

Stefania Pinnelli,
Andrea Fiorucci,
Catia Giaconi
(a cura di)

I linguaggi della **Pedagogia** **Speciale**

*La prospettiva dei valori
e dei contesti di vita*



Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Catia Giaconi
[a cura di]

I linguaggi della Pedagogia Speciale

La prospettiva dei valori
e dei contesti di vita





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

Progetto grafico della copertina di Ludovica Rizzo
@FreepikContent

ISBN volume 979-12-5568-152-6

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

www.pensamultimedia.it

INDICE

CONTRIBUTI IN APERTURA

- 9 Introduzione al volume
Stefania Pinnelli
- 11 Valori, contesti e linguaggi negli approcci alla disabilità. Cambiamenti e permanenze
Marisa Pavone
- 17 Twice-exceptional students: balancing between gift and challenge
Alexander Minnaert

PANEL 1

EQUITÀ E AUTODETERMINAZIONE: IL DIALOGO TRA INTEGRAZIONE E INCLUSIONE

- 23 Introduzione
Giuseppe Filippo Dettori, Silvia Maggiolini, Patrizia Sandri
- 26 Didattica della matematica in carcere: una riflessione sull'inclusione
Giulia De Rocco, Alessia Muratori
- 33 Scuole «sui confini»: Quando l'inclusione passa dalla valorizzazione delle differenze. Riflessioni pedagogiche a partire da esperienze pratiche
Ilaria Folci
- 39 “Tuttincampo”. Autodeterminazione e servizi innovativi per giovani adulti con disabilità
Catia Giaconi, Arianna Taddei, Noemi Del Bianco, Ilaria D'Angelo, Simone Aparecida Cappellini
- 45 Promuovere l'autodeterminazione in adulti con disabilità intellettiva. Un'indagine nei servizi residenziali della provincia di Bergamo attraverso la Resident Choice Scale
Mabel Giraldo
- 52 Lingua facile e processi inclusivi. Come promuovere l'autodeterminazione delle persone con disabilità intellettiva
Ines Guerini, Martina De Castro, Umberto Zona, Fabio Bocci
- 58 Indagare transiti alla vita adulta per l'autonomia abitativa: un progetto di ricerca per “Real Life”
Enrico Miatto, Claudia Andreatta
- 62 I non traditional student e formazione universitaria: dall'identificazione alla costruzione di uno strumento per la rilevazione delle caratteristiche e dei bisogni
Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, Elena Abbate, Alessia Bevilacqua
- 70 Equità e giustizia per una scuola inclusiva
Giorgia Ruzzante
- 74 Essere “con” ed essere “tra”: l'inclusione come processo generatore di nuovi significati
Alessia Travaglini, Grazia Lombardi

PANEL 2
SALUTE E SPERANZA:
IL DIALOGO TRA CURA E BENESSERE PER LA QUALITÀ DELLA VITA

- 79 Introduzione
Pasquale Moliterni
- 84 Orientare alla vita adulta: quali criticità da affrontare?
Elena Bortolotti, Mariachiara Feresin
- 88 L'inclusione come cura delle relazioni e dei contesti formativi: l'importanza dello sguardo narrativo
Patrizia Gaspari
- 93 Esigenze di cura, benessere personale e qualità di vita lavorativa nelle helping professions
Patrizia Oliva
- 98 Famiglie migranti in gioco con la disabilità infantile
Elisa Rossoni
- 105 Conclusioni
Antioco Luigi Zurru

PANEL 3
PARTECIPAZIONE E RISPETTO PER LE DIFFERENZE:
TRA DISABILITÀ, DOPPIA ECCEZIONALITÀ, PLUSDOTAZIONE

- 108 Introduzione
Giombattista Amenta, Gianluca Amatori, Annalisa Morganti
- 112 Il ruolo dei pari nei processi partecipativi: un'indagine esplorativa sull'inclusione scolastica e sociale degli adolescenti con disabilità
Elena Abbate, Stefania Pinnelli
- 118 Inclusione e gifted children nella scuola primaria. Dalla valutazione all'azione educativo-didattica: 'The Schoolwide Enrichment Model' (SEM)
Ilenia Amati, Antonio Ascione
- 127 Studenti che maltrattano i docenti
Giombattista Amenta
- 133 Il compito pedagogico nella costruzione e ricostruzione della persona plusdotata
Francesca Baccassino, Stefania Pinnelli
- 138 Comunicazione Aumentativa Alternativa e lettura inclusiva: la fiaba di Trotula diventa un IN-Book
Michela Galdieri, Roberta Pastore
- 147 Nave Italia e la rete educante: percorsi di navigazione partecipata per la comprensione del DSA
Giulia Lampugnani
- 153 Identificare o riconoscere i bambini e ragazzi con plusdotazione? Riflessioni, implicazioni pratiche ed evidenze empiriche
Francesco Marsili
- 158 Il ruolo inclusivo del tutor alla pari nei contesti universitari
Mirca Montanari

