

Formare i professionisti dell'educazione inclusiva

Building inclusive education professionals

Pasquale Moliterni

Professore ordinario di Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa, Università di Roma-Foro Italico

abstract

The adoption of DDL n. 2443/2017 will give new value to educational professions for the promotion of an inclusive society that cares about people not only from a "curing" point of view but also from a socio-educational one. In particular, it will help to develop "proximity supports", paying attention to various forms and dimensions of active life in an educative and self-educating city and community.

Keywords: *inclusive education & society, educational community, proximity supports*

L'approvazione del DDL n. 2443/2017 ridarà valore alle professioni educative per la promozione di una società inclusiva, che prenda in carico la cura delle persone non solo sul piano sociosanitario (curing) ma su quello socio-educativo (caring), sviluppando sostegni di prossimità con attenzione alle varie forme e dimensioni della vita attiva, in una città e comunità educativa e auto-educante.

Parole chiave: educazione e società inclusiva, comunità educativa, sostegni di prossimità

Formare i professionisti dell'educazione inclusiva

1. Presa in carico della persona tra *curing* e *caring*

Con l'approvazione definitiva, si spera il più celere possibile, da parte del Senato della Repubblica del DDL n. 2443 approvato dalla Camera il 21 giugno 2016 si perverrà finalmente ad un sistema organico di professioni e servizi, che possa realizzare l'ampliamento dell'azione di presa in carico delle persone, nelle varie età e situazioni socio-personali, assumendo il concetto di cura nella sua pienezza pedagogica, non soltanto come "curing" (curare), di tipo sanitario, ma anche e soprattutto come "caring" (prendersi cura), di tipo socio-educativo.

Finora il decreto legislativo del 30 dicembre 1992 n. 502 e il decreto legislativo 517/1993 hanno dato risposta ai bisogni di cura delle persone soprattutto sul piano socio-sanitario, assegnando al Ministero della salute l'individuazione degli specifici profili professionali. Fra il 1994 ed il 2001 il Ministero della Sanità ha emanato una serie di disposizioni normative per regolamentare profili e funzioni degli operatori sanitari e con proprio regolamento n. 520 del 8 ottobre 1998 ha istituito la figura dell'*educatore professionale*, assegnando alle università, nelle facoltà di medicina e chirurgia, il compito di formare tali operatori, mentre la formazione del profilo di *educatore* è rimasto alle facoltà di scienze dell'educazione e/o della formazione. Ciò ha marginalizzato gli educatori e i pedagogisti, incidendo sulla qualità educativa dei servizi, spesso affidati a persone sprovviste di qualificati titoli e competenze educative.

La debolezza dei profili educativi ed il loro mancato riconoscimento sociale risente indubbiamente anche della debolezza delle scienze pedagogiche. Proprio tra gli anni '80 e '90 tutte le facoltà di pedagogia hanno visto la loro trasformazione in scienze dell'educazione e scienze della formazione, anche in virtù dell'ampio dibattito che ha portato all'ampliamento dello sguardo pedagogico in direzione delle scienze pedagogiche, prima, e delle scienze dell'educazione, poi (cfr. Debesse e Mialaret, 1967), con "la morte della pedagogia" (cfr.: *Scuola e Città*, AA.VV., 1991). L'intenzione

era quella di elevare il ruolo della pedagogia nei contesti scientifici e sociali. Ma, nelle relazioni di potere tra la scienze (Foucault, 2008), la pedagogia, con la soppressione delle relative facoltà, ha visto progressivamente attenuare il suo peso formativo e culturale. Quanto accaduto ha avuto un effetto anche sulle professioni: non esistendo la laurea in pedagogia, non è esistito più il pedagogista. E mentre in Italia le facoltà di pedagogia venivano trasformate in facoltà di scienze dell'educazione, si è incrementato in modo progressivo il numero delle facoltà di psicologia ed il rafforzamento dei relativi profili e ordini professionali, creando un mutuo rinforzo tra peso delle scienze e peso delle connesse professioni. La psicologia ha inoltre aumentato la sua presenza nelle facoltà di scienze dell'educazione, con una progressiva psicologizzazione dell'educazione. Gli stessi mass-media hanno rafforzato tale processo, invitando a ragionare di educazione prevalentemente psicologi o sociologi.

