



Rosa Sgambelluri

Associate Professor | University of Reggio Calabria | rosa.sgambelluri@unirc.it

Maria Grazia De Domenico

Special needs teacher | Lower secondary school, Reggio di Calabria | mariag.dedomenico@gmail.com

The inclusive educator. A return to Paulo Freire's pedagogy*

L'educatore inclusivo. Un ritorno alla pedagogia di Paulo Freire

Call • L'eredità dei maestri e delle maestre. Un dialogo attivo e critico che rimarrà aperto

ABSTRACT

In the pedagogical perspective of P. Freire, education manages to problematize when it overcomes the oppressed-educator-vs-oppressed-learner structure and acquires the intimate dialogic specificity which re-establishes the relation between each other and between them and the real world in a completely new way. Freire's thinking is based upon the socialization process, the dialogue and the rise to awareness of the most disadvantaged categories of people who, as the Brazilian educator himself stresses, should be freed from their fear of freedom. Starting from his own educational experience, P. Freire arrives at a critical observation on the virtues of the educator and maintains that those who own these virtues undoubtedly have a different way of looking at things, discover the world around and commit themselves to an educational praxis bound to transform it. This observation is characterized by Freire's ability to represent education as a "practice of freedom" (Freire, 2011) which is connoted by open educational procedures whose objective is to guarantee a better quality of life for the learner. Thus, the inclusive educator must necessarily propose educational itinerary based on and oriented to some sort of existential design, whereby change represents a co-built route within a perspective of shared social and cultural liberation.

Keywords: Educator, virtues, competences, inclusion, Life Project

OPEN ACCESS Double blind peer review

How to cite this article: Sgambelluri R., De Domenico M.G. (2023). The inclusive educator. A return to Paulo Freire's pedagogy. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, XI, 1, 66-75. <https://doi.org/10.7346/sipes-01-2023-06>

Corresponding Author: Rosa Sgambelluri | rosa.sgambelluri@unirc.it

Received: 01/04/2023 | **Accepted:** 14/06/2023 | **Published:** 30/06/2023

Italian Journal of Special Education for Inclusion | © Pensa MultiMedia Editore srl
ISSN 2282-6041 (on line) | DOI: 10.7346/sipes-01-2023-06

* Pur essendo il contributo frutto di un lavoro comune, Rosa Sgambelluri è coordinatore scientifico del lavoro ed è autrice dei paragrafi 2 e 3; Maria Grazia De Domenico è autrice dei paragrafi 1 e 4. Entrambi le autrici hanno contribuito alla stesura del paragrafo 5 e alla revisione del manoscritto nella sua versione finale.



1. L'educatore socio-pedagogico tra pregiudizi e virtù

Educare vuol dire avere cura che ciascuno apprenda a decidere senza decidere per lui, agendo in favore di una trasformazione e tenendo sempre in considerazione la fondamentale capacità dell'educatore di fare una sintesi tra sapere – fare – agire (Xodo & Bortolotto, 2011).

L'educatore è impegnato dunque a ideare, pianificare, organizzare l'azione educativa finalizzata alla modificazione di un'esperienza o di un contesto. Sappiamo, infatti, come ogni progetto pedagogico trovi il suo fondamento in quell'agire educativo orientato al cambiamento e alla scoperta di nuove prospettive di vita.

Come afferma anche V. Iori, "...l'educazione è protesa verso la possibilità di realizzare cambiamenti, di produrre maturazione, di trasformare e trasformarsi; è un evento dinamico, di costruzione, di evoluzione, di sviluppo, di processo che si colloca nella temporalità ed è rivolto principalmente alla dimensione del futuro. L'educatore è sempre nel suo tempo presente, ma è anche sempre proiettato nel futuro. La struttura essenziale del fenomeno educativo è un evento temporale che si colloca nel presente, è sempre nel «qui e ora», e le sue risposte non sono procrastinabili, ma il futuro è la dimensione temporale a cui è rivolta l'azione educativa che tende, accogliendo il passato, a modificare la situazione presente gettandosi «avanti» (pro-gettandosi) nel futuro..." (Iori, 2018, p. 23).

Già Maria Montessori sosteneva che l'educazione è tale quando si configura come «aiuto alla vita che si svolge», assumendo compiti di sviluppo e promozione delle potenzialità personali e sociali di ogni individuo.

Se l'educazione è sinonimo di trasformazione, la relazione che ne deriva assume un valore fondamentale quando i protagonisti dell'incontro educativo si modificano coevolvendosi, non limitandosi ad interagire tra di loro ma transitando gli uni negli altri in virtù della loro interdipendenza naturale (Dewey, 1986).

L'attuale contesto socio-culturale, inoltre, caratterizzato dalla diffusione di sempre nuovi bisogni formativi, si presenta come uno scenario in cui le nuove emergenze educative, comprese quelle delle persone con "bisogni educativi speciali", necessitano di risposte pedagogiche elaborate dopo un'attenta lettura della vasta gamma di categorie di differenze e di diversità esistenti (Gaspari, 2018).

