la società non esiste se non attraverso gli individui che la compongono»²²⁸.

Si tratta di una concezione estremamente attuale che chiama in causa la formazione di cittadini autonomi, consapevoli di sé e dotati di senso critico ma, parallelamente, attenti al bene comune, eticamente responsabili e impegnati creativamente nel trasformare la realtà sociale e culturale di cui fanno parte (in una "prospettiva globale" si potrebbe parlare del mondo intero). Si sostiene, in sintesi, che l'una cosa non può esistere senza l'altra e questo, conseguentemente, si lega strettamente alle scelte educative e formative.

In tale cornice si collocano, ad esempio, la *Raccomandazione del Parlamento Europeo 2006/962/CE*²²⁹ relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e, se si vuole centrare l'attenzione sulle prime fasi del sistema formativo italiano, anche le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione del 2012*²³⁰. Entrambe fanno riferimento all'autonomia soggettiva ed alla capacità di apprendere ad apprendere come presupposti per essere attivi e partecipi, non solo nella comunità in cui si vive ma anche rispetto a collettività più ampie e composite (europea e mondiale).

Un percorso educativo teso allo sviluppo della Cittadinanza comprende dunque primariamente la sfera personale, cioè la consapevolezza di sé e delle proprie specificità/potenzialità, sapersi posizionare rispetto ai contesti con i quali si interagisce, saper prendere decisioni, in una dimensione temporale continua, ed implica una prospettiva etica in cui il soggetto si assume la responsabilità delle proprie scelte e delle proprie azioni.

Ad un meta-livello comporta l'apprendere ad apprendere (*deutero-apprendimento* secondo la definizione di Bateson²³¹) e l'acquisizione della capacità di fruire del contesto²³².

D'altro canto la dimensione sociale e collettiva intese in senso ampio e la prospettiva etica richiedono di andare oltre il concetto di Cittadinanza e rimandano all'idea di "Cittadinanza Attiva". Con tale espressione si è soliti indicare, infatti, la partecipazione consapevole delle persone alla vita politica e il loro pieno inserimento nella rete dei diritti e doveri che sono costitutivi dell'essere cittadino. Ci si riferisce alla possibilità di incidere nella vita quotidiana della democrazia in cui si affrontano problemi di interesse pubblico. In tale prospettiva la Cittadinanza è intesa quale esercizio di potere e di responsabilità di chi fa parte di una comunità organizzata ma anche di chi si sente cittadino del mondo e attribuisce un significato più ampio all'idea di comunità²³³. Scrive Moro: «Possiamo intendere la Cittadinanza Attiva

²²⁸ J. Dewey, *Ethical principles underlying education*, 1908, p. 9 (traduzione della scrivente).

²²⁹ All'inizio della *Raccomandazione Europea sulle competenze chiave* (p. 13) si legge: «Le competenze sono definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione».

²³⁰ Nella parte introduttiva delle *Indicazioni Nazionali* nel paragrafo "Per una nuova cittadinanza" a p. 10 ad esempio, si legge: «Non è opportuno trasformare le sollecitazioni che le provengono da vari ambiti della società in un moltiplicarsi di microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione. L'obiettivo non è di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive».

²³¹ G. Bateson, *Mente e Natura* (1979), Adelphi, Milano 1984.

²³² Tale capacità, come rilevano Di Toppa e Fini, «sostiene il soggetto nel costruire i significati della propria esperienza storica e nel connettere risorse personali con condizioni e vincoli dell'ambiente di vita. In tal senso, così concepita, può rappresentare un sostegno alle funzioni di scelta e decisione di singoli e gruppi organizzati, intese come momenti critici dello scambio tra soggetti e ambiente; essa, in questi termini, diviene risorsa strategica per l'adattamento e l'inserimento sociale, alimento dei comportamenti e atteggiamenti di responsabilità, civismo, autoimprenditorialità, progettualità e orientamento al risultato, assunzione del rischio ed esploratività del contesto stesso». U. di Toppa e V. Fini, *Cittadinanza attiva: tra politica e sviluppo di convivenza*, in «Scritti di Gruppo», n. 2, PPG, Roma, p. 74.

²³³ Citiamo ancora dalla parte introduttiva delle *Indicazioni Nazionali* a p.11 «La promozione e lo sviluppo di ogni persona stimola in maniera vicendevole la promozione e lo sviluppo delle altre persone: ognuno impara meglio nella relazione con gli altri. Non basta convivere nella società, ma questa stessa società bisogna crearla continuamente insieme. Il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale».

quale capacità dei cittadini di organizzarsi in modo multiforme, di mobilitare risorse umane, tecniche e finanziarie, e di agire nelle politiche pubbliche con modalità e strategie differenziate, per tutelare i diritti e prendersi cura dei beni comuni, esercitando a tale fine poteri e responsabilità»²³⁴.

Si introduce così un elemento centrale nella definizione del concetto di Cittadinanza Attiva, quello di "potere", un potere che deriva dall'attivarsi per il bene comune e che viene concepito quale «senso di efficacia che emerge quando la gente comprende che può risolvere i problemi che si trova di fronte e ha diritto di contestare condizioni ingiuste»²³⁵. In questa accezione il processo di educazione alla Cittadinanza Attiva ha notevoli attinenze con un processo di *empowerment*, inteso in senso psicosociale come il riuscire, da parte degli individui e delle comunità, ad agire efficacemente per ottenere una maggiore giustizia sociale ed un maggior controllo nel cambiare la loro vita e il loro ambiente. Tale processo, anche quando riguarda il singolo individuo, è sempre interpersonale e si attiva e si sostiene attraverso lo scambio sociale²³⁶.

In ambito educativo si esercita attraverso *l'apprendimento dall'esperienza*: non può infatti essere insegnato per mezzo di dichiarazioni di principio date dall'esterno o soltanto tramite insegnamenti veicolati verbalmente, ma va compreso e fatto proprio attraverso il coinvolgimento diretto fin dalla prima infanzia in contesti e situazioni motivanti²³⁷. Ancora una volta facciamo riferimento alle *Indicazioni Nazionali* del 2012 che al paragrafo "Cittadinanza e Costituzione" riportano: «L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile»²³⁸. Si sviluppa così, parallelamente, un'etica della responsabilità in termini individuali e collettivi che costituirà la base per la costruzione del «senso di legalità»²³⁹.

Fa parte integrante di tali esperienze, l'ambito della *comunicazione*, lo sperimentare il diritto alla parola ma anche la capacità di ascoltare e comprendere punti di vista diversi dai propri, l'imparare ad argomentare e difendere le proprie idee, ma anche l'imparare a decentrarsi e a negoziare per arrivare ad una condivisione con gli altri.

Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una conversazione corretta. È attraverso la parola e il dialogo tra interlocutori che si rispettano reciprocamente, infatti, che si costruiscono significati condivisi e si opera per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti²⁴⁰.

Ed è proprio nell'ambito della comunicazione che si esercita la vita democratica. Come ci ricorda ancora Dewey «Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L'estensione nello spazio del numero di indivi-

²³⁴ G. Moro, *Azione civica, conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma 2005, p. 38.

²³⁵ H. Rubin e I. Rubin, *Community Organizing and Development*, Macmillan Publishers, New York 1992, p. 62.

²³⁶ Cfr. M.A. Zimmerman, *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, University of Michigan, Michigan 1999.

²³⁷ Una società democratica che funziona si basa sullo scambio significativo di esperienze. Come afferma Dewey «Bisogna ricordare che l'efficienza sociale in ultimo non significa altro che la capacità di partecipare ad uno scambio di esperienze. Comprende tutto ciò che rende la nostra esperienza più pregevole per gli altri, e tutto ciò che ci permette di partecipare più completamente alle valide esperienze altrui». J. Dewey, *Democrazia ed educazione* (1916), La Nuova Italia, Firenze 1974, p. 161.

²³⁸ *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di Istruzione*, D.M. 254, 16 novembre 2012, p. 39.

²³⁹ «Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita». *Ivi*, p. 25.

²⁴⁰ *Ivi*, pp. 39-40.

dui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivaile all'abbattimento di quelle barriere di classe, razza e di territorio nazionale»²⁴¹. È attraverso lo scambio comunicativo con gli altri che si impara a decentrarsi e, nello stesso tempo, ci si modifica continuamente, andando oltre se stessi. «Ricevere una comunicazione significa avere un'esperienza allargata e cambiata. Si partecipa di quel che un altro ha pensato e sentito, e se ne ha il proprio atteggiamento modificato»²⁴².

Come è possibile collegare quanto finora sostenuto alla prima infanzia e quali percorsi educativi sono coerenti con una prospettiva di Cittadinanza Attiva? Come si costruiscono le premesse per la formazione di un cittadino consapevole, critico, partecipe e attento al bene comune fin dai primi anni di vita?

È necessario innanzitutto interrogarsi su come vengono considerati i bambini nella nostra società, su quali sono i rischi di una prospettiva liberista e su come il modo in cui ci si rapporta all'infanzia determini pratiche educative e modalità relazionali che influenzano a loro volta, circolarmente, la costruzione dell'identità individuale, culturale e sociale.