Le scienze dell'educazione sono diventate una sempre più vasta enciclopedia di saperi disciplinari facendo perdere ai processi educativi il loro carattere unitario. È venuta a mancare via via quella sintesi utile a cogliere le dinamiche educative nella loro complessità e interezza. Infatti, se "il sapere pedagogico deve essere agito implicitamente nella socializzazione diffusa e nella pressione dei mass media nella vita di ognuno" (Massa, 1997: 90), perché ciò avvenga è necessario comunque che sia oggetto di una elaborazione pedagogica, che richiede competenze pedagogiche. La possibilità di ricomposizione dell'unitarietà dei processi educativi in ogni essere umano è la condizione della sintesi pedagogica e della specificità professionale della filiera educativa e formativa.

Studiare e valutare i processi educativi, insieme alla progettazione ed elaborazione degli stessi dovrebbe rientrare tra i compiti specifici di educatori e pedagogisti. È stato importante, dunque, riavviare un'ampia riflessione epistemologica sulla natura multi-interdisciplinare della pedagogia e sulla sua caratterizzazione come scienza autonoma, la cui unità nasce dai problemi educativi concreti da risolvere, pur nelle specificazioni di tipo sociale, interculturale, speciale/inclusivo, degli adulti, ecc. È altrettanto importante far rientrare le azioni educative nella quotidianità della vita, promuovendo significative esperienze in orientanti relazioni educative.

2. DDL 2443: competenze e pertinenze dei professionisti dell'educazione

Il Disegno di Legge n. 2443, "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista", può rappresentare un forte passo in avanti, senza dimenti-

care, però, che saranno necessarie adeguate risorse ed azioni di coordinamento e regia affinché non se ne stravolga l'impianto attraverso il perseguimento di interessi corporativi. Esso, infatti, mira a costruire un sistema di professioni e servizi che meglio possa rispondere ai bisogni, alle situazioni ed alle prospettive attese da una realtà italiana personale e sociale sempre più complessa e diversificata, in cui l'innalzamento delle prospettive di vita e una frammentata organizzazione sociale fanno emergere forti rischi di marginalità. Per evitare forme di esclusione è richiesta la presenza di professionisti competenti, capaci di accompagnare le persone dal punto di vista sanitario, psicologico, sociale e, in particolare, pedagogico.

Il testo è frutto di un lungo impegno da parte del Gruppo di lavoro "Professioni educative", costituito all'interno della SIPED (Società Italiana di Pedagogia), e da parte di due Onorevoli pedagogiste (Milena Santorini e Vanna Iori), presenti fortunatamente all'interno del Parlamento Italiano, che hanno tessuto continue mediazioni politiche per far proseguire il cammino di una norma attesa da decenni, grazie anche alle sollecitazioni delle Associazioni professionali di educatori e pedagogisti.

L'art. 1 del d. lgs. 2443 decreta che "l'educatore, professionista socio-pedagogico e il pedagogista operano in ambito educativo, formativo e pedagogico, in rapporto a qualsiasi attività svolta in ambito formale, non formale e informale, nelle varie fasi della vita, in una prospettiva di crescita personale e sociale, così come previsto dall'articolo 2 del decreto legislativo 16 gennaio 2013 n. 13" (c.2), nel perseguimento degli Obiettivi della Strategia Europea di Lisbona in materia di sviluppo dell'educazione formale, non formale e informale dei cittadini europei, in un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione.

L'art. 2 statuisce che l'educatore professionale socio-pedagogico e il pedagogista sono professionisti dell'educazione formale e non formale che operano in regime di lavoro autonomo, subordinato o mediante forme di collaborazione. *L'educatore professionale socio-pedagogico* (EPSP) svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità per la progettazione, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi e supervisione, indirizzati alla persona e ai gruppi, in vari contesti educativi e formativi, nonché con attività di ricerca e sperimentazione. Il *pedagogista* (P) è un professionista di livello apicale, specialista dei processi educativi e formativi, che svolge funzioni di progettazione, coordinamento, intervento e valutazione pedagogica, in vari contesti educativi e formativi, sia nei comparti socio-assistenziale e socio-educativo, sia nel comparto socio-sanitario con riguardo agli aspetti socio-educativi.

