



**Rivista
dell'istruzione
1-2 - 2014**

Focus

Le pratiche pedagogiche inclusive nella scuola multiculturale e meticcia

di **Alain Goussot**

Direttive poco chiare

Come sappiamo, e sanno tutti gli insegnanti, nelle nostre scuole multietniche e multiculturali abbiamo già una presenza massiccia di alunni che appartengono alla cosiddetta seconda generazione. Ma proviamo a chiarire bene le cose anche perché la nota del ministero crea più confusione che altro. In questa si recita: *“In particolare, per quanto concerne gli alunni con cittadinanza non italiana, è stato già chiarito nella c.m. n. 8/2013 che essi necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano didattico personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neo-arrivati in Italia, ultra tredicenni provenienti da Paesi di lingua non latina”*.

La nota presenta alcune dichiarazioni assolutamente non chiare sulla realtà complessa degli alunni figli o figlie di migranti: intanto non è automatico che gli alunni che non hanno la cittadinanza italiana abbiano automaticamente più difficoltà di quelli italiani sul piano dell'apprendimento, soprattutto se si tratta di alunni nati in Italia o arrivati in tenera età. Non si capisce perché fissare la barra dei neo-arrivati a 13 anni e non a 7 o 8 anni; un bambino che è nato in un altro Paese, un altro contesto linguistico-culturale, che ha avuto anche un pezzo di scolarizzazione in quel Paese (prima dei 13 anni) presenta le difficoltà 'naturali' di chi vive la migrazione e la transizione, quindi l'apprendimento della lingua italiana L2 è

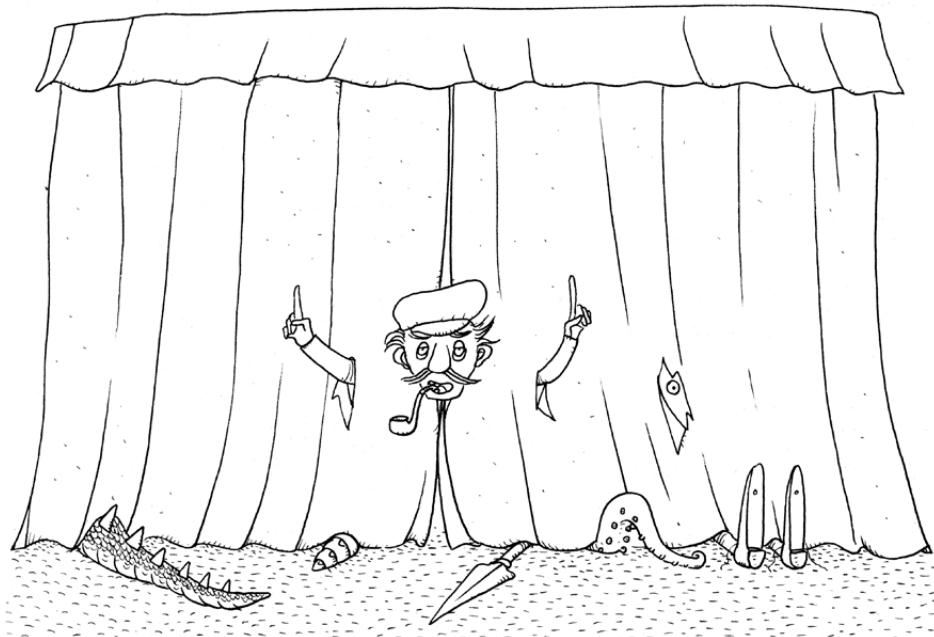
qui importante. Invece per i minori figli di migranti nati e scolarizzati in Italia la lingua italiana non è la lingua L2 poiché l'apprendono 'naturalmente' come tutti gli altri.

Apprendimento situato e mediazione pedagogica

Sarebbe opportuno fare riferimento alle più recenti ricerche sul piano psicopedagogico per quanto riguarda il plurilinguismo, non solo il bilinguismo, e il multiculturalismo.

