

## **LA PEDAGOGIA SPECIALE NELLA SUA AZIONE EDUCATIVA IN CONTESTI DI INCLUSIONE**

Prof. Nicola Cuomo  
Dott.ssa Alice Imola  
Departamento de Ciencias de la Educación  
Universidad de Bolonia

### **RIASSUNTO**

Risulta fondamentale definire chiaramente le parole e i concetti che si utilizzano quando si vogliono confrontare dei dati e mettere in atto un lavoro di ricerca-azione-formazione affinché i risultati e le verifiche siano comparabili. Un definire che non ha una necessità puramente nominalistica, ma utile e funzionale sia per orientare le ipotesi e le pratiche sia per poterle verificare in una dimensione comparativa.

La definizione inoltre non va considerata come un dato assoluto ma va utilizzata solo e soltanto in relazione alla convenzione che un determinato gruppo decide in un sistema rigoroso come quello della ricerca e pertanto è suscettibile a permanenti modifiche concordate nell'itinerario del protocollo che si va via definendo nell'itinerario di ricerca-formazione-azione. La definizione quindi propone riferimenti non dogmatici, ma dinamici e flessibili, e rappresenta la sintassi e la grammatica di riferimento comune che nasce da ed in funzione di una cooperazione di più persone per il raggiungimento di un obiettivo condiviso all'interno di un sistema.

Nel nostro caso intendo definire la particolarità della ricerca-formazione-azione (1) in relazione al raggiungimento di obiettivi circa l'autonomia e l'indipendenza di persone con necessità speciali (2).

**Parole chiave:** ricerca, autonomia, indipendenza, deficit, integrazione, inclusione.

### **ABSTRACT**

It results as crucial to define clearly the words and concepts used in case of data comparisons and implementation of an action-formation-research to ensure that the results are comparable. A definition that do not has a purely nominalistic need, but is an useful and practical guide for both the assumptions and praxes and to verify them in a comparative dimension.

The definition also should not be taken as an ultimate data, but should be used only in relation to the agreement that a particular group takes decisions in a rigorous system of research and therefore is susceptible to permanent changes agreed in the itinerary of the protocol, that is going to be defined in the itinerary of the action-formation-research.

The definition therefore proposes a non dogmatic, but dynamic and flexible reference, and represents the syntax and grammar of common references that are created by and in accordance with a cooperation of several people in order to achieve a shared goal at the intern of a system.

This work is intended to define particularities of the action-formation-research (1) in relation to the achievement of objectives of autonomy and independence of people with special needs (2).

**Keywords:** research, autonomny, independence, déficit, integration, inclusion.

## 1. LA RICERCA-FORMAZIONE-AZIONE

Si intende ricerca-formazione-azione una organizzazione rigorosa considerata in una dimensione sistemica immessa in un processo in cui vi è permanentemente un flusso di influenza e cambiamento reciproco.

Tale dimensione è stata da noi scelta a favore di un sistema che cerca permanentemente sinergie e vuole in momenti anche contemporanei alla formazione, mettere in atto gli strumenti rigorosi della ricerca per formulare ipotesi sufficientemente meditate che vadano ad orientare delle prassi. Una contemporaneità di pensiero pur nella specificità dei tre ambiti che nella sua complessità è molto somigliante a quella delle problematiche che in ambito di superamento degli handicap si vogliono analizzare. Sinergie quindi di paradigmi e di concetti che nella loro formulazione e messa in atto costituiscono quel processo permanente che vuol evitare un congelamento diagnostico o meramente connotativo di ciò che si sta analizzando, comparando, valutando, osservando,... Un processo dinamico estremamente flessibile che è possibile apprendere solo e soltanto nel flusso stesso in cui gli eventi accadono, in cui le ipotesi si vanno ad applicare, nel momento in cui le azioni provocano reazioni imprevedute e/o imprevedibili.

Una dimensione, quella della ricerca-formazione-azione, che richiede un impegno ed un'alta qualità professionale per una ricerca che, pur basandosi su fondamenti epistemologici, teoretici e metodologie, conosce e tiene presente i rischi che il permanere in tempi lunghi in tali ambiti teorici non porti a concretizzazioni nella pratica.

Una dimensione quindi di ricerca sul campo che produce opportunità di formazione ad alto livello.

Il percorso ricerca-formazione-azione propone una condizione in cui l'atteggiamento del gruppo di lavoro è fortemente sperimentale. In tale dimensione i contenuti educativo-didattico-formativi acquistano la potenza di essere analizzatori del processo stesso permettendo il realizzarsi di un itinerario di scoperte, di formulazione e riformulazione di ipotesi e di verifiche. I contenuti educativo-didattico-formativi divengono l'occasione per far sì che i percorsi di insegnamento e di apprendimento, di formazione, assurgano ad una qualità tale per cui si possa parlare di progetto.

Un itinerario progettuale che si caratterizza sia quale itinerario di verifica delle ipotesi che di scoperta con una permanente attenzione a rilevare ed a connotare eventi, fenomeni, atteggiamenti, costanti,...variabili non pensate in precedenza, non contenute nelle ipotesi o che fondavano il progetto, ma che nel percorso progettuale hanno perso di importanza e vanno considerate da primarie a secondarie.

La responsabilità dell'Università e della Pedagogia Speciale nel laboratorio che si viene a creare consiste principalmente nell'intervenire su due "registri" paralleli avendo:

- a) Un'attenzione *informativa* di aggiornamento;
- b) Un'attenzione *formativa* attiva rivolta a far "penetrare" i protagonisti del sistema ricerca-formazione-azione nelle strutture delle esperienze con la finalità di mettere in atto un processo di empowerment che fornisce, fa scoprire e potenzia strumenti culturali e chiavi

di lettura per l'analisi e conoscenza dei processi che partecipano all'architettura degli stili cognitivi delle persone con deficit andando a costituire la loro maturazione ed originalità.