- 164 Il gioco musicale per sviluppare i prerequisiti di lettura e scrittura nella scuola dell'infanzia in presenza di difficoltà e disturbi dell'apprendimento
Amalia Lavinia Rizzo, Marianna Traversetti, Fabio Bocci, Barbara De Angelis, Ines Guerini, Marina Chiaro
- 169 Costruzione e analisi comparata di uno strumento per l'identificazione degli studenti doppiamente eccezionali (SiiDE)
Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli
- 174 Rispettare le differenze a scuola: la prospettiva multi-level per una valutazione inclusiva
David Martínez-Maireles, Alessandro Romano
- 180 Lo sguardo al talento sportivo nella scuola primaria. Validazione della scala SISP e prime considerazioni pedagogiche
Clarissa Sorrentino
- 186 Superare l'ansia per la matematica: la proposta italiana di un programma di pause attive
Clarissa Sorrentino, Rosa Bellacicco, Valeria Di Martino, Francesca Capone, Francesca Baccassino
- 192 Conclusioni
Barbara De Angelis

PANEL 4
LA NON DISCRIMINAZIONE:
DISABILITÀ COMPLESSE E CONTESTI DI SVILUPPO

- 196 Introduzione
Nicole Bianquin, Daniele Fedeli, Elisabetta Ghedin, Dario Ianes, Anna Maria Murdaca, Elena Zanfroni
- 200 Inclusive Inquiry e Student Voice per l'inclusione degli studenti con disabilità nella scuola secondaria
Federica Festa, Cecilia Marchisio, Rosa Bellacicco
- 204 Un'intervista biografica nella sclerosi multipla: disabilità, esclusione sociale e senso della vita
Tommaso Fratini, Lorenzo Digiacomo
- 208 Sindrome di Rett e Autodeterminazione: modelli interpretativi e piste metodologiche
Nicolina Pastena, Alessandra Lo Piccolo
- 212 Vivere la disabilità in contesti multiproblematici. L'azione pedagogica del Progetto Casa Raoul
Fausta Sabatano, Carmen Lucia Moccia

PANEL 5
LA DIGNITÀ: LA RELAZIONE EDUCATIVA E LE RAPPRESENTAZIONI
DELLA DISABILITÀ E DELL'INCLUSIONE

- 219 Introduzione
Roberto Dainese, Moira Sannipoli
- 223 La presenza nelle relazioni educative inclusive
Philipp Botes
- 228 Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi
Elsa Maria Bruni

- 232 “Anche una parola cambia tutto”. Un’indagine esplorativa su pregiudizi, linguaggio e rappresentazioni di e con un gruppo di futuri/e insegnanti
Barbara Centrone
- 241 La voce delle studentesse e degli studenti universitari sulla disabilità e l’inclusione: una ricerca partecipata all’Università Roma Tre
Barbara De Angelis, Paola Greganti, Andreina Orlando
- 250 Non binarismo di genere e insegnamento: uno studio di caso
Martina De Castro, Umberto Zona, Sofia Boi, Aurora Bulgarelli, Fabio Bocci
- 256 Il processo di insegnamento-apprendimento in presenza di studenti con disabilità visiva: atteggiamenti e preoccupazioni dei futuri insegnanti di sostegno
Diana Carmela Di Gennaro, Emanuela Zappalà, Addolorata Amadoro
- 262 La rappresentazione della disabilità nei giocattoli
Enrico Angelo Emili
- 267 Disabilità ed Educazione Sessuale: cosa ne pensano gli insegnanti in formazione?
Angela Magnanini, Lorenzo Cioni e Marta Sánchez Utgé
- 273 Ritratti e autoritratti: immagini e rappresentazioni a confronto
Marianna Piccioli
- 281 Tutta la luce che non vediamo: una proposta metodologica per l’analisi delle rappresentazioni della disabilità nel Cinema e nelle Serie TV
Ilaria Tatulli, Gianmarco Bonavolontà, Stefania Falchi, Mariella Pia, Antioco Luigi Zurru, Antonello Mura
- 289 Conclusioni
Fabio Bocci, Andrea Fiorucci, Antonello Mura