Da tale angolazione prospettica, la dimensione attraverso cui l'educatore riesce a estrarre potenzialità nascoste e nello stesso tempo è capace di far prendere consapevolezza ai soggetti educandi delle proprie possibilità, è quella della relazione umana, specie se quest'ultima finisce per assumere le connotazioni della relazione d'aiuto.

L'esercizio della relazione educativa, intesa come strumento e metodo di lavoro all'interno della quale l'educatore è capace di accompagnare la persona, rappresenta una delle qualità fondamentali di questo profilo, da cui ogni azione non può prescindere.

Spesso, infatti, non è sufficiente dedicarsi alla progettazione dell'intervento pedagogico finalizzato al processo di crescita della persona: a tutto questo è necessario aggiungere l'attenzione sul "come agire". In un modello di società caratterizzato dal paradigma della complessità (Morin, 1993), l'educatore è chiamato a operare valorizzando le differenze e a ricercare nuove direzioni di senso rispetto a logiche e pratiche precostituite, per formulare progetti educativi coerenti con la valorizzazione delle caratteristiche di ogni individuo, soprattutto di quelli in condizioni di svantaggio.

Ne risulta un agire educativo che non si risolve nel semplice raggiungimento di obiettivi stabiliti, ma è diretto al riconoscimento e potenziamento delle specificità presenti nella personalità di ciascun soggetto.

Il quadro concettuale è cambiato e si è evoluto nel tempo, man mano che si sono anche manifestati elementi di cambiamento nella concezione della disabilità, passando da una visione di essa come dato quantitativo, e quindi come elemento che accompagna tutta la vita di un soggetto, ad un'ottica che guarda piuttosto ai funzionamenti adattivi e alla necessità di considerare sempre il contesto, o meglio ancora i diversi contesti.

È il momento in cui si comincia a pensare all'educazione come punto di passaggio tra il soggetto con le sue caratteristiche e l'ambiente, con la possibilità che si creino delle mediazioni tra l'individuo e l'am-



biente e degli adattamenti reciproci per ridurre le difficoltà, credendo quindi che nessuna disabilità sia tanto grave da impedire un percorso che porti qualche piccolo miglioramento in termini di benessere, autonomia, autodeterminazione (Deci & Ryan, 2000; 1985; Cottini, 2016) e qualità di vita (Giaconi, 2015; Cottini & Fedeli, 2008).

Le competenze pedagogiche dell'educatore vanno perciò oltre il possesso di un sapere pre-costituito, perché frutto di una costante ricerca finalizzata a riconoscere in ciascuno qualcosa in cui è capace e allo stesso tempo che nessuno può bastare a sé stesso.

Ciascuno può mettere in moto qualcosa che può servire ad altri: questo, è, infatti, lo scopo principale della comunità educante, in cui ogni persona viene intesa come potenzialità e risorsa.

Ogni individuo, quindi, è innanzitutto una storia e, per tali ragioni, il suo percorso non può limitarsi alla valorizzazione delle capacità cognitive ma si estende a un orizzonte più vasto di riposizionamento esistenziale, per cui è necessario saper elaborare metodi, strategie e percorsi formativi in grado di consentire alle persone di "...resistere, nel senso di *ri-esistere*, progettando nuove dimensioni di vita ed un maggiore livello di autonomia e libertà..." (Gaspari, 2021, p. 60): come afferma giustamente M. Heidegger, "...la cura autentica aiuta gli altri a divenire consapevoli e liberi per la propria cura..." (Heidegger, 2005, p. 158).

All'interno della gamma di competenze che un educatore deve possedere, un ruolo fondamentale è svolto pertanto, dalla capacità di leggere e interpretare l'unicità delle storie di vita dell'altro, senza però sostituirsi a lui privandolo, in questo modo, della possibilità di prendersi cura di sé e delle sue capacità progettuali.

In questa prospettiva, l'educatore "...rispetta la libertà dell'altro, favorisce il consolidamento delle personali potenzialità e risorse, emancipandolo e facilitando lo sviluppo di nuove possibilità, capacità ed orizzonti di senso, senza intervenire in modo invasivo e "disturbante"..." (Gaspari, 2021, p. 62).

Il suo lavoro promuove nell'altro processi motivazionali nell'ottica di una nuova scoperta di sé e del mondo, ricostruendo possibilità esistenziali orientate alla reinterpretazione positiva del limite, in una prospettiva in cui ogni uomo è essenzialmente portato a occuparsi e prendersi cura delle vicende di chi condivide con lui l'esperienza dell'essere nel mondo.

2. Le virtù dell'educatore secondo la pedagogia di Paulo Freire

Nell'ambito di una riflessione critica sul ruolo e le virtù dell'educatore vogliamo ricordare, in questa sede, il pensiero di P. Freire, pedagogista brasiliano tra i principali teorici dell'educazione del Novecento, e i principi della sua pedagogia, fondata sull'esistenza nella società di una dialettica tra oppressori e oppressi.

