

Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento

Teorie ed esperienze

a cura di Silvia Ravazzani,
Sara Mormino, Chiara Moroni

LAVOROper**LAPERSONA**

Collana diretta
da **Gabriele Gabrielli**

FRANCOANGELI



LAVOROperLAPersona

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



LAVORO per LAPERSONA

Collana della Fondazione Lavoroperlapersona,
diretta da **Gabriele Gabrielli**

Comitato scientifico: Luigi Alici, Franco Amicucci, Luigino Bruni, Roberta Carlini, Pier Luigi Celli, Andrea Granelli, Gianluca Gregori, Roberto Mancini, Giuseppe Mantovani, Silvia Profili, Enzo Rullani, Francesco Totaro, Giuseppe Varchetta

LA FONDAZIONE

La Fondazione Lavoroperlapersona (www.lavoroperlapersona.it) nasce dalla passione per l'uomo e per il lavoro che è sua espressione. Valorizza entrambi, ma assegna loro posti diversi. La verità sulla persona, infatti, va oltre il lavoro. Lo supera essendo altrove. L'uno, il lavoro, deve essere a servizio dell'altra, la persona. Il lavoro però ne è parte rilevante. Per questo è irrinunciabile, motivo di attenzione e tutela, fondamento di democrazia e civiltà. Contribuisce alla piena realizzazione dell'uomo quando è dignitoso e asseconda vocazioni e talenti personali. È con il lavoro che alimentiamo relazioni di servizio costruendo legami con gli altri e con il mondo che ci ospita. Attraverso il lavoro e le sue opere arricchiamo, rendendola più preziosa, la nostra identità, preparando un futuro più accogliente per le generazioni che verranno.

LA COLLANA

La Collana *LAVORO per LAPERSONA* è parte di questo progetto che prende forma in molteplici iniziative nei campi della ricerca, educazione e promozione culturale per sostenere e sviluppare la persona e il lavoro, l'educazione all'altro, all'accoglienza e alla diversità, per formare cittadini responsabili e comunità inclusive. Vuole testimoniare l'impegno in questa direzione in un'epoca che mette a dura prova tale visione, minacciata nel profondo da modelli culturali e sociali che alimentano individualismo e narcisismo, paura e fuga dall'altro, il diverso, lo straniero. Sgretolando così fiducia e legami, responsabilità e progettualità.

La Collana *LAVORO per LAPERSONA* – valorizzando i diversi linguaggi che sono espressione e patrimonio distintivo dell'uomo – propone saggi, studi e ricerche, tesi di laurea e di dottorato, testimonianze esperienze educative e formative, narra storie personali e professionali, progetti e laboratori dove il lavoro è valorizzato come strumento di realizzazione personale e sociale.

Un insieme variegato di strumenti utili a imprenditori, cooperatori e educatori, manager e formatori, docenti e ricercatori, politici e amministratori, operatori e studenti impegnati nella costruzione di una società diversamente fondata e di un'altra economia dove sia possibile coltivare l'umanità.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

Valorizzare la diversità nella formazione e nell'apprendimento

Teorie ed esperienze

a cura di Silvia Ravazzani,
Sara Mormino, Chiara Moroni

FRANCOANGELI



LAVORO per LA persona

Grafica della copertina: *Elena Pellegrini*

Copyright © 2017 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Prefazione, di Paola Nicolini	pag.	9
Introduzione	»	9
1. Fare formazione al giorno d'oggi	»	10
2. Le operazioni di costruzione della conoscenza: il ruolo di <i>scaffolding</i> del formatore	»	13
3. La teoria delle intelligenze multiple per una formazione inclusiva	»	14
Bibliografia	»	16

