

1. Recensione

Annalisa Morganti, *Intelligenza emotiva e integrazione scolastica*, Carocci, Roma, 2012, pp. 163

di Gianluca Amatori

Il mondo delle emozioni ha da sempre interessato la pedagogia e la didattica speciale. Il motivo di tale interesse è facilmente identificabile, soprattutto se si pensa alla società post moderna e a quelle che sono le caratteristiche principali del nuovo *abitare il mondo*: un *abitare* sempre più individualistico e socialmente alienato, spesso privo di coesione e collaborazione sociale.

In un periodo storico caratterizzato da un ritorno predominante del contenuto disciplinare rispetto al contesto sociale e culturale, Annalisa Morganti ci ricorda l'importanza di un'alfabetizzazione emotiva che sia in grado di concorrere alla costruzione di una società civile *emotivamente più ricca*, fin dai primi anni del percorso scolastico.

L'autrice, ricercatrice di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università degli Studi di Perugia, sottolinea l'esigenza di costruire un percorso didattico di educazione socio-emotiva a livello trasversale: studiare, ricercare, analizzare i sentimenti all'interno della vita scolastica quotidiana significa generalizzare le competenze apprese in contesti sempre più ampi, da un punto di vista spaziale e temporale. Tali apprendimenti, infatti, si proiettano a lungo raggio verso tutta la vita sociale e affettiva degli alunni e, pertanto, favoriscono la costruzione di legami solidi e autentici che danno respiro e vigore all'integrazione scolastica e all'inclusione sociale di tutti gli allievi con Bisogni Educativi Speciali.

L'elemento di novità in questo prezioso lavoro di Annalisa Morganti, infatti, lo si può riscontrare già dal titolo. Non può esserci *integrazione senza intelligenza emotiva*. Quest'ultima non va intesa solo in senso *interpersonale*, anzi. La conoscenza *intrapersonale* relativa al proprio modo di sentire, di esprimere e di vivere le emozioni include e coinvolge molteplici abilità, tra cui quelle relative alla percezione e all'autoregolazione del proprio stato emotivo, indispensabili ad una convivenza serena e consapevole con l'altro.

Dopo un ricco e variegato excursus dei modelli teorici sull'intelligenza emotiva, dunque al *cosa*, Annalisa Morganti dedica ampio spazio al *come*, fornendo indicazioni pratiche per un lavoro didattico a scuola che si incentri sull'acquisizione di cinque competenze chiave, basate sull'approccio del *Social and Emotional Learning (SEL)*:

- 1) *autoconsapevolezza*;
- 2) *consapevolezza sociale*;
- 3) *problem solving e capacità decisionali*;
- 4) *autocontrollo*;
- 5) *gestione delle relazioni sociali*.

L'aspetto metacognitivo, dunque, riveste un ruolo di centrale importanza nel processo di apprendimento socio-emotivo, così come la promozione di comportamenti prosociali ed empatici.

L'autrice ha elaborato un percorso metodologico, concretamente realizzabile nella scuola primaria, incentrato su due protagonisti immaginari, Federico e Paolo (normodotato il primo, con disabilità il secondo), che accompagnano il lettore nel viaggio educativo socio-emozionale.

Sarà semplice, per gli insegnanti e per coloro che già lavorano nel contesto scolastico, riconoscersi nelle difficoltà che la maestra Laura riscontra quotidianamente nel favorire le relazioni sociali tra i due alunni. Per questo, il volume offre una serie di *lezioni pratiche*, organizzate dettagliatamente con obiettivi specifici e relative attività, volte a promuovere

l'intervento educativo con azioni mirate e specifiche, relative all'acquisizione delle cinque competenze chiave.

Non sono solo gli alunni i protagonisti di questo percorso: gli insegnanti stessi devono impegnarsi per divenire *emotivamente intelligenti*. A questo è dedicato un intero capitolo nel quale si evince come l'insegnante, sia esso curricolare o specializzato per il sostegno, debba necessariamente arricchire il suo profilo professionale delle seguenti aree di competenza:

- 1) *abilità personali*;
- 2) *conoscenze sullo sviluppo e sull'apprendimento*;
- 3) *competenze metodologiche tecnico-professionali*;
- 4) *competenze normative, organizzative e sociali*;
- 5) *competenze relative alla ricerca*.