Per mettere in atto l'itinerario di empowerment con tale complessità risulta indispensabile che il gruppo abbia incontri di confronto e verifica molto, frequenti pressoché quindicinali, in presenza e a distanza (tramite la rete con sistemi tipo skype). Tali incontri risultano essenzialmente rivolti a potenziare questo secondo registro mettendo in atto un vero e proprio training finalizzato a fornire al gruppo chiavi concettuali, strumenti culturali, metodologie ed abilità (agilità mentale) per un'attenzione ai particolari, ai contesti, alle situazioni, agli ambienti, alle relazioni, ... (tenendo conto che vi è il rischio di giudicare fenomeni o dati quali secondari o di alcun valore mentre al contrario si possono rivelare fondamentali).

Fornire strumenti culturali e chiavi concettuali interpretative significa far acquisire capacità e competenze tali da percepire, agire, osservare, interpretare, conoscere in modo sistemico e in dimensioni complesse; significa far assimilare abilità per saper osservare i problemi da più punti di vista, per individuarne i molteplici aspetti ed ipotesi e tentare possibili risoluzioni; significa far acquisire capacità di gestire selezioni di dati in ipotesi che li strutturano rapidamente in molteplici possibilità interpretative; queste sequenze di intuizioni e deduzioni devono essere gestite con una competenza capace di diversi modi di osservare le cose, i fenomeni, simultaneamente, mantenendo l'attenzione al flusso di informazione che sta pervenendo.

## 2. AUTONOMIA E INDIPENDENZA

«Autonomia», «indipendenza», ma con «l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere», competenze nel fare, ma anche desiderio di fare con consapevolezza.

Gli obiettivi del processo formativo non sono solo finalizzati a far acquisire autonomie. I ragazzi vanno implicati in un progetto non solo per "imparare autonomie", che potrebbero anche derivare da un apprendimento meccanico, da un'azione che, ripetuta più volte tramite numerosi esercizi, mi mette in grado di compierla da solo: ad esempio, posso apprendere a preparare un caffè, utilizzando la caffettiera e svolgendo il processo di preparazione da solo fino ad arrivare al caffè pronto da consumare nella tazzina. Saper preparare il caffè corrisponde ad «agire un'autonomia»: quel che invece si vuol raggiungere è «imparare ad essere autonomi», nel senso di essere «capaci di governarsi da sé, sulla base di una autentica intenzionalità originale», in una condizione di «non dipendenza da altri», cioè di «indipendenza».

In tal senso più ampio, risulta di fondamentale importanza non solo il fatto di poter svolgere un'azione da solo, ma anche la capacità di decidere cosa fare, come fare, quando fare, in modo consapevole e responsabile: non solo «so fare il caffè», ma anche «posso decidere che oggi, anziché prepararlo, andrò al bar a berlo in quanto è nei miei desideri, ho voglia di incontrare altre persone» oppure come risposta all'imprevisto della caffettiera rotta o della mancanza dell'ingrediente principale.

L'obiettivo che si vuol raggiungere non è assolutamente di tipo addestrativo, non riguarda mere e sterili tecniche da apprendere e saper ripetere nella quotidianità: non si vuole una persona meccanicamente addestrata, ma una persona che pensa, che si emoziona, che è cosciente e consapevole dei suoi pensieri e delle sue emozioni, che sa risolvere gli imprevisti, che sa socializzare ed ha una vita relazionale, che desidera e può continuare ad apprendere, a conoscere, a vivere. Un'autonomia che non deve divenire autarchia con il risultato di rimanere da soli. Un'autonomia che nella intenzionalità di chi la possiede propone il desiderio, il piacere, le competenze di stare con gli altri e di ricercare le condizioni per vivere nel sociale. Una persona che, anche quando non sa fare, sa a chi chiedere aiuto, quando ed in che modo.

Una persona autonoma ed indipendente quindi pretende il riconoscimento non tanto e non solo per le competenze apprese, per ciò che sa fare, per gli apprendimenti, quanto per la padronanza intenzionale che accompagna i suoi «sa fare»; una maturità, una forza interiore, la fiducia in se stessi, un senso di responsabilità che trascinano con sé poi anche tutte le competenze, le autonomie, magari apprese anche in forma passiva, ma non agite con la stessa intensità, con la stessa consapevolezza, determinazione e competenza organizzativa che si deve raggiungere quando le autonomie hanno l'energia dell'indipendenza.

### **Quale atteggiamento da parte dell'educatore per un percorso formativo verso una vita autonoma e indipendente: l'atteggiamento dell'"amico"**

Fondamentalmente la denominazione "amico" non vuol produrre un falso amico ma ispirarsi solo e soltanto alle modalità relazionali, comportamentali, comunicative, ..., ad un'atteggiamento che si svolge e connota la relazione tra amici.

Quello che si vuol assolutamente evitare, nei confronti della persona con deficit, è l'atteggiamento da educatore, da maestro, da genitore, da adulto direttivo.

La denominazione "amico" (connota un metodo) sta quindi nell'atteggiamento, nelle modalità relazionali, nel rapporto di fiducia, di intesa empatica che l'Operatore deve saper realizzare.

Inoltre l'"operatore-amico" per le sue esperienze, per la sua professionalità, per le sue capacità progettuali, è sicuramente in grado più di un coetaneo (di un amico "vero", incontrato per caso) di orientare, "pilotare" le esperienze verso il superamento degli handicap che il deficit propone.

"L'amicizia" diventa un'occasione prodotta artificialmente per fornire alla persona con deficit quelle competenze utili per poter poi essere in grado di saper far "nascere" un'amicizia (per evitare l'isolamento che la gestione delle autonomie in modalità autarchica rischia di determinare: "so fare da solo non voglio gli altri").

Persone, ambienti, contesti, ...possono sfavorire o favorire il "nascere" di un'amicizia; pertanto, l'operatore-amico dovrà produrre nell'ambito del progetto le competenze che favoriscono e mantengono uno stato di amicizia.