PANEL 6
CAMBIAMENTO: LE SFIDE DELL’INNOVAZIONE TECNOLOGICA
E DELL’INTELLIGENZA ARTIFICIALE

- 293 Introduzione
Stefania Pinnelli
- 297 Innovazioni digitali e pratiche inclusive: la voce degli insegnanti
Alessandro Barca, Maria Concetta Carruba, Valentina Paola Cesarano
- 302 Assistente virtuale intelligente per una didattica innovativa
Umberto Bilotti, Amelia Lecce, Stefano Di Tore
- 308 L’intelligenza artificiale tra replicazione del senso comune e costruzione del consenso
Sofia Boi, Umberto Zona, Martina De Castro, Aurora Bulgarelli, Fabio Bocci
- 315 Intelligenza artificiale e apprendimento inclusivo: prospettive di personalizzazione con i chatbot conversazionali
Emiliano De Mutiis, Paola Pavone Salafia, Lorenzo Cesaretti, Gianluca Amatori
- 321 Innovazione e inclusione possono coesistere?
Matteo Di Pietrantonio, Patrizia Sandri

- 327 Mappe, territori e confini dell'IA in Pedagogia Speciale
Cristina Gaggioli
- 332 Opportunità e sfide dell'AI nella formazione inclusiva dei docenti
Dario Lombardi, Luigi Traetta
- 339 Sviluppo del libro digitale come supporto all'apprendimento: il progetto di ricerca Erasmus Plus DEM (Digital Educational Material)
Vanessa Macchia, Stefania Torri
- 343 Il contributo dell'intelligenza artificiale alla costruzione di mediatori didattici inclusivi: prime esperienze di formazione insegnanti
Alessandro Monchietto, Luca Ballestra Caffaratti
- 349 Promuovere la tras-formazione del docente attraverso la progettazione personalizzata: la piattaforma DINO Teaching
Ludovica Rizzo, Stefania Pinnelli
- 354 Analogie e discrasie degli open data della Pubblica Amministrazione delle persone con disabilità: piste di lavoro con l'intelligenza artificiale
Fabio Sacchi
- 360 Intelligenza Artificiale e realtà aumentata per un apprendimento inclusivo: il museo virtuale SCANI-TALY
Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello, Alessio Di Paolo
- 369 Conclusioni
Andrea Mangiatordi

Il paradigma della cura educativa: dignità e processi formativi

Elsa Maria Bruni

Università di Chieti-Pescara
elsa.bruni@unich.it

Abstract

Il concetto di dignità conosce una storia millenaria di trattazione filosofica e una più recente affermazione giuridica. In analogia a quanto avvenuto per i diritti umani, la dignità come categoria nell'ultimo ventennio ha tuttavia vissuto una riscoperta, finendo per imporsi come centrale in ogni discorso sulla formazione. Presupposto di ogni intenzionalità educativa, si fa ricorso al principio di dignità essenzialmente per indicare la rotta verso riconoscimenti sempre più estesi e concreti di diritti delle persone, di inclusione, di partecipazione attiva di ciascuno nel proprio contesto di vita, di risposta ai bisogni formativi, complessi e speciali, di ogni essere umano. Muovendo da queste premesse, il contributo riflette sul concetto di dignità, di sostegno e di cura nel tentativo di spingere la ricerca oltre il paradigma sostanzialmente statico dell'integrazione scolastica e della figura dell'insegnante di sostegno, da concepirsi concretamente come risorsa specializzata dell'intero sistema scolastico.

Parole-chiave: formazione, dignità, diritti umani, cura, sostegno

1. Premessa semantica

Così come è noto e condiviso, nei discorsi sull'educazione esistono termini ricorrenti che nascono nel mondo antico, alle origini della cultura occidentale, e che nel corso del tempo, pur conservando la forma, si sono allontanati dal significato iniziale e dal primigenio contenuto (Bruni, 2023).

Accade che alcuni termini siano usati e spesso abusati anche nel linguaggio specialistico, perdendo la capacità di significare la complessità educativa, riducendo la propria portata semantica fino a delinearne solo parzialmente i contorni dei fenomeni e dei processi educativi (Bonetta, 2017; Sibilio, 2023).

