



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

FACOLTÀ DI
Scienze della Formazione

DOTTORATO DI RICERCA IN
Metodologia della Ricerca Educativa
IX Ciclo - Nuova Serie

ABSTRACT DEL PROGETTO
COMUNICAZIONE DIDATTICA E MEDIAZIONE EDUCATIVA
LA GENERAZIONE CREATIVA DELLA CONOSCENZA

COORDINATORE

Ch.mo Prof. Giuliano Minichiello

RELATORE

Ch.mo Prof. Achille Maria Notti

DOTTORANDO

Dott.ssa Ines Tedeseo

ANNO ACCADEMICO

2009/10

Il mio programma di ricerca intraprende un'analisi approfondita dell'educazione cognitiva e del Metodo Feuerstein, attraverso una fitta rete di contributi interdisciplinari, per comprenderne le logiche sottese e verificarne la praticabilità.

Durante il primo anno di ricerca, ho svolto un'approfondita analisi bibliografica, allo scopo di delineare la matrice teorico-scientifica del progetto. Per tale ragione, ho seguito un corso di formazione al Metodo Feuerstein per l'applicazione del *Programma di Arricchimento Strutturale di I livello*, presso il Centro per l'Apprendimento Mediato di Rimini, patrocinato dall'*International Center for the Enhancement of Learning Potential* di Israele. Durante il corso, ho avuto modo di approfondire le metodologie e gli strumenti del PAS¹, al fine di impostare correttamente il mio programma di ricerca.

Reuven Feuerstein è una delle figure più importanti nello scenario contemporaneo delle scienze dell'educazione e della psicologia cognitiva. La sua prospettiva teorica, definita Interazionismo Sociale, si inquadra all'interno del cognitivismo, del costruttivismo e della psicologia umanistica.

Il Metodo si caratterizza come uno dei primi approcci metacognitivi apparsi in ambito educativo e riabilitativo ed è attualmente sperimentato in tutte quelle situazioni in cui è necessario potenziare le risorse umane, come il campo educativo, aziendale e riabilitativo.

¹ Cfr. Feuerstein R., Feuerstein R.S., *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, trad. it., Edizioni Erickson, Trento 2008.

Le teorie di Feuerstein sono contraddistinte da una grande fiducia nella modificabilità umana e da una visione ottimistica delle situazioni di difficoltà cognitiva. Nessun individuo raggiunge mai la piena estensione delle sue potenzialità intellettive, ma può continuare ad evolversi lungo tutto l'arco della vita, a prescindere dall'età, dallo *status* socio-culturale e dalla natura dei suoi *deficit*.

L'ipotesi di una mediazione educativa ideale, che accolga il soggetto all'interno di un sistema reticolare di conoscenze e competenze trasversali, si rende necessaria per determinare i principi regolatori di un "ambiente modificante", che coinvolga le agenzie formative e fornisca al discente un orientamento di senso.

L'apprendimento nella società complessa è una modalità strutturale della vita, un investimento a lunga scadenza che implica un'attività consapevole, intenzionale e collettiva. Le esperienze scolastiche e lavorative non riguardano l'esecuzione routinaria di *script* comportamentali, piuttosto la gestione di una realtà mutevole e sfuggente, che richiede con impellenza nuove abilità e saperi emergenti.

Tale logica impone all'individuo l'esigenza di riprogettarsi continuamente in una costante e faticosa attività di co-costruzione² dialogica ed esperienziale delle conoscenze.

Se la concezione dell'apprendimento legata alla modernità è definita dalla logica lineare del rapporto causa-effetto, facilmente declinabile in termini di

² Cfr. Tryphon A., Vonèche J., *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, trad. it., Giunti, Firenze 1998.

progettazione, programmazione, somministrazione e monitoraggio³, il *neo-apprendimento* postmoderno decreta un'appropriazione generativa di saperi in cui tutti i punti di riferimento, che attribuivano solidità al mondo e favorivano la selezione delle strategie di vita, esplodono in una moltiplicazione indiscriminata di prospettive.

