

Siped
Società Italiana di Pedagogia
Fondato 1911

Dare la parola:
professionalità pedagogiche,
educative e formative.
A 100 anni dalla nascita
di don Milani

a cura di
Vanna Boffo
Giovanna Del Gobbo
Pierluigi Malavasi

Junior Conference




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

13

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxeberria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatori | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume relativo alla Junior Conference

Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Francesca Dello Preite | Università degli Studi di Firenze
Francesco De Maria | Università degli Studi di Firenze
Glenda Galeotti | Università degli Studi di Firenze
Luca Grisolini | Università degli Studi di Firenze
Zoran Lapov | Università degli Studi di Firenze
Silvia Mugnaini | Università degli Studi di Firenze
Giorgia Pasquali | Università degli Studi di Firenze
Jessica Piccardi | Università degli Studi di Firenze
Giada Prisco | Università degli Studi di Firenze

Collana soggetta a peer review

Dare la parola: professionalità pedagogiche,
educative e formative.

A 100 anni dalla nascita di don Milani

a cura di

Vanna Boffo

Giovanna Del Gobbo


Pierluigi Malavasi

Junior Conference



ISBN volume 979-12-5568-130-4
ISSN collana 2611-1322

2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it



Indice

• SALUTI ISTITUZIONALI

Alessandra Petrucci 18

• INTRODUZIONE AI LAVORI

Leandro Lombardi 21
Dare la parola significa formare "cittadini sovrani"

Giovanna Del Gobbo 23
Le professioni dell'educazione e della formazione nel solco della scuola pedagogica fiorentina

Maria Tomarchio 28
Dare la parola. Il diritto e il dovere di dire le cose

Pascal Perillo 33
"I care". L'impegno della ricerca pedagogica per le professioni educative, formative e pedagogiche

Panel 1

Educare al confronto. Progetti e valori, persone e comunità per le professioni educative

Sottogruppo 1

• COORDINATORI

Francesco Magni 39
Lo strano caso della «duplicazione» italiana dell'istruzione professionale. Motivi e speranze per un suo superamento

| | |
|--|-----|
| Antonia Chiara Scardicchio | 46 |
| <i>L'educazione non è un App. Questioni di pensiero e libertà nel tempo della post-verità</i> | |
| Monja Taraschi | 57 |
| <i>Sulla strada del dialogo, pedagogia e diritto in viaggio con le parole</i> | |
| • INTERVENTI | |
| Vanessa Bettin | 64 |
| <i>Educare è orientare e orientare è educare: l'orientamento fra cambiamenti e costruzioni di reti</i> | |
| Eleonora Bonvini | 71 |
| <i>Orientare alla scelta per ridurre le disuguaglianze: quando la segregazione formativa incontra l'“I care”</i> | |
| Francesca Buccini | 76 |
| <i>Dentro la povertà: riflessioni e prospettive di sviluppo</i> | |
| Aurora Bulgarelli | 81 |
| <i>Migranti adulti e apprendimento della Lingua Seconda per l'inclusione sociale. Indagine qualitativa sulle scuole di italiano L2 di Roma</i> | |
| Chiara Carletti | 87 |
| <i>Il tempo delle scelte: come costruire una Università inclusiva per una cittadinanza consapevole</i> | |
| Lucia Carriera | 93 |
| <i>La dimensione di 'casa' in comunità: esplorare l'esperienza vissuta per gli educatori professionali di comunità</i> | |
| Giorgia Coppola | 98 |
| <i>La fragilità ai margini: attualizzazioni del pensiero di don Milani</i> | |
| Costanza Croce | 103 |
| <i>Il santo scolaro e il valore educativo dell'arte nella Scuola di Barbiana</i> | |
| Guendalina Cucuzza | 108 |
| <i>Saperi a confronto. Il ruolo delle professioni educative nel dare voce al paziente e promuovere sistemi di cura integrata in ambito sanitario</i> | |

Sara Damiola 113
Accompagnare le comunità locali: prospettive pedagogiche dopo la pandemia

Sottogruppo 2

• COORDINATORI

Teodora Pezzano 120
Educare al confronto. La questione centrale della democrazia

Fabio Togni 127
Specchio, specchio delle mie brame. Intorno al confronto e alla sua educazione

• INTERVENTI

Francesca Di Michele 135
Progetto L.E.A.R.N. pratiche di contrasto alla povertà educativa per una pedagogia della scelta e della responsabilità