Parte prima Diversità e apprendimento: principali teorie di riferimento

1. Il valore della diversità nelle organizzazioni e nella formazione, di Silvia Ravazzani	»	21
1. Introduzione	»	21
2. La diversità: definizione e sviluppo degli approcci organizzativi	»	23
3. Formazione e pratiche di valorizzazione della diversità	»	27
4. Riflessioni conclusive	»	32
Bibliografia	»	33
2. Sviluppare la flessibilità cognitiva per affrontare la sfida della complessità, di Paolo Giordani	»	37
1. Introduzione	»	37

2. I limiti delle teorie didattiche tradizionali	»	38
3. Un nuovo approccio: sviluppare la flessibilità cognitiva	»	39
3.1. Pensiero della complessità e flessibilità cognitiva	»	41
3.2. Implicazioni per l'apprendimento	»	44
4. Metodi per la flessibilità cognitiva in contesti di formazione aziendale	»	45
5. Conclusioni	»	49
Bibliografia	»	50
3. Teorie e modelli di apprendimento per una formazione inclusiva, di Maria Rosaria Di Renzo	»	53
1. Introduzione	»	53
2. La motivazione ad apprendere	»	55
3. Modelli di apprendimento nella formazione inclusiva	»	57
3.1. La teoria andragogica	»	57
3.2. La teoria di apprendimento esperienziale	»	59
3.3. La teoria delle intelligenze multiple	»	62
4. Conclusioni	»	65
Bibliografia	»	66

Parte seconda

Ricerche, casi ed esperienze

1. Il linguaggio universale delle immagini: il Visual Thinking nell'e-learning, di Elisa Cipriani	»	71
1. Introduzione	»	71
2. La centralità dell'immagine nella percezione e nell'apprendimento: i principali studi di riferimento	»	73
3. Il Visual Thinking applicato: il caso dell'e-learning	»	78
4. Conclusioni	»	83
Bibliografia	»	85
2. Flip-book e Lavagna Interattiva Multimediale: strumenti per stimolare l'intelligenza corporeo-cinestesica, di Sara Fabiano	»	87
1. Introduzione	»	87
2. La lavagna digitale nella didattica: studi e ricerche	»	89

3. Il Flip-book: un ebook progettato per la lavagna interattiva multimediale	»	94
4. Conclusioni	»	99
Bibliografia	»	101
3. Comunità professionali e apprendimento: il ruolo di relazioni e collaborazione per lo sviluppo di conoscenza, identità e appartenenza, di Sara Mormino	»	103
1. Introduzione	»	103
2. Le comunità professionali: un quadro teorico di riferimento	»	104
3. Sviluppare apprendimento, relazioni e identità attraverso le comunità professionali: un'indagine sul campo	»	108
4. Conclusioni	»	113
Bibliografia	»	115
4. Il discorso come strumento di inclusione: una lente linguistica per le interazioni discorsive nella formazione online, di Chiara Moroni	»	119
1. Introduzione	»	119
2. Teorie e studi sulle interazioni discorsive	»	120
3. Uno studio empirico	»	124
3.1. Il set di indicatori linguistici per l'analisi delle interazioni online	»	124
3.2. Un web discussion system per la negoziazione	»	128
3.3. La progettazione didattica attraverso la lente linguistica	»	130
4. Conclusioni	»	132
Bibliografia	»	134
5. I molteplici luoghi educativi dentro e fuori dall'impresa, di Sara Fabiano, Silvia Ravazzani, Sara Mormino	»	137
1. Introduzione	»	137
2. Intesa Sanpaolo e il progetto Capusability: capitalizzazione e usabilità del patrimonio formativo	»	138
3. Associazione Rondine Cittadella della Pace	»	141

4. Avvocato di Strada Onlus	» 144
Bibliografia	» 147
Note sugli autori	» 149

Prefazione

di Paola Nicolini*

Introduzione

“La formazione e in generale i processi di apprendimento nei sistemi educativi di organizzazioni e istituzioni sono chiamati oggi a facilitare l’inclusione e lo sviluppo di diversi linguaggi, stili di apprendimento e intelligenze delle persone. Fondamentale è riconoscere e valorizzare le diversità per dare voce a tutte le capacità e potenzialità e per supportare la realizzazione della persona sul lavoro e nella vita” (dalla quarta di copertina del testo).