I recenti studi dello statista americano James J. Heckmann, premio Nobel per l'economia nel 2000 e direttore del *Centre for Social Program Evaluation*, hanno evidenziato come negli ultimi decenni il rapporto tra apprendimento ed esiti formativi sia profondamente mutato. Nello specifico, le sue ricerche dimostrano come i successi individuali siano maggiormente influenzati dalle esperienze sociali, piuttosto che dai risultati apprenditivi ottenuti a scuola⁴.

Il fatto che la maggior parte dell'apprendimento individuale si realizzi in contesti extra-scolastici conferma ancora una volta l'attualità delle teorie di Lev Semënovič Vygotskij sul ruolo dell'interazione sociale nello sviluppo del pensiero del bambino.

L'interazione comunicativa che coinvolge le figure parentali durante la prima infanzia attiva i processi mentali che presiedono l'interiorizzazione delle strutture etero-psichiche e alla loro evoluzione in strutture intra-psichiche⁵. Pertanto, nella genesi dei processi conoscitivi, tutte le operazioni cognitive si

³ Nel saggio di Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, trad. it., Adelphi, Milano 1972, è interessante evidenziare a questo proposito la differenza che l'autore denota tra proto-apprendimento, deutero-apprendimento e neo-apprendimento, concetti legati alla premodernità, alla modernità e alla postmodernità.

⁴ Heckman J. J., *The Economics, Technology and Neuroscience of Human Capability Formation*, NBER Working Paper n. 13195, 2007.

⁵ Vygotskij L.S. (1936), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Laterza, Torino 2008.

rivelano azioni interiorizzate, codificate all'interno di una cultura costruita socialmente⁶.

La conoscenza non può più essere considerata un'attività di mera acquisizione o di ricostruzione di nozioni trasferibili in blocco, piuttosto va intesa quale creazione generativa. Tale orientamento destabilizza molti presupposti teorici dell'insegnamento tradizionale, attribuendo alla creatività – intesa nella sua chiave etimologica originaria, dal latino *creo* che significa crescere – una funzione formativa determinante.

In questa prospettiva Humberto Maturana e Francisco Varela definiscono l'apprendimento un processo *enattivo*, proprio perché non ha l'obiettivo di recuperare nozioni preesistenti, bensì si realizza all'interno di un gioco di scambi comunicativi in continuo divenire⁷.

A tal proposito, Mario Di Mauro dell'Università Ca' Foscari di Venezia e membro del *Centro d'Eccellenza per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata*, sostiene che: «la dimensione pedagogica della scuola costituisce un vero e proprio ambito di riflessione all'interno del quale l'insegnante sviluppa il senso e il modo del suo fare educazione: egli incrocia continuamente le istanze della ricerca teorica ed empirica con quelle di una prassi personale, in modo da rendere l'esperienza soggettiva del giovane un'occasione per sperimentare il possibile, ma anche l'impossibile nella costruzione del proprio progetto di vita»⁸.

⁶ Berger P. e Luckmann T. (1966), *La realtà come costruzione sociale*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2001.

⁷ Maturana H.R., Varela F.J., *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*, trad. it., Astrolabio Ubaldini, Roma 1992.

⁸ Di Mauro M., *Introduzione*, in Feuerstein R., Feuerstein R.S., *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, op. cit., p. 23.

Il Metodo Feuerstein, come si vedrà nel dettaglio nel primo capitolo, si sviluppa nell'ambito dell'educazione cognitiva. Tale prospettiva teorica si propone di accrescere nel discente una propensione naturale al “meta-apprendimento”⁹, al fine di renderlo gradualmente autonomo e capace di districarsi all'interno della fitta rete di informazioni circolanti nella società complessa.

In Italia, l'applicazione del Metodo Feuerstein si è dimostrata notevolmente difficoltosa a causa del peculiare contesto scolastico e socio-culturale, che ha innescato molteplici resistenze alla sperimentazione. L'ipotesi determinante per la progettazione della mia ricerca è comprendere se – alla luce dei miei studi sulla comunicazione didattica e sulla mediazione – i principi del Metodo rimandino ad una dimensione più ampia di generazione creativa di conoscenza e possano essere applicati anche all'interno dei contesti didattici italiani.

