n. 00

edizione speciale 2014

AIPEDAGOGIA

Semestrale scientifico e professionale di Pedagogia

a cura dell'Associazione Italiana Pedagogisti

- AIPED

Obiettivi e prospettive dell'Associazione Italiana Pedagogisti

- 1° Convegno dell'AIPED

Relazioni e atti del convegno - Aprile 2012

AIPEDAGOGIA
Semestrale Professionale Telematico
di Pedagogia dell' AIPED
(Associazione Italiana Pedagogisti)

n.00 – Edizione Speciale Luglio 2014

Direttore Istituto Superiore di Pedagogia Clinica (ISPeC)
Prof. Matteo Villanova - Università degli Studi di Roma 3

Direttore Responsabile
Maria Giovanna Mauro

Segreteria
Rosa Barsalona
Graziana Failla

Comitato di Studio Professionale
Isabella Zirafa
Angelina Albano
Silvia De Caro
Rosetta Sallia

AIPED – Associazione Professionale
ISCRITTA AL N. 138 NEL REGISTRO DELLE ASSOCIAZIONI DI SOLIDARIETÀ FAMILIARE, DI CUI ALL'ART.16 DELLA L.R. N. 10/2003

Sede Nazionale dell' AIPED:
Presidenza e Segreteria:
Via Rolando Lanari, 5 – 92100 Agrigento
Tel. 0922 556408

Il materiale pervenuto non verrà restituito.
I testi non possono essere riprodotti senza autorizzazione della Direzione.
Si comunica che tutti gli autori sono interamente responsabili degli articoli pubblicati.
I contributi verranno pubblicati adattandoli all' impostazione grafica della rivista.

Tutti coloro che desiderano collaborare con l' **AIPEDAGOGIA** dell'**ISPeC – Istituto Superiore di Pedagogia Clinica** diretto dal prof. Matteo Villanova possono inviare gli articoli all' indirizzo e-mail: **info@aiped.it**

E-mail
info@aiped.it – aiped@pec.it

Web
www.aiped.it

Tel./fax 0922 556408
cellulare 346 3141251

Convenzioni Collaborazioni Partnership

AIPED associazione professionale e culturale che realizza studi, ricerche, sperimentazioni pedagogiche, educative, didattiche e formative sia autonomamente che in collaborazione con altri enti.
www.aiped.it – info@aiped.it

Exedra – Studio Associato di Consulenza e Sostegno Psico-Pedagogico-Sociale che da anni offre interventi rivolti al recupero delle difficoltà negli apprendimenti dell'espressione verbale, al sostegno del minore, dell'adolescente e della famiglia, allo sviluppo dell'autonomia e delle relazioni interpersonali in modo da costruire buone opportunità di interazione sociale; inoltre suggerisce ed offre ai genitori e agli adulti occasioni di incontri di gruppo su una molteplicità di tematiche.
www.studioexedra.com – info@studioexedra.com

Exedra Institute – Scuola di Formazione in ambito Psico-Pedagogico-Sociale che da anni organizza corsi di Formazione triennali, biennali, annuali, workshop rivolti a laureati e laureandi; seminari Formativi rivolti ai docenti di ogni ordine e grado, incontri di sensibilizzazione e corsi di aggiornamento professionale. Scuola di formazione riconosciuta dall'Associazione Italiana Pedagogisti (AIPED).
www.studioexedra.com- exedraag@libero.it

CEDISA – Centro Diagnosi e Intervento sui Disturbi Specifici dell'Apprendimento, disturbi che bloccano o rallentano l'avanzare dello sviluppo scolastico.
Nello specifico interviene formulando un Progetto Educativo strutturato in due momenti di intervento: uno di valutazione, attraverso una diagnosi funzionale, importante per individuare il disturbo di lettura, scrittura e calcolo, ed un secondo momento riabilitativo dedicato alla progettazione di un intervento educativo specifico adeguato al recupero della funzionalità carente.

IMPARIAMO A IMPARARE associazione che promuove la cittadinanza attiva degli abitanti del villaggio globale, lo sviluppo armonico della persona – mente, corpo, sensi, emozioni - a cominciare dai bambini. Si propone come una rete di riflessioni, progetti, iniziative e di scambi a livello locale e globale. E' imperniata sulla metacognizione, l'informatica della mente, l'animazione delle risorse personali individuali e collettive, l'utilizzo consapevole e sociale della tecnologia.
Giovanni Lariccia
Paolo Beneventi
www.impariamoaimparare.net

PRESENTAZIONE AIPED

di Maria Giovanna Mauro – Presidente Nazionale AIPED – Associazione Italiana Pedagogisti - Pedagogista Clinico Counselor - Esperta in DSA - Disturbi Specifici dell'Apprendimento – Esperta in ArteTerapia- Training Autogeno – Consulente Tecnico d'Ufficio e di Parte (CTP)

Pedagogia tra "luoghi" e "spazi" del territorio, Convegno promosso dallo **Studio Associato EXEDRA di Agrigento.**

Il Convegno focalizza l'attenzione sulla Pedagogia e l'Educazione e il ruolo oggi del Pedagogista e dell'Educatore. Si prevede una giornata intensa, ricca di contenuti, densa per le esperienze che verranno presentate, oltre a rappresentare un momento di riflessione e di spunto per discutere su alcuni interrogativi che oggi riguarderanno la Pedagogia e nello specifico la figura del Pedagogista.

Il mio intervento vuole essere un invito e un incoraggiamento verso tutti coloro che si occupano o si occuperanno di educazione, quindi pedagogia ad andare avanti, a continuare il loro percorso di studi con determinatezza e grande volontà. Un invito che oggi sono qui a sostenere con la presentazione dell'associazione AIPED che oggi nasce in Sicilia proprio per **tutelare la professione** del Pedagogista e dell'Educatore, in un momento, a mio avviso di grande confusione e incertezza futura.

Chi è l'AIPED e che cosa si propone?

L'A.I.PED: Associazione Italiana Pedagogisti è una Associazione professionale e culturale che nasce in Sicilia per diversi motivi quali la tutela, l'orientamento, il sostegno, la formazione, la cooperazione, tra figure professionali, ma soprattutto si propone come obiettivo primario **lo sviluppo della professione del Pedagogista** in tutti quei settori e contesti educativi dove il pedagogista occupa un ruolo ben definito e offre precisi servizi alla persona quali: scuole, enti locali, sanità, amministrazioni pubbliche, centri di riabilitazione, servizi sociali, centri per anziani, studi privati, studi associati.
Un'Associazione che si propone come obiettivo primario quello di dare maggiore chiarezza e soprattutto maggiore visibilità alla nostra professione, ancora per molti poco chiara e poco definita.

