

L'educatore professionale socio-pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca

Lucia Chiappetta Cajola - Marianna Traversetti

Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)

DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-chia>

lucia.chiappettacajola@uniroma3.it

marianna.traversetti@uniroma3.it

THE SOCIO-PEDAGOGICAL PROFESSIONAL EDUCATOR
IN THE SCHOOL SERVICES BETWEEN SUSTAINABLE
DEVELOPMENT AND INCLUSIVE GOVERNANCE:
SOME RESEARCH DATA

ABSTRACT

The study proposes some reflections about the professional profile of the socio-pedagogical educator in the framework of inclusive education. In Italy, also in the perspective of the long life learning, the 205/2017 law attributes a fundamental role to the educator in connection with the dialogue, the collaboration and the interaction between the professional community and the school service. As observed by some ICF-CY based research (the ICF-CY application has recently been underlined also in the formative field), the educator is a link between school, children, students and families. He gives a very important contribute to realize the «Plan of education for sustainability» and the governance of special educational needs, enhancing formal, informal and non-formal learning. The educator can contribute to constructing innovative practices and reflective transformation by deepening and research: this is an identifying element of inclusive governance. In this context, the educator is an engine of effective relationship and mediation between school and territory and he establishes himself as a professional able to act in the dialectic and constructive relationship with all the subjects who work in educational services.

Keywords: Educational and school services; Education for sustainability; ICF; Inclusive governance; Social professional educator.

1. PER UN'EDUCAZIONE DI QUALITÀ, EQUA E INCLUSIVA

Il paradigma socio-culturale entro il quale si determinano l'evoluzione e le istanze delle nuove generazioni rappresenta la cornice epistemologica di riferimento per una lettura critica e costruttiva della complessità e dell'eterogeneità che caratterizza la società attuale (Consiglio Europeo, 2010; ISTAT, 2018) nella quale l'educazione rappresenta il fattore fondamentale di promozione dei valori della cooperazione e della cittadinanza (UNESCO, 1996; ONU, 2015), nel rispetto delle «differenze» individuali e sociali.

«Fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti»¹ è, infatti, uno dei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile individuati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite nell'ambito della Risoluzione *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*² (ONU, 2015). Fra i traguardi dell'Agenda³, in particolare, emerge l'esigenza che «tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (*ibid.*, p. 17).

Non è un caso, allora, che venga richiesto proprio all'educazione di *guidare il cambiamento* della società e della cultura, secondo un'ottica metodologico-culturale, opportunamente sottolineata nel *Piano per l'educazione*

¹ È l'Obiettivo 4 che, da un alto, riconosce il ruolo privilegiato dell'istruzione come motore principale per il perseguimento complessivo di tutti gli obiettivi dell'Agenda 2030 e, dall'altro, inserisce l'educazione nell'ambito di una visione del mondo in evoluzione positiva, qualora si realizzino «i passi audaci e trasformativi che sono urgentemente necessari per portare il mondo sulla strada della sostenibilità e della resilienza» (ONU, 2015, p. 13).

² È importante evidenziare che l'Agenda 2030 è l'esito dei lavori delle principali conferenze delle Nazioni Unite quali, il *Resoconto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo* (ONU, 1992), il *Resoconto della Conferenza internazionale sulla popolazione e lo sviluppo* (ONU, 1994), il *Resoconto della quarta Conferenza mondiale sulle donne* (ONU, 1995).

³ L'Agenda 2030, oltre i 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile, presenta 169 traguardi, interconnessi e indivisibili, che bilanciano le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: economica, sociale ed ambientale.

alla sostenibilità (MIUR, 2017)⁴, che chiama in causa sempre più le strutture educative e formative, sia scolastiche sia universitarie, nella realizzazione di iniziative orientate precocemente allo sviluppo sostenibile.

Nell'ambito dell'auspicato cambiamento, teso anche a potenziare le strutture dell'istruzione in modo che siano concretamente sensibili ai bisogni di ciascuno e, in particolare, dell'infanzia e della disabilità, il lavoro dell'educatore professionale socio-pedagogico⁵ si caratterizza, di conseguenza, come un «vero e proprio mestiere dell'umano»⁶. Mestiere che, in ragione dell'intenzionalità, della creatività e del pensiero critico che lo contraddistingue, può promuovere in ciascuna persona la massima affermazione di sé (Sen, 1980 e 1993; Nussbaum, 2013) e la crescita delle proprie potenziali risorse, rendendo queste ultime ricettive al miglioramento continuo e alla realizzazione individuale. In questa dimensione teorica e valoriale, gli apporti dei servizi scolastici sono quindi determinanti per la realizzazione dell'individuo come «essere sociale», secondo le personali inclinazioni, i propri potenziali talenti e le proprie attitudini in funzione sia del ben-essere personale (Morin, 2015) sia delle opportunità di sviluppo e di crescita collettiva, e sono altresì determinanti per creare «il viatico benefico per l'avventura della vita di ciascuno» (*ibid.*, p. 36).

Il riconoscimento del diritto ad essere se stessi, del ruolo sociale individuale e il clima di sensibilità alle differenze, richiede, in una comunità edu-

⁴ Il *Piano per l'educazione alla sostenibilità* è stato presentato il giorno 9 ottobre 2017 dalla ministra senatrice Valeria Fedeli nell'ambito del Convegno *La pedagogia italiana per l'educazione alla sostenibilità. Il Piano ministeriale*, svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con la SIPED e con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Il Piano è articolato in 20 azioni che riguardano tutto lo spettro di attività del MIUR e sono suddivise in 4 macroaree: Edilizia e ambienti/ strutture e personale del MIUR; Didattica e formazione dei docenti; Università e ricerca; Informazione e comunicazione. La scuola è impegnata, in particolare, nelle seguenti dieci azioni: Competenze di base; Competenze di cittadinanza globale; Cittadinanza europea; Patrimonio culturale, artistico e paesaggistico; Cittadinanza e creatività digitale; Integrazione e accoglienza; Educazione all'imprenditorialità; Orientamento; Alternanza scuola-lavoro; Formazione per adulti.

⁵ La qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con laurea L19 Scienze dell'Educazione e della Formazione e ai sensi del Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 65, al fine di sviluppare conoscenze e competenze teoriche e pratiche in diversi ambiti professionali, quali l'educazione nei servizi alla persona, l'educazione per l'infanzia, la formazione dell'adulto.

⁶ Con questa accezione viene identificato il profilo dell'educatore nella *Relazione della VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione)*. Proposta di legge n. 2656-3247 dell'8 giugno 2016 (Camera dei deputati, 2016) riguardante la disciplina delle professioni di educatore e di pedagogista, che ha avuto seguito con la Legge 27 dicembre 2017, n. 205, *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020* (commi 594-601).

cante per vocazione aperta e democratica (Armstrong & Barton, 2007), una trasformazione sociale, culturale, pedagogica e curricolare della vita scolastica e della sua progettualità anche in termini didattico-organizzativi (Chiappetta Cajola, 2013), nonché la necessità di predisporre strumenti e contesti in grado di comprendere e di accogliere tutte le diversità.

Alla luce di tali presupposti, si evidenzia una stretta connessione tra la dimensione teleologica e la dimensione metodologica e didattica che caratterizza la scelta della *full inclusion* (L. 517/1977; L. 104/1992; L.17/1999; Canavaro, 2006; Ianes, 2006; Booth & Ainscow, 2014) nel sistema di istruzione e formazione nel nostro Paese, in relazione anche alla presenza di allievi con Bisogni Educativi Speciali – BES (OECD/CERI, 2005; Chiappetta Cajola 2008, 2014 e 2015). Come mettono infatti in evidenza, sia i vari documenti internazionali dell'OECD e dell'UNESCO, sia i più recenti dati dell'ISTAT (2018) sulla popolazione scolastica italiana, nelle classi sono presenti molteplici diversità che esigono dai servizi educativi un organico disegno progettuale a garanzia dell'inclusione di tutti e di ciascuno.

È proprio in una cornice educativa inclusiva che si intendono proporre, in questa sede, alcune riflessioni sulla nuova figura dell'educatore professionale socio-pedagogico, come delineata nella Legge 205/2017, all'interno di una più ampia dimensione assiologica dell'educazione e del rapporto di questa con la pedagogia e con la scuola, prendendo in considerazione, anche sulla base dei dati di ricerca presentati nel successivo paragrafo 5, le possibili azioni che l'educatore professionale socio-pedagogico può svolgere nei servizi scolastici⁷ a favore, in particolare, degli allievi con BES.

