

Società Italiana di Pedagogia

La ricerca pedagogica in Italia

Atti della seconda Summer School SIPED

a cura di

Marinella Muscarà, Simonetta Ulivieri



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

*La pubblicazione di questo volume è stata finanziata
dall'Università Kore di Enna*

© Copyright 2016
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 978-884674618-4
ISSN 1973-1817

Premessa

La Seconda Summer School SIPED

Marinella Muscarà, Simonetta Ulivieri

La Società Italiana di Pedagogia-SIPED ha organizzato e rinnovato al proprio interno, a partire dal gennaio 2014, i Gruppi di lavoro e di ricerca. A questa nuova proposta di rendere visibili le ricerche in atto, attraverso relazioni scientifiche introduttive correlate da adesioni di diversi gruppi di studiosi, hanno aderito ben ventotto Gruppi di studio, con larga partecipazione di molti Soci di tutte le sedi.

Nella seconda Summer School SIPED, dedicata alla ricerca pedagogica e tenutasi presso l'Università di Enna "Kore" dal 15 al 18 luglio 2015, dodici Gruppi di ricerca hanno presentato i lavori svolti in un anno e mezzo di attività, illustrando lo stato dell'arte della ricerca pedagogica attuale in Italia. La rassegna, seppure parziale, si è presentata in questa occasione di incontro e di riflessione comune, ricca e multiforme. I Gruppi coinvolti sono stati i seguenti: 1. *Pedagogia teoretica*; 2. *Pedagogia delle relazioni educative e familiari*; 3. *Traiettorie non lineari*; 4. *L'Internazionalizzazione e la ricerca storico-educativa*; 5. *Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo*; 6. *Pedagogia delle emozioni*; 7. *Educazione e studi di genere*; 8. *Pedagogia della scuola*; 9. *Studi Deweyani*; 10. *Disabilità e Inclusione*; 11. *Student Voice*; 12. *Pedagogia interculturale*.

Il piano scientifico ed euristico si è dimostrato strettamente collegato al quadro istituzionale dei corsi di laurea attivati nelle varie sedi delle facoltà e dei dipartimenti di Scienze della Formazione; in altri termini, le tematiche si sono sviluppate guardando sia alla ricerca ma anche alla sua applicabilità nella didattica. La ricerca pedagogica è emersa a tutto campo, attraverso lo sguardo volto a tematiche teoretiche, sociali, comunicative e di genere, dell'istruzione e dell'inclusione. Nell'attuale momento di trasformazione e di cambiamento nella relazione educativa, in un quadro internazionale di difficile interpretazione sia per la sua complessità sia per le contraddizioni che ne emergono, i pedagogisti italiani avvertono la

necessità di ridiscutere e concretizzare le loro finalità di ricerca per contribuire a governare i grandi processi trasformativi in atto riscontrabili nei contesti sociali, negli apparati ideologici, nelle metodologie interpretative e nelle politiche democratiche e progressiste.

La ricerca pedagogica contemporanea nella sua dimensione nazionale, ma anche internazionale, ha costituito, nei tre giorni di lavoro della Summer School tenutasi a Enna, uno scenario di riferimento importante, capace di offrire un valore aggiunto alla riflessione critica su teorie e pratiche dell'educazione, a livello micro e macro pedagogico. Si tratta, da parte della SIPED, di un vero e proprio investimento nel campo dell'innovazione educativa e formativa, attraverso una più ampia circolazione delle indagini scientifiche di tipo qualitativo e quantitativo. La ricerca teoretico-riflessiva, storico-educativa, socio-interculturale, didattica e speciale, sperimentale e tecnologica ha trovato ampio spazio di discussione e di confronto.

Lo studio e la riflessione sui cambiamenti avvenuti negli ultimi trenta anni, sia sul versante delle scienze umane e della formazione che in quello delle scienze tecnologicamente più avanzate, pone la Pedagogia di fronte alla necessità di sviluppare la propria ricerca in forme più aperte e inclusive, progettando e gestendo i processi di crescita delle persone, dall'infanzia all'età adulta, nei contesti di vita, di apprendimento e di lavoro, guardando sia all'identità pedagogica ed educativa, ma anche alla gamma dei diversi approcci interdisciplinari, che rendono la ricerca e i suoi risultati applicativi più diffusi dai processi di transdisciplinarietà. La Summer School che si è tenuta alla Kore di Enna ha restituito la ricchezza e la molteplicità di oggetti e contesti delle diverse sedi e delle più accreditate scuole pedagogiche italiane, attraverso le interessanti relazioni di noti e accreditati pedagogisti e le originali presentazioni dei lavori dei Gruppi di ricerca, ma soprattutto attraverso i risultati di sintesi dei lavori stessi, elaborati e presentati da giovani ricercatori, assegnisti e dottori di ricerca.