Non si deve più incorrere nell'errore che la Pedagogia anzi il Pedagogista è colui che accompagnava il bambino a scuola o in palestra (nell'antica Grecia), o colui che insegnava la lingua greca o come accadde successivamente in epoca medioevale dove (allora pedagogo) era il servo del re che si occupava dell'istruzione dei giovani principi e cortigiani, e che limitava l'aspetto educativo alla trasmissione di contenuti primari come "leggere e scrivere". In seguito il termine "pedagogo" ha assunto successivamente il significato di "precettore", fino ad arrivare oggi al termine "pedagogista", lo studioso di pedagogia.

La pedagogia è una **ricerca razionale, sistematica e intenzionale** sui principi guida della concreta attività educativa. La pedagogia è scienza in quanto costituita da un organico sistema di saperi.

Il destinatario dei prodotti teorici e pratici della pedagogia è l'Uomo, che è il soggetto agente e, nel contempo, anche l'oggetto primario delle pratiche educative. Egli è il desti-

natario di questa scienza e, pertanto, il fine di tutta la ricerca pedagogica.

E' importante capire che la Pedagogia è una scienza pratica il cui fine ultimo non è quello di creare teorie generali dell'educazione, ma di *costituire modelli di intervento educativo spendibili nella pratica educativa immediata*. Per fare questo la pedagogia in primo luogo: rivisita e rielabora modelli di intervento già proposti e/o attuati; esamina e valuta risorse, strumenti e contesti già disponibili per progettare e attuare un intervento educativo. Fatto ciò, la pedagogia *organizza strategicamente le sue conoscenze per individuare un possibile percorso educativo da realizzare ed elabora un progetto che sta alla base dell'intervento educativo da attuare.*

Lo scopo della pedagogia allora non consisterebbe nella formulazione teorica, ma nella *risoluzione di problemi pratici dell'esperienza educativa. Ed è* grazie alla progettazione continua e immediata che la pedagogia può formulare le basi di un intervento educativo riferito ad uno specifico contesto*: non si può creare un progetto educativo unico per tutto e tutti ed è in questo senso che la pedagogia si fa carico dell'analisi di ogni problematica presentata progettandone possibile risoluzione, sempre nella sua individualità e singolarità.*

Molti possono essere i fattori che compongono una problematica pedagogica: le difficoltà delle relazioni genitori-figli, gli svantaggi sociali, i conflitti culturali, l'inserimento delle persone diversamente abili, il reinserimento dei detenuti, la riabilitazione dei tossicodipendenti etc, sono tutti fattori che possono essere oggetto di specifici interventi educativi oppure possono far parte di un insieme di elementi problematici rilevanti per l'agire pedagogico.

Nell'azione di aiuto alla persona in disagio subentra la relazione educativa, per cui in assenza di una razionalità pedagogica i servizi declinano in assistenzialismo e sanitarismo, diversamente una socializzazione primaria, una relazione educativa attribuirebbe all'individuo stabilità emotiva e sicurezza relazionale.

Il pedagogista è un professionista che salvaguarda l'unità di senso, la *mission* dell'istituzione e del servizio, è un operatore educativo che utilizza la relazione educativa e i suoi strumenti, tra cui il progetto educativo che rappresenta la diade più fondata del manuale di qualità, quale documento dove il servizio accreditato dichiara le metodologie e gli strumenti di individualizzazione e di prestazione. Dunque il progetto educativo prevede una mission (**bildung** e **paideia**), degli obiettivi, degli utenti e dei metodi come risorse umane e strumentali, momenti di differenziazione e integrazione, attività e sistemi di valutazione.

Il Pedagogista è il professionista della relazione educativa intesa come reciprocità, continuità, intenzionalità e progettualità.

L'associazione **AIPED** nasce proprio per questo motivo: garantire una maggiore visibilità alla Pedagogia e la figura del Pedagogista e ai servizi che possiamo offrire e garantire alla persona nella sua singolarità e individualità. Servizi realizzabili attraverso una rete di professionisti preparati ed efficienti, che da oggi in sinergia opereranno in tutto il territorio regionale.

Educare significa **"tirare fuori"** ciò che è dentro alla persona: significa cioè **valorizzare quanto di meglio ci sia potenzialmente in un individuo. E chi meglio di un pedagogista possiede questa competenza**…

Il Pedagogista è lo studioso e lo specialista di processi educativi e formativi due aspetti traducibili in **ricerca** e **applicazione**.

Maria Giovanna Mauro

"Educazione e animazione teatrale come terapia pedagogica"

di Paolo Beneventi - Educatore esperto nell'animazione e nella multimedialità – Brescia

L'animazione è un atteggiamento educativo che asseconda lo sviluppo naturale del bambino e il suo incontro con il mondo, gli altri,l'ambiente naturale e umano, le tecnologie, non secondo i dettami delle discipline scolastiche tradizionali o del mercato, ma a partire dalla persone e dalla loro esperienza.

Una ricomposizione unitaria e armonica dell'esperienza è tanto più necessaria al giorno d'oggi, più che in passato, in quanto più sono forti le spinte centrifughe dovute alla crisi del sapere tradizionale, agli effetti anche culturali della globalizzazione economica, alla ridondanza di informazioni dovuta alla moltiplicazione dei media.

Il gruppo inizia con gli esercizi base di un corso "standard" di animazione teatrale, gli stessi provati centinaia di volte non solo con i bambini, ma anche con adulti di diversa estrazione e preparazione, educatori e studenti, ma anche attori a livello professionale.

Servono per prendere confidenza con il proprio corpo e lo spazio, entrare in comunicazione con gli altri, scoprire le basi per azioni espressive che provengono direttamente dall'osservazione della propria attività. Rilassamento, conoscenza corporea, ritmo, voce, oggetti... primi abbozzi di comunicazione teatrale.

A un certo punto, viene introdotta la videocamera, che accompagna e osserva. E' un occhio aggiuntivo per il gruppo, la si manovra a turno. Non solo documenta, ma approfondisce, scopre lati nascosti e rivela dettagli. A proposito,la qualità delle riprese, indipendentemente dalla perizia dell'operatore di turno, sarà quasi sempre molto buona. Tutti noi infatti, grazie alla consuetudine con la televisione, siamo potenzialmente ottimi cameramen, anche se ne nessuno ce lo ha mai rivelato: gli adulti allo stesso modo dei bambini, a patto di rispettare e capire poche regole essenziali che in realtà già conosciamo.

