

L'educatore socio-pedagogico a scuola: per un agire professionale inclusivo

The socio-pedagogical educator at school: for inclusive professional action

Mirca Montanari

Researcher (PhD) in Special pedagogy and didactics | Department of Humanities | Communication and Tourism | University of Tuscia (Italy) | m.montanari@unitus.it

OPEN ACCESS

Siped
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

Citation: Montanari, M. (2022). The socio-pedagogical educator at school: for inclusive professional action. *Pedagogia oggi*, 20(2), 127-135. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-15>

Copyright: © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia (www.siped.it).

Journal Homepage
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561
<https://doi.org/10.7346/PO-022022-15>

ABSTRACT

In today's school contexts, the socio-pedagogical educator takes on the role of significant protagonist in the relationship of care and help for the vast and heterogeneous panorama of pupils with "special educational needs", made even more complex by the presence of the new, and moreover dramatic, educational emergencies. In light of the innovations arising from Laws 205/2017 ("Iori Law") and 145/2018, the inclusive professional action of the socio-pedagogical educator is oriented towards designing, organizing, developing and testing paths and practices of educational research, based on the culture of interpersonal encounter and authentic care. Concerned with concretely helping the other, the "different" individual, the socio-pedagogical educator evaluates the individual's original story and in so doing offers an important opportunity for existential, social and educational redemption. In this perspective, some narratives are presented concerning some inclusive educational interventions, based on individualised and customised strategies, aimed at interpreting, implementing and positively accompanying the life projects of pupils in situations of discomfort, vulnerability and problematic situations.

Nei contesti scolastici attuali, l'educatore socio-pedagogico assume il valore di una figura significativamente protagonista della relazione di cura e di aiuto nei confronti del vasto e eterogeneo panorama di alunni con "bisogni educativi speciali", reso ancora più complesso dalla presenza delle nuove, e peraltro drammatiche, emergenze educative. Alla luce delle innovazioni scaturite dalle Leggi 205/2017 (Legge Iori) e 145/2018, l'agire professionale inclusivo dell'educatore socio-pedagogico è orientato a progettare, organizzare, sviluppare, valutare e sperimentare percorsi e pratiche di ricerca educative basate sulla cultura dell'incontro interpersonale e sulla cura autentica. Preoccupandosi di aiutare concretamente l'altro, il "diverso" l'educatore socio-pedagogico ne valorizza l'originale storia offrendogli un'importante occasione di riscatto esistenziale, sociale e scolastico. In tale prospettiva, vengono presentate alcune narrazioni relative ad alcuni interventi educativi inclusivi, basati su strategie individualizzate e personalizzate, rivolti a interpretare, realizzare e ad accompagnare positivamente i progetti di vita di alunni in situazioni di disagio, vulnerabilità e problematicità.

Keywords: the socio-pedagogical educator, inclusion, special educational needs, educational care, helping relationship

Parole chiave: educatore socio-pedagogico, inclusione, bisogni educativi speciali, cura educativa, relazione d'aiuto

Received: August 8, 2022
Accepted: October 26, 2022
Published: December 20, 2022

Corresponding Author:
Mirca Montanari, m.montanari@unitus.it

Introduzione

Di fronte alle dimensioni iper-complesse, liquide e digitali che definiscono, in modo irreversibile, ogni aspetto della vita umana contemporanea, le istituzioni educative, in primis la scuola, rappresentano le agenzie formative maggiormente idonee a individuare, interpretare, fronteggiare e accogliere la complessità delle classi abitate da alunni differenti e diversi.

All'interno dei contesti scolastici popolati da eterogeneità diffuse e da nuove emergenze educative (Iavarone, 2019), si impone la necessità, sempre più stringente, di affiancare agli insegnanti delle figure professionali ad hoc per rispondere alla vasta gamma di bisogni speciali e non, che caratterizzano i gruppi-classe.

Per tale motivo, sono state formalmente istituite delle figure di supporto ai docenti, specializzati e curricolari, orientate alle pratiche di aiuto e di cura (Mortari, 2021) degli alunni con “bisogni educativi speciali”. E sono proprio gli educatori socio-pedagogici a rivestire tale professionalità finalizzata, come ben esplicitato dalla recente normativa sul tema (L. 205/17, L. 145/18, art. 33bis del D.L. 104/20, Decreto 27.10.2021), alla realizzazione di uno sguardo pedagogico multidimensionale capace di operare un significativo cambiamento in ottica inclusiva (Pavone, 2014).

La riduzione di ogni logica di trattamento specialistico, che può contenere il rischio di emarginazione, invita a percorrere la direzione del superamento della cultura medicalizzante e psicologizzante ancora attualmente prevalente (Gaspari, 2017), purtroppo acuita dalla pandemia che ha alimentato la corsa smisurata alle diagnosi, soprattutto in età evolutiva (Zappella, 2021).

