

Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva

The new professional identikit of the socio-pedagogical educator in an inclusive perspective

Patrizia Gaspari (University of Urbino / patrizia.gaspari@uniurb.it)

The socio-pedagogical professional educator, recently redefined by the Law 205/17, Budget Law for the financial year 2018 multiannual budget for the three-year period 2018-2010, section 1, subparagraph 594-601 (G.U. n. 302 of 29/12/17 effective date 1/1/18), assumes a strategic and rigorously recognized role as a professional in the field of educational care and help within the micro and macro social and educational contexts. Nowadays, in fact, these contexts are constantly called to renew themselves in the direction of the affirmation of the inclusive perspective in order to ensure full citizenship, membership and participation rights of all forms to diversity. With reference both to the delicate task of inclusive governance required within the Special Pedagogy and to the careful planning of personalized educational-didactic interventions, it is necessary to critically re-read the educational background and skills of our professional. In particular, it is necessary to combine theoretical knowledge with good practices developed to decrease marginalization and inadequate participation of people with "special educational needs".

Key-words: training, professional educator, special educational needs, inclusion

abstract

© Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-5061 (in press)
ISSN 2282-6041 (on line)

I. Riflessione teorica 27

L'attuale contesto socio-culturale caratterizzato dalla complessità e dalla proliferazione di sempre nuovi bisogni formativi si presenta come scenario "al plurale" in cui le nuove emergenze educative, comprese quelle delle persone con "bisogni educativi speciali", necessitano di funzionali risposte pedagogico-didattiche formulate dopo attenta e calibrata "lettura-interpretazione" della vasta gamma di categorie di *differenze* e di *diversità* esistenti (ONU, 2015; ISTAT, 2018). Di fatto, i tradizionali luoghi della formazione risultano moltiplicati e diversificati: le conoscenze e le competenze trovano adeguato riconoscimento in dimensioni ed approcci ecologico-sistemici, fenomenologico-ermeneutici, umanistico-esistenziali, ecc.. e spazio-temporali che oltrepassano lo specifico contesto scolastico, in quanto la formazione (Baldacci, 2018; Bertagna, 2018) integrale ed integrata di *tutti* e di *ciascun* educando implica l'ottimale integrazione dell'educazione *formale* con l'*informale*, allo scopo di coniugare le imprescindibili risorse provenienti dal versante extrascolastico (Orsenigo, 2012; Zannini, 2015). All'interno del dibattito pedagogico generale e, nello specifico, nell'ambito della necessaria rivisitazione degli itinerari e del bagaglio formativo, nonché delle competenze dell'educatore professionale socio-pedagogico (Brandani, Zuffinetti, 2004), è opportuno riaffermare a pieno titolo il bisogno di una formazione "forte", pur nella sua poliedricità e complessità, dei professionisti della *cura* e dell'*aiuto* in prospettiva inclusiva (Gaspari, 2002; Palmieri, 2003), evitando il rischio di chiudersi, epistemologicamente parlando, nei vicoli ciechi di una settorialistica, tecnicistica e riduttiva impostazione degli itinerari formativi. A mio modesto parere, affidarsi a conoscenze, abilità e competenze sempre più specialistiche rappresenta un fenomeno non solo improduttivo, ma fuorviante, in quanto si corre il rischio di assumere uno "sguardo" miope e non olistico-globale che, invece, deve permettere, con adeguati strumenti culturali, la comprensione della complessa realtà contemporanea circostante, interpretata nell'inscindibile dialettica esistente tra vincoli, risorse, limiti e possibilità. In tal senso, per "abitare il disincanto", tipico della post-modernità (Cambi, 2006; Cambi, Catarsi, Colicchi, Fratini, Muzi, 2013), è indispensabile attrezzarsi di nuovi alfabeti, saperi e competenze culturali per interrogarsi sui nuovi territori e confini epistemologici delle scienze dell'educazione ed, *in primis*, della Pedagogia speciale, intesa come scienza dell'inclusione delle diversità, allo scopo di facilitare la nascita di produttive logiche di contaminazione e di ribadire la necessità che l'educatore socio-pedagogico, nel quotidiano operare a diretto contatto con la vasta gamma di soggetti con "bisogni educativi speciali" e non, sappia attingere e coniugare aspetti, linguaggi, competenze e metodi provenienti dal problematicismo (Bertin, 1995), dall'approccio fenomenologico-ermeneutico (Bertolini, 1988; Massa, 2003), dalle prospettive cliniche (Massa, 2005) ed ecologico-sistemiche (Bateson, 1977; Bronfenbrenner, 2002), senza dimenticare il ruolo svolto dalla dimensione umanistico-esistenziale (Rogers, 1951; Goffman, 1969; Maslow, 2010), ecc... Nell'ambito dell'attuale dibattito epistemologico caratterizzato dal paradigma della complessità (Morin, 1993), l'educatore è chiamato a valorizzare le differenze rispetto alle analogie e a ricercare innovative direzioni di senso rispetto alle logiche precostituite, omologate e standardizzate, spesso mutate da altri ambiti di conoscenza e da altre figure professionali, per formulare progetti educativi coerenti con il riconoscimento delle persone con "bisogni educativi speciali" e con i principi guida dell'educazione inclusiva. La complessità del "progettare" diviene la



condizione *sine qua non* per comprendere e rivalutare la persona a 360°, le cui dimensioni e risorse tessono una complessa unità reticolare dove mente, corpo, emozioni e relazioni si intrecciano dialetticamente, nel reciproco impegno di ricercare nuove forme di adattamento e di equilibratura dinamica, immergendosi nel più vasto tessuto sociale.

