



Anna Monauni

Department of Pedagogy | Faculty of Education Sciences | Catholic University of the Sacred Heart of Milan | anna.monauni-collaboratore@unicatt.it

The school educator as facilitator of inclusive processes
in the perspective of differentiated instruction

L'educatore a scuola come facilitatore di processi inclusivi
nella prospettiva della differenziazione didattica

Articoli

ABSTRACT

In this contribution the characteristics of the educator at school are described in the perspective of differentiation. This means emphasize the importance of giving real, authentic, and not rhetorical, recognition to every pupil. Keeping in mind the evolutionary, cultural and personal differences that distinguish each student making it unique and unrepeatable. This's the reason why the differentiation represents an approach through which an educator can, carefully and respectfully, grasp the peculiarities of each student.

Keywords: differentiated instruction, inclusion, educator

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Monauni A. (2021). The school educator as facilitator of inclusive processes in the perspective of differentiated instruction. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, IX, 2, 162-167 | <https://doi.org/10.7346/sipes-02-2021-18>

Corresponding Author: Anna Monauni | anna.monauni-collaboratore@unicatt.it

Received: 10/09/2021 | **Accepted:** 23/11/2021 | **Published:** 30/12/2021

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-02-2021-18



1. Introduzione

La complessità, e la ricchezza, che caratterizza i contesti scolastici odierni non può certo andare di pari passo con paradigmi, modelli e sguardi educativi di tipo tradizionale. Occorre *cambiare* prospettiva, *cambiare* approccio, *cambiare* didattica, per includere tutti gli alunni presenti in classe. In questo scenario contemporaneo occorre *cambiare*, dunque, anche la concezione rispetto ai diversi ruoli che i vari *stakeholders* hanno rivestito nel tempo in ambito scolastico per abbracciare una rinnovata visione di tipo bio-psico-sociale.

In questa cornice, l'educatore in ambito scolastico (pur assumendo denominazioni differenti quali assistente *ad personam*, PEA – personale educativo assistenziale ecc.), è sicuramente una delle figure che negli anni si è diffusa in maniera rilevante, al punto tale che secondo gli ultimi dati ISTAT tali professionisti hanno raggiunto quota 54.000.

Con il passare del tempo le funzioni attribuite all'educatore scolastico sono cambiate anche alla luce del rinnovato scenario scolastico. Come tutte le figure professionali che operano oggi in questo contesto, anche l'educatore è chiamato ad agire secondo una prospettiva bio-psico-sociale che non riduca il suo compito alla mera assistenza alla persona con disabilità. È infatti un professionista che agisce sui contesti nei quali è presente un alunno con disabilità perché diventino sempre più inclusivi. Di conseguenza, si deve considerare che l'educatore, come il docente specializzato per le attività di sostegno, opera all'interno delle classi, ovvero sistemi complessi; per tanto supporta tutti gli alunni e collabora con i docenti per promuovere il benessere e il successo formativo di tutti e di ciascun studente. La filosofia sottesa alla differenziazione didattica risponde efficacemente proprio a quest'ultima finalità.

Questo è il focus che si svilupperà nei prossimi paragrafi, soffermandosi a riflettere proprio sulle novità che hanno interessato il ruolo dell'educatore all'interno della scuola al fine di metterne in luce il significativo apporto.

2. Il ruolo dell'educatore a scuola nelle cooperative del terzo settore

Una prima formalizzazione del ruolo dell'educatore era presente già nella Legge n.104 del 5 febbraio del 1992 nella quale accanto al "diritto all'educazione e all'istruzione della persona handicappata nelle sezioni di scuola materna, nelle classi comuni delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado e nelle istituzioni universitarie" (com.2, art. 12) si sottolineava "l'obbligo per gli enti locali di fornire l'assistenza per l'autonomia e la comunicazione personale degli alunni con handicap fisici e sensoriali" garantendo "attività di sostegno mediante 'assegnazione di docenti specializzati'" (com. 3, art. 13). Fermo restando che l'educatore e l'insegnante di sostegno sono due figure ben distinte, è vero anche che entrambi questi profili professionali mirano a supportare l'autonomia e lo sviluppo delle potenzialità dell'alunno con disabilità.