Tra queste, «insegnare a vivere insieme agli altri» (Delors, 1997) è certamente una delle più rappresentative di un'autentica tensione culturale, istituzionale e gestionale finalizzata alla formazione intesa quale processo unitario, e nello stesso tempo flessibile, in cui si intrecciano in modo significativo i saperi formali, informali e non formali. La già citata Legge ha infatti inteso chiaramente agganciare il vasto mondo di professionalità ed esperienze educative, che si incontra lungo il corso della vita, all'orientamento dell'Unione

⁷ È interessante ricordare che, nel disegno di legge Iori-Binetti (Camera dei deputati, 2016), per l'educatore professionale socio-pedagogico erano previste le seguenti attività: (a) programma, progetta, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona negli ambiti e nei servizi individuali; (b) accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di educazione permanente; (c) accompagna e facilita i processi di apprendimento in contesti di formazione professionale; (d) accompagna e facilita interventi di inserimento lavorativo; (e) coopera alla definizione delle politiche formative; (f) coopera alla pianificazione e alla gestione di servizi di rete nel territorio; (g) collabora all'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze.

Europea sul *long life learning* (UNESCO, 2009a e 2009b; European Commission, 2010; Alessandrini, 2016), sulla rilevanza dell'educazione informale e sul raccordo tra il sociale e l'educativo.

2. I SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA E SCOLASTICI NELLA GOVERNANCE INCLUSIVA

In tale quadro, i servizi educativi e scolastici rappresentano il contesto per eccellenza in cui la figura dell'educatore socio-pedagogico, efficace anello di congiunzione tra le parti del sistema di educazione, istruzione, formazione e l'allievo, si pone in relazione sinergica, dialettica e competente con quest'ultimo e con la scuola, la famiglia e il territorio. Non a caso, infatti, la Legge 205/2017 attribuisce un significato strategico al ruolo sociale dell'educatore nell'ambito del dialogo, della collaborazione e dell'interazione con il territorio e con le comunità professionali in esso operanti, evidenziandone tutto il potenziale sia nella promozione di una vera e propria «etica del dialogo» (Morin, 2015), sia nella realizzazione efficace di attività educative e formative, tali da accompagnare e facilitare i processi e gli interventi nei diversi contesti e di cooperare nell'ambito dei servizi integrati anche in una logica di ricerca e di sperimentazione. Si tratta di aspetti importanti, oggetto di riflessione nel *Regolamento sull'autonomia delle istituzioni scolastiche* (DPR 275/1999) già disciplinata per gli insegnanti ed ora annoverata per la «nuova» figura di educatore professionale socio-pedagogico che, nei contesti scolastici ed educativi, interviene nei rapporti con i soggetti istituzionali e con altri sistemi formativi, a garanzia di un autentico pluralismo culturale (Delors, 1997).

L'educatore può così contribuire a costruire pratiche innovative e di trasformazione di tipo riflessivo mediante l'approfondimento e la ricerca: è questo un elemento identificativo della *governance*⁸ (Witteck, Schimank, & Groß, 2007; MIUR, 2009) inclusiva. Una *governance*, dunque, in grado di esprimere *leadership* rappresentative di una produttiva sinergia di competenze finalizzata alla definizione e alla realizzazione del Progetto Individuale (L. 328/2000, art. 14; D.lvo 66/2017), attraverso l'innovazione dell'offerta formativa formale, aperta o capace di aprirsi a quella non formale e infor-

⁸ Il concetto di *governance* è «il paradigma di riferimento per i rapporti interistituzionali, in quanto inteso come la capacità delle istituzioni di coordinare e orientare l'azione dei diversi attori del sistema sociale e formativo valorizzando le attività di regolazione e orientamento» (MIUR, 2009).

male, nonché sostenuta dall'azione confluyente del dirigente scolastico, degli insegnanti (su posto comune o di sostegno, coordinatori delle attività di sostegno, funzioni strumentali al Piano Triennale dell'Offerta Formativa, animatori digitali, referenti dell'inclusione ecc.) e degli operatori territoriali.

L'educatore, in questa prospettiva di *governance* inclusiva (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2016), può facilitare la costruzione di prassi educative e di istruzione che, realizzate attraverso una metodologia guidata da approcci sinergici e condivisi tra i vari *stakeholders*, possono contribuire allo sviluppo dell'inclusione scolastica e sociale di tutti e di ciascuno.

In questo senso, l'esercizio della *governance* inclusiva è un «processo decisionale responsabile, aperto a tutti, partecipativo e rappresentativo a tutti i livelli» (ONU, 2015, p. 26), in grado di ridistribuire le risorse e il potere decisionale nell'ambito di relazioni di reciproca interdipendenza, nonché di incidere fortemente sull'organizzazione della scuola e della didattica⁹. Tale organizzazione si fonda sul dialogo continuo e sulla condivisione delle risorse (umane, ambientali, strumentali e socio-economiche) finalizzate allo sviluppo del comune progetto educativo, individualizzato/personalizzato, che comporta mutui benefici e favorisce la gestione di eventuali contrapposizioni e relative problematiche. In questo senso, la *governance* inclusiva rappresenta un semplificatore della realtà e un facilitatore per il soddisfacimento dei bisogni.

In tale quadro l'educatore, vero e proprio motore di relazione fattiva e di mediazione, può affermarsi quale professionista capace di arricchire e sostenere quella progettualità sociale e formativa da tempo richiamata, che sia inclusiva e condivisa e che coinvolga, in un circolo virtuoso, le agenzie formative formali, non formali e informali, nell'ambito di un rapporto dialettico e costruttivo con tutti i profili professionali che operano nei servizi scolastici. Si tratta di un orientamento etico e culturale nella prospettiva della co-costruzione di una multivarietà di proposte, che sappia coniugare le logiche individuali con quelle della collettività e delle reti territoriali, in una visione a lungo termine di *long life learning* e nella individuazione di una serie di «punti fermi» (MIUR, 2009) entro cui sviluppare le molteplici dimensioni

⁹ La *governance* inclusiva così intesa si rifà al concetto di *governance* proposto da Kooiman (1993) come interazione tra attori, strutture e processi, che si nutre di un'interrelazione tra le istituzioni scolastiche e il territorio, forti di una forma collaborativa e cooperativa tale da rendere più flessibile e personalizzata l'organizzazione dell'offerta formativa e che si riflette in un coinvolgimento attivo di tutti gli *stakeholders* nell'azione collettiva. La prospettiva di *governance* inclusiva porta dunque all'attenzione il governo e il coordinamento di reti e l'orientamento all'interno e all'esterno della scuola. In tal senso, è vista come un ulteriore arricchimento del paradigma dell'inclusione che interessa principalmente il rapporto politico e amministrativo e i bisogni individuali e dell'istituzione scolastica, e che necessita dell'implementazione delle politiche di educazione speciale.

dell'educazione, da quella bio-psico-fisica a quella cognitiva e intellettivo-conoscitiva, a quella critico-volitiva e socio-valoriale.

L'obiettivo, infatti, «non è quello di accompagnare passo dopo passo lo studente nella quotidianità di tutte le sue esperienze, bensì di proporre un'educazione che lo spinga a fare scelte autonome e feconde, quale risultato di un confronto continuo della sua progettualità con i valori che orientano la società in cui vive» (MIUR, 2012a).

La nuova figura di educatore professionale socio-pedagogico, così definita in linea con gli obiettivi della Strategia Europea di Lisbona (2000), è in grado di accompagnare gli allievi nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita professionale e sociale (L. 205/2017, c. 594).

A tale riguardo, la rete di scuole¹⁰, inserita all'interno dei tavoli di concertazione e di coordinamento degli ambiti territoriali¹¹ (L. 107/2015, art. 1, c. 66), si configura peculiarmente come il tramite più funzionale, anche per l'educatore professionale socio-pedagogico, per la realizzazione di interventi mirati e congiunti, massimamente aderenti al contesto e il più opportunamente compatibili con le risorse (umane, materiali, progettuali) che l'educatore stesso può individuare e sollecitare in ordine ai bisogni specifici del singolo.

