

**Domenico Resico**

# AI CONFINI DELL'EDUCABILITÀ

**PEDAGOGIA SPECIALE E RELAZIONE D'AIUTO**



# ERICA

**Educare alla Responsabilità  
per Includere in una Cittadinanza Attiva**

**FrancoAngeli**

La situazione di crescente complessità che connota lo sviluppo delle comunità sociali (migrazioni, marginalità, ospedalizzazione, disabilità, devianza, tossicodipendenza, ecc.), il progressivo indebolimento delle tradizionali agenzie educative e le loro trasformazioni (famiglia, scuola, chiese), la frantumazione delle reti della solidarietà sociale (famiglia allargata, vicinato, volontariato, servizi alla persona), comportano l'emergenza di inderogabili bisogni educativi cui rispondere con strumenti professionali integranti capacità di ricerca, competenza tecnica e sensibilità umana.

Le tradizionali e le nuove urgenze educative ci consentono di cogliere nell'**ERICA** il simbolo capace di saldare radici e innovazione, sensibilità e rigore metodologico, continuità e creatività di quel lavoro pedagogico che appare sempre più indifferibile, specie nei contesti connotati da rilevanti indici di complessità e problematicità.

Risulta evidente, infatti, come **ERICA** (*calluna vulgaris*) non sia soltanto un acronimo o una voluttà e velleitarismo retorico, ma incarni profondamente lo spirito della Collana. È arbusto sempreverde che nasce, si sviluppa e vive in climi difficili, in territori complessi caratterizzati da terreni non particolarmente ubertosi. Ha colori tenui, non ama le tinte forti e i contrasti rutilanti. Cresce con pervicacia e forte determinazione. L'inclemenza e l'asprezza del gelo non risultano essere ostacolo: basta il tiepido sole di brevi primavere e di brevissime estati per farla riprendere dal torpore e dal rigore invernale.

È fedele alla sua terra e alle sue terre, dà sicurezza e serenità a chi la incontra nel suo procedere per terreni aspri e selvaggi, ancora inesplorati, accompagna il viandante e gli dà la forza per proseguire il cammino, per conquistare il suo spazio vitale, per prendere coscienza del suo essere e del suo esserci qui ed ora.

Le sue branche ramosse sono utilizzate per farne ramazze, lavoro umile, anonimo, ma senz'altro necessario alla sopravvivenza che la accomuna all'impegno pedagogico, speso nella quotidianità delle relazioni umane, nella ricerca in situazione, oltre che nelle sedi decisionali delle politiche educative.

La collana si rivolge a studenti, educatori, insegnanti, mediatori, professionisti dei servizi con l'obiettivo di fornire strumenti interpretativi ed operativi (di sistemazione teoretica e di comprensione-intervento in situazione) relativi alle sfide

dei bisogni educativi emergenti, ovvero dal riconoscimento e dalla valorizzazione della differenza nei diversi contesti e nelle diverse forme in cui essa si manifesta.

Si intende promuovere lo sviluppo delle opportune competenze professionali, eticamente sostanziate e disciplinarmente integrate, secondo una logica di sistema, capaci di dare avvio, continuità, qualità e, quindi, riconoscimento sociale ed istituzionale, alle “buone pratiche”. Perché tutto questo abbia efficacia e continuità necessita del contributo di molti. Con questo spirito **ERICA** non è *ortus conclausus*, non è spazio riservato a quel ristretto gruppo di studiosi e persone impegnate a vario titolo in questa avventura editoriale, ma è aperta a chi, con salda intenzionalità educativa, rigoroso impegno scientifico, comunanza di visioni e prospettive, senta il desiderio di condividere ansie, suggestioni, riflessioni per arricchire, rendendola sempre più metaforicamente rigogliosa, questa nostra **ERICA**.

Ribadiamo l’augurio che possa trovare, con il passare del tempo e la dedizione di chi parteciperà all’iniziativa, terreni e climi che le permettano di crescere e di contribuire all’affermazione del diritto al riconoscimento dei diritti di ciascuno nessuno escluso. In questo contesto l’editore e il direttore della Collana, con l’ausilio di un gruppo di referaggio, sono aperti alle collaborazioni sia nel campo della ricerca e sia in quello della pubblicazione di saggi.

#### **Comitato scientifico**

Pino Boero, *Università di Genova*

Agostino Portera, *Università di Verona*

Bruna Grasselli, *Università di Roma Tre*

Anna Gloria Devoti, *Università di Siena*

I volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio.