1. Il rinnovato “identikit” dell’educatore

Da tempo era evidente l’urgenza di definire in modo più chiaro e trasparente i diversi ruoli professionali e le differenti competenze dei professionisti della cura educativa e dell’aiuto coinvolti nel miglioramento della qualità della vita scolastica ed extrascolastica delle persone in difficoltà. Le competenze dell’educatore socio-pedagogico non possono venire assolutamente ridotte a semplici funzioni materiali acritiche e settorialistiche in cui prevalgono uno sguardo ed una prospettiva prettamente medicalistico-assistenziali. Alla base di una rigorosa ri-qualificazione professionale deve esserci una adeguata formazione *pedagogico-didattica* forte e, in caso di bisogno, anche specifica, ma non “specialistica”, garantendo sempre e comunque il confronto dialogico e dialettico con la pluralità di competenze e di professionalità chiamate in gioco per costruire la coralità dell’inclusione scolastica e sociale. Prima dell’attuale normativa, come afferma M. Pavone, per quanto concerne la formazione iniziale dell’educatore era stata frequentemente sottolineata “l’anomalia ambigua di prevedere due classi di laurea, con due distinti e diversi impianti formativi, per un profilo che sostanzialmente insiste sulla stessa utenza e che deve mettere in campo prima di tutto competenze educative, dovendosi occupare del *ben-essere* della persona nel suo contesto di vita, lungo il percorso esistenziale” (Pavone, 2014, p. 205).

Da tale angolazione prospettica, l’educatore professionale socio-pedagogico, recentemente ridefinito dalla Legge 205/17, assume un ruolo strategico e rigorosamente riconosciuto, come professionista della *cura* educativa e dell’*aiuto* all’interno dei micro e macro contesti sociali e formativi, costantemente chiamati a rinnovarsi nella direzione dell’affermazione della prospettiva inclusiva (UNESCO, 2009) allo scopo di garantire pieno diritto di cittadinanza, di appartenenza e di partecipazione delle diversità, *tutte*. In precedenza, chi si laureava presso i corsi universitari in scienze della formazione, con indirizzo educatore, in realtà, non aveva un titolo adeguatamente riconosciuto: il Disegno di Legge n. 2443, approvato dalla Camera dei Deputati il 13 dicembre 2017, rende finalmente giustizia alla piena legittimazione professionale del pedagogista e dell’educatore socio-pedagogico e socio-sanitario, nonostante l’iter normativo sia stato approvato dalla Legge di stabilità con notevoli difficoltà. L’importante innovazione contenuta nella Legge 205/17 (Lazzaro, 2018) pone fine alla fase di debolezza dell’identità professionale del *nostro operatore* e ad una serie di ambiguità di ruoli e di competenze da troppo tempo esistita, offrendosi come tappa fondamentale per un maggior adeguato e coerente iter formativo dell’educatore socio-pedagogico (Iori, 2018a). L’innovazione normativa consente al professionista della *cura* e dell’*aiuto* di avere un profilo professionale “più forte” e competenze più chiare e definite rispetto ad altre figure professionali appartenenti a territori ed ambiti socio-educativi e socio-assistenziali-sanitari frequentemente sovrapposti, attribuendo un significa-

tivo ruolo strategico all'educatore stesso, permettendogli, comunque, di attivare produttivi dialoghi e mediazioni con le risorse formative territoriali (scolastiche ed extrascolastiche), finalizzati a potenziare il processo di inclusione delle persone, *tutte*. In tal senso, l'educatore socio-pedagogico assume prioritari compiti di *governance inclusiva*, caratterizzati da pensiero critico-riflessivo (Schön, 1999; Baldacci, 2004, 2014), responsabilità etica e pieno coinvolgimento nella progettazione di interventi educativo-didattici individualizzati e personalizzati in grado di tutelare i bisogni formativi, speciali e non, di *tutti* e di *ciascun* soggetto. Nella messa in campo di competenze mirate a svolgere complesse funzioni di accompagnamento, di presa in carico, cura educativa ed aiuto, riduzione delle condizioni di "handicap", disabilità, disagio, svantaggio, allo scopo di promuovere autentici processi di umana emancipazione, *empowerment*, ristrutturazione del Progetto di vita delle persone "diverse" (Pavone, 2009; Mura, 2011), si concretizza, sempre *in progress*, il ruolo dell'educatore stesso, le cui competenze si ridefiniscono ed arricchiscono seguendo la logica del *lifelong learning*, attingendo, quindi, non solo dalle conoscenze teoriche accademiche ma, soprattutto dai linguaggi della strada, dalla "lettura" delle sofferte storie di vita delle fasce più deboli di persone che si trovano in situazioni di emarginazione e di scarso riconoscimento dei personali diritti partecipativi ed espressivo-comunicativi.

"In questo orizzonte di senso, si fa strada la figura dell'educatore socio-pedagogico, adeguatamente formato come operatore capace di concorrere a trasformare l'ambiente in una risorsa concreta, valorizzandone le potenzialità di componente di un sistema integrato di interventi e servizi, in grado di essere realmente inclusivo, ovvero rispettoso delle persone e delle loro caratteristiche, e rispondente ai loro bisogni: un ambiente responsabile e consapevole del proprio ruolo, pronto ad accogliere ciascuna persona" (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018, p. 122). L'ampio dibattito sulle professioni educative (Orefice, Carullo, Calaprice, 2011; Resico, Scaffidi, 2011; Corbi, Perillo, Chello, 2018), frutto di un democratico confronto tra gli esperti e le associazioni professionali, testimonia l'esigenza, fortemente sentita, di rileggere l'identikit professionale (Demetrio, 1990; Canevaro, Chierigatti, 2003; Canevaro, 2005) e l'iter formativo dell'educatore socio-pedagogico per renderlo sempre più responsabile e competente nella delicata e complessa azione di umana emancipazione delle persone con "bisogni educativi speciali" e non, nell'ottica del riconoscimento delle loro storie di vita, delle condizioni bio-socio-culturali e valoriali caratterizzanti l'intervento educativo sorretto da intenzionalità e da desiderio di trasformazione migliorativa. Come afferma V. Iori, "l'educazione è protesa verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trasformare e trasformarsi; è un evento *dinamico*, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è rivolto principalmente alla dimensione del futuro. L'educatore è sempre nel suo tempo presente, ma è anche sempre proiettato nel futuro. La struttura essenziale del fenomeno educativo è un evento temporale che si colloca nel presente, è sempre nel «qui e ora», e le sue risposte non sono procrastinabili, ma il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta l'azione educativa che tende, accogliendo il passato, a modificare la situazione presente gettandosi «avanti» (pro-gettandosi) nel *futuro*" (Iori, 2018b, p. 23). Il lavoro dell'educatore, quindi, assumendo compiti di sviluppo e di promozione-valORIZZAZIONE delle potenzialità personali e sociali di *ogni* individuo, si tinge di com-