2. Immagini dell'infanzia e rischi in una società liberista

Quella della prima infanzia è una "categoria a rischio", fragile, vulnerabile, dipendente dall'adulto, ma anche differente e con proprie specificità. In un tempo molto breve è soggetta a grandi trasformazioni ed è quindi sfuggente e non definibile *in toto*. Per la sua "estraneità" e per la sua "transitorietà" come ci ricorda Becchi²⁴³, è sempre stata oggetto di costruzioni culturali, attribuzione di significati e di valori da parte del mondo adulto. Storicamente nel Vecchio Continente viene denotata con «una famiglia di termini indicanti la nozione di *minore*, che nell'esprimere il non adulto ne evidenziano lacune e deficienze. [...] Essere incerto, quindi, perché impreciso, inquietante nei suoi silenzi di sé, stimolante a dirne e trattarne in modi assai eterogenei»²⁴⁴.

Nel corso del tempo l'infanzia è stata, dunque, simbolicamente utilizzata per veicolare ideologie, costrutti filosofici, visioni del mondo ed è stata fatta oggetto di categorizzazioni e di demarcazioni di genere²⁴⁵. Non è questa la sede per un approfondimento storico, ma è da rilevare che, nel mondo occidentale i bambini hanno cominciato ad avere un nuovo statuto ed un'attenzione in quanto soggetti con specifiche peculiarità e bisogni a partire dal XIX secolo, con le trasformazioni sociali conseguenti alla industrializzazione e con l'affermarsi della borghesia²⁴⁶. Nel XX secolo, il "secolo del bambino", come profetizzava il titolo di un libro pubblicato nel 1901²⁴⁷, molte nazioni (soprattutto quelle industrializzate) hanno apertamente sposato la causa dei minori, basandosi sul principio per cui le società, tramite i propri governi, hanno l'obbligo di prendersi cura dei bambini come categoria vulnerabile, di proteggerne i diritti e di farsi carico dei loro interessi. Nel corso del '900 in molti Paesi è stato vietato il lavoro minorile e sono state emanate nuove leggi per garantire l'istruzione e le cure sanitarie. Anche da un punto di vista giuridico, sono state adottate norme differenziate per i minori che commettevano reati, mentre gli adulti sono stati ritenuti perseguibili in caso di abbandono e sfruttamento. Si tratta di un'assunzione di responsabilità sociale e collettiva nei confronti dell'infanzia, oltre che di una valorizzazione delle prime età della vita anche

in funzione di un progetto di mondo migliore (si pensi alle frasi di uso comune: "i bambini di oggi sono gli adulti di domani", oppure "i bambini sono il futuro della nazione").

Le numerose riforme a favore dell'infanzia trovarono espressione nella Dichiarazione dei diritti del bambino delle Nazioni Unite del 1959. Il concetto di bambino come persona giuridica e "soggetto di diritti" è stato in seguito ribadito dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989 e ratificata da 194 Stati del mondo. Essa esprime un consenso su quali sono gli obblighi degli Stati e della comunità internazionale nei confronti dei bambini e pone le basi per una giurisprudenza planetaria a tutela dell'infanzia²⁴⁸.

In un'ottica di progresso, sembrava dunque che la società fosse ormai vincolata alla protezione dei bambini, a considerarli un valore, ad investire nel loro futuro, ad aiutarli a crescere da tutti i punti di vista. A partire dagli anni '80 del secolo scorso, però, come ci ricorda J. Bakan in un interessante libro del 2012 sul potere delle *corporation*²⁴⁹, dopo l'avvento al potere di Ronald Reagan in USA e di Margaret Thatcher nel Regno Unito, è cominciato un radicale cambiamento di direzione, dovuto all'affermarsi dell'ideologia politica neoliberista. «L'idea centrale della nuova ideologia – che il libero mercato sia il modo migliore per fare il bene dell'individuo e della società – contraddiceva apertamente le riforme del secolo del fanciullo. La società non doveva avere l'autorità di interferire con la vita degli individui e aveva scarse responsabilità nei loro confronti»²⁵⁰. Nel nome della libertà individuale le *corporation* sono state sciolte dai vincoli regolatori ed è stato concesso loro di non tener conto degli interessi generali. Si ritorna inesorabilmente alla libertà di sfruttare i propri simili in funzione del profitto e, negli ultimi 30 anni la posizione legata al tutelare innanzitutto gli interessi dei bambini si è, di fatto rovesciata, in favore degli interessi privati. Come ancora sottolinea Bakan, «l'effetto più agghiacciante della svolta neoliberista è l'erosione e a volte l'integrale distruzione della capacità di proteggere l'infanzia dalle attività economiche che possono danneggiarla»²⁵¹. Il bambino è visto come un consumatore da manipolare e da utilizzare per accrescere i propri guadagni (su molteplici piani: salute, nutrizione, educazione, web, media...). Nel corso degli ultimi anni le autorità pubbliche hanno sempre più abbandonato il controllo degli interessi privati abdicando alla tutela dell'infanzia. L'idea in generale che i bambini siano soggetti di diritti non è cambiata nel XXI secolo, ma di fatto oggi si lasciano libere le *corporation* di sfruttare l'infanzia ignorandone le fragilità, le peculiarità, i bisogni²⁵².

La questione dei diritti dei bambini è ancora più complessa se si considera la prospettiva economica neo-liberista in una cornice di globalizzazione. Nel mondo aumenta costantemente il divario tra la percentuale di chi detiene la ricchezza e di chi vive al di sotto della soglia di povertà. Uno studio recente del *World Institute for Development Economic Research* riferisce che nel 2000 l'1 per cento delle persone adulte più ricche possedeva da solo il 40 per cento delle risorse globali e che il 10 per cento più ricco deteneva l'85 per cento della ricchezza mondiale totale²⁵³. La metà inferiore della popolazione adulta

²⁴⁸ La Convenzione è uno strumento giuridico e un riferimento a ogni sforzo compiuto in cinquant'anni di difesa dei diritti dei bambini; è composta da 54 articoli ed è stata ratificata da tutti i paesi aderenti all'ONU ad eccezione degli Stati Uniti (è stata ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176). La sua stipulazione è ricordata ogni anno, il 20 novembre, con la commemorazione della Giornata internazionale per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

²⁴⁹ J. Bakan, *Assalto all'infanzia*, (2011); trad. it. Feltrinelli, Milano 2012. Il libro è una documentata denuncia dei rischi per l'infanzia nella odierna società neoliberista, in una prospettiva di globalizzazione.

²⁵⁰ *Ivi*, p. 27.

²⁵¹ *Ivi*, p. 29.

²⁵² Va ricordata per la sua pregnanza e lungimiranza, una prospettiva diversa, ma per certi versi collegata al problema dello spazio assegnato all'infanzia in una società tecnologica e centrata su attività finalizzate: è quella di N. Postman che agli inizi degli anni '80 in un libro che suscitò ampi dibattiti, denunciava la scomparsa dell'infanzia nella nostra società costruita a misura di adulto e non di bambino. Con la suggestiva metafora dei "bambini superoccupati e delle madri taxiste", Postman, inserisce il bambino nel vortice dell'efficienza che domina la società neo-liberista: deve apprendere prima possibile più cose possibili; deve fare più esperienze il più precocemente possibile in funzione di specifici risultati. Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, (1982), trad. it. Armando, Roma 1984.

²⁵³ Secondo tale studio nel 2008 le persone che costituiscono l'1 per cento più ricco della popolazione mondiale sono quasi 2000 volte più ricche del 50 per cento delle persone che si trova in basso. Drammatico è il quadro rispetto all'uso delle risorse: in 20 per cento più ricco della popolazione mondiale consuma il 90 per cento dei beni prodotti, mentre il 20 per cento più povero consuma solo l'1 per cento.

²⁴¹ J. Dewey, *Democrazia ed educazione*, cit., pp. 110-111.

²⁴² *Ivi*, p. 9.

²⁴³ Cfr. E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.

²⁴⁴ E. Becchi, *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi*, Laterza, Roma-Bari 1998, p. 37.

²⁴⁵ Come ricorda Becchi le risposte alla domanda su chi sia il bambino sono varie, discordanti e poco univoche. Ciò comporta una riflessione epistemologica, storico-culturale, sociale ed un processo ermeneutico. «Implica un andar oltre il significato genico e neutro di *bambino* e chiedersi se si tratta di un maschio o di una femmina, che hanno storie diverse, non solo a livello individuale, ma anche collettivo». E. Becchi, *I bambini nella storia*, cit., p. XII. A proposito delle differenze di genere nell'educazione dei bambini, si veda in particolare C. Covato e S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano 2001.

²⁴⁶ Tale tesi, sostenuta primariamente dallo storico francese Ariès (1960) ha costituito una cornice di riferimento per tutti gli studi successivi sulla storia dell'infanzia.