Se Neil Mercer nel 1995 parlava di *guided construction of knowledge*¹⁰, cioè costruzione guidata dei saperi, la visione interazionista adottata da Feuerstein presuppone che l'appropriazione conoscitiva avvenga attraverso una progressiva partecipazione degli allievi ad una comunità discorsiva regolamentata (nella maggior parte dei casi) dalle agenzie formative e guidata da un mediatore.

Didassi e matesi diventano parte di un'esperienza formativa che si articola su molteplici livelli, determinando un'evoluzione a spirale dell'individuo. In tal modo, l'opera didattica si apre al gioco ermeneutico e semiotico della conoscenza

⁹ Albanese O., Doudin P. A., Martin D., *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 1995.

¹⁰ Mercer N., *Guided Construction of Knowledge*, Multilingual Matters LTD, 1995.

interpretativa, coinvolgendo un complesso sistema di segni, codici ed esperienze che contribuiscono alla formazione dell'allievo sotto il profilo auto/eteroeducativo. Pertanto, insegnare significa fornire al discente un orientamento di senso, ovvero gli strumenti per orientarsi in orizzonti plurali di significazione.

L'attenzione si pone sul testo, inteso come nodo di convergenza tra teorie e pratiche comunicative, artefatto culturalmente mediato. La conoscenza – lungi dall'essere un processo unilaterale e unintenzionale – si trasforma in interpretazione generativa del testo (inteso nella sua accezione più ampia) che coinvolge l'oggettività dei saperi nel vortice della soggettività critica. La pratica della ricezione testuale non può più prescindere dal costume intellettuale dell'invenzione creativa e della *curiositas*, senza le quali non si genera conoscenza.

All'insegnante spetta il compito di favorire la maturazione dell'allievo, in modo tale da trasformarlo in *prosumer*¹¹, ovvero fruitore e produttore di conoscenze reticolari e iterative. Come suggerisce Umberto Eco, il soggetto e l'oggetto dell'interpretazione si intrecciano l'un l'altro senza smarrire la propria identità, bensì arricchendola in una vicendevole negoziazione di equilibri interpretativi¹².

A tale proposito, Elliot W. Eisner intende la scuola come un luogo privilegiato per l'elaborazione di produzioni segniche: imparare significa anche saper produrre in maniera autonoma belle immagini, comporre con gusto musiche

¹¹ Toffler A., *La terza ondata*, trad. it., Sperling & Kupfer, Milano 1987.

¹² Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 2001.

o poesie, discorrere con proprietà di linguaggio, muoversi e danzare con eleganza, catalogare *file* e collegare risorse ipermediali¹³. Ne deriva una rivalutazione della funzione formativa dell'immaginare, sottolineata da numerosi autori tra i quali Gianni Rodari, modalità esperienziale attraverso cui i soggetti oltrepassano le consuetudini interpretative prospettando scenari aperti a nuove significazioni¹⁴.

L'immaginazione, diversamente da quanto ritenuto nel senso comune, concerne anche lo sviluppo di virtù sociali: dipendono da tale facoltà, infatti, la nostra comprensione empatica degli altri, così come le capacità predittive e le strategie di *insight*. Recuperano, di conseguenza, ampio spazio didattico i territori narrativi, quali letteratura, cinema, fumetto, videogiochi ed illustrazione.

L'incontro con questi territori conduce gli individui a scrutare il mondo da prospettive inedite e insolite, cogliendone dinamiche ignorate. La narrazione, infine, che sia verbale, scritta o proceda per immagini, diventa elemento di espressione personale, contribuendo alla riflessione su se stessi e sull'altro in un orizzonte sempre più vasto e reticolare.