Già Lev Vygotskij sottolineava l'importanza della dimensione storico-culturale dello sviluppo psicologico e del processo di apprendimento. Notava come, per esempio, la lingua fosse un importante mediatore sociale e culturale nell'organizzare e strutturare il linguaggio intrapsichico. Cioè il linguaggio interiore alla base del tipo d'intelligenza sviluppato dal soggetto e della sua coscienza riflessiva. Quindi non esistono una intelligenza e un apprendimento astratti ma concreti, storicamente e culturalmente connotati.

Importanti nell'approccio vygotkiano dello sviluppo socio-culturale degli apprendimenti sono i concetti di situazione, mediazione e zona di sviluppo prossimale: ogni alunno è in situazione cioè vive e cresce in una situazione storica, culturale e sociale particolare che va compresa; ogni alunno ha bisogno di mediazioni (mediatori, supporti, accompagnamenti, facilitatori) per esprimere tutto il proprio potenziale di apprendimento; ogni alunno facilitato dalla mediazione pedagogica dell'inse-



gnante (con e nel gruppo, oppure attraverso un percorso individualizzato condiviso con l'alunno) è in grado di raggiungere un livello superiore di competenze.

Il potenziale cognitivo del bambino plurilingue

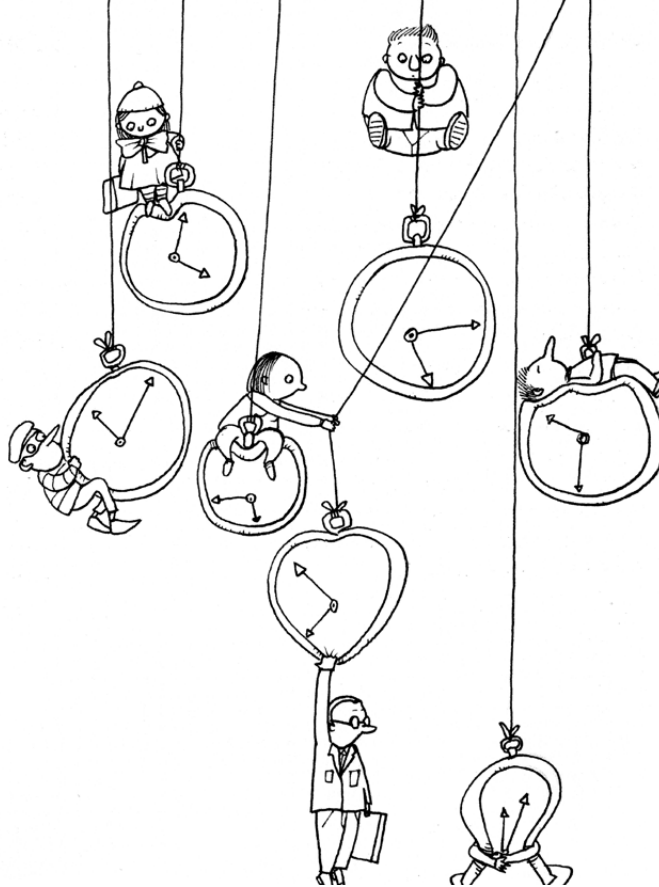
A proposito del bilinguismo o del multilinguismo, abbiamo dei bambini che funzionano con più codici linguistici contemporaneamente. Per esempio il bambino nato in Italia in una famiglia di origine marocchina dove il padre è arabo e la madre berbera si ritrova a funzionare con l'italiano che assorbe 'naturalmente' nell'ambiente sociale e a scuola nella relazione con i pari, con l'arabo dialettale del padre e il tamazigh cioè la lingua berbera della madre che è per lui anche quella degli affetti. Poi se i genitori sono stati scolarizzati in Marocco può anche essere che usino parole provenienti dal lessico francese. Gli studi di neurolinguistica e neuropsicologia ci dicono che quel bambino ha uno straordinario potenziale cognitivo anche se talvolta può presentare alcune carenze in italiano poiché sta usando almeno tre lessici diversi. Il bambino assorbe la o le lingue dei genitori, risponde loro in italiano capendo le domande in arabo o tamazigh.

