



# Dallo svantaggio culturale alla promozione del talento

## From cultural disadvantage to the promotion of talent

Barbara De Canale  
bbdecanale@katamail.com

### ABSTRACT

The school has to do with the difference in its various forms: individual, social, ethnic, cultural. While in the past, diversity was interpreted as a disadvantage and compensatory education plans had prepared to combat the cultural deprivation, today we recognize the ineffectiveness of the existing school systems and there is a need to identify teaching strategies that would support the talent in the diversity. Focusing on early childhood education, the paper analyzes the teaching practices used in some educational contexts and situations of success, and arising mainly from the forms of learning typical of informal environments. It tries, then, in the light of these considerations, to identify those constants that appear to be the catalyst for the academic success of all children and deserving to be further developed for the delineation of a criteriology of educational action.

La scuola ha a che fare con la differenza nelle sue più svariate forme: individuale, sociale, etnica, culturale. Mentre in passato la diversità era interpretata come svantaggio ed erano predisposti piani di educazione compensativa volti a rimediare alla deprivazione culturale, oggi si riconosce l'inefficacia degli attuali sistemi scolastici e si avverte l'esigenza di individuare strategie didattiche che consentano di promuovere il talento nella diversità. Concentrando l'attenzione sull'educazione dell'infanzia, il contributo analizza i metodi didattici impiegati in alcuni contesti e situazioni educative efficaci, e derivanti perlopiù dalle forme di apprendimento tipiche degli ambienti informali. Cerca, poi, alla luce dell'analisi condotta, di enucleare quelle costanti che paiono essere i catalizzatori del successo scolastico di tutti i bambini e che sono meritevoli di essere ulteriormente sviluppate ai fini della delineazione di una criteriologia dell'azione educativa.

### KEY-WORDS

infanzia, talento, competenze, svantaggio culturale, criteri didattici  
childhood, talent, skills, cultural disadvantage, educational criteria

## 1. La differenza a scuola

Gli scenari educativi attuali sono caratterizzati dalla necessità di fare i conti con la differenza nelle sue più svariate forme e di ricorrere a strategie didattiche tali da impedire che gli elementi di diversità si tramutino in cause di svantaggio; alla condizione dei bambini provenienti da contesti sociali poveri di stimolazioni cognitive, si aggiungono oggi nuove emergenze educative che interrogano la riflessione pedagogica. Si pensi ai problemi derivanti dall'ingresso a scuola dei bambini immigrati, portatori di modelli culturali e di schemi di pensiero differenti rispetto a quelli della cultura ospi-

tante; si considerino ancora le questioni relative all'educazione in contesti di transizione culturale o nei paesi postcoloniali, caratterizzati dal conflitto tra pratiche e sistemi di credenze tradizionali, e conoscenze e stili di vita cosiddetti moderni. Gli insuccessi e le difficoltà scolastiche, inoltre, paiono oggi interessare non soltanto coloro che per svariate ragioni possono essere definiti "a rischio", ma gran parte della popolazione scolastica, dal momento che la scuola sembra essere diventata incapace di motivare e di entusiasmare gli allievi, di trasmettere loro il senso dell'impegno scolastico, di proporre apprendimenti connessi al mondo reale, di promuovere la padronanza di un ambito conoscitivo (Gardner, 1991).

Emerge dunque l'esigenza di individuare nuove strategie e nuovi metodi capaci di promuovere il talento di ciascuno, di salvaguardare le potenzialità della mente infantile, di gettare le basi per una effettiva riuscita scolastica.

Importanti chiavi interpretative e feconde suggestioni, a tal proposito, derivano dal dibattito che ebbe inizio negli anni Sessanta con gli studi sulla deprivazione culturale e con le teorizzazioni in merito alle strategie educative e didattiche idonee a porvi rimedio. In un clima ancora caratterizzato dalla fiducia nelle possibilità della scuola, si pensava allora che la soluzione ai problemi originati dallo svantaggio potesse derivare da una sorta di "riparazione" del deficit riscontrato nei bambini<sup>1</sup>. Il miglior rimedio per l'insuccesso scolastico si basava su piani di educazione compensativa, da far valere già nella scuola dell'infanzia<sup>2</sup>, allo scopo di garantire condizioni di effettiva uguaglianza delle opportunità al momento di ingresso nella scuola obbligatoria<sup>3</sup>.