In conclusione, il volume di Annalisa Morganti, dunque, offre al lettore numerosi spunti di analisi e di riflessione su aspetti che rivestono una notevole rilevanza pedagogica e didattica.

In primo luogo quello della scuola e del lavoro quotidiano che la rende viva, il quale, però, è sempre sottoposto al rischio di non essere al pari con il mondo che cambia costantemente e con le esigenze alle quali tali cambiamenti ci impongono di rispondere.

Secondariamente quello della formazione degli insegnanti, che non può prescindere da una solida conoscenza dei modelli teorici sull'intelligenza emotiva per mezzo dei quali può acquisire e padroneggiare repertori procedurali e strumentali in grado di renderlo *socialmente efficace*, per gli alunni, per i colleghi e per se stesso.

Infine, quello della pedagogia e della didattica speciale, che devono proseguire lo studio e la ricerca sull'integrazione scolastica e l'inclusione sociale vivendo il mondo della scuola *dal di dentro*, con un occhio attento, permeante ed *emotivamente sensibile*.

2. Recensione

Bruna Mazzoncini, Lucilla Musatti, *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori e insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 2012, pp. 251

di Fabio Bocci e Ilaria Quagliari

Il volume di Brunna Mazzoncini e Lucilla Musatti compie un interessante viaggio, attento e preciso, tra i disturbi dello sviluppo prendendo spunto dalle numerose domande che i genitori e gli insegnanti si pongono con l'intento di migliorare il loro grado di comprensione delle difficoltà dei figli/allievi e poter offrire loro un aiuto efficace corrispondente ai bisogni manifestati.

Le autrici analizzano i disturbi dello spettro autistico, i deficit intellettivi, i disturbi dell'attenzione con/senza iperattività, i disturbi specifici del linguaggio, della coordinazione motoria e dell'apprendimento assumendo la prospettiva dei genitori, degli insegnanti e degli educatori che quotidianamente sono a contatto con i bambini e ragazzi che necessitano di *particolari attenzioni*.

Sono dunque chiamate in causa le tante *anime* del processo educativo ed è questa la caratteristica peculiare del lavoro delle autrici accomunate dal desiderio di mettere in evidenza due fondamentali punti di vista: quello del mondo clinico e quello del mondo pedagogico. In effetti, nel momento in cui ci si *sintonizza su/con* un disturbo entrano in gioco

dinamiche che inevitabilmente (e fortunatamente) mettono in stretta relazione gli attori della vita quotidiana che ruotano intorno al bambino/ragazzo in difficoltà.

Per tale ragione Mazzoncini e Musatti – la prima psicologa e psicoterapeuta per moltissimi anni impegnata in attività clinica e di ricerca presso la Neuropsichiatria infantile di Roma, la seconda, anch'essa psicologa, insegnante nella Scuola Primaria con alle spalle una lunghissima militanza nel Movimento di Cooperazione Educativa – non si soffermano eccessivamente sulle caratteristiche distintive dei vari disturbi presi in esame (benché le autrici ne riportino puntualmente una breve descrizione), ma su ciò che li accomuna, trovando, così, una *strada* metodologica che sia percorribile davanti a qualsiasi disturbo.

In tal senso l'attenzione è focalizzata sulle tre fasi emblematiche del processo di consapevolezza e acquisizione del disturbo: la *prima consultazione*; la *condivisione della diagnosi clinica*; la *presa in carico terapeutica e educativa*.

Grazie a questa prospettiva viene illustrato il *cammino* che i bambini e i ragazzi, così come le loro famiglie e i loro insegnanti devono intraprendere per affrontare quanto più possibile in modo sinergico le difficoltà insite nel dover *convivere* con un disturbo dello sviluppo.