Accanto a vocaboli-chiave come "formazione" o come "scuola", che oggi qualificano qualcosa di diverso e persino contrastante rispetto agli originari *paideia* e *scholé*, anche per "dignità" è rintracciabile una distonia fra parola e significato che ha condizionato l'idea di educazione e in modo particolare ha vincolato le pratiche pedagogico-didattiche. Per il termine "dignità", inoltre, accanto all'attenzione crescente in molteplici ambiti di ricerca (dal politico al sociale, dal culturale al religioso, dal morale al bioetico e pedagogico) che rende il ricorso al tema immediato e quasi banale, esiste in parallelo il rischio di finire, parlandone, in equivocazioni, in attribuzioni di significati contrapposti, in visioni antitetiche. La prospettiva di dignità umana come dote naturale ha provocato una considerazione universalistica: sono stati i Padri della Chiesa a promuovere la concezione secondo la quale tutti gli uomini, in quanto immagine e creature di Dio, siano dotati di un posto, dunque di una dignità, speciale nel mondo. La dignità umana di conseguenza è una dote che l'uomo possiede e non va negoziata. Essa deve essere solo rispettata come qualcosa di sacro.

Nell'accezione di valore, al contrario, la dignità umana dipende dalla capacità di autodeterminarsi dell'uomo. Non c'è Dio, non è la natura umana a garantire l'incondizionato rispetto che si deve all'individuo. Al contrario c'è la libertà come spinta per l'essere umano verso la conquista e l'assunzione di una forma, della propria forma; è l'uomo che assume su di sé il compito di convertire in positivo la sua esistenza negativa perseguendo la via della ricerca di senso nella relazione che, sola, può assicurare la parte mancante per ricomporre la totalità. Il suo agire nel mondo determina il riconoscimento della sua dignità, il riconoscimento cioè di un suo valore.

L'antinomia fra la teoria della dotazione e la teoria della prestazione ha, dunque, camminato paral-

lealmente nei diversi ambiti scientifici generando un'*impasse* fra letture talvolta astratte, valide per l'essere umano in generale, e talvolta troppo specifiche, legate cioè non alla fattura ontologica della dignità ma alla capacità del singolo di farsi artefice del proprio destino.

2. La categoria dignità nel discorso educativo

Come dunque la storia dei diritti umani, anche quella del principio di dignità ha vissuto l'ambivalente destreggiarsi fra visioni obiettiviste e visioni soggettiviste; fra l'ancoraggio all'idea dell'uomo in astratto, basata sulla necessità che a tutti gli esseri umani si debba eguale trattamento, e una lettura dell'uomo in concreto, giustificata dalla necessità di un trattamento differenziato (Becchi, 2022).

Si pensi ad esempio alla proliferazione dei diritti umani e in parallelo all'estensione semantica di dignità in riferimento alla natura e alla persona: dall'uomo in astratto all'uomo considerato in concreto considerandolo nella miriade delle diversità che gli possono discendere dall'appartenere a un gruppo piuttosto che a un altro, dall'essere donna piuttosto che uomo, dall'essere giovane piuttosto che anziano, dall'essere sano piuttosto che malato; e poi dall'uomo concreto ci si è spinti oltre alla tutela delle generazioni future, a quella dei soggetti non umani, agli animali e persino alla natura vegetale (Bobbio, 1990; Vincenti, 2009; Flick, 2015; Turco, 2018; Mancuso, 2023; Nussbaum, 2023).

E poi si arriva persino a parlare di dignità umana consegnandola alla negazione dell'uomo, parlando con naturalezza di vita indegna quando si giustifica la soppressione di feti malformati o promuovendo una morte degna per legittimare l'eutanasia (D'Agostino, 2004). A rendere dunque una persona o una cosa degna interviene una valutazione soggettiva, un giudizio che si avalla tramite il ricorso funzionale a elementi oggettivi.

Così nel corso del tempo a una interpretazione metafisica originaria si è affiancata una visione o un'ideologia secolarizzata che ripone fiducia solo sull'uomo, sulle sue forze, sul suo prendere-forma. La dignità in questo caso si immanentizza e l'uomo deve conquistarsela autoderminandosi. La dignità si conquista e si può perdere, è un valore, ha un prezzo parafrasando Hobbes (1651) e dipende dal riconoscimento degli altri.