3. GLI AMBITI DI AZIONE DELL'EDUCATORE PROFESSIONALE SOCIO-PEDAGOGICO

In questa dimensione, l'educazione comporta ineludibilmente una realtà aperta all'innovazione e al cambiamento, entro cui l'educatore professionale socio-pedagogico si pone come presenza strategica che, attraverso la sua azione educativa e formativa specifica, contribuisce a realizzare il processo educativo inclusivo (UNESCO, 2000; OECD/CERI, 2005; Chiappetta Cajola,

¹⁰ Istituite con il DPR 275/99, la costituzione di reti tra istituzioni scolastiche è regolata dai commi 70, 71, 72 e 74 dell'art. 1 della Legge 107/2015. In base alla Nota ministeriale prot. n. 2151 del 7 giugno 2016, *Indicazioni per la formazione delle reti* (MIUR, 2016), le scuole si organizzano in una rete di ambito e in reti di scopo. La «rete di ambito» comprende tutte le istituzioni scolastiche di un ambito territoriale; le «reti di scopo» si costituiscono, all'interno della rete di ambito, sulla base di una progettualità comune.

¹¹ Per ciascuno degli ambiti territoriali, è istituito il Gruppo per l'Inclusione Territoriale (GIT), composto da un dirigente tecnico o scolastico che lo presiede, tre dirigenti scolastici, due docenti per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione e uno per il secondo ciclo, ed è integrato dalle associazioni rappresentative delle persone con disabilità nel campo dell'inclusione scolastica, dagli Enti locali e dalle Aziende Sanitarie Locali. Tale GIT è supportato dal Gruppo di Lavoro Interistituzionale Regionale (GLIR), presieduto dal dirigente preposto all'USR o da un suo delegato (D.lvo 66/2017, art. 9).

2014 e 2015), operando tra l'ideale educativo, rappresentato dal successo formativo (L. 59/1997; DPR 275/1999; Weinstein & Hume, 1998) verso cui orientare ed accompagnare ciascun allievo, e la realtà territoriale, familiare e scolastica in cui questi vive.

In particolare per gli allievi con disabilità, mediante «la comunicazione, la socializzazione e la relazione interpersonale» (L. 104/92, art. 12, c. 3; L. 17/1999), l'educatore si trova a scegliere, e dunque a co-decidere, per creare le condizioni del successo formativo di ciascuno, nell'ambito di uno spettro di azioni molto ampio, tra quelle progettate dalla scuola (Piano Triennale dell'Offerta Formativa, Piano per l'Inclusione, Piani Educativi Individualizzati, Piani Didattici Personalizzati, Progetti con l'extrascuola) e l'investimento culturale e operativo. I suoi ambiti di azione, tra i più importanti, sono relativi sia alla pianificazione e realizzazione di quanto progettato, sia alla valutazione degli interventi e dei trattamenti educativi e formativi diretti a ciascun allievo.

Tra gli ambiti di azione nel quale l'educatore professionale socio-pedagogico può primariamente operare vi è quello relativo alle multiformi attività scolastiche di sostegno, tese ad assicurare un efficace coordinamento di tutte le attività progettuali di istituto e finalizzate a promuovere la piena integrazione di ciascun alunno nel contesto sia della classe, sia della scuola. In quest'ultima, un ruolo di coordinamento a tale scopo è svolto dall'insegnante referente/coordinatore per l'inclusione che, in stretta collaborazione con il dirigente scolastico (L. 107/2015, art. 1, c. 83), esercita il suo ruolo pedagogico e organizzativo, svolgendo funzioni di supervisione professionale, di gestione delle dinamiche relazionali e comunicative complesse, di ottimizzazione dell'uso delle risorse per l'inclusione e di mediazione dei rapporti con le famiglie e con i diversi soggetti istituzionali coinvolti nei processi di integrazione.

In tale campo di azione, può dunque proficuamente inserirsi l'educatore, il quale ha anche il compito, tra gli altri, di accompagnare e facilitare l'inserimento lavorativo e di contribuire alla progettazione degli interventi della rete territoriale.

In un contesto così articolato di attività, è del tutto evidente l'importanza del dialogo e del supporto sistematico nelle diverse fasi progettuali, gestionali e applicative, che possono essere assicurati dall'intervento collaborativo e condiviso dell'educatore con competenze adeguate¹² che sa operare nei contesti non formali e informali, e naturalmente anche in quelli formali.

¹² La formazione universitaria dell'educatore professionale socio-pedagogico è funzionale al raggiungimento di adeguate conoscenze, abilità e competenze educative rispettivamente del livello 6 e del livello 7 del *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, di cui alla Raccomandazione 2017/C 189/03 del Consiglio del 22 maggio 2017 (Consiglio dell'Unione Europea, 2017), ai cui fini il pedagogo è un professionista di livello apicale (L. 205/2017, c. 595).

Il coinvolgimento dell'educatore può così rappresentare, nella sfera della pianificazione e realizzazione del Progetto Individuale, l'anello di congiunzione tra le agenzie formative (ASL, Enti locali, famiglie e altre istituzioni scolastiche e non) al fine di garantire la socializzazione e favorire, di conseguenza, la prevenzione del disagio, il rapporto tra persone di culture diverse, la partecipazione attiva di tutti gli allievi, con particolare riguardo a coloro che manifestano fragilità di origine varia (familiari, ambientali, economiche, biologiche ecc.).

In questa prospettiva, nell'ambito della progettazione della scuola e nella logica di un *continuum* culturale, relazionale e operativo, l'educatore può indubbiamente contribuire alla rimozione degli ostacoli¹³ all'apprendimento e alla partecipazione (WHO, 2001, 2007, 2013 e 2017) promuovendo, di contro, l'implementazione massima dei facilitatori alla vita collettiva e alle esperienze comuni.

Uno strumento tipicamente collegiale, e dunque fertile terreno di dialogo e di cooperazione, è certamente il PTOF¹⁴, Piano Triennale dell'Offerta Formativa (L. 107/2015, art. 14, c. 5), che contempla «i necessari rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali, culturali, sociali ed economiche operanti nel territorio (e) tiene conto (tra l'altro) delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni dei genitori riflettendo le esigenze del contesto sociale, culturale e territoriale della realtà locale, in funzione della crescita e dello sviluppo dell'allievo» (*ibid.*, art. 14, c. 5).

Di natura sensibilmente collegiale è anche un altro strumento, il Piano per l'Inclusione¹⁵ (già Piano Annuale per l'Inclusività), in cui la pluralità degli apporti competenti e delle sinergie che si creano possono accrescere la consapevolezza dell'intera comunità educativa sia sui punti di forza e di debolezza della scuola per quanto attiene il proprio grado di inclusività, sia sui bisogni individuali e collettivi da conoscere, rilevare e monitorare, sia infine sui processi di miglioramento continuo finalizzati allo sviluppo dell'inclusione di tut-

¹³ Gli ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione, così come le risorse, «possono essere individuati in ogni aspetto della scuola: nelle sue culture, nelle politiche e nelle pratiche; negli edifici, nelle attrezzature scolastiche, nei libri e nei computer; nel personale docente e non docente, nei bambini, nei ragazzi e nelle famiglie, negli amministratori e nelle comunità» (Booth & Ainscow, 2014, p. 80).

¹⁴ Esso rappresenta il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia.

¹⁵ «Ciascuna istituzione scolastica, nell'ambito della definizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa, predispone il Piano per l'inclusione che definisce le modalità per l'utilizzo coordinato delle risorse, compresi il superamento delle barriere e l'individuazione dei facilitatori del contesto di riferimento nonché per progettare e programmare gli interventi di miglioramento della qualità dell'inclusione scolastica» (D.lvo 66/2017, art. 8, c. 1).

te le diversità. Attraverso la partecipazione alla elaborazione di tali strumenti e al Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI)¹⁶, nonché mediante la realizzazione delle azioni pianificate, l'educatore professionale socio-pedagogico può pertanto collaborare all'attivazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane per lo sviluppo di competenze.

È quindi ragionevole prospettare che, anche alla luce della formazione universitaria, l'educatore possa essere un vero e proprio esperto, orientato a costituire «uno dei punti di riferimento» per diffondere, sviluppare e documentare buone pratiche educative nell'ottica dell'*Evidence Based Education*¹⁷ (Hattie, 2009; Calvani, 2012) e dare impulso a processi inclusivi poco incisivamente decollati, talvolta arenati se non addirittura bloccati dalle problematiche, male affrontate, che il processo dell'inclusione certamente incontra.