Per quanto riguarda gli ambiti dell'attività professionale, l'art. 3 specifica che l'*educatore* (EPSP) e il *pedagogista* (P) operano nei servizi e nei presidi socio-educativi e socio-assistenziali, nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari limitatamente agli aspetti socio-educativi, mentre l'*educatore professionale socio-sanitario* opera nei servizi e nei presidi sanitari nonché nei servizi e nei presidi socio-sanitari. Inoltre, l'educatore professionale socio-pedagogico ed il pedagogista operano nei confronti di persone di ogni età e prioritariamente negli ambiti: educativo e formativo; scolastico; socio-sanitario e della salute, limitatamente agli aspetti socio-educativi; socio-assistenziale; della genitorialità e della famiglia; culturale; giudiziario; ambientale; sportivo e motorio; dell'integrazione e della cooperazione internazionale.

3. L'educazione tra emergenza e sfida

Sarà possibile, dunque, rimettere al centro dell'impegno sociale, culturale e professionale l'educazione nella sua pienezza e complessità: azione che è certamente un tirar fuori (e-ducere), ma alla luce di principi e valori-guida (ducere), orientando dunque la persona verso il bene, il vero e il bello.

Questa duplice dimensione evidenzia la complessità dell'educazione, frutto di una continua interazione tra etero e autoeducazione: un processo bidirezionale e pluriprospectico, attraverso il quale si esperiscono conoscenze, valori, costumi, che si materializzano in cambiamenti di natura emotiva, intellettuale, corporea, sociale, civile.

È questo l'impegno ed il significato di un autentico processo educativo e formativo! Solo ciò può far superare quel relativismo educativo che pone al centro dell'universo l'individuo-soggetto-persona come essere assoluto, secondo l'etimo latino "per se unum". La persona, invece, è tale solo se si concepisce come "essere/divenire-in-relazione" con l'altro, come ci aiutano a capire i termini greci di *prósopon* (πρόσωπον: volto, persona) e *prósouros* (πρόσωρος: vicino), in base a cui la persona è "colui/colei che mi sta accanto-vicino-di fronte" (Moliterni, 2004, pp. 7-13; 2013). È la preposizione *pros* (προς: verso) che, dunque, esprime il tendere verso l'altro, il "prossimo", e che aiuta a riscoprire in ogni persona quel valore di prossimità che richiede la messa in comune di principi e attenzioni reciproche in una relazione positiva e proattiva. È una relazionalità orientata al bene comune, al bene di tutti e di ciascuno, senza esclusioni, che aiuta a comprendere come l'essere/agire di ognuno deve coniugarsi con il diritto dell'altro ad essere e divenire e che trova, infine, la sua espressione nel concetto più alto di comunità (locale, nazionale, europea, planetaria), per

la costruzione di una società libera e responsabile, giusta ed equitativa. È una responsabilità verso se stessi, verso ogni persona e verso il creato (Moliterni, 2008, pp. 1167-1170), che richiede lo sviluppo di una cultura e di un mondo più inclusivi, che valorizzino le possibilità di ciascuno, migliorando le condizioni di vita e di salute, nella loro pluridimensionalità fisica, psichica, sociale, etica ed estetica e consentendo ogni possibile modalità di cittadinanza attiva (Moliterni, 2012, pp. 99-114).

In tale ottica a ciascuno è richiesto di esprimere il proprio impegno per il miglioramento del mondo secondo le proprie possibilità ed aspirazioni, ma allora è necessario entrare nell'ottica di un *capability approach* (Nussbaum, Sen, 1993), che sappia coniugare capacità ed opportunità. C'è bisogno di un umanesimo inclusivo (Favorini, Moliterni, 2015), di una cultura dei diritti e delle opportunità che ridia dignità a ogni persona, secondo quell'*universal design for all*, richiamato dalla Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità (2006), oltremodo necessario in Paesi ove l'innalzamento dell'aspettativa di vita, per un verso, e la presenza di milioni di persone in condizioni di povertà, per l'altro, pongono una grande sfida allo sviluppo di una effettiva società inclusiva ed equitativa.

In tale prospettiva è necessario pensare all'educazione e alla formazione come settori prioritari per il processo di umanizzazione, tenendo presente che un autentico processo educativo mira alla realizzazione personale in una *civitas* sociale collettiva (Goodlad, 1997), anzi comunitaria, e in un orizzonte di senso. Va pertanto rimesso al centro il valore dell'educazione, secondo un *design* globale, facendo leva su positive interazioni e integrazioni, alleanze e condivisioni, proprie di una comunità educativa e auto-educante, che nell'educare continua ad educarsi e ad umanizzarsi.

È questa la sfida educativa! È questo l'impegno scientifico e pratico della pedagogia come scienza della/e relazione/i educativa/e!