²⁴⁷ Il libro, della scrittrice svedese Ellen Key, *Barnetsarbundrade*, fu pubblicato in Germania nel 1901 e quindi in inglese negli Stati Uniti nel 1909 con il titolo *The Century of the Child*, riscuotendo un notevole successo.

del mondo possedeva solo l'1 per cento della ricchezza globale. Ma, come nota Bauman, si tratta solo di un'istantanea di un processo in corso poiché la situazione peggiora di anno in anno. Egli rimarca il rischio per la democrazia dovuto all'approfondirsi della disuguaglianza in quanto «i mezzi di sopravvivenza e di vita dignitosa, sempre più scarsi, ricercati e inaccessibili, diventano oggetto di una rivalità brutale e forse di guerra tra i privilegiati e i bisognosi lasciati senza aiuto»²⁵⁴.

Secondo il giurista Danilo Zolo

L'erosione dei diritti umani, della democrazia e della pace è l'esito di un processo globale voluto dalle potenze occidentali oltre che garantito dalle istituzioni economico-finanziarie che stanno compromettendo le basi stesse della sussistenza dell'uomo. [...]]

Bastano pochi dati per confermare drammaticamente il tramonto dell'"età dei diritti" nell'era della globalizzazione. L'Organizzazione Internazionale del Lavoro ha calcolato che tre miliardi di persone oggi vivono sotto il livello della povertà, fissato in due dollari di reddito al giorno»²⁵⁵.

La crisi dei nostri tempi produce dunque forme nuove di esclusione e di disuguaglianza, confermando parallelamente le vecchie forme. Sono le categorie più vulnerabili a farne maggiormente le spese e i bambini, in particolare, sono vittime di un crescente stato di marginalizzazione, oltre che di sfruttamento. È in crescita nei paesi più poveri il lavoro minorile, i bambini vengono usati per la guerra e per il mercato sessuale. Compaiono nuove forme di schiavitù, caratterizzate, come ci mostra Bales, da rapporti di breve periodo, surplus di manodopera, modalità "usa e getta"²⁵⁶.

Anche in Europa le condizioni di vita dei bambini peggiorano a causa della crisi economica. Soffermandoci sul nostro Paese, secondo l'ultimo rapporto ISTAT (luglio 2014, riferito all'anno 2013) il 13,3% dei bambini italiani vive in situazioni di povertà e vi è stato un aumento del 20% negli ultimi 10 anni. Si tratta di 1 milione 434.000 bambini. In Italia il 12,7% delle famiglie vive in condizioni di povertà relativa e il 7,9% in povertà assoluta (il dato è peggiore per il Mezzogiorno, in cui si è passati dal 9,8% al 12,6% in un anno, con una differenza di quasi 3 punti percentuali e in cui, inoltre, negli ultimi 2 anni è raddoppiato il numero di minorenni in povertà assoluta²⁵⁷).

Pur non potendo risolvere da sola problemi così grandi, l'educazione può far molto per contrastare l'ideologia neoliberista ed individualistica e per sostenere la speranza di un mondo migliore costruito attraverso l'impegno dei singoli e delle comunità. Non a caso in molte parti del mondo si assiste oggi ad una rinascita di movimenti che si ispirano al pensiero di intellettuali, formatori e pedagogisti che negli anni 60 e 70 del '900 hanno teorizzato e praticato un'educazione emancipatrice, come ad esempio i brasiliani Paulo Freire e Augusto Boal e, per quanto riguarda l'Italia, Danilo Dolci, Don Milani, Aldo Capitini²⁵⁸. Le loro prospettive sulla valenza politica e trasformatrice dell'educazione vengono attualizzate, sottolineando la necessità di collegare un cambiamento culturale, sociale ed esistenziale all'educazione alla cittadinanza attiva (in senso planetario). Si tratta di un processo attuabile attraverso la promozione di una cultura non competitiva e grazie ad una educazione di qualità pubblica, gratuita, svincolata dalle logiche di mercato che permetta di sviluppare una nuova etica. Per attuare un tale progetto di cambiamento è necessario adottare una prospettiva di formazione continua ma anche par-

²⁵⁴ Z. Bauman, *La ricchezza di pochi avvantaggia tutti - FALSO!*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 5.

²⁵⁵ D. Zolo, *I diritti umani, la democrazia e la pace nell'era della globalizzazione*, in «Jura Gentium», 2011, www.juragentium.org/topics/wlgo/it/braga.htm.

²⁵⁶ Cfr. K. Bales, *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale* (1999), Feltrinelli, Milano 2000. Il sociologo statunitense, militante dell'associazione *Anti-slavery international*, stima che alla fine del XX secolo le persone in stato di schiavitù nel mondo erano circa 27 milioni. Si stima che tale cifra sia comunque aumentata negli ultimi anni.

²⁵⁷ Il Sud Italia è quindi sempre più povero. Il quadro è ancora più drammatico se si considerano anche i servizi erogati per tutti i cittadini, ma specialmente per le fasce più vulnerabili. In particolare, per quanto riguarda la prima infanzia, un dato per tutti: a fronte di una media nazionale del 12% di servizi per bambini tra 0 e 3 anni rispetto agli aventi diritto (con punte del 22-24% in alcune regioni del Centro-Nord) in Sicilia i servizi educativi per bambini da 0 a 3 rispondono soltanto al fabbisogno del 2%.

²⁵⁸ Cfr. P. Reggio, *Lo schiavo di Don Milani*, Il Margine, Trento 2014; L. Romano, *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014; A. Vigilante e P. Vittoria, *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia 2011.

tire dalla prima infanzia sostenendo lo sviluppo di soggetti autonomi, critici, creativi e attenti al bene comune.

3. Entrare in relazione con i bambini nei primi anni di vita

Promuovere la Cittadinanza Attiva fin dai primi anni dell'infanzia comporta la necessità di comprendere i bambini, le loro specificità, le loro modalità espressive e di relazione col mondo, i loro bisogni. Quali scelte fare, quali modalità adottare per una educazione rispettosa e attenta, che promuova ma non prevarichi, che non si connoti come un "fare al posto del bambino"? Si tratta, come è stato detto, di un ambito delicato e problematico, di una sfida, in un certo senso, per gli educatori e proprio per questo di una costante, appassionante ricerca in termini dinamici. Il rapporto con l'infanzia, infatti, ci interpella a livello profondo e ci costringe a decentrarci; come sottolinea Becchi: «L'impossibile dialettica tra grandi e bambini che accompagna la vicenda storica dell'infanzia si ricostituisce anche oggi, e ci invita a collocarci di fronte al bambino in un atteggiamento di ascolto, di sguardo e, soprattutto, interrogativo»²⁵⁹. Ciò significa saper accogliere e accettare uno stato di sospensione e di incertezza, restare in ascolto dei bambini e di se stessi per potere attuare una comunicazione autentica ed un contatto profondo.

In ogni processo educativo, ma anche in ogni scambio significativo, bisogna quindi provare a "svuotarsi" (delle proprie conoscenze, aspettative, desideri) per lasciare uno spazio il più possibile libero all'incontro con il bambino²⁶⁰. L'uso prevalente del canale non verbale, la sensibilità percettiva rispetto all'analogico del linguaggio (tono e modulazione della voce), rendono i bambini particolarmente sensibili al modo in cui ci si rivolge a loro ed è necessaria da parte dell'adulto una notevole consapevolezza rispetto a piani a cui di solito si presta poca attenzione e che sono fondamentali nella relazione. Si tratta di riuscire ad essere presenti momento per momento e di attivare quella che Bion chiama "capacità di reverie", nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, "senza memoria né desiderio"²⁶¹. "Essere presenti", dunque, più che "pensanti", al fine di sentire i messaggi che l'altro ci manda «cercando di far convivere nel proprio interno il proprio sé e l'altro da sé, affinché si possano incontrare e relazionare»²⁶². In ambito educativo è una qualità di ascolto fondamentale, soprattutto nella relazione col bambino piccolo: presuppone la capacità di "ascolto di sé" nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità di riflettere sia nel corso dell'azione²⁶³ che successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull'esperienza. In questa prospettiva risulta prioritario essere consapevoli del vertice dal quale si osserva e si interagisce (rispetto alle proprie premesse teoriche, ai propri valori, alla propria storia personale...): che cosa e come guardiamo? In base a quale idea di bambino? Va adottata, quindi, una "visione binoculare"²⁶⁴ che prenda in considerazione parallelamente il bambino nella sua specificità, se stessi e il piano della relazione.

Tale attitudine riflessiva è molto importante poiché oltre a favorire il contatto interpersonale, permette di accrescere il livello di consapevolezza rispetto a se stessi anche nella propria dimensione psicocorporea. Sviluppare la conoscenza sia dei propri modi di reagire alle sollecitazioni interne ed esterne, sia delle proprie caratteristiche e preferenze gestuali e motorie è essenziale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi, legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico nella relazione con i bambini. Per evitare cioè di attribuire a segnali o comportamenti gestuali e motori significati che hanno a che fare principalmente con se stessi e con propri pre-concetti e/o desideri ed emozioni non riconosciuti²⁶⁵. In questo senso, sia la dimensione sincronica (saper essere nel momento presente) che quella

²⁵⁹ E. Becchi, *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi*, cit., p. 17.