**Domenico Resico**

# **AI CONFINI DELL'EDUCABILITÀ**

**PEDAGOGIA SPECIALE E RELAZIONE D'AIUTO**

**ERICA**

Educare alla Responsabilità  
per Includere in una Cittadinanza Attiva

**FrancoAngeli**

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

*A Mari, una farfalla tra le stelle*



# Indice

<b>Prefazione</b> , di <i>Giovanni F. Ricci</i>	Pag.	9
<b>1. Costruire competenze nell'intreccio tra fare e pensare</b>	»	13
1. La parola raddomante in cerca di verità	»	13
2. La parola anticipatrice di connessioni dialogiche	»	17
3. Esperienza e dialogo nello spazio del laboratorio	»	21
4. Costruire il senso di appartenenza ad una comune umanità	»	31
5. Dal racconto di sé alle coordinate della professionalità educativa	»	39
<b>2. Coordinate e rischi della professionalità educativa</b>	»	45
1. Senso del limite, equilibri provvisori, professionalità	»	45
2. Le polarizzazioni della competenza	»	46
3. Le polarizzazioni della progettualità	»	52
4. Le polarizzazioni della collaborazione	»	57
5. Le polarizzazioni delle mentalità	»	64
6. Tentazioni, equilibri provvisori, <i>esprit de finesse</i>	»	68
<b>3. Identità e ruolo della pedagogia speciale</b>	»	75
1. Fondamenti e identità della pedagogia speciale	»	75
2. <i>L'enfant sauvage</i> : una storia che prosegue	»	85
3. La relazione di aiuto	»	107
<b>4. Il concetto di integrazione: rappresentazioni, storia, significati</b>	»	121
1. Rappresentazioni e radici dell'integrazione	»	121
2. Prima dell'integrazione, contro-verso l'integrazione	»	127
3. Alla ricerca dei significati	»	135
4. Il diritto all'integrazione tra etica e mercato	»	141
<b>Bibliografia</b>	»	149



## Prefazione

di Giovanni F. Ricci

«Le parole vere partono dal silenzio e al silenzio ritornano»: così Saint-Exupéry poneva il problema del dialogo inteso come interconnessione tra momenti e situazioni solo apparentemente antitetiche e, pertanto, questa contraddizione, tra parola, silenzio, ascolto e dialogo, risulta essere solo fittizia. Contraddizione, squilibrio, instabilità, incomunicabilità? Senz'altro no, appare chiara in tutta la sua evidenza la situazione della realtà umana, del rapporto, arricchente e fruttuoso, tra persone. È da questa situazione di silenzio dialogante e di dialogo silenzioso che nasce questa breve *Prefazione*: pensavo che una riflessione sul limite potesse opportunamente prefare il testo e l'Autore pensava in simili termini un intervento prefativo al suo saggio ed allora, pur rischiando la ripetitività, Domenico Resico l'Autore ed io il Predatore, ecco accingerci ad una sorta di dialogo sul significato del limite come segno ontologico più che come mancanza o deficienza di qualche cosa.

La riflessione può sembrare inadeguata, fuori luogo, a-contestualizzata: quasi un insulto alle più disparate e disperate forme di disagio, di emarginazione e di diversabilità con cui siamo costantemente in contatto. Eppure pensare all'uomo secondo le categorie filosofiche del pensiero di M. F. Sciacca significa pensare all'*uomo questo squilibrato*, cioè all'uomo che «nell'insieme delle sue componenti, è sintesi primitiva di finito e di infinito, incontro ... di tempo e eternità. La condizione umana è, dunque *sui generis*, unica: non è finita, né infinita, è insieme finita ed infinita, sintesi che è già interno dialogo: la condizione umana è drammatica. L'uomo è ontologicamente squilibrato»<sup>1</sup>. Pertanto l'uomo è perfetto nel suo proprio squilibrio tra finito ed infinito.

<sup>1</sup> M. F. Sciacca, *L'uomo questo "squilibrato"*, Marzorati, Milano, 1963, V ed., p. 111.

Anni fa, commentando l'affermazione forte dello squilibrio come categoria costitutiva della persona scrivevo: «si tratta di riconoscere ciò che è costitutivo dell'essere uomo e quindi condizione della sua, pur finita positività. Potrò essere più intelligente, volenteroso, sensibile, o meno, di altri, eppure io sono compiuto così come io sono; il mio quoziente di intelligenza non inficia per nulla il mio statuto ontologico anche se, ovviamente, condizionerà molti aspetti della mia vita personale e di relazione. Anzi, secondo questo punto di vista, lo svantaggiato, il portatore di handicap, il marginale, l'emarginato meritano maggiore attenzione, poiché sono da amare in quanto prossimo e in quanto portatori di un loro stato esistenziale. La cura, l'accettazione, l'integrazione hanno sì non solo ragioni d'ordine sociale e umanitario (ed è già tanto seppure troppo poco), ma acquisiscono anche valenza d'ordine filosofico, ontologico, morale, religioso»<sup>2</sup>.