In primo luogo ci sono i protagonisti diretti della vicenda: i bambini e le bambine e i ragazzi e le ragazze che manifestano il disturbo. Le autrici, attingendo dalla loro straordinaria esperienza sul campo, riflettono (e aiutano il lettore a riflettere) su alcuni aspetti nodali inerenti i modi con cui i soggetti in difficoltà si rappresentano il disturbo e rappresentano se stessi *nel* disturbo.

Spesso il bambino/ragazzo può sentirsi in colpa e/o provare vergogna; può reagire in modo aggressivo, rifiutare l'offerta di aiuto oppure dimostrarsi immediatamente collaborativo. Risulta pertanto cruciale il rapporto che si viene a creare tra lo specialista e il soggetto. Questi deve essere a conoscenza delle sue difficoltà affinché non si generino in lui stati di ansia da prestazione e depressione. Lo specialista deve saper comunicare al meglio la diagnosi, evidenziando insieme all'interessato i suoi punti deboli e i suoi punti di forza: durante ogni incontro deve saper individuare i cambiamenti del comportamento in modo da ottimizzare i successivi interventi. Un'altra azione fondamentale è quella di insegnare al bambino/ragazzo a *convivere* con il proprio disturbo.

Certamente ai fini di un buon grado di coinvolgimento attivo del soggetto gioca un ruolo decisivo il modo con cui il bambino/ragazzo è arrivato alla consultazione, ossia la capacità dei genitori e della scuola di facilitare la *presa in carico*.

Ecco, dunque, posarsi l'attenzione sui genitori e gli insegnanti.

Le madri e i padri si ritrovano spesso catapultati in un percorso impervio, posti al cospetto di *patologie* che alterando le normali tappe evolutive e compromettendo i processi di strutturazione della personalità del figlio finiscono giocoforza con il mutare la rete di relazioni e di comportamenti familiari.

Il bambino arriva ad una consultazione con un *tecnico* se i genitori riescono a comprendere il bisogno di intervenire. Il primo scoglio da superare è correlato all'assenza degli strumenti necessari per fronteggiare ciò che sta accadendo, l'incertezza sulle mosse intraprese e da intraprendere, le sensazioni e le aspettative (accumulatesi nel tempo e infrante in un istante) che si accavallano. Tutti elementi che possono ingenerare una reazione di fuga davanti al problema.

Si comprendono, allora, le prime domande che i genitori pongono all'esperto riguardanti il fatto se loro figlio sia nato con il disturbo o se questo sia sopraggiunto in seguito, se sia statico nel tempo oppure dinamico (in che misura, con quali gradi di miglioramento, ecc...). Il compito dello specialista è, dunque, quello di rendere le famiglie competenti, accompagnandole nel percorso di consapevolezza (più o meno lungo e complesso in rapporto ai modi con cui i genitori si rappresentano il disturbo) al fine di evitare che si sentano/trovino smarriti lungo questo cammino, senza dubbio arduo da affrontare.

Una competenza che deve vedere coinvolti non solo i genitori ma anche, nel caso siano presenti, i fratelli e le sorelle. Una questione, quella della fratria dei bambini/ragazzi

con disabilità e BES, sempre più all'attenzione degli studiosi. Bene fanno, quindi, le autrici a dedicare loro un intero capitolo. Durante la presa in carico del bambino con disturbo, suggeriscono Mazzoncini e Musatti, è fondamentale che si dia la possibilità alla sorella come al fratello di accostarsi e *vivere* nel modo più appropriato la *patologia*, di circoscriverla e financo di prenderne le giuste distanze, senza però escluderla, affinché possano rendersi autonomi ed avere i loro spazi esistenziali.

Gli insegnanti, infine, rappresentano l'altro grande polo di riferimento. Mazzoncini e Musatti illustrano bene il momento in cui gli insegnanti sentono il bisogno di segnalare le problematiche di un loro allievo. Spesso sono i primi a cogliere i segnali di sofferenza a intercettare le discrepanze e a vedere disattese alcune tappe formali nello sviluppo e nell'apprendimento.

