

Pedagogia *militante*

Diritti, culture, territori

Atti del 29° convegno nazionale SIPED

Catania 6-7-8 novembre 2014

a cura di

Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri

con la collaborazione di

Gabriella D'Aprile



Edizioni ETS



www.edizioniets.com

© Copyright 2015
Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com
www.edizioniets.com

Distribuzione
Messaggerie Libri SPA
Sede legale: via G. Verdi 8 - 20090 Assago (MI)

Promozione
PDE PROMOZIONE SRL
via Zago 2/2 - 40128 Bologna

ISBN 978-884674372-5
ISSN 1973-1817

Integrazione: equilibrio e sfida tra diritto e responsabilità etica

Luana Collacchioni

1. Introduzione

L'integrazione è prevista da una significativa normativa nazionale ed in tal senso l'esperienza del "sentirsi inclusi" è un "diritto" di ogni persona, indipendentemente dalla sua datità biologica, dalla sua condizione socio-economica e dalla sua identità culturale. Tuttavia è importante fermarsi a riflettere su una questione fondamentale: la normativa, così importante e necessaria per garantire l'integrazione, è sufficiente per attuare realmente quest'ultima? L'esperienza, la ricerca e le testimonianze dicono che, quando mancano motivazione autentica, conoscenza pedagogica e competenza comunicativo-relazionale, mancano le fondamenta su cui agire in educazione in modo includente. Diventa una questione di responsabilità professionale, di direzione di senso, di scelta etica. Ci sono professionisti dell'educazione straordinari a scuola, ma si tratta di figure militalanti: sono gli insegnanti impegnati per salvaguardare i diritti dei bambini, responsabili del loro lavoro e tenacemente convinti del valore dell'educazione e della pedagogia. La scuola dovrebbe essere il luogo in cui si realizza l'inclusione di tutti ed invece non sempre è così e le testimonianze di genitori insegnanti confermano ciò. È una sfida, una scelta personale. Non si tratta di attuare la normativa burocraticamente intesa, attraverso la compilazione dei documenti richiesti o l'inserimento in classe, ma di farla propria, di sentirla nel suo valore umanizzante; di agire con consapevolezza e partecipazione per costruire un equilibrio sempre in fieri tra diritto ed etica, tra progettualità esistenziale e progetto di vita, tra generatività teorica e scelte educative.

2. Relazione, integrazione, riumanizzazione

La vita di ogni persona si sviluppa e si svolge nelle relazioni con gli altri: prima in famiglia, poi a scuola, nei vari ambienti di vita e dei vissuti esperienziali, nel lavoro, all'interno della società locale di appartenenza ma anche rispetto al contesto transnazionale e mondiale, essendo ormai tutti cittadini planetari, abitanti del Villaggio globale, ossia il pianeta Terra, sul quale condividiamo la comunità di destino di esseri umani¹²⁶.

Le relazioni interpersonali sono dunque centrali nel percorso di crescita e di sviluppo di ognuno perché lo condizionano e lo determinano per come esse avvengono. Dagli studi di Bowlby¹²⁷ sull'attaccamento sappiamo come il primo periodo di vita sia determinante nella strutturazione dell'identità di ogni bambino ed il modo in cui l'attaccamento madre-figlio viene vissuto influisce sull'identità, connotando la personalità e rendendola sicura, insicura, ansiosa, evitante.

Nelle relazioni che avvengono oltre il rapporto genitoriale, accadono dinamiche analoghe, nel senso che le modalità comunicative tra persone continuano ad influenzare la costruzione dell'identità e della personalità e dunque le relazioni interpersonali a scuola, nel gruppo dei pari, nello sport e con le persone che i bambini ed i ragazzi incontrano nelle loro specifiche esperienze di vita, siano esse educative, sportive o sociali, hanno un valore determinante e che non può essere sottovalutato.

Sono i feedback che nelle dinamiche comunicative vengono inviati, che vengono percepiti nella loro dimensione verbale e non verbale, e che acquisiscono funzione di regolazione emotiva, razionale e comportamentale. A scuola, le approvazioni e le disapprovazioni, le gratificazioni e le mortificazioni sono determi-

¹²⁶ Cfr. E. Morin, *L'esprit du temps 1. Nevrose*, Grasset & Fasquelle, Paris 1962; trad. it. *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma 2002; E. Morin e A.B. Kern, *Terre-Patrie*, Editions du Seuil, Paris 1993; trad. it. *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1994. Cfr. inoltre: E. Balducci, *L'uomo planetario*, Giunti, Firenze 2005; Id., *Pianeta Terra, casa comune*, Giunti, Firenze 2006; Id., *Educare alla mondialità*, Giunti, Firenze 2007.

¹²⁷ Cfr. J. Bowlby, *Attachment and Loss, I, Attachment*, Hogarth Press, Londra 1969; trad. it. *Attaccamento e perdita, vol. 1, L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino 1969.

nanti per lo sviluppo degli alunni, per la loro crescita, per il loro rendimento scolastico e anche per la loro progettualità futura.