Quest'ultimo, infatti, è complesso e difficile per definizione e il grado di difficoltà dipende in misura pressoché totale dalla solitudine culturale, umana e operativa di chi deve affrontarlo e portarlo a termine possibilmente con successo e che, in tale solitaria condizione, può tendere, purtroppo, a complicare ciò che è semplice e a semplificare ciò che è complesso.

In questo orizzonte di senso, si fa strada la figura dell'educatore socio-pedagogico che, opportunamente formato, è in grado 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.

4. L'AZIONE EDUCATIVA PER IL «FUNZIONAMENTO UMANO»

È possibile riflettere una volta di più, a questo punto delle considerazioni proposte, sul fatto che il «paesaggio educativo» è divenuto, nel tempo, sempre più complesso: «gli ambienti in cui la scuola è immersa sono ricchi di stimo-

¹⁶ Presso ciascuna istituzione scolastica è istituito il Gruppo di Lavoro per l'Inclusione (GLI), composto da docenti su posto comune e di sostegno e, eventualmente, da personale ATA, da specialisti dell'Azienda Sanitaria Locale del territorio di riferimento. Tale gruppo, nominato e presieduto dal dirigente scolastico, ha il compito di supportare il Collegio dei docenti nella definizione e realizzazione del Piano per l'Inclusione e i Consigli di classe nell'attuazione del Piano Educativo Individualizzato – PEI (D.lvo 66/2017, art. 9, c. 8).

¹⁷ Tale metodologia ha l'obiettivo di integrare i risultati della ricerca scientifica con l'azione didattica per migliorare l'efficacia di quest'ultima e per attivare un circuito di relazioni di influenza reciproca, anche in ambito educativo speciale (Mitchell, 2008; Calvani, 2012; Cotini & Morganti, 2015).

li culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti» (MIUR, 2012b).

La scuola è, dunque, investita di una domanda che riguarda l'apprendimento e il «saper stare al mondo» (*ibid.*) e, per questo, è chiamata ad occuparsi anche delle plurime e importanti dimensioni dell'educazione, ed a comprendere profondamente il significato fondamentale di «funzionamento umano» (WHO, 2001, 2007, 2013 e 2017) della persona nella sua interazione con la realtà circostante, recepito pienamente dalla *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (ONU, 2006). A tale proposito, la professione dell'educatore socio-pedagogico «costituita da una combinazione di conoscenze teoriche, competenze relazionali e di settore» (Santerini & Triani, 2007, p. 22) e di esperienze sul campo, offre un valido contributo alla realizzazione del compito della scuola e di tutta la comunità educante, consentendo a ciascuna persona il pieno sviluppo dei propri talenti (Margiotta, 1997 e 2012) e delle proprie potenzialità creative, «compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei propri fini personali» (Delors, 1997, p. 15). Ciò richiama la tensione aristotelica verso un'etica eudaimonistica che mira al perseguimento della felicità, strettamente connessa all'attività del corpo e della mente, quindi come atto di partecipazione personale e di esperienza del bene, e anche di aspirazione alla *flourishing life* (Sen, 1987), nel corso della quale la persona si trova a sperimentare le condizioni favorevoli per «far fiorire» le potenzialità delle quali dispone per l'affermazione di sé.

Nella tensione verso la felicità e il bene individuale e collettivo, «la scossa provocata dall'educatore non è da paragonarsi ad una immissione di contenuto, ma all'attuarsi di una capacità già presente nell'animo» (Ducci, 1992, p. 54) e la cultura, i linguaggi e le pratiche proprie dell'educatore ne racchiudono anche il senso primario della sua professionalità che «è da ricercare nella legge elementare che l'umano si risveglia, si espande, punta alla perfezione che è sua, mediante l'umano che trova fuori di lui. Grande è l'apporto dell'oggettività di ogni tipo per lo sviluppo dell'uomo e il suo vitale inserimento nella società e nel cosmo» (*ibid.*, p. 49).

Nella convinzione che «il movimento iniziale della formazione umana non potrà essere spontaneo ma dovrà essere portato all'atto mediante una forza esterna al soggetto [...] la forza capace di scuotere il soggetto dovrà,

pertanto, essere sì esterna rispetto al soggetto stesso, ma tale da penetrare nelle profonde strutture del suo animo, e da avere un'efficace risonanza nella sua interiorità» (*ibid.*, pp. 52-53). Progressivamente, allora, la piena realizzazione dell'umanità di ciascuno si traduce in un processo di crescita integrale, di libertà e di partecipazione democratica, favorito dall'acquisizione dei punti di riferimento e degli aiuti necessari «per rinforzare le facoltà di comprensione e di giudizio e comprendere i cambiamenti che si verificano» (Delors, 1997, p. 59), e per contribuire a strutturare l'identità dell'allievo, guidandolo nello sviluppo della «capacità di desiderare, di avere aspettative, mete, di esprimere una propria progettualità esistenziale» (Chiappetta Cajola, 2013, p. 24).

Una siffatta progettualità si radica «nell'identità culturale, educativa, progettuale, nell'organizzazione e nel curriculum delle istituzioni scolastiche, nonché attraverso la definizione e la condivisione del progetto individuale fra scuola, famiglie e altri soggetti, pubblici e privati, operanti nel territorio» (D.lvo 66/2017, art. 1, c. 1b).

Si tratta, dunque, di una apertura culturale e pedagogica che, da un lato, si fa garante di offrire all'allievo una molteplicità di opportunità, di partecipazione alla vita di relazione e di formazione personale e professionale, dall'altro, si rende portatrice di numerose possibilità di diffusione della cultura dell'inclusione secondo una dimensione intrascolastica e intrasociale.

Per tali ragioni, in una visione globale dell'educazione con al centro sia la persona sia la collettività, lo sviluppo sociale degli individui non è mai in conflitto con lo sviluppo personale, ma è proprio la partecipazione di ciascuno alla vita della comunità che consente di «dirigere il mondo verso una maggiore comprensione reciproca, un maggiore senso di responsabilità e una maggiore solidarietà, attraverso l'accettazione delle nostre differenze spirituali e culturali. L'educazione, fornendo a tutti l'accesso al sapere, ha precisamente questo compito universale: aiutare gli uomini a capire il mondo e a capire gli altri» (Delors, 1997, p. 43).

5. PER OSSERVARE E PROGETTARE IN MODO CONDIVISO: LA PROSPETTIVA DELL'ICF-CY E DELLO SVILUPPO SOSTENIBILE. ELEMENTI DI RIFLESSIONE SULLA BASE DI DATI DI RICERCA

A fondamento delle sinergie necessarie nell'ambito del lavoro di rete per l'inclusione, può essere opportunamente considerato il già citato concetto di «funzionamento umano» presentato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità nell'ambito della *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* – ICF (WHO, 2001), riproposto successivamente

nella versione per bambini e adolescenti ICF-CY (WHO, 2007) e più di recente nella versione unificata (WHO, 2017).

Tale concetto sottolinea come, nell'ambito individuale della vita, il funzionamento di ciascuna persona non dipenda esclusivamente dalle caratteristiche personali, ma sia determinato fortemente dall'interazione positiva o negativa con i molteplici fattori ambientali presenti nell'ambito di vita stesso, ovvero del «luogo» in cui la persona vive, studia, lavora e agisce¹⁸.

In questa prospettiva culturale, assunta da 191 Paesi tra i quali il nostro¹⁹, il modello bio-psico-sociale dell'ICF è proposto anche quale strumento operativo per una lettura multidimensionale del funzionamento umano rilevabile in relazione significativa con i fattori ambientali²⁰, che possono agire da barriere o da facilitatori. Tale lettura non è realizzabile da un unico *stakeholder*, ma necessita di un lavoro congiunto all'interno di un'*équipe* di operatori²¹, da effettuare con strumenti condivisi e comuni, quali possono essere specifici *core set* ICF (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2014, 2016a e 2016b), che permettano di «dialogare» mediante le informazioni che raccolgono, consentendo agli operatori di prendere parte a tutte le varie fasi di lavoro, dalla rilevazione, alla registrazione e interpretazione dei dati. Ne consegue che l'intera comunità educante è impegnata a monitorare, mediante procedure rigorose di osservazione sistematica, l'effetto dei fattori ambientali e a «ri-comprenderne» il ruolo facilitante oppure ostacolante, ai fini dell'attività e della partecipazione di ciascun allievo. La stessa Agenda 2030, già citata, ribadisce la necessità di adottare «misure e azioni adeguate, in conformità

¹⁸ Secondo quanto disposto dal Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n. 66, *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, successivamente all'accertamento delle condizioni di disabilità, si redige un Profilo di Funzionamento secondo i criteri del modello bio-psico-sociale dell'ICF ai fini della formulazione del Progetto Individuale (art. 5, c. 2b). Tale profilo di funzionamento è infatti propedeutico e necessario alla predisposizione del Piano Educativo Individualizzato – PEI (art. 3, c. 4a).