Mentre proseguono le esercitazioni e le comunicazioni teatrali, nelle direzioni che emergono dall'attività del gruppo, usiamo via via anche alcune altre macchine, che fanno parte della nostra vita e ci possono essere molto utili nel laboratorio, a volte in modi che neppure sospettiamo: la macchina fotografica, il registratore audio, il telefonino (nelle sue funzioni di aggeggio tuttofare) e soprattutto il computer. E' possibile "interfacciare" la nostra espressione originale corporea e teatrale per produrre immediatamente forme di comunicazione elaborate, che subito rendono l'idea di processi, certo di solito più complessi ma a questo punto molto meno incomprensibili. che vengono quotidianamente applicati in televisione, nel cinema, alla radio, su internet. La tipica frase dei bambini è: "Allora, è così che fanno!"

Quando bastano pochi minuti per gettare un ponte definitivo tra l'universo di comunicazione che consumiamo e quello che ciascuno di noi, con relativa facilità, potrebbe essere in grado di produrre.

Nella riflessione collettiva finale, anche qualche excursus verso il cinema, l'incontro con l'ambiente naturale e altri ambiti di esperienza e conoscenza, sia quelli di facile approccio con i bambini, che altri portati dai singoli par-

tecipanti. Animazione come forma attuale dell'educazione (dal suo significato etimologico, educere = tirare fuori), a partire innanzitutto da quello che siamo.

Animazione teatrale perché si parte dal corpo e dai sensi. E poi mente e parola, società e macchine, comunicare, condividere, produrre..

CONVEGNO
Pedagogia tra "Luoghi" e "Spazi" del Territorio

Esperimenti mentali come approccio alla formazione

di Luca Mori – Ricercatore presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa.

"Giochiamo che facciamo finta di…?". Quanto è facile per i bambini far finta di … essere principesse, guerrieri, abitanti di Atlantide o esploratori delle galassie più lontane.
Immergersi in mondi fantastici che sembrano veri e stare bene, anche da soli, o con gli altri, i compagni e le compagne di gioco con cui smarrirsi nei labirinti magici della mente per poi ritrovarsi e magari fare merenda,
in quella che è tornata ad essere la cucina di casa, dopo essersi trasformata nel più incredibile dei paesaggi. I bambini sanno bene dove rifugiarsi per attenuare il dolore, per fuggire dallo squallore di indicibili violenze o, più semplicemente, per essere felici. La capacità
di concertarsi sull'immaginario, con la consapevolezza del sé, del qui e dell'ora, da soli o in gruppo, può essere riacquistata e coltivata attraverso opportune tecniche di meditazione ed interessanti esperimenti mentali che affondano le proprie radici nella cosiddetta
"mindfulness". Un bagaglio di conoscenze millenarie che può ben essere utilizzato non solo per fini terapeutici, ma anche educativi
e formativi. Buona lettura.

A.M.

1. Mindfulness nelle organizzazioni ed esperimenti mentali tra filosofia e scienza.

Nel libro Governare l'inatteso, Karl Weick e Kathleen Sutcliffe riflettono sui processi di comunicazionee apprendimento caratteristici delle organizzazioni ad alta affidabilità – ad esempio navi portaerei, centrali nucleari, basi missilistiche e squadre antincendio – trattandole come casi-limite da cui ricavare indicazioni applicabili nei contesti organizzativi più disparati. Dando rilievo alla presenza non aggirabile dell'incertezza e dell'inatteso nelle interazioni umane, gli autori si interrogano sulle condizioni per l'emergenza della mindfulness, termine tradotto in italiano con «piena consapevolezza».

Considerando che l'inglese mindfulness copre le aree semantiche dell'essere memore, dell'attenzione al presente e della preoccupazione rivolta al futuro, la traduzione richiederebbe una parafrasi e, più che di piena consapevolezza, dovremmo parlare di una coscienza allargata rispetto al consueto, di un'attenzione mobile, pronta a rivolgersi ai margini del campo visivo abituale, capace di riconoscere voci e competenze in base a criteri diversi da quelli puramente gerarchici2. Potremmo anche dire che la mindfulness comporta non tanto la visione completa di qualcosa, quanto la visione complessa di chi, oltre a guardare frontalmente, mantiene viva la coda
dell'occhio e la percezione delle frange e dell'intorno. Impegnandosi a dare suggerimenti per favorire la gestione mindful nelle organizzazioni, Weick e Sutcliffe sottolineano l'importanza dell'immaginazione come «strumento per gestire l'inatteso», «estrapolare gli effetti possibili di piccole discrepanze», pensare a «scenari di cui non si è ancora fatta esperienza», «costruire ipotesi che con-

sentano linee d'azione alternative». Dedicare tempo e riunioni all'esercizio di questa immaginazione sarebbe già un piccolo successo.

Ciò di cui scrivono Weick e Sutcliffe sembra avvicinarsi alla nozione di esperimento mentale, per come essa è trattata nel dibattito che coinvolge filosofi della scienza e scienziati, a partire almeno dalle riflessioni di Ernst Mach (1838-1916), che nel capitolo Sugli esperimenti mentali di Conoscenza ed errore (1905) individuava,oltre a quello fisico, un tipo di esperimento che ha «un uso assai esteso a un livello intellettuale superiore». Secondo Mach, non solo «il sognatore, il costruttore di castelli in aria, il romanziere, il poeta di utopie sociali o tecniche, sperimentano mentalmente», ma anche «il solido commerciante, l'inventore o lo scienziato seri».
Si tratta ora di vedere se il dibattito sugli esperimenti mentali tra filosofia e scienza possa fornire spunti per approfondire la nozione di"mindfulness" proposta da Weick e Sutcliffe ese l'esperimento mentale, proposto anche agruppi,possa avere implicazioni interessantidal punto di vista formativo. Benché non tutti avanzino tesi da «supportaree confermare con intuizioni o esperimenti mentali», Cimatti richiama l'attenzione sul fatto che i filosofi che hanno avuto «conoscenza diretta di una qualche scienza» sanno che gli esperimenti mentali «non ci spiegano il mondo», ma «ci aiutano a vederlo, perché […] nulla è più difficile da vedere di ciò che ci sta proprio sotto il naso».Il citato Ernst Mach, che pure ricordava che le ricerche di Aristotele sono «in gran parte esperimenti mentali»11, aggiungeva che «l'esperimento mentale è anche una condizione preliminare necessaria dell'esperimento fisico». Il fisico, storico e filosofo della scienza Thomas S. Kuhn vide nell'esperimento mentale «uno degli strumenti analitici che vengono utilizzati durante la crisi e che quindi aiutano a promuovere le riforme concettuali fondamentali»: «[…] è perché possono avere questo effetto – proseguiva Kuhn – che essi abbondano così evidentemente nelle opere di uomini come Aristotele, Galileo, Descartes, Einstein e Bohr, i grandi creatori delle nuove strutture concettuali»14. Su un aspetto analogo richiamava l'attenzione Ludwig Wittgenstein, quando notava che «se immagini certi fatti altrimenti, se li descrivi altrimenti da come sono, allora non puoi più immaginare l'applicazione di certi concetti, perché nelle nuove circostanze le regole di applicazione non hanno nulla di analogo».