Tuttavia è importante riflettere sul fatto che i feedback non sono unidirezionali, come molto spesso, soprattutto nel senso comune si pensa, perché la comunicazione è tra persone e quindi il messaggio non prefigura soltanto un emittente agente ed un ricevente passivo. La comunicazione, ormai lo sappiamo, prevede l'interscambio e la vicendevolezza, ed anche i feedback sono reciproci: a scuola non solo l'insegnante invia messaggi contenutistici e comportamentali non verbali, ma anche ogni alunno in questa relazionalità rinvia una serie di segnali che l'insegnante può cogliere e questo aspetto è di importanza determinante per il rendimento scolastico degli alunni, per il loro benessere e per lo specifico ed individuale sviluppo personale e di apprendimento. Diventa facilmente comprensibile come la comunicazione a scuola e nel sociale sia un fattore decisivo per l'inclusione di tutti e di ciascuno.

L'integrazione scolastica e sociale in Italia è regolamentata da una normativa particolarmente interessante e attenta agli alunni. Dal 1977, col la legge n. 517, tutti i bambini sono inseriti nel percorso scolastico e l'integrazione si è andata costruendo negli anni con continui aggiustamenti normativi, ossia tutte quelle leggi, decreti e circolari applicative che si sono susseguite per rendere maggiormente comprensibile, precisa e attuabile la normativa entrata in vigore. La legge quadro n. 104 del 1992 ha aggiunto all'aspetto scolastico, che comunque in questa legge è stato ulteriormente definito, anche l'aspetto sociale e lavorativo.

Se queste due leggi sarebbero state già efficaci per attuare una politica scolastica e sociale inclusiva, di fatto negli anni si è continuato a costruire teoricamente l'inclusione ma non sempre all'atto pratico, tali progressi raggiunti hanno prodotto il cambiamento sperato. Nell'affermare ciò non c'è nessun attacco alla scuola ma semplicemente la lettura di un quadro di realtà, che emerge da molte testimonianze documentate, rintracciabili nella lettura di libri ma anche sugli articoli di giornale che non raramente riportano episodi di esclusione scolastica di alunni disabili.

La questione su cui dibattere dunque è: è sufficiente un'ottima normativa sull'inclusione per creare una società ed una scuola includenti? La domanda è ovviamente retorica e l'implicita risposta è che la normativa non è sufficiente se non c'è la volontà, da parte dei docenti, di cambiare il modo di pensare per poter davvero progredire in un pensiero accogliente, divergente e libero da pregiudizi e stereotipi, che mantengono ancorati a semplificazioni riduttive. Si tratta del problema già denunciato, ormai da oltre un cinquantennio da don Milani e dai ragazzi di Barbiana in *Lettera a una professoressa*¹²⁸.

La scuola dell'inclusione, la cultura dell'inclusione, la società dell'inclusione sono possibili soltanto se e quando il pensiero dell'uomo si riumanizza, per dirla con Morin¹²⁹. La riumanizzazione, intesa come il recupero di attenzione, sensibilizzazione, ascolto e rispetto dell'altro, è un aspetto necessario all'umanità per condividere il suo destino, che è un destino di integrazione, fra popoli e fra culture. Morin parla di riumanizzazione perché tali peculiarità sono innate nell'uomo perché necessarie per la sopravvivenza ma nel tempo attuale tali caratteristiche umane non sempre vengono valorizzate, sviluppate, potenziate e mantenute attraverso l'educazione ed è pertanto indispensabile riumanizzare l'uomo con un processo che implica il cambiamento del pensiero e, di conseguenza, dell'azione e delle prassi educative. Soltanto qualità personali di umanità possono permettere una relazione autentica ed un'integrazione vera.

3. Diritto, volontà, responsabilità etica

La scuola ha un'ottima normativa sull'integrazione e quest'ultima è quindi stabilita normativamente come *diritto* della persona, di ogni persona. Questo ormai dovrebbe essere un sapere acquisito a cui i professionisti dell'educazione sono chiamati a rispondere. E allora, perché non sempre l'integrazione si attua?

La risposta può essere rintracciata nel fatto che le professioni educative differiscono sostanzialmente da altre tipologie di professioni che prevedono un mansionario da rispettare. Essendo il professionista dell'educazione una persona che agisce la sua professionalità non soltanto trasmettendo saperi e contenuti ma instaurando relazioni educative che gli permettano di trasmettere saperi e contenuti per far crescere gli alunni con cui lavora, inevitabilmente il focus della professionalità docente si sposta dal contenuto e dai saperi alla relazione educativa perché è in essa che l'apprendimento avviene. La qualità dell'apprendimento

¹²⁸ Cfr. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967.

¹²⁹ Cfr. E. Morin, *La tête bien faite*, Seuil, Paris 1999; trad. it. *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

scolastico non dipende soltanto dalle conoscenze che l'insegnante ha acquisito. Queste sì, sono necessarie e fondamentali, ma non sufficienti per la professionalità docente. Ciò che invece è necessario è un bagaglio metodologico, di strategie e modalità operative, relazionali e comunicative per saper instaurare relazioni significative e motivanti.