Orientare le Autonomie e le Competenze attraverso non solo le parole o attraverso un insegnare didattico, ma attraverso l'emulazione, attraverso il fare insieme in un rapporto di fiducia

caratterizzeranno il percorso formativo e finalmente gli obiettivi non saranno strettamente legati alla scuola o alla terapia, dove si è permanentemente sotto controllo, ma saranno verifica e valutazione in una relazione che dovrà avere come base il “principio di fiducia”.

I ragazzi con deficit saranno opportunamente informati dell’artificio e tutte le circostanze che li porranno in relazione con i loro “amici” saranno gestite sia nelle occasioni che nella relazione secondo lo stile e l’atmosfera dell’amicizia.

### **Alcuni ambiti teoretici di riferimenti: Vygotskij, Wertheimer, Husserl**

#### ***Vygotskij***

Quando Vygotskij parla di pensiero e linguaggio dice che il linguaggio nasce dal contatto, dalla relazione tra le persone; allo stesso tempo il pensiero è l’interiorizzazione del linguaggio ed è intersoggettivo.

Il linguaggio aiuta a maturare il pensiero e questo aiuta a sviluppare il linguaggio. In questo senso l’autonomia aiuta a maturare l’indipendenza e l’indipendenza dà qualità all’autonomia.

La relazione quindi tra autonomia e indipendenza che noi intendiamo mettere in parallelo alle dinamiche tra pensiero e linguaggio nelle ipotesi di Vygotskij, vuole produrre una condizione che integra lo sviluppo psicobiologico della persona al contesto, alle situazioni ed in particolare a quelle condizioni che le azioni educative vanno a produrre per il superamento degli handicap che i deficit propongono. Il parallelismo nella dinamica pensiero e linguaggio ci deve far mantenere sempre presente che le pratiche educative perdono il loro senso se non sono pensate e se non costituiscono lo stimolo per poter intervenire nella zona di sviluppo potenziale.

Vygotskij stesso evidenzia che pur non essendo le pratiche educative all’interno del potenziale dello sviluppo psicobiologico della persona, un’adeguata educazione favorisce un corretto sviluppo della persona:

*“L’apprendimento non è di per se stesso sviluppo, ma una corretta organizzazione dell’apprendimento del bambino porta allo sviluppo mentale, attiva un intero gruppo di processi di sviluppo, e questa attivazione non potrebbe aver luogo senza l’apprendimento. L’apprendimento perciò è un momento intrinsecamente necessario ed universale per lo sviluppo nel bambino di quelle caratteristiche umane non naturali, ma formatesi storicamente.”*

L’intelligenza, qualunque sia il significato che gli diamo è soggetta ad essere “orientata, educata e potenziata.

Sul piano educativo, gli studi e le ricerche di Vygotskij risultano un interessante riferimento in quanto sottolineano che:

*“...l’apprendimento di una data attività (cioè lo sviluppo di una data competenza) può essere anticipato, non esercitando la persona in quella stessa attività (cioè in prestazioni) per cui non è ancora matura (non ancora competente), ma accelerando la maturazione (l’acquisizione della competenza) attraverso attività (cioè le prestazioni) in attività per cui la persona sia già matura (competente) e che siano preparatorie dell’attività che si vorrebbe far apprendere (o della competenza che si vorrebbe sviluppare) più precocemente; in secondo luogo bisogna distinguere fra*

*l'apprendimento che si realizza nell'esercizio spontaneo da parte della persona delle competenze già sviluppate e quell'apprendimento dovuto all'intervento sistematico di guida e aiuto da parte degli insegnanti in prestazioni per cui la persona non sia ancora competente; vi sono pertanto due livelli di maturità (o competenza): quello relativo alle possibilità di apprendimento spontaneo della persona e quello relativo alle possibilità di apprendimento se aiutata. Lo scarto fra i due livelli è la 'zona di sviluppo potenziale' (Vygotskij, 1930-31)."*

Iniziare dal **"sa fare"** significa spesso riscoprire la persona.

Un intervento pedagogico va fondato su una sperimentaltà rigorosa, attenta all'osservazione delle competenze della persona dei suoi "sa fare", per una produzione di ipotesi di intervento, di occasioni per farla divenire sempre più consapevole dei processi, dei percorsi, delle scelte, del "come ci si è organizzati per risolvere un problema"; del "come ci si può organizzare per ricercare, trovare risoluzioni"; che un problema può essere affrontato con modalità e strumenti diversi e che la sua analisi, la sua valutazione si può condurre da molteplici punti di vista; ...quel: saper chiedere, a chi, come, quando, saper cercare aiuto, individuare gli strumenti facilitanti,...

### **Wertheimer**

La teoria della Gestalt (M. Wertheimer) dice che percorsi uguali possono condurre a destinazioni diverse e che percorsi diverse possono condurre a uguali destinazioni<sup>1</sup>. Un'educazione che pone l'accento solo sull'autonomia corre il rischio di far sì che la persona che apprende arrivi sempre a stesse destinazioni percorrendo sempre la stessa strada. Un'educazione che sviluppa autonomia e indipendenza fa sì invece che la persona che apprende possa utilizzare stessi percorsi per diversi obiettivi e percorsi diverse per stessi obiettivi. Questo porta alla capacità, la competenza di risolvere problemi; produce inoltre la capacità di trasferire in situazioni nuove, sconosciute, ciò che si è appreso. In questo sistema anche l'errore diviene fonte di apprendimento.

Sempre nell'ambito della Gestalt si denuncia il rischio di itinerari formativi addestrativi che legano gli apprendimenti e le abilità alle autonomie. Di fatti alcune competenze possedute e messe in atto in date situazioni, contesti, con certi strumenti rimangono, per così dire, talmente "legati", "fissati" alle solite-consuete-abitudinarie circostanze sino a *scomparire* (non essere riconoscibili) in altre diverse in cui sono richieste.

La percezione della situazione diversa può ostacolare o favorire la conoscenza del possesso di date competenze. E' come se contesti, situazioni e strumenti acquisiti in una determinata situazione *scomparissero quando ci si trova in un contesto diverso*.