E che significato assume la dignità nel discorso educativo? Quali ricadute le accezioni di dignità hanno conosciuto e conoscono nella pratica e nei luoghi della formazione?

Se ci si posiziona sul versante della riflessione teoretica, le scienze umane tutte, comprese quelle educative, nel passaggio fra le epoche e a partire in special modo dal secondo dopoguerra hanno contribuito alla elaborazione di nuovi modelli interpretativi dell'educazione, dell'istruzione e della formazione dei soggetti considerati e singolarmente e socialmente. La decostruzione dei problemi educativi e delle pratiche scolastiche tradizionali ha riletto più in profondità i processi dell'insegnamento, dell'apprendimento, della crescita umana, del prender-forma delle persone, della centralità della relazione umana ed educativa (Mariani, 2021), della forza della motivazione interiore, del desiderio, dell'ir-razionale (Bruni, 2015). Allo stesso tempo le pratiche didattiche sono state radicalmente ispirate a principi diversi rispetto a quelli caratteristici della società conformistica, quella borghese, dove la riproduzione faceva da imperativo limitando a zero le possibili, divergenti, forme di realizzazione personali e dove le modalità di insegnamento, e quelle di apprendimento su di esse modellate, ricalcavano la perversione del "dover essere", dell'autoritarismo e, per forza di cose, dell'esclusione.

È nel solco di questa rivoluzione culturale-sociale-scientifica che la dignità si fa centrale e si carica di valore. Come tema e come problema è coinvolta nell'intimo della nuova configurazione pedagogica che presuppone la formazione dei soggetti (nuovi e plurali) in modo critico e dialettico, complesso e denso di istanze inedite. Da questa prospettiva la dignità si fa agente influente sulla struttura e sulle funzioni del sapere-pedagogia chiamato a regularsi e a farsi sempre attuale e attualizzabile. La dignità come categoria esercita la funzione di interrogazione e validazione dell'epistemologia e della metodologia della pedagogia; la dignità è dunque un dispositivo riflessivo della pedagogia stessa.

La dignità come paradigma del sapere pedagogico tocca piani diversi e attiva processi molteplici. Essa si fa compito di una rinnovata teoria/pratica sociale ed educativa. In altre parole, la dignità diventa la voce che più che mai interroga criticamente e problematicamente il sapere pedagogico nella sua struttura. Lo orienta verso l'interpretazione, la comprensione, la messa a confronto, l'attivazione di prassi capaci di governare le forme del rapporto fra bisogni e aspettative umane molteplici, speciali, differenti, e fra culture. E lo fa in vista di un agire comune nutrito di responsabilità, di responsività, di cura, di dialogo e di tensione a valorizzare le differenze e le specificità dell'altro (Bruni, 2016; Mortari, 2023). Diventa impegno, intenzionalità, appello ancor più avvertito in situazioni speciali.

3. Formare fra dignità, cura, sostegno

La dignità, come si è sottolineato, è presupposto, compito e sfida della pedagogia. È un tema/problema radicalmente pedagogico. In teoria e in pratica chiama all'elaborazione e alla realizzazione delle condizioni necessarie affinché ciascun individuo riesca nella sua formazione umana, che necessariamente sollecita la possibilità di ciascuno a sperimentare la propria vocazione ontologica a uscire da sé, partecipando alla comunione con gli altri.

Reclama l'adozione di esperienze mentali e relazionali in linea con gli intrecci e ibridazioni dell'attualità sociale e umana. Agisce come congegno per individuare sempre più "umane" prospettive di pensare e fare formazione. A partire dalla ricerca di epistemologie in grado di comprendere la complessità sociale, umana, cognitiva; a partire dai luoghi della formazione, dalla scuola come luogo principalmente di socializzazione e di relazioni di cura; a partire dal profilo e dalla formazione degli insegnanti, dalla continua ridefinizione e personalizzazione del progetto educativo, dalla tensione all'inclusione ancora *in fieri*, dalla dimensione del sostegno educativo come prassi collettiva e individuale (Bertagna, 2023).

