La multidimensionalità e la pluricontestualità di un insegnante-educatore

Multi-dimensionalità e *pluri-contestualità* sono termini nodali e chiarificatori del *modus essendi* di un insegnanteeducatore, in quanto tale deve essere il suo carattere *de facto* in una società in cui non si procede più in maniera unidirezionale.

L'atto di operare in una scuola tutta integrante, luogo che trasforma il *sapere* in una sorta di conoscenza circolare ed enciclopedica, sommativa ed integrativa del *saper fare* e del *saper essere,* presuppone la continua ricerca-azione intrisa di saggezza umana e di *sapienzialità* nelle interazioni personalizzate in più contesti e in più dimensioni, e richiede agli educatori una *metànoia* interiore profonda capace di leggere l'intero nel frammento, la pluricontestualità nella *mono-tematica* vita scolastica. Il campo d'azione dell' insegnante, quindi, si allarga; esce da quella chiusura cui era relegato precedentemente, divenendo l'educatore-insegnante specialiizato con compiti specifici e molteplici perché tali sono le caratteristiche richieste, e con una *saggezza* e un equilibrio di personalità che lo rendono esperto in umanità e che gli permettono di propagandare il ciceroniano detto della scuola come *animi cultura.* In tal modo, il ruolo dell'insegnante ha, *iter* facendo, mutato la sua funzione, ampliandosi e arricchendosi, rappresentando adesso il punto focale attraverso cui sicuramente transita l'integrazione e, nello stesso tempo, si pone come una presenza di natura preventiva rispetto a situazioni di difficoltà.

«Ottimo maestro è colui nel quale il fanciullo vede se stesso, l'interprete del suo mondo interiore in cui egli stesso non sa guardare a fondo, in certo modo la continuazione e l'esplicazione di se stesso come in un piano più elevato, la

cui guida e direzione, lungi dall'essere temuta o aborrita, è desiderata e aborrita », così La Manna scriveva più di quaranta anni fa. Come non condividere questo pensiero? Il ruolo e la formazione dell'insegnante devono essere centrati sulla relazione e sulla comunicazione, sui rapporti tra area formativa e area informativa: gran parte della professionalità dell'insegnante specializzato consiste nella capacità di intervenire attraverso corrette modalità relazionali sia con gli alunni che con gli altri insegnanti.

Questa è una caratteristica strategica elettiva che deve essere considerata come tratto fondamentale della figura professionale. Il fatto stesso di *co-operare, inter-agire, co-agire e relazionarsi* presuppone la molteplicità di situazioni che deve assemblarsi in questa figura: i diversamente abili, d'altronde, presentano ai docenti delle discipline difficoltà di insegnamento per il fatto che sono diversificati i processi di apprendimento1.

L'insegnante, perciò, per rispondere alle specifiche e diverse esigenze di apprendimento e di sviluppo umano dei soggetti in difficoltà, deve essere in grado di operare scelte consapevolmente critiche, come scrive Larocca, in base all'offerta di *senso pedagogico,* alla consapevolezza della dimensione formativo-educativa delle tecniche usate nelle azioni didattiche e degli elementi significativi per la rappresentazione *metapoietica* della realtà, e alle molteplici funzioni della scuola nel contesto della società contemporanea. Presupposto indispensabile per l'attuazione di ciò sono la capacità e la fattiva realizzazione del dialogo tra agenti diversi, cui l'insegnante-educatore si deve adoperare per attuare quale mediatore privilegiato in una società pluri-dimensionale che, molto spesso, ascolta poco e che allo «stare con gli altri» deve far combaciare «il fare con gli altri». La condizione di dovere operare nei vari aspetti della realtà (antropologici, filosofici, neurologici, pedagogici e didattici) e nella difficile dinamica del

rapporto dicotomico fra l'insegnamento ad apprendere e l'apprendimento stesso di tutti gli studenti, tutti diversamente abili (Gardner *docet) ,* è la prospettiva principale cui deve tendere2.