Ricerche successive, tuttavia, dimostrarono che i programmi compensativi si esponevano a rilievi non trascurabili e si accompagnavano a evidenti problemi di identità e di linguaggio (Bruner 1996)<sup>4</sup>. Non ci si era resi conto del fatto che i bambini svantaggiati presentavano difficoltà che non riguardavano la capacità di apprendere, bensì le specifiche forme di apprendimento possibili a scuola, ordinata com'era ai modelli culturali delle classi sociali superiori e al criterio della uguaglianza delle opportunità. La causa degli insuccessi non risiedeva tanto nello svantaggio culturale dei bambini, quanto in una scuola che induceva svantaggio culturale (Petracchi, 1978).

Alla luce di tali esperienze del passato e delle considerazioni scientifiche che ne

- 1 Per spiegare tale deficit, in alcuni casi, l'attenzione fu rivolta a fattori di natura ereditaria (Hernstein 1973; Burt 1966; 1970; Eysenck 1973; Jensen 1969); in altri casi, alla base degli svantaggi riportati da alcuni bambini, furono rintracciate delle carenze di ordine socio-culturale (McV. Hunt 1961; Rosenzweig 1966; Henry 1963; Bloom et al. 1965).
- 2 B. S. Bloom aveva dimostrato che le differenze di rendimento tra gli studenti, registrate alla fine degli studi secondari, potevano essere spiegate con differenze già riscontrate all'età di sei anni, ossia prima dell'ingresso nel sistema scolastico (Bloom 1964); Sulla stessa linea, D. Ausubel aveva messo in evidenza come, con il passare degli anni, lo svantaggio iniziale di alcuni bambini assumesse sempre più caratteri di irreversibilità (Ausubel 1967).
- 3 Si vedano, ad esempio, i programmi *Head Start*. Sui modi di intendere tale educazione compensativa e soprattutto sui contenuti e sulle strategie didattiche che essa doveva impiegare, si aprì un dibattito che vide contrapporsi da un lato, i sostenitori dei cosiddetti programmi di arricchimento (McV. Hunt 1964), dall'altro lato, i fautori dei programmi concentrati su obiettivi più prettamente scolastici e volti a sviluppare principalmente le capacità verbali e di ragionamento logico (Bereiter, Engelmann 1966).
- 4 Tra gli studi longitudinali riportati in letteratura relativamente alla valutazione dei programmi *Head Start*, è la ricerca realizzata da L. J. Schweinhart, H. V. Barnes e D. P. Weikart ad essere considerata la valutazione più approfondita condotta in ragione del suo rigore, del suo carattere sperimentale, della sua durata (Schweinhart, Barnes, Weikart 1993).

sono derivate, si comprende come oggi occorra portare l'attenzione sulle competenze, connotate culturalmente, che vengono sovente sottostimate o non colte da una scuola caratterizzata da procedure di valutazione e da metodi didattici che richiedono all'allievo una ricezione passiva e meccanica (Ausubel, 1968) e che, al più, favoriscono coloro che possiedono un'intelligenza linguistica e logico-matematica (Gardner, 1991).

Il presente contributo intende concentrare la propria attenzione sull'educazione dell'infanzia, fase della vita in cui si dischiudono grandi potenzialità ed è possibile porre repentinamente rimedio ad intralci ed irregolarità di sviluppo al fine di creare quel retroterra esperienziale senza del quale l'istruzione successiva rischia di non avere successo<sup>5</sup>. L'ipotesi di ricerca è che sia possibile individuare una serie di regole implicite presenti nei contesti e nelle situazioni educative efficaci, derivanti per lo più dalle forme di apprendimento tipiche degli ambienti informali, e passibili di essere applicate anche in ambito scolastico, al fine di un'educazione che possa giovare alla totalità dei suoi destinatari, in una scuola che voglia promuovere l'apprendimento, senza cadere nel rischio di sottostimare le potenzialità, le competenze e le conoscenze pregresse di ciascun soggetto.