Ricordiamo che Maria Montessori nel suo lavoro intitolato *La mente assorbente* notava come l'apprendimento del linguaggio da parte del bambino fosse uno dei più grandi misteri della mente; notava anche come quella 'nebulosa linguistica' fosse estremamente elastica e flessibile, esattamente come l'insieme delle strutture cerebrali del bambino in situazione di apprendimento e di crescita. Il bambino plurilingue va facilitato nel suo percorso di crescita e di sviluppo con delle mediazioni facilitatrici: occorre evitare di vedere il plurilinguismo del bambino come un problema, considerandolo invece come una opportunità e una possibilità per il potenziamento delle capacità cognitive.

Liberare le emozioni e i linguaggi

Un lavoro pedagogico serio sul rapporto tra aspetti fonologici e grafici delle lingue è importante; talvolta il bambino (anche l'italiano che deve imparare una seconda lingua) si trova bloccato perché sul piano emozionale e del movimento gestuale non riesce a fare l'operazione di transdecodificazione (operazione transculturale sul piano del processo cognitivo).

Il ricercatore e psicologo dell'educazione bulgaro Georgi Lozanov ha elabora-



to la *suggestopedia*, una teoria e pratica pedagogica che mostra come abbattere le barriere che la tradizione e le abitudini hanno costruito dentro di noi impedendoci di esprimere tutte le nostre capacità. Lozanov, soprattutto nell'ambito dell'apprendimento delle lingue, usa il metodo desuggestivo per sbloccare emotivamente e quindi mentalmente il bambino con degli stimoli visivi e sonori piacevoli (immagini, movimenti e musica di sottofondo). È una delle tante pratiche pedagogiche che possono creare le condizioni per l'espressione di tutte le facoltà del bambino nel processo di apprendimento. La mediazione dell'arte, della musica, della gestualità in un contesto produttore di senso (teatro) può aiutare rapidamente a imparare un'altra lingua e a usare diversi codici per comunicare. Per esempio Paulo Freire nella sua pedagogia degli oppressi e dell'autonomia parlava del rapporto tra culture dominanti e culture dominate, tra linguaggi dominanti e linguaggi dominati, tra culture maggioritarie e culture minoritarie: compreso l'uso delle forme dialettali del parlare e dell'esprimersi (sto pensando al rapporto tra dialetto e lingua nazionale imparata a scuola). L'insegnante deve partire dai linguaggi usati dai bambini e non mortificarli per imporre il linguaggio che ritiene essere quello giusto. Il linguaggio usato dagli

alunni è parte della loro identità sociale, culturale e personale; è parte della loro storia e veicola dei significati tramite degli universi simbolici. Volerli negare o volerli correggere è come negare la loro identità affettiva più profonda e volerli adattare a una norma che consideriamo come quella giusta. Facendo così l'insegnante rischia di ferire e mortificare, di umiliare la dignità del bambino: è quello che pensavano grandi pedagoghi-educatori come Maria Montessori e Janus Korszac.

Lingua e identità culturale

Inoltre non bisogna dimenticare che la questione linguistica è legata alla questione dell'identità culturale. Ricordiamo qui i lavori della psicopedagogista statunitense Barbara Rogoff, che parla di *apprendimento mediato culturalmente*, studiando le popolazioni indio del centro America. L'educazione dei bambini in queste società mostra come questi presentano uno sviluppo mediato dai diversi codici culturali che usano e come tali sono delle *personalità meticce*. Anche qui occorre essere precisi nell'uso della terminologia: tutti i bambini figli di migranti non sono bambini immigrati, quelli nati in Italia non hanno mai vissuto il percorso migratorio (la partenza, lo sradicamento, il viaggio, l'inserimento nel contesto



Focus

nuovo con le sue difficoltà). I vissuti tra il bambino figlio di migrante nato in Italia e quello immigrato che ha vissuto la migrazione sono diversi, la percezione di sé anche.

Ma in un caso come nell'altro abbiamo a che fare con delle identità plurime (come direbbe Howard Gardner, con delle intelligenze plurime), anzi con delle identità meticce, cioè dove è avvenuto un processo transculturale di fusione e contaminazione integrata tra diversi universi linguistici e culturali. Siamo in presenza di un'ibridazione non artificiale ma reale iscritta nella psicologia della personalità del bambino e nella sua esperienza di vita. Il tema dell'identità legato all'uso e l'apprendimento dei diversi codici linguistici è un terreno fondamentale per l'attuale pedagogia e psicopedagogia.