Christian Distefano 140
Valorizzare la professionalità pedagogica nei contesti scolastici: il ruolo del «pedagogista» tra inclusione e Cura educativa

Marianna Doronzo 145
La gioia della conoscenza attraverso la pratica musicale: l'esperienza del maestro Milani

Letizia Gamberi 150
Le competenze imprenditive in Alta Formazione: trasformare le idee in azione

Giuditta Giuliano 156
La parola intra moenia

Sottogruppo 3

• COORDINATORI

Maria Vinciguerra 162
“Promuovere “microcomunità generative” per sostenere la genitorialità. A 100 anni dalla nascita di don Milani

• INTERVENTI

| | |
|--|-----|
| Gaetana Tiziana Iannone <i>Una lingua per essere: uno studio di caso nel Sai di Latina</i> | 169 |
| Luisa Luini <i>Le discussioni di gruppo nei processi di ricerca con photovoice: sostenere il confronto tra pari con processi di ricerca partecipativi</i> | 175 |
| Taub Mikol Kulberg <i>La motivazione nel service-learning quale elemento di prevenzione della dispersione scolastica</i> | 180 |
| Dino Mancarella <i>Lo studio della categoria di employability nell'alta formazione: una riflessione sviluppata sui CdL dell'area della formazione dell'Università degli Studi di Firenze</i> | 186 |
| Alba Mussini <i>Prendersi cura delle relazioni professionali: middle management scolastico e benessere organizzativo</i> | 193 |
| Maria Grazia Proli <i>Il recupero e la condivisione degli spazi pubblici urbani per generare modelli di vita sostenibile</i> | 199 |
| Dalila Raccagni <i>Confronto tra attori educativi. Il valore formativo dei focus group nel contesto del Cre-Grest / Oratorio Estivo</i> | 205 |
| Angela Rinaldi <i>Le parole per valutare in una scuola che innova</i> | 210 |
| Faustino Rizzo <i>Alla scoperta dei "loro più intimi doni": sfide e opportunità di educare in territori segnati dalla cultura mafiosa</i> | 215 |
| Maria Romano <i>A occhi aperti: formare i professionisti dell'educazione l'immaginazione pedagogica</i> | 222 |

Sottogruppo 4

• COORDINATORI

Raffaella Biagioli 228
Scuola e professionalità educative

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini 233
Lavorare in educazione oggi: la sfida di formare professionisti capaci di educarsi ed educare al confronto nella complessità contemporanea

Francesca Torlone 240
I professionisti dell'educazione degli adulti: evoluzione dell'identità pedagogica

• INTERVENTI

Miriam Bassi 248
La dimensione della cura nella relazione d'aiuto: una "core competence" per i professionisti dell'orientamento

Sabrina Falconi 253
Il rapporto tra lifelong guidance e lifelong learning per costruire un mind set per la sostenibilità

Stefano Mazza 260
Dialogo sul governo del cambiamento fra due epoche di transizione, alla ricerca di una forma educativa riflessiva ed ugualitaria

Giada Prisco 264
Educazione, cooperazione, giustizia sociale: le parole del pensiero pedagogico di don Lorenzo Milani

Simone Romeo 269
Dare o prendere la parola. La complessa dialettica dell'educazione democratica

Francesca Rota 274
Educare alla sostenibilità: il ruolo della scuola come comunità di apprendimento partecipativo

Antonio Pio Ruggiero 279
Pedagogie ed economie: educate al dialogo per futuri sostenibili

| | |
|--|-----|
| Marika Savastano | 283 |
| <i>Presupposti filosofici per una relazione di aiuto: verso il costruito "I care"</i> | |
| Christel Schachter | 288 |
| <i>Orientamento e progetto di vita nella condizione dell'Active Ageing. Dalla prospettiva di Don Milani all'Intelligenza Artificiale</i> | |
| Sara Scioli | 292 |
| <i>PMI RISK ADAPT verso PMI T-Lab. Università, imprese, transizione ecologica: formare al confronto</i> | |
| Maddalena Sottocorno | 297 |
| <i>Uno sguardo sempre aperto sulla povertà educativa minorile</i> | |
| Annamaria Ventura | 303 |
| <i>Parole scolastiche, il messaggio contemporaneo di don Milani</i> | |
| Elisabetta Villano | 308 |
| <i>Educare al confronto: note retrospettive per una metariflessione pedagogica</i> | |

Panel 2

Pedagogie del dialogo, dinamiche storiche e culturali, prima e dopo Barbiana.
Scenari emblematici nelle professioni educative, formative e pedagogiche