plexità (Tramma, 2003) e necessita dell'acquisizione o del rafforzamento di una pluralità di competenze speciali e non, dialetticamente chiamate a confrontarsi, senza snaturarsi, coi linguaggi e con i molteplici settori disciplinari frequentemente affini ed, allo stesso tempo, persino antinomici. Nel corso delle mie ricerche (Gaspari, 1995; Gaspari, 2012) più volte ho sottolineato l'esigenza di una formazione *squisitamente pedagogica* e non generica o indifferenziata, dell'educatore professionale facendo massima attenzione al rigore epistemologico dello "specifico" territorio di competenze socio-pedagogico-didattiche rispetto a quelle provenienti dall'ambito assistenziale, terapeutico e riabilitativo: la complessità del profilo culturale e professionale del *nostro* operatore è l'elemento che lo contraddistingue e lo pone a stretto contatto con linguaggi tecnico-specialisti ed umani attivando modalità progettuali ed organizzative democraticamente solidali, a supporto del lavoro individuale e di gruppo. Ne consegue la necessità di compiere una profonda riflessione critica sulle direzioni di senso prettamente *pedagogico-educativo-didattiche* caratterizzanti il rinnovato profilo professionale dell'educatore: la Legge 205/17 rappresenta un autorevole passo avanti per l'adeguato riconoscimento di una figura professionale di fondamentale importanza all'interno delle scienze dell'educazione e, *in primis*, della Pedagogia speciale, fino a ieri troppo banalmente ricondotta a mansioni e a competenze genericamente sociologiche o, nel peggiore dei casi, assistenzialistico-custodialistiche intese come generiche semplicistiche, arbitrarie e diletteristiche improvvisazioni legate al buonismo o al buon senso, non adeguatamente supportate da una forte e chiara impalcatura progettuale di natura pedagogico-didattica. Come afferma A. Canevaro, la Legge 205/17 rappresenta un punto di svolta nell'ottica del riconoscimento delle professioni dell'educatore socio-pedagogico, socio-sanitario e del pedagogista e cerca di porre fine alla vasta gamma di contraddizioni e malintesi che hanno, per lungo tempo, confusamente influenzato la sostenibilità dell'educazione inclusiva nei confronti delle persone con "bisogni educativi speciali".

"Gli educatori hanno bisogno del riconoscimento non per fare carriera, ma per sedersi «dalla parte del torto» [...] i compiti di un educatore non devono essere di supplenza [...]. Possono essere fondamentali per il progetto di vita. Le competenze di un educatore sono preziose per "leggere" le risorse delle reti sociali e dei contesti. Possono-devono-essere complementari alle competenze dedicate allo specifico di una certa, e accertata, disabilità [...] un educatore è un «passeur» uno che aiuta a passare un confine. Lo potremmo tradurre con traghettatore. Traghettata dall'assistenzialismo all'operosità e alla produttività" (Canevaro, 2018a, p. 6).

2. Il bisogno di una formazione rigorosa ed identitaria

Di fronte alla crisi che ha coinvolto i processi di istruzione e di educazione, il concetto nodale che regge all'usura delle mode e del tempo è rappresentato dalla formazione che, ancora oggi, rimane una categoria epistemologica attualissima ed imprescindibile. Da tale angolazione prospettica, il dibattito sui nuovi itinerari formativi caratterizzanti la costruzione di un adeguato bagaglio di conoscenze teorico-pratiche dell'educatore diviene un'imperdibile occasione per ri-leggere l'identikit professionale del *nostro operatore* con l'urgenza di ribadire l'inutilità dei

tradizionali slittamenti semantici e delle pericolose “invasioni di campo” epistemologico (s.o.s. medicalizzazione) che, di fatto, hanno finito per depedagogizzare e ridurre sempre più a mera tecnica il rigoroso concetto di formazione stessa. Se la formazione è *trans-formazione*, la relazione educativa assume un fondamentale valore quando entrambi i protagonisti dell’incontro educativo si modificano coevolvendosi in specifiche categorie temporali e spaziali, assumendo il coraggio di superare crisi, di andare oltre l’esistente, per individuare nuove direzioni di senso e di significato (Fadda, 2016; Cambi, 2010). Il riconoscimento e la valorizzazione delle persone con disabilità implicano, prioritariamente, l’adozione di una chiave di lettura *pedagogico-didattica*, evitando di ridurre la questione in termini classificatori, di tipo clinico, in quanto non si tratta di riparare e di curare, ma di rifondare l’intervento educativo negli ambiti della progettualità e dell’autonomia per non ricadere in soluzioni didattiche preconfezionate, modularistico-standardizzate, riduttive rispetto alla complessità della persona. La vera emergenza, quindi, è il recupero o il consolidamento dell’educazione inclusiva nei confronti delle derive medicalistico-patologizzanti: la persona, indipendentemente dal suo “status” e dai suoi più o meno efficaci modi di funzionare, è sempre e comunque una potenzialità alternativa che implica radicali innovazioni culturali, sociali ed educative per essere riconosciuta negli ineludibili diritti di appartenenza, piena partecipazione e cittadinanza attiva. Nella formazione dei professionisti della cura e dell’aiuto le dimensioni del “sapere”, del “saper fare” e del “saper essere” risultano irrinunciabili e fra loro indissolubilmente interdipendenti. In ultima analisi, non si tratta di assumere posizioni estreme, di contestazione fine a se stessa nei confronti delle competenze tecnico-specialistiche che, in Pedagogia e Didattica speciale hanno, comunque, una specifica rilevanza: l’attenzione va posta al *come*, al *perché* e al *quando* vengono utilizzate per rivalutarne l’autentico significato e valore. Le competenze tecnico-specialistiche, lungi dal significare banalmente un insieme di procedure precodificate e di risposte standardizzate, esprimono il loro più pregnante significato non solo nell’uso di «*ciò-che-si sa*» (o di ciò che si *ha*), ma anche e soprattutto nell’uso di «*ciò-che-si-è*» (Iori, 2006, p. 52). La formazione, dunque, è un processo dinamico, non lineare che mediante l’ausilio dell’approccio narrativo prende gradualmente forma e si declina in dialettici percorsi di interazione e negoziazione delle esperienze: il progetto si realizza nel proiettarsi in ciò che *non è ancora*, nell’incessante dialettica azione di significazione produttiva che orienta le attività, gli incontri, le procedure di monitoraggio, di valutazione e le ipotesi di crescita, maturazione e cambiamento.