Va portata avanti, dunque, una forte riflessione sulle componenti scientifiche e culturali da chiamare in causa, soprattutto quando l'emergenza educativa è oltremodo evidente e quando "alla radice della crisi dell'educazione c'è [...] una crisi di fiducia nella vita. È inevitabile l'emergenza educativa in una società in cui prevale il relativismo" (Benedetto XVI, 2008). Fatti di cronaca aberranti invitano a riflettere sull'incapacità dell'individuo di sapersi correlare positivamente e con attenzione e rispetto con l'altro/diverso da sé, in una relazione che aiuti a sviluppare il sé insieme all'altro ed al mondo! Individualismo, soggettivismo, egoismo, spontaneismo, bullismo, sadismo, maschilismo, misoginia, misantropia, sessismo, etnocentrismo, funzionalismo, ecc., sono sempre più forme diffuse e preoccupanti di esclusione: segno di evidente attenuazione dell'azione forma-

tiva ed educativa, nonostante i pregevoli Documenti Internazionali in favore dell'inclusione sociale (da ultimo la Convenzione Internazionale ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità del 2006)!

L'educazione è diventata un problema perché viene accentrata e/o delegata a pochi soggetti non sempre competenti, mentre per la sua natura di processo *life-long* e *life-wide* (lungo tutto l'arco della vita ed in ogni contesto di vita) richiederebbe attenzioni ed impegno costante e continuo da parte di ogni soggetto e per tutta la vita della persona, sviluppando significative alleanze educative nei vari luoghi e contesti, coinvolgendo tutti in un sistema di competenze diffuse tipiche di una comunità educativa. Invece, di fronte agli emergenti problemi sociali non si fa altro che addebitarne la responsabilità al mancato impegno educativo della scuola, ascrivendo a quest'ultima compiti che non sono di natura esclusiva della stessa. Se la scuola ha il compito di educare attraverso la cultura, essa non può essere considerata la panacea dei mali sociali, giacché l'educazione richiede un partenariato ed un impegno in corresponsabilità tra scuola, famiglia, società civile e istituzioni (Dewey, 1974, 1976; Husén, 1976; Postman, 1998).

Bisogna, dunque, sviluppare un ecosistema educativo, frutto delle sinergie tra contesti formali, non formali ed informali (Moliterni, 2006, pp. 223-236). Bisogna intensificare l'attenzione educativa all'interno dei vari contesti di vita, dando più rilevanza alle scienze pedagogiche nello sviluppo di competenze più attente alla dimensione educativa e relazionale, assumendo altresì il concetto di salute in una più ampia ottica bio-psico-sociale ed etico-valoriale (Moliterni, 2006; 2015, pp. 98-101), per la salvezza dell'umanità.

È per tali ragioni che dovremmo parlare più opportunamente di sfida educativa (Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, 2009), anziché di mera emergenza, al fine di coltivare e sviluppare l'umano che è in noi, secondo progressive forme di coscientizzazione personale e sociale (Freire, 1973) e di impegno di cittadinanza, per costruire un mondo più inclusivo e più giusto, accogliendo le persone nelle loro peculiarità ed evitando l'isolamento sociale che spezza le relazioni e rende ogni persona più fragile.

Ma per spezzare l'isolamento dobbiamo sviluppare reti di prossimità e promuovere *sostegni di prossimità* (Canevaro, 2015) e, a tal fine, formare persone competenti in direzione dell'inclusione sociale, destinando a tale compito adeguate risorse.

Ma qui è chiamata in causa quell'azione sostanziale di promozione equitativa, di rimozione degli ostacoli che si frappongono al pieno sviluppo della persona, che il II comma dell'art. 3 della Costituzione italiana at-

tribuisce alla Repubblica, nelle sue varie articolazioni, reperendo le risorse attraverso l'applicazione più incisiva dell'art. 53 della stessa Carta Costituzionale.

4. Sviluppare educativamente l'area del non formale per una società inclusiva

Nel disegno di legge 2443, fatta eccezione per quello scolastico che appartiene alla più vasta area dell'educazione formale, gli altri ambiti assegnano agli educatori socio-pedagogici e ai pedagogisti il compito di occuparsi soprattutto dell'*educazione non formale*, ancora poco curata e che invece rappresenta la più vasta area di bisogni emergenti a livello personale, sociale, assistenziale, culturale e del tempo libero.

