

Educazione speciale e non, tra pensare, progettare e agire?

«L'essenziale è invisibile agli occhi, continua la volpe riferendosi alla rosa che aveva tanto curato.» Così Saint-Exupéry scrive nel significativo dialogo per il suo *Piccolo principe*. Se è necessario *addomesticare*, allora molte volte davvero l'educazione può essere *invisibile agli occhi* di chi guarda? Dalla mappa logico-disposizionale (di cui tanto discutono i pedagogisti) all'azione, è un *actus hominis* o un *actus humanus*? Una svalutazione della teoria a favore della pratica, o un viaggio ascensionale che da cognizioni teoriche preparatorie all'azione conduce all'*actus* vero e proprio? Domande che rimandano a teorie pedagogiche che da anni si arrovellano intorno a questa *querelle* irrisolta: in un certo senso, l'azione umana *precede* la riflessione intrisa di motivazione invisibile e di intenzionalità mirata, che spiegano l'*actus* fisico e l'inferenza pratico-induttiva posta in corrispondenza biunivoca di un dato osservato empiricamente e di un principio di valore che agisce da motivo-guida all'azione.

Se *educare*, in una scuola *dinamica, pluralista e in itinere continuo*, significa ricercare, costruire e trasmettere valori, non si può immaginare di operare in azione, in modo propositivo e costruttivo, senza un'adeguata preparazione teorica: l'esplicitazione pratica di un intervento mirato presuppone, infatti, una propedeutica osservazione pedagogica che sottintende uno sguardo alle problematiche epistemologiche e metodologiche capaci di rendere l'educatore autore esperto di cognizioni teoriche e attive. In questo processo, l'intenzionalità nell'azione offre l'unità ontologica di un'azione pedagogica, in un processo educativo in cui svolgere il suo ruolo in ordine allo sviluppo umano. Studiare un

progetto, quindi, e partire da esso per agire, significa capire le dinamiche che stanno *dietro*, i riferimenti puramente teorici che ne giustificano l'*iter* attivo, le variabili esterne e interne che modificano la scelta di *predefinite* sottodisposizioni, in un processo in cui anche il *voltarsi indietro* e guardare eventuali errori è una marcia di sviluppo per il fatto che s'impara anche da un passato-storia.

La centralità della ricerca-azione è presupposto indispensabile per un mirato *iter* formativo, e un modello di progetto dinamico viene veicolato, in tal modo, all'interno di un'azione educativa, affinché raggiunga, nella realtà, la *potenziale* libertà dell'uomo con il conseguente incremento di sviluppo. Cogliere l'altro e incontrarlo significa carpirne i dati intellettivi, gli stili cognitivi e le strategie di pensiero in atto, al fine di definire e ri-giustificare una precisa azione. Come facciamo noi, insegnanti-educatori, ad agire senza *ratio*? Si può anche agire, è vero, ma non significa forse giocare a moscacieca? Stabilire un rapporto di somiglianza tra azioni educative studiate in letteratura o in pedagogia e quelle in atto significa creare inferenze analogiche che ne giustifichino la proporzionalità.

Anche questo è rapporto dialogico: se educare significa anche dialogare in un clima idoneo, compito dell'educatore sarà quello di instaurare il dialogo con tutti coloro che ne sono coinvolti. Questo rapporto si porrà come ricerca del concetto di interdisciplinarietà-interazione, proiettato a uno sviluppo umano, unico sapere oggi possibile, che in educazione si può costruire tramite il metodo clinico-dialogico, in quanto, proprio per l'importanza della teoria stakiana del microscopio e del telescopio, in base alla quale bisogna vedere bene alcune cose prima di guardare lontano, la problematica va sezionata in micro-parti, in modo da osservare da angolazioni visive diverse, e in maniera che i singoli punti di vista possano operare sinergicamente non in un semplice confronto dei risultati ottenuti, ma nell'ottica di un approfondimento e

di un eventuale spostamento dello stesso punto di vista in virtù delle conoscenze emerse e acquisite cammin facendo.

Il problema principale della ricerca-azione è, quindi, il dialogo creativo fra gli educatori-attori, nell'ottica di un modificare-modificandosi; allo stesso modo, in un progetto pedagogico, dobbiamo considerare che, se ogni individuo può divenire quello che l'insieme *ambiente culturale e sociale* lo stimola a diventare, l'uomo è caratterizzato a diventare quello che lo stesso so strato educativo in cui vive gli permette di diventare, più che essere determinato dal suo patrimonio genetico. Sul progetto pedagogico non agisce direttamente, quindi, una determinata concezione dell'uomo, quanto invece il progetto storico della comunità educante: è essa stessa l'anticipazione teorica di un soggetto ideale medio in una determinata età.