Uno sguardo plurale

L'approccio transculturale di Georges Devereux, fondatore dell'etnopsichiatria e della psicologia transculturale moderna, può essere utile per gli operatori dell'educazione e della scuola (nonché per quelli della cura). In effetti Devereux propone un approccio complementaristico che integra diversi punti di vista disciplinari senza eliminarli (ognuno conserva la propria autonomia epistemologica: la pedagogia, la psicologia, la sociologia e l'antropologia), mettendo in evidenza il rischio di una *concezione unidimensionale dell'identità* (il fatto di identificare la persona con un unico tratto o un'unica etichetta: del tipo 'Said è musulmano, Mario è dislessico o Down') riducendo in questo modo il *ricco repertorio potenziale della persona, con il rischio di produrre* una situazione handicappante che blocca e impoverisce lo sviluppo.

Devereux sottolinea che nella relazione di aiuto in un contesto multiculturale (e l'educazione è relazione di aiuto nel senso del prendersi cura dell'altro) si corrono sempre due rischi: medicalizzare i comportamenti culturali che non

comprendiamo o culturalizzare degli aspetti effettivamente patologici.

Basta pensare a quello che succede con i Disturbi specifici dell'apprendimento (DSA): è già complesso la diagnosi per un bambino italiano (anche qui il rischio d'identificare difficoltà di apprendimento e disturbo è grande), la cosa diventa ancora più complicata nel caso di un bambino immigrato che impara l'italiano come lingua L2 ma anche di un bambino plurilingue nato in Italia. Come ci hanno spiegato studiosi come Jerome Bruner, il processo di formazione culturale negli apprendimenti è sempre una costante strutturazione/ristrutturazione di mappe cognitive e di ricerca di significato; nel 'viaggio transculturale' il bambino figlio di migrante si ritrova a doversi ridefinire costantemente; ha anche una 'mente a più dimensioni', connessa a diversi universi che filtrano il raccordo tra aspetti fonetici e grafemi.

L'insegnante facilitatore

Questo processo complesso può effettivamente complicare lo sviluppo del bambino ma se vogliamo che sia additivo e non sottrattivo bisogna creare le condizioni psicopedagogiche. L'insegnante, l'ambiente adattato e una certa organizzazione dei pari hanno una grandissima importanza in questo processo. Non dimentichiamo che gli universi linguistici sono anche degli universi simbolici che strutturano una visione delle cose e della vita: questo è vero per il bambino figlio o figlia di migrante, per i suoi genitori e per gli insegnanti, i quali devono anche prendere coscienza che veicolano spesso dei pregiudizi e delle stereotipie che possono produrre delle situazioni ostacolanti.

Per questa ragione è fondamentale il ruolo dell'insegnante come mediatore pedagogico e come facilitatore degli apprendimenti di tutti tramite la gestione del gruppo classe concepito come laboratorio interattivo e non come udi-



Focus

torio. L'insegnante deve praticare una pedagogia inclusiva che faccia dello spazio classe uno spazio comunicativo e relazionale positivo; creare un clima positivo in classe è importante per favorire il riconoscimento delle differenze e educare all'incontro con l'altro diverso da sé. Come affermava Jean Jacques Rousseau, pensiamo che l'altro è un altro lo diverso da noi: questo significa che siamo insieme simili e diversi.

È proprio partendo dalle similitudini che si creano le condizioni per l'incontro, la curiosità e il rispetto reciproco, quindi il mutuo apprendimento e la co-educazione. Anche qui la psicologia transculturale di Devereux (e le sue applicazioni da parte di Marie-Rose Moro nell'ambito della psicologia transculturale nei servizi per le famiglie e i minori in Francia) ci è d'aiuto per comprendere meglio questi processi di apprendimento: l'identità di ognuno è insieme plurime, dinamica, situata e relazionale. Per di più è composta da due aspetti: la componente dei meccanismi psicologici del profondo (il fatto che tutti i bambini, a prescindere dalla provenienza, provano le stesse emozioni) è simile tra tutti gli alunni, in questo tutti gli alunni sono molto più simili di quello che può apparire a prima vista. Ma ognuno ha un modo suo, filtrato e mediato culturalmente, di esprimere gioia, tristezza, allegria e rabbia.