La parola *inclusione* è entrata a far parte del vocabolario presente nella formazione da non molto tempo, sollecitata sia dai rapidi processi di flussi migratori, in inarrestabile aumento, sia dall’altrettanto rapido e inarrestabile utilizzo della rete per i più disparati motivi. I processi educativi e formativi, se vogliono effettivamente definirsi tali, devono necessariamente fare i conti con questi cambiamenti, modificandosi a propria volta per restare efficaci ed efficienti. Il testo prende le mosse dalla volontà di condivisione di buone pratiche di tipo inclusivo nel campo della formazione. Difatti le esperienze formative delineate all’interno del testo possono essere considerate inclusive almeno sotto due diversi aspetti, in stretta interazione tra di loro: da un lato, fare formazione significa sempre più includere nei processi formativi, a volte fin dal momento della loro progettazione, i soggetti a cui la formazione è rivolta, dando la possibilità di essere attivi protagonisti più che semplici fruitori; in secondo luogo, dal momento che la formazione si rivolge sempre più a persone caratte-

* Università degli Studi di Macerata.

rizzate da età e da culture diverse, che hanno alle loro spalle linguaggi e usano modalità differenti nel risolvere problemi, nell'affrontare la vita così come nell'apprendere, significa includere e valorizzare nei percorsi formativi quanto è già disponibile in termini di loro conoscenze e competenze, includendo questi patrimoni, sollecitando tutte le diverse intelligenze per essere sicuri di raggiungerli e per arricchire l'interazione di diverse prospettive.

Soprattutto in quanto sempre più spesso la formazione si rivolge a adulti, è indispensabile adottare visioni inclusive per renderla efficace, per distinguerla e qualificarla rispetto alle tante proposte disponibili sul mercato.

1. Fare formazione al giorno d'oggi

Fare formazione è inevitabile, non fare formazione è impossibile: sono passati trent'anni da questa asserzione di un esperto del settore come Gian Piero Quaglino (1985). Si può concordare sull'attualità del suo punto di vista, che coglieva già al tempo una situazione di evidente realtà. Nel frattempo i luoghi della formazione si sono moltiplicati, i tempi utili alla formazione si sono dilatati sino a comprendere quasi l'intero ciclo della vita, i modi e le metodologie per fare formazione si sono evoluti e diversificati, il bacino di utenza dei formandi si è differenziato e ampliato, formatori (talvolta solo sedicenti tali!) sono spuntati in ogni dove, la domanda e l'offerta si sono inseguite con risultati buoni e meno buoni. I corsi di formazione sui temi più disparati proliferano sulla scia di nuove e mutate esigenze di interventi formativi, nell'ottica della cosiddetta formazione continua, sollecitata anche dalla rivoluzione tecnologica. In quest'ultimo ambito nuove figure continuano ad affacciarsi al mondo del lavoro, facendo anche sì che, contemporaneamente, la formazione superasse i tradizionali contesti di fruizione in presenza per approdare all'universo virtuale dei corsi in teledidattica.

Risalendo al significato più generale del verbo *formare* esso è inteso come "dare forma, modellare". In questo senso *formare* presuppone un processo che si realizza in un tempo finalizzato a un cambiamento. Una differente e più pregnante articolazione e configurazione dei saperi, dei concetti e delle competenze a disposizione del

destinatario dell'intervento formativo è di norma il risultato di processi formativi. È inevitabile in tale contesto il riferimento all'efficacia del processo di formazione e ai modi del formare, dimensioni legate alla stessa natura epistemologica della conoscenza, in quanto il formare come atto educativo è veicolo del sapere. Nel dizionario online di Tullio De Mauro¹ la formazione è definita un "processo evolutivo a livello psicofisico, morale, intellettuale dovuto all'educazione, all'esperienza, all'ambiente" e utilizzata come sinonimo di "educazione, addestramento".