Questa seconda Summer School SIPED ha rinnovato la positività di un nuovo modello dello *stare insieme* e del *vivere bene insieme* tra pedagogisti, attraverso momenti di incontro, di scambio di idee e di modalità più serene e partecipate di fare ricerca.

Il volume è rivolto a tutti coloro che si interrogano sulle finalità della ricerca pedagogica contemporanea e, in particolare, a tutti i giovani studiosi e studiose impegnati dentro e fuori l'Università nel loro percorso formativo.

Introduzioni

Educazione, crescita e cambiamento

Giombattista Amenta

Alcuni anni fa, Booth e Ainscow, autori dell'*Index of Inclusion*, hanno proposto di abdicare al costrutto di bisogni educativi speciali (BES), che comporterebbe un'accezione della difficoltà intesa come problema appartenente all'individuo, per sostituirlo con quello di "ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione", che implicherebbe più un'ottica sociale¹. A differenza dei paradigmi che vedrebbero il deficit come una caratteristica strettamente individuale il modello sociale, secondo gli studiosi citati, interpreterebbe il disturbo e/o la disabilità più come il prodotto dell'interazione tra soggetto e situazione². Sarebbe la cultura, la situazione, l'ambiente, in tal senso, a determinare quell'insieme di norme più o meno evidenti, sottese alla definizione di disabilità e di normalità.

La proposta tratteggiata, che ha attivato un certo dibattito anche in Italia³, implica almeno due elementi fondamentali: a) l'invito ad abolire il costrutto di BES, b) l'indicazione di assumere il paradigma sociale per leggere e per intervenire sulle difficoltà.

1. Interpretazioni della difficoltà

È appena il caso di considerare che il costrutto di BES non ne-

¹ Cfr. T. BOOTH-M. AINSCOW, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008, pp. 115-116.

² Come si cercherà di rilevare nel paragrafo 1, l'approccio sociale non coincide necessariamente con quello interazionista, che interpreta la difficoltà come prodotto di variabili riguardanti l'individuo e la situazione.

³ Cfr., a titolo esemplificativo, l'interessante contributo di R. CALDIN-P. SANDRI, *Riflessioni sui recenti documenti ministeriali riguardanti i BES*, in https://lapoesiaelospirito.files.wordpress.com/2013/10/caldin-sandri_bes_2013.pdf, 2013, nonché alcuni documenti ministeriali salienti: la Direttiva del 27 dicembre 2012, la C.M. n. 8 del 6 marzo 2013, la Nota prot. n. 2563 del 22 novembre 2013.

cessariamente implica anche la scelta del modello interpretativo della difficoltà. Nella fattispecie, se si ragiona in termini di BES non è scontato che questo comporti altresì l'assunzione dell'approccio medico e/o intrapsichico, secondo cui una determinata difficoltà risiederebbe dentro l'individuo e sarebbe funzione, secondo i casi, dei suoi tratti, della sua personalità, dei fattori di tipo genetico, delle disposizioni cronicizzate, delle sue caratteristiche strutturali e/o funzionali. Alla stessa stregua, non è automatico che, interpretare le difficoltà in termini di ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, implichi sempre e comunque l'assunzione del paradigma sociale.

Prescindendo, per ovvie ragioni, dalle molteplici accezioni del termine bisogno⁴ non si tratta, allora, di abolire il costrutto di BES, ma di interpretarlo in modo opportuno.

Per quanto riguarda, in secondo luogo, la scelta del paradigma di riferimento della difficoltà, può essere utile identificare preliminarmente le possibilità di scelta, che sembrano sostanzialmente tre: a) approccio situazionale, b) approccio intrapsichico, c) approccio interazionista.

Quanti prediligono il primo degli orientamenti indicati, considerano le situazioni come i nuclei portanti e propulsori dell'agire umano e, quindi, dei problemi dell'individuo, secondo la formula $C = f(S)$, dove il *comportamento individuale* (C) è considerato prevalentemente *funzione* (f) della *situazione* data (S) e degli stimoli che la contrassegnano. Per intenderci, se si ipotizza che un certo tipo di difficoltà si origini dal contatto dell'educando con un particolare tipo di contesto, si dimostra di prediligere l'approccio situazionista.