²⁶⁰ Cfr. A.M. Disanto, *Il conflitto educativo*, Boringhieri, Roma 1990.

²⁶¹ Cfr. W.R. Bion, *Apprendere dall'esperienza* (1962), Armando, Roma 1972.

²⁶² D. Vigna, *Imparare a osservare*, Boringhieri, Roma 2002, p. 70.

²⁶³ Cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo* (1983), Dedalo, Bari 1993.

²⁶⁴ Cfr. G. Bateson, *Mente e Natura* (1979), Adelphi, Milano 1984.

²⁶⁵ Cfr. E. Mignosi, *Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*, in A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo 2007, pp. 97-124.

diacronica (saper imparare nel tempo a conoscere i propri "modi di funzionare") contribuiscono a favorire la relazione interpersonale. Possedere tali competenze va nella direzione di un rapporto di reciprocità, in cui entrambi, adulto e bambino, sono partner attivi di un dialogo. È da rilevare, in questo senso, che la concezione che si ha riguardo i bambini determina il modo in cui ci si rapporta loro: se li si pensa capaci di interagire, se si considerano "competenti", allora si sarà in grado di instaurare con loro una relazione basata sul coinvolgimento reciproco.

I bambini piccoli devono avvertire la percezione che gli altri hanno di loro *come persone* per potervi rispondere²⁶⁶. Si tratta di una percezione che passa soprattutto attraverso il corpo e i canali sensoriali ed ha a che fare ancora una volta con la capacità di "essere presenti" nella relazione. Come afferma l'etologa Barbara Smuts: «La presenza che noi conosciamo nell'altro quando ci incontriamo in una condizione di reciprocità è qualcosa che percepiamo piuttosto che essere qualcosa di cui abbiamo conoscenza, qualcuno che sentiamo, piuttosto che qualcuno che utilizziamo. Nella reciprocità noi sentiamo che all'interno di quest'altro corpo vi è la "casa di qualcuno", una persona così simile a noi nella sua essenza che ci permette di co-creare una realtà condivisa da pari a pari»²⁶⁷.

I bambini piccoli e gli adulti di riferimento riescono a provare una comunione di stati interni attraverso processi di "sintonizzazione"²⁶⁸, attivati dalla forma, dall'intensità e dalle caratteristiche temporali dei "comportamenti". La sintonizzazione ha luogo sul piano degli "affetti vitali", un tipo di esperienza che, secondo Stern, indica "qualità sfuggenti", che si esprimono meglio in termini *dinamici, cinetici*, (quali "fluttuare", "svanire", "trascorrere", "esplosione", "crescendo", "decrecendo", "gonfio", "esaurito", etc.) e che è strettamente connessa alla *sensazione di essere vivi*²⁶⁹. Ci si può sintonizzare con il modo in cui un bambino afferra un giocattolo, tiene un cubo, dà un calcio o ascolta un suono. Scoprire gli affetti vitali e sintonizzarsi con essi permette ad un essere umano di "essere con" un altro, condividendo esperienze interiori probabilmente simili in un'atmosfera di continuità. «Proprio così, come in una linea ininterrotta, noi sperimentiamo l'esistenza di una connessione fra i nostri sentimenti e quelli di un altro, l'essere reciprocamente sintonizzati»²⁷⁰. Pertanto il ritmo, la forma, l'intensità e la qualità del movimento costituiscono l'unità sensoriale attraverso la quale adulti e bambini possono realizzare un'esperienza di incontro, riconoscersi e gratificarsi reciprocamente.

È stato dimostrato da numerose ricerche che più il bambino sperimenta vissuti positivi, più diventa aperto al coinvolgimento interpersonale e alla conoscenza²⁷¹. Le emozioni positive inoltre incrementano l'attrazione dei piccoli verso gli altri, e questa condizione a sua volta aumenta la partecipazione attiva. I percorsi di sviluppo, (così come la conoscenza) sembrano dunque essere influenzati in maniera sostanziale dalla partecipazione. Si può affermare con Martin Buber che "essere trattati come un Tu permette all'Io di esistere"²⁷² e che bisogna essere riconosciuti, percepiti o confermati come persone per divenire tali.

Apertura e riconoscimento reciproco costituiscono due aspetti funzionali al dialogo interpersonale che si fonda sempre su un processo continuo di adattamento reciproco.

Il dialogo non può essere definito o pre-determinato a priori, esso contiene in sé la possibilità di

²⁶⁶ Cfr. V. Reddy, *Cosa passa per la testa di un bambino* (2008), Raffaello Cortina Editore, Milano 2010.

²⁶⁷ B. Smuts, *Encounters with animal minds*, in «Journal of Consciousness Studies», n. 8, 2001, p. 293.

²⁶⁸ Per *sintonizzazione* Stern (in D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino* (1985), Bollati Boringhieri, Torino 1987, pp. 146-147) intende la sensazione di "essere con", di "comunione" all'interno della dimensione degli affetti, degli stati d'animo, senza altri obiettivi, più o meno consapevole, spesso quasi automatica. Ha luogo principalmente per mezzo di una operazione "transmodale" (attraverso l'intensità, le caratteristiche temporali e la forma). In questo senso non va confusa con l'imitazione e con il rispecchiamento. Proprio per il suo prodursi a livello delle pre-categorie e non a quello dei significati, la sintonizzazione non va nemmeno confusa con l'empatia.

²⁶⁹ D. Stern, *Le forma vitali* (2010), Raffaello Cortina Editore, Milano 2011. Gli "affetti vitali" legati alle "situazioni di passaggio", hanno una entità dinamica e di continuità temporale che lo stesso Stern accomuna alla danza e alla musica e sono molto vicini a quelli che Damasio chiama "sentimenti di fondo". A. Damasio, *L'errore di Cartesio* (1994), Adelphi, Milano 1995, pp. 215-216.

²⁷⁰ D. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, cit., p. 164.

²⁷¹ Cfr. V. Reddy, *Cosa passa per la testa di un bambino*, cit.

²⁷² Cfr. M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (1962), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

prendere una direzione che nessuno dei partner coinvolti poteva conoscere²⁷³. Il momento della "sorpresa" porta con sé la disponibilità alla relazione con l'altro, apertura verso l'inatteso, ascolto profondo. A questo proposito Stern parla di "costruzione di una storia vissuta"²⁷⁴.

La responsabilità del partner attiva dunque la partecipazione del bambino consentendogli di "sentirsi visto", e conseguentemente di "poter vedere" se stesso, gli altri, il mondo e di diventare in futuro un "cittadino attivo"²⁷⁵.

4. Contesti educativi e ruolo dell'adulto

Quando cominciano ad avere la possibilità di interagire tra loro al di fuori del contesto familiare, i bambini, anche molto piccoli, attivano e sviluppano tra loro intensi scambi, che sono strutturanti per la costruzione della loro identità e delle loro competenze sociali²⁷⁶. Di particolare interesse all'interno di un discorso centrato sui diritti e sulla cittadinanza attiva, è la prospettiva sociologica che sottolinea come la relazione tra pari produca una specifica cultura infantile che va osservata per comprendere i bambini, ma anche per dar loro spazio e valore e per riflettere sulle complesse interconnessioni tra mondo adulto e mondo dell'infanzia. Come sottolinea Corsaro «I bambini producono una serie di culture dei pari che divengono parte e contribuiscono a formare le culture più ampie all'interno delle quali si iscrivono, a loro volta costituite anche da altri bambini e da adulti»²⁷⁷. In questo senso la cultura dei pari può essere definita come «un insieme stabile di attività e di routine, di artefatti, di valori e di interessi, prodotto e condiviso dai bambini nelle interazioni reciproche»²⁷⁸.

Partendo dal considerare la "responsabilità educativa" è possibile affermare che l'adulto ha comunque un ruolo fondamentale nel costruire contesti educativi e relazionali in cui i bambini hanno la possibilità di fare esperienze significative e di sperimentarsi per potere credere in se stessi e nello scambio con gli altri, per poter "produrre cultura" attraverso l'interazione reciproca e per essere in grado, da grandi, di incidere nel mondo. In tal senso, *c'è allora da chiedersi quali siano le azioni e le modalità comunicative e interattive più idonee a promuovere lo sviluppo in una tale cornice*.

Nei contesti educativi, quando si lavora con i bambini è importante tenere presente, infatti, che ciò che conta è soprattutto la qualità dell'intervento dell'adulto: le variabili di sviluppo vanno quindi collegate alle variabili educative, operando un capovolgimento dell'abituale rapporto "figura sfondo". Osservare e valutare circolarmente gli effetti e gli esiti dei percorsi di apprendimento (soprattutto nei primi anni di vita, in cui le acquisizioni e le trasformazioni sono molto rapide e significative) è un'operazione complessa, che mette in gioco sia l'ambito personale che quello professionale²⁷⁹. Non è possibile, infatti, pensare di "cogliere il bambino in quanto tale" a prescindere dal contesto, dalle metodologie

²⁷³ La circolarità della comunicazione umana, costitutiva della pragmatica della comunicazione (cfr. Watzlawick et al. 1979), viene in questa prospettiva, sperimentata nella relazione tra adulto e bambino fin dai primi mesi di vita.