• COORDINATORI

| | |
|---|-----|
| Luca Bravi | 314 |
| <i>La scuola del dialogo per restituire "voce" agli oppressi. Don Lorenzo Milani tra passato e presente</i> | |
| Livia Romano | 320 |
| <i>La nonviolenza come virtù etica nelle professioni educative: la lezione di don Milani</i> | |

• INTERVENTI

| | |
|---|-----|
| Claudia Alborghetti | 327 |
| <i>Il potere creativo della parola. Il dialogo pedagogico traduttivo tra Gianni Rodari e Jack Zipes in The Grammar of Fantasy per il pubblico americano</i> | |

| | |
|--|-----|
| Gabriele Brancaleoni | 333 |
| <i>“Il Posto della letteratura per l’infanzia”: la parola ai libri, la parola alle insegnanti</i> | |
| Luca Comerio | 337 |
| <i>Una fucina di educazione attiva: la scuola all’aperto “Casa del sole” di Milano negli anni 1956-1963</i> | |
| Giusy Denaro | 343 |
| <i>«Nessuno più dei figli del povero à bisogno di essere istruito, e nessuno più di loro à diritto di esserlo a spese del proprio comune». La voce critica dei maestri nel difficile cammino della scuola popolare</i> | |
| Simona Finetti | 348 |
| <i>L’appello di don Lorenzo Milani arriva a Parma. L’esperienza di Ulisse Adorni tra scuola democratica inclusiva ed educazione ai media</i> | |
| Cristina Gumirato | 354 |
| <i>Le Nazioni Unite dei Bambini: dare voce ai cittadini di domani. L’esperienza di educazione alla cittadinanza interculturale promossa da Jella Lepman</i> | |
| Rossana Lacarbonara | 360 |
| <i>“Il mestiere più difficile”: la pedagogia di don Milani tra le pagine della rivista Noi donne (1967)</i> | |
| Amalia Marciano | 365 |
| <i>Mi sta a cuore: don Milani e la parola del futuro</i> | |
| Chiara Martinelli | 371 |
| <i>Dare una nuova parola. Alunni con disabilità negli anni Settanta</i> | |
| Claudia Matrella | 376 |
| <i>Don Milani ieri e oggi: la Parola che salverà “Barbiana”</i> | |
| Silvia Pacelli | 381 |
| <i>L’incontro tra don Milani e Mario Lodi e la scrittura collettiva per dare la parola</i> | |
| Angelica Padalino | 386 |
| <i>I ragazzi di Barbiana oggi: dispersione scolastica e criminalità minorile</i> | |
| Patrizia A.F. Palmieri | 390 |
| <i>Don Milani e Paulo Freire: due educatori, una sola pedagogia come pratica di libertà</i> | |

Valerio Palmieri 395
Don Milani: precursore scomodo di una Chiesa da rinnovare

Panel 3

Dare la parola. Didattiche, percorsi d'inclusione e traiettorie di benessere
per le professioni educative, formative e pedagogiche

Sottogruppo 1

• COORDINATORI

Alessia Cinotti 399
*Percorsi di inclusione nella disabilità. Il decentramento
del sapere nelle professioni educative*

Silvia Guetta 405
La relazione e la parola nelle proposte educative di Lorenzo Milani

• INTERVENTI

Matteo Adamoli 412
*Il framework TPACK nello sviluppo professionale delle competenze
digitali dei docenti: un percorso di Faculty Development*

Massimiliano Andreoletti 417
*Il ruolo dell'insegnante nell'introduzione di un videogioco
per l'apprendimento della grammatica italiana all'interno
dell'attività formativa*

Veronica Berni 427
*Parola liberata, parola liberante. Riflessioni pedagogiche sul potere
di "dare voce" ai ragazzi detenuti tramite la proposta teatrale
in carcere minorile*

Gabriele Biagini, Alice Roffi 432
*Percezioni degli educatori sull'utilizzo delle App Educative
nei servizi per l'infanzia 3-6*