<sup>1</sup> "... si duo faciunt idem, non est idem, se due individui fanno la stessa cosa, non è lo stesso. In termini esatti due elementi o due gruppi di elementi che sono identici dal punto di vista atomistico possono avere un significato molto diverso dal punto di vista strutturale; può darsi infatti che siano diversi per natura. Un'aggiunta necessaria è la proposizione opposta: se, dal punto di vista atomistico, due elementi compiono funzioni molto diverse, le loro azioni possono essere, ciò nonostante, strutturalmente identiche. Per fare la stessa cosa in una situazione cambiata bisogna farla in modo diverso. In termini esatti elementi diversi possono essere strutturalmente gli stessi." (Wertheimer, 1965: 273).

Dunker, parla di “fissità funzionale”, che è quella tendenza “a “fissarsi” su quella che è la funzione normale e consueta di un oggetto mentre il contesto della situazione problematica richiederebbe che quell’oggetto venisse utilizzato in una funzione diversa. Il comportamento “fissato” tende dunque ad ostacolare la soluzione, il cui raggiungimento può dipendere proprio dalla possibilità di utilizzare quel dato oggetto nella funzione nuova, non abituale.”

La Gestalt quindi ci offre la possibilità di indagare su quali possono essere le modalità educativo-didattico-formative che, in particolare in persone con deficit, tendono a produrre una non fluidità nel trasferire le competenze e ci permette di pensare in che modo un progetto educativo possa essere organizzato per fornire alla persona capacità che gli permettano di riconoscere le proprie competenze rendendo irrilevanti, secondarie o gestibili coscientemente le condizioni contestuali.

Con tali presupposti l’interrogativo che la Gestalt ci aiuta a risolvere è: quale itinerario formativo risulta idoneo a far sì che pur in situazioni contestuali e ambienti, circostanze differenti si possa riconoscere la stessa competenza o in che modo modificare le situazioni e i contesti per poter insegnare ad utilizzare la competenza in possesso?

L’itinerario educativo deve mettere in grado la persona di modificare, per la risoluzione del problema, sia la struttura della situazione concreta che la struttura del pensiero (ciò in special modo quando la situazione reale è difficilmente modificabile).

Le riflessioni della pedagogia della Gestalt ci riportano al progettare circostanze ed occasioni in cui la persona apprende a ricercare possibilità negli strumenti della cultura, a ricercare “mediatori” culturali e strumentali oltre che nel vedere nell’altro una risorsa complementare, una presenza che può in qualunque momento cooperare con lui per esplorare, conoscere, raggiungere o cambiare obiettivi. Ritorna il saper ritrovare nella “complessità” e non solo nella “parte” quelle risorse, quelle opportunità utili per il proprio sviluppo; il saper ritrovare nel contesto, nelle situazioni, nelle relazioni quelle risorse necessarie per avere il piacere di esistere, il desiderio di conoscere.

Nelle ricerche e nelle riflessioni, negli orientamenti della Gestalt vi è il rispetto della diversità e della originalità di ciascuno viste come risorse, e ritroviamo l’educatore nel ruolo del sollecitatore, provocatore di occasioni conoscitive e non in quello del “porgitore” di saperi e conoscenze preconfezionate e preorganizzate.

Metzger raccomanda ai genitori di non cadere nella tentazione di:

*“... intervenire in modo prematuro aiutando il bambino (la persona con deficit n.d.a.) ogni qual volta incontri difficoltà, rubando al bambino delle importantissime occasioni per imparare, privandolo dell’irrinunciabile esperienza del riuscire in imprese prima d’ora mai tentate e del superarle...”*

Aiutare la persona con deficit “rubandogli” il piacere o il dispiacere della scoperta significherebbe trasmettergli: “...la basilare esperienza altamente pericolosa (diseducativa), che non è necessario affaticarsi, poichè per ogni tipo di difficoltà o di ostacolo che pone la vita, c’è a disposizione uno ‘schiavo’ che si sobbarca tutta la fatica” (Metzger, 1975: 46-47).

Metzger critica i modi dell’insegnare che si propongono di far apprendere mnemonicamente i contenuti; tale scuola pensa all’intelligenza umana come capacità di memorizzare. Al contrario

la pedagogia della Gestalt la considera sul piano della qualità, della autonomia e della produttività cognitiva.

Intelligenza come capacità di vedere le relazioni, di comprenderle e di organizzarle sensatamente.

La critica ad un insegnamento che richiede prestazioni mnemoniche è relativa ai risultati che possono essere anche positivi sul piano delle verifiche (tra l'altro Metzger sottolinea che tra le cause della conservazione di un metodo mnemonico vi è la comodità delle verifiche), ma che formano studenti che sanno, ma non conoscono la struttura delle loro conoscenze in quanto non conoscono i processi, i percorsi che li hanno prodotti.

Gli insegnanti/educatori sono travolti da un vortice e: "...più grande è la quantità di materie che si vogliono trasmettere, più grande diventa il tentativo di propinare all'allievo, conoscenze finite, confezionate, facili da verificare in modo da imprimerle rapidamente risparmiando tempo..." (Metzger, 1965), quel tempo considerato perso quando si vuol far esperire, vivere, percorrere al bambino i processi mentali, i percorsi, gli incidenti, gli accidenti (questi utilissimi apprendimenti) che hanno condotto e prodotto quelle conoscenze presentate quali meri contenuti ingegneristicamente preconfezionati da ripetere passivamente.