Le pedagogie dell'uguaglianza

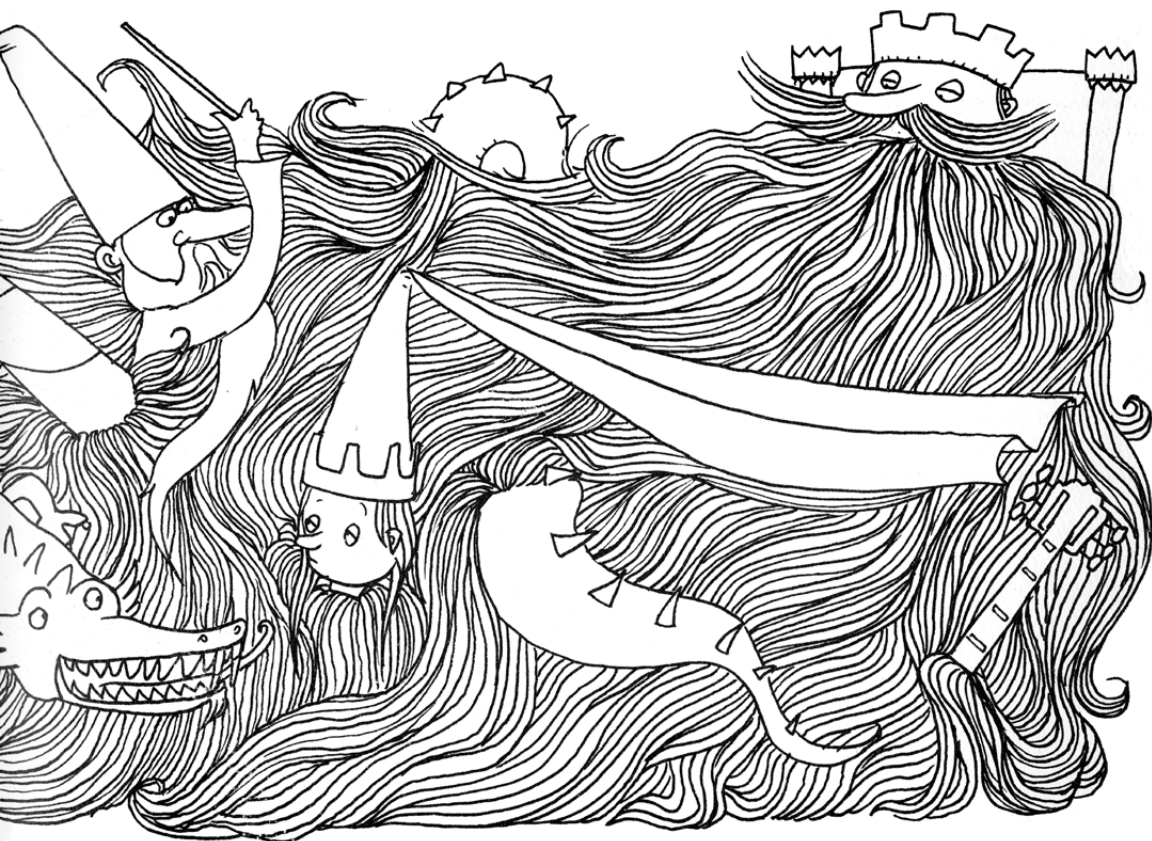
Pedagogicamente si tratta di una considerazione di grandissima rilevanza che va anche controcorrente rispetto alle tendenze degli ultimi 15 anni sulla cosiddetta educazione alla diversità. Invece bisogna, come ci suggerisce G. Devereux, partire dalle similitudini (che sono molto più numerose di quello che immaginiamo, prigionieri come siamo dei nostri pregiudizi) per costruire delle situazioni dove l'incontro, lo scambio diventa possibile, quindi anche il riconoscimento delle differenze. Questo

significa educarsi non alla diversità (la parola diversità crea barriera, se metto la diversità per primo creo una separazione, il concetto di diversità ha anche talvolta qualcosa di rigido e unilaterale nonché autoreferenziale) ma al sentimento dell'uguaglianza (quello che sostengo nel mio libro *Pedagogie dell'uguaglianza*) cioè al riconoscimento che l'altro sente come me ma esprime i suoi sentimenti tramite dei codici e linguaggi particolari (che provengono dalla sua educazione e il contesto culturale dove è cresciuto) che ne fanno qualcuno anche di diverso.