Massimiliano Bozza 439
*La Prassi pedagogica del Teatro dell'Oppresso.
Un caso studio con richiedenti protezione internazionale in Salento*

| | |
|---|-----|
| Andrea Brambilla | 446 |
| <i>L'attualità dell'esperienza di don Milani. Analogie tra il Manifesto "Una scuola" e Barbiana in Classcraft</i> | |
| Zoran Lapov | 451 |
| <i>Tra esilio, vocazione e competenza: l'impegno pedagogico di don Milani</i> | |
| Valentina Pagliai | 457 |
| <i>Fare comunità: l'esempio delle Murate di Firenze come contesto formativo</i> | |
| Marianna Piccioli | 462 |
| <i>Verso lo sviluppo di pratiche inclusive: l'atto intenzionale di progettare l'inclusione</i> | |
| Pierpaolo Rossato | 469 |
| <i>Aver cura dell'educazione: emancipazione e libertà</i> | |
| Claudia Salvi | 473 |
| <i>Il progettista pedagogico nelle imprese per uno sviluppo sostenibile, resiliente e integrale</i> | |
| Sottogruppo 2 | |
| • COORDINATORI | |
| Menichetti Laura | 479 |
| <i>Percorsi di inclusione e traiettorie di benessere. Dalla cinematica alla dinamica</i> | |
| • INTERVENTI | |
| Valeria Cotza | 488 |
| <i>Da tutor a educatori di rete: ridefinire servizi e professionalità contro la dispersione scolastica</i> | |
| Giulia Cuzzo | 496 |
| <i>La voce degli studenti nella comunità scolastica: prospettive pedagogiche di giustizia sociale per l'innovazione didattica e il successo professionale</i> | |
| Letizia Ferri | 501 |
| <i>Il TLC come generatore di comunità di pratica nell'ambito della ricerca universitaria: un'esperienza di educazione al confronto</i> | |

Francesca Franceschelli 506
Professioni educative e inclusione: "I-Care" come pratica di benessere

Claudia Fredella 510
*Un'indagine esplorativa sulla relazione tra scuola ed extra scuola:
il caso del quartiere San Siro di Milano*

Elena Gabbi, Ancillotti Ilaria 518
*Promuovere la progettazione di interventi educativi per la prosocialità
nella scuola attraverso i prodotti audiovisivi*

Giulia Lampugnani 527
*La costruzione dell'identità professionale e accademica
nel percorso dei dottorandi in Educazione della Società Contemporanea:
uno sguardo dall'interno*

Alessandra Anna Maiorano 536
Dare parola a studentesse e studenti sul corso di laurea come spinta al cambiamento: analisi dei dati qualitativi emergenti del questionario di una ricerca Mixed Methods

Sottogruppo 3

• COORDINATORI

Francesca Bracci 544
Epistemologia postumana della pratica trasformativa

Giuliano Franceschini 552
Verso una definizione provvisoria di inclusione scolastica

• INTERVENTI

Silvia Micheletta 561
Il feedback: qualità distintive e riflessioni sulla sua efficacia

Ilaria Paolicelli 567
Tra individualizzazione e personalizzazione: punti di contatto tra l'esperienza educativa di don Milani e le moderne pratiche inclusive

Giovanni Papagni 572
Dare la parola alle professioni educative e pedagogiche sulla fragilità dei giovani

| | |
|---|-----|
| Elisa Rossoni | 578 |
| <i>Le culture del gioco con la disabilità infantile. Un progetto di ricercata partecipata con genitori migranti di bambini con disabilità</i> | |
| Pia Sacco | 584 |
| <i>Le metodologie cooperative per la partecipazione e l'inclusione sulla scia dell'insegnamento di don Milani</i> | |
| Silvia Sangalli | 588 |
| <i>Dare la parola ai corpi. L'inclusione dei giovani fragili attraverso la pratica motorio-sportiva</i> | |
| Angela Spinelli | 593 |
| <i>Partecipazione nelle pratiche narrative digitali. Il caso di studio del progetto PRESTO</i> | |
| Donatella Visceglia | 599 |
| <i>Educare liberi. Promuovere la parità di genere a scuola attraverso l'albo illustrato e la autoriflessione</i> | |

Panel 4

Sperimentare incontri. Dati, società, scelte empirico-sperimentali
nelle professioni educative, formative e pedagogiche

• COORDINATORI

| | |
|---|-----|
| Irene Biemmi | 605 |
| <i>Professione docente: femminilizzazione dell'insegnamento e formazione ad una cultura di genere</i> | |
| Salvatore Patera | 608 |
| <i>Lorenzo Milani e Paulo Freire: riflessioni sul "posizionamento" in educazione</i> | |