“È un processo dinamico che si dispone e si ridefinisce costantemente in progress, in funzione dei risultati, attività, aspirazioni, visioni e contesti. Significa - in ultima sintesi - andare ad esplorare le categorie delle possibilitazioni e delle capacitazioni” (Chianese, 2016, p. 24). E ciò, perché non esiste un’inclusione di qualità senza un adeguato livello di rinnovata formazione professionale di *tutti* i principali protagonisti del processo di auto-recupero delle persone con “bisogni educativi speciali” in ambito scolastico e nel più vasto contesto sociale e culturale di appartenenza. Lo sguardo educativo rivolto alle diversità, alle differenze tipiche della Pedagogia speciale, assume un senso autenticamente umano, accogliente ed inclusivo evitando e/o contenendo i rischi delle derive iperspecialistiche, in cui “specialità ed inclusività appaiono come costrutti dialettici, cui non corrispondono qualità sovrapponibili, complementari o assommabili” (Santi, 2014, p. 13).



L'inclusione delle persone *diversamente abili* nei micro e macro contesti formativi ed esistenziali non può prescindere, quindi, dalla valorizzazione dell'autentica comprensione dell'altro, che significa "entrare in contatto con", "contaminarsi" cognitivamente ed emotivamente per interpretare i *codici* ed i *registri della mente* e *del cuore* e proporre, in modo riflessivo e flessibile, una didattica della vita per la vita, che passi, soprattutto, attraverso percorsi curricolari, disciplinari ed esistenziali altamente significativi e personalizzati. "L'inclusione di qualità si può raggiungere a condizione che venga promossa e progettata una vasta gamma di concrete, significative possibilità da offrire alle diversificate, complesse, esigenze formative delle nuove emergenze educative, tanto differenti e diverse fra loro, ma ugualmente degne di rispetto, riconoscimento, appartenenza e valorizzazione dei personali diritti di cittadinanza all'interno del comune contesto sociale, democraticamente inteso. La possibilità di garantire un'uguaglianza di diritti-doveri di cittadinanza ed un'effettiva cultura della partecipazione nell'appartenenza per giungere alla vera e propria inclusione della persona nelle esperienze di vita e di formazione promosse all'interno dei micro e macro contesti sociali e culturali passano attraverso la promozione di un approccio integrato capace di produrre una coevoluzione che possa attivare una cooperazione inclusiva e dei processi sociali di accoglienza e di accompagnamento altamente sinergici" (Gaspari, 2011, p. 232). La qualità dell'esistenza di *ogni* essere umano è il fine ultimo da raggiungere nella realistica consapevolezza che un buon livello di qualità della vita non deriva esclusivamente dalla sicurezza economica, o dall'appagamento dei bisogni materiali, ma riguarda anche altre dimensioni ed aspetti di fondamentale importanza per la persona con disabilità, come la soddisfazione, frutto di significative relazioni sociali e culturali, la recuperata autonomia funzionale e decisionale nelle scelte da compiere, la possibilità di vedersi riconosciuti come cittadini attivi e partecipi all'interno della comunità di appartenenza, di poter esprimersi con il desiderio di avere sicurezze, di appartenere ad una cittadinanza che è rispettata veramente nei suoi fondamentali diritti: di vivere, sognare, lavorare, amare, incontrarsi, ecc., senza mai ritenersi ai margini di una struttura, di un'istituzione, di un contesto chiuso e definito una volta per tutte. Essere parte, "stare dentro", significa inclusione nell'appartenenza, facendo attenzione a rivolgere lo sguardo verso ciò che avviene osmoticamente dentro e fuori il sistema stesso, ricercando dialetticamente sempre nuove forme di equilibrio e di adattamento nei processi di partecipazione culturale, sociale, formativa. La rilettura dell'identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico, inteso come autorevole professionista della relazione di cura e di aiuto, capace di promuovere l'inclusione scolastica e sociale dei soggetti con disabilità e con "BES", implica l'adozione di un

"pensiero riflessivo e meditativo che, ricapitalizzando il pensiero pedagogico più avvertito, oltre a demistificare ogni forma di orientamento inteso quale settore specialistico, con valenza solo diagnostica o meramente informativa e dunque preliminare e strumentale alla progettazione educativa, sia capace di promuovere un nuovo modo di "essere" e "sentirsi" a livello individuale e sociale. Diventa, dunque, necessario pensare itinerari e vie mediante i quali l'intervento educativo possa effettivamente generare contesti inclusivi ed equità di opportunità, al fine di consentire a ciascuno, qualunque sia la propria condizione, di conseguire il massimo sviluppo delle possibilità soggettive e il più ampio livello di partecipazione democratica" (Mura, 2018, pp. 14-15).