Freire rappresenta una figura di spicco nel pensiero pedagogico, non solo latinoamericano ma mondiale, nonché l'espressione e il modello di un educatore impegnato nei confronti dei poveri. Fonda le sue teorie sulla propria esperienza con le classi sociali più disagiate, influenzando con le sue idee e pratiche educative innumerevoli studiosi, insegnanti e studenti in tutto il mondo e rendendo l'eredità della sua proposta attuale ancora oggi.

Il suo contributo alla cultura pedagogica parte proprio dalla pratica, ossia dall'esperienza sul campo tra le classi operaie brasiliane, povere e analfabete che, grazie al suo metodo educativo, riescono a riconquistare i propri diritti (Freire, 1975; 1967).

La volontà di dare parola agli oppressi per farli emergere porta infatti Freire a fondare un movimento che, finalizzato ad alfabetizzare le masse, non si limitava semplicemente a istruirle nel leggere e nello scrivere ma, ciò facendo, le portava a confrontarsi con l'educatore attraverso un dialogo basato sulla fiducia reciproca, fino a fare acquisire loro una nuova coscienza e a renderle quindi in grado di comprendere la propria condizione di oppressi e di immaginare, per poi praticarle, adeguate forme di riscatto.

Non si può, quindi, slegare il pensiero pedagogico di Paulo Freire dal contesto sociale in cui si è sviluppato, cioè il Brasile e l'educazione degli adulti analfabeti con cui lui ha lavorato e costruito il suo metodo, la dittatura e la censura, che lo portarono a considerare l'educazione e la politica come due aspetti inevitabilmente legati tra loro.



Le parole scelte e insegnate da Freire durante i suoi corsi di alfabetizzazione ai contadini erano parole significative all'interno del contesto di appartenenza, sociale e affettivo, dei contadini che dovevano apprendere. Esse non vengono presentate dall'educatore ma nascono dal dialogo con i contadini stessi. Per Freire l'educazione è dunque anche politica, nel senso che tende a riconfermare e riprodurre i processi politici e la sua è un'opposizione a quei sistemi che si basano su metodologie che ribadiscono la composizione autoritaria della società. Da questo punto di vista, l'educazione non è neutrale: anche Don Milani lo pensava, sostenendo che non si possono fare parti uguali tra disuguali. A questo proposito, Freire riuscì, con un'intuizione eccezionale, a cogliere la dimensione motivazionale dell'apprendimento: i contadini avevano il problema di non potersi recare a votare se non erano in grado di firmare un documento e, da questa necessità, derivò il loro desiderio di imparare a scrivere.

In un'ottica in cui l'educazione rappresentava una pratica di dominio al servizio degli oppressori, il nucleo centrale su cui ruota l'intera concezione pedagogica di Freire è pertanto proprio il diritto umano alla libertà, concepita "...come il modo di essere, come il destino dell'uomo, e -che- perciò stesso ha senso soltanto in seno alla storia vissuta dagli uomini..." (Freire, 1975, p. 14).

Si comprende così anche il significato profondo dell'espressione "...educazione come pratica di libertà...", elaborata dal pedagogista brasiliano (Freire, 1975; 1967, p. 14), secondo cui l'educazione non solo permette una presa di coscienza dello stato di oppressione, ma forniva agli oppressi anche lo strumento per liberarsi di tutto ciò che era causa di tale condizione (Freire, 1975; 1967). Essa faceva leva sull'alfabetizzazione come strumento di acquisizione della coscienza politica e del conseguente avvio di un processo di liberazione personale e collettivo.

La «pedagogia degli oppressi», che dà anche il titolo al suo saggio più famoso, vuole quindi essere uno strumento finalizzato a svelare, attraverso la comprensione e coscientizzazione dei loro diritti, ogni forma di dominazione politica e sociale (Colaci, 2017). Apparsa in un momento particolare della storia del Novecento, l'opera venne rapidamente tradotta in decine di Paesi come il manifesto di un'educazione nuova, ma anche come programma politico, obbedendo al principio montessoriano secondo cui la democrazia e l'uguaglianza possono esistere soltanto come frutto dell'educazione. Punto di partenza dell'educatore brasiliano era infatti la convinzione che gli oppressi avessero bisogno, per capire e trasformare la realtà, innanzitutto di una propria teoria da contrapporre a quella degli oppressori.

Nel saggio, Freire richiama inoltre un concetto fondamentale della sua pedagogia, fatta di impegno teorico e pratica educativa, ovvero la fiducia. Questa rappresenta l'elemento essenziale della sua proposta pedagogica, ovvero la base dell'imprescindibile rapporto che deve instaurarsi fra educatore ed educando, intesi come attori di un'esperienza in cui si co-costruisce l'educazione e dove il dialogo e la cultura come creazione e non come ripetizione sono elementi fondamentali.

La centralità di questa relazione reciproca all'interno del processo educativo porta Freire a distinguere tra due concezioni di educazione, che denomina rispettivamente come "bancaria" e "umanistica".

La prima rappresenta una visione per la quale "...il processo educativo è un atto di continuo *deposito di contenuti*..." (Freire, 2017, p. 54), in cui l'educando sarebbe equiparabile a un «calderone» che si vuole riempire con informazioni da imparare a memoria in forma acritica "...come se conoscere fosse il risultato di un atto passivo in cui si ricevono donazioni o versamenti da parte di altri..." (Freire, 2017, p. 55).