La complessità del tema della formazione è evidente; tale complessità rende difficile una definizione univoca, in ragione della costante evoluzione dei significati legati all'atto del formare, fortemente influenzati dallo scenario storico e culturale di riferimento. Ritagliando volutamente uno spazio di discussione tra le tante possibilità, ci soffermeremo in particolare su due aspetti: da una parte sul ruolo del formando e sulle utili inter-azioni col formatore; dall'altra sul processo formativo in sé, con particolare riferimento alle cornici teoriche e alle metodologie che ne derivano, consapevoli che queste dimensioni sono fortemente interrelate e connesse fra loro, tanto da poterle separare solo ai fini di una migliore chiarezza espositiva.

Uno dei problemi della formazione con gli adulti è che questi, una propria forma, per lo più ce l'hanno già e non sempre se ne tiene conto; per questo nella formazione degli adulti è divenuta normale prassi considerare i concetti di apprendimento informale e non formale (CEDEFOP, 2009).

Gli apprendimenti spontanei e informali, sebbene non sistematizzati e di fatto guadagnati sul campo, spesso al di là della stessa consapevolezza del soggetto, rappresentano una rete di conoscenze molto ricca e convincente in quanto derivata dall'esperienza quotidiana e perciò verificata di prima mano. I concetti che ne derivano rappresentano un insieme di saperi fortemente radicati e connessi, tanto da poter dar luogo a vere e proprie teorie, definite ingenue o anche intuitive (Gardner, 1991). La costruzione delle teorie ingenue trae le origini sin dalla prima infanzia, tuttavia la modalità con la quale si formano permane anche in età successive della vita nell'affrontare la conoscenza del mondo fisico e sociale. Dal punto di vista del forma-

¹ <http://www.demauroparavia.it>

tore si pone la questione di comprendere quali conoscenze e competenze i formandi hanno già a disposizione tra le loro teorie ingenuie per affrontare i nuovi argomenti, per adeguarle e trasformarle gradualmente e adeguatamente, se necessario, in teorie di saperi secondo rappresentazioni condivise. Per questo è importante che i formatori abbiano a disposizione una serie di strumenti e strategie per rilevare tali teorie e poterle monitorare nel loro processo di sviluppo. Ciò permetterà di rendersi conto dei cambiamenti che man mano si registrano nel patrimonio di conoscenze dell'allievo, di personalizzare il percorso formativo per ogni formando, di sfruttare le singole idee e concettualizzazioni per co-costruire la conoscenza all'interno del gruppo (Nicolini, Lapucci, Moroni, 2008).

Non si tratta di somministrare prove strutturate e men che mai di usare veri e propri test, almeno nella prospettiva costruttivista che il testo adotta in tutte le sue parti, bensì di permettere la ricognizione delle idee presenti nelle menti delle persone in formazione con il solo scopo di permettere l'accesso ai contenuti formativi e agganciarne la motivazione all'apprendimento.

Tra gli strumenti che emergono nel testo a questo scopo, sebbene non sempre citati esplicitamente per tale tipo di rilevazione, si possono annoverare: il colloquio clinico (Piaget, 1968); il ricorso a questionari e interviste, sia di tipo strutturato con domande precedentemente stabilite e uguali per tutti i soggetti coinvolti, sia semi-strutturato con alcuni centri di interesse stabiliti in precedenza dall'intervistatore come utili da esplorare; le mappe cognitive (Novak, Gowin, 1984); i protocolli di ricordo libero, una sorta di diari, e le discussioni tra pari (Pontecorvo, 2005).