3. L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo: la complessità delle competenze

La professione di educatore risulta ad elevata complessità, in quanto l'agire pedagogico non si risolve nel semplice raggiungimento di obiettivi più o meno parziali, ma è finalizzato alla valorizzazione di una pluralità di dimensioni presenti nella personalità *di ogni e di qualsiasi* soggetto. Ne consegue che il personale bagaglio formativo dell'educatore professionale, collocato all'interno della *scienza dell'integrazione-inclusione delle diversità*, non può prescindere da un insieme di conoscenze e competenze *integrate*, epistemologicamente fondate sulle categorie della *complessità* e della *polivalenza* dell'agire strategico nei molteplici e diversificati campi d'intervento. In questo senso, è opportuno bandire riduzionistiche soluzioni di natura tecnicistico-metodologica, per adottare modalità d'intervento ecologico-sistemiche, fenomenologico-ermeneutiche ed umanistico-esistenziali, valorizzanti la globalità e l'integralità di *ogni* persona. All'interno della Pedagogia speciale l'educatore assume il prioritario compito di *accompagnare* l'altro, il "diverso", nel difficile percorso formativo e ricompositivo dell'esistenza, prendendosene cura con efficaci e funzionali progettazioni di natura metabletica (Demetrio, 1999). In tal senso, favorisce processi di inclusione e di piena partecipazione delle persone con "bisogni educativi speciali" aiutandole a ridefinire il Progetto di vita, attivando sensibili e competenti azioni di accompagnamento in attesa che l'altro, il "diverso" re-cuperi o ri-acquisti le potenzialità, le risorse, l'autonomia necessarie per affrontare la sfida del futuro. Le competenze dell'educatore non sono da intendersi come teorie, metodi, tecniche e strumenti già definiti a priori, in modo meccanicistico ed acritico, ma si costruiscono dialetticamente, *in progress*, nel corso dell'esperienza e nella costante operosità che lega, in logiche di interdipendenza, la pluralità degli umani bisogni, intrecciando le risorse provenienti dai linguaggi affettivo-cognitivi-relazionali, corporei, ecc... in contesti ad elevato gradiente di accoglienza e di inclusività delle differenze. La funzione di accompagnamento competente (Canevaro, 2009; Cinotti, 2017), esercitata dall'educatore socio-pedagogico sostiene e promuove nell'altro nuovi orizzonti di senso e di significato, orienta, indica, propone senza mai imporre norme, decisioni, comportamenti; diviene, quindi, *cura educativa* (Franchini, 2001; Colombo, Bianchi, Cocever, 2004; Heidegger, 2008) autentica comprendente una pluralità di competenze, ruoli e funzioni in grado di evitare pericolose derive tecnicistico-specialistiche. Come afferma giustamente A. Canevaro "la via di fuga è la monofunzione specialistica. Che a volte prende avvio dalla stereotipizzazione dei bisogni. Ritenendo che una diagnosi permetta di definire, una volta per tutte, i bisogni di tutti coloro che hanno quella diagnosi, ci potremmo convincere che specializzandoci su quella diagnosi avremmo le risposte già confezionate [...]. Non è possibile considerare la progettazione formativa come una pura applicazione che il tecnico competente fa nella vita degli altri. Occorre che vi sia una struttura dialogica che permette di sviluppare delle relazioni d'aiuto e non delle sostituzioni. Nessuna persona, per quanto abbia competenze tecniche altre, può sostituirsi interamente alla vita dell'altro" (Canevaro, 2018b, p. 24).

Lo *specifico educativo* rappresenta la dimensione costante della relazione umana, specie se quest'ultima finisce per assumere le connotazioni della rela-



zione d'*aiuto* che, di fatto, presuppone elevate valenze simboliche e trasformative, implicanti *sempre* e *comunque* un reciproco arricchimento. L'aiuto non è, quindi, terapia medico-farmacologica o attività prettamente assistenziale, di natura compensativa: nelle dinamiche di aiuto (Catarsi, 2004) la diversità dell'altro è continua occasione di conoscenza e di scoperta, è ricchezza, valore, interrogativo da accogliere e da interpretare.

“L'aiuto implica un processo di coeducazione-coevoluzione tra i protagonisti della relazione educativa, un reciproco scambio, una produttiva dialettica di esigenze individuali e collettive finalizzate alla individuazione di significati non assoluti, né assolutizzanti, ma orientanti l'umana, vulnerabile esistenza. La relazione d'aiuto si presenta, perciò, come “*luogo ermeneutico*”» (Gaspari, 2003, p. 261).

La competenza pedagogica dell'educatore va *oltre* il possesso di un sapere pre-costituito, perché è costante ricerca finalizzata ad unire il noto all'ignoto, ad individuare i confini della realtà spesso variegati e poliedrici, inter-connettendoli. Il lavoro dell'educatore, quindi, è di natura complessa, perché implica la conduzione di un'esperienza formativa intenzionalmente e formalmente pensata e progettata allo scopo di promuovere nel “diverso” processi di rimotivazione e di recupero dell'autonomia, nell'ottica di una nuova scoperta di sé e del mondo, ricostruendo innovative traiettorie esistenziali. All'interno della vasta gamma di competenze che il *nostro* operatore pedagogico deve possedere, un ruolo fondamentale e strategico è svolto dalla capacità di “leggere-interpretare” l'unicità delle storie di vita dell'altro adottando, sempre e comunque, modalità di intervento educativo-didattiche dinamiche, evolutive, *feedbatiche* che privilegino i principi dell'adattabilità e della costante modificazione delle umane relazioni all'interno di luoghi formativi sempre più inclusivi. La visione di un contesto educativo inclusivo, che pone al centro del discorso la persona con disabilità, compresa nella pluralità delle relazioni che intreccia all'interno dei micro e macro contesti di vita, enfatizza il valore delle differenze

“e delle singole specificità, garantendo il diritto di ciascuno all'accoglimento, alla partecipazione attiva e alle pari opportunità, nel rispetto delle esigenze di tutti [...] nessuno escluso. La comunità educativa, si trova, dunque, chiamata, oggi più che mai, a rispondere a una sfida che può generare nuovi modelli e sperimentazioni o involvere verso derive tecnicistiche, e specialistiche” (Malaguti, 2018, pp. 152-153). Il riconoscimento delle persone che “bisogni educativi speciali” richiede l'adozione di una chiave di lettura pedagogico-didattica per ridurre le derive di approcci clinico-classificatori di natura riparatoria e il frequente ricadere in soluzioni didattiche standardizzate e preconfezionate: le competenze tecnico-iperspecialistiche, spesso hanno finito per sostituire o delegittimare il ruolo delle competenze critiche ed autoriflessive senza le quali ogni “esperto” della cura educativa e dell'aiuto rischia di smarrire l'autentica identità professionale (Gaspari, 2017). L'educatore inteso come interprete, lettore ermeneutico delle situazioni esistenziali “difficili” deve sapersi calare dentro la complessa sfida della quotidianità per accompagnare e vivere *con* la difficoltà del “diverso” all'interno di un contesto relazionale che privilegi la dimensione della co-educazione e del “con-essere”, nell'incessante dialettica tra alterità e diversità finalizzata a ricercare sempre nuovi equilibri, adattamenti, conoscenze e possibilità. Le competenze educative si focalizzano nel quotidiano agire pro-