²⁷⁴ Cfr. D. Stern, *Il momento presente, in psicoterapia e nella vita quotidiana* (2004), Raffaello Cortina Editore, Milano 2005.

²⁷⁵ La significatività del rapporto dei bambini con gli adulti di riferimento per sviluppare la fiducia in se stessi e sperimentare il piacere di esplorare nel mondo degli oggetti e delle relazioni interpersonali è stato da tempo teorizzato dalla psicoanalisi fin dai suoi esordi.

²⁷⁶ Numerosi studi nell'ambito della psicologia dello sviluppo e dell'educazione sia in Europa che in USA si sono occupati delle caratteristiche e della funzione dell'interazione tra pari nell'infanzia a partire dalla fine degli anni 70 del '900. Cfr. L. Camaioni, *L'interazione tra bambini*, Armando, Roma 1980; F. Emiliani e F. Carugati, *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Bologna 1985; G. Mugny e F. Carugati, *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna 1988; C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993; C. Trevarthen, *Il Sé generato nell'intersoggettività: la psicologia della comunicazione infantile*; trad. it. in U. Neisser (a cura di), *La percezione di sé: le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, pp. 143-197.

²⁷⁷ W. Corsaro, *Le culture dei bambini* (1997), Il Mulino, Bologna 2003, p. 141.

²⁷⁸ *Ivi*, p. 142.

²⁷⁹ Cfr. E. Mignosi, *Il ruolo dell'adulto nei percorsi di apprendimento dei bambini*, in A. Naccari (a cura di), *La mediazione corporea per una educazione olistica. Danzare simboli tra pedagogia e terapia*, Guerini e Associati, Milano 2012, pp. 281-289.

adottate e dal fatto che le aspettative dell'adulto influenzano le modalità infantili di risposta. Molti dei comportamenti spontanei dei bambini che appaiono "naturali", sono frutto di un apprendistato e spesso hanno a che fare con una "pedagogia implicita" o latente che veicola modelli di comportamento attraverso pratiche e modalità relazionali e comunicative di cui gli adulti (educatori, insegnanti) non sono consapevoli²⁸⁰. Dato che non solo si è interni al contesto, ma si è anche responsabili della qualità dell'esperienza dei bambini, è prioritario dunque attuare un costante processo riflessivo ed autoriflessivo in ogni tipo di intervento educativo, ma anche saper utilizzare strategie adeguate a sostenere ed ampliare le attività dei bambini senza determinarle.

Nei nidi e nelle scuole dell'infanzia le diverse situazioni della vita quotidiana, così come la maggior parte delle attività previste, possono infatti venire condivise tra adulto e bambini e costituire occasioni significative di crescita se l'adulto è in grado di "promuoverle dall'interno"²⁸¹, se, cioè, dopo aver sollecitato esperienze che prevedono l'esplorazione e/o la risoluzione di problemi da soli o in gruppo, o nel corso di azioni libere e spontanee (in genere di tipo ludico), egli si connette a quanto accade, arricchendo intenzionalmente le possibilità di apprendimento attraverso specifiche strategie. Il "promuovere dall'interno" fa sì che gli interventi dell'adulto non vengano percepiti dai bambini in termini direttivi-esterni, né in termini giudicanti e permette non solo il perdurare della motivazione e della implicazione in quello che si sta facendo ma anche una maggiore partecipazione emozionale di tutti (educatori compresi)²⁸².

Come rileva Bondioli²⁸³, l'intervento dell'adulto risulta tanto più efficace quanto più esso si riferisce a un comportamento o a un'attività in cui i bambini siano spontaneamente o autonomamente impegnati (attività libere o conseguenti ad una consegna aperta o formulata come *problem solving*) e si realizza schematicamente nei modi seguenti:

- l'adulto si sincronizza sull'operare dei bambini (*sincronizzarsi-restituire*);
- l'adulto si mette in gioco in tale situazione e la condivide con il bambino o il gruppo (*condividere*);
- l'adulto crea e sostiene il coinvolgimento e controlla la frustrazione dei bambini (*coinvolgere*);
- l'adulto fornisce dei buoni esempi di esecuzione dell'attività (*modeling*);
- l'adulto si avvale consapevolmente di strategie di *scaffolding*.

Scaffolding è un termine utilizzato da Wood, Bruner e Ross nel 1976 e si riferisce all'offrire una impalcatura che sorregge e canalizza gli sforzi di chi apprende, permettendogli di concentrarsi su quegli aspetti del compito che sono alla sua portata, ma anche di trovare il proprio modo di costruire i propri percorsi di conoscenza con maggiore facilità²⁸⁴.

Parte integrante di molte delle azioni enunciate è la modalità del *rispecchiamento* (verbale e non verbale) che costituisce un segnale di ascolto e di attenzione di tipo non giudicante e, proprio per questo, "rilancia e rinnova" quanto di significativo sta avvenendo, sollecitando e motivando i bambini ad ampliare e arricchire ciò che stanno facendo e a prolungarlo nel tempo²⁸⁵. Nelle attività in piccolo gruppo assume una importante funzione di *scaffolding* il "rispecchiamento selettivo". Esso consiste nella ripresa di una frase pronunciata da uno dei bambini per rilanciarla all'interno del gruppo al fine di favorire, attraverso l'interazione tra pari, l'avvicinamento alla "soluzione di un problema" e, quindi, l'apprendimento attivo" da parte dei bambini stessi.

²⁸⁰ Cfr. E. Becchi, *Pedagogie latenti: una nota*, in «Quaderni della didattica della scrittura», n. 3, Carocci, Roma 2005, pp. 105-113.

²⁸¹ Cfr. A. Bondioli, *Promuovere dall'interno*, in A. Bondioli e M. Ferrari (a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo 2004, pp. 61-76.

²⁸² Per gli educatori è molto più appassionante e creativo promuovere processi di apprendimento dall'interno delle attività dei bambini, in quanto si viene coinvolti e si lavora nell'area transizionale di cui parla Winnicott (1971), che riguarda anche se stessi e il piacere di contattare le proprie potenzialità creative.

²⁸³ A. Bondioli, *art. cit.*, p. 64.

²⁸⁴ D. Wood, J.S. Bruner and G. Ross, *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», n. 17, Pergamon Press, 1976, pp. 89-100.

²⁸⁵ Cfr. C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, (1964), Martinelli, Firenze, 1994; Id., *Libertà nell'apprendimento* (1969), Giunti Barbera, Firenze 1973; L. Lumbelli (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, FrancoAngeli, Milano 1994.

In questa prospettiva l'azione dell'adulto svolge un'importante funzione sia dal punto di vista cognitivo che dal punto di vista affettivo ed emotivo e si colloca, nel suo insieme, all'interno dell'area di sviluppo prossimale (o potenziale), definita, secondo Vygotskij, dalla «differenza tra il livello dei compiti eseguibili con l'aiuto degli adulti e il livello dei compiti che possono essere svolti con un'attività indipendente»²⁸⁶. Un ruolo fondamentale è comunque attribuibile allo scambio sociale in sé: ricerche condotte da psicologi postpiagetiani a partire dagli anni '80 del secolo scorso, hanno dimostrato che per promuovere apprendimenti nell'area di sviluppo prossimale non occorre necessariamente una disparità di conoscenze e competenze, ma è sufficiente l'interazione tra pari che "la pensano diversamente", in quanto si produce una "dissonanza cognitiva" mentre si è impegnati insieme in un compito o nel risolvere un problema e ciò porta ad elaborazioni più complesse e più avanzate di quelle che avverrebbero se si fosse da soli. Anche il rapporto tra bambini impegnati in un'attività in coppia o in piccolo gruppo, in determinate condizioni, può dare quindi luogo ad apprendimenti nell'area di sviluppo potenziale²⁸⁷.

Nelle diverse situazioni di apprendimento in contesti educativi, l'adulto è dunque presente e partecipa, sollecitando e supportando le esperienze cinestetiche, sensoriali, immaginative, cognitive, emozionali a livello individuale e di gruppo; il tutto avviene all'interno di una dimensione ludica in cui "promuovere dall'interno" significa anche "giocare" con i bambini e divertirsi con loro. Si tratta di una modalità di presenza che richiede grande attenzione, concentrazione ed una osservazione ed un ascolto costanti rispetto a quanto accade e rispetto a se stessi nel corso dell'attività; comporta lo *stare dentro* e *fuori* parallelamente, essere coinvolti in modo partecipe senza confondersi con i bambini, mantenere un'intenzionalità educativa, connettersi con il gruppo e con quanto accade processualmente ed essere in grado, se è il caso, di imboccare nuove strade e di farsi sorprendere dall'imprevisto.