È questa un'acquisizione veramente rilevante ai fini dello sviluppo di quella città educativa (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999), frutto dell'impegno dell'intera comunità educativa e auto-educante (Corradini, 1977; Laporta, 1977). D'altra parte le condotte umane sono complesse e sempre inserite in un ecosistema di relazioni affettive, sociali e culturali in evoluzione, pertanto bisogna curare educativamente l'accessibilità (ai luoghi di vita, ai saperi e alle conoscenze) e le relazioni proattive, considerando in maniera forte le ricerche di Pourtois (2012), sui processi impliciti nei contesti formali ed informali, e i lavori di Humbeeck (2010) sulla coeducazione, come risorse per i processi resilienti, come dispositivi di costruzione dell'alleanza educativa tra scuola, famiglia e attori sociali della comunità.

I servizi, i presidi pubblici e privati, le organizzazioni e gli istituti ove educatore socio-pedagogico e pedagogista possono esercitare la propria attività rientrano negli ambiti sopra elencati, ovvero (art. 4): servizi educativi per lo sviluppo della persona e della comunità; servizi educativi per i bambini 0-3 anni; servizi educativi extrascolastici per l'infanzia; servizi educativi nelle istituzioni scolastiche; servizi extrascolastici per l'inclusione e la prevenzione del disagio e della dispersione scolastica; servizi per la genitorialità e la famiglia; servizi educativi per le pari opportunità; servizi di consulenza tecnica d'ufficio nei procedimenti giudiziari di diritto di famiglia; servizi educativi di promozione del benessere e della salute, con riguardo agli aspetti educativi; servizi per il recupero e l'integrazione; servizi di educazione formale e non formale per gli adulti; servizi per anziani e servizi geriatrici; servizi educativi, ludici, artistico-espressivi, ricreativi, sportivi e del tempo libero dalla prima infanzia all'età adulta; servizi per l'integrazione degli immigrati e dei rifugiati e per la formazione intercul-

turale; servizi per lo sviluppo della cooperazione internazionale; servizi educativi nel sistema penitenziario e di risocializzazione dei detenuti e di assistenza ai minori coinvolti nel circuito giudiziario e penitenziario; servizi di educazione ambientale e per la conoscenza e la valorizzazione del patrimonio dei beni culturali; servizi educativi nel campo dell'informazione, della comunicazione, della multimedialità, della promozione culturale e della lettura; servizi educativi nei contesti lavorativi, nei servizi di formazione, collocamento, orientamento e bilancio delle competenze; servizi per l'aggiornamento e la formazione di educatori e pedagogisti.

Come si vede dal lungo elenco esplicitato opportunamente nel predetto art. 4, il panorama d'intervento è veramente ampio e tende a coprire le varie dimensioni di vita personale e sociale. Tutto rimane affidato d'ora in poi all'iniziativa delle istituzioni, nazionali e territoriali, e del privato sociale, all'interno, soprattutto, del non formale e, altresì, dell'informale, laddove si considerino i rimandi alle attività educative del tempo libero e a quelle relative all'informazione ed alla comunicazione mass-mediale, che tanta responsabilità rivestono in ordine ai disvalori che ispirano comportamenti e atteggiamenti delle persone in particolare più fragili, anche in forma più implicita e indiretta.

Gli altri articoli del DDL delineano livelli e qualifiche, mansioni professionali e titoli di accesso.

L'*educatore professionale socio-pedagogico* opera nell'ambito del 6 livello del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente della Raccomandazione Europea del 23 aprile 2008 con mansioni relative alla programmazione, progettazione, attuazione, gestione e valutazione delle azioni educative e formative nell'ambito di istituzioni pubbliche e private e del terzo settore, rispetto alle seguenti attività: interventi e trattamenti rivolti alla persona negli ambiti sopradetti; accompagnamento e facilitazione processi di apprendimento in contesti di educazione permanente e in contesti di formazione professionale e di inserimento lavorativo; cooperazione nella definizione delle politiche formative e nella pianificazione e gestione dei servizi di rete del territorio; collaborazione nell'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e lo sviluppo di competenze.