Durante il secondo anno del dottorato, ho definito il disegno di ricerca e avviato la sperimentazione presso il primo circolo didattico di Marcianise (Caserta), coinvolgendo 170 alunni di quarta e quinta elementare e 18 docenti di scuola primaria.

La ricerca si propone di analizzare l'incidenza del Metodo Feuerstein sull'interazione docente-allievo nei contesti didattici e sul rendimento scolastico

¹³ Eisner E.W., *Il genere di scuole di cui abbiamo bisogno, saggi personali*, trad. it., Portsmouth, NH 1998.

¹⁴ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Roma 1997.

degli alunni coinvolti. In particolare si intende verificare se le competenze acquisite dagli insegnanti, a seguito della frequenza di uno specifico corso di formazione PAS, producano una ricaduta nella comunicazione ed interazione didattica.

Nello specifico, è stata condotta una ricerca-azione¹⁵ con un campione di riferimento composto da alunni appartenenti alle classi quarta e quinta della scuola primaria, con età compresa tra gli otto e i dieci anni. I soggetti sono stati divisi sulla base di un campionamento di tipo casuale in sei Gruppi Sperimentali e sei Gruppi di Controllo, costituiti da dieci bambini ciascuno.

I sei gruppi sperimentali hanno seguito il Metodo Feuerstein: i docenti hanno somministrato gli strumenti del Programma di Arricchimento Strumentale di primo livello relativo ad *Organizzazione di punti ed Immagini*.

I sei gruppi di controllo, invece, hanno seguito parallelamente la sperimentazione, attraverso la somministrazione di schede di approfondimento per l'area linguistica e logico-matematica.

Come si vedrà nel dettaglio in seguito, la ricerca è stata articolata in tre fasi in cui sono stati utilizzati diversi strumenti di rilevazione: interviste, video-osservazioni, rilevazione dell'autostima, prove disciplinari, etc.

Infine, durante il terzo anno, ho raccolto e analizzato i dati della sperimentazione e ho provveduto all'interpretazione dei risultati raggiunti.

¹⁵ Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola. Brescia 2003.

BIBLIOGRAFIA

- Albanese O., Doudin P.A., Martin D., *Metacognizione ed educazione*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Amplatz C., *Osservare la comunicazione educativa*, Pensa Multimedia, Lecce 1999.
- Annarumma M. (a cura di), *Il Metodo Feuerstein tra ricerca e sperimentazione didattica*, Aracne, Roma 2010.
- Annarumma M., Fragnito R. (a cura di), *La creatività tra pedagogia e didattica*, Aracne, Roma 2010.
- Antonietti A., Cerioli L., *Creativi a scuola. Oltre l'apprendimento inerte*, Franco Angeli, Milano 1996.
- Antonietti A., Pizzingrilli P., *Come sviluppare la creatività nei bambini: le indicazioni di un programma di ricerca*, Synergies Europe n. 4, 2009, pp. 151-166.
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, trad. it., Angeli, Milano 1978.
- Avanzini A., *Apologia della pedagogia*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Avanzini A., *L'ultrapaese e dintorni. Suggestioni educative dall'opera di Lewis Carroll*, in Ricerche Pedagogiche, n. 134, Parma 2000.
- Bagasco A., *Corso di sociologia*, v. II, Il Mulino, Bologna 2001.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano 1972.
- Beaudot A. (a cura di), *La creatività*, trad. it., Loescher, Torino 1977.
- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Franco Angeli, Milano 2005.
- Berger P. e Luckmann T. (1966), *La realtà come costruzione sociale*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2001.
- Binanti L., *Pedagogia, epistemologia e didattica dell'errore*, Rubbettino, Catanzaro 2001.
- Bingham W., Moore N., *How to interview*, Harper Brothers, New York 1959.