5. Possibili esperienze per una Cittadinanza Attiva

La cittadinanza attiva costruita a partire dalla prima infanzia presuppone l'esercizio di alcuni diritti fondamentali che, come abbiamo visto, sono alla base della democrazia e che possono essere così elencati: diritto alla partecipazione attiva, all'autonomia, alla costruzione di conoscenze, alla parola (all'espressione dei propri pensieri, sentimenti, emozioni), allo scambio significativo con gli altri.

In questa prospettiva andrebbero ripensati, anche all'interno di servizi educativi quali i nidi e le scuole dell'infanzia, i rapporti tra adulti e bambini. Come nota Savio

Nella pratica educativa l'esigenza di trovare il modo di garantire la partecipazione infantile si trova di fronte a un duplice problema: non solo deve fare i conti con la difficoltà di cogliere il punto di vista del bambino senza travisarlo, tanto più marcata quanto più la relazione educativa coinvolge bambini piccoli e quindi prevalentemente "non verbali", ma anche con quella di decidere quanto "potere" dare a tale punto di vista, cioè in che misura tenerne conto nella definizione dei contesti e dei percorsi educativi che coinvolgono quel bambino²⁸⁸.

È possibile affermare che non solo nella relazione intersoggettiva (come si è detto), ma anche nei contesti educativi, la partecipazione dei bambini è connessa alla concezione che gli adulti hanno di loro. Intendiamo il termine "partecipazione" non solo nel senso di avere praticamente l'opportunità di essere attivi ma anche, in una prospettiva psicologica e relazionale, di sentirsi capaci, di reagire attivamente alle proposte che vengono fatte, di essere alla propria volta propositivi.

La complessità è data anche dal fatto che insegnanti ed educatori operano scelte di maggiore o minore controllo in funzione dell'idea che hanno del loro ruolo e del "mandato sociale", oltre che rispetto alle loro idee sull'infanzia. Quando i bambini sono piccoli si corre facilmente il rischio di centrarsi sull'accudimento, o di dirigere le attività in maniera determinante (addirittura facendo al posto del

²⁸⁶ L.S. Vygotskij, *Antologia di scritti*; trad. it. a cura di L. Mecacci, Il Mulino, Bologna 1983, p. 255.

²⁸⁷ Cfr. G. Mugny e F. Carugati., *L'intelligenza al plurale*, cit.

²⁸⁸ D. Savio, *Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi*, in A. Bondioli e D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità*, Junior, Bergamo 2010, pp. 205-250, p. 207.

bambino, come nei famosi "lavoretti", o richiedendo una esecuzione meccanica e univoca di compiti assegnati) o ancora, di abdicare al proprio ruolo educativo, garantendo la "vigilanza" ma ponendosi totalmente al di fuori di quanto accade ed evitando ogni tipo di intervento intenzionalmente mirato a sostenere e promuovere le attività dei bambini.

Si tratta di operare un vero e proprio capovolgimento di pratiche consolidate, dando ai bambini opportunità diverse di autonomia e di partecipazione. Provo ad elencarne alcune facendo riferimento ad esperienze personali condotte direttamente o promosse all'interno di alcuni nidi e scuole dell'infanzia di Palermo:

- condividere con i bambini una sorta di "contatto formativo", rendere conto, attivare aspettative, esplicitando ad esempio quotidianamente cosa si farà insieme, indicando orientativamente tempi e spazi, *concordando le proposte* anche visualizzandole in un cartellone;
- utilizzare modalità di *problem solving*, attivare l'interazione tra pari, non dare risposte ma rilanciare attraverso diverse modalità di rispecchiamento, utilizzare una conduzione non giudicante, rimandare a tutto il gruppo dei bambini e condividere i prodotti dell'attività di ciascuno, singolo o piccolo gruppo;
- collegare le proposte attraverso una continuità tematica²⁸⁹ e attraverso l'uso di più linguaggi espressivi collegati tra loro per permettere ai bambini di fare autonomamente collegamenti e di trasferire gli apprendimenti in ambiti diversi;
- proporre attività che permettano la libera esplorazione da parte di ogni bambino e l'uso dell'immaginazione; creare occasioni di scambio e condivisione tra i bambini su ciò che viene realizzato;
- dare modo ai bambini di condurre personalmente i compagni ideando e coordinando a turno attività di diverso tipo;
- prendere spunto da quello che i bambini fanno spontaneamente per inserirlo all'interno di attività mirate; ad esempio invitando un piccolo gruppo di bambini ad inventare una storia sugli scarabei che hanno scoperto e osservato in giardino, poi farsela dettare e dividerla con gli altri bambini mediante una rilettura del testo scritto (e nello stesso tempo condurre con loro varie osservazioni di tipo linguistico);
- dare modo ai bambini (soprattutto nella scuola dell'infanzia) di prendere decisioni rispetto ad alcune attività e al come realizzarle, promuovendo l'argomentazione attraverso l'interazione tra pari e in gruppo²⁹⁰.

Provando ad approfondire cosa caratterizza lo specifico delle attività con i bambini e quali sono gli ambiti che, a nostro avviso, si rivelano più coinvolgenti e funzionali al loro sviluppo, sia sul piano cognitivo che affettivo-emotivo, emergono primariamente la dimensione immaginativa e i processi creativi. Si tratta di aspetti che nel lavoro con i bambini risultano indispensabili ai fini del coinvolgimento e della significatività dell'esperienza, perché affini alle modalità infantili di interazione col mondo²⁹¹. Immaginare comporta creare un ponte tra realtà e fantasia, muoversi in un'area intermedia (o transizionale) in cui, grazie alla relazione con l'adulto, può essere attivato il pensiero creativo, connesso al senso di sé e alla percezione di essere vivi²⁹². «Cosa sa il bambino dell'apprendimento che noi adulti spesso dimentichiamo? – si chiedono gli psicologi infantili Mills e Crowley – Potrebbe trattarsi della capacità naturale di usare qualsiasi cosa ci capiti sotto mano – un'immagine, un oggetto, un suono, una trama – per dar vita a una meravigliosa esperienza di scoperta di se stessi?»²⁹³.

Chiunque abbia avuto uno scambio ludico con i bambini o abbia provato ad entrare in contatto con loro in situazioni emotivamente problematiche (stati di paura, di dolore, di rabbia...) si sarà reso

²⁸⁹ Si parla di "continuità tematica" quando i contenuti di due o più attività relative a differenti situazioni presenti nell'arco della giornata educativa sono identici o molto simili, o quando rimandano comunque uno all'altro (ad es. vengono esplorate e sperimentate le dimensioni "grande e piccolo", con il corpo, attraverso il disegno, con le forme geometriche, con gli oggetti presenti in sezione...).

²⁹⁰ Cfr. C. Pontecorvo (a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

²⁹¹ Cfr. J. Piaget, *La costruzione del reale del bambino* (1937), La Nuova Italia, Firenze 1973; Id., *La formazione del simbolo nel bambino* (1945), La Nuova Italia, Firenze 1972.

²⁹² Cfr. D.W. Winnicott, *Gioco e realtà* (1971), Armando, Roma 1974.

²⁹³ J.C. Mills and R. Crowley, *Metafore terapeutiche per bambini* (1986), Astrolabio, Roma 1988, p. 52.

conto dell'efficacia comunicativa e "trasformativa" del ricorso alle immagini ed al piano simbolico e metaforico.

Contattare ed elaborare pensieri, stati d'animo, emozioni a livello simbolico e metaforico e quindi in una "condizione protetta", promuove l'autonomia, l'esplorazione e la risoluzione personale di eventuali conflitti interni o "nodi critici"; costituisce pertanto una risorsa importante nei processi di apprendimento ma anche in quelli di sviluppo e di integrazione del sé.

Di grande interesse all'interno di questa cornice e per le loro funzioni cognitive, di apprendimento sociale e relazionale, per la loro valenza emotiva ed affettiva, per il coinvolgimento della dimensione simbolica e immaginativa, ma anche per la loro significatività dal punto di vista culturale, sono i giochi dei bambini e in particolare i "giochi di finzione".

Non è questa la sede per una trattazione articolata sul gioco infantile, per la quale si rimanda alla letteratura sull'argomento²⁹⁴, ma concordiamo sul fatto che «Il gioco è la voce del bambino. Se si è disponibili ad ascoltarla e a tenerne conto, attraverso il gioco si può realizzare davvero la partecipazione del bambino ai contesti sociali in cui è coinvolto»²⁹⁵.

Concludiamo ribadendo che la cittadinanza attiva è anche un "costrutto intrapsichico", una dimensione culturale, esistenziale ed etica che si promuove fin dai primi anni di vita, permettendo ai bambini di percepire il proprio valore attraverso il fatto di essere riconosciuti, di esplorare in autonomia, di decentrarsi condividendo esperienze significative con i pari, di esercitare i loro diritti, di fare esperienza personale di democrazia.