In questa prospettiva, in cui il compito degli educandi è quello di immagazzinare e ricordare quante più conoscenze possibili, senza alcuno stimolo alla creatività né alla critica bensì addestrati a rispettare l'ordine del sistema che li opprime. L'educazione diventa, secondo tale visione, una pratica di dominio al servizio degli oppressori, volta principalmente all'«addomesticamento» dell'uomo (Freire, 2017, p. 54) e in cui non sembra esserci spazio per la trasformazione o l'invenzione ma dove anzi si introiettano i modelli imposti dal potere.

La concezione «umanistica», al contrario, rifiutando la logica della mera trasmissione di informazioni, stimola la creatività in quanto ha una visione critica sia del sapere che dell'uomo, inteso come un essere in perenne mutamento che "...realizza gradatamente la sua reale vocazione, vale a dire quella di trasformare la realtà..." (Freire, 2017, p. 53), anziché adattarsi ad essa dimostrando il carattere disumanizzante di un'educazione depositaria basata solo sull'accumulo di nozioni.



Se nella concezione bancaria, inoltre, non si riesce a realizzare il superamento della contraddizione tra educatore ed educando, nella concezione umanistica, che problematizza la conoscenza, avviene invece il superamento di tale opposizione, ottenendo così una conciliazione tra i due poli educativi in una prospettiva in cui nessuno educa nessuno ma ci si educa insieme, abolendo ogni distinzione.

Partendo, dunque, dall'esperienza biografica di educatore sul campo degli oppressi e attraversando una concezione di cultura nell'accezione di un'entità aperta e mutevole, Freire conduce una riflessione critica sulle virtù dell'educatore, sostenendo che tali virtù non possono essere qualcosa che alcuni hanno per nascita e altri ricevono in dono, ma che si tratta di "...una maniera di essere, di vedere le cose, di comportarsi, di comprendere tutto quello che si crea attraverso la pratica, nella ricerca della trasformazione della società..." (Freire, 2017, p. 23). Tale riflessione è caratterizzata dalla sua capacità di rappresentare l'educazione come un'azione connotata da dualità irriducibili a procedure didattiche standardizzate, destinate a rimanere aperte ma non indefinite, se producono buone pratiche e da esse buone teorie.

La coerenza tra il dire e il fare, la capacità di governare la tensione tra parola e silenzio che - se non risolta - rischia di favorire il silenzio permanente degli educandi, tra soggettività e oggettività che si insinua tra la coscienza e il mondo, tra il «qui e ora» dell'educatore e il «qui e ora» dell'educando, lo sforzo di evitare la caduta in pratiche spontaneistiche senza per questo cadere in posizioni manipolatorie, la relazione profonda tra teoria e pratica vissuta come unità contraddittoria e non come sovrapposizione, l'esercitare una «pazienza impaziente», il saper leggere il testo presupponendo «una rigorosa lettura del contesto»: sono queste, a giudizio di Freire, le virtù dell'educatore. Dicotomie quali il rapporto fra parola e silenzio, soggettività e oggettività, pazienza e impazienza, teoria e pratica animano dunque la pedagogia di Freire, generando quella tensione - nell'educatore come nell'educando - necessaria all'azione educativa e che ha nel suscitare interrogativi e nel gestire processi di cambiamento le sue più autentiche motivazioni.

Da questo punto di vista, le "virtù dell'educatore" individuate da Freire per la creazione di una società meno ingiusta, si basano su una coscienza di tipo fondamentalmente filosofico, perché è il pensiero investigante a guidarle, conducendo per il Nostro alla concretezza delle scelte, nonché a un fare che contribuisca alla modificazione della realtà. Ne deriva, in conclusione, una figura di educatore caratterizzata da una costante apertura di possibilità nel proprio lavoro e nel proprio modo di essere, che riflette continuamente sui propri scopi attraverso un'analisi permanente del proprio agire educativo.

3. Competenze e valori dell'educatore in un'ottica inclusiva

Oggi più che mai l'educatore professionale è chiamato ad occuparsi della Qualità di Vita (QdV) (Brown & Brown, 2003; Cairo & Marrone, 2017; Schalock & Verdugo Alonso 2006) delle persone, confrontandosi con percorsi che appaiono sempre più caratterizzati da equilibri effimeri e in continuo cambiamento. Tuttavia, è proprio in questo clima di incertezza che si colloca la sua figura, il cui ruolo, di forte impatto sociale, richiede competenze specifiche, rivolte al rispetto della persona e al suo processo di autodeterminazione (Cottini, 2016; Deci & Ryan, 2000; 1985; Hoffman & Field, 1995; Wehmeyer et al., 2003).

L'autodeterminazione, intesa come "...abilità personale per individuare ed ottenere obiettivi, fondata su una conoscenza e una valorizzazione di se stessi..." (Hoffman & Field, 1995, p.136), si basa sul diritto di scegliere come gestire la propria vita e sulla capacità di sviluppare le proprie potenzialità per metterle a disposizione del processo di *umanizzazione* (Freire, 1968; 2014). In ciascun individuo vi è, dunque, una naturale spinta all'agire autodeterminato, riconducibile, nella capacità di scelta, che si configura come condizione basilare, incentrata sul miglioramento della qualità di vita.