L'apprendimento cooperativo di Célestin Freinet, i metodi di lavoro libero per gruppi di Roger Cousinet, la pedagogia istituzionale con l'autogestione pedagogica di Fernand Oury e Georges Lapassade, il *cooperative learning* dei fratelli Johnson, le pedagogie attive in classe di Mario Lodi e Bruno Ciari dove il gioco è alla base dello scambio favoriscono questi processi di apprendimento reciproco e di riconoscimento costruttivo delle differenze, e sono anche delle pratiche fortemente inclusive. In un clima relazionale e pedagogico di quel genere è allora possibile esprimere, senza paura, tutto il proprio potenziale. Qui l'insegnante ha un ruolo di mediatore e di osservatore importantissimo: osservazione pedagogica e non clinica; l'attività didattica viva e laboratoriale in classe permette di capire qual è il profilo potenziale di apprendimento di ogni alunno.

Costruire una comunità educativamente inclusiva

La didattica diversificata che tiene conto dei vari stili di apprendimento (vedi anche l'approccio di Antoine de La Ganderie sui profili pedagogici cioè sulle procedure di evocazione mentale degli apprendimenti che ha ognuno di noi, non solo l'alunno ma anche l'insegnante stesso) permette di sviluppare una metodologia multidimensionale e multimediale (è quello che ci hanno inse-



gnato i fondatori della pedagogia speciale come Itard, Séguin, Montessori e Decroly, cioè la didattica 'speciale' è trasferibile a tutti). L'educarsi all'alterità vuol anche dire riconoscere l'altro in se stesso; che siamo responsabili nel rapporto con l'altro e che l'essere umano è un essere fatto di legami vitali che stanno alla base del suo essere anche cittadina o cittadino in una comunità plurale sul piano dei linguaggi, dei costumi, delle mentalità e delle culture.

Da questo punto di vista l'approccio pedagogico della co-educazione sviluppato in questi anni dal gruppo dell'università di Mons in Belgio, di Jean-Pierre Pourtois, Bruno Humbeeck e Huegette Desmet, nelle città francofone e in altre città europee offre anche una prospettiva centrata sulla mediazione sociale e culturale. Si tratta della costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e territorio: una prospettiva che, attraverso delle attività concrete di tipo educativo dentro e fuori la scuola, favorisce l'incontro tra insegnanti, genitori e attori sociali nel costruire insieme una comunità educante effettivamente cooperativa e inclusiva.

Il progetto non a caso è partito dalla realtà multietnica e pluriculturale delle scuole belghe (questo da molto tempo); tratta dell'apprendimento della lin-

gua nelle scuole della prima infanzia e del coinvolgimento delle famiglie 'straniere' al progetto pedagogico non come destinatari passivi ma come soggetti attivi portatori di saperi e conoscenze. Questa pratica co-educativa è anche una pratica di mediazione interculturale che fa i conti con la realtà meticciosa della popolazione scolastica; mette l'accento sul potenziale di sviluppo comune e sulla cooperazione.

La scuola meticciosa

Parlare di scuola meticciosa ci rimanda a una scuola multicolore e pluriculturale; una scuola agorà e non luogo di competizione sfrenata e di esclusione; una scuola dialogica dove si comunica tramite quello che Raimon Panikkar chiama *dialogo dialogale*, capace di creare influenza reciproca e apprendimento reciproco. In questa scuola è possibile fin dalla primissima infanzia vivere l'esperienza interculturale e la transculturalità come possibilità di attraversare i confini degli schemi rigidi delle abitudini e delle nostre mappe mentali. L'esperienza transculturale dell'attraversamento dei confini culturali, l'apprendimento della ricchezza della varietà dei modi di essere, di pensare e di comunicare parte dalla classe laboratorio, piccola comunità esperienziale



Focus

dove è possibile sperimentare il fare e lo scoprire insieme, dove ci si può accorgere che pure parlando linguaggi diversi sentiamo tutti le medesime cose, che i sentimenti di amicizia, amore, giustizia ma anche di rabbia e dolore sono presenti in tutti e vissuti da tutti.