Sottolinea Metzger (1965):

*"...che la quantità sia di discapito alla qualità è un principio universalmente valido, anche in ambito scolastico. Ma questo rapporto non è semplice. Sarebbe inutile sperare che il semplice diminuire la quantità delle nozioni conduca automaticamente ad una educazione qualitativamente significativa, ad una autonomia mentale....il sistema, nel suo insieme, rimarrebbe intatto: verrebbero trasmesse semplicemente meno nozioni, ma come prima la capacità di pensare autonomamente e le capacità attive dell'allievo verrebbero comunque ostacolate anziché stimolate.*

*Fin quando gli educatori penseranno che il processo formativo ha come base la trasmissione di nozioni, conoscenze e che la formazione della mente è una semplice appropriazione di utensili mentali, non cambierà nulla".*

Se l'impostazione dell'itinerario formativo venisse orientata verso itinerari per comprendere e non per un mero ripetere passivo, che porta ad acquisire certe autonomie ma non l'indipendenza, le competenze acquisite determinerebbero un substrato, un atteggiamento, che, andando alla ricerca di strategie, permanentemente potenzierà le capacità e la voglia di comprendere immettendo la persona in un processo che lo porterà sempre più verso la sua indipendenza.

### **Husserl**

La fenomenologia (Husserl, 1981), ci dice che l'intenzionalità della coscienza si ottiene quando la persona si relaziona con il mondo in maniera attiva, non passiva, ottenendo una visione originale del mondo, cosciente e responsabile. In questo modo l'autonomia permette alla persona di esplorare il mondo, conoscere le sue regole, stabilire relazioni ecc..., ma è l'indipendenza che la potrà condurre ad avere un'opinione personale del mondo, scegliendo responsabilmente come desidera stare al mondo



La fenomenologia orienta il nostro pensiero a chiarire quali sono le dimensioni educative che favoriscono lo sviluppo di una libera intenzionalità.

Per intenzionalità della coscienza intendiamo la capacità del soggetto di rapportarsi al mondo esterno (alle cose della natura, agli altri soggetti e alle varie realtà umane e sociali) in modo non passivo ma attivo; la capacità cioè di incorporare l'oggetto o il mondo secondo una donazione di senso originale, pervenendo ad una personale ma consapevole e responsabile, visione del mondo (Bertolini, 1965, Cap. III).

Nella concezione husserliana della coscienza umana viene delineato che essa consiste nella relazione necessaria esistente tra la coscienza stessa e l'oggettività esterna, per la quale mentre la prima non avrebbe alcun significato senza un contenuto oggettivo (la coscienza è sempre coscienza di...), la seconda non avrebbe senso né valore se non ricevesse dalla coscienza un aspetto e una forma determinati.

Mediante tale concetto, dunque, si perviene al rifiuto di qualsiasi concezione del reale di tipo sia oggettivistico (materialistico) sia soggettivistico (idealistico); mentre si giunge ad una interpretazione essenzialmente *relazionistica* per la quale ciò che conta non è l'essere in sé della realtà (che in ogni caso sfugge alle possibilità conoscitive dell'uomo), ma la portata dell'essere per l'uomo, ovvero la sua realtà vissuta.

Per la fenomenologia husserliana, e quindi per la pedagogia fenomenologica la visione del mondo può essere considerata l'insieme strutturato dei vissuti di ogni persona: il modo con cui ciascuno incorpora il mondo o si mette in relazione con esso dandogli un *sensu* e dunque contribuendo al determinarsi della sua stessa storia. È evidente che il costituirsi della visione del mondo è da mettere in rapporto con l'intenzionalità della coscienza che, essendo sempre aperta e problematica, rende la stessa visione del mondo personale mai definitiva e conclusa. In ogni caso essa è di fondamentale importanza pedagogica perché rappresenta un antidoto, peraltro non sicuro o scontato, ad ogni forma di *oggettivizzazione* dell'altro (quindi dell'educando non importa di quale età e con quale livello di maturazione) dovendogli riconoscere un'ineliminabile dimensione di libertà. E perché suggerisce una modalità di rapporto interpersonale per il quale, dovendo l'educatore riconoscere che ogni persona è pervenuta e continuamente perviene ad una propria visione del mondo, gli segnala l'opportunità di comprendere quella visione del mondo allo scopo di impostare un rapporto non autoritario ed oggettivante con l'educando.

Inoltre è importante sottolineare, ancora una volta per le sue conseguenze in ambito pedagogico, che la visione del mondo di ogni persona subisce continuamente delle modificazioni (ovviamente, più o meno consistenti a seconda dell'ampiezza delle esperienze che l'individuo compie e della sua disponibilità ad accettare il cambiamento) a motivo della rete mai conclusa di relazioni con il mondo esterno e con gli altri che caratterizza la sua esistenza. In questo senso, è legittimo sostenere che tutta l'educazione - e segnatamente quella che interviene nei casi di soggetti difficili e/o disadattati - consiste nel mettere l'educando in condizioni di compiere sempre nuove esperienze in modo che la sua visione del mondo si arricchisca e, se del caso, pervenga senza subirla ad una anche profonda modificazione (Bertolini, 1996).

### **Alcuni riferimenti per orientare la mente e le prassi.**

Soffermiamoci un attimo a tratteggiare alcuni ambiti educativo-didattici che sono indispensabili per far maturare nella persona con deficit competenze circa il pianificare, il prestare e mantenere attenzione, lo sviluppare la memoria, un ricordare utile e funzionale, il tener conto dei contesti, degli eventi, delle situazioni in simultaneità ed in successione; competenze fondamentali che sia gli operatori che i ragazzi devono acquisire.

Alcuni fondamentali riferimenti li traiamo dalle ipotesi di Luria e di Vygotskij con la attenzione, per non correre il rischio di farle rientrare in una dimensione di fredde tecniche e/o metodologie, di tenerli in intimo rapporto con i principi dell'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere.

Per quanto riguarda la nostra ricerca risulta fondamentale determinare situazioni preparatorie all'implicare le persone con deficit in preliminari che, in forme affettive anche fortemente inducenti, affascinanti, suggestionanti, convincano, persuadano e conducano verso il desiderare un fare, a costruire un volere.

La ricerca ha posto in evidenza che le persone con deficit di frequente non presentano desideri che possono avere lo spessore di forti motivazioni, questi sono spesso estremamente deboli o impossibili, slegati da sensi che portano verso percorsi utili allo sviluppo cognitivo ed affettivo.