La relazione insegnante-alunno a scuola è significativa se è autentica, se il docente è attento ai ragazzi che ha in classe, se ha capacità di ascolto. Non è sufficiente la dialettica ma occorrono capacità dialogiche per instaurare incontro e dialogo, in una relazione che è inevitabilmente asimmetrica ma che richiede reciproco rispetto.

La *responsabilità etica* è la chiave per poter pensare ed agire includendo, è la prospettiva esistenziale e professionale da assumere per lavorare con le persone, sempre, in ambito educativo, sanitario, sportivo. Il professionista dell'educazione è chiamato, implicitamente, a focalizzare il suo intervento sulle persone e non sui saperi, sull'attenzione, l'ascolto e non sulla valutazione, sulla comprensione e non sul giudizio. Il focus quindi dell'intervento educativo si sposta dalla conoscenza alla formazione, dall'alunno alla relazione insegnante-alunno.

La normativa crea la cornice entro cui l'inclusione è prevista e sancita come diritto, ma tale diritto può essere garantito soltanto quando la responsabilità etica orienta l'agire educativo in termini di relazioni autentiche, significative e rispettose.

Occorre un *equilibrio*, sancito dalla normativa ma che di fatto è una sfida continua, *tra diritto e responsabilità etica*. Occorre una volontà personale, professionale ed etica che prefiguri una direzione di senso in termini di progettualità esistenziale¹³⁰. Occorre una formazione sensibilizzata, una capacità riflessiva e meta-riflessiva unite ad una motivazione interiore all'accoglienza e all'inclusione: «Poi ho imparato che il problema degli altri è eguale al mio, sortirne tutti insieme è la politica, sortirne da soli è l'avarizia»¹³¹.

Questa dovrebbe teoricamente essere una prospettiva generalizzata nella scuola, ma il fattore personale impedisce tale generalizzazione e determina la "casualità" dell'integrazione scolastica, che diventa una *sfida* per insegnanti includenti, una *lotta* per i genitori quando la scuola non include come dovrebbe.

Sicuramente l'essere accettati, accolti, valorizzati è un diritto di ogni persona, previsto dalla Costituzione, dalla normativa e dibattuto entro le Scienze dell'educazione e in molte discipline di studio. Questa però è dimensione teorica, astratta. Nella realtà tutto ciò molto spesso è dipendente dalla *volontà* delle persone, dal loro modo di pensare, dal loro comportamento, talvolta consapevole talvolta inconsapevole e per questo potremmo dire che tutto ciò è "in balia del caso", ma soprattutto di una scelta di *militanza educativa*.

4. Disabilitare il pregiudizio a scuola

A scuola ci sono esperienze straordinarie di *insegnanti militanti*, che si trovano a scontrarsi anche con i colleghi talvolta, forse perché scomodi, in quanto troppo impegnati eticamente, ma troviamo anche esperienze escludenti di insegnanti concentrati sul programma da svolgere più che sulla persona nella sua datità bio-psico-sociale.

Solo insegnanti impegnati nel salvaguardare i *diritti dei bambini*, a partire dal *diritto al rispetto* e all'educazione, possono determinare inclusione perché permettono ad alunni e famiglie di "sentirsi inclusi", sentirsi parte di un gruppo, del gruppo classe. Per tale orientamento educativo Janusz Korczak è un modello e don Lorenzo Milani un riferimento costante.

Gli esiti e le conseguenze delle scelte educative di insegnanti e genitori si riflettono su alunni e figli, che crescono sereni o nel disagio. A tal proposito è importante considerare che il disagio non appartiene soltanto agli alunni certificati; il disagio appartiene a tutti nell'esperienza scolastica e di vita e pensarlo in questo modo contribuisce ad abbattere barriere di separazione che confinano il disagio nell'ambito della pedagogia speciale perché riferito alle persone disabili. Ripensare il disagio come esperienza personale di tutti (chi non si è mai sentito a disagio a scuola?) può essere un grande aiuto per assumere una posizione di vicinanza all'altro.

È una questione di scelte. Gli insegnanti possono scegliere la via semplificata che li porta a seguire pregiudizi, stereotipi e frasi del senso comune, assumendo una politica della delega che deresponsabilizza o possono scegliere di assumersi la responsabilità per ciò che compete loro e lottare per garantire i diritti ai

¹³⁰ Cfr. G.M. Bertin e M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004.

¹³¹ Scuola di Barbiana, *op. cit.*, p. 14.

“bambini-persone”, come li definisce Korczak¹³², facendo una militanza difficile ma costante ed efficace in termini formativi.

Soltanto la cura e l'attenzione possono permettere di cogliere ed accogliere forme di disagio. L'accoglienza è dimensione del sentire personale e può propagarsi attraverso contaminazioni di esperienze d'inclusione, la quale altro non è che una forma di accoglienza, di disponibilità all'altro, di desiderio di conoscenza, curiosità, divergenza, cura, ascolto, partecipazione.