Dagli stralci riportati emerge, inoltre, il ruolo che fin d'allora veniva affidato agli Enti locali nell'assunzione del personale educativo. Ancora oggi, infatti, le amministrazioni comunali, delegando il servizio anche a cooperative sociali e realtà locali, si occupano del reclutamento degli educatori (Maggioli, 2020). A tal proposito è necessario citare la Legge 328 del 2000 ovvero la *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali* poiché "ha ridefinito il profilo complessivo del *welfare* e delle politiche sociali svolgendo una funzione di riorganizzazione dell'offerta socio-assistenziale. Essa, riconoscendo i diritti sociali come diritti di cittadinanza, ha promosso un sistema integrato dei servizi sociali e socio-sanitari e valorizzato il ruolo sociale dei diversi attori del pubblico, privato e privato sociale tra cui quella di Educatore e Pedagogista" (Calapriceo, 2016, p. 323).

Sempre dal punto di vista delle normative, un aspetto che è opportuno sottolineare alla luce dei cambiamenti che hanno riguardato il ruolo dell'educatore nello scenario odierno è sicuramente quello inerente alla sua doppia declinazione: ovvero il profilo di educatore professionale socio-sanitario raggiungibile con la laurea triennale in Educazione Professionale, classe di laurea L/ SNT2, e quello di educatore professionale socio – pedagogico previsto dalla laurea triennale in Scienze dell'Educazione, classe di laurea L- 19. Questa doppia distinzione ha portato negli anni a creare molta confusione in merito alle specifiche dei due profili e ha alimentato un fervido dibattito a livello nazionale. È con la Legge 205 del 2017 che si specifica in maniera univoca il ruolo dell'educatore socio-pedagogico, riservando i commi 594-601 alla declinazione delle aree di lavoro: "l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista operano nell'ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in modo formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, secondo le definizioni contenute nell'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13, perseguendo gli obiettivi della Strategia europea deliberata dal Consiglio europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000. Le figure professionali indicate al primo periodo operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nei confronti di persone di ogni età, prioritariamente nei seguenti ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-assistenziale, limitatamente agli aspetti socio-educativi; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo



e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale" (com.594). Il Disegno di Legge n.2443, approvato dalla Camera dei deputati il 13 dicembre 2017, rappresenta inoltre un importante atto di definizione del profilo di educatore professionale socio-pedagogico.

Di pari passo, anche le funzioni attribuite all'educatore in ambito scolastico sono state riconosciute e ampliate nel cosiddetto "decreto inclusione" (D.Lgs. n.66 del 2017, integrato e corretto dal D.Lgs. n.96 del 2019) nel quale l'educatore scolastico rientra nel Gruppo di Lavoro Operativo per l'inclusione degli alunni disabili (GLO) che si occupa della stesura del Piano Educativo Individualizzato (PEI) dello studente (Maggiolini, 2020). Di conseguenza, anche alla luce del nuovo modello di PEI, l'educatore assume un ruolo di rilevanza in quanto è chiamato ad interfacciarsi con tutti gli *stakeholders* che entrano in relazione con l'alunno poiché, come prevede il Decreto interministeriale 29 dicembre 2020, n. 182, "partecipano al GLO i genitori dell'alunno con disabilità o chi ne esercita la responsabilità genitoriale, le figure professionali specifiche, interne ed esterne all'istituzione scolastica, che interagiscono con la classe e con l'alunno con disabilità nonché, ai fini del necessario supporto, l'unità di valutazione multidisciplinare" (art.3).

È proprio in una simile visione sistemica (Bronfenbrenner, 1986) che si inerisce la novità dell'educatore di Plesso, o di Istituto, ovvero una modalità organizzativa che parte dal presupposto che "per rispondere al principio dell'integrazione/inclusione, ormai ampiamente condiviso dai vari attori sociali coinvolti nei processi educativi, l'agire professionale proprio dell'educatore deve poter coinvolgere il piccolo gruppo, la classe e l'istituto scolastico e non solo l'alunno sul quale l'educatore opera individualmente" (Guglielmi, Sarchielli & Zambelli, 2021, pp. 57-58).

Tutti questi aspetti di cambiamento portano a definire un "rinnovato identikit dell'educatore" (Gaspari, 2018) quale figura professionale che in un'ottica di corresponsabilità educativa interagisce con la rete multidisciplinare per contribuire con il proprio punto di vista e le proprie conoscenze a favorire il processo di apprendimento dell'alunno: "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)" (Cajola & Traversetti, 2018, p. 121).

Se dunque l'educatore può facilitare il dialogo tra queste agenzie è importante che venga a sua volta coinvolto nei momenti di confronto, di scambio e di progettazione del *team* di classe. Un educatore che favorisce i processi inclusivi, e che a sua volta viene incluso nel gruppo di insegnanti, rappresenta una risorsa e una ricchezza da valorizzare in classe per mettere in atto tutte quelle attività che rientrano nella prospettiva della differenziazione didattica.