Qualsiasi riflessione che riguarda l'educatore dovrebbe incominciare, come ci ricorda S. Tramma, con un'attenta ricognizione attorno alla sua professionalità, circa il ruolo, le competenze, (Tramma, 2018) e i valori, che aiuterebbero a delinearne meglio il profilo.

Tali competenze, declinate in una prospettiva inclusiva, devono però permettere all'educatore "...di trovare il giusto equilibrio tra elementi apparentemente dicotomici, o di difficile armonizzazione, per evitare il rischio di cadere nel settorialismo, nello specialismo, del didattismo [...], nella dannosa azione di



parcelizzazione degli interventi [...] al fine di promuovere – senza troppi tecnicismi – la globalità della persona con bisogni educativi speciali e non solo, predisponendo relazioni di aiuto e di cura educativa [...] caratterizzate dal desiderio di emancipare l'altro per favorirne i personali processi di autonomia...” (Gaspari, 2021, p.108).

L'educatore deve possedere innanzitutto una serie di competenze metodologiche connesse alla tipologia dei compiti che è chiamato a condurre e monitorare, e competenze che invece, riguardano la sfera personale.

Tra le competenze professionali spiccano quelle tipicamente legate alla valutazione, pianificazione, conduzione e monitoraggio degli interventi educativi e alla progettazione dei contesti e delle collaborazioni (Cottini, 2022). L'educatore deve quindi, acquisire un agire educativo, riuscendo ad orientarsi in quella gamma di azioni che la predisposizione e il compimento di un'esperienza educativa richiedono, scegliendo *“cosa fare”* e *“come agire”* (Palmieri, 2018).

Questo significa essere in grado di padroneggiare procedure e strumenti per la realizzazione di un adeguato intervento educativo, consapevole, tuttavia, che prima di procedere alla declinazione di un progetto individuale, bisogna conoscere la persona e la sua storia.

È indispensabile che l'educatore possieda un ampio ventaglio di capacità metodologico-didattiche speciali, infatti, a tal proposito è fondamentale il riferimento agli studi basati sul modello di Evidence Based Education (Calvani & Vivanet, 2014; Cottini & Morganti, 2015), che rappresentano la strada giusta da intraprendere per l'attuazione di un intervento educativo flessibile secondo un approccio modulato, che tiene conto delle caratteristiche della persona e del contesto.

Nello specifico, il modello Evidence Based consente di *“...documentare gli esiti delle azioni educative che vengono sviluppate, al fine di riflettere sui percorsi insieme [...] ad altri professionisti, alle famiglie e agli individui stessi quando possibile, in modo da valutare l'impatto e l'efficacia degli interventi anche in vista di ulteriori progettazioni...”* (Cottini, 2022, p.49).

Le competenze che interessano invece la sfera personale, sono quelle comunicative e sociali, con particolare riferimento all'interazione e alla comunicazione, alla capacità di ascolto, al problem solving e alla gestione dello stress e alla resilienza. L'educatore, attraverso tali competenze, deve essere in grado di entrare sia in relazione con la persona in difficoltà, sia con tutte le altre figure educative che interagiscono nell'ambiente comunitario.

In questa prospettiva, il pensiero pedagogico di Freire si prefigge come compito principale dell'educazione, che è quello di formare una coscienza critica, da cui deriva il compito dell'educatore, di proporre strategie educative, in grado di promuovere l'inclusione di tutti e di ciascuno (UNESCO, 2000; 2005; 2009; 2017). Secondo il processo inclusivo, basato sulla rappresentazione positiva dell'altro, sull'equità e sulla partecipazione come fondamento per una maggiore qualità della vita, l'educatore deve mostrare, dunque, rispetto verso le differenze.

Tuttavia, dalla teoria dell'uomo dialogico di Freire (1999), emerge il richiamo ad un altrettanto compito prioritario dell'educazione, che è quello di sostenere e valorizzare la diversità come sfida educativa importante che comporta la necessità di mettere in atto approcci differenziati e personalizzati.

Ne consegue, che *“...l'adozione di un orientamento finalizzato all'inclusione conduc[e] a una considerazione diversa delle differenze che [...] vede nel deficit biologico dell'individuo la causa pressoché esclusiva delle sue difficoltà di vita nel contesto sociale [...] . Si tratta, quindi, di avere ben chiaro come non si possa soltanto puntare sulla riduzione della limitazione funzionale, ma anche orientarsi sulla dimensione sociale, che pone al centro l'esigenza di abbattere le barriere ambientali e tutte le forme di discriminazione...”* (Cottini, 2022, p.51).

L'educatore è inoltre, un professionista riflessivo, nel senso che deve essere in grado di analizzare e riflettere in modo ricorsivo sulla propria attività, per consentire un processo di revisione dell'azione mentre la sta realizzando (Cottini, 2022). Questo comporta la personale capacità di ridisegnare la sua professione e le sue competenze, conoscere e ricercare nuovi strumenti per fronteggiare le diverse situazioni e il cambiamento.