Integrazione dunque è un modo di pensare e di agire verso gli altri e con gli altri, accogliendoli; verso tutti gli altri. L'integrazione non può essere pensata soltanto per categorie, come per esempio per le persone disabili perché è una dimensione del pensiero e dell'azione che è già presente nella persona come modo di essere e di agire e che si attua nella relazionalità con l'altro. Per integrare però è necessaria un'operazione preliminare che consiste nel *disabilitare pregiudizi e stereotipi*, falsi e fuorvianti, perché idee preconcepite non attente alla persona ma omologate e omologanti al senso comune. Seguire il pregiudizio a scuola è la via più semplice perché immette in un sentiero di semplificazione e di facilità, ma la scuola è complessa, difficoltosa, diversificata, densa di problematicità e di infinite forme di disagio. La riflessività e la capacità di problematizzare permettono di decostruire il pregiudizio e di conoscere, guidare, sostenere ogni alunno.

Parafrasando Lascioli¹³³, possiamo dire che nella difficile distinzione tra realtà e illusione, il pregiudizio è come una maschera che la ragione confeziona per se stessa, soprattutto quando la diversità non è compresa, ma è scartata.

Il pregiudizio non si colloca solo nella sfera mentale personale ma la travalica per disseminarsi nei comportamenti, nei sentimenti, nelle condotte individuali e sociali, per questo il pregiudizio si riferisce sia alla dimensione psicologica che a quella sociale e per questa sua peculiarità disseminante è importante che sia riconosciuto e decostruito, intendendo con ciò l'assunzione di una modalità di pensiero che si rinnova costantemente e che non rimane ancorata a situazioni pregresse distorcenti, una modalità di pensiero che permette di cogliere il cambiamento e di intravedere possibilità future.

Decostruire il pregiudizio è necessario per costruire relazioni autentiche, per liberarsi da vincoli, rigidità, dogmatismi, fissità, pregiudizi, per avere libertà di interpretare la realtà con consapevolezza, coscienza, attenzione, spirito critico, evitando riduzionismi e stigmatizzazioni; libertà di assumere la cura come modalità di essere, di pensare e di finalizzare il proprio agire e il proprio agire pedagogico, verso la costruzione di progetti di vita.

Decostruire è il nuovo obiettivo di chi non intende distruggere ciò che c'era, ma al contrario intende ripensare la realtà in maniera attenta e critica. Decostruire è il modo di essere di chi sceglie di decentrarsi dal proprio pensare e sentire per aprirsi a possibilità nuove, inedite, impensate, per avvicinarsi all'altro, per accoglierlo e includerlo.

5. Questione di scelte

La prospettiva inclusiva che i professionisti dell'educazione possono scegliere di assumere è quella che investe sulle relazioni autentiche, che valorizza le persone, tutte, nella loro specificità e irripetibilità, che si fonda sul rispetto delle persone, delle cose, del mondo.

Per fare ciò occorre che tale scelta sia motivata, sentita e appassionata, prima di tutto. Occorre inoltre investire in tale prospettiva, personalmente, allenandosi continuamente ad aprire a possibilità nuove, a vedere ciò che prima non vedevamo, ad ascoltare l'altro col desiderio di comprenderlo, a farsi guidare anche dal buon senso ma non dal senso comune. Occorre “armarsi” per una militanza attiva e faticosa. Armarsi metodologicamente, culturalmente, valorizzando le persone e promuovendo l'attenzione e l'ascolto.

È una questione di scelte: personali e professionali perché l'obbligo in educazione non è efficace: non si può obbligare nessuno ad accogliere e ad includere; è una questione esistenziale, del pensiero riflessivo, di un pensiero problematizzante e orientato ad una direzione di senso scelta con consapevolezza e sensibilità, perché, per concludere parafrasando don Milani¹³⁴, se sortirne tutti insieme è la politica, il problema dell'altro

¹³² Cfr. J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Poland Translation Program, Cracovia 1928; trad. it. *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'asino, Roma 2011.

¹³³ Cfr. A. Lascioli, *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, FrancoAngeli, Milano 2000.

¹³⁴ Scuola di Barbiana, *op. cit.*, p. 14.

è anche un problema mio.

I docenti possono scegliere di agire con consapevolezza e partecipazione nel costruire un equilibrio sempre in fieri tra diritto ed etica, tra progettualità esistenziale e progetto di vita, tra generatività teorica e scelte educative e quindi, finalmente, tra teoria e prassi.

È una scelta ma è anche una grande sfida!!!

Riferimenti bibliografici

- Balducci, E. (2005), *L'uomo planetario*, Giunti, Firenze.
- Balducci, E. (2006), *Pianeta Terra, casa comune*, Giunti, Firenze.
- Balducci, E. (2007), *Educare alla mondialità*, Giunti, Firenze.
- Bertin, G.M. e Contini M. (2004), *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment and Loss, I, Attachment*, Hogarth Press, Londra; trad. it. (1969), *Attaccamento e perdita, vol. 1, L'attaccamento alla madre*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Korczak, J. (1928), *Prawo dziecka do szacunku*, Poland Translation Program, Cracovia; trad. it. (2011), *Il diritto del bambino al rispetto*, Edizioni dell'asino, Roma.
- Lascioli, A. (2000), *Handicap e pregiudizio. Le radici culturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Morin, E. (1962), *L'esprit du temps I. Nevrose*, Grasse & Fasquelle, Paris; trad. it. (2002), *Lo spirito del tempo*, Meltemi, Roma.
- Morin, E. e Kern, A.B. (1993), *Terre-Patrie*, Editions du Seuil, Paris; trad. it. (1994) *Terra-Patria*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Morin, E. (1999), *La tête bien faite*, Seuil, Paris; trad. it. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.