Bisognerà quindi, al fine di implicare le persone con deficit in un percorso educativo-didattico che abbia dei risultati sia nell'apprendimento che nello sviluppo, progettare un affascinare, un suggestionare, un indurre che attraverso modi accattivanti, attraverso modalità seduttive di relazionarsi, vadano a provocare il desiderio di osservare, di imitare, di fare.

Una sorta di "plagio" in positivo in quanto propone un passaggio da un mero essere presenti ad una attività che provoca il desiderio in una dimensione in cui questo fa scoprire e si lega al decidere ed impossessarsi di quelle competenze che portano verso una propria autentica intenzionalità.

Un indurre attraverso forti condizioni emozionali apparecchiate e progettate in contesti, in situazioni, atmosfere estremamente complici e seduttive.

Le circostanze di apprendimento e di insegnamento, di formazione permanente nelle nostre ipotesi, non sono sciolte dai contesti relazionali con la molteplicità di eventi, né dalla relazione psico-affettiva determinata dal desiderio di comunicare.

Quando la dimensione emotiva, si integra intimamente con i contenuti e le nozioni apprese, la sua forza profonda va a determinare un fissaggio non solo alle nozioni ma anche alle situazioni contingenti, al clima ed alle atmosfere affettive che trascinano con le emozioni, nel ricordo, l'apprendimento, le nozioni, i contenuti e le abilità. Ciò propone una sorta di doppi, paralleli e integrati circuiti per cui la parte razionale, che di solito è quella deficitaria e quindi destinata a contenere il rischio di perdita di quanto appreso, trova supporto nella porzione emozionale che funge da riferimento evocatore. Un riferimento evocatore che non legandosi alla circostanza in modalità

logico-analitica, ma attraverso impronte affettive, ripresenta la parte più profonda dell'esperienza, quella strutturale e pertanto propone la possibilità e capacità potenziale di mantenere la memoria dell'avvenimento, del contenuto, della nozione fissandoli ad una profonda impronta emozionale che apre, potenziandola, l'esperienza a un più vasto orizzonte di eventi.

In tal modo si evita il probabile rischio del congelamento delle esperienze, dell'apprendere in monadi monouso e si apre la possibilità di transfer delle competenze.

Un apprendere non per ripetere tale e quale né destinato solo alla risoluzione di un determinato problema ma un apprendere che al di là della nozione partecipa al potenziamento dell'architettura cognitiva ed affettiva della persona.

L'apprendimento, in tale dimensione, ha la finalità di portare alla consapevolezza soprattutto del potere di decidere e del mettere in atto azioni.

Un voler e poter agire che si esterna e si realizza tramite la propria corporeità, attraverso la quale è possibile intervenire sugli oggetti e sugli altri.

Spesso il coinvolgere una persona con deficit diviene un'azione educativa ardua da compiere senza profonde attenzioni e/o strategie preliminari, in quanto l'aver quale riferimento le MOTIVAZIONI per implicarla in un progetto è di frequente molto difficile poiché queste sono spesso ASSENTI.

Pertanto risulta fondamentale, creare le condizioni per il SUCCESSO, in quanto è da questo che le MOTIVAZIONI nascono. Le possibilità di successo, vanno ricercate in quegli ambiti in cui la persona con deficit dimostra sia pur minime competenze, tra i suoi "sa fare".

Sta proprio nel saper riconoscere - immettendoli nel percorso della "zona di sviluppo potenziale" per poterli evolvere - i sia pur minimi saper fare, il porre le basi per la "nascita" delle motivazioni e del desiderio di apprendere.

Fondamentalmente sulla base dei sopra tratteggiati preliminari e nella dimensione dell'emozione di conoscere sono con molta probabilità verosimilmente possibili le azioni rivolte alla PIANIFICAZIONE, ATTENZIONE, SIMULTANEITA' e SUCCESSIONE (Luria, 1976).

Il percorso di PIANIFICAZIONE, ATTENZIONE, SIMULTANEITA' e SUCCESSIONE è un itinerario quindi da ideare preliminarmente in seno alla mente ed alla progettualità dell'Operatore, dell'Insegnante, dell'Educatore, del Genitore in una condizione di condivisione della dimensione dell'emozione di conoscere e del desiderio di esistere.

### PIANIFICAZIONE

La pianificazione è il processo mentale attraverso il quale l'individuo determina, seleziona, applica e valuta i problemi e le possibili soluzioni. Il processo di pianificazione permette di affrontare situazioni per le quali non sono immediatamente evidenti e disponibili vie di soluzione. Questo processo viene applicato a compiti sia semplici sia complessi e può implicare altri processi come quelli di attenzione, simultaneità e successione.

Bisogna stare molto attenti a tener conto che PIANIFICAZIONE, ATTENZIONE, SIMULTANEITA' non vadano interpretati in una modalità successiva, lineare ed uniforme, ma che questi vanno considerati sistemici, integrati e seguono la regola dell'ologramma. Pertanto anche se il nominarli ciascuno ci costringe a creare una successione perchè non è possibile fonderli nella parola parlata o scritta, in realtà questi vanno pensati in modo sistemico ed ologrammatico.

Buone capacità nella pianificazione implicano lo sviluppo di un piano di azione, la valutazione del valore del metodo, il monitoraggio dell'efficacia, l'eventuale modifica o rifiuto di un piano quando il compito richiede un cambiamento<sup>2</sup> e il controllo dell'impulso ad agire senza le opportune considerazioni.

La pianificazione è presente in tutte le attività umane in cui si richiede di utilizzare un metodo per risolvere un problema sia in contesti scolastici che formativi e nella vita quotidiana (in casa, al lavoro, tempo libero, gioco...).

#### ATTENZIONE

L'attenzione è un processo mentale attraverso il quale l'individuo si focalizza selettivamente su stimoli particolari inibendo quelle risposte a stimoli competitivi che vengono presentati nel tempo. Come si può notare l'attenzione è all'interno del processo di pianificazione proprio perchè mentre si pianifica è necessario creare delle complementarietà e delle relazioni tra gli elementi che sono l'oggetto del problema e della pianificazione.