Quando però si può dire che degli "esperimenti di pensiero" sono "poveri"? La domanda, opportuna, è il titolo di un saggio di Jeanne Peijnenburg e David Atkinson: i due autori prendono atto del diffuso ricorso agli esperimenti mentali da parte della filosofia analitica contemporanea, cercando di chiarirne la differenza rispetto ad esperimenti mentali come quelli di Galileo. Così facendo, arrivano a concludere che gli esperimenti di pensiero possono avere maggior successo nella scienza che in filosofia, poiché l'esperimento mentale dello scienziato può in ultima istanza ispirare un experimentum crucis non soltanto "mentale". Secondo i due autori, si tratta allora di capire se la filosofia possa ricorrere agli esperimenti mentali per trovare un «antidoto» in grado di renderla «più empirica».

Riprendendo quanto emerge dagli scritti di Mach, Kuhn e Wittgenstein, dobbiamo però sottolineare il fatto che gli esperimenti mentali ci aiutano a vedere in modo nuovo ciò che è abitualmente sotto i nostri occhi e come i concetti e le categorie che utilizziamo possano "girare a vuoto", oppure condurre ad esiti paradossali. Su entrambi questi punti Mach aggiungeva altri elementi: in primo luogo, il fatto che nella rappresentazione mediata dall'esperimento mentale, facendo ricorso al ricordo, «possiamo trovare dei dettagli a cui non avevamo prestato attenzione quando osservavamo direttamente i fatti»; in secondo luogo, il fatto che «'esperimento mentale è sufficiente spesso a condurre ad absurdum una regola pretesa evidente. Ta-

mar Szabó Gendler ritiene che il principale rompicapo (central puzzle) concernente gli esperimenti mentali consista nel comprendere «come possa la contemplazione di uno scenario immaginario condurre a nuova conoscenza circa aspetti contingenti del mondo naturale». Diversa ma correlabile alla precedente è la domanda di David Gooding: cosa c'è di "sperimentale" negli esperimenti mentali? Gooding ritiene che negli esperimenti mentali sia centrale l'elemento narrativo e descrive lo sperimentatore come un viaggiatore, con un'immagine che evoca la caverna e il filosofo di Platone: lo "sperimentatore mentale" esce dal mondo "reale" e si dirige verso mondi "possibili", dai quali tuttavia torna verso il mondo "reale", che però «è stato alterato dal viaggio». Gendler distingue due posizioni, a suo avviso implausibili: quella di chi ritiene che gli esperimenti mentali consistano sostanzialmente di argomentazioni e siano una modalità per compiere passaggi inferenziali tra premesse conosciute e conclusioni ricavate per induzione e deduzione (Norton), e la posizione di chi concepisce gli esperimenti mentali come «telescopi puntati nel reame dell'astratto», espedienti che portano a nuove "intuizioni" circa le leggi di natura, anche se spesso (ma non sempre) sono impossibili da implementare come reali esperimenti, «o perché manchiamo della tecnologia necessaria o perché sono semplicemente impossibili per principio» (Brown). Sostenendo che gli esperimenti mentali non sono riconducibili in ultima analisi né a mere argomentazioni, né ad intuizioni relative al mondo delle pure astrazioni, Gendler propone una visione alternativa, interessante anche rispetto al tema della mindfulness: il valore cognitivo ed euristico degli esperimenti mentali deriverebbe dal fatto che rendono possibile vedere diversamente, attraverso **un gestalt shift** indotto dal modo di formulare il problema. Quanto alle "idealizzazioni", esse sono comuni tanto nella scienza (ipotesi dell'"assenza di attrito") quanto in filosofia (ipotesi su "situazioni ideali"). La circostanza, generalizzando, ci segnala che conosciamo non tanto replicando il visibile, ma attraverso rappresentazioni che «rendono visibili» aspetti del mondo.

2. Esperimenti mentali in gruppo: dinamiche e risvolti formativi

Immaginare mondi, in gruppo, è una modalità del sense making e comporta l'esercizio di quello che Robert Musil proponeva di chiamare «senso della possibilità», cioè « la capacità di pensare tutto quello che potrebbe egualmente essere, e di non dar maggiore importanza a quello che è, che a quello che non è». Italo Calvino avrebbe fatto riferimento al «pensare per immagini», che si ha quando pensiero e immaginazione vengono attraversati come «repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà, ma che avrebbe potuto essere».

Calvino aggiungeva che «**attingere a questo golfo della molteplicità potenziale** » è «**indispensabile per ogni forma di conoscenza**».
Immaginare scenari, individualmente o in gruppo, è una delle modalità fondamentali attraverso cui i bambini giocano ed imparano ad attraversare mondi. Nel caso dei bambini, si tratta generalmente di un fare finta relativo a ruoli e situazioni, e «*il far finta è un modo maledettamente serio di costruire mondi, di comunicare, di creare contesti*».
Utilizzando un'altra espressione di Iacono, fare finta e immaginare scenari comporta l'esercizio della coda dell'occhio, tema implicito ma cruciale anche nel libro di Weick e Sutcliffe.
La valenza cognitiva degli esperimenti mentali deriva dal fatto che sono un modo di stare nell'incompiutezza e nella "non pienezza" della coscienza di secondo ordine, su cui si basa peraltro la «**capacità di scegliere e cambiare**», gestendo l'emergenza già nell'apprendimento, apprendendo a riconoscere «**interdipendenze coevolutive e forme emergenti**», senza illudersi di "*risolvere*" le ambiguità o di rimuovere il conflitto e guardando all'incertezza come a quel «*fattore di flessibilità, gioco, di vita» che richiede*

di riconoscere la «relazione interdipendente tra senso del lavoro individuale» e «*capacità produttiva delle organizzazioni*».