- Bocchi G., Ceruti M., *La sfida della complessità*, Bruno Mondadori, Milano 2007.
- Boncinelli E., *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano 2000.
- Bonfantini M.A., *La semiosi e l'abduzione*, Bompiani, Milano 1987
- Braga P., Tosi P., Mauri M., *Perché e come osservare nel contesto educativo: presentazione di alcuni strumenti*, Junior, Bergamo 1994.
- Bruner J. (1968), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, trad. it., Armando, Roma 1990.
- Bruner J.S. (1986), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Laterza, Bari 1993.
- Bucci W., *Psychoanalysis and Cognitive Science: Multiple Code Theory*, The Guilford Press, New York 1997.
- Buono S. (a cura di), *Ritardo mentale e disabilità*, Associazione Oasi, Troina 1997.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2003.
- Calvi G., *Il problema psicologico della creatività*, Ceschina, Milano 1966.
- Camaioni L., Aureli T., Perucchini P., *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Camaioni L., Bascetta C., Aureli T., *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Il Mulino, Bologna 2003
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna 2002.
- Carnaroli F., *Vygotskij e la psicoanalisi: relazione, linguaggio, coscienza riflessiva*, Psicoterapia e Scienze Umane, Firenze 2001.
- Cassirer E. (1944), *Saggio sull'uomo*, trad. it., Armando, Roma 2004.
- Ciliberti A., *La classe come ambiente comunicativo*, in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L., *Le lingue in classe*, Carocci, Roma 2003.
- Cornoldi C., *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna 1995.
- D'Alessio S., *Inclusive education e integrazione scolastica. Alcune riflessioni*, in *Innovazione Educativa* n. 8, 2005.
- Damasio A., *Emozione e coscienza*, trad. it., Adelphi, Milano 2000.
- Darley J.M., Glucksberg S., Kinchla R.A., *Fondamenti di Psicologia*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1998.
- Delors J., *Crescita, competitività ed occupazione, le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, pubblicazione a cura della Commissione Europea, COM (93)700, 1993.
- Dewey J., *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, Plain Label Books, Boston 1948.

- Dixon-Crauss L. (a cura di), *Vygotskij nella classe. Potenziare lo sviluppo e mediazione didattica*, trad. it., Erickson, Trento 2000.
- Eco U., *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano 1990
- Eco U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.
- Egan K., *Primary Understanding. Education in early childhood*, Chapman & Hall, New York 1988.
- Egan K., *Romantic Understanding. The development of rationality and imagination*, Chapman & Hall, New York 1990.
- Eisner E.W., *Il genere di scuole di cui abbiamo bisogno, saggi personali*, trad. it., Portsmouth, NH 1998.
- Eisner E.W., *Learning and teaching. The ways of knowing*, The National Society for the Study of Education, Chicago 1985.
- Emiliani F., Zani B., *Elementi di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Feuerstein R., Feuerstein R.S., *Il programma di arricchimento strumentale di Feuerstein. Fondamenti teorici e applicazioni pratiche*, trad. it., Erickson, Trento 2008.
- Feuerstein R., Rand Y., *Non accettarmi come sono*, trad. it., Sansoni Editore, Bologna 1995.
- Florian R., D'Amato F., *Il programma Feuerstein. Modi e tecniche per organizzare l'attività cognitiva*, Giunti & Liscioni, Teramo 1989.
- Gadamer H. G. (1960), *Verità e metodo*, trad. it., Bompiani, Milano 1983.
- Galimberti C. (a cura di), *La conversazione. Prospettive sull'interazione psicosociale*, Guerini, Milano 1992.
- Galli N., *Pedagogia della coeducazione*, La Scuola, Brescia 1977.
- Gardner H., *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 1991.
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2007
- Gardner H., *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, trad. it., Erickson, Trento 2005.
- Gardner H., *Intelligenze creative. Fisiologia della creatività attraverso le vite di Freud, Einstein, Picasso, Eliot, Gandhi e Martha Graham*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1994.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1999
- Gazzaniga M.S., *Consciousness and the cerebral hemispheres*, in *The Cognitive Neurosciences*, MIT Press, Cambridge 1995.
- Gennari M. (a cura di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2006.