La sfida di questo momento sta, allora, nel saper cogliere e nutrire la nuova intenzionalità educativa che si è venuta delineando negli ultimi decenni. Questa prospettiva culturale e formativa, di ricerca e pratica, mirando a interpretare la pluridimensionalità della realtà umana per rispondere ai reali bisogni di formazione e soprattutto di trasformazione, ha invertito il *modus* tradizionale di pensare l'educazione, svincolandola dall'adesione allo stampo razionalistico-deterministico di leggere il mondo, la società e le persone che in essa si formano (Bonetta, 2007). Qui la dignità trova spazio e dà slancio a questo nuovo indirizzo di studio sui processi educativi. Lo fa, imponendo per necessità, pena la perdita di qualsiasi ancoraggio alla realtà, l'oltrepasamento di regolamentazioni metodologiche lineari e modalità di indagine di stampo meccanicistico. Lo fa, conducendo sulla via dell'apertura alla ricerca educativa, non più dell'ideale e dell'ordine, bensì della pluralità, della dialogicità, e dunque di un'idea di dignità che, legittimata giuridicamente dopo la seconda guerra mondiale come principio morale, si fa origine, centro e fine di quel vitale impegno comune a fare vita collettiva, a fare comunità educative, a fare classe.

Dignità si fonde con cura, con dialogo, con sostegno ergendosi a paradigma di una coscienza pedagogica per l'inclusione, sempre sotto analisi e sempre al centro della riflessione.

E nella pratica pedagogico-didattica tale assunto ruota intorno alla convinzione che a garantire la qualità delle azioni educative sia la qualità delle relazioni umane, perché l'azione educativa è più di ogni cosa un'azione di cura (Canevaro & Ianes, 2022).

La cura si situa in questo modo nella formazione, nella misura in cui ne è sostegno e orientamento. Assume i contorni di un esercizio-processo *lifelong*, che continua cioè per tutto l'arco della vita di una persona, che cambia e si riposiziona, che non può risolversi nella dimensione intimistica ma presuppone l'altro (Mortari, 2013). La cura nei luoghi tutti dell'educazione garantisce il riconoscimento della dignità di ciascuno.

Nei contesti di apprendimento e di insegnamento la preoccupazione verso l'altro presuppone la tensione a costruire ambienti relazionali all'interno dei quali si attivino comportamenti di cura: l'agire del-

l'educatore si caratterizza in virtù dell'attenzione e del riguardo che mostra per i vissuti e per le esperienze dell'allievo, per i suoi modi di vivere l'esperienza educativa, per i suoi modi di elaborarla, per i suoi stili cognitivi e affettivi (Goldstein, 1999).

L'intervento educativo, lungi dall'affidarsi a dispositivi ermeneutici standardizzati e teso a favorire lo sviluppo integrale della persona-allievo (Cambi, 2009; Mannucci & Collacchioni, 2012), si organizza (deve organizzarsi) intorno ai principi della cura, della dignità, del sostegno e fa leva su una revisione delle posizioni che a lungo hanno prevalso. Accetta la dislocazione dell'attenzione che, tradizionalmente prestata alla figura e al ruolo dell'educatore, ora si sposta davvero sull'allievo e sui suoi profili, essenziali-cognitivi-affettivi (Bellingreri, 2011).