fessionale, nell'attenta azione di *accompagnamento* dei soggetti in difficoltà calibrando relazioni di aiuto e di cura educativa basate su autentiche modalità di coesistenza. L'educatore dovrà, quindi, costruire un rapporto educativo orientato a far sì che la persona in difficoltà possa gradualmente riprendersi cura di sé: si tratta di *aiutare l'altro ad aiutarsi*, valorizzando le possibili risorse esistenti e la globalità delle modalità espressivo-comunicative della persona diversamente abile. In tale ottica, la comprensione non basta, perché occorre anche saper progettare le modalità mediante le quali coinvolgere e rimotivare le persone più vulnerabili. Diviene, pertanto, di fondamentale importanza la capacità di "saper mediare, saper costruire ponti tra i mondi vitali e il mondo educativo [...] saper individuare gli arredi adeguati e cambiarli man mano che le situazioni evolvono, sapere utilizzare gli oggetti giusti, quelli che aprono la possibilità di con-divisione dell'esperienza, e che lasciano al tempo stesso margini di autonomia, di sperimentazione individuale, di scoperta autentica. Occorre, abbiamo detto, *saper istituire e destituire mondi*: saper mettere in atto *rituali* che aprano e che chiudano l'esperienza [...]. Occorre saper stare dietro le quinte per saper stare in scena, si è detto: saper *immaginare* gli effetti che l'esperienza potrebbe produrre e interpretare la propria parte *di concerto* con altri soggetti -educatori ed altri professionisti- ma anche con strumenti, attrezzi, oggetti, arredi, in spazi, tempi, e con ritmi che, possano contribuire a creare un'atmosfera, una sfida, una situazione, appunto, significativa dal punto di vista educativo" (Palmieri, 2018, pp. 165-166). L'educatore professionale socio-pedagogico si rivela autentico professionista della cura educativa e della relazione d'aiuto nella delicata gestione delle dinamiche educative costantemente a contatto con la vasta gamma di soggetti con "bisogni educativi speciali", compresi quelli con disabilità. In tale ottica, le competenze di accoglienza, supporto, accompagnamento, cura educativa, orientamento, promozione di logiche di cambiamento (metabolistica), mediazione delle relazioni ecosistemiche e facilitazione dei processi di integrazione-inclusione rendono possibile la costruzione di una vasta gamma di sostegni e di aiuti socio-culturali ed educativi, intesi come fattori resilienti finalizzati alla riprogettazione delle altrui esistenze.

"La fondamentale competenza consiste nel possesso di una *visione ecologico-sistemica*, che implica la capacità di cogliere i nessi, le interrelazioni semantiche, per attivare funzionali e feconde *mediazioni e negoziazioni*, *raccordando* sinergicamente linguaggi, risorse e diverse professionalità, allo scopo di *condividere* obiettivi, contenuti e strategie educativo-didattiche rivolte all'integrazione della persona *diversamente abile* e all'inclusione di *tutti* e di *ciascun* soggetto nell'attuale contesto sociale e culturale di appartenenza" (Gaspari, 2012, pp. 114-115).

Si tratta, senza dubbio, di progettare una pluralità di interventi ad elevato gradiente di complessità, perché le pratiche di cura educativa e di accompagnamento non si risolvono, soltanto nel raggiungimento di obiettivi a medio o lungo termine, ma sono finalizzate alla valorizzazione della globalità, delle dimensioni rappresentative la personalità individuale, promuovendo, in modo personalizzato e contestualizzato, funzionali processi di crescita, apprendimento ed inclusione sociale. Ciò che contraddistingue il lavoro dell'educatore rispetto ad altre, pur importanti professionalità educative e non, è rappresentato dalla specificità educativo-didattica del "prendersi cura" dell'esperienza formativa dell'altro, della persona *diversamente abile*, nella centralità delle umane relazioni in cui l'osser-



vazione, l'ascolto, la riflessività ed, *in primis*, la progettazione formativa ed esistenziale (Progetto di vita) sono finalizzate alla facilitazione-negoziazione del processo di inclusione scolastica e sociale dei soggetti con "bisogni educativi speciali" nei micro e macro contesti culturali di appartenenza. "In questa prospettiva l'apprendimento acquista un senso particolare; non è tanto o solamente un incremento di conoscenza, bensì una sorta di ristrutturazione cognitiva che porta anche ad una diversa rappresentazione di sé: se apprendere significa capire che qualcosa è possibile, educare significa mostrare che qualcosa è possibile" (Scarpa, Molteni, Sambugaro, Paoletti, Giuliodoro, 2010, p. 115). È necessario, quindi, come afferma G. Bateson (1984), essere disposti a "ricevere l'altro", a riconoscerlo per successivamente ri-generarlo e restituirlo al mondo, in modo nuovo e più consapevole attivando le personali capacità e competenze resilienti. Lo specifico educativo è il territorio da privilegiare all'interno della relazione di cura (Bruzzone, Musi, 2007) di cui il nostro professionista diviene promotore ed interprete intenzionale e competente: all'educatore socio-pedagogico si richiede di essere in grado di compiere una costante opera di *scomposizione* e *ricomposizione* delle altrui esistenze, ovvero di fungere da elemento di riconnessione dinamico-evolutiva di elementi spesso apparentemente scollegati e separati. Secondo la prospettiva fenomenologica sostenuta da P. Bertolini, l'educatore socio-pedagogico si offre come costante punto di riferimento ed *alternativa rappresentazionale* dilatando il campo di esperienza e di vita della persona con disabilità e in condizioni di emarginazione per provocare un ampliamento di possibilità e di occasioni esistenziali mediante un simbolico lavoro di ri-significazione, per far sì che la persona in difficoltà ritorni ad essere autentica protagonista di una nuova rappresentazione di sé e del mondo, predisponendo, soprattutto, le condizioni e le risorse contestuali in ottica partecipativa ed inclusiva. Le competenze di cura educativa intendono valorizzare pienamente la persona e certamente anche i suoi bisogni educativi speciali attivando processi di autentica accettazione e riconoscimento delle potenzialità e delle risorse esistenti, oltrepassando, quindi, sterili e riduttivi protocolli tecnicistico-medicalistici.