⁴ In contesto educativo, secondo J.R. Bradshaw (*The Taxonomy of Social Need*, in G. McLACHLAN (a cura di), *Problems and Progress in Medical Care*, Oxford University Press, Oxford 1972), si possono identificare i seguenti significati del termine bisogno: 1) bisogno come scostamento verso il basso rispetto a una norma in cui il soggetto manifesta, in una qualche dimensione della sua realtà personale, una deficienza rispetto a un livello ritenuto normale; 2) bisogno come desiderio presente nell'animo di una persona che si rileva, ad esempio, chiedendole di cosa sente il bisogno; 3) bisogno inteso come domanda che si basa sull'assunto che, se uno sente un desiderio, facilmente lo manifesterà al prossimo, magari in forma indiretta; 4) bisogno come esito del confronto con altre persone o con altre istituzioni simili, ma che possiedono qualcosa in più. Nelle descrizioni riportate esiste almeno un tratto comune: il bisogno nasce dalla discrepanza tra come le cose dovrebbero essere o come si vorrebbe che fossero e come di fatto sono. Il bisogno deriva, in tal senso, da uno squilibrio che costituisce l'esito del raffronto tra la situazione reale e quella ideale.

Al contrario, quanti assumono l'approccio intrapsichico, nell'intento di interpretare l'agire umano e nel proposito di comprendere le difficoltà di un individuo, giudicano dominanti le variabili interne sia di tipo strutturale, sia di tipo dinamico, secondo la logica $C = f(P)$, secondo cui il *comportamento individuale* (C) è *funzione* (f) della *persona* (P), ovvero delle caratteristiche e dei tratti interni.

Quanti prediligono l'approccio interazionista, in terzo luogo, attribuiscono importanza cruciale all'interazione tra persona e situazione. Il comportamento, ovvero le problematiche in cui si imbatte una persona, sono pertanto concepite come l'esito dell'interazione tra due sottosistemi multiformi di variabili secondo la formula $C = f(P, A)$, dove il *comportamento* (C) è *funzione* dell'interdipendenza tra aspetti appartenenti alla *persona* (P) e all'*ambiente* (A).

Per intenderci, è evidente la preferenza per l'ottica situazionista-sociale nelle argomentazioni di Dovigo, quando asserisce che sono le condizioni ambientali a facilitare o a impedire l'accesso e la partecipazione a determinati gruppi di alunni giudicati diversi e/o devianti⁵. La disabilità, a suo dire, non apparterebbe all'individuo, ma nascerebbe dal contatto con un determinato tipo di situazione che, non tenendo debitamente conto della pluralità dei soggetti e delle loro peculiarità, risponderebbe ad alcuni bisogni e ad alcune esigenze a scapito di altri.

Risulta altrettanto chiara la preferenza per l'orientamento psicosociale nei contributi di Staffa *et al.*, che considerano la dislessia strettamente correlata alla preferenza per la letto-scrittura, ovvero alla scelta di fondarsi su essa, da parte della cultura in cui siamo immersi⁶. Inevitabili, pertanto, sarebbero le complicazioni per gli educandi che presentano difficoltà oggettive a leggere e/o a scrivere. Al contrario, a parer loro, se la società si fondasse sull'arte e/o sul disegno, sarebbero molti abili lettori ad avere problemi.

Alla stessa stregua degli studiosi citati, preferisce l'approccio psicosociale Zimbaro, quando riconosce nell'Effetto Lucifero, che si attiverebbe nelle persone "normali" che cominciano a compiere

⁵ Cfr. F. DOVIGO, *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo*, in T. BOOTH-M. AINSCOW, *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, cit., p. 15.