Riferimenti bibliografici

- Arcidiacono, C., Celli, B. e Putton, A. (1996), *Empowerment sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Ariès, Ph. (1960), *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*; trad. it. (1968), Laterza, Roma-Bari.
- Bakan, J. (2011), *Assalto all'infanzia*; trad. it. (2012), Feltrinelli, Milano.
- Bales, K. (1999), *I nuovi schiavi. La merce umana nell'economia globale*; trad. it. (2000), Feltrinelli, Milano.
- Bateson, G. (1979), *Mente e Natura*; trad. it. (1984), Adelphi, Milano.
- Bauman, Z. (2013), *La ricchezza di pochi avvantaggia tutti - FALSO!*, Laterza, Roma-Bari.
- Baumann, Z. (2008), *Vite di corsa*; trad. it. (2009), Il Mulino, Bologna.
- Becchi, E. e Julia, D. (1996, a cura di), *Storia dell'infanzia*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi, E. (2005), *Pedagogie latenti: una nota*, in «Quaderni della didattica della scrittura», n. 3, Carocci, Roma, pp. 105-113.
- Becchi, E. (1998), *Il mondo dell'infanzia. Storia, cultura, problemi*, Laterza, Roma-Bari.
- Becchi, E. (1994), *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Bettelheim, B. (1976), *La fortezza vuota: l'autismo infantile e la nascita del sé*; trad. it. (1976), Garzanti, Milano.
- Belacchi, C. e Gobbo, C. (2004), *Parlare con i bambini*, Carocci, Roma.
- Bion, W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*; trad. it. (1972), Armando, Roma.
- Bloom, K. (2006), *The embodied self*, Karnac, London.
- Bondioli, A. (2004), *Promuovere dall'interno*, in Bondioli, A. e Ferrari, M. (2004, a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo, pp. 61-76.
- Bondioli, A. (1996), *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Bondioli, A. e Ferrari, M. (2004, a cura di), *Educare la professionalità degli operatori per l'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Bowlby, J. (1986), *Una base sicura*; trad. it. (1989), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*; trad. it. (1986), Il Mulino, Bologna.
- Bruner, J.S. e Sherwood, V. (1981), *Pensiero, linguaggio e interazione nell'infanzia*; trad. it. in V. Ugazio (1988, a cura di), *La costruzione della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano, pp. 72-100.
- Bruner, J. (1986), *La mente a più dimensioni*; trad. it. (2003), Laterza, Roma-Bari.
- Bruner, J. (1995), *Costruzione di sé e costruzione del mondo*; trad. it. in Sempio Liverta, O. e Marchetti, A. (1995, a cura di), *Il pensiero dell'altro*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 125-162.
- Buber, M. (1962), *Il principio dialogico e altri saggi*; trad. it. (1993), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Camaioni, L. (1980), *L'interazione tra bambini*, Armando, Roma.

²⁹⁴ Cfr. A. Bondioli, *Gioco e educazione*, FrancoAngeli, Milano 1996.

²⁹⁵ D. Savio, *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo 2011, p. 43.

- Cambi, F. e Olivieri, S. (1988), *Storia dell'infanzia nell'età liberale*, La Nuova Italia, Firenze.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, 20 novembre 1989, http://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf
- Corsaro, W.A. (1997), *Le culture dei bambini*; trad. it. (2003), Il Mulino, Bologna.
- Covato, C. e Olivieri, S. (2001, a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Unicopli, Milano.
- D.M. 254, 16 novembre 2012 – Regolamento recante Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (G.U. n. 30 del 5-2-2013).
- D'Amato, M. (2008, a cura di) *Per un'idea di bambini*, Armando, Roma.
- Damasio, A. (1994), *L'errore di Cartesio*, trad. it. (1995), Adelphi, Milano.
- Damon, W. (1989), *Educazione fra coetanei, un potenziale non utilizzato*, in «Età Evolutiva», n. 24, pp. 46-54.
- Dewey, J. (1938), *Esperienza ed educazione*; trad. it. (1977), La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1916), *Democrazia ed educazione*; trad. it. (1974), La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J. (1908), *Ethical principles underlying education*, Chicago University Press, Chicago.
- Dewey, J. (1897), *Il mio credo pedagogico*; trad. it. (1966), La Nuova Italia, Firenze.
- Di Toppa, U. e Fini, V. (2011), *Cittadinanza attiva: tra politica e sviluppo di convivenza*, in «Scritti di Gruppo», n. 2, PPG, Roma, pp. 67-74.
- Disanto, A.M. (2002, a cura di), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Borla, Roma.
- Disanto, A.M. (1990), *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- Dolci, D. (1996), *La struttura maieutica e l'evolerci*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dolci, D. (1972), *Inventare il futuro*, Laterza, Roma-Bari.
- Emiliani, F. (2002) *I bambini nella vita quotidiana*, Carocci, Roma.
- Emiliani, F. e Carugati, F. (1985) *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Bologna.
- Freire, P. (1996), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*; trad. it. (2014), EGA, Torino.
- Freire, P. (1968), *La Pedagogia degli oppressi*; trad. it. (2011), EGA, Torino.
- Giambalvo, E. (1997), *L'uno, i molti, l'io, l'altro, l'identico, il diverso, il differente e la logica della composibilità*, Fondazione Nazionale Vito-Fazio-Allmayer, Palermo.
- Guerra, L. (2009), *Introduzione*, in Id., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la strategia di Lisbona*, Bologna, Patron, pp. 11-14.
- Icoboni, M. (2008), *I neuroni specchio*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Klein, M. (1952), *Sull'osservazione del comportamento dei bambini nel primo anno di vita*, in Klein, M., *Scritti 1921-1958*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, pp. 494-525.
- Klein, M. (1946) *Note su alcuni meccanismi schizoidi*, in Klein M. (1921-1958) *Scritti*; trad. it., Bollati Boringhieri, Torino, 1994, pp. 409-434.
- Lumbelli, L. (1994, a cura di) *Pedagogia della comunicazione verbale*, FrancoAngeli, Milano.
- Mead, G.H. (1934), *Mente, Sé e società*; trad. it. (2010), Giunti, Firenze.
- Mills, J.C. e Crowley, R. (1986), *Metafore terapeutiche per bambini*; trad. it. (1988), Astrolabio, Roma.
- Mignosi, E. (2012), *Il ruolo dell'adulto nei percorsi di apprendimento dei bambini*, in Naccari, A. (2012, a cura di), *La mediazione corporea per una educazione olistica. Danzare simboli tra pedagogia e terapia*, Guerini e Associati, Milano, pp. 281-289.
- Mignosi, E. (2007), *Corpo, movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini*, in Bondioli, A. (2007, a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Bergamo, pp. 97-124.
- Moro, G. (2005), *Azione civica, conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Carocci, Roma.
- Mugny, G. e Carugati, F. (1988), *L'intelligenza al plurale*, CLUEB, Bologna.
- Piaget, J. (1937), *La costruzione del reale del bambino*, trad. it. (1973), La Nuova Italia, Firenze.
- Piaget, J. (1945), *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. it. (1972), La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo, C. (1993, a cura di), *La condivisione della conoscenza*, La Nuova Italia, Firenze.
- Postman, N. (1982), *La scomparsa dell'infanzia*, trad. it. (1984), Armando, Roma.
- Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa 2006/962/CE (G.U. n. 394 dell'U.E. del 18-12-2006).
- Rapporto ISTAT 14 luglio 2014, <http://www.istat.it/archivio/poverta>
- Reddy, V. (2008), *Cosa passa per la testa di un bambino*; trad. it. (2010), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Reggio, P. (2014), *Lo schiaffo di Don Milani*, Il Margine, Trento.
- Rizzolanti, G. e Sinigaglia, C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Rogers, C.R. (1969), *Libertà nell'apprendimento*; trad. it. (1973), Giunti Barbera, Firenze.
- Rogers, C.R. (1964), *La terapia centrata sul cliente*; trad. it. (1994), Martinelli, Firenze.
- Romano, L. (2014), *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*, FrancoAngeli, Milano.
- Rubin, H. and Rubin, I. (1992), *Community Organizing and Development*, Macmillan Publishers, New York.
- Savio, D. (2011) *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo.
- Savio, D. (2010), *Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi*, in Bondioli, A. e Savio, D. (2010, a cura di), *Partecipazione e qualità*, Junior, Bergamo, pp. 205-250.
- Schön, D.A. (1983), *Il professionista riflessivo*; trad. it. (1993), Dedalo, Bari.
- Smuts, B. (2001), *Encounters with animal minds*, in «Journal of Consciousness Studies», n. 8, pp. 293-309.
- Stern, D. (2010), *Le forme vitali*; trad. it. (2011), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Stern, D. (2004), *Il momento presente, in psicoterapia e nella vita quotidiana*; trad. it. (2005), Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Stern, D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987.
- Trevarthen, C. (1993), *Il Sé generato nell'intersoggettività: la psicologia della comunicazione infantile*, trad. it. in Neisser, U. (1999, a cura di), *La percezione di sé: le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, pp. 143-197.
- Vigilante, A. e Vittoria, P. (2011), *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- Vigna, D. (2002), *Imparare a osservare*, Borla, Roma.
- Vygotskij, Lev S. (1983), *Antologia di scritti*, trad. it. a cura di L. Mecacci, Il Mulino, Bologna.
- Vygotskij, Lev S. (1978), *Il processo cognitivo*; trad. it. (1992), Bollati Boringhieri, Torino.
- Vygotskij, Lev S. (1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it. (1974), Giunti Barbera, Firenze.
- Vygotskij, Lev S. (1930), *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. it. (1972), Editori Riuniti, Roma.
- Vygotskij, Lev S. (1929), *Lo sviluppo psichico del bambino*; trad. it. (1973), Editori Riuniti, Roma.
- Wertsch, J.V., Ed., (1985), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Mass, Harvard University Press, Cambridge.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. and Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*; trad. it. (1971), Astrolabio, Roma.
- Winnicott, D.W. (1971), *Gioco e realtà*, trad. it. (1974), Armando, Roma.
- Winnicott, D.W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*; trad. it. (1974), Armando, Roma.
- Wood, D., Bruner, J.S. and Ross, G. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17, Pergamon Press, pp. 89-100.
- Zimmerman, M.A. (1999), *Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis*, University of Michigan, Michigan.
- Zolo, D. (2011), *I diritti umani, la democrazia e la pace nell'era della globalizzazione*, in «Jura Gentium», www.juragentium.org/topics/wlgo/it/braga.htm