L'intervento educativo in questa prospettiva è impegno e, come scrive d'Alonzo (2018), è un atto di giustizia, che sintetizza le istanze di cura, di sostegno, di dignità e che, a maggior ragione in situazioni speciali, richiede sì abilità e competenze professionali ma reclama sensibilità perché "percepriamo questo appello: continuamente, anche nel silenzio della nostra azione educativa, avvertiamo il richiamo forte, insistente, ineludibile che di per sé esercita la condizione della disabilità, di disturbo specifico dell'apprendimento" (p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Becchi P. (2022). *Il principio dignità umana*. Brescia: Morcelliana.
- Bellingreri G. (2011). *Pedagogia dell'attenzione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna G. (2023). *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*. Roma: Studium.
- Bobbio N. (1990). *Le età dei diritti. Dodici lezioni sui diritti fondamentali*. Torino: Einaudi.
- Bonetta G. (2007). Dall'integrazione all'inclusione: il modello italiano. *Pedagogia Oggi*, 3, 6-14.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Bruni E.M. (2015). Il senso dell'agire educativo e la formatività della relazione. *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 21, XI, 53-72.
- Bruni E.M. (2016). Educazione e affettività. Per una pedagogia del desiderio. In Ead. (Ed.), *Modi dell'educare* (pp. 49-82). Lanciano: Carabba.
- Bruni E.M. (2023). Lessico pedagogico e realtà educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1 (1), 20-24.
- Cambi F. (a cura di) (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Roma: Carocci.
- Canevaro A., Ianes D. (2022). *Un'altra didattica è possibile. Esempi e pratiche di ordinaria didattica inclusiva*. Trento: Erickson.
- D'Agostino F. (2004). *Parole di bioetica*. Torino: Giappichelli.
- d'Alonzo L. (2018). *Pedagogia speciale per l'inclusione*. Brescia: Scholé.
- Flick G.M. (2015). *Elogio della dignità*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Goldstein L.S. (1999). The Relational Zone: The Role of Caring Relationships in the Co-construction of Mind. *American Educational Research Journal*, 36 (3), 647-673.
- Hobbes T. (1651). *Leviathan*. Trad. it a cura di G. Micheli (1987). *Leviatano*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mancuso S. (2023). *Fitopolis, la città vivente*. Roma-Bari: Laterza.
- Mannucci A., & Collacchioni L. (2012). *Emozioni, Cura, Riflessività. Valorizzare le differenze per promuovere la formazione di ognuno*. Pisa: ETS.
- Mariani A. (Ed.) (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2013). *Aver cura della vita della mente*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2023). *Sull'etica della cura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nussbaum M.C. (2023). *Justice for Animals: our collective responsibility*. New York: Simon and Schuster.
- Sibilio M. (2023). *La semplicità. Proprietà e principi per agire il cambiamento*. Brescia: Scholé.
- Turco G. (2018). *Dignità e diritti. Un bivio filosofico-giuridico*. Torino: Giappichelli.
- Vincenti U. (2009). *Diritti e dignità umana*. Roma-Bari: Laterza.

Finito di stampare
nel mese di MAGGIO 2024 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

I valori sono credenze che motivano all'azione verso un obiettivo desiderabile, che trascendono da situazioni specifiche e fungono da modelli di riferimento. In termini sociali i valori sono culturalmente e contestualmente definiti e in termini pedagogici essi acquisiscono un valore proattivo, e cioè definiscono non solo ciò che la persona in quel contesto è o desidera essere, ma soprattutto ciò che potrebbe diventare e, pertanto, in quale compito l'educatore dovrebbe orientare la sua azione.

Tale funzione regolatrice del comportamento dei singoli e della società è ancor più importante per chi si occupa di popolazioni speciali.

I valori in cui crediamo, i principi in cui decliniamo tali valori e il piano dei diritti con cui non possiamo non interloquire, sono la sintassi e la semantica di riferimento dei linguaggi.

Partendo da tali indicazioni, il volume, esito della riflessione proposta nel Convegno SiPes tenutosi a Lecce l'8 e il 9 marzo 2024, intende proporre una discussione circa i valori e linguaggi per condividere delle traiettorie di ricerca, di sviluppo e di impegno della ricerca in Pedagogia e Didattica Speciale.

Stefania Pinnelli

Professore ordinario di Pedagogia e Didattica Speciale presso l'Università del Salento. Presidente del Corso di Studi in Scienze della Formazione Primaria, Responsabile scientifico del Centro sulle Nuove Tecnologie per l'Inclusione del Dipartimento di Scienze Umane e Sociali. È direttore dei corsi di Specializzazione per insegnanti di sostegno per Unisalento e Coordinatore del Centro J. Bruner per l'Alta formazione dei docenti. Si occupa di didattica speciale e tecnologie per l'integrazione, accessibilità, plusdotazione, invecchiamento attivo e servizi alla persona.

Andrea Fiorucci

Ricercatore Senior in Pedagogia e Didattica speciale presso l'Università del Salento, è membro del direttivo della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS) (triennio 2020-2023 e triennio 2023-2026) e del Centro sulle Nuove Tecnologie per la Disabilità e l'Inclusione (CNTHI, UniSalento). Si occupa di tecnologie didattiche e assistive, di qualità della vita e promozione del benessere, di disabilità visiva e degli atteggiamenti degli insegnanti verso l'inclusione e le differenze, ambiti nei quali si collocano i suoi lavori scientifici.

Catia Giaconi

Professore ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata, dove ricopre il ruolo di prorettore vicario con delega per la Terza e la Quarta Missione. È, altresì, direttore del Centro di ricerca in didattica, disabilità e inclusione, tecnologie educative (TInTec) presso la medesima università ed è presidente della Società Italiana di Pedagogia Speciale (SIPeS).