⁶ Cfr. N. STAFFA *et al.*, *Come leggere... la dislessia e i DSA*, in G. STELLA-L. GRANDI (a cura di), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze 2008, pp. 13-14.

azioni distruttive, la chiave interpretativa per comprendere le dinamiche coinvolte in situazioni analoghe a quelle osservabili nell'esperimento del carcere simulato, avviato nel 1971 nella Stanford University⁷. Secondo lo studioso, quei soggetti "normali" coinvolti nella sperimentazione, chiamati a interpretare il ruolo di guardie, si identificano sempre più nella istituzione che li ha ingaggiati e, di conseguenza, si sentono legittimati ad adottare anche misure distruttive pur di perseguire il bene, realizzare la giustizia e il rispetto delle regole. Badano sempre meno, pertanto, alle conseguenze della loro condotta, ovvero al dolore degli interlocutori che interpretano il ruolo complementare di detenuti, inteso soltanto come un'inezia, rispetto al bene e al male. Sarebbe la "situazione" in cui sono immersi, ovvero la presenza dell'autorità che comanda loro di eseguire determinati ordini, in tale ottica, a stimolare l'interpretazione sempre più estrema e radicale del ruolo loro conferito.

Interessa in questa sede evidenziare che, se si assume l'ottica psico-sociale, è ragionevole incentrarsi sulle difficoltà oggettive, ovvero sugli stimoli che si giudicano variamente in grado di sollecitare determinate risposte nell'educando. Di conseguenza, se si intende realizzare l'inclusione, è logico attivarsi per ridurre o per eliminare gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. In particolare, se ci si occupa di disturbi specifici di apprendimento (DSA), risulta consequenziale focalizzarsi sulle misure compensative e dispensative.

Atteso che si tratta di una logica ineccepibile va anche osservato che, nella comprensione e nella gestione di situazioni educative complesse, può risultare utile assumere che ogni giudizio sull'efficacia di questo o di quell'altro orientamento, non può prescindere dal particolare contesto in cui si opera, dalle specifiche finalità per cui si agisce, dalle peculiarità del ruolo che si esercita, dalle necessità e dai bisogni dell'educando, nonché dei partner coinvolti nelle dinamiche educative. In particolare, un responsabile delle politiche locali troverà probabilmente vantaggioso assumere l'ottica situazionista per cogliere, progettare e realizzare interventi volti a garantire a ciascuno le medesime opportunità e gli stessi diritti. Di conseguenza, verosimilmente tenderà a incentrarsi più sugli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione. Alla stessa stregua,

⁷ Cfr. P. ZIMBARDO, *L'effetto Luciferò. Cattivi si diventa?*, Raffaello Cortina, Milano 2008.

un avvocato che difende il suo cliente, sarà facilitato nella identificazione di eventuali attenuanti, se assume l'approccio situazionista-ambientalista.

Al contrario, per chi lavora nei contesti educativi, può risultare rischioso attribuire le difficoltà completamente alle situazioni. Se, da una parte, così facendo si tenderebbe ad "alleggerire" l'educando dal peso dei suoi difetti e dei suoi deficit, dall'altra, si rischierebbe di precludergli la possibilità di riappropriarsi della responsabilità, ovvero delle opzioni di cui dispone per riprendersi la vita nelle proprie mani e imparare ad agire in modo diverso in futuro. In altre parole, risulterà vantaggioso concentrarsi sulla condotta dell'educando rispetto alle situazioni oggettive, per cogliere cosa faccia di solito e cosa possa o voglia imparare a fare di diverso. In tal caso, l'approccio più efficace probabilmente sarà quello intrapsichico.

Riepilogando, è possibile concentrarsi e intervenire variamente sulla situazione, sul contesto, sugli altri e/o sull'educando, incoraggiando nuovi apprendimenti e promuovendo nuove competenze. A seconda dei contesti, si sceglierà in maniera consapevole e critica l'approccio più appropriato.

2. Fronteggiare le difficoltà, tra assimilazione e accomodamento

Nel paragrafo precedente si è evidenziato che le difficoltà possono essere fronteggiate intervenendo variamente ora sull'educando, ovvero sulla sua risposta rispetto alle condizioni oggettive, ora sulle situazioni e sulle condizioni reali.

Al riguardo, può essere utile rammentare che Piaget, ha evidenziato la natura transazionale e costruttiva del processo di adattamento, come risulta ad esempio evidente nell'analisi dell'equilibratura degli schemi sensorio-motori, percettivi e cognitivi da lui offerta⁸. Secondo lo studioso, le strutture e gli schemi si sviluppano e si modificano incessantemente in seguito all'interazione con l'ambiente, in modo da passare da uno stadio di equilibrio ad uno di equilibrio, in seguito al raffronto continuo e dinamico con le situazioni. Il contatto con queste ultime, a suo parere, altera inces-

⁸ Cfr. J. PIAGET, *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Boringhieri, Torino 1975, p. 72 ss.

santemente l'equilibrio delle strutture che tendono, a qualsiasi età, alla stabilità secondo due modalità complementari: assimilazione e accomodamento.