¹⁹ Si veda anche il *Progetto ICF. Dal modello dell'OMS alla progettazione per l'inclusione* avviato nel 2010 presso il MIUR, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione, con l'obiettivo di sperimentare, in un campione di istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, e distribuite a livello nazionale, l'applicazione nella scuola del modello ICF per diffondere un approccio focalizzato sul ruolo determinante che l'ambiente scolastico, nei suoi molteplici aspetti, svolge nell'effettiva integrazione degli alunni con disabilità. A tale scopo, è stato istituito presso il MIUR un Gruppo di lavoro con la partecipazione della scrivente Lucia Chiappetta Cajola.

²⁰ Per l'impiego della classificazione nei diversi contesti, tra cui quello educativo, l'Organizzazione Mondiale della Sanità sta elaborando un manuale pratico di accompagnamento di cui è disponibile una bozza per la consultazione: <http://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf>.

²¹ Di tale *équipe*, oltre all'educatore professionale socio-pedagogico e agli insegnanti, possono far parte gli operatori dell'ambito socio-sanitario e anche le famiglie.

con il diritto internazionale, per eliminare gli ostacoli e i limiti, potenziare il sostegno e soddisfare le esigenze» (ONU, 2015, p. 7) di coloro che vivono in situazioni di vulnerabilità. Questi ultimi hanno diritto ad «avere accesso a opportunità di apprendimento permanenti che permettano loro di acquisire gli strumenti e le conoscenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale» (*ibid.*), nella prospettiva della sostenibilità educativa.

Considerate le finalità dell'applicazione dell'ICF al contesto educativo e scolastico, in particolare quella di rilevare se sono state messe in atto le condizioni più adeguate per attualizzare le potenzialità individuali nell'ottica del successo personale e formativo e del diritto allo studio, e considerato che l'educatore svolge le proprie funzioni anche avvalendosi proficuamente di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico (L. 205/2017), occorre far convergere queste due istanze, nell'ambito di tutte le istituzioni educative, scolastiche e non.

In relazione a tali istanze, è possibile ritenere che le competenze di osservazione, acquisite dall'educatore nel corso della formazione universitaria, contribuiscono a saper osservare e analizzare non solo le caratteristiche ed i bisogni del singolo allievo, ma anche le caratteristiche della realtà circostante l'allievo stesso, costruendo un quadro descrittivo comprensivo degli elementi da rimuovere (barriere) o da attivare (facilitatori) mediante un'opportuna progettazione e ri-progettazione delle azioni educativo-didattiche, in termini di individualizzazione e di personalizzazione dell'apprendimento (Baldacci, 2005), congiuntamente agli insegnanti e agli operatori socio-sanitari.

A titolo esemplificativo, può essere utile, in questa sede, fare cenno ad uno dei molteplici risultati di ricerca scaturiti nell'ambito di un corso di aggiornamento²² destinato ad oltre duecento tra educatori di servizi educativi per l'infanzia ed insegnanti di scuola dell'infanzia del Comune di Roma.

I dati emersi hanno evidenziato che i contesti scolastici, nei quali educatori e insegnanti partecipanti all'indagine prestano servizio, sono caratterizzati dalla presenza di bambine e bambini con una pluralità di Bisogni Educativi Speciali – BES, ripartiti secondo le tipologie di seguito rappresentate (*Figure. 1 e 2*).

²² Si tratta di una ricerca svolta nell'ambito del corso di aggiornamento «I Bisogni Educativi Speciali (BES) dei bambini/e diversamente abili e la qualità dell'intervento scolastico», per la formazione delle educatrici del nido e delle insegnanti della scuola dell'infanzia del Comune di Roma, organizzato da Roma Capitale - Dipartimento Servizi Educativi e Scolastici, in collaborazione con l'Università degli Studi Roma Tre, avviato nell'anno scolastico 2014/2015. Alcuni risultati sono stati presentati nel corso della Conferenza finale dal titolo *Gli insegnanti del nido e della scuola della infanzia osservano il contesto educativo: dati di ricerca su base Nuovo Index per l'inclusione e ICF-CY* che si è tenuto, in data 22 giugno 2015, presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

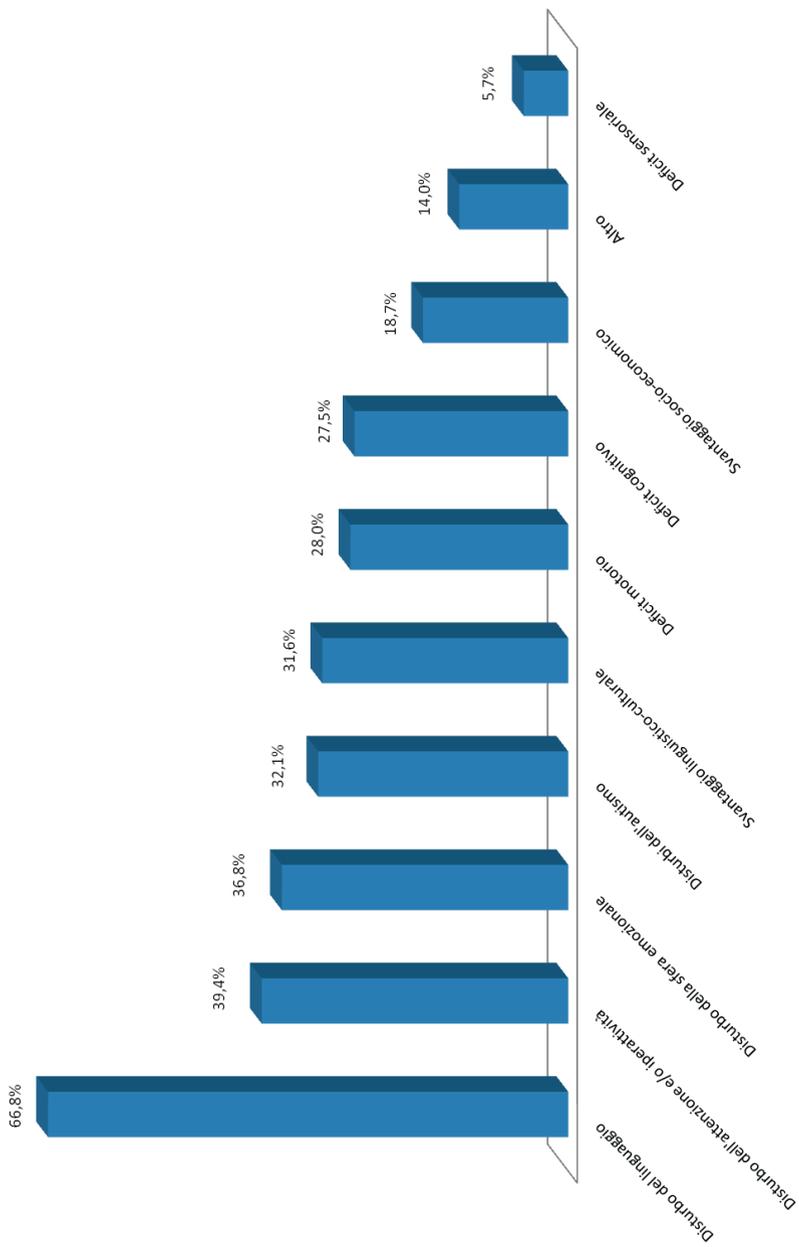


Figura 1. – Tipologie di Bisogni Educativi Speciali presenti nelle sezioni del nido.