“...La progettazione dei dilemmi, sempre intrisa di riflessività, aiuta a non essere troppo sicuri [...] della



propria tecnica. Essa immerge gli educatori [...] in un'autentica empatia esistenziale, atta a comprendere quale tra i fattori e i domini di qualità della vita deve essere preso in carico [...] senza rinunciare agli aspetti, ma a volte, coscientemente, posponendoli nel tempo, o bilanciandoli per ordine di priorità..." (Cottini, 2022, p. 53). In questo modo, l'educatore e l'educando possono trovare un linguaggio comune, evitando situazioni conflittuali che derivano da punti di vista troppo personali e poco dialoganti.

La professionalità dell'educatore risiede pertanto "... nella capacità di muoversi in questa complessità mantenendo la bussola di riferimento definita dai concetti di – riflessività, valori, competenze – inclusione, qualità della vita, partecipazione, autodeterminazione, rispetto e rappresentazione positiva delle differenze..." (Iori, 2018, p. 10).

È questa l'ottica valoriale e metodologica che ben si coniuga con il messaggio di Freire, finalizzata all'implementazione di un'educazione come pratica della libertà, dove il rispetto delle differenze e il richiamo a specifici principi e valori, rappresenta la base su cui costruire la professionalità dell'educatore.

4. La figura dell'educatore inclusivo

La pedagogia di Freire sollecita gli educatori a prendere in considerazione le persone come *esseri in situazione* (Freire, 2011) verso i quali rivolgere il proprio programma educativo; un programma "...organizzato a partire dalla situazione presente, esistenziale, concreta..." (Freire, 1999, p.73), che tiene conto dei bisogni educativi speciali di ciascuna persona.

Affinchè si realizzi un contesto inclusivo è necessario, però, che gli educatori considerino non solo le peculiarità e le potenzialità di ogni individuo, ma anche le caratteristiche dell'ambiente in cui la persona vive ed opera. Come evidenzia Freire è fondamentale, infatti, avere una visione completa del contesto, perché solo in questo modo l'educatore può avere un quadro più chiaro della realtà educativa in cui è immerso l'educando.

È da qui, dunque, che la pedagogia di Freire si incontra con la prospettiva bio-psico-sociale dell'ICF (WHO, 2001; 2007; 2017), secondo cui la partecipazione attiva delle persone con bisogni educativi speciali alla vita sociale ed educativa è un aspetto ineludibile del processo inclusivo.

L'ICF arriva a superare il campo della pedagogia speciale configurandosi come un modello inclusivo che considera la molteplicità delle interazioni tra le persone ed il loro contesto di vita, ricercando e cogliendo in una prospettiva più ampia, l'integrazione delle varie prospettive di *funzionamento umano* (WHO, 2001; 2017).

Ne consegue che l'educatore, in quanto propositore di cambiamento del processo inclusivo, è in grado di progettare itinerari educativi attraverso una approccio olistico ed universale, capace di riconoscere a ciascuna persona i propri diritti e i propri ruoli.

L'inclusione richiede che ogni persona si impegni per ridurre le barriere sociali che le impediscono di entrare in relazione di reciprocità con gli altri, ridefinendo in questo modo il proprio Progetto di Vita. Si tratta, dunque, di "...un itinerario di scoperta e mobilitazione di energie identitarie che può tradursi, se calato in un contesto favorevole e se adeguatamente accompagnato, in linee concrete di azione..." (Biggeri & Bellanca, 2011, p.166).

Di conseguenza, l'inclusione è un processo in continua costruzione e trasformazione che assumendo "...l'epistemologia delle differenze come sfondo di senso [...] non si riduce a stati fuori norma o mancanti da integrare..."(Medeghini & Fornasa, 2011 pp.13-14) ma è rivolta a tutti.

Nel processo inclusivo, l'educatore, in quanto professionista della cura educativa e facilitatore di differenze, ha il compito di accompagnare la persona verso il personale Progetto di Vita, aiutandolo a riconoscersi nella personale storia, divenendo, in questo modo attore delle proprie scelte.

In tal senso, l'educatore è capace di progettare condizioni e risorse favorevoli alla realizzazione di processi di cambiamento, associati alla graduale acquisizione, da parte delle persone con bisogni educativi speciali, di reiterato spirito di coscienza critica e innovativo senso culturale, all'interno di una relazione educativa, nella quale, entrambi gli attori, co-costruiscono nuovi itinerari e nuove sfide di vita.



L'agire educativo consiste, pertanto, “...nel far vivere all'educando con bisogni educativi speciali, una molteplicità di esperienze formative rigeneranti, capaci d'allargare il suo campo di esperienza in modo che possa gradualmente [...] modificare la personale visione del mondo, usufruendo [...] della complessa rete di risposte, funzionali al suo particolare modo di essere al mondo, come soggetto [...] autenticamente – incluso-...” (Gaspari, 2021, p.84).