I termini allora usati oggi li userei con più circospezione, so bene che nella nostra cultura il termine handicap non lo si usa più e fortunatamente. Oggi in quello svantaggio, in quell'emarginazione, in quella vulnerabilità, sempre più diffusa, quasi che le forze a resistere siano sempre più esigue e tenui, vediamo tante persone, ci vediamo, ci contiamo non solo numericamente, ma ci contiamo, secondo il gergo popolare del raccontare le nostre ansie, le nostre timidezze, le nostre esuberanze, il nostro essere così come siamo: tanto imperfetti e caduchi, quanto perfetti nella struttura ontologica (perfezione che va ben oltre la nostra stessa capacità di comprendere l'assunto e di coglierne il significato di apertura della finitezza all'infinito).

Avere consapevolezza del limite relativo al mio *me* ed agli altri *loro*, ci porta al riconoscimento del valore di ciascuno e a cogliere, nella profondità della riflessione personale (sia la profondità del filosofo di professione, sia la profondità di un operatore sociale, sia la profondità di un utente dei servizi), il valore dell'intelligenza non secondo le categorie della cultura del quoziente intellettivo, ma secondo quelle dell'*intus legere*. Categoria quest'ultima che tutti accomuna, attraverso il sorriso dell'anziano malato di Alzheimer che pur nell'impossibilità di vedere anche se guarda, seppure in modo stralunato o assente, riconosce improvvisamente chi vicino gli testimonia, curandolo, il senso del prendersi cura, il pianto del bambino ospedalizzato che, pur sofferente per le sue cagionevoli condizioni di salute, soffre ancor più per una trascuratezza subita da parte del personale di cura,

<sup>2</sup> G. F. Ricci, *Lo "squilibrio ontologico" in Michele Federico Sciacca. Una lettura in chiave pedagogica*, in A. Dentone, a cura di, *Michele Federico Sciacca: Europa o "Occidentalismo"?*, Unicopli, Milano, 1992, p. 201.

il minore Down che pur nella difficoltà di relazionarsi con il circostante, coglie con un abbraccio intenso chi gli offre sostegno rivolgendogli un carezzevole sguardo o il porgere di una merendina, ecc. ecc.

Accettare il limite comporta anche sapersi mettere in dialogo, anzi la condizione umana è dialogo, se non altro secondo quanto ci indica la cultura popolare: ciascuno ha bisogno di ciascun altro e questo insito bisogno, anche senza comunicazione, è già dialogo, interdipendenza, accettazione della reciprocità e della corrispondenza biunivoca. «L'uomo non entra in dialogo, è già in dialogo, in quanto ontologicamente in comunicazione con tutti gli altri esseri»<sup>3</sup>. «Entra in campo - scrivevamo allora e tutt'ora sottoscriviamo - lo squilibrio tra la necessità e l'ansia di conoscere l'essere e la possibilità di pervenire alla pienezza di tale conoscenza. L'uomo, sì, tende ad "essere la sua integralità nell'essere", ma è pur vero che la propria integralità è una continua e incessante tensione, è un "tendere a", non un "vivere in"»<sup>4</sup>.

Il limite è il segno dell'intelligenza, ne dà il senso e lo stupore e osare superare il limite è pur esso segno di intelligenza a condizione di non superare il *quid satis*, cioè di non lasciarsi sopraffare dalla passione smodata di Icaro che, negando il limite, puntò al super-omismo e quindi, alla negazione del senso stesso del limite, condannandosi alla rovina. Perdere il senso del limite comporta stupidità e tracotanza, cioè dove il limite è negato lì «è il segno della stupidità; dal lato dell'intelligenza stanno la cultura e i sentimenti più alti, dall'altro l'incultura e le passioni più basse: propria della stupidità è la tracotanza, l'andare oltre i limiti del pensiero e della volontà»<sup>5</sup>: è quel perdersi perché s'è perso di vista l'orientamento, la stella polare dei saggi navigatori (Ulisse si fa legare all'albero della nave per sentire le sirene, vuole andare oltre l'umano e quindi le vuole sentire, ma sa di correre un rischio, quello di lasciarsi irretire dalla magia ammagliante e stordente del loro canto, ed allora pretende di essere legato al pennone dell'imbarcazione per non cadere nella tentazione di inseguirle in mari sconosciuti, da cui la tradizione dice che non si possa fare ritorno).