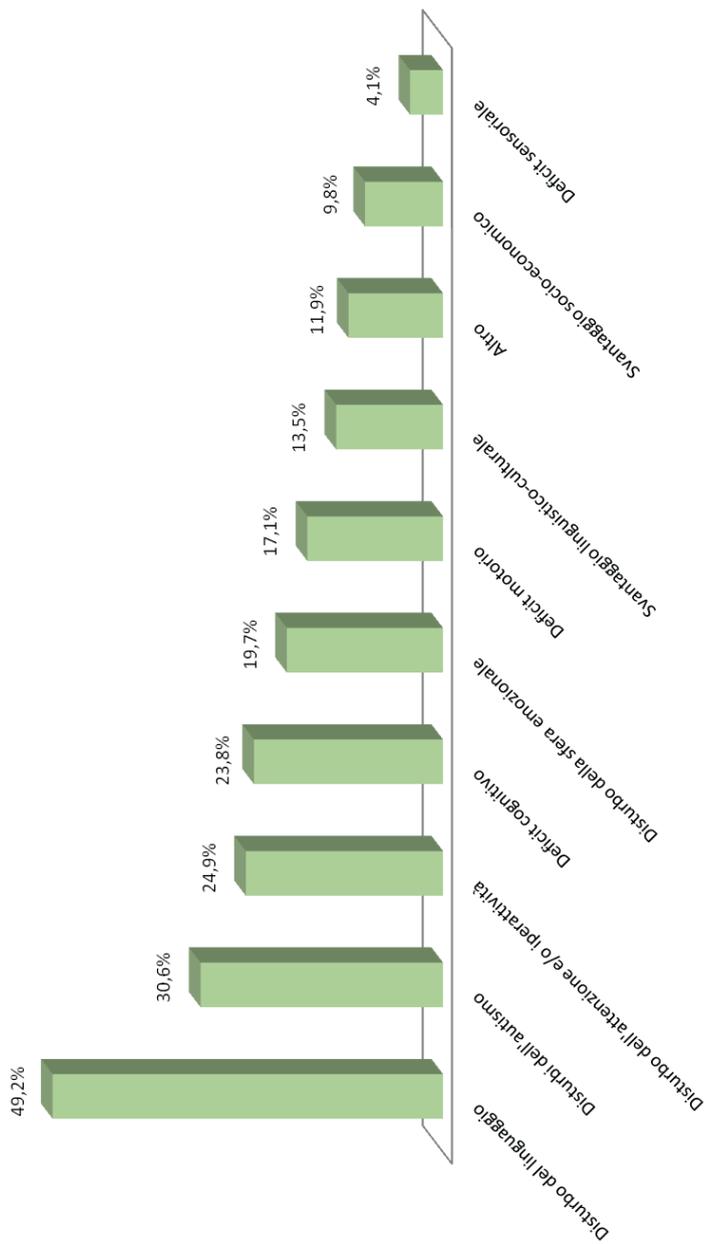


Figura 2. – Tipologie di Bisogni Educativi Speciali presenti nelle sezioni di scuola dell'infanzia.

Nello strumento di rilevazione dei dati proposto nell'ambito della ricerca, le categorie ICF-CY relative ai fattori ambientali (di seguito, poste tra parentesi) sono state descritte con linguaggio scolastico, al fine di renderle fruibili ai compilatori dello strumento medesimo.

Tra le categorie prese in considerazione per osservare il contesto scolastico, si segnalano: «Atteggiamenti della famiglia» (e410 Atteggiamenti individuali dei componenti della famiglia ristretta); «Atteggiamenti degli educatori/insegnanti» (e430 Atteggiamenti individuali di persone in posizione di autorità); «Atteggiamenti dei pari» (e425 Atteggiamenti individuali di conoscenti, colleghi, vicini di casa e membri della comunità); «Strategie educative» (e130 Prodotti e tecnologia per l'istruzione); «Giocattoli e oggetti per il gioco» (e1152 Prodotti e tecnologia utilizzati per il gioco); «Caratteristiche generali della struttura» (e150 Prodotti e tecnologia per la progettazione e la costruzione di edifici per il pubblico utilizzo).

Tali fattori ambientali sono stati anche interpretati in riferimento a specifici «qualificatori» indicati dall'ICF-CY, che ne descrivono il livello di impatto sugli allievi.

Come si evince dalla lettura della *Figura 3*, l'uso dell'ICF-CY, consente di evidenziare che l'ambiente è ricco di fattori ambientali che facilitano (71.5%) l'attività e la partecipazione²³ di tutti i bambini, quindi, particolarmente inclusivo.

Nello specifico, tra i fattori ambientali considerati, come si evince dalla *Figura 4*, vi sono gli atteggiamenti degli educatori e degli insegnanti che rappresentano un facilitatore secondo l'86.4% e una barriera per il solo 12.5%.

Di rilevante interesse scientifico e culturale è la possibilità offerta dallo strumento di rilevazione dei dati su base ICF-CY di stabilire i diversi livelli di impatto («Moltissimo», «Molto», «Abbastanza», «Per nulla o poco») di ciascun fattore ambientale (facilitatore e barriera).

In particolare, gli atteggiamenti degli educatori e degli insegnanti risultano facilitatori di livello «Moltissimo» per il 25.0% delle bambine e dei bambini con BES, di livello «Molto» per il 30.7%, «Abbastanza» per il 28.5% e di livello «Per nulla o poco» per il 2.2%.

Infatti, solo per il 6.0% delle bambine e dei bambini con BES tali atteggiamenti rappresentano una barriera di livello «Moltissimo», per il 2.2% «Molto», per il 3.0% «Abbastanza» e per l'1.3% «Per nulla o poco».

²³ A seguito dell'adozione internazionale dell'ICF-CY in coerenza con il modello biopsico-sociale in essa presentato, sono stati predisposti strumenti, da alcuni autori, per misurare la partecipazione dei soggetti in età evolutiva, considerata come il risultato di una transazione dinamica tra ciascun soggetto e l'ambiente. Tra questi, si veda Coster *et al.*, 2011.

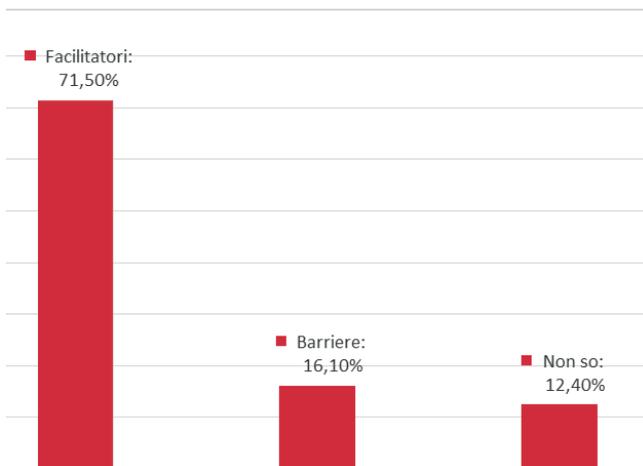


Figura 3. – *Caratteristiche dei fattori ambientali ICF-CY presenti nell'ambiente scolastico.*

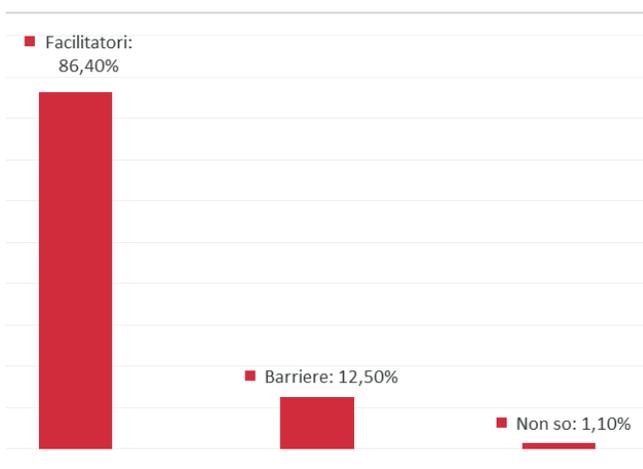


Figura 4. – *Atteggiamenti degli educatori e degli insegnanti nel nido e nella scuola dell'infanzia.*

Nello specifico, per qualificare il fattore ambientale considerato (facilitatore o barriera) ed il suo impatto sui bambini e sulle bambine, gli educatori e gli insegnanti si sono basati sui seguenti aspetti: capacità di agevolare la comunicazione con le famiglie, promuovendo nei genitori un ruolo attivo; livello di attenzione alle richieste e alle esigenze di tutti i bambini e, in particolare, di coloro che presentano un bisogno educativo speciale; consapevolezza circa la valenza educativa e formativa dell'attività ludica e cooperativa (attività psicomotorie, musicali, di lettura, di drammatizzazione, laboratoriali ecc.) come strategia didattica privilegiata per l'attività e la partecipazione di tutti.