Buone capacità di attenzione richiedono che questa sia focalizzata e selettiva, impegnata e sostenuta. L'attenzione selettiva richiede l'inibizione delle risposte ad alcuni stimoli in favore di altri che possono risultare difficili da ignorare, mentre l'attenzione sostenuta si riferisce alle possibili variazioni della prestazione nel tempo che può essere influenzata dal variare dello sforzo richiesto per risolvere il problema ed eseguire il compito.

#### SIMULTANEITA'

Il processo di simultaneità è un processo mentale attraverso il quale l'individuo integra stimoli separati in un intero o in un gruppo. Come si può notare, la simultaneità pone nello stesso tempo e nella stessa dimensione progettuale e cognitiva la pianificazione e l'attenzione. Si parla di un tutt'uno in una forma organismica e sistemica ed anche se alcuni degli aspetti momentaneamente risultano in primo piano, questa loro funzione di primo piano non è gerarchica e non trascura gli altri piani. Pertanto se l'attenzione in un momento ci porta a concentrarci su un elemento, tratto o unità del sistema in cui stiamo intervenendo, questo non significa che dobbiamo perdere la relazione con gli altri, non dobbiamo uscire fuori dalla pianificazione né dobbiamo perdere la simultaneità degli eventi. E' come quando guidiamo l'automobile: l'attenzione di un momento su di un ostacolo che velocemente ci si pone davanti non ci deve far perdere il controllo del mezzo, non ci deve far distogliere dall'organizzazione complessiva pianificata nel sistema di guida in quanto il porre in

<sup>2</sup> Si sottolinea in modalità artificiali e strettamente tecnico-funzionali, utili soltanto al processo di analisi, in quanto si stanno mettendo in atto delle arbitrarie, anche se funzionali, gerarchie.

secondo piano uno degli elementi ci fa perdere la simultaneità delle azioni occorrenti a controllare la nostra guida.

L'essenza del processo di simultaneità è che la persona deve interrelare gli elementi stimolo in un unico percettivo o insieme concettuale.

### SUCCESSIONE

Il processo di successione è un processo mentale attraverso il quale l'individuo integra gli stimoli in uno specifico ordine seriale tale da formare una catena in progressione. Questo è il processo che porta all'organizzazione della ricerca che come abbiamo sottolineato va organizzato per punti forti. Come quindi si può notare la successione non è altro che una forma organizzativa logico-funzionale che assume uno spessore forte sul piano del potenziale cognitivo solo e soltanto se ha avuto quelle premesse strettamente integrate di pianificazione, attenzione e simultaneità.

Senza tali premesse può diventare una forma meramente mnemonica, passiva, frutto di un condizionamento più o meno operante, una sorta di ricetta da eseguire passivamente. Il processo di successione è necessario quando le cose devono susseguirsi l'un l'altra in un ordine strettamente definito: per es. quando si devono cucinare gli spaghetti l'acqua va nella pentola e non la pentola nell'acqua. Al contrario, quando la pentola bisogna lavarla è la pentola che va nell'acqua.

In ricette particolari va messa prima la cipolla e poi funghi, altrimenti pur rimanendo le due componenti presenti nella ricetta l'impalpabile ma caratteristico sapore che si vuol dare al piatto, alla sensibilità del palato di un buongustaio, ne muta radicalmente il gusto e quindi il valore,...

La successione comporta itinerari e scopi differenti in procedure differenti.

La qualità distintiva del processo di successione è che ciascun elemento è legato solamente a quello che lo precede e che questi stimoli non sono interrelati altro che ad uno scopo convenzionalmente e intenzionalmente deciso.

Come si è cercato di far notare, la dimensione rigorosa di ricerca sugli effetti del fare, del progettare sull'organizzazione della mente e del corpo trasforma una semplice ricetta in una potente organizzazione per lo sviluppo cognitivo ed è a questo training nel considerare e nel fornire valore agli eventi anche quelli che si ritengono marginali che prima di tutto gli operatori devono sottoporsi ed il semplice preparare una macedonia assume la potenza di un'occasione per la trasformazione dell'architettura cognitiva.

### LA NECESSITA' DEL CONFRONTO INTER E MULTIDISCIPLINARE

Sul piano pedagogico i riferimenti tradizionali dell'educare, dell'insegnare, del formare per condurre i ragazzi con deficit verso una vita autonoma ed indipendente vanno profondamente ed attentamente *riletti con altre chiavi interpretative* e: lo sgabuzzino, il gabinetto, la cucina, il momento del pranzo, il momento della 'ricreazione'; il personale non docente, il vicino di casa, il salumiere, la parrucchiera, il tranviere, ... solitamente esclusi dal progetto educativo, lo integrano e lo potenziano; che l'organizzazione degli spazi, la posizione dei mobili, degli oggetti, le parole, i toni

di voce, la divisione del tempo, le persone, la loro postura, al di là del loro significato convenzionale, oltre che ad incidere nel rapporto sul piano funzionale, hanno una implicazione e una valenza affettiva tali da favorire o sfavorire un rapporto; che la quotidianità, i vari momenti, l'organizzazione dei contesti, degli oggetti possono essere di supporto e di sostegno alla relazione e all'intervento educativo.

Si scopre che i modi per conoscere possono andare al di là degli itinerari convenzionali, spesso ritenuti unici percorsi per accedere al sapere, alle conoscenze; che il vedere delle immagini può richiamare alla memoria situazioni, odori, suoni, paure e che sentire degli odori può richiamare alla memoria una storia, un vissuto fatto di immagini, di parole, di suoni; che gli itinerari della conoscenza non sono soltanto dei percorsi graduali e semplici, risultato di una addizione di percezioni sensoriali e di eventi, ma complessi ed articolati che costituiscono un vissuto caratterizzato da fantasmi, sensazioni, emozioni, ..., in situazioni affettive che costituiscono un campo di analisi assai vasto, dove e' possibile ritrovare le opportunità, le strategie per articolare l'intervento.