Tutto questo per far notare quanto Resico abbia fatto bene a sottolineare il limite dell'educabilità, guai a pensare a slogan messianici quale "insegnare tutto a tutti, nel più breve tempo possibile e con i migliori risultati", con la pretesa di voler cambiare tutto e con il rischio che nulla cambi, se-

<sup>3</sup> M. F. Sciacca, *L'uomo ... cit.*, pp. 111-112.

<sup>4</sup> G. F. Ricci, *Lo "squilibrio ontologico" ... cit.*, p. 203.

<sup>5</sup> M. F. Sciacca, *L'oscuramento dell'intelligenza*, Marzorati, Milano, 1970, p. 28.

condo quanto ci insegna metaforicamente il Principe di Salina. «Il limite dell'educabilità - scrivevamo in *La fatica della diseducazione per educare* - è fuori discussione, lo sanno bene coloro che sono consapevoli dell'urgenza di progetti educativi, di intenzionalità a voler essere bene e a spingere, educando, gli altri ad essere bene»<sup>6</sup>.

Sono certo che partire con la consapevolezza del senso del limite, così come abbiamo cercato di enunciare, quindi di quello proprio e di quello altrui, metta tutti nella giusta prospettiva per operare al meglio. È forse il caso, rasentando l'incomprensione dei più, sottolineare quanto l'educatore debba essere robustamente e virilmente dotato di una qualità umana di indubbia profondità e di rara presenza: la modestia, intesa come «interpretazione sociale del senso del limite», secondo un'aurea definizione di Ceravolo<sup>7</sup>.

È fuori di dubbio che nei servizi alla persona, siano essi a carattere educativo, sociale, assistenziale e di cura, l'atteggiamento corretto di chi opera, professionalmente e/o volontariamente, sia il sentirsi a servizio dell'altro sia egli l'utente, un congiunto dello stesso, i colleghi di lavoro; e sentirsi su questa linea d'onda comporta quella dedizione, quel dono di sé non retorico, bolso e vuoto, ma fortemente ancorato in quelle parole che tanti educatori e volontari dicono: “diamo così poco in confronto a quel così tanto che riceviamo”.

Ci siamo accorti ulteriormente che queste osservazioni, più che una Prefazione, sono un dialogo con l'Autore, che continua a sopportarci, con i futuri lettori che speriamo di non aver tediato troppo, ma proprio perché «le parole vere partono dal silenzio ed al silenzio ritornano» mi taccio, manifestando così quel poco di senso del limite che mi resta, dal momento che ci vuole un bell'ardire per pensare alle proprie parole come a delle “parole vere”.

<sup>6</sup> G. F. Ricci, *La fatica della diseducazione per educare*, in Atti del Congresso Internazionale, “M.F. Sciacca e la filosofia oggi” (Roma 5-8 aprile 1995).

<sup>7</sup> P. Ceravolo, *Orientamenti per una psicopedagogia dell'orientamento*, Marietti, Torino, 1973, p. 73.

# 1. Costruire competenze nell'intreccio tra fare e pensare

*Se gli uomini trasformano il mondo  
dandogli un nome, attraverso la parola,  
il dialogo si impone come cammino  
per cui gli uomini acquistano  
significato in quanto uomini*  
P. Freire

Il volume si propone come un contributo finalizzato ad analizzare le radici epistemologiche e le prospettive operative della pedagogia speciale con particolare riguardo all'integrazione personale e sociale della persona disabile.

Il primo obiettivo consiste nel promuovere la sensibilità e le competenze dei futuri professionisti dell'educazione rispetto alle questioni della differenza e della disabilità; si tratta, inoltre, di sostenere, condividere e diffondere la cultura dell'integrazione all'interno dei diversi contesti familiare, sociale, scolastico, istituzionale e di riflettere sui punti critici e sulle possibili soluzioni pedagogiche, organizzative, gestionali che rendono possibile un'integrazione di qualità.

Insieme agli indispensabili supporti bibliografici, agli studi, alle ricerche, alle insostituibili lezioni accademiche, oggi è sempre più marcato l'investimento su modalità di acquisizione dei saperi fondate su esperienze dirette, in situazione, nei luoghi dell'educare, mediate da figure esperte, supervisorie e/o tutor, che aiutino lo studente a comprendere le proprietà e le regole di quei luoghi, il loro mandato normativo, i ruoli e le funzioni presenti, supportandolo, altresì, nel compito di coniugare la formazione sul campo con le conoscenze disciplinari.