Lavorando con bambini e adulti, a partire da esperimenti mentali, si ha l'impressione di "**fermarsi**", "**smarrirsi**" e – nel caso degli adulti –"**regredire**". Un esperimento mentale come quello della costruzione immaginaria (in gruppo) di un'utopia, ad esempio, permette il contatto con la mancanza e il vuoto, con il limite dei concetti e delle pratiche abituali, con la tensione tra il mondo com'è e il mondo desiderabile, e con i conflitti che ne conseguono quando punti di vista differenti sono convocati ad un lavoro d'immaginazione comune. Faccio qui riferimento ad un progetto formativo condotto in numerose classi della scuola primaria a partire dal 2005: il gruppo classe, assieme ad un "formatore" filosofo, si impegna nella costruzione di un'utopia dove si possa "vivere bene", immaginando di viaggiare verso un'isola appena scoperta e presumibilmente disabitata ed affrontando, nel frame così delineato, questioni come la scelta dei luoghi e dei modi di abitare, i problemi in senso lato economici, i temi della decisione e del potere, i confini, le regole e i possibili conflitti, il rapporto con gli "estranei" e così via. In numerose occasioni, anche i genitori sono stati coinvolti in analoghi esperimenti mentali di gruppo, arrivando poi al "*confronto*" tra le due utopie (quella dei bambini di una classe e quella dei genitori).

"*Facendo finta*", bambini e adulti non si limitano a parlare di un mondo immaginario, perché al contrario vengono sollecitati a parlare di due mondi, di quello che immaginano e di quello in cui vivono. Pensare a mondi inesistenti e possibili non è una fuga nell' irrealismo, ma al contrario amplia il senso della realtà (delle contraddizioni della realtà). Del resto, «***immaginare l'esistente è una condizione naturale e ordinaria della vita umana. Allo stesso tempo la tensione immaginativa emerge dal conflitto con la nostra impossibilità di sospendere la ricerca di significato***».

Il compito di affrontare un esperimento mentale in gruppo fa emergere punti di vista differenti e rende visibili assunti e idee implicite (o persino ideologie) contrastanti, che sorprendono chi partecipa e costringono a chiarirsi su cosa si pensa davvero. In ogni caso, il "*gioco*" dell'esperimento mentale rende percepibili differenze: anzitutto tra il livello dell'esistente, al quale si dà normalmente l'adesione dell'abitudine, e il livello del possibile. A volte diventano visibili in modo diverso, più perspicuo, conflitti e difficoltà intravisti in altre circostanze.

Entrare nello spazio intermedio dell'esperimento mentale non significa perciò perdere tempo in un mondo fasullo, ma permette di accedere a nuove possibilità di vedere ciò che chiamiamo "reale" e ciò che ha per noi il senso del "vero". Tutto ciò non dovrebbe stupire, se si assume che la nostra mente incorporata e relazionale necessariamente semplifica gli ambienti in cui vive, naturalizzando e banalizzando attitudini e atteggiamenti, mantenendo tuttavia la capacità di decentrarsi e dunque di de-naturalizzare e di uscire dalle banalizzazioni. Sperimentare tale tensione ed estensione del campo di coscienza è uno dei possibili significati del termine "esperienza" nella locuzione "esperimento mentale".
Quando si affronta in gruppo l'esperimento mentale, i partecipanti oscillano generalmente fra tre atteggiamenti alternativi. Riprendendo una suggestione dalle ricerche di Ugo Morelli, li distinguo nei termini seguenti:

• **STARE DENTRO (IN):** l'individuo tende a restare chiuso in sé; primato dell'io (io dico, io penso; atteggiamento competitivo versus gli altri); poca disponibilità all'ascolto di idee altrui e al "cambiare idea"; sul piano dei gruppi, è il caso del "gruppo chiuso", autoreferenziale, governato da un primato del "noi" escludente.

• **STARE FUORI (OUT):** l'individuo è fortemente permeabile ed incapace di filtrare; accetta passivamente ciò che dice la maggioranza; prevale il "noi" dell'omologazione, che non ricorda i passaggi della discussione, che "cambia idea" sì, ma perché segue di volta in volta la posizione prevalente o quella espressa in modo più "spettacolare"; sul piano dei gruppi, è il caso del gruppo permeabile ad ogni sollecitazione e **rinarrazione** di sé; gruppo senza storia e senza narrazione.

Da un altro punto di vista, quello che potremmo definire metodo degli esperimenti mentali ha il vantaggio non comune di condurre allo spazio del "*quasi", né "in" né "out*":

• **IL "QUASI":** è lo spazio intermedio in cui emerge la possibilità di dire "noi" senza omologarsi, ma configgendo, nel confligere che genera possibilità inedite; fuori dalle abituali gerarchie, dai richiami rassicuranti alle autorità stabilite a monte e alle tradizioni; il "quasi" in cui ognuno aiuta a vedere aspetti e relazioni; è qui che si ritaglia lo spazio fragile dell'autonomia, perché il " **noi** " pertiene anche alla dimensione del Fuori (Out). Il metodo degli esperimenti mentali può prendere spunto da supposizioni e premesse incerte, di cui non si può sapere se siano vere oppure no; da supposizioni e premesse impossibili o da supposizioni e premesse che contrastano con le credenze che abitualmente accettiamo. È la dimensione intermedia tra esistente e inesistente, tra reale e possibile o impossibile, quella che gli esperimenti mentali costringono a pensare, non distaccando dalla realtà, bensì aiutando a vederla alla luce di nuove domande, secondo quanto richiesto anche dalla nozione di mindfulness proposta da Weick e Sutcliffe.

" Il Pedagogista Clinico" e le sue aree di intervento

di Angelina Albano –Vice Presidente Nazionale AIPED –Associazione Italiana Pedagogisti
Pedagogista Clinico - Esperta in Consulenza Tecnica di Ufficio di Parte e Perizia

AVER CURA DELLA <<CURA>>

Ho pensato di introdurre il concetto di Pedagogia Clinica tenendo in considerazione la cultura del secondo 900 che ha messo sempre più al centro la nozione di cura.

In Pedagogia, da **Socrate in poi**, seguendo il profilo dei **grandi educatori** (da Comenio a Pestalozzi) e poi anche dei **teorici della <<relazione educativa>>** (da Seneca a Rousseau…), la cura si è imposta come dispositivo-chiave.

Che altro è educare (come *educere* o come *edere*) se non prendersi-cura e prendere - in-cura (che sono due cose diverse) un soggetto, un gruppo (es: una classe scolastica), una istituzione – sociale – fatta – di - individui (scuola, associazione)?