La pedagogia si viene a trovare nella necessità di confronto e cooperazione con le scienze medico-riabilitative, psicologiche e i suoi punti di vista si potenziano collaborando con riferimenti alla prossemica, l'etnografia, la semiotica, alle analisi sistemiche della comunicazione potenziando le possibilità e le capacità professionali di osservare, scoprire e di includere nelle riflessioni, nelle ipotesi di lavoro **universi prima non visti**.

L'ampliamento nel confronto degli orizzonti pedagogici diviene uno spazio di analisi e di riflessione negli incontri con operatori, genitori, educatori, psicologi, medici, riabilitatori.

### VINCERE LA PAURA

Gli apprendimenti che una persona con deficit mette in atto spontaneamente vanno esplorati per poterli far evolvere attraverso l'intervento educativo, altrimenti rischiano di rimanere statici se non accadono avvenimenti eccezionali che li facciano evolvere.

Inoltre, frequentemente, la lunghezza dei tempi di "risposta", oltre che il saper osservare, implica nei professionisti sia dell'area dell'educazione, della didattica, che in quella medico-riabilitativa, il saper attendere, significa aspettare per settimane, mesi (forse mai), ed in questi tempi lunghi di attesa, bisogna essere in grado di non lasciarsi prendere dalla paura, dall'angoscia, dal senso di non "aver fatto", di aver "sbagliato" l'intervento o di ripiegare nell'alibi del "è impossibile", rifiutando l'esperienza.

Le possibilità di apprendimento spontaneo in persone con deficit, spesso sono minime, bisogna intervenire insegnando le strategie per apprendere. Il rischio di una didattica che non tenda a far impadronire la persona con deficit delle strategie sta nel fatto che ogni apprendimento si congeli, rimanga fine a se stesso, non si colleghi al sistema cognitivo in modalità attiva e dinamica operando dei transfer.

I progetti educativo-formativi finalizzati a ritornar sopra gli apprendimenti per scoprirne i potenziali strutturali sapendoli evolvere con propria intima ed originale energia hanno lo scopo di

far passare gli apprendimenti, le esperienze da mere nozioni e dati facendoli assurgere ad occasioni provocatrici di competenze progettuali con una autentica capacità intenzionale. Competenze concettuali che forniscono quella profonda energia caratterizzante l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere.

### **CONCLUSIONI. La Pedagogia Speciale e le garanzie di un accompagnamento multi ed interdisciplinare, multi ed interistituzionale**

La nostra ricerca nell'ambito della "Pedagogia Speciale" ha avuto una stretta collaborazione e responsabilità scientifica con Istituzioni e Professionisti dell'area medica e psicologica, in tali occasioni le competenze relazionali, le capacità di collaborare, il rigore scientifico, la chiarezza e la specificità dei ruoli, dei linguaggi, delle responsabilità di ciascun Professionista e di ciascuna Istituzione durante gli itinerari di ricerca e di intervento, sono stati riferimenti fondamentali per poter agire le ipotesi ed i progetti operativi, per il valore, l'efficacia e la validità degli interventi.

Si necessita un contesto ed una dimensione relazionale che pur facendo riferimento alle specificità istituzionali e responsabilità professionali specifiche pensino a come porre in un sistema i tratti che ciascun Servizio, ciascuna famiglia, operatore, volontario, ... "amministratore di sostegno" mette a disposizione per un progetto unitario sulla Persona, progetto condiviso valutabile, verificabile attraverso un protocollo pattuito insieme.

### **Bibliografia**

- AA.VV. (2009).** *Le buone prassi tra il dichiarato e l'agito. Da tirocinante osservatore a insegnante progettista di sistemi di integrazione e inclusione per il superamento degli handicap e delle difficoltà di apprendimento e di insegnamento.* Cesena: AEMOCON.
- BERTOLINI, P. (1965).** *Per una pedagogia del ragazzo difficile.* Bologna: Malipiero.
- BERTOLINI, P. (1996).** *Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'Educazione.* Bologna: Zanichelli.
- BLANDINO, G. e GRANIREI, B. (2002).** *Le risorse emotive nella scuola,* Milano: Raffaello Cortina Editori.
- CUOMO N. (2004).** *L'altra faccia del diavolo,* Cesena: AEMOCON.
- CUOMO, N. (2007).** *Verso una scuola dell'Emozione di Conoscere,* Pisa: ETS.
- DE PELLEGRIN, C. (2009).** *Verso una vita autonoma ed indipendente con l'emozione di conoscere ed il desiderio di esistere,* Pisa: ETS.
- HUSSERL, E. (1981).** *L'idea della fenomenologia.* Milano: Il Saggiatore.
- IMOLA, A. (2008).** *Le leggi verso le buone prassi dell'integrazione,* Pisa: ETS.
- LURIA, A. R. (1976).** *The Working Brain. An Introduction to Neuropsychology,* Harmondsworth. UK: Penguin Books.
- MAGER, R. F. (1976).** *L'analisi degli obiettivi,* Teramo: Ed. Italiana.
- METZGER, W. (1965).** *Stimmung und Leistung.* Muenster: Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung.
- METZGER, W. (1975).** *Psychologie und Paedagogik.* Bern: Verlag Hans Huber.

**PENNAC, D. (2000).** *Come un romanzo*, Milano: Feltrinelli.

**PENNAC, D. (2008).** *Diario di scuola*, Milano: Feltrinelli.

**ROSENTHAL, R. e JACOBSON L. (1972).** *Pigmalione in classe. Aspettative degli insegnanti e sviluppo intellettuale degli allievi*, Milano: Franco Angeli.

**VYGOTSKIJ, L. S. (1990).** *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma: Editori Riuniti.

**VYGOTSKIJ, L. S. (2001).** *Pensiero e Linguaggio*. Bari: Laterza.

**WERTHEIMER, M. (1965).** *Il pensiero produttivo*. Firenze: Giunti Barbera.