Fra le due realtà, università e lavoro, occorre dunque definire non solo degli stretti rapporti di partenariato, in ragione della consonanza di interessi

che reciprocamente condividono, ma anche delle vere e proprie strutture di mediazione in cui il soggetto in formazione sia chiamato ad incentivare la consapevolezza critica e contestualizzata del proprio percorso formativo e della propria maturazione professionale in termini di motivazioni, conoscenze e competenze; queste strutture sono state da tempo identificate nei tirocini e nei laboratori.

Allo scopo di fornire una guida agevole e sintetica, una sorta di traccia per la progettazione di possibili laboratori di pedagogia speciale, il presente volume illustra le modalità centrate sul circolo attivo-creativo tra *parola-dialogo-esperienza* e la loro applicazione ad alcune tematiche ritenute centrali per la comprensione dei suoi fondamenti epistemologici e dei suoi ambiti operativi.

## **1. La parola raddomante in cerca di verità**

L'attuale dibattito sulle competenze sembra ormai definitivamente escludere qualsiasi tecnologia didattica, qualsiasi modalità di insegnamento-apprendimento fondata unicamente sulla trasmissione di conoscenze. Il modello lineare, cumulativo, di acquisizione progressiva di saperi lascia il campo all'idea di complessità, di sistema, di messa alla prova, di falsificazione e di contestualizzazione, vanificando qualsiasi ancoraggio ad una tradizione scolastico-accademica che finisce per logorare ed usurare i propri contenuti disciplinari nella sterile riproposizione di lezioni-tipo ad ogni nuova annualità.

Non è tanto la sublime e raffinata creazione della parola, da coltivare, amare, perpetuare, ma il suo divenire eco di se stessa, presenza ridondante e ingombrante, a mortificarne l'alto valore evocativo, spirituale e materiale insieme. La parola che è pensata, vissuta, donata all'altro, agli altri nell'ambito della relazione genera contatti, suggerisce incontri, impegna le coscienze e i neuroni, scalda i cuori ed alimenta dialettiche anche eversive, si riappropria della sua essenza maieutica, è generatrice di significati propri, specifici, e insieme portatrice della loro integrazione, sostituzione, negazione attraverso la complicità delle sinergie degli attori coinvolti. Potrebbe essere interessante osservare, grazie alle moderne tecniche di *neuroimaging*, l'attivazione cerebrale prodotta dallo scambio linguistico tra interlocutori interessati a costruire un repertorio di pensieri e di emozioni attraverso il dialogo. Si scoprirebbe probabilmente quanto tali scambi siano in grado di agire come potenti stimolatori dello sviluppo e come fattori di con-

servazione delle abilità verbali e logico-razionali anche in età avanzate della vita umana.

Il divenire culturale, almeno per quanto attiene alla pregnanza semantica dei segni con cui definiamo il reale, sia quello pensato e sempre vivo nelle nostre anime sia quello del senso comune sia quello del sapere disciplinare, anche nelle sue implicazioni tecniche e materiali, altro non è che il risultato del continuo aggiornamento dei vocabolari che si riscrivono nelle interazioni verbali quotidiane e nelle comunità di apprendimento; è altresì il prodotto dell'affinamento delle teorie, delle ermeneutiche sottese ai bisogni umani.

Ciò almeno fino a quando la tecnica stessa non sia stata piegata alla logica di una ipertrofizzazione di tali bisogni, di una loro germinazione inautentica ed inumana, eppure stringente e costrittiva, che proietta il desiderabile nel "girone" dantesco del desiderato, del capriccio, dell'effimero<sup>1</sup>. Nuovi bisogni, autentiche schiavitù. E ciò a fronte di esigenze esiziali, spesso neppure prossime, bensì ben al di sotto della soglia della sopravvivenza<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Sulla distinzione tra desiderato, speso e consumato nell'immediatezza della bramosa ingordigia del possesso, e desiderabile, ricercato e coltivato per il suo valore permanente e comunque atteso attivamente attraverso il protendersi della volontà progettata all'azione si rinvia al volume di G. F. Ricci, *Educazione ai valori e valori nell'educazione*, Compagnia del Librai, Genova, 1994, pp. 50-55. L'incapacità di orientarsi al futuro, di coltivare sogni che abbiano consistenza e fascino oltre la compulsività del consumo è forse il frutto di quel diffuso e pervasivo disagio esistenziale che secondo M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004, deriva dal cambiamento di segno o di significato attribuito al futuro stesso: da promessa a minaccia, da possibilità di progresso, miglioramento e realizzazione positiva di sé ad epoca di disillusioni, di false speranze, di incertezza e di fragilità. Anche l'educazione ed i rapporti intergenerazionali finiscono per esserne coinvolti consegnando il giovane, ma forse anche l'adulto, ad un'adolescenza protratta priva di valori forti, appunto desiderabili.