L'agire professionale dell'educatore socio-pedagogico orientato a produrre innovazione sociale e a promuovere specifiche competenze, in primis quelle di progettazione e di valutazione dei processi educativi (Iori, 2018), richiama la costruzione di un sostanziale habitus riflessivo (Schön, 1993) all'interno di uno spazio relazionale di cura autentica verso la fragilità umana (Heidegger, 2006), il più possibile lontano dal rischio della sanitarizzazione dell'intervento scolastico (Goussot, 2015). Identificato come il portavoce di un proficuo e corale dialogo tra i protagonisti della rete tra scuola e territorio, l'educatore socio-pedagogico è in grado di adottare una prospettiva di cura educativa che riconosca i bisogni speciali di tutti gli alunni, in particolar modo di quelli con disabilità, in nome di un'educazione sostenibile, equa e inclusiva (ONU, 2015).

1. L'educatore socio-pedagogico nella scuola inclusiva

La professione dell'educatore socio-pedagogico, formalizzata dalle Leggi 205/2017 – comunemente detta Legge “Iori” – e 145/2018 quali norme frutto di accesi anni di dibattiti politici e culturali¹, sostanzia una figura che opera in ambito educativo, formativo e pedagogico in ordine alla crescita personale e sociale delle persone in tutte le fasi della vita.

L'educatore socio-pedagogico, dal profilo non certo abilitativo-assistenziale ma qualificato da una salda postura educativo-formativa (Tramma, 2018; Cottini, 2021), va costantemente incontro a un'innovativa professionalità in grado di assumere competenze, funzioni e valori richiesti dal welfare di comunità, sia nazionale sia europeo, orientato alla solidarietà (Bertolino, 2021).

L'evoluzione dell'educatore socio-pedagogico, la cui formazione prevede il possesso della laurea L-19 (Scienze dell'educazione e della formazione), comprende attualmente il riconoscimento di uno status giuridico-professionale ben distinto dal profilo dell'educatore socio-sanitario e da quello del pedagogo. Nel consolidamento dell'identità e nella costruzione delle specifiche competenze, l'educatore socio-pedagogico tende a evolvere la sua pluridimensionale professionalità in prospettiva inclusiva, facendo sostanzialmente perno sulla operosa e costante relazione di cura, di aiuto e di valorizzazione verso le differenze e le diversità umane (Montanari, Costantini, 2021).

1 A dimostrazione del fermento legislativo ancora in atto, è stato recentemente presentato, da parte di un consistente numero di Ordini sanitari, un ricorso straordinario al Capo dello Stato per chiedere l'annullamento del D.I. del 27/10/21 che, nel caso venisse accolto, metterebbe seriamente a rischio il riconoscimento degli educatori socio-pedagogici e l'esercizio stesso della loro professione nei servizi (centri diurni per persone con disabilità, consultori familiari, case protette, ecc...).

La figura singolare e poliedrica dell'educatore (e del professionista dell'educazione) acquista particolare rilievo quando la sua attività è rivolta a persone con disabilità, dato che egli si adopera svolgendo una funzione mediatrice per un'educazione fisica e mentale del soggetto in difficoltà; le situazioni ludico ricreative, in ambito di disabilità, possono rassicurare, accompagnare e sollecitare muovendosi in ambiti di frontiera, individuando potenzialità latenti, residue, parziali, deviate; svolgendo una funzione trasgressiva verso l'esistente, per modificarlo; effettuando un percorso euristico di potenziamento di strumenti critici, di riflessione e operativi, di azione, di logiche integrate, interdisciplinari, plurimodali e reticolari, superando l'appiattimento esistenziale che può derivare dai deficit gravi, connotando di lievità gli scomodi percorsi esistenziali dei disabili: per aiutarli, insomma, a spiccare il volo anche se la loro pista di decollo è una carrozzina (Caldin, 2017, p. 195).

In ambito scolastico, le pratiche professionali dell'educatore socio-pedagogico determinano l'acquisizione di peculiari abilità inclusive che si snodano dalla sinergica collaborazione con docenti, alunni, famiglie e servizi, sino alla costruttiva condivisione del Piano Educativo Individualizzato-PEI (Ianes, 2021). In tal modo l'allievo con disabilità acquisisce la possibilità di sperimentare ambiti di vita personale, familiare e civile destinati a coltivare e a realizzare un soddisfacente ed emancipativo progetto esistenziale (Mura, 2022).

La figura dell'educatore socio-pedagogico, quale facilitatore di processi inclusivi, acquista maggiore rilievo nel riconoscimento, nell'accoglienza, nella comprensione delle risorse e delle vulnerabilità degli allievi con "bisogni educativi speciali" (Montanari, 2020), nella riduzione degli ostacoli e delle barriere nei micro e macro contesti socio-culturali d'appartenenza e nell'affermazione del pieno diritto di cittadinanza (Rodotà, 2012).