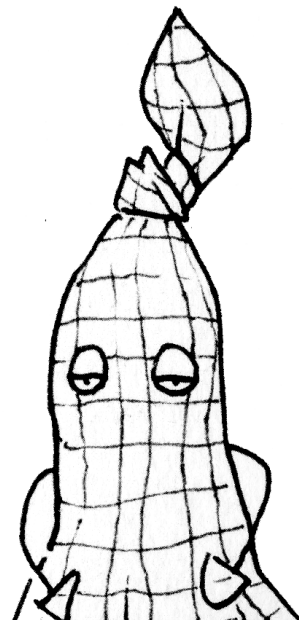
Siamo tutti migranti...

Nell'attività didattica l'insegnante dovrebbe collegare similitudine e differenza partendo dai punti di contatto: perché non pensare a un laboratorio didattico sul viaggio, la storia dell'emigrazione italiana tramite i racconti, le testimonianze e gli scrittori? Questo può aprire uno spazio enorme di comunicazione e comprensione reciproca tra figli di migranti e alunni italiani. Facciamo anche notare che molti alunni italiani nelle scuole del Nord provengono da famiglie meridionali e hanno quindi attraverso i genitori avuto l'esperienza diretta del viaggio oppure del racconto della migrazione dal Mezzogiorno d'Italia, con tutte le sue aspettative e le sue sofferenze.

Mi ha sempre colpito che questo aspetto venisse come rimosso nelle scuole italiane; eppure la storia della migrazione italiana da Sud a Nord come verso l'estero costituisce una grande fonte di racconti, storie ed esperienze che può fungere da mediatore attivo per favorire l'incontro, lo scambio tra alunni figli di migranti non italiani e alunni italiani. Anche qui bisognerebbe precisare: i figli di migranti nati in Italia sono 'stranieri'? Si sentono come tali? Quali sono i loro vissuti?

La classe come laboratorio interculturale

Lavorare sul piano educativo e anche della didattica per collegare le varie esperienze migratorie permetterebbe di farlo dal punto di vista della storia, della storia delle religioni, della geografia, dell'apprendimento delle lingue ma anche dal punto di vista scientifico (co-



me mai usiamo i numeri arabi?) e filosofico (sappiamo che senza i filosofi arabi avremmo probabilmente perso molte opere di Aristotele e Platone?). Affrontare la geografia e la storia dal punto della Cina, del Senegal, del Marocco o della Romania permetterebbe d'imparare molto presto a decentrarsi e accogliere il fatto che il mondo è policentrico e plurale, che Confucio è altrettanto interessante e nobile quanto Socrate. Farlo fin dalla scuola primaria avrebbe un impatto educativo enorme creando le condizioni dell'accoglienza per tutti.

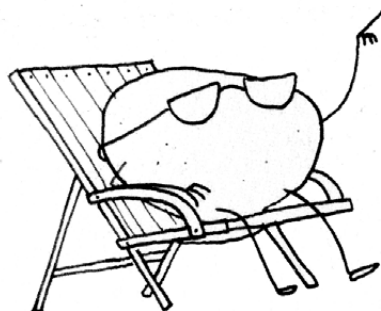
Importante anche studiare le letterature e le forme d'arte varie delle diverse culture; leggere le fiabe africane di Nelson Mandela, per esempio, abbinare alla visione di un film sulla sua vita permette di fare storia, di esercitarsi alla lettura, alla scrittura, d'imparare la geografia, di fare anche calcoli e d'imparare che esistono tanti punti di vista e tanti mondi altrettanto ricchi, interessanti e nobili quanto i nostri.

Se leggo Collodi in classe e faccio lavorare in gruppo gli alunni, perché non farlo con altri racconti di altri popoli? Per esempio, se ho dei bambini di origine rumena posso proporre la lettura di alcuni racconti di Ion Creanga (scrittore rumeno vissuto nello stesso periodo di Collodi). Per di più con le tecnologie e l'informatica si può arricchire l'attività della pratica didattica. Insomma credo che la classe vista come laboratorio didattico e spazio di sperimentazione pedagogica aperta possa creare le condizioni per l'espressione del potenziale di apprendimento di tutti gli alunni.