3. L'educatore come volano per la differenziazione didattica

La definizione che l'Istat propone in merito alla figura degli educatori a scuola, ovvero "operatori specializzati, finanziati dagli enti locali, la cui presenza può migliorare molto la qualità dell'azione formativa facilitando la comunicazione dello studente con disabilità e stimolando lo sviluppo delle abilità nelle diverse dimensioni della sua autonomia" (Istat, 2020, p.3) è opportuno dedicare una riflessione rispetto a *come* tale professionista possa concretamente favorire il dispiegarsi di processi inclusivi all'interno del contesto classe. Nello specifico, si passa ora a tratteggiare la figura dell'educatore a scuola come risorsa utile per realizzare percorsi di differenziazione didattica. Quest'ultima è "una prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti" (d'Alonzo, 2016, p. 47).

Tutto ciò implica l'importanza di attribuire un riconoscimento reale e autentico, e non retorico, alle differenze evolutive, culturali e personali che rendono unico e irripetibile ogni alunno. Ne consegue che l'appropriazione di una prospettiva inclusiva di questo tipo richieda di abbandonare approcci monodimensionali attraverso i quali osservare l'alunno per favorire l'aprirsi ad una pluralità di accezioni e a tutti quei "pluri – versi culturali, cognitivi, etnici, linguistici strettamente interdipendenti" (Maggiolini, 2019, p. 16) che caratterizzano il profilo di apprendimento dell'alunno, considerato nella sua originale unicità

A questo scopo la differenziazione didattica rappresenta un approccio attraverso il quale l'insegnante, e l'educatore, possono cogliere in maniera attenta e rispettosa le peculiarità di ciascun allievo nel mosaico delle classi eterogenee che caratterizzano l'attuale sistema scolastico italiano.

Il modello della differenziazione didattica si basa principalmente sulla *conoscenza reale* che l'insegnante deve raggiungere rispetto ai propri allievi in quanto si può differenziare solamente se si conoscono le caratteristiche, i punti di forza e di fragilità, gli stili di apprendimento, le modalità relazionali, gli aspetti motivazionali dell'alunno per progettare attività differenziate da proporre al gruppo classe. In tal senso, nella proposta della differenziazione



didattica, l'insegnante con l'aiuto dell'educatore ha la possibilità di formare dei gruppi flessibili ed eterogenei in base ai livelli di prontezza (*readiness*), agli interessi e ai profili di apprendimento degli alunni, ovvero tutti quegli elementi che è necessario raccogliere e approfondire per poter calare in maniera attenta e mirata l'insegnamento sulle reali esigenze di ciascuna individualità (Tomlinson, 1999; d'Alonzo, 2016; d'Alonzo & Monauni, 2021).

Carol Ann Tomlinson (1999), pioniera della differenziazione didattica in ambito americano, ha suggerito di dedicare un'intera fase iniziale, osservativa, a questo scopo in quanto per favorire un apprendimento che sia davvero *significativo* per ogni alunno è fondamentale partire dal suo *background* di conoscenze, abilità e competenze. L'educatore già in questa fase di *pre-assessment* può sicuramente contribuire alla raccolta di informazioni rispetto al profilo di apprendimento dell'alunno con disabilità ma anche di tutti gli altri, sia attraverso delle strategie concrete che mediante l'osservazione e la successiva condivisione con l'insegnante. Una strategia utile a tal riguardo è identificabile nel *modello di Frayer*, un organizzatore grafico che si richiede di compilare agli alunni prima di approfondire un determinato argomento, in maniera tale da raccogliere in maniera celere, coinvolgente e poco dispendiosa una serie di informazioni sulle conoscenze pregresse dell'alunno e verificarne la correttezza. Attraverso questa strategia l'alunno è chiamato ad esplicitare la definizione, una o più caratteristiche, un esempio corretto e uno errato di ciò che è indicato nel centro della figura, vale a dire l'argomento che verrà successivamente approfondito in classe (d'Alonzo, 2016). L'educatore può contribuire alla fase di *pre-assessment* anche attraverso la "semplice" osservazione attraverso la quale è possibile cogliere l'unicità di ogni persona, le sue personali esigenze di crescita, di benessere e di comprensione. L'osservazione mirata permette, inoltre, di identificare precocemente eventuali predittori e fattori di rischio di disturbi del neurosviluppo, come i Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA). Le *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni con DSA* del 2011 rimarcano tale presupposto affermando che "per individuare un alunno con un potenziale Disturbo Specifico di Apprendimento, non necessariamente si deve ricorrere a strumenti appositi, ma può bastare, almeno in una prima fase, far riferimento all'osservazione delle prestazioni nei vari ambiti di apprendimento interessati dal disturbo: lettura, scrittura, calcolo [...]" (MIUR, 2011, p.5).