Rilevare le conoscenze dei formandi è importante non solo nella fase iniziale di un processo formativo, ma anche e soprattutto in itinere e nella fase conclusiva. Questo permette di monitorare i processi di elaborazione e connessione delle informazioni da parte dei discenti ed eventualmente di personalizzare l'azione educativa e didattica in modo che sia sempre confacente alle esigenze dei propri utenti. Inoltre facilita l'autovalutazione e la "misurazione" dell'efficacia delle azioni formative, creando un circolo virtuoso di inclusione e rielaborazione collettiva di tutte le posizioni.

2. Le operazioni di costruzione della conoscenza: il ruolo di *scaffolding* del formatore

Le conoscenze traggono origine in contesti per lo più naturali, informali, reali all'interno dell'ambiente circostante e attraverso gli stimoli che esso offre. Si può dire che ogni azione umana è connessa all'interazione tra persone, per cui la dimensione sociale permea fortemente e intrinsecamente quella cognitiva e conoscitiva, perché è nello scambio interpersonale che molte rappresentazioni e idee traggono origine (Vygot'skij, 1934) e soprattutto vengono messe in discussione. Lo scambio intersoggettivo e i cosiddetti amplificatori culturali sono perciò centrali nel processo di costruzione delle conoscenze, indipendentemente dall'età dei formandi. In tale prospettiva, il formatore assume un ruolo fondamentale in quanto può utilizzare una serie di procedure che permettano di supportare i formandi, identificando innanzitutto la cosiddetta area di sviluppo prossimo (Vygot'skij, 1934) che consiste nello spostamento tra il grado di competenza raggiunto dai singoli, individualmente e complessivamente, come gruppo, e quello potenzialmente raggiungibile se adeguatamente stimolato e organizzato. Il saper stimolare, facilitare e organizzare specifiche situazioni di collaborazione e coordinazione tra pari, l'aiuto e il sostegno forniti entro la zona di sviluppo prossimale da parte del formatore sono definiti come operazioni di *scaffolding* (Wood, Bruner, Ross, 1976).

Nell'insieme il libro fornisce un'adeguata panoramica, dimostrando di capitolo in capitolo che quanto più le esperienze fatte dal formando con l'assistenza di un esperto sono simili agli apprendistati tradizionali, abbandonando i metodi di trasmissione delle conoscenze e attuando un apprendimento situato, tanto più le nuove competenze vengono acquisite in un modo naturale. Al formatore spetta il compito di occuparsi delle relazioni interpersonali, di garantire la continuità tra il già noto e il non ancora conosciuto, di collegare le conoscenze e competenze antecedenti, di riprendere le conoscenze del formando senza sorpassare il limite della sua comprensione, offrendo le operazioni di *scaffolding* necessarie. Il formatore ha poi il compito di favorire la co-costruzione della conoscenza, sostenendo in particolar modo l'interazione all'interno del gruppo dei formandi che mettono a disposizione modifiche, aggiunte, variazioni, elaborazioni e interpre-

tazioni (Arfelli Galli, 1997; Pojaghi, 2000). L'abilità del formatore sta quindi anche nel coordinare un ragionamento collettivo che conduca a un graduale miglioramento delle conoscenze di tutti, come potrà essere constatato nella lettura del testo.

Negli interventi formativi narrati, accanto alla dimensione sociale dei processi di formazione sono anche considerate la dimensione tecnologica e la dimensione multiforme. La dimensione tecnologica si riferisce a quell'insieme di strumenti tecnici, informatici e/o simbolici, nonché agli ambienti virtuali che permettono di instaurare una relazione educativa mirata ai contenuti che costituiscono l'oggetto dell'interazione conoscitiva, ad esempio la LIM, come si vedrà più avanti. L'ultima dimensione, quella multiforme, permette di individuare un percorso formativo che faccia uso di strategie integrate di insegnamento, capaci di tener conto delle differenti motivazioni dei formandi, dei loro stili cognitivi (Sternberg, 1997) e delle diverse intelligenze (Gardner, 1983).