Cosa leggere sui BES... e non solo

- BRUNER J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- CANEVARO A. (2000), *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano.
- CANGUILHEM G. (1996), *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino.
- CLAPARÈDE E. (1966), *La scuola su misura*, Nuova Italia, Firenze.
- COUSINET R. (1966), *Il metodo di lavoro libero per gruppi*, Nuova Italia, Firenze.
- DE LA GARANDERIE A. (2005), *La motivazione, il suo risveglio e il suo sviluppo*, Il Poligrafo, Padova.
- DEWEY J. (1989), *Scuola e società*, Nuova Italia, Firenze.
- FOUCAULT M. (1998), *Le parole e le cose*, Feltrinelli, Milano.
- FERRIÈRE A. (1930), *La scuola attiva*, R. Bemporad e F. editori, Firenze.
- FREINET C. (1996), *Essai de psychologie sensible appliqué à l'éducation*, Oeuvres 2vol, Seuil, Paris.
- FREIRE P. (2002), *Pedagogia dell'autonomia*, Ega, Torino.
- FUREDI F. (2008), *Il nuovo conformismo. Troppa psicologia nella vita quotidiana*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (2012), *Verità, bellezza e bontà (i campi del sapere)*, Feltrinelli, Milano.
- GARDNER H. (2000), *Forma mentis. Intelligenze plurime*, Feltrinelli, Milano.
- GARDOU C. (2013), *La société inclusive, parlons en! Il n'y a pas de vie minuscule*, Eres, Toulouse.
- GOUSSOT A. (2005), *La scuola nella vita. Il pensiero pedagogico di Ovide Decroly*, Erickson, Trento.
- GOUSSOT A. (2007), *Epistemologia, tappe costitutive e metodi della pedagogia speciale*, Aracneeditrice, Roma.
- GOUSSOT A. (2010), *Bambini 'stranieri' con bisogni speciali*, Aracneeditrice, Roma.
- GOUSSOT A. (2009), *L'approccio transculturale di G. Devereux*, Aracneeditrice, Roma.
- GOUSSOT A. (2011), *Pedagogie dell'uguaglianza*, Edizioni Il Rosone, Foggia.
- HABERMAS J. (2008), *L'inclusione dell'Altro*, Feltrinelli, Torino.
- HOUSSAYE J. (2004), *Autorité ou éducation*, Esf, Paris.
- IANES D. (2005), *Bisogni educativi speciali e inclusione*, Erickson, Trento.
- LEONTJEV A. (1978), *Psicolinguistica*, Editori Riuniti, Roma.
- LOZANOV G. (1983), *Metodo suggestopedico per l'insegnamento delle lingue straniere*, Bulzoni editore, Roma.
- LOZANOV G. (1978), *Suggestology and outlines of suggestopedy*, Gordon Breach, New-York-London.
- MARINI A. (2008), *Manuale di neurolinguistica*, Carocci, Roma.
- MEIRIEU P. (2013), *Pedagogia: il dovere di resistere*, Edizioni del Rosone, Foggia.
- MEDIGHINI R. et al. (2013), *Disability studies*, Erickson, Trento.
- MORO M.R. (2005), *Bambini di qui venuti d'altrove*, Franco Angeli, Milano.
- OURY F- AIDA V. (2010), *L'organizzazione della classe inclusiva*, Erickson, Trento.
- POURTOIS J.P., HUMBEECK B., DESMET H. (2012), *Les ressources de la résilience*, Puf, Paris.
- PAVONE M. (2000), *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Mondadori, Milano.
- ROGERS C. (1978), *Potere personale*, Astrolabio, Roma.
- ROGOFF B. (2006), *Imparando a pensare. L'apprendimento guidato nei contesti culturali*, R.Cortina, Milano.
- VYGOTSKIJ L. (1987), *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- WALNOFER G. (2000), *Pedagogia interculturale*, Mondadori, Milano.



Alain Goussot

Docente e ricercatore di pedagogia speciale,
Dipartimento di psicologia, Università degli Studi di
Bologna
Mail