• INTERVENTI

| | |
|---|-----|
| Del Gobbo Giovanna, Cristina Banchi | 615 |
| <i>Quali strategie educative possono promuovere l'Active Ageing nel passaggio dalla vita lavorativa al pensionamento?</i> | |

| | |
|--|-----|
| Alessio Castiglione <i>Insegnare e imparare con Instagram</i> | 620 |
| Luca Grisolini <i>Rintracciare esperienze di governance del patrimonio culturale in Toscana: primi risultati di un'indagine regionale</i> | 630 |
| Elisa Guasconi <i>Pratiche di formative assessment per promuovere abilità di comprensione dei testi. Una sperimentazione nella scuola secondaria</i> | 636 |
| Lucia Maniscalco, Martina Albanese <i>Il Mediterraneo una risorsa sostenibile: Swot Analysis sulle pratiche di educazione ambientale</i> | 643 |
| Sofia Marconi <i>"Stare bene", insieme. Il dispositivo patrimonio culturale per il benessere comunitario</i> | 650 |
| Silvia Mugnaini <i>Competenze in materia di sostenibilità per le organizzazioni dell'economia sociale: un piano di ricerca empirica</i> | 656 |
| Marta Pampaloni <i>Il dispositivo della biblioteca sociale nei contesti penitenziari: i risultati di una ricerca-azione in due istituti penitenziari</i> | 664 |
| Vincenzo Nunzio Scalcione <i>Appreciative Inquiry: uno strumento valutativo per l'incremento delle prestazioni lavorative nella scuola</i> | 671 |

Coordinatori
Percorsi di inclusione nella disabilità.
Il decentramento del sapere nelle professioni educative

Alessia Cinotti

Professoressa Associata

Università degli Studi di Milano-Bicocca - alessia.cinotti@unimib.it

Introduzione

La Pedagogia Speciale, come insegna Canevaro (2013), dovrebbe essere un intreccio di differenti figure professionali (l'educatore professionale socio-pedagogico, l'insegnante curricolare e di sostegno, il pedagogista ecc.) in dialogo con "altre" figure, altrettanto importanti, che sono le stesse persone con disabilità, insieme ai loro familiari. Dunque, una coordinata del lavoro educativo – forse, irrinunciabile per *abitare* la complessità del nostro tempo – risiede proprio in questo intreccio che, se ben interpretato, può aprire ad un interessante scenario volto alla co-costruzione di percorsi d'inclusione. Ciò significa puntare, in termini pedagogici, all'integrazione di molteplici punti di vista condivisi: persone con disabilità insieme ai familiari, in modo particolare, non devono essere considerati semplicemente fruitori/clienti di un "luogo" (es. una scuola, un servizio educativo ecc.), bensì devono essere coinvolti nel processo di costruzione di un percorso, che per essere autenticamente inclusivo, dovrebbe essere co-costruito, in una logica di saperi complementari e di pari dignità.

In tal senso – prendendo in prestito le parole di Canevaro (2013) – potremmo affermare che il lavoro educativo con le persone con disabilità "non è una sola persona, una sola azione, un solo punto di vista, ma è una continua composizione di rapporti, di azioni, di progetti, di punti di vista. È soprattutto molte domande che non sempre trovano risposte in ciò che è già conosciuto" (p. 182). Domande che dovrebbero proprio nascere dagli incontri tra i differenti professionisti dell'educazione e della formazione insieme alle persone con disabilità (e i loro familiari) che verosimilmente hanno punti di vista specifici ed *expertise differenti* e, proprio in virtù di ciò, rappresentano quel tassello fondamentale per la costruzione di possibili percorsi scolastici e socio-educativi in una direzione inclusiva. Si tratta di una prospettiva che non interpreta i professionisti come "detentori di tutte le domande", ma che intende i professionisti come facilitatori di un *decentramento del sapere* che pare essere un architrave dei progetti educativo-pedagogici nell'ambito della disabilità. Ciò significa riuscire a "dare parola" all'altro, anche nelle situazioni più vulnerabili e compromesse, attraverso un percorso complesso e dinamico in cui ogni attore dovrebbero giocare un *ruolo attivo*. La valorizzazione della persona con disabilità acquista necessariamente una particolare centralità