Ora, riflettendo su quanto proposto nel paragrafo precedente, si può rilevare che un modo per aiutare l'educando a fronteggiare le difficoltà è quello di intervenire sulla situazione. In tal caso, verosimilmente, non risulterà strettamente necessario che egli modifichi la sua condotta. Sarà sufficiente che egli faccia appello a quanto già padroneggia, ovvero che ricorra a risposte familiari e già possedute.

Nel caso in cui, al contrario, il soggetto fosse invitato a cambiare, a sviluppare nuove abilità, conoscenze, competenze, verosimilmente si promuoverà l'accomodamento. L'educando, in tal caso, verrebbe incoraggiato a sviluppare delle particolari risorse per fronteggiare al meglio le situazioni che non riesce a gestire riferendosi alle modalità familiari e note, ovvero fino a quel momento possedute.

Peraltro, l'esagerata tendenza a modificare *tout court* le situazioni per risolvere le difficoltà in cui si imbattono gli educandi, rischia di attivare quello che qualcuno definisce atteggiamento salvifico⁹, o iperprotezionista¹⁰, che rappresenta pur sempre una delle manifestazioni del ruolo del Salvatore, uno dei tre tipicamente distruttivi contemplati nel modello del Triangolo Drammatico di Karpman¹¹. In nome e per conto dell'educazione, impedendo all'educando di riferirsi alle proprie risorse, si può in certi casi rischiare di fare l'esatto contrario di quanto dovrebbe fare l'educatore.

Riferimenti bibliografici

AMENTA G., *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, in «Orientamenti Pedagogici», n. 3, 2001, pp. 423-437.

BOOTH T.-AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008, orig.

⁹ Cfr. F. MONTUSCHI, *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*, in G. CIAN-D. ORLANDO (a cura di), *Pedagogia speciale*, in «Studium Educationis», 3, 2001, pp. 552-566.

¹⁰ Cfr. A. CANEVARO, *La necessità di conoscere (conoscere il deficit per accettarlo e conoscere l'handicap per ridurlo)*, in A. CANEVARO et al., *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

¹¹ Cfr. G. AMENTA, *Verso la prevenzione di atteggiamenti impropri con soggetti in difficoltà*, in «Orientamenti Pedagogici», 3, 2001, pp. 423-437.

- (2002), *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*, Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), UK, Bristol.
- BRADSHAW J.R., *The Taxonomy of Social Need*, in G. MCLACHLAN (a cura di), *Problems and Progress in Medical Care*, Oxford University Press, Oxford 1972.
- CALDIN R.-SANDRI P. (2013), *Riflessioni sui recenti documenti ministeriali riguardanti i BES*, in https://lapoesiaelospirito.files.wordpress.com/2013/10/caldin-sandri_bes_2013.pdf.
- CANEVARO A., *La necessità di conoscere (conoscere il deficit per accettarlo e conoscere l'handicap per ridurlo)*, in A. CANEVARO et al., *Pedagogia speciale dell'integrazione. Handicap: conoscere e accompagnare*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- DOVIGO F., *L'Index per l'inclusione: una proposta per lo sviluppo inclusivo*, in BOOTH T.-AINSCOW M., *L'Index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola*, Erickson, Trento 2008, pp. 7-42.
- MONTUSCHI F., *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*, in G. CIAN-D. ORLANDO (a cura di), *Pedagogia speciale*, in «*Studium Educationis*», 3, 2001, pp. 552-566.
- PIAGET J., *L'equilibratura delle strutture cognitive*, Boringhieri, Torino 1975, orig. (1975), *L'Equilibration des Structures Cognitives: Problème Central du Développement*, Presses Universitaires de France, Paris 1975.
- STAFFA N. et al., *Come leggere... la dislessia e i DSA*, in G. STELLA-L. GRANDI (a cura di), *Come leggere la dislessia e i DSA*, Giunti Scuola, Firenze 2008, pp. 7-15.
- ZIMBARDO P., *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*, Raffaello Cortina, Milano 2008, orig., *The Lucifer Effect. Understanding How Good People Turn Evil*, Random House, New York 2007.