Per tale ragione la funzione degli insegnanti (maestri o professori che siano) è particolarmente delicata. A loro spetta il compito di affinare l'attenzione, di mettere in atto una più accurata e approfondita conoscenza dei fenomeni oggetto della sua osservazione e analisi. Questo iter procedurale permette loro di affiancare i genitori e non spaventarli, di essere d'ausilio all'allievo nell'affrontare le sue difficoltà, da un lato e, dall'altro, di accompagnarli nelle diverse fasi che vanno dalla consultazione alla presa in carico. Di speciale rilevanza è anche la funzione *inclusiva* che l'insegnante è chiamato a svolgere con cura per far sì che l'allievo con disturbi di sviluppo non sia escluso dal gruppo dei pari. Ciò avviene nel quotidiano mediante la gestione funzionale delle dinamiche che si creano tra il bambino e il resto della classe nella pratica didattica, sia in relazione ai compiti di apprendimento sia in riferimento alla sfera socio-affettiva.

In conclusione il volume *I disturbi dello sviluppo*, grazie all'abilità di Bruna Mazzoncini e di Lucilla Musatti nel proporre esempi efficaci e di facile comprensione, si offre al lettore come un eccellente *strumento* di supporto all'azione clinica ed educativo-didattica che vede coinvolti ogni giorno genitori, insegnanti, esperti, studiosi ecc... Se è vero, infatti, che la presenza di un disturbo dello sviluppo incide in modo significativo sugli equilibri familiari e scolastici è altrettanto palese come la presa in carico debba essere globale, sistematica e continuativa. Qualsiasi disturbo abbisogna di interventi terapeutico-riabilitativi ed educativi: non può esistere un buon lavoro clinico se ad esso non è strettamente legato un intervento da parte della scuola e del mondo educativo. D'altro canto, come ha più volte indicato un indiscusso maestro qual è stato Giovanni Bollea, la dimensione medico-psico-antropologica e la dimensione pedagogica non possono esistere senza coesistere.

3. Recensione

Daniele Fedeli, *Il disturbo da deficit d'attenzione e iperattività*, Carocci, Roma, 2012, pp. 207

di Francesca Maria Corsi

Con l'etichetta diagnostica *ADHD* si identifica un disturbo da deficit d'attenzione/iperattività descritto per la prima volta da G. F. Still nel 1902 che, tramite l'osservazione svolta su un gruppo di bambini, ha individuato «un deficit nel controllo morale [...] e un'eccessiva vivacità e distruttività» (Still, 1902).

La letteratura scientifica internazionale, prima di pervenire all'ultima descrizione nosografica appartenente al DSM-IV, attribuiva i comportamenti distruttivi, iperattivi e impulsivi, con disattenzione, a un carenza sviluppo del controllo morale. Si conferiva, difatti, una notevole importanza all'aspetto motorio a scapito di quello cognitivo.

Solo nel DSM-III il termine diagnostico per riferirsi all'*ADHD* si è tramutato da *sindrome ipercinetica* a *disturbo da deficit d'attenzione*, presupponendo un mutamento di lettura della sindrome a vantaggio degli aspetti cognitivi rispetto a quelli comportamentali (2013).

Daniele Fedeli, ricercatore in Pedagogia Speciale e docente di Psicopatologia clinica presso l'Università degli Studi di Udine, svolge attività di ricerca nel campo dei problemi comportamentali in età evolutiva, dall'iperattività al bullismo, e tramite il volume preso ora in esame *Il disturbo da deficit d'attenzione e iperattività* intende far addentrare il lettore all'interno di un disturbo che rappresenta una delle condizioni maggiormente incidenti in età evolutiva.

L'argomentazione dell'autore si apre con un quesito che sembra oggi assumere una particolare rilevanza in quanti operano nella scuola italiana: *quanti bambini iperattivi quest'anno?* La domanda, fa presagire che vi sia una significativa presenza del disturbo nelle nostre classi scolastiche e che siamo in presenza di una forte crescita del fenomeno tra la popolazione scolare.