L'*educatore professionale socio-pedagogico* deve essere in possesso della laurea L19, mentre l'educatore professionale sociosanitario della laurea abilitante della classe L/SNT2, sociosanitaria e della riabilitazione. Già in ciò si vede la netta demarcazione tra le competenze e le pertinenze dell'uno e dell'altro operatore, riconoscendo ai primi quello status giuridico-professionale che potrà portare finalmente all'espansione dei servizi e delle azioni educative, rispetto a quelle esclusivamente rieducative dei secon-

di. Il medesimo articolo 7 prevede che le università attivino corsi interdisciplinari e/o interfacoltà tra strutture dell'area medica e dell'area delle scienze dell'educazione e della formazione per il conseguimento delle due classi di laurea anzidette, riconoscendo il maggior numero di crediti a chi sia in possesso dell'uno o dell'altro titolo e voglia conseguire anche il secondo.

Il *pedagogista*, si legge negli articoli 8 e 9, opera nell'area professionale corrispondente al 7 livello del QEQ e può svolgere molteplici compiti e mansioni: attività di progettazione, programmazione, organizzazione, coordinamento, gestione, monitoraggio, valutazione, consulenza e supervisione della qualità pedagogica dei servizi e dei sistemi pubblici o privati di educazione e formazione, compiendo azioni pedagogiche rivolte a singoli soggetti. Effettua la ricognizione, il coordinamento, la rilevazione, l'analisi, l'interpretazione e la valutazione funzionale di tipo pedagogico e collabora al lavoro delle équipes plurispecialistiche. Programma, gestisce, coordina e valuta piani di educazione permanente e servizi e sistemi di formazione professionale manageriale. Realizza e coordina interventi di orientamento pedagogico e di orientamento permanente, nonché di consulenza, bilancio di competenze e inserimento lavorativo. Coopera alla definizione delle politiche formative e offre consulenza per la pianificazione e la gestione dei servizi di rete del territorio. Offre consulenza per l'attuazione dei sistemi integrati per la gestione e la valorizzazione delle risorse umane e per lo sviluppo di competenze; coordina servizi educativi e formativi territoriali.

La qualifica di pedagogista (art. 10) è attribuita ai possessori di diploma di laurea magistrale abilitante LM/50, LM/57, LM/85 o LM/93 e, altresì, ai professori, ricercatori universitari e dottori di ricerca in pedagogia che abbiano insegnato discipline pedagogiche per almeno tre anni accademici.

Di fronte a questa organica sistematizzazione tesa a dare finalmente valore alle professioni educative, l'art. 12 specifica, però, che le professioni di educatore professionale socio-pedagogico e di pedagogista rientrano nelle professioni non organizzate in ordini e collegi, pur venendo inserite nelle banche dati degli enti e degli organismi nazionali e regionali e nel repertorio nazionale dei titoli di istruzione e formazione di cui all'art. 8 del decreto legislativo 13/2013, con l'obbligo di aggiornamento dei codici da parte di ISFOL e ISTAT. Nelle norme transitorie è previsto, inoltre, che possono conseguire la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico, frequentando un corso annuale di 60 cfu, coloro che abbiano svolto attività di educatore in amministrazioni pubbliche o enti privati; la proposta di alcuni emendamenti rischia di aprire ancor più le maglie dei requisiti

di accesso a tale corso. Bisognerà vigilare affinché questo, insieme agli altri dispositivi relativi al recupero dei requisiti di accesso per l'ammissione alle LM dei non laureati L-19, non apra spazi di rivendicazione da parte dei laureati in altre classi distanti da quelle pedagogiche, con il rischio di attenuare e offuscare, ancora una volta, il ruolo ed il peso delle scienze pedagogiche nella loro rilevanza sociale. Sarà importante verificare che si aprano, altresì, spazi di presenza degli educatori socio-pedagogici e dei pedagogisti negli ambiti socio-sanitari, al fine di ridare valore alla relazione educativa in una logica di *caring* anche nei servizi socio-sanitari, garantendo qualificati standard di competenza educativa in tutti i contesti.

Un sistema complesso e così articolato richiederà sicuramente una cabina di regia, un osservatorio, che monitori e coordini le varie azioni e le necessarie interconnessioni tra competenze e pertinenze professionali. Siamo ben consapevoli, infatti, che non sono sufficienti le leggi per sviluppare buone prassi ma che è necessario un qualificato e coordinato sistema di *governance* tra centro e periferie, tra sistema universitario e sistema delle professioni, anche in vista degli sviluppi professionali attraverso qualificate attività di formazione in servizio e di ricerca riflessiva, se si vuole assicurare ad ogni cittadino la tutela e l'accesso ai propri diritti alla salute, intesa nel senso più pieno (Corradini, 1995).