3. La teoria delle intelligenze multiple per una formazione inclusiva

Su quest'ultimo concetto ci soffermiamo in particolare, in quanto la Teoria delle Intelligenze Multiple (TIM) di Howard Gardner (1987) costituisce la cornice fondamentale entro la quale inquadrare tutti i contributi. È infatti nell'inscindibile connessione tra i processi mentali e il complesso dei valori, dei significati, dei discorsi, delle pratiche e degli artefatti mediante i quali gli essere umani empiricamente si relazionano con il mondo e tra di essi, come sostengono i ricercatori fautori della Psicologia Culturale (Bruner, Cole, 1992), che va collocato il valore della TIM. Secondo Gardner l'intelligenza è infatti definibile innanzi tutto come un'abilità di problem solving in un certo campo del sapere o dell'esperienza umana. A questo parametro, di natura specificamente cognitiva, egli aggiunge la capacità di produrre prestazioni esperte e/o di creare prodotti apprezzabili in precisi ambienti e contesti. Gardner afferma che “una competenza intellettuale umana deve comportare un insieme di abilità di soluzione di problemi, consentendo all'individuo di risolvere problemi o difficoltà in cui si sia imbattuto e, nel caso, di creare un prodotto efficace” (Gardner, 1983, p. 80). In tal modo l'autore unisce una dimensione socio-culturale, che sgancia l'idea dell'intelligenza

come attività o processo meramente intrapsichico per inserirlo in una visione non solo sociale, ma storica e culturale (Vygotskij, 1934). In questa analisi trova spazio l'idea che l'intelligenza non sia un dato quanto piuttosto un costrutto e, come tale, sia suscettibile di modificazioni secondo il particolare punto di vista storico e/o geografico dal quale è considerata. Inoltre l'intelligenza è così inscritta in una visione interazionista, dal momento che le intelligenze sono considerate dispositivi innati, potenzialmente a disposizione di ogni soggetto fin dalla nascita, che tuttavia hanno bisogno di essere riconosciuti ed esercitati per poter avere un adeguato sviluppo.

I considered a variety of labels and finally determined to call them “human intelligences”. This lexical turn has offended some ears, and still generates an underscore when I type the word on my computer. But it had the advantage of drawing attention to the theory, in part because it poached on a territory that had hitherto belonged to a certain kind of psychologist... I am pretty sure that I would not be writing this Introduction twenty-five years later had I written precisely the same book but called it “Seven Human Faculties” or “Seven Cognitive Talents”² (Chen, Moran, Gardner, 2009, pp. 4-5).

Il testo è pensato per offrire nei diversi capitoli descrizioni di esperienze formative realizzate, offrendo spunti di riflessione per l'adeguamento ad altre pratiche formative, sulla base di ognuna delle intelligenze. Sebbene possa sembrare un'ovvietà, vale la pena sottolineare che la suddivisione ha carattere puramente espositivo, in quanto un atto di apprendimento coinvolge sempre l'individuo nella sua totalità e, nel suo significato di avventura verso qualcosa di nuovo, ogni processo formativo coinvolge incessantemente più sistemi di *problem posing* e *problem solving*. Tuttavia è possibile che le proposte identificate come utili dal formatore vadano a sollecitare in particolare una delle intelligenze, adottandone lo specifico codice, come si potrà constatare procedendo nella lettura.

Il libro, infatti, dopo aver introdotto nel primo capitolo al tema più

² Ho preso in considerazione una varietà di etichette e alla fine ho deciso di chiamarle “intelligenze umane”. Questa scelta è stata considerata persino offensiva da qualcuno e ancora genera un segnale di errore quando scrivo la parola al plurale nel mio computer. Ma ho avuto il vantaggio di attrarre l'attenzione sulla teoria, in parte perché essa poggiava su un territorio di appartenenza di un certo tipo di psicologi... Sono abbastanza certo che non sarei qui a scrivere questa Introduzione, venticinque anni dopo, se avessi scritto esattamente lo stesso libro ma con il titolo “Sette facoltà umane” o “Sette talenti di tipo cognitivo” (la traduzione è dell'estensore della presente prefazione).