nell'approccio educativo che rifiuta di considerare la persona come meramente "bisogno di aiuto" (Lepri, 2011). L'approccio educativo intende considerare la persona in relazione ad un progetto educativo-formativo che tende alla valorizzazione autentica di ciascun uomo e ciascuna donna, in forte contrasto con la forza vincolante esercitata sia dall'approccio medico sia da quello assistenzialistico (Cinotti, 2016). La persona con disabilità, dunque, si presenta nella sua dignità la quale esige rispetto e tutela, non soltanto a livello legislativo, ma anche nel contesto di vita ordinario dove la persona possa trovare reali opportunità per esercitare un ruolo attivo e sociale all'interno dei diversi contesti di appartenenza. È certamente l'educazione che supera la medicalizzazione e l'assistenzialismo della/alla disabilità, attraverso un'azione educativa volta alla conoscenza della persona per scoprirne i suoi potenziali di sviluppo e di realizzazione di sé, senza trascurare il peso del contesto che può, come insegna l'ICF (WHO, 2001), facilitare e/o ostacolare l'effettiva partecipazione nella società su base di uguaglianza – dei diritti – delle altre persone. Cercare di conoscere, comprendere e valorizzare sia il punto di vista sia il sapere delle persone con disabilità e dei familiari significa progettare percorsi in cui le *differenze* (es. il punto di vista di un genitore che potrebbe differire da quello dell'educatore professionale ecc.) vengono lette e interpretate come *sfide professionali* per provare a costruire ambienti e percorsi inclusivi che si innestano anche sul sapere esperienziale (McLaughlin, 2009) delle persone che vivono la disabilità e che, quindi, sono esperte in quanto vivono in prima persona tale situazione. L'intento è quello di coniugare, sempre più, le competenze tecnico-scientifiche dei professionisti con i saperi esperienziali delle persone con disabilità che possono offrire un contributo insostituibile nella costruzione di percorsi inclusivi rispondenti alle reali esigenze delle persone con disabilità.

1. Percorsi di inclusione e dimensione culturale

A partire dagli anni Novanta, il dibattito politico e scientifico internazionale promuove un concetto di inclusione in cui accesso e partecipazione di tutti (comprese le persone con disabilità) sono considerate priorità educative, dentro e fuori la scuola. Inoltre, l'UNESCO invita a riflettere sul concetto di "educazione per tutti" al fine di promuovere un cambiamento non solo politico ma anche culturale nella direzione di promuovere responsabilità sociali e collettive per inserire la disabilità in una prospettiva biopsicosociale. Difatti, come rimarca D'Alessio (2011), l'inclusione è collegata alla possibilità di educare – nei contesti ordinari – tutti i bambini (ma anche i giovani e gli adulti) e di far loro raggiungere il massimo successo formativo, nonché al miglioramento della qualità di vita. La prospettiva inclusiva, però, non vincola unicamente se stessa al processo di scolarizzazione degli alunni con disabilità nelle scuole comuni, ma l'inclusione riguarda la società più ampia, dove l'educazione viene concepita come un agente di cambiamento, piuttosto che un riproduttore delle disuguaglianze sociali.