In realtà, come rivela Fedeli, il disturbo è sempre esistito ma è stato spesso confuso – ad esempio con l'estrema vivacità del bambino nei giochi come nelle attività didattiche – e per tale ragione sottovalutato sul piano diagnostico e sottostimato sul piano epidemiologico.

Proprio per fare chiarezza sui tanti aspetti che concernono l'*ADHD* l'autore suddivide il testo in quattro capitoli e due appendici finali che hanno la qualità di affiancare alla teoria un approccio pratico, descrivendo situazioni reali di bambini con *disturbo da deficit d'attenzione e iperattività*, a casa come a scuola.

La forza del libro sta nell'immaginare una tipica giornata scolastica di due bambini con *ADHD*, Dario e Simone, e fornire una serie di strategie utilizzabili nei diversi ambienti e nei successivi momenti dell'attività ludica e didattica.

Il primo allievo viene descritto nel cortile della scuola nell'intento di accatastare alcune sedie una sopra l'altra per poterle, in seguito, *scalare*. Completata l'opera e messa in atto l'impresa Dario cade al suolo: ma questo non sembra preoccuparlo (l'autore ci informa che non è la prima volta che il ragazzino intraprende attività rischiose senza considerare le conseguenze).

Simone, diversamente, ci appare come un bambino eternamente *addormentato* e perennemente distratto. Le lezioni non sembrano interessarlo e i richiami dell'insegnante non stimolano nessuna risposta da parte sua.

Come mai due comportamenti all'apparenza così diversi possono essere ricollegabili a un unico disturbo?

Daniele Fedeli, nel corso della sua analisi, sfata la tradizionale associazione dell'iperattività con comportamenti tesi sempre a un'irrequietezza motoria e verbale. Nel corso degli anni, studi sempre più approfonditi hanno dimostrato diverse tipologie di disturbo iperattivo caratterizzate da un deficit nell'attenzione, dalla difficoltà a utilizzare la memoria a breve termine, così come dalla difficoltà di prestare attenzione alle informazioni che vengono comunicate.

Per comprendere meglio tale disturbo l'autore pone sotto la lente di ingrandimento tre sintomi principali appartenenti all'*ADHD*: l'*iperattività*, per cui il soggetto ha frequenti movimenti nervosi, è rumoroso nello svolgere attività ludiche, presenta un'eccessiva attività motoria che non viene modificata dal contesto o dalle richieste (Dario, ad esempio, gironzola tutto il tempo per la classe e anche quando è seduto muove mani e piedi); l'*impulsività*, ovvero il soggetto non riesce ad aspettare il proprio turno, nella fila come nel rispondere a delle domande, interrompe o si intromette in attività altrui, non lascia finire di parlare l'interlocutore, parla in modo logorroico e il più delle volte senza una logica; infine, la *disattenzione*, per cui il soggetto non presta attenzione ai compiti da svolgere, né a mantenerla nei compiti e nelle attività ludiche, non segue le istruzioni, perde spesso il materiale didattico.

Daniele Fedeli, inoltre, evidenzia in modo altrettanto efficace le ulteriori possibili ricadute che si possono riscontrare in bambini con *ADHD*. Alcune ricerche mostrano come oltre il 50% di bambini e ragazzi con tale disturbo lamentino problemi di interazione sociale e di isolamento che determinano non solo conseguenze devastanti a livello di benessere socio-emozionale ma, anche, sulle loro effettive possibilità di apprendimento.

In ragione di ciò il volume offre anche una serie di indicazioni pratiche e realmente fattive affinché le figure educative adulte mettano in atto strategie finalizzate a prevenire e a fronteggiare, il più possibile, le ulteriori manifestazioni dirompenti di rabbia che possono insorgere nel bambino o nel ragazzo con *ADHD*.