- Gennari M., *Interpretare l'educazione. Pedagogia, semiotica, ermeneutica*, La Scuola, Brescia 1992.
- Gennari M., *Pedagogia e semiotica*, La Scuola, Brescia 1984.
- Genovesi G. (a cura di), *Scienza dell'educazione: il nodo della Didattica*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Glover J.A., Ronning R.Q., Reynolds C.R. (a cura di), *Handbook of creativity*, Plenum, New York 1989.
- Goleman D., Ray M., Kaufman P., *Lo spirito creativo*, trad. it., Bur, Milano 1999.
- Guetta S., *Il successo formativo nella prospettiva di Reuven Feuerstein*, Liguori, Napoli 2001.
- Heckman J. J., *The Economics, Technology and Neuroscience of Human Capability Formation*, NBER Working Paper n. 13195, 2007.
- Jakobson R. (1963), *Saggi di linguistica generale*, trad. it., Milano, Feltrinelli 1966, p. 190.
- James W., *Principi di psicologia*, trad. it., Principato Editore, Messina 1965
- Kahn R.L., Cannel C.F., *La tecnica dell'intervista*, Marsilio, trad. it., Padova 1968.
- Kopciowski Camerini J., *L'apprendimento mediato*, La Scuola, Brescia 2002.
- Kosslyn S.M., Koenig O., *Wet Mind: The New Cognitive Neuroscience*, Macmillan, New York 1992.
- LeDoux J.E., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, trad. it., Baldini e Castoldi, Milano 1997.
- Levi G., Schmitt J. (a cura di), *Storia dei giovani dall'antichità all'età moderna*, v. I, Editore Laterza, Roma-Bari 1994.
- Levi G., Schmitt J. (a cura di), *Storia dei giovani dall'antichità all'età moderna*, v. I, Editore Laterza, Roma - Bari 1994.
- Locke J. (1690), *Saggio sull'intelletto umano*, trad. it., Bompiani, Milano 2007.
- Lombardini E. (a cura di), *Guida Teorica al PAS di I livello*, stampata dal CAM - Centro per l'Apprendimento Mediato, Rimini 2008.
- Luccio R., *La comunicazione educativa*, Le Monnier, Firenze 1977.
- Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Lumbelli L., *Qualità e quantità nella ricerca empirica*, in AA.VV., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Lytard J.F., *La condizione postmoderna*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1981.

- Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione, I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, trad. it., Armando, Roma 1973.
- Maturana H.R., Varela F.J., *Macchine ed esseri viventi. L'autopoiesi e l'organizzazione biologica*, trad. it., Astrolabio Ubaldini, Roma 1992.
- Mead G. H., *Mente, sé e società*, Giunti Barbera, Firenze 1972.
- Mecacci L. (a cura di), *Manuale di psicologia generale*, Giunti, Firenze 2001.
- Mencarelli M., *Creatività*, La Scuola, Brescia 1976.
- Menditto M., *Comunicazione e relazione. Come gestire dialoghi e legami nel quotidiano*, Erickson, Trento 2008.
- Mercer N., *Guided Construction of Knowledge*, Multilingual Matters LTD, 1995.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, trad. it. Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it., Sperling & Kupfer, Milano 1993
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero nel tempo della globalizzazione*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- Neisser U. (1981), *Cognizione e realtà*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2001.
- Neisser U., *Five kinds of self-knowledge*, in *Philosophical Psychology*, London 1988.
- Olmetti Peja D., *Teorie e tecniche dell'osservazione in classe*, Giunti, Firenze 1998
- Paour J.L., Jaume J., de Robillard O., *De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive: Repères et questions*, in Büchel F.P., *L'éducation cognitive. Le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation*, Delachaux & Niestlé, Nauchâtel 1995, pp. 47-102.
- Papert S., *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*, Capo Press, 1993.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento 2002.
- Pojaghi B., Nicolini B. (a cura di), *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Polito M., *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare benessere in classe e successo formativo*, Erickson, Trento, 2003.
- Pontecorvo C., Pontecorvo M., *Psicologia dell'educazione: conoscere a scuola*, Il Mulino, Bologna 1985.
- Postic M., *La relazione educativa*, trad. it., Armando, Roma 1983.