Ecco spiegato il perché si parte da quella famosa e a volte criticata mappa logico-disposizionale, ovvero dalla rappresentazione grafica di una disposizione e delle sue sottodisposizioni (*alias* obiettivi e finalità) collegate tra loro da nessi detti «implicazioni disposizionali», in cui intervengono quelle variabili assegnate dette «condizioni di esercizio esterne, interne e rilevanti», in virtù delle quali si verificherà un evento educativo. Il passaggio da una mappa o formula alla realtà significa offrire a tutti la possibilità di impadronirsi delle proprie potenzialità e dei criteri di scelta per sviluppare il proprio *poter essere*; significa, parimenti, gettare in avanti le reti di apprendimenti specifici e personalizzati; pro-iettare quella «possibilità di umanarsi», ovvero la concezione «di come dover essere per quel poter accedere al proprio fondamento».

Tutto ciò giustifica il senso stesso di tale progettazione pedagogica: ricondurre l'essere umano a se stesso, al riconoscimento della sua origine e del suo destino, a quella dimensione *neotenica*, che contrappesa in modo terapeutico una compromissione data attraverso una giusta stimolazione della

stessa, in una vera e propria interdipendenza dinamica che conduca alla finalità-disposizione pedagogica, come le capacità cognitive, linguistiche, affettivo-emotive. L'incremento di sviluppo dipende fortemente dalla progettazione, all'interno della quale si colgono gli elementi di ciò che si ritiene possibile in quell'*hic et nunc* di riferimento, considerate le condizioni socio-ambientali e con la implicita consapevolezza di anticipare non i bisogni dell'educando, ma le potenzialità da far emergere, nonché prevedere possibili percorsi individualizzati e personalizzati con la logica dell'attuazione, in modo da operare con *mens scientifica*³.

In questo contesto si ritrova la risposta a uno dei miei quesiti iniziali: non è possibile attribuire un senso operativo all'*actus hominis* (azione, cioè, priva di senso per chi la compie), ma solo *l'actus humanus* (azione dotata di senso) riceve significato, a prescindere dall'interpretazione dell'osservatore. Un educatore deve essere anche ricercatore pedagogico che osservi, dall'esterno oltre che nell'interno, attraverso un'inferenza pratico-induttiva delle intenzioni e dei principi pedagogici che hanno agito da forza propulsiva dell'azione stessa.

Non si tratta di dar ragione a Larocca o al Gruppo interdisciplinare di Trento piuttosto che ad altri pedagogisti, o di cadere nelle reti di un ragnò chiamato filosofia, puramente astratto e fantasioso, quanto di dare per assodate alcune certezze latenti: inutile negare quanto importante sia il pensare a un'azione, il *cogito* latino che si pone come preludio teorico di una determinata realtà. Il progettare, pre-vedendo e pre-visionando, da parte di educatori chiusi, corre il rischio di forgiare animi chiusi e il progetto impositivo è proprio di una società chiusa: un progetto pedagogico aperto, invece, nasce in una società plurima le cui forze agenti sono dinamiche.

I linguaggi simbolici utilizzati per tale trasposizione (un

grafico, una formula, una mappa), non sono altro che *mediatori* mirati a un rinvio della realtà descritta e, in tal senso, l'educatore-ricercatore-progettista si pone come colui che sa vedere *oltre* quei semplici segni e, una volta che l'azione è fatta, il lettore, rapportandola al progetto, potrà dire che l'opera prova il progetto se tutto dell'opera era stato previsto. In una società caratterizzata da pluralismo e molteplicità, l'uomo è *libero* solo se esiste un progetto dinamico alla base che lo possa *liberare* dalle diverse ignoranze: se la libertà è una finalità condizionata, va progettata e realizzata mediante tutte le capacità implicate in un valore; questo vale anche per i soggetti «diversamente abili» che sono persone, ma che più di altre hanno bisogno di avere definiti obiettivi mirati ad accrescere le loro potenzialità.