L'adozione di opportune azioni progettuali promosse all'interno di una *vision* pedagogico-didattica inclusiva, tesa a un reale cambiamento esistenziale, permette di affrontare le complesse e sempre più pressanti sfide educative che la diversità pone costantemente in atto. Nella difficile e problematica fase storica pandemica e post-pandemica, che ha contribuito a rafforzare la frequenza e l'intensità dei disturbi e dei disagi nei minori, le condizioni dei bambini e degli adolescenti vulnerabili e marginali si sono rivelate ancora più esplosive e preoccupanti (Vicari, Di Vara, 2021).

Nel contrastare tali allarmanti problematiche, l'agire professionale inclusivo prevede da parte dell'educatore socio-pedagogico un'approfondita attività di ricerca di metodologie, di strategie e di interventi, anche inediti, innovativi, aperti e orientati a progettare, organizzare, interpretare, sviluppare, sperimentare e valutare le più eterogenee dimensioni educative aperte all'imprevedibile (Calaprice, 2020). Le iniziative promosse da questa figura educativa risultano, quindi, basate su forme etiche di aiuto, di sostegno e di promozione nel rispetto dell'unicità e della singolarità di ogni alunno, sia con bisogni speciali sia non.

Nello sviluppare creativamente azioni progettuali che favoriscano interventi collaborativi di qualità con tutti i docenti, l'educatore tende a prevenire l'insorgere di situazioni di difficoltà e di malessere tra gli alunni cercando di contenere le reazioni improntate al disagio e al conflitto, secondo l'adozione di una visione sistemica tesa a valorizzare l'interdipendenza positiva tra i minori. In nome di un'intenzionalità educativa consapevole rivolta alla realizzazione di un contesto scolastico democraticamente inclusivo in grado di riconoscere, interpretare e leggere con attenzione le differenze e le diversità, l'educatore socio-pedagogico è interessato ad attivare e a mantenere un dialogo aperto con gli insegnanti, sia curricolari che specializzati, finalizzato a potenziare suggerimenti, negoziazioni, facilitazioni e risorse in risposta alla complessità e alla eterogeneità dei bisogni emersi in classe.

In coerenza al suo fondamentale compito di *accompagnatore competente* (Canevaro *et alii*, 2021), l'educatore socio-pedagogico, intento a contrastare il rischio della delega, restituisce ai docenti l'opportunità di intervenire direttamente sulle difficoltà degli alunni, tramite la necessaria condivisione di regole improntate alla cooperazione e alla realizzazione di una salda alleanza educativa, frutto di strategie d'intervento comuni progettate, pensate, organizzate e valutate in modo individualizzato e personalizzato per ciascun educando (Baldacci, 2006).

Il potenziamento di tale sinergica rete di collaborazioni, ispirata alla metodologia della *coprogettazione capacitante* (Marchisio, 2019), risulta essenziale sia per la scuola sia per la famiglia e, di concerto, anche per i servizi sociali e sanitari accomunati dalla prospettiva di un dialogo complementare all'interno di una dimensione olistica e dinamica rivolta ad abbattere il processo di sanitarizzazione delle competenze educative.

Fruendo produttivamente dello scambio di informazioni e delle occasioni di fertile confronto e incontro con le altre figure – insegnanti curricolari e di sostegno, personale ausiliario e non docente, operatori medico-sanitari – i protagonisti della relazione d'aiuto sono chiamati a promuovere un'autentica conoscenza del contesto d'appartenenza dell'alunno con bisogni speciali, portatore di una propria singolarità e originalità di funzionamento (d'Alonzo, Bocci, Pinnelli, 2015).

L'efficacia di una valida e virtuosa prospettiva di coordinamento tra educatori, docenti, genitori e figure specialistiche si concretizza, in primis, nell'elaborazione, co-costruzione e condivisione dei principali strumenti didattici inclusivi progettati per gli alunni in difficoltà, il Piano Educativo Individualizzato (da qui in avanti PEI) e il Piano Didattico Personalizzato (PDP), rivolti all'osservazione, allo sviluppo e al potenziamento delle abilità individuali nell'ottica di un Progetto di vita (da qui in avanti PdV) realmente vicino ai bisogni speciali di ogni bambino-ragazzo.

Il contributo dell'educatore socio-pedagogico si traduce, essenzialmente, nel monitoraggio quotidiano delle risorse e degli aspetti ancora da potenziare nel soggetto in formazione tramite l'attivazione e la valutazione di prassi dedicate al raggiungimento e al consolidamento della capacità di autoregolazione autonoma di ogni alunno, in vista della realizzazione di un efficace PdV.