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 Bellingreri</i>	73
Scuola e società di fronte alle migrazioni e alle diversità: educazione e mediazione interculturale in Italia <i>Massimiliano Fiorucci</i>	84
<i>Vivaio, formazione e competenze: l'eredità di un'esposizione universale</i> <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 <i>Giuseppe Annacontini</i>	125
I rom a scuola. Educazione formale e bisogni formativi <i>Giuseppe Burgio</i>	134
Pedagogia militante, diritto all'apprendimento permanente e integrazione dei rifugiati <i>Marco Catarci</i>	147
Cultura dell'infanzia e diritti dei bambini. Le contraddizioni del mondo globale <i>Emiliano Macinai</i>	157
Costruire il proprio posto nel mondo. L'educazione tra senso dell'impegno ed etica della situazione <i>Elena Madrussan</i>	166
Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza <i>Raffaele Mantegazza</i>	179
Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia <i>Elena Mignosi</i>	189
Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. Il caso Sicilia <i>Marinella Muscarà</i>	204
Scuola e democrazia. Per una educazione alla cittadinanza <i>Anna Maria Passaseo</i>	211
<i>Learning city</i> : la sfida dell'inclusione sociale <i>Roberta Piazza</i>	221
Il disagio "invisibile" dei bambini a scuola <i>Valeria Rossini</i>	234
Universalismo, diritti e politiche della formazione. Per una pedagogia della decrescita <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	249
L'invisibilità delle coppie omosessuali. L'esigenza etica di diritti civili <i>Massimiliano Stramaglia</i>	261
Intercultura: una necessità pedagogica <i>Giovanbattista Trebisacce</i>	269
Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante "in tempo di pace" <i>Letterio Todaro</i>	276
Pedagogia e <i>poverty studies</i> : alla ricerca di direzioni razionali tra i paradossi <i>Alessandro Tolomelli</i>	288
Bambini e ragazzi con background migratorio a scuola. Per una pedagogia dell'ospitalità <i>Davide Zoletto</i>	300

Parte Terza

Gruppi di lavoro

Sessione Prima

Minori invisibili e infanzie migranti: i nuovi drammi contemporanei	
Un "caleidoscopio in movimento" e la responsabilità del sistema educativo <i>Francesca Pulvirenti</i>	311
Due volte invisibili. Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all'educazione <i>Lorena Milani</i>	314
<i>Cboc</i> culturale e disagio sociale nei minori stranieri non accompagnati <i>Raffaella Biagioli</i>	323
Educare alla resilienza/Educare alla resistenza: per una pedagogia del corpo nelle situazioni di postcatastrofe <i>Alessandro Vaccarelli</i>	332
Gli extraterrestri interrogano l'umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA <i>Luca Agostinetti</i>	339
I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva <i>Antonio Borgogni</i>	347
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
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" <i>Angela Muschitiello</i>	361
Minori stranieri e famiglie transnazionali. Il significato di una relazione a distanza <i>Maria Vinciguerra</i>	370
Sessione Seconda	
Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità	
Narrare e Agire la Responsabilità <i>Laura Clarizia</i>	379
"Vecchi" e "nuovi" diritti. La pedagogia e lo spazio autonomo dell'educativo <i>Riccardo Pagano</i>	382
I nuovi modi e i nuovi mondi del disagio giovanile: quale pedagogia inclusiva? <i>Silvana Calaprice</i>	385
Ricostruire il senso di comunità nella "terra dei fuochi": il manager educativo nello sviluppo territoriale integrato <i>Maria Luisa Iavarone, Paolo Orefice</i>	393
Pedagogia e valorizzazione di un patrimonio invisibile: una ricerca sugli anziani <i>Gabriella Aleandri</i>	399

L'inattuale approssimarsi al volto 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 Secchi</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-vivere 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

Sessione Terza

Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità	
Il diritto alla cura dell'inconscio <i>Gaetano Bonetta, Maria Grazia Riva</i>	545
La scuola quale luogo di cura e di relazioni responsabili: per una riproblematizzazione del nesso autorità/libertà <i>Marinella Attinà</i>	548
Educare nei diritti e alla comunicazione violenta attraverso l'uso del PAS Basic di Feuerstein <i>Silvia Guetta</i>	553
Storie di "bevitori passivi": un progetto di formazione dei medici per favorire l'inclusione e la tutela del diritto alla salute <i>Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Pier Maria Battezzati</i>	561
La pedagogia dell'emancipazione di Danilo Dolci <i>Caterina Benelli</i>	567
L'educazione attraverso il gesto: l'autoformazione come capacità di sentirsi, conoscersi, trasformarsi <i>Rita Casadei</i>	573
Capacitare all'imprenditorialità come leva per una migrazione inclusiva <i>Massimiliano Costa</i>	578
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
Costellazioni intergenerazionali: accompagnare forme di partecipazione sociale <i>Rosita Deluigi</i>	597
I servizi educativi per l'infanzia: tra diritti delle donne e diritti dei bambini. Un'esperienza di conciliazione vita e lavoro all'università <i>Anna Grazia Lopez</i>	602
Gramsci e i gruppi «ai margini della storia» <i>Pietro Maltese</i>	607
Fragilità e solitudini contemporanee: riflessione e impegno pedagogico <i>Marisa Musaiò</i>	614
Pedagogia e soggettivazione: compiti antichi e urgenze moderne <i>Jole Orsenigo</i>	622
Educare alla salute mentale: responsabilità pedagogica e condizioni di esercizio <i>Cristina Palmieri</i>	628
Pedagogia del benessere: spunti di riflessione <i>Monica Parricchi</i>	634
Per una "Psicopedagogia del soggetto" di indirizzo lacaniano <i>Mimmo Pesare</i>	639
"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

1052 *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*

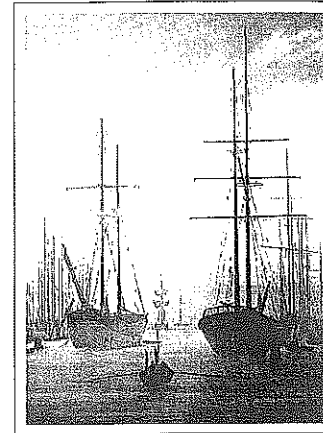
- La valorizzazione del *care* e del capitale intellettuale per una gestione umanistica delle organizzazioni
Severo Cardone 652
- La segregazione occupazionale nella società della conoscenza. Educare alla cura per promuovere lo sviluppo sociale
Valentina Guerrini 659
- Sessione Quarta*
Cultura dei diritti,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

1054 *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*

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>	
Qualità dei processi formativi e strategie di inclusione	
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> – <i>Progetto 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

Sessione Settima

Diversità a scuola e insuccesso scolastico. Possibili criteri di valutazione	
Contrastare l'insuccesso scolastico con il potenziamento cognitivo e motivazionale <i>Roberto Trimchero</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
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 <i>Davide Capperucci</i>	1011
<i>L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel</i> per un'educazione inclusiva <i>Giuseppa Cappuccio</i>	1020
Diversità a scuola e insuccesso scolastico. Possibili criteri di valutazione <i>Rosanna Tammaro</i>	1026
Sistemi di valutazione degli apprendimenti: tra standardizzazione e autonomia <i>Giuliano Vivanet</i>	1035
Guardando al futuro <i>Maria Tomarchio</i>	1045



Caspar David Friedrich, *Veduta di un porto*, 1815-16
in Staatliche Schloesser und Garten, Potsdam

Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di novembre 2015

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