Il *pre-assessment* può rivelarsi particolarmente utile anche per conoscere e analizzare il repertorio linguistico degli alunni con *background* migratorio presenti in classe, allo scopo di riflettere in maniera più approfondita e accurata in merito ad eventuali difficoltà di letto scrittura dimostrate in ambito scolastico. Ciò è possibile avvenga, ad esempio, attraverso l'utilizzo di interviste linguistiche (Bonifacci, 2018) rivolte direttamente ai genitori del bambino per conoscere le caratteristiche della lingua madre, nonché indagarne gli aspetti culturali che caratterizzano il contesto di appartenenza dell'alunno: in tal modo "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" (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2018, p.117).

Allo stesso tempo è importante che l'educatore mantenga una distanza professionale, personale ed emotiva, per non trovarsi egli stesso inglobato nell'una o nell'altra agenzia educativa. Il distanziamento, al polo opposto dell'avvicinamento, è in ogni caso fondamentale alla costruzione di uno spazio relazionale comune. Spesso i problemi dell'agire educativo sia nel contesto scolastico che in quello familiare nascono proprio dalla difficoltà di scegliere un giusto equilibrio tra questi due atteggiamenti. Nelle parole di Mari: "non ogni relazione, infatti, è educativa, ma solo quella nella quale l'educatore – consapevole della propria responsabilità – esercita un'autorità "liberatrice" che comporta distanza – oltre che prossimità – nei confronti dell'educando" (Mari, 2013, p. 60.)

Un altro aspetto da approfondire, nella fase di *pre-assessment*, è relativo agli interessi degli alunni, considerati degli agganci per favorire processi di apprendimento significativi ed entusiasmanti per gli studenti che si sentono coinvolti in prima persona. L'educatore può supportare il docente nella rilevazione degli interessi degli alunni anche attraverso momenti informali di conversazione. Va da sé che tale momento progettuale dovrebbe (si usa volutamente il condizionale) essere condiviso con l'educatore coinvolgendolo attivamente in questo processo: è in questa fase, infatti, che si delineano le diverse attività differenziate da attuare in classe stabilendo una differenziazione per contenuto, processo e/o prodotto (Tomlinson, 1999; d'Alonzo & Monauni, 2021). Una strategia attuabile a tale scopo è quella delle *Stazioni di apprendimento* (Tomlinson, 2014; d'Alonzo, 2016) che consiste nel suddividere un percorso di apprendimento in più parti rispetto alle quali si predispongono delle attività che gli studenti affrontano autonomamente in maniera individuale, in coppia o in piccolo gruppo. Nel circuito delle stazioni si possono predisporre anche delle postazioni esterne, come, ad esempio, le stazioni di riposo, dove gli alunni attendono il proprio turno, oppure stazioni di approfondimento o di supporto. In quest'ultimo caso può essere prevista la presenza dell'educatore al fine di monitorare l'andamento dell'attività, supportare il docente nella gestione dei gruppi ed entrare in relazione sia con l'alunno con PEI che con tutti gli altri alunni.

Attraverso un'altra strategia di differenziazione didattica, quale i *Centri di apprendimento* (Tomlinson, 2010; d'Alonzo 2016), l'educatore può lavorare in sinergia con l'insegnante su tutta la sfera delle autonomie di base e complesse che interessano lo studente, con o senza disabilità.



Nei Centri, infatti, gli alunni possono sperimentarsi in differenti campi inerenti alle diverse autonomie da potenziare, scegliendo loro la sequenzialità di svolgimento. In questo modo si favorisce anche lo sviluppo dell'autodeterminazione del soggetto o per meglio dire quella "propensione innata che spinge l'organismo ad assumere certi comportamenti sulla base delle proprie libere scelte piuttosto che di imposizioni e coercizioni, scelte che si fondano sulla consapevolezza delle esigenze del proprio organismo e su un'interpretazione flessibile degli eventi. Ma l'autodeterminazione è più che una capacità, è un bisogno" (Deci & Ryan, 1985, p. 38.). Alla stregua di ogni altro bisogno diventa dunque necessario prenderne atto e predisporre le condizioni favorevoli per soddisfarlo. Di conseguenza, attraverso i Centri si crea lo spazio, e il modo, per far sì che anche l'alunno con disabilità possa scegliere in autonomia le attività da svolgere.