Prendersi-cura è proiettarsi-su, a tutela, tramite comprensione e progettualità, con dedizione, con atto donativo, con empatia e con giudizio insieme. **Prendere-in-cura** significa assumere in sé l'onere di una crescita, che si compie nell'autonomia del soggetto o dei soggetti posti in educazione, ma che va guidata e rispettata nei suoi *itinera*, va compresa nei suoi percorsi autonomi (connessi a carattere e/o volontà), va valorizzata nel suo cammino anche e quasi sempre a zig-zag.

In pedagogia la cura inverte l'ordine tipico della medicina: va dal **particolare al generale** e si incardina proprio sulla passione-del-caso, singolo, specifico, irripetibile che ogni soggetto o gruppo viene a rappresentare e a presentare all'educazione stessa, reclamando un trattamento sempre *ad hoc*. Potremmo dire che la cura in medicina **è più tecnica e si salda più strettamente alla scienza**, o almeno tende a questo traguardo. In pedagogia **è più vicina all'arte e si modella su un sapere poietico, ermeneutico-prassico**, ma che è pur sempre sapere. E costruito secondo-rigore.
Nell'ambito del pensiero contemporaneo, **sia per la crescita e lo sviluppo delle scienze umane**, sia per le **trasformazioni stesse della società**, la cura si è venuta ad imporre come categoria-chiave a cui si guarda con **attenzione e speranza**, ora declinandola in senso tecnico ora in senso poietico, ma confermandola proprio come <<categoria d'epoca>> a cui dobbiamo tener fisso lo sguardo, con decisione. Perché a essa è, forse, delegato sempre più il controllo delle **trasformazioni antropologiche e sociali**. O, almeno, dovrebbe essere.

La cura è **categoria**, oggi, **polisemica**: è cura del corpo, come igiene e come <<restauro della salute>>; è cura sociale, dei gruppi deboli, dei marginali degli handicappati; è cura religiosa, come << direzione di anime>>, e altro ancora. Ma viene da chiedersi perché proprio nel nostro tempo tale categoria si sia imposta per varietà e per centralità. Le risposte possono essere varie ma tre appaiono fondamentali:

1. per la **crescita delle scienze umane**, che si sono poste non solo come *visione* dell'uomo (scientifica, rigorosa,..) ma anche come *strumenti* d'azione, per trasformare, riequilibrare, riorientare quello

<<squilibrato>> l'uomo e l'uomo moderno in particolare: inquieto, alienato, problematico;

2. per lo sviluppo che ha assunto oggi la <<**questione del soggetto**>> a livello sociale e psico-sociale, la quale reclama, appunto, di comprenderlo nella sua complessità e di <<prenderlo in cura>>, di aiutarlo nella conquista del proprio sé;
3. per la nascita di un sistema sociale che nel creare uno <<**Stato sociale**>> si è fatto carico della vita pubblica e privata dei soggetti, dando a essi sicurezza, assistenza, <<cura>> appunto: facendosi carico del loro <<destino>> dall'infanzia alla vecchiaia.

LA CURA IN PEDAGOGIA: STUTTURA, STATUTO, FUNZIONE.

Abbiamo diversi livelli di cura in pedagogia.
A un primo livello il **prender-cura è un prendere-in-cura**: farsi carico, orientare, guidare. È la *cura educativa*, tipica della famiglia tradizionale e delle società anch'esse tradizionali, che guarda al conformare e al trasmettere: all'inculturazione. Essa ha al centro l'atto-del-dirigere: fissare i fini, indicare i mezzi, fissare percorsi e pratiche. La sua ottica è convergente coi *desiderata* (e bisogni) della società. Essa riproduce di generazione in generazione le condizioni di possibilità di una cultura, di una civiltà, di uno sviluppo sociale e culturale. È l'atto fondamentale della continuità storica, anzi della storia stessa, anche se tale principio vige già nelle società arcaiche organizzate come <<società educanti>>. Poi, nell'evoluzione storica, tale compito *si articola*, *si specializza*, *si complica*, per lo sviluppo stesso delle forme culturali, per il passaggio dall'oralità alla scrittura, per la nascita delle società complesse, per il costruirsi di luoghi specifici di apprendimento (teorico e pratico), come la scuola e la bottega.La **cura-come-formazione** è cura di *un* soggetto, di *quel* soggetto, ponendosi *dentro* il *suo* processo di formazione, come sua formazione umana. È il processo fissato già da Socrate che ne è la guida. Processo di cura (del maestro) che si sviluppa come <<risveglio>>, come <<ascesa>> e come <<maieutica>>, insieme nei confronti dell'allievo. Ancora oggi tale aver-cura si delinea come stare-vicini (intimamente: ovvero interiormente) ad esser-pronti-a, come **presenza-sostegno** e come **presenza-stimolo**, orientate al promuovere verso…e a interpretare i segni (dell'autoformazione in corso), al porre traguardi e modelli, da rivivere sempre secondo libertà.

La cura-come-formazione è posta a cavallo di maieutica e libertà, che ne sono i contrassegni dinamici, ed è rivolta a creare condizioni di autoformazione, di ricerca costante del proprio sé, di struttura in equilibrio, di dare identità.

<<*CURA SUI*>> O DELL'AUTOFORMAZIONE.

La ***cura sui*** è **autoanalisi e riflessione di sé** esercitata dal soggetto stesso.
È il dialogo-con-se-stessi: costante, aperto, sempre rinnovato e capace di farsi *habitus* del soggetto stesso.
Si caratterizza come educazione interiore autogestita (contrassegnata da impegno per sé e da esercizi spirituali, da pratiche vissute di cui il soggetto stesso è allievo e maestro). Siamo, così, davanti al modello più complesso, sfumato e sfuggente (al tempo stesso), della cura: più instabile, più incerto, ma anche il più alto poiché viene a gestire proprio l'*interiorità* dell'io.

ECOLOGIA DELLA CURA.

Nell'educazione/formazione/autoformazione ruolo fondamentale assume l'**ecologia** che significa sì **equilibrio**, ma mai statico, bensì

dinamico, ma mai entropico. Significa un equilibrio inquieto, ma che guarda sempre a costruire-equilibrio e a dar corpo a più-equilibri. Ecologia, però, significa anche **pluralismo**, differenze che si raffrontano, si rac-

cordano, si integrano, ma sempre alla luce di un equilibrio instabile, precario.

IL PEDAGOGISTA CLINICO

In questo contesto si afferma, oggi più che mai, **la professione del pedagogista clinico** tende ad esprimersi in ogni luogo si operi a tutela, in favore o in aiuto dello sviluppo di individui, a qualsiasi età, in relazione ai molteplici aspetti della personalità umana, ed in qualsiasi condizione esistenziale.