Indice

Frontiere culturali e terreno d'impegno di una pedagogia <i>militante</i> <i>Maria Tomarchio, Simonetta Ulivieri</i>	7
Introduzione ai lavori	
La pedagogia <i>militante</i> , una sfida per la società contemporanea <i>Santo Di Nuovo</i>	11
Per una pedagogia <i>militante</i> <i>Massimo Baldacci</i>	13
Il futuro necessario <i>Michele Corsi</i>	15
Educazione, marginalità e differenze. La Pedagogia come progetto di cambiamento nella libertà <i>Simonetta Ulivieri</i>	17
<i>Parte Prima</i>	
Diritti, culture, soggettività: frontiere pedagogiche e responsabilità educative	
Coltivare l'essere che trasforma le cose. Pedagogia militante e progettualità educativa <i>Maria Tomarchio</i>	25
Educazione e competenze interculturali nella società neoliberale <i>Agostino Portera</i>	37
Le due responsabilità della pedagogia <i>Enza Colicchi</i>	49
Cura educativa, "tensione morale", etica pubblica <i>Maurizio Fabbri</i>	65
Le nuove famiglie come emergenza educativa <i>Antonio Bellingreri</i>	73
Scuola e società di fronte alle migrazioni e alle diversità: educazione e mediazione interculturale in Italia <i>Massimiliano Fiorucci</i>	84
<i>Vivaio, formazione e competenze: l'eredità di un'esposizione universale</i> <i>Green and food education Expo 2015</i> <i>Pierluigi Malavasi</i>	101
I volti della diversità e i diritti mancati <i>Stefano Salmeri</i>	111

Parte Seconda

Culture, marginalità, processi formativi

L'appello al margine. Formare oltre i silenzi e le emergenze <i>Giuseppe Annacontini</i>	125
I rom a scuola. Educazione formale e bisogni formativi <i>Giuseppe Burgio</i>	134
Pedagogia militante, diritto all'apprendimento permanente e integrazione dei rifugiati <i>Marco Catarci</i>	147
Cultura dell'infanzia e diritti dei bambini. Le contraddizioni del mondo globale <i>Emiliano Macinai</i>	157
Costruire il proprio posto nel mondo. L'educazione tra senso dell'impegno ed etica della situazione <i>Elena Madrussan</i>	166
Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza <i>Raffaele Mantegazza</i>	179
Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia <i>Elena Mignosi</i>	189
Minori stranieri non accompagnati e diritto all'istruzione visti da una terra di frontiera. Il caso Sicilia <i>Marinella Muscarà</i>	204
Scuola e democrazia. Per una educazione alla cittadinanza <i>Anna Maria Passaseo</i>	211
<i>Learning city</i> : la sfida dell'inclusione sociale <i>Roberta Piazza</i>	221
Il disagio "invisibile" dei bambini a scuola <i>Valeria Rossini</i>	234
Universalismo, diritti e politiche della formazione. Per una pedagogia della decrescita <i>Fabrizio Manuel Sirignano</i>	249
L'invisibilità delle coppie omosessuali. L'esigenza etica di diritti civili <i>Massimiliano Stramaglia</i>	261
Intercultura: una necessità pedagogica <i>Giovanbattista Trebisacce</i>	269
Diritti culturali e dignità umana: per una pedagogia militante "in tempo di pace" <i>Letterio Todaro</i>	276
Pedagogia e <i>poverty studies</i> : alla ricerca di direzioni razionali tra i paradossi <i>Alessandro Tolomelli</i>	288
Bambini e ragazzi con background migratorio a scuola. Per una pedagogia dell'ospitalità <i>Davide Zoletto</i>	300

Parte Terza

Gruppi di lavoro

Sessione Prima

Minori invisibili e infanzie migranti: i nuovi drammi contemporanei

- Un “caleidoscopio in movimento” e la responsabilità del sistema educativo
Francesca Pulvirenti 311
- Due volte invisibili.
Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all’educazione
Lorena Milani 314
- Choc* culturale e disagio sociale nei minori stranieri non accompagnati
Raffaella Biagioli 323
- Educare alla resilienza/Educare alla resistenza: per una pedagogia del corpo nelle situazioni di postcatastrofe
Alessandro Vaccarelli 332
- Gli extraterrestri interrogano l’umanità. Oltre la frontiera dei MSNARA
Luca Agostinetti 339
- I diritti inavvertiti: i minori e la pratica sportiva
Antonio Borgogni 347
- Tra origini e nuove appartenenze: identità plurali nell’adozione internazionale?
Spunti di riflessione da una ricerca qualitativa, in prospettiva interculturale
Stefania Lorenzini 355
- Includere diversità per arricchire le differenze. Prospettive e proposte pedagogiche della ricerca Isfol: “Analisi delle misure di accompagnamento per la transizione scuola-lavoro dei giovani con disagio psichico”
Angela Muschitiello 361
- Minori stranieri e famiglie transnazionali. Il significato di una relazione a distanza
Maria Vinciguerra 370