Un buon PEI-PdV permette di pensare l'alunno con disabilità non solo in quanto tale, ma come appartenente a contesti differenti dalla scuola considerandolo come persona in evoluzione, che diventa adulta nella sua diversità (Cottini *et alii*, 2016). Ogni alunno, indipendentemente dal suo status, possiede il diritto di realizzare, in modo funzionale e gratificante rispetto ai suoi peculiari bisogni formativi, un personale PdV composto da originali traiettorie esistenziali.

2. Alcuni interventi educativi nei contesti scolastici

La pratica professionale dell'educatore socio-pedagogico, nel prevedere una continua riflessione su di essa, non si avvale certamente di soluzioni preconfezionate e standardizzate nei confronti della molteplicità dei bisogni dei/nei complessi sistemi scolastici, ma tenta di trovare il fondamento del suo agire nel cambiamento e nella scoperta di nuove prospettive di vita (Sidotti, Palma, 2021).

A tale proposito, vengono presentate due brevi narrazioni di alunni con bisogni speciali frequentanti la scuola secondaria di primo grado che mettono in luce come gli interventi dell'educatore socio-pedagogico, sia scolastici che extrascolastici, siano focalizzati alla promozione del benessere e del successo formativo di tutti e di ciascun studente.

Nello specifico l'agire educativo di tale figura, escludendo la prospettiva assistenzialistica e mantenendo un'adeguata distanza professionale, personale ed emotiva, si basa sulla conoscenza reale degli alunni con bisogni speciali e non, ovvero dei loro punti di forza e di vulnerabilità, degli stili di apprendimento, delle modalità relazionali, degli aspetti motivazionali al fine di predisporre e di adottare strategie progettuali concertate e differenziate (d'Alonzo, 2016), come sinteticamente narrato nelle storie di vita di Omer e di Gisella.

Omer è un alunno di undici anni di origine bosniaca che frequenta il primo anno di scuola secondaria di I grado presso un istituto di medie dimensioni, collocato all'interno della provincia di Pesaro e Urbino. L'allievo presenta una diagnosi da disturbo d'ansia generalizzato, in comorbilità con una disabilità cognitiva lieve che rende particolarmente complesso il suo percorso scolastico. Gli sono state assegnate nove ore di sostegno settimanale e sei ore di educative domiciliari. La storia di Omer è connotata da vicende personali e sociali traumatiche che hanno contribuito a favorire in lui stati emotivi di vulnerabilità e di costante insicurezza. La guerra scaturita dallo scioglimento della ex-Jugoslavia ha segnato inevitabilmente la vita dei suoi genitori, in particolare quella di sua madre.

L'ansia da stress post traumatico (PTSD-*post traumatic stress disease*) (APA, 2014) ha prodotto conseguenze indelebili nella vita della donna impedendole la continuità lavorativa, relegandola a una posizione professionale subordinata nei confronti del marito, facendo sì che indirizzasse tutte le sue attenzioni, in modo eccessivo, su Omer il loro unico figlio. Sin dall'infanzia il bambino manifesta atteggiamenti problematici nel gestire il distacco dalle figure genitoriali, soprattutto dalla madre, verso la quale adotta un attaccamento insicuro, a tratti persino morboso. Nonostante Omer ne cerchi costantemente la presenza, la aggredisce verbalmente quando lei torna a prenderlo a fine giornata. Le insegnanti di scuola dell'infanzia

riferiscono di aver assistito a vari episodi nei quali l'aggressività di Omer, nei confronti della madre, ha assunto forti e spiacevoli tonalità. Durante la fase dell'ingresso a scuola il bambino tende ad aggredirla, sia verbalmente sia fisicamente, per poi passare la maggior parte della giornata a piangere a dirotto e a sperimentare vissuti scolastici sempre più dominati dall'ansia abbandonica in attesa del ritorno della donna. A fine giornata Omer manifesta accese rimostranze nei confronti della madre per averlo lasciato strappandole la falsa promessa di non riaccompagnarlo, il giorno seguente, nell'edificio scolastico.

L'alunno trascorre i primi anni della scuola primaria in una condizione di palese esclusione all'interno del contesto classe, in quanto considerato prevalentemente un corpo estraneo. Il gruppo-classe non sembra in grado di accoglierlo e di accettarlo incondizionatamente addebitandone la causa, in primis, all'atteggiamento di eccessiva chiusura e difesa abitualmente manifestato. Inoltre, il gruppo-classe si rivela molto rumoroso e caotico, parecchio frammentato e disgiunto.