5. Ecosistema educativo, mediazioni pedagogiche e sostegni di prossimità

Il riconoscimento delle figure professionali socio-educative aprirà importanti prospettive per l'attivazione di contesti competenti, capaci di creare connessioni attive che permettano alle persone di essere considerate "come esseri sociali e storici, che pensano, che comunicano, che trasformano, che creano, che realizzano sogni, che sono capaci di indignarsi perché capaci di amare nel riconoscimento reciproco" (Freire, 2004, p. 35), che permettano la realizzazione di un progetto di vita costruito con chi è protagonista, ovvero ogni persona in quanto essere speciale, e che consentano la gestione della cura di sé nel quotidiano, nell'azione civica, partecipando a momenti concreti di cittadinanza attiva.

Vygotskij (1978) parlava di *pedagogia delle mediazioni e dei percorsi indiretti* sottolineando l'importanza della costruzione di contesti e di situazioni favorevoli allo sviluppo diversificato delle potenzialità, non solo delle persone con deficit ma di tutti. La mediazione pedagogica è un sapere pratico, in costruzione permanente, che presta attenzione al clima sociale positivo, alle relazioni, all'organizzazione dell'accoglienza, promuovendo processi effettivamente inclusivi (Fougeyrollas, 2010).

L'educatore e il pedagogista sono dunque competenti in pratiche di mediazione pedagogica (Moliterni, 2016, pp. 186-195), utili a favorire lo sviluppo delle potenzialità delle persone, senza esclusione alcuna; sono attenti a promuovere l'empowerment dei soggetti e dei contesti di vita, senza dimenticare mai che in ogni professione bisogna saper recuperare l'eccezione relazionale della persona, che costituisce una categoria profondamente pedagogica. I veri educatori mirano, infatti, all'emancipazione dell'altro, al suo affrancamento nei riguardi dell'autorità, in una pratica educativa come etica applicata che promuova la differenziazione aggregante e che favorisca il sorgere di una soggettività autonoma, dialogante e includente (Malherbe, 2014, p. 237 e segg.). Promuovono un'azione pedagogica che da oggetto di assistenza permette alla persona di diventare soggetto della propria vita e della propria storia grazie all'esperienza educativa vissuta in una varietà di ruoli e di contesti (Bruner, 1997).

Siamo evidentemente di fronte ad un modello di possibile società inclusiva. Ma perché ciò si concretizzi è necessario sviluppare intelligenza ed imprenditorialità organizzativa, per un'economia sociale (Bruni, Zamagni, 2004) ed una società inclusiva ed equitativa (Gardou, 2012; de Anna, 2014; Moliterni, 2012), che dia diritti pieni di cittadinanza a ciascuno, consentendo a tutti di poter avere una vita dignitosa e di ampia partecipazione alla vita sociale nelle sue varie forme.

Le direzioni multiformi e multidimensionali che questo disegno di legge consente di porre in essere, valorizzando in forma complementare sia la dimensione socio-sanitaria sia quella socio-educativa, potranno contribuire a sviluppare un modello di società più aperta e inclusiva, in quanto porteranno a sistema, capitalizzandola, l'esperienza del sostegno alle persone in difficoltà, sperimentata in questi ultimi decenni nella scuola italiana, verso i *sostegni di prossimità*: sostegni professionali, strumentali, assistenziali, ricreativi, informativi, formativi, educativi, affettivi, emotivi, in attività socio-culturali di tipo non formale e informale (biblioteche, multi-mediateca, musei, teatri, cinematografi, attività motorie e sportive, giochi e giochi di ruolo, impianti di gioco, sale di lettura e bricolage, piscine, percorsi per passeggiate e luoghi all'aperto vivibili, agorà, palestre, attività associative – scoutismo, associazioni per la lotta alle illegalità, associazioni parrocchiali, oratori, case alloggio, e non solo di cura), che consentano ogni forma di *espansione della qualità della vita*, per il benessere, l'autonomia e la realizzazione di ogni persona, nessuna esclusa.

Ciò sarà possibile utilizzando pienamente, in una logica progettuale, anche altri dispositivi normativi presenti nel nostro ordinamento.