La pedagogia clinica ha radici antiche e di grande spessore culturale, sebbene mai dichiarata in questi termini e con piena consapevolezza. Essa **non si riferisce alla educazione speciale o riabilitativa,** né a quella che si occupa della **disabilità, della diversità, del disagio o della sofferenza umana.**

Clinico non **vuol dire "sanitario" né "patologico",** bensì individuale attento alle singolarità delle persone o delle situazioni o dei processi, rilevabili da vicino e direttamente, ed apprezzati nella globalità delle loro manifestazioni.

LA SCIENZA CLINICA

Il termine clinico (dal greco **klinike**, arte relativa a chi giace a letto (kline); alla lettera indica la **diagnosi e terapia al letto del malato**. L'origine contiene la valenza o vocazione individuale, sul caso singolo e trattato da vicino, empiricamente (ai piedi del letto). Il senso contemporaneo di individuale, empirico, approfondito sulla singolarità… è ricavato da tale origine ed esteso oltre i campi della medicina) non significa "*sanitario*" né "*patologico*", bensì atto di studio, analisi, diagnosi, progettazione ed intervento portato in modo ravvicinato e diretto alla singolare individualità delle persone, dei gruppi o delle situazioni.

NASCITA DELLA CLINICA.

Ritenere che la matrice contestuale e storica della clinica sia la medicina è forse riduttivo.

La clinica è la chiave di lettura dell'intero pensiero che l'uomo riserva all'uomo e alla natura.

L'assetto clinico è connaturale all'esistere della medicina dopo che con **Ippocrate** si configura la pratica medica come *techné* fondata sull'osservazione diretta, sulla vicinanza tra medico e paziente e su una empiria intellettivamente guidata.

Comincia a legittimarsi un profilo intellettuale e professionale nuovo per il medico attento alla pienezza e pronto ad affrontare con la mano e con lo sguardo del medico "ai piedi del letto", che ti guarda, ti tocca e sa di te, con "agilità artigianale", priva della precisione scientifica delle misurazioni e dei dati standard. Si genera così un "accesso all'individuo" che si consolida come "colloquio singolare" che racchiude il senso dell'incontro, della relazione di coppia (medico-malato). Lavorare dunque sull'individuo, per un "trattamento perfettamente adeguato alla malattia e a lui stesso".

In apertura dell'800, là dove M. **Foucoult** coglie la nascita moderna della clinica, si esprime la vicenda personale e l'esperienza teorica di J.M. **Itard,** medico e pedagogista, sullo sfondo del razionalismo post-rivoluzionario francese. Il giovane medico compie un inarrestabile percorso verso la pedagogia e l'educazione. La prima intuizione è carica di significato scientifico e riguarda la natura funzionale del sordomutismo di molti bambini ricoverati presso l'istituto di rue Saint-Jacques di Parigi, ovvero la sua possibile origine solo ambientale, connessa alla deprivazione di stimoli e di relazioni.

Rifiutando la sanzionatoria diagnosi di *ineducabilità*, per effetto della presunta *idiozia congenita*, il giovane medico si astiene dal far propria qualsiasi diagnosi declaratoria e definitoria, ed attiva una serie di atti di sorprendente significato:

1. osservazione diretta, empirica e consapevole del fanciullo;
2. osservazione in condizioni sia spontanee che provocate;

3. relazione di una *diagnosi pedagogica* completa;
4. elaborazione di un *progetto educativo* per mete/obiettivi ed ipotesi di lavoro.

Il XX secolo, per la pedagogia, è stato costellato di gioie e dolori. Si sono affermati fondati sviluppi **teorici ed importanti esperienze educative** (Montessori, Decroly, Dewey, Piaget…), eppure i decenni finali del secolo, hanno assistito anche alla più consistente crisi teorica della pedagogia. Si è assistito al **disconoscimento della pedagogia come disciplina unica e alla sua totale dispersione in una molteplicità di discipline,** quali le "scienze dell'educazione".
La povertà della pedagogia, la sua presunta debolezza epistemica, lo stato di crisi in cui sembrava versare, le suggestioni postmoderne e nichiliste, la complessità che comunque la riguarda, la sua abolizione come titolo di laurea, rendono il quadro veramente irriducibile a facili comprensioni.
La pedagogia ha esibito una identità affievolita, se non inesistente, perdendosi in un fallace ed irreale stato di dipendenza e mutazione dalle altre discipline.

EDUCAZIONE E FORMAZIONE CLINICA.
Oggi la Pedagogia ed, in particolare la Pedagogia clinica, sembra **voler riacquistare quel ruolo che le appartiene.**

*"Obiettivo generale dell'educazione è **aiutare** lo **sviluppo** integrato e totale della personalità nell'intero arco della vita, perché **tutti** possano autorealizzarsi in maniera compiuta e possano contribuire attivamente alla costruzione di un **mondo umano** in cui vivere, con i propri simili, in condizioni sempre più soddisfacenti **per tutti**".*

Di Aldo Fabi

L'educazione sfugge al tradizionale modello dell'insegnamento come trasmissione di valori e cultura, per assumere quello connesso ai processi formativi della **personalità**, in ogni suo aspetto.
È una educazione alla quale si addice il "suo senso letterale e fondamentale di **e-ducere**, cioè *tirar fuori* quel che è nell'uomo".
Scopo centrale dell'educazione resta quello di agevolare il miglior sviluppo possibile della personalità umana, non di curare, condizionare, controllare, misurare, orientare o addestrare, che è compito di altre professionalità, ma di favorire lo *sviluppo*.
Educazione clinica significa dunque operare in favore della totalità degli allievi, ma con particolari avvertenze per la singolarità dei casi, e dei loro tratti personali che si rendono, in qualche modo, significativi, in quanto singolari, difformi dallo standard, dalle tendenze medie.

TRATTI CLINICI DELL'EDUCAZIONE.
1. Non è solo trasmissione culturale, ma aiuto portato ai processi evolutivi (è relazione d'aiuto).
2. Si orienta a tutte le dimensioni ed aree della personalità umana (è ecologia).
3. Attende ai processi evolutivi individuali (è individuale).
4. Osserva le condizioni di ingresso di ciascuno (è diagnostico).
5. Rileva le tipicità e le patologie: diversità, disagio, disabilità, patologia (è *diagnostica e differenziale*).
6. Sfugge ai modelli univoci/standards, ma tende all'individualità degli individui in formazione (è *clinica*).
7. È consapevole, progettata, dotata di tecnologia e controllata (è *progettata*).
8. Controlla e valuta l'andamento evolutivo dei soggetti e l'efficienza dei processi (è *diagnostica*).
9. Tende a promuovere lo sviluppo integrato della personalità, anziché selezionarla (è *promozionale*).
10. Organizza e adatta se stessa alla individua

lità dei casi (è *centrata sul soggetto*).
11. Tratta l'uomo a tutte le età (è *permanente*).
12. Non si identifica solo con scuola e famiglia, ma è decentrata (ha *sedi plurime*).
13. Persegue fini *assoluti* (assiologici, astorici) ed i*stituzionali* (nel proprio contesto storico e culturale).