La multidimensionalità e la pluricontestualità sono insite nel suo ruolo di «progettare azioni», dove, al fine di mirare l'azione, si esige la *conoscenza* delle diverse dimensioni dell'insegnamento in generale e i contenuti della disciplina che si conosce di più, nonché la *conoscenza* della logica latente e interna che presiede a quella disciplina, ossia degli aspetti epistemologici più profondi. Tutto ciò che interviene nell'atto didattico occorre sia adeguato non tanto o non solo al contenuto, ma ai processi interiori necessari per far propri i contenuti. Ne deriva che l'insegnante deve essere capace di conoscere se stesso, le singole personalità, la realtà sociale intorno, e quant'altro entri in relazione con il soggetto, non facendo ricorso solo a strumenti standardizzati, quanto alle sue sensibili capacità di lettura dei dati rilevabili da una perenne ricerca-azione. Solo così potrà riuscire ad operare e mettere in pratica modalità e strategie adeguate e differenziate e pianificare un *progetto di vita* flessibile, *dinamico* e *funzionale,* avendo coscienza di tutte le variabili in gioco: dalle premesse antropologiche di fondo degli attori, alla capacità di dominio in situazione delle variabili intervenienti.

L'essere esperto in situazione richiede all'insegnante un'acuta capacità di osservatore delle personalità in sviluppo, di moderatore di situazioni difficili e di portatore di un modo di insegnare che deve andare oltre la *letio ex cathedra.* Non fu Collodi che fece acquistare la stima e la simpatia di tutti al suo personaggio che era stato inizialmente deriso e beffato, perché, *a differenza* degli altri, era un burattino? Il piccolo Pinocchio, alla fine, va dicendo: «Badate ragazzi: io non sono venuto qui per essere il vostro buffone. lo rispetto gli altri e voglio essere

rispettato!»3.

Essere disponibile verso l'altro, sia a livello *numerico* che *analogico,* significa ascoltare e capire l'altro mettendosi in una dimensione *unisona,* di essere al servizio dei colleghi e dei genitori in quanto diventa capace di fruire di tutte le risorse presenti nell'istituzione in cui opera che egli aiuta a mettere insieme e a co-ordinare, per il miglioramento globaIe e generale della situazione delle classi in cui lavora, comprendendo i momenti più consoni per fare proposte di natura didattica capaci di aiutare gli allievi ad apprendere, come quando, prendendo spunto da eventi naturali o sociali, suggerisce azioni capaci di coinvolgere più docenti per problematizzare e contestualizzare le situazioni e gli apprendimenti in modo multi o pluridisciplinare e interdisciplinare, coinvolgendo l'intera comunità sociale in cui vive l'istituto scolastico: ne conosce le potenziali ricchezze e stimola i responsabili affinché da tali ricchezze non vengano esclusi tutti gli allievi, ma soprattutto i soggetti in difficoltà.

In una moneta del Medioevo si legge *«Humanitas humana terre»* (l'umanità sostenga l'uomo), riconnettendosi all'immagine cara del buon samaritano: «Un uomo viene derubato, spogliato, battuto, lasciato morente per strada. Passa un sacerdote e non si ferma, passa un levita e non si ferma … Si ferma solo il buon samaritano, *scendendo da cavallo …*» Questo sta a significare come, in una società così complessa e plurima, molte volte si perdono di vista le cose più vere!

Bisognerebbe anche imparare a ricoprire il ruolo del *buon samaritano.*

Rita Vecchio

NOTE

1. N. Cuomo, *Pensami adulto,* Torino, UTET.1995.
2. E. Fromm, *Avere-a-essere,* Milano, Mondadori, 1995.

3. R. Lambruschini, *Dell'autorità e della libertà,* Firenze, La Nuova Italia, 1974.

Da "Spiragli", anno XX n.1, 2008, pagg. 21-23.

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 SaintExupéry 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 mirata1, 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 interdisciplinarità-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* scientifica3.

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 ragno 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, ousìa* 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* facendo, 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 *voler 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 esserci 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.