La recente letteratura scientifica ha documentato, infatti, l'ampia sovrapposizione tra bullismo e *disturbo da deficit d'attenzione e iperattività*: sul piano relazionale, difatti, si sperimentano due fondamentali esiti problematici che vanno dall'isolamento alla comorbidità con disturbi della condotta. L'instaurarsi di condizioni altamente problematiche favorirebbero anche una costruzione identitaria assolutamente negativa per il soggetto vittima dell'isolamento, il quale, percependosi come totalmente incompetente sul piano sociale, tenderebbe ancora di più a evitare l'interazione con gli altri.

In conclusione, il volume svolge una funzione chiarificatrice sull'*ADHD*, sgombrando il campo da molti schemi e preconcetti nei confronti di bambini percepiti come elementi disturbanti all'interno del gruppo classe, per giungere, attraverso l'analisi di problematiche insite nell'alunno, alla ricerca e alla messa a punto di buone prassi capaci di fornire risposte educative e didattiche efficaci.

4. Recensione

Francesco Susi, *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, Armando, Roma, 2012, pp. 176

di Fabio Bocci

A Roma, più precisamente nei pressi del rione Monti, c'è un luogo davvero suggestivo: la *Libreria dei libri necessari*. Sugli scaffali si trovano varie opere, di narrativa, saggistica, poesia, ecc... con alcune prime edizioni davvero preziose...

Ebbene, il volume di Francesco Susi *Educare senza escludere. Studi e ricerche sulla formazione*, che qui recensiamo, a nostro avviso ha tutte le caratteristiche per essere annoverato tra i titoli che la libreria mette a disposizione dei lettori. Per almeno due ragioni che illustriamo brevemente qui di seguito.

La prima ragione ha a che vedere con la datazione dei tre saggi che danno corpo al volume. Al lettore attento, infatti, non può sfuggire che i contributi presentati sono stati originariamente pubblicati tra la fine degli Anni Ottanta e i primi anni Novanta. Tale connotazione, tuttavia, lungi dall'essere un aspetto di criticità va a tutto vantaggio dell'autore e della sua argomentazione. Francesco Susi, in effetti, riprendendo le considerazioni svolte oltre venti anni orsono mostra (e dimostra) da un lato come si tratti di tematiche ancora oggi attualissime (addirittura cogenti) e, dall'altro, la capacità della riflessione pedagogica (quando è di qualità) di essere presente al proprio tempo (sincronica) e di assolvere una funzione profetica (diacronica).

La seconda ragione ha invece a che fare direttamente con i contenuti e il modo con il quale Susi li affronta, permettendo al lettore di comprenderne il portato sul piano scientifico, culturale, sociale e politico (la dimensione che attraversa trasversalmente le prime tre fornendo loro la cornice di senso).

Come detto in precedenza il volume si articola in tre saggi. Il primo ha per titolo *Diamo corpo a un'utopia: l'educazione permanente*. Il secondo si intitola: *Per una teoria dei bisogni di formazione*. Il terzo, infine, ha per titolo *Organizzazione e formazione: processi storici e problemi teorici. Il caso del sindacato*.

Si tratta di una serie di accurate riflessioni che l'autore fonda sulla base di esperienze compiute direttamente sia nel suo costante e sistematico confrontarsi con studiosi italiani ed europei, sia nell'interfacciarsi con le istituzioni, con le associazioni e con le organizzazioni sindacali nel loro impegno rivolto alla formazione di lavoratori adulti, di giovani e di donne che presentano deboli livelli di istruzione.

Sono due gli sfondi integratori che attraversano i tre saggi e che il lettore è bene tenga presenti per comprendere quanto Susi delinea nella sua argomentazione.

Il primo sfondo concerne la prospettiva dalla quale l'autore analizza i fenomeni indagati: l'istruzione è un *diritto soggettivo indisponibile* e un *bene in sé*, una *condizione necessaria* per l'esercizio della piena cittadinanza.

Il secondo sfondo integratore ha a che vedere con l'ipotesi che ha guidato e guida l'impegno di ricerca e di studio di Francesco Susi: coloro che hanno ricevuto scarsa istruzione da giovani difficilmente ne domandano da adulti, restando così fatalmente esclusi dalle offerte formative loro rivolte.