Indice

Introduzioni

- La ricerca pedagogica tra contrapposizioni ideologiche
e nuove convergenze
Simonetta Ulivieri 11
- Educazione, crescita e cambiamento
Giombattista Amenta 29

Relazioni

- Community building* nella ricerca educativa: prassi collaborative
e dimensione etica
Giuditta Alessandrini 39
- La ricerca storico-educativa tra ieri e oggi: linee di sviluppo,
punti di svolta, nuove frontiere
Carmen Betti 51
- La ricerca pedagogica come scienza della pratica educativa
Giuseppe Elia 67
- Il piacere dell'obliquo. Cultura, professionalità e organizzazione
della ricerca
Pier Cesare Rivoltella 83
- Essere artisti della vita
Bruno Rossi 97
- La ricerca storica in educazione interseca i temi della pedagogia
sociale: la nuova tendenza dell'*History* MANIFESTO
Antonia Criscenti 111
- Profili identitari e didattica interculturale
Marinella Muscarà 125
- La *semplicità* come possibile *traiettoria non lineare*
della didattica in una prospettiva bioeducativa
Maurizio Sibilio 137

I gruppi di ricerca

Le ragioni del Gruppo di Pedagogia teorica <i>Massimo Baldacci</i>	153
Pedagogia teorica: in che senso? <i>Enza Colicchi</i>	157
La ricerca nel campo delle relazioni educative familiari: elementi di riflessione <i>Luigi Pati</i>	161
Traiettorie non lineari di ricerca <i>Pier Giuseppe Rossi</i>	167
Ricerca storico-educativa e internazionalizzazione <i>Lorenzo Cantatore, Maria Cristina Morandini</i>	175
Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale, internazionale ed europeo <i>Silvana Calaprice</i>	181
La pedagogia come professione <i>Piero Crispiani</i>	191
Non di sola ragione. La storia di un incontro, il pre-testo di un testo <i>Michele Corsi</i>	201
Educazione ed esperienza affettiva <i>Maria Grazia Riva</i>	209
Identità, genere e educazione <i>Carmela Covato</i>	217
La storia dell'educazione di genere: genesi e nuove prospettive di ricerca <i>Tiziana Pironi</i>	223
Gruppo di Pedagogia e Didattica della Scuola <i>Berta Martini, Loredana Perla</i>	229
Studi deweyani <i>Luciana Bellatalla, Giuseppe Spadafora</i>	235
La frontiera attuale dell'inclusione e la formazione iniziale degli insegnanti specializzati per il sostegno <i>Roberta Caldin, Tamara Zappaterra</i>	241
Student voice a scuola. Asset strategico per una democrazia sostenibile <i>Chiara Gemma</i>	255
Il contributo del Gruppo di Pedagogia interculturale <i>Massimiliano Fiorucci</i>	263

Pedagogia interculturale: cosa non è e cosa dovrebbe essere <i>Agostino Portera</i>	271
<i>Relazioni finali dei gruppi</i>	
Introduzione alle relazioni finali dei gruppi <i>Giuseppe Zanniello</i>	281
La relazione teoria-prassi: gruppo di Pedagogia teoretica <i>Teodora Pezzano</i>	291
Pedagogia delle relazioni educative familiari <i>Livia Romano</i>	295
Traiettorie non lineari <i>Mariachiara Pacquola</i>	299
L'internazionalizzazione e la ricerca storico educativa <i>Dario De Salvo</i>	301
Professioni educative e formative per il riconoscimento delle competenze in ambito nazionale ed europeo <i>Andrea Traverso</i>	307
Educare alle emozioni ed emozionarsi per educare <i>Angela Muschitiello</i>	313
Studi di genere ed educazione. Il panorama pedagogico italiano <i>Giuseppe Burgio</i>	319
Lo sviluppo professionale dell'insegnante: il dibattito ad Enna <i>Viviana Vinci</i>	323
Studi deweyani <i>Ines Giunta</i>	329
Disabilità ed inclusione: la formazione iniziale degli insegnanti specializzati e la ricerca in Pedagogia Speciale <i>Roberto Dainese</i>	333
<i>Student Voice</i> . Una ricerca "inquieta" <i>Laura Sara Agrati</i>	339
Itinerari e percorsi della pedagogia interculturale in età contemporanea <i>Raffaella C. Strongoli</i>	353
Gli autori e le autrici	359



La nuova Biblioteca dell'Università Kore di Enna,
inaugurata il 3 febbraio 2016

Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di ottobre 2016