<sup>2</sup> Da tempo si parla di nuove povertà; la crisi che da alcuni anni ha colpito le economie occidentali ha moltiplicato le categorie e gli individui compresi in una condizione di non autosufficienza e necessitanti di politiche assistenziali. Precarizzazione del lavoro, separazioni che spingono padri ad elemosinare un pasto caldo, giovani abbandonati all'incertezza della strada in quartieri degradati, malattie che impongono costi e sacrifici altissimi, allungano quotidianamente la lista dei disperati, dei migranti richiedenti asilo, dei minori non accompagnati, di quelli sfruttati nei mercati immondi del vizio, dei bambini di strada e delle baraccopoli. Con uno sguardo alla sola situazione nazionale, ben sapendo quanto le povertà siano ancora più pressanti e diffuse oltre certi confini, possiamo ricordare che secondo il Rapporto su *La povertà in Italia nel 2009*, pubblicato dall'Istituto Nazionale di Statistica nel luglio del 2010, sono quasi l'11% le famiglie italiane in condizioni di povertà relativa; si tratta di quasi otto milioni di persone, circa il 13% dell'intera popolazione nazionale, con punte superiori al 20% al Sud, cioè più di una persona ogni cinque e con distinzioni in base

Nulla a che vedere con la parola sbadata, la parola sbiadita, la parola spenta, consumata, atrofizzata, mai pienamente viva, volgarmente ridotta ad una presenza vuota<sup>3</sup>, a *flatus voci*, a quel rumore, spesso così presente nelle nostre vite, oltre che in troppe aule scolastiche, del tutto inetto a catturare menti bambine di giovani e adulti, ancora curiose seppure assuefatte al ritmo incalzante, tambureggiante, esplosivo – e per ciò spesso al di sotto della soglia della coscienza e prima ancora della riflessione – della comunicazione massificata che la comunità dei *digital natives*, del copia-incolla, del browser, del wi-fi, del link al link verso un ulteriore link, ha elevato a nuovo standard comunicativo-relazionale. In un contesto di solitudini parallele<sup>4</sup>.

L'impoverimento è reso in tutta evidenza dal proliferare di nuovi *slang* o codici linguistico-espressivi che fioriscono in sms alquanto bizzarri, storpiati e storpianti, spesso impronunciabili per l'economia di vocali, che si configurano come un sapiente esercizio di creatività di alcuni cui fa da contrappasso la crescente ignoranza dei più. Ne è testimone attendibile la presenza dei vari T9, assistenti alla composizione lessicale, installati in tutti i più moderni cellulari, che ormai sostituiscono il digitante nell'impresa per lui/lei assai ardua di elaborare un testo dotato di una parvenza di correttezza formale.

alla tipologia familiare ed all'età: risultano più povere le famiglie con più figli e le persone più anziane.

<sup>3</sup> In sintonia con l'argomentazione proposta ci pare essere anche la riflessione di B. Grasselli che, affrontando le criticità e le possibilità delle relazioni e soprattutto dell'ascolto in ambito scolastico nella prospettiva di una autentica condivisione delle responsabilità educative, rileva che «tutto appare *mediato dalle parole* e dal continuo interrogarsi in una situazione spesso difficile e confusa. Si coglie una sorta di abuso della parola che fa ipotizzare il bisogno del ritorno alla parola misurata, trasparente, decisiva, congruente nell'espressione e nell'atteggiamento», in *Una quotidianità minacciata*, in B. Grasselli, a cura di, *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*, Armando, Roma, 2007, p. 24.