Sessione Seconda

Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità

- Narrare e Agire la Responsabilità
Laura Clarizia 379
- “Vecchi” e “nuovi” diritti. La pedagogia e lo spazio autonomo dell’educativo
Riccardo Pagano 382
- I nuovi modi e i nuovi mondi del disagio giovanile: quale pedagogia inclusiva?
Silvana Calaprice 385
- Ricostruire il senso di comunità nella “terra dei fuochi”: il manager educativo nello sviluppo territoriale integrato
Maria Luisa Iavarone, Paolo Orefice 393
- Pedagogia e valorizzazione di un patrimonio invisibile: una ricerca sugli anziani
Gabriella Aleandri 399

L' <i>inattuale</i> approssimarsi al <i>volto</i> dell'Altro, tra vincoli e diritti <i>Manuela Gallerani</i>	406
Garantire l'esigibilità dei diritti. Un monitoraggio dei diritti dell'infanzia nella regione Marche <i>Berta Martini, Rossella D'Ugo</i>	416
I diritti delle donne e le sfide del multiculturalismo <i>Clara Silva</i>	425
Inclusività e cittadinanza partecipata. Riflessioni pedagogiche <i>Lucia Ariemma</i>	431
Educare alla "giustizia": fondamenti pedagogici dell'educazione alla legalità <i>Michele Caputo</i>	437
Pedagogia militante e pedagogia narrativa: quale possibile incontro? <i>Micaela Castiglioni</i>	442
Diritti, cura ed educazione. In dialogo con J. Hersch e J. Tronto <i>Giuseppina D'Addelfio</i>	447
Pedagogia del lavoro "militante" tra ricerca, didattica, <i>engagement</i> <i>Daniela Dato</i>	455
Strategie del sapere e del conoscere in una società del cambiamento. Processi formativi ed esercizio dei diritti <i>Viviana La Rosa</i>	461
Ali per volare: studio su <i>Exaptation</i> come funzione pedagogica <i>Elvira Lozupone</i>	466
Parola e immagine per una pedagogia militante. Imparare il tempo del limite, tra dire e guardare <i>Emanuela Mancino</i>	472
Educare alla cittadinanza terrestre: per una <i>com-presenza ecologica</i> <i>Alba G.A. Naccari</i>	480
Cittadinanza e impegno civile. Una ricerca sulle pratiche educative <i>Pascal Perillo</i>	490
L'educazione e l'impegno, tra <i>critical pedagogy</i> e pedagogia critica <i>Claudia Secci</i>	498
L'immaginazione dialogica e nuove opportunità di apprendimento. Analisi di situazioni educative in un servizio territoriale per minori <i>Paolo Sorzio</i>	505
Donne recluse: tornare bambine, diventare madri. Un'analisi pedagogica <i>Elena Zizioli</i>	511
Dare rilevanza alle relazioni nonno-nipote per (ri)dare un senso alla vecchiaia <i>Manuela Ladogana</i>	517
Responsabilità educativa, ricerca pedagogica e tutela dei diritti umani <i>Maria Grazia Lombardi</i>	523
Con- <i>vivere</i> intercultural- <i>mente</i> <i>Fabiana Quatrano</i>	527
Nuovi bisogni di cura per "vecchi" diritti di cittadinanza. Un progetto/intervento pedagogico di contrasto alla marginalità dei NEET <i>Adriana Schiedi</i>	534

Sessione Terza

Soggetti di cura, soggetti di diritto. Un impegno civile per la marginalità

Il diritto alla cura dell'inconscio <i>Gaetano Bonetta, Maria Grazia Riva</i>	545
La scuola quale luogo di cura e di relazioni responsabili: per una riproblematizzazione del nesso autorità/libertà <i>Marinella Attinà</i>	548
Educare nei diritti e alla comunicazione violenta attraverso l'uso del PAS Basic di Feuerstein <i>Silvia Guetta</i>	553
Storie di "bevitori passivi": un progetto di formazione dei medici per favorire l'inclusione e la tutela del diritto alla salute <i>Lucia Zannini, Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, Pier Maria Battezzati</i>	561
La pedagogia dell'emancipazione di Danilo Dolci <i>Caterina Benelli</i>	567
L'educazione attraverso il gesto: l'autoformazione come capacità di sentirsi, conoscersi, trasformarsi <i>Rita Casadei</i>	573
Capacitare all'imprenditorialità come leva per una migrazione inclusiva <i>Massimiliano Costa</i>	578
Vivere la <i>circum-stantia</i> , costruire la <i>progettualità esistenziale</i> . Processi formativi e Orientamento in contesti multiculturali <i>Gabriella D'Aprile</i>	590
Costellazioni intergenerazionali: accompagnare forme di partecipazione sociale <i>Rosita Deluigi</i>	597
I servizi educativi per l'infanzia: tra diritti delle donne e diritti dei bambini. Un'esperienza di conciliazione vita e lavoro all'università <i>Anna Grazia Lopez</i>	602
Gramsci e i gruppi «ai margini della storia» <i>Pietro Maltese</i>	607
Fragilità e solitudini contemporanee: riflessione e impegno pedagogico <i>Marisa Musai</i>	614
Pedagogia e soggettivazione: compiti antichi e urgenze moderne <i>Jole Orsenigo</i>	622
Educare alla salute mentale: responsabilità pedagogica e condizioni di esercizio <i>Cristina Palmieri</i>	628
Pedagogia del benessere: spunti di riflessione <i>Monica Parricchi</i>	634
Per una "Psicopedagogia del soggetto" di indirizzo lacaniano <i>Mimmo Pesare</i>	639
"Valutare per chi?" Pratiche di valutazione nei servizi di educazione degli adulti e sostegno dei diritti dei soggetti in condizione di fragilità <i>Stefania Ulivieri Stiozzi</i>	647