## 2. Alla ricerca degli elementi di efficacia

Dagli studi comparativi volti a valutare l'efficacia dei vari approcci educativi possibili in relazione all'infanzia, è stato verificato che, in ordine allo sviluppo delle capacità decisionali e della socializzazione, qualità ritenute indispensabili per condurre una vita adulta responsabile, gli approcci che si rivelano superiori sono quelli (aperti o centrati sul bambino) che favoriscono l'iniziativa dell'allievo, tengono conto delle interconnessioni esistenti tra le molteplici dimensioni dello sviluppo infantile, assicurano l'interazione tra il dominio cognitivo ed i domini relazionale ed emotivo, dando un radicamento sociale ed affettivo all'apprendimento. Gli approcci programmati, concentrati esclusivamente sulla preparazione alla scuola primaria, e gli approcci orientati all'accoglienza, che rispondono ad esigenze di semplice intrattenimento, sono risultati andare a detrimento della promozione di uno sviluppo integrale, inducendo forme di apprendimento mnemonico e comportando un innalzamento apparente del QI che regredisce nuovamente nel giro di pochi anni (Schweinhart, Weikart 1997; Weikart 2000)<sup>6</sup>.

Tali evidenze, tra l'altro, paiono spiegare il successo di due programmi rivolti all'infanzia il cui obiettivo è quello di promuovere i talenti di ciascun bambino. Il riferimento va al Progetto Spectrum ideato, tra gli altri, da Howard Gardner, ed al Metodo Suzuki per l'apprendimento della musica in tenera età, sintesi tra cultura occidentale e sensibilità orientale.

5 Molteplici studi hanno dimostrato l'efficacia di un'educazione prescolare sul breve e lungo periodo in riferimento a dimensioni quali la riuscita scolastica, il comportamento in società, il reddito e la situazione economica, la stabilità familiare, il rendimento dell'investimento dello stato (McKey, Condelli, Ganson, Barrett, McConkey, Plantz 1985; Ramey, Bryant, Suarez 1985; Lazar, Darlington, Murray, Royce, Snipper 1982; Myers 1992; Barnett 1995; Schweinhart, Barnes, Weikart 1993).

6 Una opportuna distinzione tra approcci programmati, approcci orientati all'accoglienza, approcci aperti e approcci centrati sul bambino, come anche un approfondimento in merito alla loro efficacia è rintracciabile in B. De Canale (2008). Verso un'educazione dell'infanzia nei Paesi in via di sviluppo. *Studi e Ricerche*, 16, dicembre, 157-178.

Il Progetto Spectrum, basato sulla *Teoria delle Intelligenze Multiple* (Gardner 1983), muovendo dall'insoddisfazione per i metodi didattici impiegati a scuola e conseguenti scarsi risultati (Gardner, 1991), configura la classe quale ambiente di apprendimento che offre una grande quantità di materiali e di attività legate alla vita reale, incoraggiando l'esplorazione; non vi è l'ansia di anticipare i programmi della scuola primaria e di addestrare alla pre-lettura, alla pre-scrittura e alla pre-matematica, ma si punta a stimolare l'interesse per la scoperta, la costruzione di significati, la creazione di sistemi simbolici. L'acquisizione delle abilità di base è promossa attraverso attività interessanti e coinvolgenti e facendo leva sulle potenzialità possedute dai bambini, afferenti spesso a domini conoscitivi legati a ruoli e a prodotti riconosciuti come significativi all'interno di una cultura data, ma sovente trascurati a scuola. Strumenti fondamentali di cui il progetto si avvale sono il *museo per bambini* e i programmi di *tutorato*. Il primo rappresenta l'occasione per realizzare *esperienze educative risonanti*, ossia opportunità formative in cui i concetti fondamentali, incontrati nell'ambiente formale della scuola ed in quello informale del museo, possono essere interiorizzati e compresi in modo più completo, consentendo processi di *transfert* dell'apprendimento. I programmi di tutorato, invece, consentono di cogliere i legami tra l'apprendimento in classe ed il mondo reale, e favoriscono lo sviluppo delle abilità sociali, mediante l'affiancamento del bambino da parte di un adulto competente appartenente alla comunità, il quale offre un modello di azioni e di valori in un particolare settore disciplinare e professionale, rendendo possibili esperienze che richiamano le forme dell'apprendistato tradizionale (Chen, Isberg, Krechevsky 1998; Chen, Krechevsky, Viens, Isberg 2001; Gardner, Feldman, Krechevsky 1998)<sup>7</sup>.