Nei contesti inclusivi, l'educatore deve essere fortemente orientato ad aiutare l'educando, poiché l'aiuto più autentico consiste, soprattutto, nell'apprezzamento della sua persona e nel riconoscimento dell'identità (Giacconi et. al., 2019).

L'intervento educativo, in ottica inclusiva, si concretizza proprio aiutando la persona ad accettare la sua diversità, in una logica di incontro con l'altro caratterizzata dalla *gratuità* (Montuschi, 2007) e dal desiderio di comune emancipazione (Medeghini & D'alessio, 2013).

L'obiettivo non deve essere tuttavia, solo quello di includere tutti, ma rendere inclusivi anche i contesti, i metodi, gli atteggiamenti: sono quindi necessari accorgimenti organizzativi, procedure condivise di programmazione delle attività educative e un approccio metodologico che consideri le competenze e le aspirazioni di tutti gli educandi.

Come prima cosa va costruito un clima adeguato e positivo, si tratta, dunque, di quell'insieme di atteggiamenti, relazioni e comportamenti che contraddistinguono lo stare insieme e operare in uno spazio condiviso (D'Alonzo, 2012) da parte di tutti, educatore ed educandi. Nondimeno, la creazione di un clima positivo, la possibilità di stabilire adeguate relazioni educative e la disponibilità nei confronti dell'altro, dipendono dalla *gestione della dimensione emozionale* della persona (Cottini, 2022).

La possibilità di provare, quindi, emozioni nell'incontro con l'altro, fa sì che, inevitabilmente, avvenga un coinvolgimento emotivo che permette di comprendere il più possibile l'educando, soprattutto se si tratta di una persona con bisogni educativi speciali. Inoltre, riconoscere ciò che si prova, permette di avere cura della propria vita emotiva e saper dare ascolto alle emozioni rende sensibili all'alterità dell'altro che incontriamo nella relazione di cura (Iori, 2011).

La figura dell'educatore si caratterizza, quindi, come quella di un professionista in grado di intervenire a supporto della piena inclusione e della qualità della vita di tutte le persone nei diversi contesti socio-culturali.

Tuttavia, l'educatore agisce in modo inclusivo nel quotidiano confronto con le emergenze educative, ed ogni intervento rappresenta una efficace occasione per ridefinire la sua identità professionale, per trasformare le personali conoscenze in competenze, ponendo maggiore attenzione alla specificità dell'altro e a ciò che l'altro dice e propone.

L'agire professionale inclusivo dell'educatore è orientato, perciò, a progettare, organizzare, valutare e sperimentare prassi educative basate sulla cultura dell'incontro interpersonale, capaci di offrire all'altro una significativa occasione di riscatto esistenziale e sociale.

5. Riflessioni conclusive

Il pensiero di Freire ci insegna a vivere ed educare con un atteggiamento creativo, nel quotidiano confronto con i problemi pedagogici, mostrandoci come la capacità dell'educatore vada oltre il possesso di conoscenze e competenze standardizzate e preconfezionate, “...garantendo il diritto di ciascuno all'accogliamento, alla partecipazione attiva e alle pari opportunità, nel rispetto delle esigenze di tutti...” (Malaguti, 2018, p. 152).

Una delle sfide più difficili dell'educatore socio-pedagogico è rappresentata infatti, dal saper accompagnare l'altro, sostenendolo nella realizzazione del personale Progetto di vita, affinché possa riconoscersi protagonista della propria storia.

È questo dunque, l'humus in cui si colloca l'educazione come “pratica della libertà” (Freire, 1968), a cui spetta un compito importantissimo: l'individuazione, il rispetto e il soddisfacimento dei bisogni di tutte le persone e la garanzia di condizioni di equità (Isidori, p.38).



La libertà, come ricorda, tuttavia, Freire, non va data per scontata, soprattutto in quei contesti in cui essa è esplicitamente limitata dall'omologazione dei bisogni, dai pregiudizi, dalla mancanza di conoscenza e di accettazione delle differenze. L'educazione deve perciò, mirare al raggiungimento della libertà, puntando alla rimozione e al superamento di tutti quegli aspetti che impediscono o limitano la piena espressione dell'individuo e lo stare bene con se stesso e con gli altri (Capperucci, 2021).

D'altronde, è attraverso questa lente di studio, che è possibile leggere l'inclusione come un processo cooresponsabile in continua costruzione, che favorisce inevitabili processi di cambiamento e "...che implica sempre e comunque un dialettico confronto con l'alterità e la diversità ed un incessante allargamento di confini, territori, linguaggi, risorse.." (Gaspari, 2021, p.18).

Secondo la pedagogia di Freire, l'educatore diventa, pertanto, agente di cambiamento sociale secondo una chiara intenzionalità autoriflessiva, che traduce in prassi la tensione pedagogica alla ricerca e incoraggia un'assunzione di responsabilità personale secondo libertà, autodeterminazione e fiducia per il bene proprio e per quello altrui (Musaio, 2009).