La valorizzazione del <i>care</i> e del capitale intellettuale per una gestione umanistica delle organizzazioni <i>Severo Cardone</i>	652
La segregazione occupazionale nella società della conoscenza. Educare alla cura per promuovere lo sviluppo sociale <i>Valentina Guerrini</i>	659
<i>Sessione Quarta</i>	
Cultura dei diritti, minoranze e impegno educativo. La lezione del XX secolo	
I diritti dei bambini e degli adolescenti nella storia dell'educazione <i>Simonetta Polenghi</i>	669
La storia siamo noi, o, della funzione sociale della storia (e della ricerca) <i>Antonia Criscenti</i>	673
Per una storia dei diritti dell'infanzia. Le scuole all'aperto nel primo Novecento in Italia <i>Mirella D'Ascenzo</i>	675
I sordomuti e la società italiana: i primi passi del lungo e difficile cammino verso il diritto di cittadinanza <i>Maria Cristina Morandini</i>	682
Territori, margini e infanzie di periferia. La lezione del XX secolo nel <i>Marcovaldo</i> di Italo Calvino <i>Leonardo Acone</i>	687
La pedagogia dei valori nel XX secolo: breve riflessione <i>Gabriella Armenise</i>	693
Albi illustrati e educazione ai diritti umani: l'esperienza di <i>Amnesty International</i> Italia <i>Susanna Barsotti</i>	699
Donne ed educazione in terre di mafia <i>Francesca Borruso</i>	707
I diritti dell'infanzia per un impegno educativo alla cittadinanza. Un percorso <i>Vittoria Bosna</i>	712
La letteratura per bambini e ragazzi fra pedagogia militante e prosocialità <i>Lorenzo Cantatore</i>	716
Luigi Capuana e il romanzo di formazione per ragazzi fra Otto e Novecento <i>Alberto Carli</i>	728
Padre Arturo D'Onofrio: impegno e riflessione educativa <i>Paola Dal Toso</i>	733
Marxismo aperto e pedagogia. La lezione di Lucio Lombardo Radice <i>Dario De Salvo</i>	739
Una vita per l'infanzia. La pedagogia del limite di Janusz Korczak <i>Barbara De Serio</i>	744
L'esperienza culturale dell'estraneità nel Novecento: rappresentazioni sociali, modelli educativi e processi migratori <i>Maura Di Giacinto</i>	752

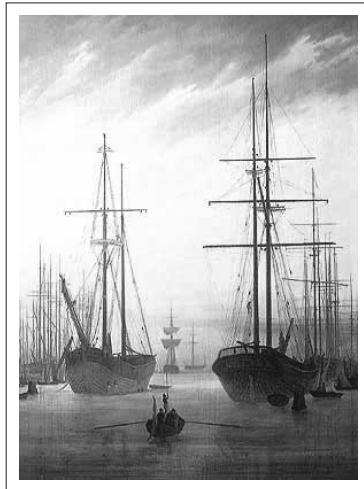
“Genitori e figli senza sbarre”. La letteratura per l’infanzia nei contesti di marginalità <i>Iaria Filograsso</i>	762
Profili storici dell’educatore penitenziario. “Ombre evolutive” di un modello pedagogico <i>Stefano Lentini</i>	770
L’educazione alla libertà nella prospettiva esistenzialistica <i>Franca Pesare</i>	779
L’impegno educativo della fabbrica Olivetti nell’Italia del secondo dopoguerra <i>Storia di una comunità responsabile</i> <i>Livia Romano</i>	787
<i>Si lasci fare e passare tutto, tranne che l’ignoranza.</i> I maestri e la scuola nell’impegno politico-civile di Nunzio Nasi <i>Caterina Sindoni</i>	793
L’emergere della sensibilità ecologica nelle narrazioni per l’infanzia tra scienza e immaginario. Tracce storiche e riflessioni pedagogiche <i>William Grandi</i>	799
«Il fulcro è l’amore». Valori educativi e formativi dell’opera di don Giuseppe Vavassori (1888-1975) <i>Elisa Mazzella</i>	804
<i>Sessione Quinta</i>	
Didattica, didattiche e impegno nella scuola e sul territorio	
L’orizzonte del lavoro <i>notevole</i> per i ricercatori di Didattica <i>Loredana Perla</i>	819
La ricerca educativa in ambito didattico <i>Maurizio Sibilio</i>	822
Intenzionalità, concettualizzazione e mediazione didattica <i>Marco Piccinno, Emanuela Fiorentino</i>	824
Il Museo del Giocattolo di Napoli. Un progetto di didattica museale “aumentata” <i>Fernando Sarracino</i>	832
Acquisizione e sviluppo delle competenze dell’istruttore e del <i>personal fitness trainer</i> <i>Ferdinando Cereda</i>	838
NE.FO.DO.: un progetto di ricerca neurodidattica <i>Giuseppa Compagno</i>	845
<i>Student Voice</i> : nuove traiettorie della ricerca educativa <i>Valentina Grion, Filippo Dettori</i>	851
Genitori, figli e videogiochi: nuovi territori di incontro nella cultura digitale <i>Rosy Nardone</i>	860
Didattica inclusiva e bullismo: la scrittura autobiografica sui social network <i>Stefania Massaro</i>	868
Educare alla sicurezza stradale tra scuola e territorio: un progetto di cittadinanza attiva nella provincia di Bologna <i>Elena Pacetti</i>	874
Orizzonti enattivi dell’agire didattico. La classe come spazio eterotopico, evolutivo e inclusivo <i>Alessandra Tigano</i>	881