ampio degli approcci e delle pratiche organizzative e formative di valorizzazione della diversità, si focalizza nei capitoli successivi su teorie ed esperienze che toccano le diversità meno visibili come gli stili di apprendimento, le intelligenze multiple, ecc. In particolare, il primo capitolo introduce al tema della diversità e all'evoluzione dei programmi di gestione e valorizzazione delle differenze nelle organizzazioni nell'ambito della disciplina del Diversity Management (Silvia Ravazzani). Nel secondo capitolo è offerto il tema della flessibilità cognitiva come sfida alla complessità (Paolo Giordani) e le sue implicazioni per l'apprendimento e per i contesti di formazione aziendale. Nel terzo capitolo sono invece descritti i principali modelli e teorie di apprendimento utili per una formazione inclusiva (Maria Rosaria Di Renzo). Seguono contributi legati al mondo del lavoro e delle imprese, ognuno dei quali centrato su singole intelligenze: il Visual Thinking connesso all'intelligenza spaziale (Elisa Cipriani); il ricorso al Flip-Book e alla Lavagna Interattiva Multimediale come strumenti per stimolare l'intelligenza corporea cinestesica (Sara Fabiano); il ruolo delle relazioni e della collaborazione per lo sviluppo di conoscenza, di identità e di appartenenza basato sull'esercizio delle intelligenze personali (Sara Mormino); le interazioni discorsive in contesti di apprendimento online alla luce delle caratteristiche dell'intelligenza linguistica (Chiara Moroni). Il testo è completato da studi di caso, che mostrano come certe architetture formative possano sollecitare tutte le intelligenze e fornire strumenti cognitivi e operativi per aiutare e motivare le persone alla formazione continua, in riferimento sia al mondo dell'impresa sia a contesti educativi rilevanti fuori dall'impresa (Sara Fabiano, Silvia Ravazzani, Sara Mormino).

Questa è la prospettiva con la quale esplorare il testo, che spazia ad abbracciare numerosi e importanti riferimenti teorici fondativi di una formazione inclusiva e che ha la specificità di voler utilizzare la teoria delle intelligenze multiple nel campo dell'educazione degli adulti, laddove essa ha finora trovato ampia eco soprattutto, e quasi esclusivamente, nell'educazione infantile e scolastica.

Bibliografia

CEDEFOP (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities (<http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx>).

- Arfelli Galli A. (a cura di) (1997), *Didattica interattiva e formazione degli insegnanti*, Clueb, Bologna.
- Bruner J.S. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino (ed. or. 1990).
- Chen J.Q., Moran S., Gardner H. (2009), *Multiple intelligences around the world*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York.
- Gardner H. (1993), *Educare al comprendere*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1991).
- Gardner H. (2002), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano (ed. or. 1987).
- Nicolini P., Lapucci T., Moroni C. (2008), The role of cognitive conflict and peer interaction in conceptual change: a course on child observation practices, "Gestalt Theory", 30, 4, 2008, pp. 447-454.
- Novak J.D., Gowin D.B. (1984), *Learning How to Learn*, Cambridge University Press, New York.
- Piaget J. (1968), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. 1936).
- Pojaghi B. (2000), *Il gruppo come strumento di formazione complessa*, FrancoAngeli, Milano.
- Quaglino G.P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Pontecorvo C. (a cura di) (2005), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma.
- Sternberg R.J. (1997), A Triarchic View of Giftedness: Theory and Practice. In N. Coleangelo, G. A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education* (pp. 43-53), Allyn and Bacon, Boston, MA.
- Vygotskij L.S. (1992), *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Bari (ed. or. 1934).
- Wood D., Bruner J., Ross G. (1976), The rule of tutoring in problem solving, "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, pp. 89-10.

Parte prima

**Diversità e apprendimento:
principali teorie di riferimento**