In riferimento a tali modalità di osservazione e di analisi, l'educatore professionale socio-pedagogico, pertanto, può farsi promotore di specifici progetti nei diversi campi applicativi dei servizi alla persona, coinvolgendo singole classi o gruppi di allievi, in orario curricolare e/o extracurricolare, e concorrere, in tal modo, alla presa in carico integrata dell'allievo, anche nel caso di situazioni complesse e/o problematiche sotto il profilo comunicativo-relazionale e socio-affettivo a cui gli insegnanti, da soli, non riuscirebbero a far fronte.

L'eterogeneità e la complessità dei bisogni educativi non possono, infatti, essere soddisfatti esclusivamente nell'ambito delle attività educative o didattico-disciplinari programmate per la sezione o per la classe, ma richiedono risorse specifiche per favorire lo sviluppo integrale di ciascuno.

Nell'ottica dello sviluppo sostenibile, la presenza dell'educatore professionale socio-pedagogico a scuola si rivela strategica nell'integrare l'azione educativa e didattica degli insegnanti in una ri-organizzazione scolastica maggiormente efficace, in grado di realizzare modalità innovative metodologico-didattiche anche rispetto alla distribuzione oraria, sia delle attività sia degli allievi nella classe e nei gruppi-classe orizzontali e verticali, nonché dell'impiego maggiormente funzionale delle risorse professionali presenti e in un diverso rapporto con il territorio.

In questa prospettiva di cambiamento, che il concetto di *governance* dei BES presenti a scuola sintetizza e promuove, realizzare le opzioni metodologiche, organizzative e gestionali più efficaci e funzionali all'inclusione può consentire all'educatore di divenire un vero e proprio «fattore ambientale facilitante» dell'attività e della partecipazione degli allievi, in grado di produrre un fattivo arricchimento della qualità dei percorsi formativi.

6. L'INTERVENTO DELL'EDUCATORE SOCIO-PEDAGOGICO PER PROMUOVERE L'ACQUISIZIONE GRADUALE DEL METODO DI STUDIO

Un esempio di possibilità di intervento efficace dell'educatore socio-pedagogico in un'ottica di crescita globale della persona, trasversalmente ai diversi contesti di apprendimento, è riferibile all'acquisizione progressiva, da parte di ciascun allievo, di una modalità personale di approccio allo studio che diviene, nel tempo, più incisiva e consapevole.

Come è noto, a partire dalla scuola primaria, si acquisisce «consapevolezza del proprio modo di apprendere e di imparare ad imparare» (MIUR, 2012b), sviluppando un metodo di studio che l'allievo inizia a costruire all'interno della scuola, nel corso delle attività didattiche gestite dagli insegnanti e durante le quali sperimenta l'efficacia della personale capacità di entrare in relazione con il processo di apprendimento in sé (*know what*), con i saperi e con il livello emozionale che deriva dall'impegno cognitivo e dalla messa in gioco delle proprie caratteristiche socio-relazionali.

Ne consegue che il metodo di studio rappresenta un'opportunità di sviluppo dell'allievo, non solo nell'autonomia di studio e nel senso di responsabilità individuale e nel raggiungimento di «risultati di apprendimento adeguati e concreti» (ONU, 2015), ma anche nel pensiero critico, nel rapporto con i saperi e nella crescita in termini di libertà e di affermazione di sé (Sen, 1980; Nussbaum, 2013), fine ultimo a cui tende anche l'azione dell'educatore. Infatti, acquisire un metodo di studio significa apprendere una competenza spendibile nei diversi contesti di apprendimento formale, non formale e informale, e di vita, poiché essa è trasversale ad ogni forma di conoscenza e ad ogni ambito di azione.

Tale poliedrica acquisizione non può esaurirsi a scuola, ma continua e progredisce in famiglia attraverso il sostegno delle figure parentali che, sul piano processuale ed emotivo, svolgono un ruolo di supporto rispetto all'autonomia di studio e al senso di efficacia personale e di responsabilità individuale.

Questo processo rappresenta, insieme ad altri, un terreno in cui la professionalità dell'educatore socio-pedagogico può utilmente e proficuamente incontrarsi con l'azione degli insegnanti e con quella della famiglia, attraverso un intervento di accompagnamento e di facilitazione nel processo di apprendimento.

L'educatore che agisce sinergicamente con la scuola e la famiglia, interlocutori privilegiati dei processi di inclusione scolastica (D.lvo 66/2017, art. 1, c. 2) e sociale, mettendo in atto le proprie competenze nel campo delle scienze della formazione, infatti, può sostenere l'acquisizione del metodo di studio dell'allievo stesso. Nella prospettiva dell'ICF, ciò è possibile mediante la mes-

sa a punto dei facilitatori necessari per favorire, ad esempio, l'organizzazione del materiale di gioco o di lavoro, la predisposizione del tempo e dello spazio entro cui applicarsi e studiare per sviluppare competenze necessarie a rendere l'alunno consapevole del proprio stile di apprendimento e capace di autonomia nello studio. È altresì realizzabile mediante l'individuazione degli ostacoli all'apprendimento presenti a scuola e/o in famiglia. I facilitatori e gli ostacoli sono sempre correlati alla gestione delle emozioni personali (Borkowski & Muthukrishna, 1994; Bandura, 2000) e da considerare quindi massimamente nel processo di acquisizione dell'individuale metodo di studio.

A tale riguardo, si pensi ad esempio alle notevoli difficoltà emotivo-motivazionali (Morgan & Sideridis, 2006; Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017) presentate dagli allievi con Disturbi Specifici di Apprendimento – DSA, i quali sono a forte rischio di abbandono scolastico (MIUR, 2011; Fondazione Giovanni Agnelli, 2014; ISTAT, 2018). In questi casi, il lavoro dell'educatore professionale socio-pedagogico, in collaborazione con la famiglia, può contribuire allo sviluppo dell'autostima, aiutando l'allievo a percepire la propria competenza, sostenendolo nella preparazione emotiva di una prova di verifica o di un'interrogazione. A scuola, il suo intervento può accompagnare gli insegnanti nell'individuazione di strategie di apprendimento individuale e collettivo, può agire proficuamente nell'ambiente classe per creare i presupposti affinché i compagni non percepiscano l'uso delle misure compensative e dispensative come un'ingiustizia nei loro confronti (MIUR, 2011), quanto piuttosto come strumentazioni e mediatori di apprendimento che consentono di ridurre lo sforzo cognitivo (APA, 2014) senza tuttavia eludere l'impegno, il dovere e la motivazione.

In relazione a quest'ultimo aspetto, sia a scuola sia casa, il compito dell'educatore è finalizzato a sviluppare l'autoregolazione (Zimmerman & Schunk, 2001), vale a dire quel processo in cui l'allievo sostiene personalmente cognizioni, affetti e comportamenti che sono sistematicamente orientati verso il raggiungimento di finalità personali e verso il rapporto con i saperi. Come è noto, tale processo, unitamente alle strategie cognitive e di apprendimento e alle capacità di organizzare il proprio lavoro e di gestire le proprie emozioni, costituisce la dimensione olistica entro cui prende le mosse il personale metodo di studio (Pressley *et al.*, 1997; Moè, Cornoldi, & De Beni, 1998; Friso *et al.*, 2011), che appare essere determinante e trasversale a tutti i contesti di vita e di apprendimento, siano essi formali, non formali e informali, e particolarmente favorito dalle competenze e dagli ambiti di azione dell'educatore professionale socio-pedagogico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi: canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- APA – American Psychiatric Association (2014). *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali: DSM-5*. Milano: Raffaello Cortina.
- Armstrong, F., & Barton, L. (2007). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: The case of England. In L. Barton & F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education* (pp. 5-18). Dordrecht: Springer.
- Baldacci, M. (2005). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). *Nuovo Index per l'inclusione: percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Roma: Carocci Faber.
- Borkowski, J. G., & Muthukrishna, N. (1994). Lo sviluppo della metacognizione nel bambino: un modello utile per introdurre l'insegnamento metacognitivo in classe. *Insegnare all'Handicappato*, 8(3), 229-251.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione Evidence Based: analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Camera dei deputati (2016). *Relazione della VII Commissione permanente (Cultura, Scienza e Istruzione)*, n. 2656-3247-A.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola, L. (2008). *Didattica per l'integrazione: processi regolativi per l'innalzamento della qualità dell'istruzione*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L. (2013). Per una cultura didattica dell'inclusione. In L. Chiappetta Cajola & A. M. Ciraci, *Didattica inclusiva: quali competenze per gli insegnanti?* Roma: Armando.
- Chiappetta Cajola, L. (2014). Indagini quantitative negli studi delle disabilità e dei DSA: problemi e prospettive in ambito nazionale e internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 127-151.
- Chiappetta Cajola, L. (a cura di). (2015). *Didattica inclusiva, valutazione e orientamento*. Roma: Anicia.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@Re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 14(3), 25-42. doi: 10.13128/formare-15271
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016a). *Didattica inclusiva e musicoterapia: proposte operative in ottica ICF-CY e EBE*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2016b). *Musica e inclusione: teorie e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2016). La governance inclusiva per sostenere la ricchezza dell'eterogeneità della classe. In M. Marcellini (a cura di),