"Il potere della cura, intesa come atto di comprensione, aiuta il soggetto disabile a ridare un senso alla personale esperienza di vita, lo spinge a ricordarsi di sé, ad accettarsi nella propria «specialità», a divenire sempre più presente a se stesso e agli altri: non sconfigge certamente il deficit, ma aiuta chi ha un deficit a dargli un significato" (Gaspari, 2003, p. 267). Nel tentativo di ridurre l'handicap e di agevolare il raggiungimento di una piena partecipazione socio-culturale della persona "diversa", l'educatore diventa agente *trasformatore* che accompagna l'altro, prendendosi cura della sua vita (Canevaro, 2015), condividendo le oggettive difficoltà, potenziandone le autonomie con uno stile educativo che richiede, sempre e comunque, spirito di servizio ed elevate capacità progettuali ed organizzative. Uscendo dalle logiche dell'etichettamento medicalizzante e del tecnicismo iperspecialistico l'educatore socio-pedagogico si offre come spazio, tempo e "luogo" narrativo, come sfondo-canovaccio mediante il quale le persone con "bisogni educativi speciali" colgono l'occasione di usufruire di momenti formativi altamente ricompositivi finalizzati a riannodare i fili di esistenze spezzate, dolorose e disorientate, recuperando, nella complessa trama del lavoro educativo, potere decisionale, riflessività critica e maggiore consapevolezza, dopo attenta rilettura delle personali storie di vita, grazie alle potenzialità dell'incontro con

l'altro, che può certamente aiutare a ridare un nuovo senso alla propria esistenza.

“L'educatore diviene attento ascoltatore di storie, interessanti, affascinanti, toccanti, destabilizzanti, sconcertanti, e assume il compito di tenere il “filo rosso” della vita delle persone, accompagnandole in un percorso di tessitura di nessi tra passato, presente e futuro” (Oggionni, 2010, p. 139; Oggionni, 2014). Il *nostro* professionista agisce, quindi, nell'ottica del cambiamento, facilitando processi di inclusione scolastica e sociale della vasta gamma di differenze e diversità, attivando una rete dinamica ed evolutiva di sostegni e di aiuti costruita con attenta opera di mediazione tra istituzioni e luoghi formativi, competenze, professionalità e risorse appartenenti ai micro e macro contesti di vita e al più vasto scenario socio-culturale democraticamente inteso.

“La prospettiva inclusiva mette perciò i servizi per la disabilità di fronte a un bivio: continuare lungo i consueti binari del modello medico-diagnostico o accettare la sfida e rimettersi in gioco, avviando un processo in cui servizi e operatori pongano in discussione il proprio ruolo, le idee e i modelli di approccio alla disabilità e le prassi utilizzate, per rinnovarli in chiave inclusiva” (Nuzzo, 2013, p. 75; Caldin, 2012). L'inclusione necessita di un allargamento di confini, della diffusività delle competenze professionali, umane, pedagogico-didattiche, organizzative, ecc..., che debbono essere patrimonio comune dell'umanità, effettivamente a servizio dei “bisogni educativi speciali” e non, delle persone, *tutte*. Il quotidiano agire professionale è finalizzato a promuovere e a progettare buone prassi inclusive riferite alla crescita, all'autonomia, all'autodirezione del soggetto in difficoltà, ovvero al suo *empowerment*, inteso come ampliamento di nuove, alternative possibilità esistenziali. Il recupero dell'identità storico-sociale, dei diritti di cittadinanza ed appartenenza di chi vive in condizioni di emarginazione avviene promuovendo logiche di riconoscimento delle diversità finalizzate al processo di inclusione che non è un dono, né un'utopia, tantomeno un'imposizione normalizzante: secondo tale prospettiva l'educatore ricerca le condizioni, mobilita le risorse e le competenze disponibili per la necessaria rilettura dell'altrui Progetto di vita. L'educatore socio-pedagogico, è, quindi, *agente facilitatore* del processo di inclusione scolastica e sociale delle persone con “bisogni educativi speciali”, un professionista in grado di ottimizzare funzionalmente pratiche qualitative capaci di riorganizzare le dinamiche di contesto riducendo ostacoli e barriere che impediscono un positivo accesso ai linguaggi e ai luoghi formativi di comune esperienza. Secondo W. Fornasa “includere è un modo per pensare e quindi agire, le relazioni nei contesti di con-vivenza; la relazione (le sue reti e i suoi nodi) è la forma “etica” del diritto alla con-cittadinanza; le reti di relazioni non sono interpersonali, ma anche contestuali, esperienziali e situate, definiscono le forme, le modalità e le differenze dell'organizzazione e della sua costruzione di senso” (Fornasa, p. 130). L'azione educativa intesa come relazione di cura autentica è finalizzata a far riscoprire all'altro, al “diverso”, la possibilità di andare *oltre* se stesso, di poter rivendicare un originale, personale ed innovativo spirito di progettualità. Per adempiere al suo compito, l'educatore secondo P. Bertolini e L. Caronia, deve offrirsi come alternativa rappresentazionale e “dilatatore del campo d'esperienza dell'altro”, presentandosi come fonte di resistenza-resilienza e come testimone di autentica speranza emancipativa (Bertolini, Caronia, 2015). Come giustamente sostiene A. Goussot:

“l'educazione come processo di umanizzazione vuol dire mettere il soggetto



nelle condizioni di riappropriarsi della propria storia, di provare le proprie capacità, di sperimentare i vincoli, di decodificare il mondo nel quale vive, di passare da una “coscienza mistificata” [...] ad una conoscenza critica dell’essere nel mondo e col mondo” (Goussot, 1994).