Le dinamiche relazionali risultano problematiche e prevaricatorie, senza un'effettiva inclusione dell'alunno nella sua unicità e singolarità. Di fronte all'esclusione Omer reagisce con ansia manifestando correlati psicosomatici, quali mal di pancia, sudorazione, vertigini e sensazione di nausea, eccessi di grida e incontinenza nel pianto. Non risulta aggressivo nei confronti delle maestre non solo nei confronti della madre nel momento in cui torna a riprenderlo a scuola. L'insegnante di sostegno e le docenti di classe tentano di sollecitare i coetanei ad accogliere Omer tramite varie strategie inclusive, quali *circle time*, tutoraggio tra pari, attività nel piccolo gruppo, *peer to peer* e apprendimento cooperativo, con scarsi risultati. L'alunno ha, infatti, assorbito gradualmente i messaggi scolastici svalorizzanti rinforzando un atteggiamento relazionale insicuro e ambivalente con pianti rabbiosi, indifferenza e/o ricerca di attenzione. All'ingresso della scuola secondaria di primo grado, vengono confermate le nove ore settimanali di sostegno con l'aggiunta di quattro ore di educativa domiciliare assegnate dal Comune. La sinergia d'intervento tra scuola e educatore appare fondamentale nell'ottica della realizzazione di un PEI-PdV da concretizzarsi all'interno della rete diffusa dei sostegni. L'educatore rappresenta, dunque, una figura fondamentale nel sostenere l'autonomia, l'orientamento e potenziare quelle *soft skills* fondamentali nella prospettiva del "Pensami adulto" (Galanti, 2019), che comprende un possibile percorso formativo futuro, rappresentato dalla scuola secondaria di II grado, coronato da una successiva e adeguata occupazione lavorativa.

Nel primo mese dell'anno scolastico, il docente di sostegno, insieme al Consiglio di classe, osserva l'alunno secondo il modello bio-psico-sociale ICF-Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (OMS, 2004) che, come normato dal D.lgs 66/17, costituisce un riferimento indispensabile alla progettazione educativa. Dall'osservazione e dall'analisi funzionale del comportamento e della condotta secondo le quattro dimensioni del PEI-PdV (linguaggio e comunicazione, interazione e socializzazione, orientamento e autonomia, dimensione cognitiva neuropsicologica e dell'apprendimento) emergono varie problematiche.

Nello specifico, in Omer si manifestano: difficoltà di socializzazione, con evidente auto-isolamento anche durante l'intervallo; un costante stato di ansia con rifiuto di sottoporsi a verifiche, interrogazioni; scarsa autonomia e orientamento con atteggiamenti di ostilità nei confronti del tempo scolastico e continuo richiamo al "nido familiare" come luogo sicuro; difficoltà di attenzione e di concentrazione che acuisce il suo rendimento in particolare nelle materie scientifiche; il linguaggio concentrato, quasi esclusivamente, sul suo stato di salute, con continue richieste di tornare a casa; una chiara e diretta richiesta di maternage rivolta agli insegnanti che si traduce con continue effusioni e atteggiamenti vittimistici.

Per queste ragioni il PEI-PdV, elaborato dal Gruppo di lavoro operativo per l'inclusione (da qui in avanti GLO) con la presenza di tutti gli attori fondamentali, prevede, tra i principali obiettivi educativi, il miglioramento dell'attenzione e della concentrazione mediante strategie e metodologie collaborative, lo sviluppo di potenzialità e di interessi con l'uso di prove equipollenti nelle modalità, nei tempi e anche nei contenuti. Inoltre, sono previste azioni di potenziamento dell'autostima e dell'autoefficacia tramite rinforzi positivi; di facilitazione dell'espressione delle emozioni mediante attività inclusive di alfabetizzazione emozionale ed educazione prosociale; di incremento dell'interazione scolastica e sociale allo scopo di facilitare le relazioni tra pari, le manifestazioni delle esperienze personali, il rispetto delle opinioni altrui, dei tempi, degli spazi, dell'organizzazione del lavoro scolastico. L'ottica ecologico-sistemica-reticolare promossa in sede di GLO ha attivato in modo positivo la collaborazione scuola-educatore domiciliare intorno a quattro livelli di intervento.

Il primo corrisponde all'area del benessere, con interventi pomeridiani volti ad aumentare il ben-essere e la fiducia in sé di Omer, articolati in uscite con l'educatore presso il parco della città. In tale contesto,

Omer potrà acquistare in autonomia la merenda pomeridiana (con il denaro erogato quotidianamente dalla cooperativa) al fine di acquisire fiducia in sé e, al contempo, gestire consapevolmente il denaro.