Anche le *Tabelle di scelta* favoriscono lo sviluppo dell'autodeterminazione in quanto permettono all'individuo di completare liberamente un numero limitato di attività tra quelle riportate nella tabella, tutte inerenti ad uno stesso argomento ma declinate in modalità differenti. Attraverso questa strategia si chiede allo studente di formare un "tris" completando tre attività in orizzontale, verticale e/o in diagonale a seconda del proprio profilo di apprendimento (d'Alonzo, 2016, d'Alonzo e Monauni 2021). In questo modo l'educatore ha l'occasione di osservare il processo di apprendimento dell'alunno con disabilità e monitorare il raggiungimento degli obiettivi prefissati nel PEI intervenendo nel consolidamento delle abilità più fragili. Ne consegue la necessità di predisporre consegne e attività "sfidanti", in accordo con la *zona di sviluppo prossimale* dell'alunno, ovvero "la distanza tra il livello di sviluppo effettivo" e "il livello di sviluppo potenziale determinato attraverso il problem solving sotto la guida di adulti o in collaborazione con altri più capaci" (Vygotskij, 1954, p.86). L'educatore può rappresentare a tutti gli effetti uno di questi mediatori.

Inoltre, allo scopo di favorire la socializzazione e la condivisione di gruppo è possibile ricorrere alla strategia del *Jigsaw* (Aronson & Patnoe, 2011) attraverso la quale formare dei "gruppi base" di alunni che approfondiscono nel rispettivo "gruppo di esperti" un aspetto dell'argomento proposto dall'insegnante rispetto al quale sono maggiormente interessati, con l'intento di riportare in un secondo momento quanto appreso all'interno del proprio gruppo base.

In tutte queste strategie è importante prestare molta attenzione e cura anche nei confronti della predisposizione dell'ambiente, inteso sia come spazio fisico che come luogo in cui ogni studente si sente valorizzato e supportato. Attraverso la differenziazione didattica si mira, infatti, a costruire un clima di classe positivo che possa poggiare su solidi principi quali la predisposizione di un'atmosfera invitante, serena, comprensiva, coesa e di sostegno (d'Alonzo, 2016).

Va da sé che venga richiesta all'insegnante una buona gestione della classe e degli spazi dal momento che la differenziazione didattica, come ben esplicitato dalla prof.ssa Tomlinson, "is NOT chaotic" (Tomlinson, 2017, p.3), ovvero non deve essere vissuta come situazione di *caos*. Anche in riferimento a questo la figura dell'educatore può essere di supporto al docente in quanto esperto di educazione, che entra in relazione con gli alunni e che mette al centro della sua azione educativa l'attenzione verso la persona, in perfetto accordo con i principi fondanti della differenziazione didattica. Ecco perché è auspicabile che tale professionista si formi e *in-formi* su questa particolare prospettiva metodologica così da favorirne la diffusione, soprattutto se pensata all'interno della visione pedagogica dell'educatore di Plesso. Come si è visto in precedenza, infatti, tale ruolo permetterebbe all'educatore di farsi volano della differenziazione didattica e accompagnare i vari *stakeholders* che operano in ambito scolastico ad appropriarsi di questa filosofia (Tomlinson, 2010), poiché "è un modo di pensare all'insegnamento, è una consapevolezza che si fa idea portante, è un habitus personale" (d'Alonzo, 2021, p.56).

4. Conclusioni

Alla luce di quanto detto, ben si comprende la molteplicità di funzioni che l'educatore svolge all'interno del contesto classe. Nella prospettiva della differenziazione didattica, come si è visto nei paragrafi precedenti, la sua presenza in classe è fondamentale per mettere in atto principi fondanti e strategie proprie di questa prospettiva metodologica. Non sempre, però, questo ruolo è adeguatamente *ri-conosciuto* da un punto di vista contrattuale dagli Enti locali o dalle Cooperative sociali che operano nei servizi scolastici. Seppur con diversità regionali accade infatti che gli educatori siano assunti con contratti di differente natura e con un variabile monte ore di impegno: "il tanto auspicato e decantato principio secondo il quale occorre dare priorità alla scuola e alla qualità dei servizi che è chiamata a garantire dovrebbe dunque poter trovare in questo peculiare momento l'opportunità di essere sottratto alla retorica, per divenire parte integrante di un serio impegno da parte dello Stato, che da troppo tempo ha smesso di guardare al mondo dell'educazione come a un investimento per il futuro, interpretandolo invece come un costo su cui si può risparmiare" (Maggiolini, 2020).