La gestione dell'emergenza nei servizi educativi per i minori <i>Andrea Traverso</i>	890
Interconnettere e solidarizzare conoscenze e umanità. Il caso emblematico della ricerca in Didattica <i>Ines Giunta</i>	897
<i>Sessione Sesta</i>	
Qualità dei processi formativi e strategie di inclusione	
Prospettive e modelli di ricerca sull'inclusione <i>Giombattista Amenta</i>	905
La Pedagogia Speciale come Pedagogia <i>militante</i> <i>Roberta Caldin</i>	907
Una ricerca sulla condizione di devianza delle ragazze Romani che accedono ai Centri di Giustizia Minorile nella Regione Lazio. Problemi emergenti e prospettive inclusive <i>Barbara De Angelis</i>	910
Resilienze, vulnerabilità e processi di resilienza assistita: un'indagine esplorativa <i>Elena Malaguti</i>	918
Pedagogia speciale, ICT e invecchiamento attivo. Un'indagine esplorativa della prospettiva degli <i>stakeholders</i> – Progetto <i>Active Ageing at Home</i> <i>Stefania Pinnelli</i>	922
Per una scuola di «qualità» inclusiva: riflessioni sulla formazione dei docenti <i>Patrizia Sandri</i>	932
L'accessibilità culturale come diritto di cittadinanza. Percorsi tra cultura ed educazione come possibilità di prevenzione, trasformazione, innovazione sociale <i>Federica Zanetti</i>	939
Indagine esplorativa sull'utilizzo dei Piani Didattici Personalizzati per gli alunni e gli studenti con disturbi specifici di apprendimento. Le percezioni dei genitori <i>Roberto Dainese</i>	947
“Resistere per non soccombere”. La funzione della “resilienza” nella progettualità educativa <i>Simona Gatto</i>	952
Dislessia e diritto allo studio universitario. Un progetto interdisciplinare per la fruibilità della didattica <i>Tamara Zappaterra</i>	958
Integrazione: equilibrio e sfida tra diritto e responsabilità etica <i>Luana Collacchioni</i>	966
Nessuno escluso. L'azione educativa in contesti di rischio e marginalità <i>Fausta Sabatano</i>	971
Dispositivi metacognitivi per la formazione inclusiva <i>Viviana Vinci</i>	976
Videogame, didattica e dislessia <i>Stefano Di Tore</i>	984

Sessione Settima

Diversità a scuola e insuccesso scolastico. Possibili criteri di valutazione

- Contrastare l'insuccesso scolastico con il potenziamento cognitivo e motivazionale
Roberto Trinchero 991
- Bambini rom e successo scolastico: quando la scuola da sola non basta. Uno studio di caso
Alberto Fornasari, Luisa Santelli Beccegato 993
- Dropout: i motivi dell'abbandono in prospettiva *student voice*
Federico Batini 1003
- Come cambia la scuola primaria con il *maestro unico-prevalente*: un'indagine longitudinale sulle trasformazioni dell'organizzazione del lavoro degli insegnanti durante il primo quinquennio di attuazione della riforma
Davide Capperucci 1011
- L'Activation du Développement Vocationnel et Personnel* per un'educazione inclusiva
Giuseppa Cappuccio 1020
- Diversità a scuola e insuccesso scolastico. Possibili criteri di valutazione
Rosanna Tammaro 1026
- Sistemi di valutazione degli apprendimenti: tra standardizzazione e autonomia
Giuliano Vivanet 1035
- Guardando al futuro
Maria Tomarchio 1045



Caspar David Friedrich, *Veduta di un porto*, 1815-16
in Staatliche Schlosser und Garten, Potsdam