Un progetto dell'uomo sull'uomo, quindi, che pur partendo da stereotipi schematici si libera al fine di liberare. Una concezione, però, non idealistica, in cui nessuna parola parla per se stessa, ma in virtù di un *tropos*, *ousia* di un linguaggio analogico che agglomera elementi indispensabili all'azione: *l'ad quem*, *l'a quo* e *l'id quem* sono prototipi che stanno alla base di una qualsiasi formula o mappa, dove il relatore precede sia il fine che il mezzo. Il progetto pedagogico richiede la presenza di variabili che non sempre si possono controllare o prevedere: ogni bisogno può essere trasformato *iter faciendo*, ridefinendo, in tal modo, le anticipazioni intenzionali e trasformandolo mentre la stessa azione si svolge; è vero che bisogna prevedere, ma *l'anticipare in toto* l'uomo su di sé è *un'utopia* ed è la neotema stessa che lo mette in condizione di un' estrema plasticità.

Il *décalage* piagetiano, ovvero la scomparsa del risultato di una disposizione-finalità, è uno dei problemi di educazione speciale che più si manifesta: il fatto di poter falsificare teoricamente un modello di progetto pedagogico e la micro-

teoria disposizionale mirati all'incremento di sviluppo consistono nell'osservare la congruenza di una finalità e delle sotto-disposizioni con la concezione dell' uomo che il modello assume o di considerarla *a posteriori*, rispettando la maturità pedagogica del soggetto e le sue strategie messe in atto per apprendere, dopo l'azione.

Prima di falsificare un intero modello di progetto pedagogico occorre falsificare l'atto della «causazione» e la stessa programmazione; solo l'analisi dell' eventuale non-presenza di errori macroscopici porta alla negazione del modello. Ogni azione deve essere *intenzionale* e tale intenzionalità va comunicata secondo un teorema deontico che vede la co-partecipazione degli altri, in riferimento all'importanza dialogica insita. Programmare significa creare ambienti idonei, capaci di offrire sensazioni concrete e piene di significato, avendo come punto di partenza una teoria da cui si deduce un progetto.

L'educatore deve avere grandi doti di personalità che gli consentano flessibilità e capacità lungimiranti e, insieme agli aspetti cognitivi, si deve preoccupare dello stato d'animo del soggetto. L'azione che produce educazione è complessa e si può cogliere solo con un approccio collaborativo tra diversi punti di vista: è il dialogo interdisciplinare che porta a cogliere quello che ogni punto di vista di per sé non appare in grado di carpire. Ecco perché è importante che un insegnante non lavori «a porte chiuse», ma collaborando con i colleghi.

L'azione educativa provoca un incremento di sviluppo umano in un dinamismo

funzionale e disposizionale che vede interagire le varie condizioni necessarie in modo coerente e armonico e il binomio ricerca-azione sul campo può avere un effetto macroscopico anche sulla possibilità di incidere a livelli più ampi, fino a modificare le singole istituzioni e la mentalità diffusa. Fare

acquistare senso al progetto deriva dall'importanza che si dà all'azione mirata e dal fatto che esiste un soggetto-tu che, fuori dal tempo e dalla presenza fenomenica, si realizza in merito a un *dover-essere*, giustificando il principio di progettazione *pensato* su di lui e per lui e rafforzando implicitamente l'etero e l'auto-educazione, ovvero le dimensioni dell' *ego* che accompagnano il soggetto nel confronto costante tra il suo essere e il suo *volere essere*. L'azione non è altro che la conclusione di quest'inferenza pratica, la fine di un viaggio ascensionale iniziato con la teoria.

D'altronde, come possiamo costruire una casa senza avere un progetto? Certo, a costruzione finita, *invisibili* saranno le cognizioni degli architetti e *visibile* sarà il risultato; senza quelli, il rischio di inagibilità crescerebbe. Lo stesso avviene nell'azione pedagogica. Anche il mio discorrere potrebbe sembrare un'inutile teoria, ma come potrebbe essere azione specializzata senza una primaria e, a volte, anche noiosa riflessione? Come potrebbe, altrimenti; esistere quello che Schon chiama *professionista riflessivo* in educazione?

Rita Vecchio

NOTE

(1) AA.VV., *Musica in scena*, a cura di C. Delfrati, EDT, Torino, 2003.

(2) Cfr. F. LAROCCA, *Nei frammenti l'intero*, Una pedagogia per la disabilità, Milano, Franco Angeli, 2003.

(3) Cfr. F. LAROCCA, *Azione mirata. Per una pedagogia della ricerca*, in «Educazione speciale», Milano, Franco Angeli, 2003.

Da "Spiragli", anno XIX, n.1, 2007, pagg. 31-34.