<sup>4</sup> Non è un caso che le diverse comunità virtuali dei *social network* abbiano ormai raggiunto milioni di iscritti. Lungi dal voler apparire apocalittici, come vennero definiti i più radicali detrattori del mezzo televisivo, non condividendo del tutto le riflessioni di Popper e Condry sulla tv come *cattiva maestra*, e ben consapevoli del fatto che la comunicazione è condizione imprescindibile di apprendimento oltre che di democrazia – con tutti i limiti che derivano dalla possibile mistificazione e dall'uso strumentale dei messaggi – ci limitiamo ad osservare che il tempo trascorso dinanzi al monitor è tempo non disponibile per l'incontro in presenza. Migliore l'uno o migliore l'altro? Noi abbiamo la nostra idea e cioè che nulla possa sostituire il contatto visivo e corporeo, l'abbraccio, la stretta di mano, il calore di una carezza, ma tutto ciò senza integralismi, ovvero sapendo di poter contare sulle tecnologie per colmare distanze, per comunicare con strumenti alternativi, così utili nel caso di molte disabilità, per costruire relazioni da implementare con la presenza e non solo per sostituirla.

Assai più drammatica si rivela l'insipienza emotiva con la quale molti uomini e molte donne fronteggiano l'intensificarsi di tempeste emozionali-sentimentali che contrappuntano l'esistenza di fine-inizio millennio; giocano da analfabeti, da sprovveduti, ovvero senza neppure gli strumenti simbolici per definire la propria condizione, i propri vissuti, i propri stati d'animo, incapaci di dar loro un nome e di riconoscerli nelle vicende altrui. Stanno male e non lo sanno dire. E non sanno, o meglio non sentono, di essere parte del malessere dell'altro.

Non vogliamo apparire catastrofisti o nostalgici reazionari, ovvero pomposi sostenitori di ogni qualsivoglia sofismo verbale ed ancor meno di un redivivo pedantismo accademico, tutt'altro, bensì richiamare la consapevolezza da parte di tutti della necessità di autentici maestri la cui parola sia edificazione continua di elaborazioni concettuali e fondamento di rigorose, a volte anche animate, disamine, di analisi e controanalisi, e non inutile sfoggio di cognizioni erudite o di virtuosismi verbali. Lezioni magistrali per la passione, per l'ordine, per l'equilibrio tra progettazione e improvvisazione, tra pianificazione e caso, tra sentieri battuti e strade inesplorate, mostrate anche da altri con cui procedere insieme, per l'interrogarsi e l'interrogare nella comune ricerca della verità, delle soluzioni, oltre che per la padronanza epistemologica e critica della propria disciplina.

Speriamo non sembri eccessivamente verboso e scarsamente suggestivo l'affondo sul maldestro impiego della parola nell'arte dell'insegnare. Il senso del limite reclama il suo diritto ed impone di non procedere oltre lasciando al lettore la possibilità di proseguire, se crede, l'elaborazione del problema anche provando a rovesciarne le premesse, le argomentazioni e le conclusioni qualora ne apprezzasse di altre.

## **2. La parola anticipatrice di connessioni dialogiche**

Da quanto fin qui prospettato discende uno dei motivi ispiratori del presente volume che si pone come un tentativo di costruire saperi e competenze in ordine allo sviluppo ed agli strumenti della pedagogia speciale. La parola e, in termini più ampi, ogni forma di codificazione utilizzata a fini comunicativi acquista spessore culturale nella formazione umana solo se me-

diata attraverso i meccanismi dello scambio, del confronto, della negoziazione<sup>5</sup>.

In definitiva, la parola è intrinsecamente vissuta nello spazio culturale-simbolico dell'aula, reale o virtuale che sia, come perno e motore del dialogo secondo il principio dell'intersoggettività alla quale il punto di vista soggettivo partecipa o contribuisce attraverso la chiarificazione, l'esemplificazione, l'argomentazione<sup>6</sup>.

La parola (ed il suo farsi discorso) si alimenta nel convivio dei suoi ospiti, accoglie provocazioni e sfide, intreccia alleanze fragili, ondivaghe, smaschera fraintendimenti, nascondimenti, mancate prese di posizione, debolezze e attende rilanci e appalesamenti nuovi.

Il suo errare la consegna all'arte del viaggiare, del percorso verso lidi mai interamente prevedibili, verso porti dalle acque assai più agitate di quanto i bollettini avessero previsto ("Ah, come credevo potesse essere una lezione tranquilla! Non è stato così! È stata però, e per fortuna, una lezione stimolante, affascinante, non banale").