Il secondo corrisponde all'intervento in merito all'area della socializzazione. Omer potrà migliorare la relazione con gli altri in quanto la zona è frequentata da vari coetanei, alcuni dei quali suoi compagni di classe. Grazie al supporto educativo, Omer potrà partecipare ad alcune partite di calcio balilla, sempre sotto lo sguardo vigile dell'educatore il quale non dovrà mai allontanarsi troppo dall'area attigua al parco (e al piccolo bar situato all'interno). Omer potrà, dunque, sviluppare una maggior fiducia nell'altro, sottraendosi alla sgradevole sensazione di velata minaccia costante insita nei rapporti sociali, in particolare con i coetanei.

Il terzo livello d'intervento sarà quello di potenziamento dell'area familiare all'interno del quale l'educatore accoglierà i vissuti della mamma di Omer, del ragazzo stesso e del papà per poter effettivamente essere quell'anello di congiunzione tra i vari membri della famiglia, re-instaurare un rapporto tra loro, senza prendere il posto dello psicologo, accogliendo i loro vissuti e favorendo il riavvicinamento reciproco.

Infine, il quarto livello sarà quello della dimensione scolastica all'interno della quale l'educatore supporterà l'impegno quotidiano di Omer supervisionando i compiti assegnati dai professori tramite il diario, assicurandosi che il ragazzo li esegua, garantendogli un supporto e un aiuto continuativo e costante senza, però, sostituirsi a lui nello svolgimento delle consegne.

La seconda narrazione scolastica riguarda Gisella, una ragazza di dodici anni che frequenta il primo anno di scuola secondaria di I grado presso un istituto di medie dimensioni collocato all'interno della provincia di Ancona. Presenta una diagnosi da ADHD (Disturbo da deficit dell'attenzione/iperattività) in comorbidità con un disturbo del comportamento, nello specifico un atteggiamento oppositivo-provocatorio, che si manifesta quando le si chiede di seguire responsabilmente le regole. Le sono state assegnate dieci ore di sostegno settimanale con la presenza dell'educatore a scuola per sei ore durante la settimana.

Dalla lettura attenta dei PEI elaborati durante la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, si evince che i primi anni di vita di Gisella sono contraddistinti dalla mancanza di punti di riferimento stabili. La mamma divorzia presto con suo padre cambiando varie residenze e interrompendo più volte il percorso scolastico della figlia con gravi conseguenze per la ragazza che, passando da una scuola all'altra, non riesce a costruire e a mantenere soddisfacenti relazioni con i pari. Durante la scuola dell'infanzia, le maestre avvertono più volte la mamma dei comportamenti problematici della figlia che si traducono in tentate fughe dalla scuola, opposizione nel condurre le attività, ecc.

Già alla fine della scuola primaria, Gisella manifesta tratti oppositivi distinguendosi nel gruppo-classe come "leader negativo". La bambina si oppone rigidamente alle richieste della maestra, dimostrando disponibilità solo nei momenti a lei più congeniali. In Gisella sono presenti evidenti difficoltà nell'autocontrollo e nella gestione delle emozioni che sfociano in comportamenti inopportuni come, ad esempio, catalizzare l'attenzione della classe, interrompere la lezione con risate stridule, dimostrare palese insofferenza per i richiami degli insegnanti, prendere le difese di compagni, spesso in maniera inadeguata. Il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, così come osservano i docenti del Consiglio di classe, comporta per Gisella ulteriori e indesiderati cambiamenti che le procurano vissuti di smarrimento e di dissonanza emotiva, puntualmente camuffati da un atteggiamento di indifferenza, più forzatamente palesata che realmente sentita.

Socialmente la ragazza sembra non adattarsi a nessuno dei contesti in cui si trova. Fa enorme fatica a osservare le regole, sia a casa sia a scuola, assumendo uno stile prevaricatorio e prepotente che le impedisce di instaurare relazioni amicali autentiche all'interno della nuova classe. Le sue coetanee le dimostrano apertamente viva antipatia e Gisella reagisce a tale rifiuto legando con alcuni compagni più grandi di lei che frequentano il terzo anno. La ragazza comincia ad adottare atteggiamenti devianti – frequentazione di compagnie a rischio, assunzione di tabacco e adozione di comportamenti autolesionistici – ostentando un atteggiamento, anche nel vestiario, non consono all'ambiente scolastico.

Emerge con forza il bisogno di trasgredire e di scandalizzare il contesto scuola percepito come oppressivo e censurante, mentre nel gruppo dei pari assume il ruolo di leader negativo che, tuttavia, non riesce stabilmente a mantenere, finendo sempre a litigare con i coetanei, specialmente con le altre ragazze. L'interazione con gli insegnanti è, allo stesso modo, difficile. La ragazza mantiene un atteggiamento oppositivo che causa risposte sanzionatorie quali, ad esempio, passare l'intervallo in classe o in bidelleria, come punizione per il mancato rispetto delle regole sociali.