LA PEDAGOGIA CLINICA.

"*Un vero viaggio di scoperta non è cercare nuove terre ma avere un occhio nuovo"*

Marcel Proust

1. La pedagogia in tutte le sue modalità di manifestarsi (diretta-indiretta, implicita-esplicita, tradizionale-clinica, intuitiva-progettata, insegnamento-aiuto allo sviluppo, ecc.) e di articolarsi, nutre relazioni trans-disciplinari con altre discipline (psicologia dell'educazione, epistemologia generale, statistica, psicoterapia, sociologia, filosofia, teoria dei sistemi, teoria dell'organizzazione, ecc.) da un lato, e si divide in sub-discipline (metodologia, didattica, organizzazione scolastica, ecc.)

IL PEDAGOGISTA CLINICO.

L'affermazione professionale del pedagogista professionista sul campo è e deve essere superata dalle oramai storiche condizioni di subordinazione vissute dal pedagogista rispetto ad altri professionisti.

STRUMENTI DIAGNOSTICI DEL PEDAGOGISTA CLINICO.

Osservazione clinica: rilevazione di situazioni spontanee, provocate o critiche, tendenti a cogliere il senso profondo dei comportamenti e dei contesti in cui si manifestano.

Auto-osservazione guidata: azione personale di autoanalisi ed auto interpretazione che l'individuo conduce su alcuni aspetti della propria personalità, in riferimento a sollecitazioni ed al monitoraggio forniti dal pedagogista.

Colloquio clinico: situazione comunicativa intenzionale, duale o collettiva, facilitata dal conduttore/diagnostico ed orientata ai problemi o aspetti interessanti secondo i criteri e le modalità professionali.

Storia del caso: rilevazioni delle pregresse vicende personali, nella forma di biografia, autobiografia, anamnesi o narrazione che contribuisce nella parte diacronica/evolutiva ad una più adeguata diagnosi e interpretazione dei casi personali.

Questionario o inventario: strumento di raccolta di informazioni riferite ad ipotesi o intuizioni che il diagnostico formula in relazione a situazioni individuali o gruppi individuati e contestualizzati, cui fa seguito una oggettuale interpretazione delle risposte.

Esami funzionali: indagini sulle funzioni o aree di funzioni allo scopo di individuare l'eventuale presenza di casi tipici o patologici, quindi esami motorio, percettivo, fonatorio, linguistico, emotivo, intellettivo, ecc. di scrittura, lettura, calcolo, incolonnamento, ecc. esame motorio, esame fonetico, esame emotivo, esame grafo-motorio.

Scale di livello: strumento diagnostico convenzionale e particolarmente agevole, seppur non molto raffinato, generalmente in scala centenaria di indicatori di competenze, in ordine crescente o decrescente, che consente una facile comparazione tra individui e rilevazioni sulle tendenze in gruppi, sulla base della attribuzione di valore da parte di osservatori e testimoni (genitori, docenti, educatori, …).

Profilo dinamico individuale: strumento diagnostico in sintesi, raccoglitore di contributi conoscitivi di plurale provenienza e tecnolo-

gia (trans-professionale) a vocazione ecologica (rivolta all'intera personalità), dinamica ed evolutiva, particolarmente pertinente all' intervento pedagogico.

"Le nuove opinioni sono sempre sospette e di solito incontrano opposizioni per nessun altro motivo se non perché non sono ancora comuni "

J.Locke

Calendario Attività dell'Associazione

in programmazione 2014-2015

* **3° Giornata della Pedagogia**
* **Convegno: La Pedagogia e la Medicina "*SAPERI e DISCIPLINE* a CONFRONTO"**
* **Convegno: educazione affettiva,estetica ed emozionale in Pedagogia forense**

INSTITUTE

Scuola di Formazione di Pedagogia Clinica

Attività Formative 2014 -2015

Master di Specializzazione Triennali e Annuali

- PEDAGOGIA CLINICA
- COUNSELING
- MEDIAZIONE FAMILIARE
- PSICOMOTRICITA' FUNZIONALE

Corsi di Perfezionamento Annuali

- D.S.A. - Disturbi Specifici dell'Apprendimento
- C.T.U. - Consulente Tecnico di Ufficio
- T.A.E. - Training Autogeno Educativo

Workshops

- ArteTerapia:Tecniche e metodologie dell'arteTerapia applicate in ambito socio-psico-pedagogico
- Disturbi del Comportamento: Deficit della Attenzione e Iperattività (ADHD)
- I Disturbi pervasivi dello sviluppo: valutazione e intervento multidisciplinare integrato sul modello cognitivo- comportamentale"
- I Bisogni Educativi Speciali - BES
- Disgrafia: Come rieducare la scrittura
- Discalculia evolutiva: prevenzione, diagnosi e trattamento educativo

Per ulteriori informazioni: Tel. **0922 556408 -** Mob. **346 3141251**
www.studioexedra.com – info@studioexedra.com

SOMMARIO

Convenzioni Collaborazioni Partnership *pag. 2*

AIPED – Obiettivi e Prospettive dell'Associazione Italiana Pedagogisti

1° Convegno AIPED – Relazioni e Atti del Convegno :

Presentazione Aiped
di Maria Giovanna Mauro – Presidente Nazionale AIPED – Associazione Italiana Pedagogisti - Pedagogista Clinico Counselor - Esperta in Disturbi Specifici dell'Apprendimento - Consulente Tecnico di Parte (CTP) *pag. 3*

Educazione e animazione teatrale come terapia pedagogica
di Paolo Beneventi - Educatore esperto nell'animazione e nella multimedialità – Brescia *pag. 5*

Esperimenti mentali come approccio alla formazione
di Luca Mori – Ricercatore presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Pisa *pag. 7*

Il Pedagogista Clinico e le sue aree di intervento
di Angelina Albano – Vice Presidente Nazionale AIPED – Associazione Italiana Pedagogisti - Pedagogista Clinico - Esperta in Consulenza Tecnica di Ufficio di Parte e Perizia *pag. 12*