Il problema (e la domanda che ne consegue), dunque, è quello/a di come formare questi adulti, di quali «dispositivi mettere in opera per corrispondere ai bisogni impliciti ed espliciti di donne e uomini che dispongono di una loro storia culturale e formativa, fatta sia di esperienze scolastiche sia di apprendimenti "naturali" nei contesti di vita e di lavoro». Un problema/domanda che «esige che si rifletta su cosa significhi un percorso formativo intenzionale di educazione degli adulti» (Susi, 2012, p. 7).

Operazione, questa, alla quale Francesco Susi non si sottrae. Riprendendo e rilanciando il pensiero e l'opera del suo maestro Bertrand Schwartz (il titolo del volume di Susi è un chiaro riferimento al saggio di Schwartz *Modernizzare senza escludere. Un progetto contro l'esclusione sociale e professionale*, del quale lo stesso Susi ha curato con Saul Meghnagi l'edizione italiana per i tipi di Anicia del 1995) lo studioso prospetta una possibile e concreta via per fronteggiare quella che appare, ed è spesso presentata, come la tragica fatalità dell'esclusione – dettata, ovviamente, da una visione deterministica della natura umana, per la quale «si accettano le disuguaglianze come inevitabile e fatale risultato delle differenze personali» (p. 9) –.

Una via di fronteggiamento che coincide per Susi con la possibilità di creare un legame tra formazione, esperienze di vita e di lavoro. Come rileva Massimiliano Fiorucci in un recente articolo dal titolo *Accesso al sapere e diritto alla formazione come presupposti della democrazia* apparso sulla rivista *Pedagogia Oggi* (2/2013) non si possono, infatti, «proporre ai soggetti in difficoltà unicamente attività formative che riproducono le stesse modalità che hanno concorso alla loro esclusione dal sistema formativo» (Fiorucci, 2013).

Nella società della conoscenza – con tutte le luci e le ombre, le potenzialità e i rischi di cui si ammanta – lo sviluppo del sapere per Francesco Susi non può non partire dall'esperienza. Si tratta certamente di una constatazione, di un dato descrittivo, che però, come si evince dalla lettura dei tre saggi presenti nel volume, diviene/è altresì una concreta progettualità per l'azione educativa. Soprattutto per il suo farsi/essere fattore protettivo contro i rischi dell'esclusione sociale e come fattore propulsivo per la crescita «delle condizioni di democrazia per lo sviluppo delle forme possibili di convivenza civile» (Fiorucci, 2013).

Sono questi temi che, ci sia concesso in conclusione, è possibile interconnettere oggi anche ad alcune questioni care alla Pedagogia Speciale e al dibattito sull'inclusione che vede coinvolti gli studiosi di questo *modo di essere* della Scienza dell'Educazione. Temi e questioni che qui richiamiamo solamente per evidenti esigenze di spazio: il *progetto di vita*, il *modello bio-psico-sociale* del funzionamento umano (che fa riferimento all'*International Classification of Functioning* dell'OMS), i *Bisogni Educativi Speciali (BES)* e, soprattutto, il *capability approach*, prospettiva che concepisce lo sviluppo delle persone (e dei sistemi sociali) come un processo di espansione delle capacità e delle opportunità (di ciascuno e di tutti), affinché ciascuno possa scegliere di *vivere la vita* a cui attribuisce valore e, in tal modo, perseguire e dare atto a una *vita fiorente*.

In ultima analisi, riprendendo le parole e rilanciando il pensiero di Susi, una società realmente inclusiva, ossia equa, solidale e democratica, deve poter/saper garantire a tutti il diritto alla formazione per l'intero arco della vita, al fine di consentire a ciascuno e a tutti di «affrontare, con qualche speranza di successo, le difficoltà insite nei percorsi di inserimento nella vita sociale e lavorativa» (Susi, 2012, p. 10).