Tale prospettiva è possibile (anche) attraverso una necessaria trasformazione di

visione della disabilità, che non può più essere “riparativa” e neppure “compensatoria”, in un framework inclusivo che pone l’accento sulle *differenze* come una condizione umana che comprende infinite caratteristiche. Tuttavia, come rimarca Lascioli (2014), il paradigma inclusivo fa fatica a “decollare” in un tessuto sociale che, ancora oggi, non riesce pienamente ad oltrepassare una visione biomedica della disabilità e, dunque, a immaginare realmente *contesti per tutti*, a partire da una modificazione degli ambienti negli aspetti organizzativi, culturali, metodologici, socio-culturali ecc. In tal senso, i professionisti – per via di un retaggio culturale così difficile da decostruire – non sempre riescono ad agire prioritariamente sui contesti e a leggere nelle *differenze* (ad esempio, la disabilità di un bambino) una sfida – culturale e professionale – verso il cambiamento per provare a superare (o a contenere) gli ostacoli contestuali all’apprendimento e/o alla partecipazione sociale. Come Caldin (2019), l’ampia conoscenza ormai acquista in oltre 40 anni di integrazione e inclusione scolastica rischia di non incidere sul potenziamento e rinnovamento degli attuali processi inclusivi se ci dimentichiamo che ciò che “funziona” per una persona con disabilità può diventare certamente una *risorsa* a beneficio di e per tutti. In altre parole, significa operare in una direzione di sviluppo dei contesti ordinari non solo per le persone con disabilità, ma – in generale – per tutti (Booth, Ainscow, 2002). In questo scenario, la *dimensione culturale* può fungere da triano per un miglioramento educativo e didattico, verso una rinnovata e positiva rappresentazione della disabilità, provando a mettere tra parentesi rappresentazioni sociali (il malato da curare, l’eterno bambino – Lepri, 2011) che si sono storicamente sedimentate, nel corso degli anni, nel nostro immaginario collettivo. In linea con questa chiave di lettura, che pone l’accento sulla dimensione culturale, non possiamo tralasciare il ruolo che ha giocato il modello biopsicosociale (WHO, 2001) in relazione alla lettura e alla comprensione delle situazioni con disabilità. Difatti, addentrarsi nel modello biopsicosociale ha significato compiere uno spostamento di centratura nell’asse interpretativa della disabilità (che è un’operazione anche culturale), attraverso il passaggio da categorie di natura biomedica verso nuove dimensioni tendenti a valorizzare il ruolo dei fattori ambientali. Come recita l’ICF “la disabilità viene definita come la conseguenza o il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori personali, e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l’individuo. A causa di questa relazione, ambienti diversi possono avere un impatto molto diverso sullo stesso individuo con una certa condizione di salute” (OMS, 2002, p. 2). Si deve certamente attribuire a questa chiave interpretativa un importante salto paradigmatico attraverso il quale la disabilità (e ancora una volta, si tratta di un’operazione culturale) non può più essere vista come un “problema individuale e/o della singola famiglia”, ma come una questione sociale che chiama in causa (prima) le responsabilità collettive e, poi, quelle individuali (Cinotti, 2016). La lettura biopsicosociale porta con sé il pregio di spostare lo sguardo sui contesti, ponendo l’accento sul risultato tra l’incontro che si genera tra una persona e l’ambiente che si ritrova nelle barriere di diversa natura – non solo di natura architettonica! – che possono risultare ostacolanti o facilitanti all’inclusione.

Il concetto di disabilità cambia profondamente e, secondo tale classificazione, che è stata approvata da quasi tutte le nazioni afferenti all'ONU, la disabilità diviene un *termine ombrello* di più ampio respiro attraverso una proposta su base comunitaria che affonda le radici nell'approccio dei diritti umani. Difatti, sulla scia dell'ICF che assume un ruolo rilevante nella diffusione di una prospettiva culturale che richiede lo sforzo di tutta la comunità, è necessario altresì fare riferimento, sempre a livello internazionale, alla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (2006). Tale pronunciamento, sul piano politico e culturale, sancisce l'importanza della responsabilità politiche e sociali, sottolineando che è dovere delle comunità rimuovere le barriere e gli ostacoli che impediscono una piena ed effettiva inclusione, in relazione ai diritti umani e civili. Le culture e le politiche sociali che derivano da una prospettiva inclusiva devono situarsi oltre la compensazione degli svantaggi, impegnandosi a superare il paradigma assistenzialista e biomedico che continua a connotare e a pervadere, ancora oggi, molte pratiche, culture e politiche in Europa (Caldin, 2019). Risulta evidente che l'inclusione delle persone con disabilità (e dei loro familiari) necessita di un cambiamento culturale – ancora *in fieri* – che inserisca con forza la questione della disabilità nel filone dei diritti umani, della cittadinanza e dell'autodeterminazione. Solo così, forse, si potrà provare ad oltrepassare quell'idea di persona con disabilità come “malato da curare e/o bisognoso di assistenza”, che – ancora oggi, come già accennato – echeggia nella più ampia società e, talvolta, anche dentro alle scuole e ai servizi educativi.

2. Gli esperti per esperienza nel lavoro educativo

In linea con una cornice inclusiva che necessita di un importante cambiamento di prospettiva (dai singoli ai contesti), i professionisti – e qui, facciamo riferimento in modo specifico l'educatore professionale socio-pedagogico – possono giocare un ruolo davvero fondamentale per sviluppare modalità di lavoro centrate sulla trasformazione e sulla valorizzazione della prospettiva contestuale, attivando una rete in grado di coinvolgere le famiglie, i servizi, i diversi professionisti e la comunità di riferimento (Cottini, 2021). Non a caso, la Legge 205/2017 attribuisce un significato strategico al ruolo dell'educatore professionale nell'ambito del dialogo e della collaborazione, ponendosi in relazione sinergica, dialettica e competente nei diversi contesti, nonché tra i diversi attori istituzionali (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018). La particolarità di questa angolatura richiede all'educatore professionale di saper lavorare non solo con le persone, ma anche *nei/con i* contesti in cui vivono le stesse persone, divenendo una figura chiave – anche dal punto di vista progettuale – nel dare impulso a processi inclusi che – come abbiamo già indicato – richiedono la co-partecipazione di tutti gli *attori* che ne fanno parte. Come indica Cottini (2021), “la prospettiva inclusiva porta l'educatore ad allargare lo sguardo per comprendere non solo il problema della persona, ma soprattutto la complessità e la ricchezza dell'interazione fra persona e ambiente” (p. 55). Si