Riferimenti bibliografici

- Baldacci, M. (2004). *Il problematismo: dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Lecce: Milella.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2018). Educazione e formazione. Appunti di lavoro. In G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze* (pp. 61-68). Roma: Studium.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bertagna, G. (ed.) (2018). *Educazione e formazione. Sinomie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Bertin, G.M. (1995). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento* (a cura di P. Barone, C. Palmieri). Milano: FrancoAngeli.
- Brandani, W., & Zuffinetti, P. (2004). *Le competenze dell'educatore professionale*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Bruzzo, D., & Musi E. (eds.) (2007). *Vissuti di cura, competenze emotive e formazione nelle professioni sanitarie*. Milano: Guerini Scientifica.
- Caldin, R., & Friso, V. (eds.) (2012). *Pensare, fare, diffondere cultura inclusiva*. Padova: University Press.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Bari: Laterza.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi, E., Fratini, C., & Muzi, M. (2013). *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2005). *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*. Roma: Carocci.
- Canevaro, A. (2009). La lunga strada dell'integrazione nella società per una vita autonoma e indipendente. *L'integrazione scolastica e sociale*, 8 (5), 417-439.
- Canevaro, A. (2015). *Nascere fragili. Processi educativi e pratiche di cura*. Bologna: EDB.
- Canevaro, A. (2018a). Editoriale. Il riconoscimento degli Educatori. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17/1, 5-6.
- Canevaro, A. (2018b). L'educatore socio-pedagogico esce dalla nebbia. È riconoscibile, *Appunti* 225 (3), 18-31.
- Canevaro, A., & Chieragatti, A. (2003). *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*. Roma: Carocci.
- Catarsi, E. (ed.) (2004). *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*. Pisa: Del Cerro.
- Chianese, G. (2016). La costruzione del profilo professionale: narra(azioni) in transizione. In G. Chianese, *Costruzione del profilo professionale. Pratiche narrative e riflessive* (pp. 19-24). Milano: FrancoAngeli.
- 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. *ECPS Journal*, 17, 113-138.
- Cinotti, A. (2017). Accompagnamento. *Studium Educationis*, XVIII (3), 137-140.
- Colombo, G., Bianchi, L., & Cocever, E. (2004). *Il lavoro di cura: come si impara e come si insegna*. Roma: Carocci.
- Corbi, E., Perillo, P., & Chello, F. (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.

- Demetrio, D. (ed.) (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.
- Fadda, R. (2016). *Promessi ad una forma. Vita, esistenza, tempo e cura. Lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fornasa, W. (2013). L'inclusione: uno sguardo metodologica per l'intervento ecosociale. In R. Medeghini, G. Vadalà, W. Fornasa, A. Nuzzo, *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 125-149). Trento: Erickson.
- Franchini, R. (2001). *Costruire la comunità che cura. Pedagogia e didattica nei servizi di aiuto alla persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Gaspari, P. (1995). *L'educatore professionale. Una provocazione per la pedagogia contemporanea*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2003). L'educatore professionale nell'ottica della Pedagogia speciale. *L'integrazione scolastica e sociale*, 2 (3), 260-267.
- Gaspari, P. (2011). *Sotto il segno dell'inclusione*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012). *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.
- Goussot, A. (1994). *Un tecnico di un sapere pratico*. <http://www.accaparlante.it/articolo/un-tecnico-di-un-sapere-pratico> (Data di accesso: 19/09/2018).
- Heidegger, M. (2008). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori, V. (2006). *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (ed) (2018a). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Iori, V. (2018b). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- ISTAT (2018). *Integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado*. <https://www.istat.it/it/files/2018/03/alunni-con-disabilit%C3%A0-as2016-2017.pdf> (Data di accesso: 27/09/2018).
- Lazzaro, E. (2018). *Impara l'arte e mettila da parte. Riflessioni di un educatore. Storie e poesie: una vita da educatore*. Trento: Erickson.
- Legge 205/17. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (Data di accesso: 10/10/2018).
- Malaguti, E. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Maslow, A.H. (2010). *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (ed.) (2005). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Mori, L., & Varchetta, G. (eds.) (2012). *Cura e formazione: le organizzazioni che curano*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mura, A. (2011). *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2018). Orientamento formativo, disabilità e prospettive di emancipazione. In A. Mura (ed.), *Orientamento formativo e Progetto di Vita. Narrazione e itinerari didattico-educativi* (pp. 13-28). Milano: FrancoAngeli.
- Nuzzo, A. (2013). Idee per l'inclusione. Dalla cura della persona alla cura del territorio In Medeghini R., Vadalà G., Fornasa W., Nuzzo A., *Inclusione sociale e disabilità. Linee guida per l'autovalutazione della capacità inclusiva dei servizi* (pp. 73-83). Trento: Erickson.
- Oggoni, F. (2010). Storie di vita ai margini. In E. Biffi (a cura di), *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storie di vita e autobiografia* (pp. 121-152). Milano: FrancoAngeli.



- Oggioni, F. (2014). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*. http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E (Data di accesso: 5/10/2018).
- Orefice, P., Carullo, A., & Calaprice, S. (eds.) (2011), *Le professioni educative e formative: dalla domanda sociale alla risposta legislativa. Il processo scientifico, professionale e normativo del riconoscimento nazionale ed europeo*. Padova: CEDAM.
- Orsenigo, J. (2012). Lavoro educativo e organizzazione: luoghi da curare e cure cui dar luogo. In L. Mori, G. Varchetta (eds.), *Cura e formazione. Le organizzazioni che curano* (pp. 133-155). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (ed.) (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Resico, D., & Scaffidi, A. (eds.) (2011). *Le professioni educative. Riflessioni e prospettive occupazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Rogers, C. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Giunti.
- Santi, M. (2014). Epistemologia dell'inclusione? Un paradosso "speciale" per una sfida possibile. In L. d'Alonzo (ed.), *Ontologia special education* (pp. 13-32). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Scarpa, P.N., Molteni, L., Sambugaro, L., Paoletti, L., & Giuliodoro, S. (2010). Appunti di viaggio. In F. Crisafulli, L. Molteni, L. Paoletti, P.N. Scarpa, L. Sambugaro, S. Giuliodoro, *Il "core competence" dell'educatore professionale. Linee d'indirizzo per la formazione* (pp. 98-118). Milano: Unicopli.
- Schön, D.A. (1999). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tramma, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- UNESCO (2009). *Better education for all: when we're included too*. Paris: UNESCO.
- Zannini, L. (2015). *Fare formazione nei contesti di prevenzione e cura. Modelli, strumenti, narrazioni*, Lecce: Pensa MultiMedia.