Il Metodo Suzuki, che prende il nome dal suo ideatore, è anche conosciuto come *Educazione del Talento* e si avvale del cosiddetto *metodo della madre lingua*. Shinichi Suzuki parte dalla constatazione della sorprendente capacità dei bambini di tutto il mondo di parlare la loro lingua madre con facilità e scioltezza ed in modo del tutto naturale. Tale evidenza lo porta a concludere che, nel momento in cui un bambino manifesta difficoltà a scuola, queste ultime non siano da ricondurre ad una presunta mediocrità dell'intelligenza, bensì a dei metodi di educazione sbagliati. La scuola, infatti, a parere di S. Suzuki, avrebbe dimenticato il significato effettivo dell'educare e si preoccuperebbe unicamente dell'informare e dell'istruire<sup>8</sup>, perdendo totalmente di vista la crescita del bambino e l'esigenza di sviluppare e guidare le sue facoltà fisiche, morali e intellettuali. Muovendo da tali premesse e convinto che il talento non sia una questione di ereditarietà, bensì frutto di un ambiente adeguato, S. Suzuki avanza la proposta di un metodo di educazione il cui obiettivo non è quello di rendere i bambini dei musicisti professionisti, bensì di fare di loro degli esseri umani armoniosi; lo studio della musica rappresenta lo strumento per l'acquisizione di quelle abitudini e qualità caratteriali che possono portare un bambino a perseguire prestazioni superiori nei più svariati settori. Il suo metodo, in analogia a quanto avviene per l'apprendimento della lingua madre, si basa sull'immersione del bambino in un ambiente musicale, sull'esercizio, sull'esempio fornito dagli adulti significativi, sul coinvolgimento in esperienze attive, su modalità di apprendimento ludiche e partecipative, sulla cura degli aspetti relazionali, motivazionali ed emotivi (Suzuki, 1969; 1977; 1982).

7 Un approfondimento in merito al Progetto Spectrum è rintracciabile anche in B. De Canale (2010a), Dall'Head Start Program al Project Spectrum. Bruner, Gardner e l'educazione prescolare, in S. Colazzo (a cura di). *Sapere Pedagogico* (pp. 684-698). Roma: Armando.

8 È evidente qui il parallelismo con quanto denunciato da H. Gardner (1991).

A ben guardare, dunque, gli approcci educativi più efficaci ed i metodi dei programmi di successo recuperano, in modo più o meno consapevole, le forme dell'apprendimento quale avviene nei contesti informali. Questo appare ancora più evidente se si concentra la propria attenzione sull'educazione nelle culture tradizionali, in cui la dimensione degli apprendimenti informali è prevalente per non dire esclusiva. In tali culture, l'accento è posto sull'esperienza e la teoria è strettamente legata alla prassi; l'apprendimento è basato sulla partecipazione del bambino alle attività del gruppo e gli adulti svolgono un ruolo di esempio e di quadro di riferimento per l'azione dei giovani. Gli insegnamenti ricevuti sono intrisi di significato in quanto sono in rapporto con il contesto fisico e con le realtà socio-economiche e sono direttamente legati ai compiti di produzione. Il bambino apprende all'interno della sua comunità e, pur nella molteplicità e varietà di influenze educative, i risultati convergono in direzione dei medesimi obiettivi, in ragione della coesione del gruppo e della coerenza dell'azione educativa. Le conoscenze trasmesse non sono spezzate, isolate e separate per disciplina, e mirano alla formazione di tutto l'uomo in tutte le sue componenti: fisica, intellettuale, sociale, morale, culturale, ecc. (Moumouni 1964; Harrison, Callari Galli 1974; Mungala 1982; Gardner 1983; Ong 1986; Rogoff 2003; Sawagodo 2003; De Canale 2010b).