tratta – come rimarca lo stesso studioso – di un obiettivo rilevante che può essere solo perseguito in una direzione di lavoro di rete integrato che vede l'educatore come una “figura di mediazione e interazione, che si affianca e collabora con altri professionisti – come psicologi, assistenti sociali, operatori sanitari – nel rispetto reciproco dei ruoli di ciascuno (Cottini, p. 46). Tale lavoro di rete integrato non può prescindere – come accennato in apertura – dal “dare parola” anche agli esperti per esperienza (McLaughlin, 2009) nella prospettiva non solo di valorizzare la visibilità sociale e i diritti civili delle persone con disabilità, ma anche nella traiettoria metodologica di *imparare* da chi (ad esempio, una persona con disabilità) si rivolge ai professionisti. Come afferma Canevaro (2006), occorre essere molto competenti per “chiedere aiuto” a chi si presenta come “bisogno di aiuto” e farci indicare da lui qual è la strada per arrivare a leggere bene, con lui, il suo bisogno e per scoprire anche i bisogni della nostra professionalità, i limiti e le soglie del nostro pensare, del nostro sapere e del nostro agire. Tale visione è molto vicina ad un'idea di lavoro educativo che vede le persone con disabilità e/con i loro familiari come *agenti causali* della propria vita, trasformando un sapere individuale/familiare in un sapere collettivo, quando il *sapere per esperienza* produce un apprendimento e, dunque, trasformazione da parte dei contesti, dando avvio alla costruzione di un modus operandi che si perfeziona in itinere, coinvolgendo tutte le persone interessante e, quindi, con una valenza sociale di grande rilievo.

Il decentramento del sapere potrebbe, quindi, costituire un possibile framework culturale che vede la persona con disabilità come co-vettore che dà impulso a processi inclusivi che si alimentano nell' intersezione tra professionisti, famiglie e contesti di vita. Tutto ciò si raccorda necessariamente alla questione del profilo professionale degli educatori professionali e alla competenza del “saper lavorare con gli altri, incluse le famiglie e le persone con disabilità” (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2012) che potrebbe divenire, anche in una dimensione di benessere professionale, una competenza chiave che può qualificare ulteriormente un profilo con funzioni squisitamente progettuali e relazionali, nonché una competenza chiave per limitare modalità pratico-operative volte all' assistenzialismo e/o a forma di presa in carico “difettose” nell'ambito della disabilità. Si ravvisa, dunque, che il coinvolgimento degli *esperti per esperienza* conduce, da una parte, a un lavoro culturale volto alla decostruzione delle rappresentazioni sociali sulla disabilità e, d'altro canto, concorre, insieme alla formazione iniziale e in servizio, alla costruzione di professionalità maggiormente inclusive che, senza resistenze, vedono nell'altro un possibile alleato per costruire progettualità tese al raggiungimento di obiettivi sfidanti.

Riferimenti bibliografici

- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 259-264). Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. (2019). Integrazione. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 274-277). Brescia: Morcelliana.
- Canevaro, A. (2013). Pedagogia Speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 181-184.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero: una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2018). L'educatore professionale socio pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva. Alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 13-138.
- Cinotti, A. (2016). *Padri e figli con disabilità. Incontri generativi, nuove alleanze*. Napoli: Liguori.
- Cottini, L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy: a critical analysis of the policy of Integrazione Scolastica*. Rotterdam: Sense Publishers.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). *Profilo dei Docenti Inclusivi*. Odense, Danimarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lascioli, A. (2014). *Verso l'Inclusive Education*. Foggia: Edizione del Rosone.
- Lepri, C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- McLaughlin, H. (2009). What's in a name: "Clien", "Patient", "Customer", "Consumer", "Espert by Experience", "Service Us-er" - What's next? *British Journal of Social Work*, 39, 1101-1117.
- ONU (2006). *Convenzione Internazionale sui Diritti delle Persone con Disabilità*. New York: ONU.
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva, Switzerland: WHO (Trad. it. Organizzazione Mondiale della Sanità, ICF: *Classificazione Internazionale del Funzionamento, delle Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002).