Si tratterà di riprendere in mano, infatti, dando effettiva possibilità di attuazione con la assegnazione in modo costante e sufficiente di adeguate

risorse finanziarie, dispositivi come la legge n. 328 del 2000, “Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali”, e il decreto legislativo n. 112 del 2016, “Disposizioni in materia di assistenza in favore delle persone con disabilità grave prive del sostegno familiare”, per non citare che le due più importanti, insieme ad alcuni dei decreti attuativi della legge n. 107 del 2015, quali il d. lgs. n. 60 del 13.4.2017 “Norme sulla promozione della cultura umanistica, sulla valorizzazione del patrimonio e delle produzioni culturali e sul sostegno alla creatività”, il d. lgs. n. 63 del 13.4.2017 “Effettività del diritto allo studio attraverso la definizione delle prestazioni in relazione ai servizi alla persona con particolare riferimento alle condizioni di disagio e ai servizi strumentali”.

Bibliografia

- AA.VV. (1991). *La condizione teorica*. Milano: Unicopli.
- AA.VV. (2007). *Sussidiarietà e educazione. Rapporto sulla sussidiarietà 2006*. Milano: Mondadori Education.
- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: il Mulino.
- Benedetto XVI (21 gennaio 2008). *Lettera alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*. Roma: LEV.
- Bruner J.S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruni L., Zamagni S. (2004). *Economia civile. Efficienza, equità, felicità pubblica*. Bologna: il Mulino.
- Canevaro A. (24 novembre 2015). *Dal sostegno ai sostegni di prossimità*. In www.s-sipes.it
- Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (2009). *La sfida educativa*. Bari-Roma: Laterza.
- Corradini L. (1977). *Democrazia scolastica*. Brescia: La Scuola.
- Corradini L. (1995). *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*. Roma: Seam.
- de Anna L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci.
- Debesse M. (1971). Capisaldi. In M. Debesse, G. Mialaret (a cura di), *Trattato delle scienze pedagogiche* (Vol. 1). Roma: Armando.
- Debesse M., Mialaret G. (a cura di) (1979). *Trattato delle scienze pedagogiche* (8 voll.). Roma: Armando.
- Favorini A.M., Moliterni P. (a cura di) (2015). *Diversità e inclusione: le sfide per un nuovo umanesimo*. Città del Vaticano: LEV.
- Foucault M. (2008). *Discipline, poteri, verità. Detti e scritti*. Genova-Milano: Marietti.
- Fougeyrollas P. (2011). *Le funambule, le fil et la toile*. Laval: Université de Laval.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia: realtà e prospettive*. Milano: Feltrinelli.

- Freire P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA.
- Freire P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Gardou C. (2012). *La société inclusive: parlons-en!* Toulouse: Erès.
- Goodlad J. (1997). *In praise of education*. New York: Teachers College Press.
- Habermas J. (2002). *L'inclusione dell'altro*. Milano: Feltrinelli.
- Humbeek B. (2010). *L'estime de soi pour aider à grandir: les outils de la résilience*. Bruxelles: Etre et conscience.
- Laporta R. (1977). *Educazione e libertà in una società in progresso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Malherbe J.F. (2014). *L'educazione di fronte alla violenza*. Foggia: Il Rosone.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola*. Bari: Laterza.
- Moliterni P. (2004). Forum: il rapporto Scuola-Famiglia. *Religione, Scuola, Città*, 2, 2004.
- Moliterni P. (2006). Educazione alla convivenza civile e percorsi formativi. In S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2008). Educazione ambientale tra saperi e competenze. *Orientamenti Pedagogici*, 6, 55.
- Moliterni P. (2012). Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza. In L. d'Alonzo, R. Caldin R. (a cura di), *Questioni, sfide e prospettive della pedagogia speciale*. Napoli: Liguori.
- Moliterni P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazioni*. Roma: Armando.
- Moliterni P. (2015). Salute e funzione preventiva e formativa dello sport. In Centro Italiano di Biostatistica ed epidemiologia-CIBE. *Atti di riunioni scientifiche CIBE*. Vol. 2. Roma: Borgia.
- Moliterni P. (2016). Educazione alla pace e alla cittadinanza e cultura inclusiva. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8, 12.
- Nussbaum M.C., Sen A. (1993). *The Quality of life*. Oxford: Clarendon.
- ONU (2006). *Convenzione Internazionale dei Diritti delle Persone con Disabilità*.
- Pavone M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Pourtois J., Desmet H., Humbeek B. (2012). *Les ressources de la résilience*. Paris: PUF.
- Postman N. (1998). *La fine dell'educazione*. Roma: Armando.
- Scuola e Città* (1975-1985). Firenze: La Nuova Italia.
- Vygotskij L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.