Il pregio sta nella dinamica interna alla molteplicità semantica del segno-parola che rinvia a significati plurimi, non coincidenti, talora neppure prossimi, e nella dinamica interna alla singolare umanità – ovvero il singolo uomo – che da quel segno viene attraversata, ai suoi pensieri, alle sue emozioni, ai suoi ricordi evocati proprio da quelle suggestioni. Se questo acca-

<sup>5</sup> In questo senso la lingua diventa strumento del pensiero che si sviluppa nella relazione e nella costruzione condivisa del sapere. Questo non è il frutto di un'attività solitaria di chi studia, ma di un'attività comunitaria. Ricordiamo a questo proposito le riflessioni di L. S. Vygotskij secondo il quale lo sviluppo non è pensabile al di fuori di un contesto e di un'interazione sociale. Scrive L. S. Vygotskij in *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino, 1980: «un processo interpersonale si trasforma in un processo intrapersonale. Ogni funzione nello sviluppo culturale del bambino si presenta due volte: prima a livello sociale e in seguito sul piano individuale: prima, tra le persone (*interpsicologica*) poi dentro il bambino (*intrapsicologica*)» (p. 88), e ancora, «l'apprendimento umano presuppone una natura sociale specifica e un processo attraverso il quale i bambini si inseriscono gradualmente nella vita intellettuale di coloro che li circondano» (p. 130).

<sup>6</sup> L'intersoggettività è condizione di aderenza al principio di realtà purché non si identifichi con un banale conformismo. È altresì condizione di una soggettività matura. Vogliamo citare il contributo di P. Bertolini, *Il paradigma fenomenologico*, in P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 43: «le pratiche soggettive di attribuzione di senso al mondo naturale necessitano di una negoziazione intersoggettiva dei vari significati singolarmente attribuiti ad esso e della costruzione di un accordo circa il senso e il valore che il mondo ha per chi a quella comunità intersoggettiva appartiene. La visione del mondo del soggetto procede dunque dalla sua relazione con il reale e dal suo essere in relazione con altri soggetti rispetto al mondo: è solo questa rete di relazioni che garantisce la possibilità che il mondo rappresentato sia, in qualche modo, "oggettivo", ossia, unico e identico per tutti».

de, e quando accade, si ha la certezza che l'educabilità è speranza ben riposta i cui traguardi solo saltuariamente possiamo credere siano sempre al di là di ogni nostro approdo, quasi irraggiungibili, sempre oltre qualsiasi tentativo di conseguirli. Se accade, e quando accade, quei luoghi diventano luoghi di formazione in senso pieno perché intrisi dello spirito del dialogo che, come ci avvisa Freire, «si impone come cammino per cui gli uomini acquistano significato in quanto uomini»<sup>7</sup>. Allora, continua Freire, «il dialogo è un'esigenza esistenziale. E se esso è l'incontro in cui si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare, non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto all'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo»<sup>8</sup>. Il dialogo esclude, così, forme di dominanza, di imposizione, di autosufficienza; richiede, invece, amore per l'altro, umiltà e consapevolezza del limite in modo da poter assumere un'autentica funzione formativa, liberatrice, creatrice.

Il tema dell'erranza rinvia al significato del peregrinare in direzione di mete desiderabili ed al senso della prudenza e della cautela che unisce al coraggio del conservare la rotta la capacità di affrontare gli ostacoli, esplorando vie nuove con la consapevolezza che non si hanno ricette o navigatori infallibili e che qualche volta fermarsi è necessario così come cadere in errore per scoprirsi più vicini alla verità di chi non sbaglia mai<sup>9</sup>.

Fuor di metafora il tema dell'itinerario, del viaggio, secondo rotte non definitive, ben si presta a conferire il senso/i sensi a molte delle esperienze di formazione, come conquista di nuove acquisizioni, confronto ed integrazione dei saperi, abitudine e disponibilità al nuovo, ad aspetti e problemi non convenzionali, ad accogliere le differenze come pluralità di forme dell'umano, ad assumere ruoli differenti misurati sui contesti, a graduare i messaggi secondo le possibilità decodificative dell'interlocutore, a contrattare le decisioni secondo i rispettivi modelli di realtà, così come a ricono-

<sup>7</sup> P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2002, p. 79.

<sup>8</sup> *Ibidem*

<sup>9</sup> Recuperiamo, sperando di non forzarla troppo alle nostre riflessioni, la suggestiva immagine del viaggiatore con bagaglio leggero che A. Canevaro in *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano, 1999, p. 7, propone riguardo allo statuto della pedagogia speciale: il viaggiatore «si avventura per terre di cui, forse, non conosce gli abitanti, ma parte dal presupposto che nella loro conoscenza troverà le risorse di cui può aver bisogno». Non deve dunque disporre di potenti strumenti esterni, ma soprattutto di risorse interne o interiori, cognitive e pratiche, per superare gli ostacoli, ben sapendo che nel viaggio non tutto è già dato.