### 3. Verso una criteriologia

Dalla breve analisi condotta è possibile enucleare alcune costanti che paiono ritornare nelle varie situazioni educative messe a fuoco e che sembrano rappresentare i fattori che, per così dire, fanno la differenza rispetto ai tradizionali metodi didattici impiegati a scuola. In questa sede, tali costanti saranno isolate, sinteticamente argomentate e considerate le basi da cui partire al fine di elaborare una criteriologia dell'azione educativa che fornisca possibili piste per valorizzare le diversità, per promuovere un pieno dispiegamento dei talenti e delle specificità di ciascuno, per scongiurare il rischio di una massificazione e di una standardizzazione degli apprendimenti.

*Esplorazione e partecipazione.* Il primo elemento che pare accomunare gli approcci, i programmi e i metodi passati in rassegna è rappresentato dal coinvolgimento del bambino all'interno di cornici educative che valorizzano l'esperienza diretta ed intenzionale del contesto, l'azione esercitata su tale contesto e la riflessione comune sulle esperienze vissute. Si tratta, talvolta, di una vera e propria immersione in situazioni ambientali in cui la conoscenza è acquisita quasi per impregnazione e mediante processi di osservazione, imitazione, manipolazione, partecipazione. Non a caso, frequente è il richiamo alle forme dell'apprendistato. L'apprendimento si configura quale partecipazione ad una pratica sociale che richiama l'interdipendenza tra la persona ed il mondo socialmente e culturalmente strutturato, e nella quale ha luogo, per colui che apprende, una negoziazione e rinegoziazione situata del significato nel mondo (Lave, Wenger, 1991). È sottolineato il valore d'uso della conoscenza, sono valorizzate le competenze pregresse del soggetto ed è perseguita una produttiva integrazione tra *sapere, potere, volere*, in quanto, nel bambino, è promosso il gusto di fruire di ciò che ha appreso nelle esperienze successive, è favorito l'ampliamento e l'approfondimento delle sue risorse personali, è sollecitato il consolidamento delle sue attitudini a porsi e a manifestarsi quale capacità di decisione e centro di relazioni significative con tutto ciò che lo circonda (Paparella, 1988, pp. 72-75).

*Relazione e scaffolding.* Strettamente legato all'aspetto precedente, vi è poi la cura degli aspetti relazionali, motivazionali ed emotivi. I processi educativi prevedono il coinvolgimento di adulti significativi o di membri appartenenti alla comunità nella funzione di esempio nelle prestazioni richieste al bambino, il che consente di coltivare la motivazione al successo, di promuovere le abilità sociali<sup>9</sup> e di favorire la continuità e la coerenza tra le varie agenzie educative con cui il bambino si confronta, incrementandone, di conseguenza, il potenziale evolutivo (Bronfenbrenner 1979)<sup>10</sup>; lo stesso insegnante si pone quale facilitatore e guida dei processi di apprendimento, figura che orienta, che pone problemi e domande provocatorie, suggerisce ipotesi, invita alla verifica. Il ruolo dell'adulto, pertanto, assolve ad una funzione di *scaffolding* nella definizione che ne ha dato Bruner (1976), rappresentando una sorta di impalcatura di sostegno in cui la regolazione esplicita dall'adulto, e che agisce nella *zona di sviluppo prossimale* del bambino (Vygotskij 1978)<sup>11</sup>, va diminuendo man mano che il discente si impadronisce del compito, pur permanendo sempre sul confine di espansione di nuove competenze.

La cura degli aspetti relazionali si ritrova anche nelle forme dell'apprendimento collaborativo, particolarmente evidente nel setting privilegiato dal Metodo Suzuki, ossia l'orchestra (Suzuki 1969; 1977; 1982). Ne deriva la creazione di uno spazio educativo il cui fine è accrescere la consapevolezza, la collaborazione, il sentimento di autostima e il senso di partecipazione ad una comunità e ad una cultura abilitante. È promosso, perciò, lo sviluppo di una cultura di gruppo all'interno della quale possano svolgersi processi di costruzione dell'identità personale e fenomeni di collaborazione; in cui sia consentito a ciascuno di procedere secondo le proprie capacità, contribuendo, parallelamente, alla creazione di un'opera collettiva, frutto della divisione del lavoro, della condivisione degli obiettivi, e manifestazione di un'identità di gruppo (Bruner, 1996).