- Una cultura per la società dell'informazione* (pp. 143-145). Roma: La Sapienza Università.
- Chiappetta Cajola, L., & Traversetti, M. (2017). *Metodo di studio e DSA: strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci Faber.
- Consiglio dell'Unione Europea (2017). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2017 sul Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente, che abroga la raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, del 23 aprile 2008, sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*.
- Consiglio Europeo (2010). *Conclusioni*. Bruxelles, 17 giugno.
- Coster, W., Bedell, G., Law, M., Khetani, M. A., Teplicky, R., Liljenquist, K., Gleason, K., & Kao, Y. C. (2011). Psychometric evaluation of the participation and environment measure for children and youth. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 53(11), 1030-1037.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence Based Education e pedagogia speciale: principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Decreto legislativo, 13 aprile 2017, n. 65. *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni*.
- Decreto legislativo, 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*.
- Decreto Presidente della Repubblica, 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro: rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando.
- Ducci, E. (1992). *Approdi dell'umano: il dialogare minore*. Roma: Anicia.
- European Commission (2010). *Adult education, EU policy, vocational education and training*.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2014). *La valutazione della scuola: a che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Bari: Laterza.
- Friso, G., Amadio, V., Russo, M. R., & Cornoldi, C. (2011). *Studio efficace per ragazzi con DSA*. Trento: Erickson.
- Hattie, J. (2009). *Learning Visible: una sintesi di oltre 800 meta-analisi relative al Achievement*. London - New York: Routledge.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità: strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- ISTAT – Istituto Nazionale di Statistica (2018). *Integrazione degli alunni con disabilità nella scuola primaria e secondaria di I grado*.
- Kooiman, J. (Ed.). (1993). *Modern governance: New government*. London: Society Interactions.

- Legge 4 agosto 1977, n. 517. *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.*
- Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
- Legge 15 marzo 1997, n. 59. *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa.*
- Legge 28 gennaio 1999, n. 17. *Integrazione e modifica della legge quadro 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.*
- Legge 8 novembre 2000, n. 328. *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali.*
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*
- Legge 27 dicembre 2017, n. 205. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.*
- Margiotta, U. (1997). *Pensare la formazione.* Roma: Armando.
- Margiotta, U. (a cura di). (2012). *Riforma del curricolo e formazione dei talenti.* Roma: Armando.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies.* London - New York: Routledge.
- MIUR – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009). *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità.*
- MIUR (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento.*
- MIUR (2012a). *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica.*
- MIUR (2012b). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione.*
- MIUR (2016). *Indicazioni per la formazione delle reti.*
- MIUR (2017). *Piano per l'educazione alla sostenibilità.*
- Moè, A., Cornoldi, C., & De Beni, R. (1998). Incoerenza strategica, metodo di studio e insuccesso scolastico. *Archivio di Psicologia, Neurologia, Psichiatria*, 59, 567-576.
- Morgan, P. L., & Sideridis, G. D. (2006). Contrasting the effectiveness of fluency interventions for students with or at risk for learning disabilities: A multilevel random coefficient modeling meta-analysis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 191-210.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione.* Milano: Raffaello Cortina.

- Nussbaum, M. (2013). *Creare capacità: liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: il Mulino.
- OECD/CERI – Organisation for Economic Co-operation and Development / Centre for Educational Research and Innovation (2005). *Students with disabilities, difficulties, and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. Paris: OECD Publishing.
- ONU – Organizzazione delle Nazioni Unite (1992). *Resoconto della Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente e lo sviluppo*.
- ONU (1994). *Resoconto della Conferenza internazionale sulla popolazione e lo sviluppo*.
- ONU (1995). *Resoconto della quarta Conferenza mondiale sulle donne*.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni unite sui diritti delle persone con disabilità*. <https://www.unric.org/html/italian/pdf/Convenzione-disabili-ONU.pdf>
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*.
- Pressley, M., Yokoi, L., Van Meter, P., Van Etten, S., & Freeberne, G. (1997). Some of the reasons why preparing for exams is so hard: What can be done to make it easier? *Educational Psychology Review*, 9(1).
- Santerini, M., & Triani, P. (2007). *Pedagogia sociale per educatori*. Milano: EDUCatt.
- Sen, A. (1980). Equality of what. In M. Sterling McMurrin (Ed.), *The Tanner lectures on human value* (pp. 195-220). Salt Lake City: University of Utah Press.
- Sen, A. (1987). *The standard of living*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO – Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2000). *The right education: Towards education for all throughout life. World education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009a). *Better education for all: When we're included too*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009b). *Framework for Cultural Statistics (FCS)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics (UIS).
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: American Psychiatric Association (APA).
- Wittek, R., Schimank, U., & Groß, T. (2007). Governance: A sociological perspective. In *New forms of governance in research organizations* (pp. 71-106). Springer Netherlands.
- WHO – World Health Organization (2001). *ICF International Classification of Functioning, Disability and Health*. Genève: WHO (trad. it., *ICF Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson).
- WHO (2007). *ICF-CY, International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth*. Genève: WHO (trad. it., *ICF Classificazione Internazionale*

del Funzionamento, della Disabilità e della Salute: Bambini e Adolescenti. Trento: Erickson).

WHO (2013). *How to use the ICF: A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF). Exposure draft for comment October 2013*. Genève: WHO.

WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Genève: WHO.

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2001). *Self regulated learning and academic achievement* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

RIASSUNTO

Lo studio propone alcune riflessioni sul profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico nel quadro dell'educazione inclusiva. Nel nostro Paese, la Legge 205/2017 attribuisce un ruolo fondamentale all'educatore in relazione al dialogo, alla collaborazione e all'interazione da sviluppare all'interno della comunità professionale e del servizio scolastico, anche nella prospettiva del «long life learning». Come rilevato da alcuni dati di ricerca su base ICF-CY, la cui applicazione è stata di recente ribadita anche in campo formativo, l'educatore può funzionare efficacemente come collegamento tra la scuola, i bambini, gli allievi e le famiglie, contribuendo alla realizzazione del «Piano dell'educazione alla sostenibilità» e della «governance» dei Bisogni Educativi Speciali e valorizzando l'apprendimento formale, informale e non formale. L'educatore può infatti concorrere a costruire pratiche innovative e di trasformazione di tipo riflessivo mediante l'approfondimento e la ricerca, contribuendo ad identificare maggiormente e a qualificare la «governance» inclusiva. In tale quadro l'educatore, vero e proprio motore di relazione fattiva e di mediazione tra la scuola e il territorio, si afferma quale professionista in grado di agire proficuamente nell'ambito del rapporto dialettico e costruttivo con tutti i soggetti che operano nei servizi educativi e scolastici.

Parole chiave: Educatore socio-pedagogico; Educazione alla sostenibilità; Governance inclusiva; ICF; Servizi educativi e scolastici.

How to cite this Paper: 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 [The socio-pedagogical professional educator in the school services between sustainable development and inclusive governance: Some research data]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, 113-138. DOI: <http://dx.doi.org/10.7358/ecps-2018-017-chia>