Di conseguenza, la relazione educativa assume le sembianze di un rapporto emancipativo e di costruzione cooperativa della conoscenza a beneficio dell'evoluzione del singolo come persona, in una prospettiva pedagogica di collaborazione e corresponsabilità.

Da qui, l'auspicio di voler portare avanti un modello educativo inclusivo capace di operare una rilettura della professionalità dell'educatore, in grado di dare piena dignità e valore alla dimensione educativa e sociale della persona, limitando in questo modo, la frammentazione delle conoscenze e dei valori.

Riferimenti bibliografici

- Biggeri, M., & Bellanca, N. (eds.) (2011). *Dalla relazione di cura alla relazione di prossimità. L'approccio delle capability alle persone con disabilità*. Napoli: Liguori.
- Brown, I., & Brown, R.I. (2003). *Quality of Life and Disability. An Approach for Community Practitioners*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Cairo, M., & Marrone, M. (eds.) (2017). *Qualità della vita, narrazione e disabilità. Esperienze e proposte*. Milano: Vita e Pensiero.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS Journal*, 9, 127-146.
- Capperucci, D. (2021). Impegno emancipativo dell'educazione e sviluppo delle competenze a scuola. In Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (eds.), *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Colaci, A. M. (2017). Educazione alla libertà, educazione per la libertà, educazione all'agentività. Freire e il Capability Approach. *Formazione & Insegnamento*, XV (2) Supplemento, 49-63.
- Cottini, L. (2022). *Didattica e speciale per l'educatore socio-pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-Based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- Cottini, L., & Fedeli, D. (2008). Qualità della vita in età avanzata per la persona con disabilità. In Cottini L. (ed.), *Disabilità mentale e avanzamento d'età*. Milano: FrancoAngeli.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, LV, 1, 68-78.
- Demetrio, D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Alonzo, L. (2012). *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*. Firenze: Giunti.
- De Vitis, F. (2019). L'educatore socio-pedagogico e l'expertise professionale. *Formazione & Insegnamento*, XVII (3), 130-133.
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. Bologna: EDB.



- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Abele.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Abele.
- Freire, P. (1999). Ripartire dai temi generatori. Appunti per una metodologia educativa dialogica. Testi tratti da Paulo Freire "La Pedagogia degli oppressi", inserto di *Giovani e periferie*. AQF, 70-79.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. *La Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1967). *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Trad. It. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gaspari, P. (2021). *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della pedagogia speciale nelle professionalità educative*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2018). Il nuovo identikit professionale dell'educatore socio-pedagogico in prospettiva inclusiva. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno VI, 2, 27-41.
- Giacconi, C., Del Bianco, N., & Caldarelli, A. (2019). *L'escluso. Storie di resilienza per non vivere infelici e scontenti*. Milano: Franco Angeli.
- Giacconi, C. (2015). *Qualità della vita e adulti con disabilità: percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: Franco Angeli.
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hoffman, A., & Field, S. (1995). Promoting self-determination through effective curriculum development. *Intervention in school and clinic*, 30 (3) 134-141.
- Iori, V. (2018). Le professioni educative e la formazione pedagogica. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale* (pp. 15-38). Trento: Erickson.
- Iori, V. (2011). *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Isidori, M.V. (2021). I Bisogni Educativi Speciali (BES). Una rinnovata intenzionalità conoscitiva attraverso l'insegnamento di Freire. In Fiorucci M., Nanni S., Traversetti M., Vaccarelli A. (eds.), *Pedagogia e Politica in occasione dei 100 anni dalla nascita di Paulo Freire*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malaguti, E. (2018). *Contesti educativi inclusivi. Teorie e pratiche per la prima infanzia*. Roma: Carocci.
- Medeghini, R., & D'Alessio, S. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Montuschi, F. (2002). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Musaio, M. (2009). *Il personalismo pedagogico italiano nel secondo Novecento*. Milano: Vita e Pensiero.
- Oggionni, F. (2018). *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti d'intervento*. Roma: Carocci.
- ONU (2006). *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità*. New York.
- Palmieri, C. (2018). Né il cavaliere inesistente né il suo scudiero. Il mondo dei servizi e la professionalità educativa. In V. Iori (ed.), *Educatori e pedagogisti*. Trento: Erickson.
- Shallock, R.L., & Verdugo Alonso, M.A. (2006). *Manuale di qualità della vita. Modelli e pratiche di intervento*. Gussago- Brescia: Vannini.
- Tramma, S. (2018). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci editore.
- UNESCO (2000). *The Right Education. Towards Education for All Through Our life. World Education report*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Better Education for All: When We're Included Too*. Paris: UNESCO.
- Wehmeyer, M.L., Abery, B., Mithaug, D.E., & Stancliffe, R.J. (2003). *Theory in Self Determination: Foundations for Educational Practice*. IL: Springfield.
- WHO – World Health Organization (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: OMS Press.
- WHO - World Health Organization (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. Geneva: World Health Organization.
- WHO - World Health Organization (2011). *World Report on Disability*. Geneva: OMS Press.
- WHO – World Health Organization (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Geneva: OMS Press.
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Xodo, C., & Bortolotto, M. (2011). *La professionalità educativa nel privato sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.