*Integralità.* Una terza costante delle situazioni educative analizzate che emerge già nella discussione dei punti precedenti, è l'attenzione prestata alle interconnessioni tra i vari domini dello sviluppo infantile e la promozione della crescita del bambino in un'ottica di integralità. Aspetti cognitivi, sociali, relazionali, motivazionali, emotivi, ricevono tutti opportune cure non nei termini di una semplice giustapposizione di attività, bensì attraverso un *modus operandi* che presta attenzione al significato che ciascuna situazione ha per il bambino, valorizzando «la funzione unificatrice del-

9 Tale aspetto richiama, tra l'altro, quella che L. S. Vygotskij ha definito la *sociogenesi delle funzioni psichiche superiori*: il bambino, nel suo processo evolutivo, si appropria delle forme sociali del comportamento e le trasferisce su se stesso. Un processo interpersonale, mediante un'operazione di *interiorizzazione*, si trasforma in un processo intrapersonale; ogni funzione dello sviluppo culturale del bambino, pertanto, si presenta due volte: prima a livello sociale come relazione tra le persone (intersichica), poi a livello individuale, dentro il bambino (intrapichica). Ne consegue che le relazioni tra le funzioni psichiche superiori sono state un tempo relazioni tra persone (Vygotskij, 1931).

10 «Il potenziale evolutivo delle situazioni ambientali risulta incrementato se le prescrizioni di ruolo nelle diverse situazioni sono compatibili e se i ruoli, le attività e le diadi in cui la persona che cresce si impegna incoraggiano lo svilupparsi di una fiducia reciproca, di un orientamento positivo, dell'accordo tra le situazioni ambientali per quanto concerne le mete» (Bronfenbrenner 1979, 320).

11 L. S. Vygotskij ha definito *zona di sviluppo prossimale* «la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem-solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem-solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci» (1978 tr. it. 1987, 127).

l'esperienza e più ancora la vita vera che il bambino trova nell'esperienza significativa» (Paparella 2005, 88). Anche la dimensione della corporeità è oggetto di attenzioni come si desume dalla considerazione, tra le altre, dell'intelligenza corporeo-cinestetica da parte di Gardner (1983) e dalla valorizzazione, promossa da Suzuki, del corpo che, rivalutato come strumento di conoscenza e non semplice insieme di muscoli e ossa, diventa un tutt'uno con lo strumento, costituendo una sorta di cassa di risonanza per la produzione di armonie individuali e collettive (Suzuki 1983). È sovente il ricorso alla metodologia ludica a consentire il coinvolgimento, nel processo di apprendimento, di tutte le capacità cognitive, affettive, relazionali e sensomotorie del bambino. Oltre alla promozione dell'integralità dello sviluppo infantile, un importante corollario di questa modalità di procedere è rappresentato dal rilievo accordato alla proposta di un sapere unitario, non frazionato in discipline isolate e non comunicanti, bensì denso di collegamenti e di connessioni. Tale aspetto è particolarmente evidente nella strategia di *bridging*, letteralmente *costruire ponti*, impiegata nel Progetto Spectrum e volta a sfruttare le capacità possedute dal bambino nei suoi settori di forza al fine di introdurlo in nuovi ambiti conoscitivi (Chen, Isberg, Krechevsky 1998; Chen, Krechevsky, Viens, Isberg 2001; Gardner, Feldman, Krechevsky 1998).

Gli elementi evidenziati rappresentano altrettante provocazioni per la riflessione pedagogica, che richiedono di essere opportunamente vagliati, sviluppati, approfonditi, al fine di poterne ricavare delle vere e proprie regole di scelta capaci di orientare l'azione educativa e di trasferire i catalizzatori dell'efficacia dalle isole delle esperienze riuscite e dai mari degli apprendimenti informali, sulla terraferma della prassi scolastica.