- Restelli B., *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano 2002.
- Rey A., *D'un procédé pour évaluer l'éducabilité. Quelques applications en psychopathologie*, Archives de Psychologie, n. 24, 1996, pp. 434-439.
- Ricoeur P., Greimas A.J., *Tra semiotica ed ermeneutica*, trad. it., Maltemi, Roma 2000.
- Riley M., *Strati di età nei sistemi sociali*, in Saraceno C. (a cura di), *Età e corso di vita*, Il Mulino, Bologna 1986.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Roma 1997.
- Rogers R.C. (1969), *Libertà nell'apprendimento*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1973.
- Rogers, C. R., Kinget G. M., *Psicoterapia e relazioni umane. Teoria e pratica della terapia non direttiva*, Bollati Boringhieri, Torino 1977.
- Rosati L. (a cura di), *Creatività e risorse umane*, La Scuola, Brescia 1997.
- Rudolph Schaffer H., *Lo sviluppo sociale*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 1998.
- Santoianni F., *La fenice pedagogica. Linee di ricerca epistemologica*, Liguori, Napoli 2007.
- Saraceno C. (a cura di), *Età e corso di vita*, Il Mulino, Bologna 1986,
- Schaffer R.H., *Lo sviluppo sociale*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.
- Schore, A.N., *Affect Regulation and the Origin of the Self: the Neurobiology of Emotional Development*, Erlbaum, Hillsdale 1994.
- Schunk D.H., Zimmerman B.J., *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice*, The Guilford Press, New York 1998.
- Spearman C., *The abilities of man*, Macmillan, London 1927.
- Spitz H.H., *The raising of intelligence: selected history of attempts to raise retarded intelligence*, Hillsdale, New Jersey 1986.
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L., *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, trad. it., Erickson, Trento 1997.
- Sternberg R., *Stili di pensiero*, Tecnologie Didattiche n. 10/1996, p. 5; in URL <http://www.itd.cnr.it/tdmagazine/PDF10/sternberg.pdf>.
- Sternberg R.J., Ruzgis P. (a cura di), *Personalità e intelligenza, teorie e modelli di interconnessione*, trad. it., Erickson, Trento 2000.
- Sternberg R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione dei problemi*, trad. it., Edizione Erickson, Trento 1998.
- Talamo A., *Cooperare a scuola*, Carocci, Roma 2003

- Tizzi E.W., *Insegnamento e apprendimento*, in Gennari M., *Didattica Generale*, Bompiani, Milano 2006.
- Toffler A., *La terza ondata*, trad. it., Sperling & Kupfer, Milano 1987.
- Tryphon A., Vonèche J., *Piaget-Vygotskij. La genesi sociale del pensiero*, trad. it., Giunti, Firenze 1998.
- Tuffanelli L. (a cura di), *Intelligenze, emozioni e apprendimenti. Le diversità nell'interazione formativa*, Edizioni Erickson, Trento 1999.
- Tzuriel D., *La valutazione dinamica delle abilità cognitive*, trad. it., Edizioni Erickson, Trento 2004.
- Vanini P., *Potenziare la mente? Una scommessa possibile. L'apprendimento mediato secondo il Metodo Feuerstein*, Vannini Editrice, Brescia 2003.
- Viotto P., *La struttura del rapporto educativo come relazione impersonale radicata nell'ambiente in vista dei valori*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione*, n. 3, 2005.
- Vygotskij L.S. (1936), *Pensiero e linguaggio*, trad. it., Laterza, Torino 2008.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it., Astrolabio, Roma 1971.
- Wertheimer M. (1945), *Il pensiero produttivo*, trad. it., Giunti-Barbera, Firenze 1965.
- Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sul sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, Armando Editore, Torino 2002.
- Wood D., Bruner J.S., Ross G., *The role of tutoring in problem solving*, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. XVII, Pergamon Press, Great Britain 1976.