Gli obiettivi educativi, da parte dell'istituzione scolastica, non sembrano apparire ben focalizzati. Emerge la difficoltà di mettere in campo strategie metodologiche e didattiche inclusive capaci di accogliere e di sostenere le vulnerabilità dell'alunna. Tale problematica aumenta il suo senso di frustrazione e amplifica gli *acting* emotivi che, più di una volta, l'hanno portata a tentare di scappare dalla scuola. L'apprendimento e il rendimento scolastico sono penalizzati dalla mancanza di attenzione e di concentrazione e da un'evidente incapacità di organizzare il tempo scuola.

Per queste ragioni, la presenza di un educatore socio-pedagogico per sei ore settimanali appare fondamentale per sostenere l'autonomia personale, scolastica e sociale di Gisella. È solo tramite una figura non percepita come "autoritaria" che la ragazza potrà aprirsi agli altri, scongiurando condotte problematiche e apprendendo i possibili significati della vita all'interno di una comunità.

Il GLO è consapevole che il comportamento oppositivo-provocatorio della ragazza sarà di ostacolo alla creazione di una sana relazione di fiducia. Vengono, pertanto, progettate alcune "strategie seduttive", a partire dalla decisione di avvalersi del genere femminile nello scegliere l'educatrice, allo scopo di creare un senso di alleanza e di condivisione tra le due donne. Il punto di partenza per il lavoro educativo saranno le risorse e gli interessi della ragazza, quali la passione per la musica *trap* e per il cinema. L'intervento educativo comprenderà, nei momenti di attività didattica non strutturata, la creazione di spazi di condivisione all'interno del gruppo-classe dei suoi film preferiti e della musica da lei ascoltata – cantanti *trap* contemporanei, specie italiani – con l'uso di linguaggi e codici comunicativi a lei familiari, quali quelli dei social. Seguire i nuovi trend di *tiktok*, i profili influencer su *instagram* e mostrare interesse per la sua vita e le sue passioni diventa un obiettivo formativo fondamentale.

Con l'aiuto dell'educatrice, figura inclusiva fondamentale nell'intero sistema formativo, Gisella e i suoi compagni potranno esprimere le proprie emozioni e la propria visione della vita, nonché riflettere sui propri punti di vista, in senso educativo e autoeducativo. Una strategia da mettere in campo è rappresentata dalla visione critica di atteggiamenti e di comportamenti come, ad esempio, chiedersi se quanto detto e quanto mostrato da una *influencer* piuttosto che da un'altra sia edificante, costruttivo, o siano solamente atteggiamenti trasgressivi e/o eccentrici fini a sé stessi. Una volta costruita la relazione ragazza-educatrice sulla base di empatia, di assertività e di competenza comunicativa, la progettazione educativa potrà, inoltre, comprendere gli aspetti didattici e dell'apprendimento nonché quelli relativi al tempo scuola e ai comportamenti da assumere nel contesto classe con i compagni e con i docenti. Fondamentale sarà la sinergia e il raccordo quotidiano con gli insegnanti per mettere in campo un metodo di lavoro coerente con quello proposto in classe, co-progettare e condividere le attività di studio e le verifiche, collaborare all'uso di strategie e di metodologie maggiormente adatte allo stile cognitivo, apprenditivo e relazionale dell'alunna.

3. Conclusioni

L'educatore socio-pedagogico come agente di cura è legittimamente sollecitato a svolgere il delicato e significativo ruolo di mediatore e di negoziatore nel sistema relazionale formativo nel quale è inserito che comprende, in primis, l'interfacciarsi positivamente con la scuola, la famiglia e il territorio (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2018), come concretamente illustrato nei sinergici interventi educativi realizzati nei confronti di Omer e di Gisella.

L'educatore è, quindi, chiamato a fare sintesi tra *sapere*, *saper essere*, *saper fare* e *saper sentire* (Demetrio, 1990) capacità indispensabili e interdipendenti in grado di favorire la comprensione, l'interpretazione, la risoluzione e la trasformazione delle situazioni problematiche assumendosi la responsabilità, condivisa con gli altri protagonisti, a partecipare al movimento educazionale in ottica inclusiva attribuendo rilevanza a tutti gli alunni e alle loro peculiarità (Canevaro, 2018).

L'effettiva valorizzazione di tale professionalità costituisce un elemento imprescindibile per la realizzazione del PdV (Canevaro, Biancalana, 2019) di ogni individuo, sia con "bisogni educativi speciali" sia non, nell'ambito del pieno sviluppo della cittadinanza attiva di tutti e di ciascuno, nessuno escluso. Tale visione educativa abbraccia con convinzione il modello della società inclusiva (Gardou, 2012) sempre più aperta all'espansione della qualità della vita (Nussbaum, Sen, 1993) e centrata, a livello formativo, sulla possibilità di imparare a pensare educativamente in modo diverso (Morin, 2001).