Di pari passo, è necessario optare per un cambio di paradigma poiché “può darsi che il problema principale sia quello delle risorse, ma pare necessario operare uno scardinamento di uno dei tanti preconcezioni del senso comune, ossia che l’educatore sia necessario solo laddove si presentano delle problematiche individuali. In verità, la sua funzione può essere di grande aiuto dal punto di vista strutturale e non solo limitatamente all’affiancamento a singoli. Il lavoro non manca perché si operi un cambio di prospettiva.” (Balugani, 2021, p.11).

Occorre dunque valorizzare queste figure professionali investendo nella loro assunzione e formazione, soprattutto nell’ottica bio-psico-sociale propria dell’ICF nella quale l’educatore scolastico opera per rimuovere eventuali ostacoli e barriere all’apprendimento per farsi esso stesso facilitatore. Attraverso la sua presenza questo professionista contribuisce a costruire sguardi molteplici e dinamici sull’alunno attribuendo centralità alla persona sia nella sua peculiarità. Nell’ottica della differenziazione didattica l’educatore, prendendo in prestito una citazione di Walt Whitman, è colui che entrando in relazione con l’altro è in grado di contenere, e scoprire, moltitudini.

Riferimenti bibliografici

- Aronson, E., & Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method*. London: Pinter & Martin.
- Balugani, L. (2021). Educatori e scuola: suggestioni dalla psicologia dell’educazione. *Teoria e Prassi. Rivista di scienze dell’educazione*, 2, pp. 2-13.
- Bonifacci, P. (ed.) (2018). *I bambini bilingui Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Calapriceo, S. (2016). L’Educatore e il Pedagogista scolastico. Perché, ruoli e competenze. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), pp. 321-333.
- Canevaro, A. (2018). Editoriale. Il riconoscimento degli Educatori. *L’integrazione scolastica e sociale*, 17 (1), pp. 5- 6.
- 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, pp. 113-138.
- d’Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti Scuola.
- d’Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l’inclusione*. Trento: Erickson.
- d’Alonzo, L., & Monauni, A. (2021). *Che cos’è la differenziazione didattica*. Brescia: Morcelliana.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Decreto interministeriale n. 182 del 29 dicembre 2020. [https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovopei/allegati/m_pi.AOO-GABMI.Registro%20Decreti\(R\).0000182.29-12-2020.pdf](https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovopei/allegati/m_pi.AOO-GABMI.Registro%20Decreti(R).0000182.29-12-2020.pdf) (data di accesso: 30/08/2021)
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell’educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 6 (2), pp. 27-41.
- Guglielmi, D., Sarchielli, G., & Zambelli, A. (2021). *Il nuovo ruolo dell’Educatore di Plesso. Ricerca sul campo e indicazioni operative*. Faenza: Homeless Book.
- ISTAT (2020). L’inclusione scolastica degli alunni con disabilità – anno scolastico 2018-2019. <https://www.istat.it/it/files/2020/12/Report-alunni-con-disabilit%C3%A0.pdf> (data di accesso: 2/11/021).
- Legge 104/92. *Legge-quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. <http://www.handylex.org/stato/1050292.shtml> (Data di accesso: 30/08/2021).
- Legge 205/17. *Bilancio di previsione dello Stato per l’anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/12/29/17G00222/sg>. (Data di accesso: 02/09/2021).
- Maggiolini, S. (2019). Scuola e complessità: oltre i luoghi comuni. In L. d’Alonzo (ed.), *Ognuno è speciale. Strategie per la didattica differenziata* (pp. 12-37). Milano-Torino: Pearson.
- Maggiolini, S. (2020). I custodi: prendersi cura della casa. La scuola come comunità educante. In L. d’Alonzo (ed.), *Back to school, #iotornoascuola: un contesto per accogliere e includere*. Pearson Italia. Milano-Torino: Pearson.
- Mari, G., (2013). *Educazione come sfida della libertà*. Brescia: La Scuola.
- Oggionni, F. (2014). *Il profilo dell’educatore. Formazione e ambiti di intervento*. Roma: Carocci.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C.A., Brimijoin, K, & Narvaez, L. (2008). *The differentiated school: making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd Edition). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.