### Riferimenti bibliografici

- Ausubel D. P. (1967). In che misura sono reversibili gli effetti cognitivi e motivazionali della deprivazione culturale? Implicazioni per l'insegnamento a bambini in condizioni di deprivazione culturale. In A.H. Passow, M. Goldberg, A.J. Tannenbaum (Eds.), *Education of the disadvantaged*. New York: Holt, Rinehart & Winston (trad. it., *L'educazione degli svantaggiati*, Franco Angeli, Milano, 1971).
- Ausubel D. P. (1968). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York (NY): Holt, Rinehart and Winston (Trad. it., *Educazione e processi psicologici*, Franco Angeli, Milano 1978).
- Barnett W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programmes on cognitive and school outcomes. In R.E. Behrman (Ed.), *The future of children: long-term outcomes of early childhood programmes* (pp. 25-50). Los Altos (Ca): The David and Lucille Packard Foundation.
- Bereiter C., Engelmann S. (1966). *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall (Trad. it., *Scuola per l'infanzia e svantaggio culturale*, Franco Angeli, Milano, 1973).
- Bernstein B. (1966). Struttura sociale, linguaggio e apprendimento. In A.H. Passow, M. Goldberg, A.J. Tannenbaum (Eds.), *Education of the disadvantaged*. New York: Holt, Rinehart & Winston (Trad. it., *L'educazione degli svantaggiati*, Franco Angeli, Milano 1971).
- Bloom B.S. (1964). *Stability and change in human characteristics*. New York: John Wiley and Sons.
- Bloom B.S. et al. (1965). *Compensatory education for cultural deprivation*. New York: Holt.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development*. Usa: President and Fellows of Harvard College (Trad. it., *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino, Bologna, 1986).
- Bruner J. (1973). *Beyond the information given: Studies in the Psychology of Knowing*. New York: Norton (Trad. it., *Psicologia della conoscenza*. Armando, Roma, 1976).

- Bruner J. (1996). *The Culture of education*. Cambridge (MA): Harvard University Press (Trad. it., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997).
- Burt C. (1966). The genetic determination of differences in Intelligence. *British Journal of Psychology*, LVIII, 137-153.
- Chen J., Isberg E., Krechevsky M. (1998). *Project Spectrum: Early Learning Activities*. New York: Teacher's College (Trad. it. P. Nicolini, B. Pojaghi (Eds.), *Project Spectrum: Prime attività di apprendimento*, Junior, Bergamo 2002).
- Chen J., Krechevsky M., Viens J., Isberg E. (2001). *Building on Children's Strengths* (Trad. it. P. Nicolini, N. Pojaghi (Eds.), *Cominciare a costruire dalle potenzialità dei bambini: L'esperienza del Progetto Spectrum*. Junior, Bergamo).
- De Canale B., (2008). Verso un'educazione dell'infanzia nei Paesi in via di sviluppo. *Studi e Ricerche*, 16, 157-178.
- De Canale B. (2010a). Dall'Head Start Program al Project Spectrum. Bruner, Gardner e l'educazione prescolare. In S. Colazzo (Ed.), *Sapere Pedagogico* (pp. 684-698). Roma: Armando.
- De Canale B. (2010b). *L'educazione dell'infanzia in Africa tra tradizione e modernità*. Tesi di dottorato.
- Eysenck H. J. (1973). IQ, social class and educational policy. *Change*, 39, 1-5.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books (Trad. it. L. Sosio (Ed.), *Formae mentis: Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987).
- Gardner H. (1991). *The unschooled mind: how children think and how schools should teach*. New York: Basic Books (Trad. it. R. Rini (Ed.), *Educare al comprendere: Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 1993).
- Gardner H., Feldman D.H., Krechevsky M. (1998). *Project Spectrum: Preschool Assessment Handbook*. New York: Teacher's College (Trad. it. P. Nicolini, B. Pojaghi (Eds.), *Project Spectrum: Manuale di valutazione prescolare*, Junior, Bergamo, 2002).
- Harrison G., Callari Galli M. (1974). *Né leggere né scrivere. La cultura analfabeta: quando l'istruzione diventa violenza e sopraffazione*. Milano: Feltrinelli.
- Henry J. (1963). *Culture against man*. London: Random House.
- Hernstein R. (1973). *IQ in the meritocracy*. Boston: Little Brown.
- Husen T. (1972). *Social background and educational career*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (Trad. it., *Provenienza sociale e carriera scolastica*, Loescher, Torino, 1974).
- Husen T. (1974). *Talent, equality and meritocracy*. The Hague: Martinus Nijhoff (Trad. it., *Talento, eguaglianza e meritocrazia*, La Nuova Italia, Firenze 1977).
- Jensen A. R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement. *Harvard Educational Review*, 39, 1, 1-123.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press (Trad. it., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Erickson, Trento 2006).
- Lazar I., Darlington R., Murray H., Royce J., Snipper A. (1982). Lasting effects of three pre-school models on inner-city 4-years-old. *Society for research in Child Development*, 47.
- McKey R. H., Condelli L., Ganson H., Barrett B. J., McConkey C., Plantz M. C. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities*. Washington (DC): Csr.
- McV. Hunt J. (1961). *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- McV. Hunt J. (1964). How children develop intellectually. *Children*, 11, 83-91.
- Moumouni A. (1964). *L'éducation en Afrique*. Paris: François Maspero (Trad. it. *L'educazione in Africa*, La Nuova Italia, Firenze, 1972).
- Mungala A. S. (1982). L'éducation traditionnelle en Afrique et ses valeurs fondamentales. *Ethiopiques*, 29.
- Myers R. (1992). *The twelve who survive: strengthening programmes of early childhood development in the Third World*. London: Routledge.
- Ong W. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*. London and New York: Methuen (Trad. it., *Oralità e scrittura: le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna, 1986).
- Paparella N. (1988). *Pedagogia dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.

- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Perucca A. (1987). *Genesi e sviluppo della relazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Petracchi G. (1978). *Decondizionamento*. Brescia: La Scuola.
- Ramey C. T., Bryant D. M., Suarez T. M. (1985). Pre-school compensatory education and modifiability of intelligence. In D. Detterman (Ed.), *Current topics in intelligence* (pp. 247-296). Norwood (NJ): Ablex.
- Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Usa: Oxford University Press. (Trad. it., *La natura culturale dello sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2004).
- Rosenzweig M.R. (1966). Environmental complexity. Cerebral change and behavior. *American Psychologist*, 21, 321-332.
- Sawadogo O. (2003). *L'éducation traditionnelle en Afrique Noire: portée et limites*. From: <[http://www.manden.org/article.php?id\\_article=25](http://www.manden.org/article.php?id_article=25)> [data ultima consultazione aprile 2010].
- Schweinhart L.J., Barnes H.V., Weikart D.P. (1993). *Significant benefits: the High/Scope Perry Pre-school study through age 27*. Ypsilanti (MI): High/Scope Press.
- Schweinhart L.J., Weikart D.P. (1997). *Lasting differences: the High/Scope Pre-school Curriculum Comparison study through age 23*. Monographies della High/Scope Educational Research Foundation, 12, Ypsilanti (Mi): High/Scope Press.
- Suzuki S. (1983). *Nurtured by love*. (2<sup>nd</sup> ed.). Miami: Summy Birchard inc. distributed by Warner Bros Publications inc. (Trad. it., *Crescere con la musica*, Carisch, Milano 1996).
- Suzuki S. (1969). *Ability Development from Age Zero*. Athens (Ohio): Ability Development Associates.
- Suzuki S. (1982). *Where Love is Deep*. Indiana: World.
- Vygotskij L.S. (1931). *Istorija razvitija vyssich psichiceskich funkcij*. Moskva: Accademia delle Scienze Pedagogiche. (Trad. it. *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti-Barbera, Firenze, 1987).
- Vygotskij L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge (MA): Harvard University Press. (Trad. it., *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino, 1987).
- Weikart D.P. (1971). *Relationship of Curriculum, Teaching, and Learning in Preschool Education*. Ypsilanti (Mich): High/Scope Educational Research Foundation.
- Weikart D.P. (2000). *L'éducation de la petite enfance: l'offre et la demande*. Paris: Unesco.