Riferimenti bibliografici

- APA (2014). *DSM-5 Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Baldacci M. (2006). *Personalizzazione o individualizzazione?* Trento: Erickson.
- Bertolino C. (2021). Il profilo normativo dell'educatore socio-pedagogico tra dimensione nazionale e europea. In D. Maccario (Ed.), *ESST: nuove traiettorie educative. Per un profilo formativo e professionale dell'Educatore per lo sviluppo sociale del territorio* (pp. 25-34). Milano: FrancoAngeli.
- Calaprice S. (2020). *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. Milano: FrancoAngeli.
- Caldin R. (2017). Gli studenti universitari tra formazione e ricerca. Il contributo della didattica alle professioni educative, nei processi inclusivi. *Pedagogia oggi*, 15(2): 187-197.
- Canevaro A. (2018). Editoriale. Il riconoscimento degli Educatori. *L'integrazione scolastica e sociale*, 17(1): 5-6.
- Canevaro A., Biancalana V. (2019). Progetto di vita e progetto per vivere. *Pedagogia più Didattica*, 5(1). In <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-5-n-1/progetto-di-vita-e-progetto-per-vivere/> (ultima consultazione: 20/07/2022).
- Canevaro A., Gianni M., Callegari L., Zoffoli R. (2021). *L'accompagnamento nel progetto di vita inclusivo*. Trento: Erickson.
- Chiappetta Cajola L., Traversetti M. (2018). L'educatore professionale a socio pedagogico nei servizi educativi e scolastici tra sviluppo sostenibile e governance inclusiva: alcuni dati di ricerca. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17: 113-138.
- Cottini L., Fedeli D., Zorzi S. (2016). *Qualità di vita nella disabilità adulta*. Trento: Erickson.
- Cottini L. (2021). *Didattica speciale per l'educatore socio pedagogico*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo L., Bocci F., Pinnelli S. (2015). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: la Scuola.
- d'Alonzo L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Decreto 27 ottobre 2021. *Definizione delle funzioni e del ruolo dell'educatore professionale socio-pedagogico*. In <http://www.superando.it/files/2021/11/decreto-educatori-ottobre-2021.pdf> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Decreto Legge 104/2020. *Misure urgenti per la definizione delle funzioni e del ruolo degli educatori socio-pedagogici nei presidi socio-sanitari e della salute*. In [https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto-legge:2020;104-art57:vig=\(ultima consultazione: 21/07/2022\)](https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto-legge:2020;104-art57:vig=(ultima consultazione: 21/07/2022)).
- D.Lgs 66/2017. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'art. 1, commi 180 e 181, let. c), della Legge 107/15*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galanti A. (2019). Pensami adulto: figli, autonomia e progetto di vita. In E. Cecchini (ed.), *Casa Futuro. Perché io no?* (pp. 15-26). Pisa: ETS.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive: parlons-en!* Toulouse: Erès.
- Gaspari P. (2017). *Per una pedagogia speciale oltre la medicalizzazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Goussot A. (2015). I rischi della medicalizzazione nella scuola. Paradigma clinico-terapeutico o pedagogico? Dossier. Oltre la medicalizzazione: tornare ad educare. *Educazione democratica*, V(9): 16-46.
- Heidegger M. (2006). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Ianes D., Cramerotti S., Fogarolo F. (eds.) (2021). *Il nuovo PEI in prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica*. Trento: Erickson.
- Iavarone M.L. (2019). I margini delle nuove marginalità. Educare nel rischio. *Nuova secondaria*, XXXVI(9): 16-17.
- Iori V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Legge 205/2017. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Legge 145/2018. *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. In <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Marchisio C.M. (2019). *Percorsi di vita e disabilità. Strumenti di coprogettazione*. Roma: Carocci.
- Montanari M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Montanari M., Costantini M. (2021). L'educatore socio-pedagogico tra pratiche di cura e tirocinio. *LLL*, 17(38): 83-94.
- Morin E. (2001). *Educare nell'era planetaria*. Milano: Raffaello Cortina.

- Mortari L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mura A. (2022). Pedagogia speciale: attualità e scenari possibili tra epistemologia e dimensioni operative. In R. Caldin (Ed.), *Pedagogia speciale e didattica speciale/2. Le origini, lo stato dell'arte, gli scenari futuri* (pp. 89-96). Trento: Erickson.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. Oxford: Oxford University Press.
- OMS (2004). *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*. Trento: Erickson.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. In <https://unric.org/it/agenda-2030> (ultima consultazione: 21/07/2022).
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Rodotà S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Tramma S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.
- Vicari S., Di Vara S. (eds.) (2021). *Bambini, adolescenti e covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*. Trento: Erickson.