

Nuovi modelli di integrazione: la categoria della differenza

Stefano Salmeri

Parlare di qualità in rapporto a sistemi oggettivamente misurabili implica sempre inevitabilmente dei margini di incertezza, di ambiguità e di arbitrarietà; la rilevazione, per quanto neutra ed obiettiva, potrebbe essere condotta assumendo altri punti di vista o altri strumenti e parametri di analisi e di verifica; ma quando il concetto di qualità è assunto in riferimento ad un sistema di relazioni variabili, come la scuola o le altre agenzie educative/sociali, che peraltro hanno come protagonisti i soggetti umani, il discorso appare evidentemente arduo e per molti versi persino arrischiato. È necessario tuttavia assumersi la responsabilità, anche etica oltre che scientifica, di pensare e di ripensare la qualità del processo formativo, specialmente quando si parla di soggetti differenti o con disagio, perché stranieri, marginali, con identità sessuale non strutturata o con disabilità.

Offrire a tutti, anche agli allievi con bisogni educativi speciali, la possibilità di accedere e di frequentare per essere semplicemente inseriti nella scuola non risolve automaticamente e meccanicamente il problema educativo e sociale, ma rappresenta soltanto un primo passo lungo il cammino di una pedagogia democratica, che poggia su principi, metodi, prassi, teorie e strategie della formazione che siano in grado di attuare una profonda negoziazione tra l'aspetto scientifico e gli aspetti valoriali, tra l'istituito e l'istituente, tra istruzione ed educazione. Istruzione ed educazione infatti si coimplicano e si fondano su un rapporto di continuità ed entrambe sono in grado di determinarsi come le risposte più adeguate alle esigenze sociali e progettuali in vista di una formazione intesa ed interpretata in termini problematicistici ed in senso longitudinale. Va inoltre superato il vecchio adagio secondo cui l'istruzione sarebbe invasiva, mentre l'educazione avrebbe un carattere progressista ed una funzione emancipatrice. Istruzione non è semplicisticamente sintomo/indicatore di competenze né educazione è espressione/manifestazione di bisogni; ancor meno si deve parlare di istruzione assimilandola ai contenuti/nozioni o di educazione in termini di relazione/empatia. Anche l'educazione assume una dimensione invasiva, se è eccessivamente parcellizzante, nel momento in cui, e ciò accade frequentemente con gli allievi differenti o con un disagio, si determina come intervento che pretende di definire il percorso capillarmente, momento dopo momento, sino a negare l'infanzia

del bambino/allievo, soprattutto se egli sperimenta una qualsiasi difficoltà; l'istruzione peraltro diventa emancipatrice quando con i suoi strumenti offre maggiore consapevolezza, perché una più alta cultura e un migliore controllo dei saperi permettono un più sicuro e consapevole rapporto con la realtà e una più adeguata relazione con gli altri e con se stessi. Entrambe perciò risultano indispensabili per una critica ed autonoma presa di coscienza, ma rappresentano anche la spinta insostituibile per indurre nel discente, normodotato o differente, la motivazione ad apprendere.

Il problema è organizzare e rendere sistemica l'educazione, collegando i suoi diversi e molteplici aspetti per farne un tutto congiunto e perfettamente armonizzabile con la vita reale, attivando nell'allievo l'assimilazione e promuovendo l'interiorizzazione e la capacità di rielaborazione sino all'acquisizione delle risorse/strumenti di controllo su di sé e sulle conoscenze, cioè dei sistemi metacognitivi per apprendere ad apprendere. Il principale compito della scuola è guidare i ragazzi, specialmente se differenti o in situazione di disagio, alla cooperazione, alla relazione e al mutuo riconoscimento e aiuto, stimolando in loro la consapevolezza dell'interdipendenza, spingendoli concretamente ad adottare quei comportamenti che sapranno trasformare tale spirito in atteggiamento esplicito e costantemente praticato. Una scuola veramente aperta alla differenza ripudia lo spirito gregario che asseconda ed incentiva comportamenti non condivisibili, in grado di favorire o addirittura di legittimare meccanismi di discriminazione e di inferiorizzazione.

La qualità dell'integrazione e della relazione consente di misurare, di verificare e di determinare la vera qualità della scuola. Vi è uno stretto ed indissolubile legame tra gli interventi che si attivano, progettano e promuovono in favore ed in funzione dell'allievo con disagio e la qualità e l'organizzazione dei servizi offerti e degli strumenti utilizzati dalla scuola. Una scuola attenta e consapevole al confronto con la differenza è certamente pronta ed attrezzata per individuare e per predisporre risposte adeguate, coerenti e puntuali per gli allievi con disagio e per farsi carico con il più alto spirito critico e la maggiore professionalità possibili di tutte le domande specifiche poste da ogni singolo allievo, attivando interventi individualizzati non solamente in favore dei ragazzi con disabilità, ma anche per chiunque presenti difficoltà di apprendimento, disturbi affettivo-relazionali, problemi comportamentali, disagio nella sfera della sessualità, difficoltà di adattamento per la provenienza da altri paesi e quindi da altre culture/modelli valoriali/religiosi. Anche a livello metodologico gli interventi elaborati, progettati e strutturati per aiutare e per guidare alla partecipazione gli allievi differenti o con disagio costituiscono degli strumenti, dei fattori e degli stimoli per potenziare e per innalzare la qualità dell'offerta formativa e dei servizi organizzati ed attivati in favore dei soggetti educandi. Lavorare per una scuola inclusiva, capace di integrare la diversità e disposta e motivata a riconoscere l'alterità, vuol dire operare per migliorare la struttura/sistema educativo nella sua globalità. L'integrazione non è infatti il frutto o il prodotto di un percorso casuale né tanto meno è riconducibile ad un'azione educativa che rinvia alle sole buone intenzioni o

che si ispira esclusivamente al principio della buona volontà, dal momento che le esperienze inclusive di maggior valore e di più alto significato si realizzano all'interno di un sistema più ampio e di una rete organizzata, cioè in un contesto nel quale esse fungono da guida e da stimolo per la competenza, per l'organizzazione, per la flessibilità e per le capacità di lavorare in gruppo secondo i criteri propri di una scuola autenticamente inclusiva e quindi di qualità.

La qualità non è un semplice abito esteriore, un esoscheletro giustapposto a materiali magmatici ed informi, essa si nutre di profondità e di partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti nel sistema-scuola secondo i criteri propri di un percorso realmente vissuto e condiviso, secondo uno scambio aperto e per molti versi inesauribile, che ha come meta la conoscenza, ma che impone anche momenti di riflessione e di introspezione, senza cadere mai nella presunzione, nell'arroganza o nella capziosità, ma neanche nell'approssimazione, nell'improvvisazione o nello spontaneismo.

La comunicazione a scuola allora deve essere necessariamente condivisa per motivare realmente a conoscere e a creare sistemi ed intrecci di relazione; va ricomposta perciò l'asimmetria tra docente e discente. La conoscenza intesa tuttavia come puro rispecchiamento altera ed incrina il reale, mentre la conoscenza colta, percepita ed interpretata come previsione e ricostruzione, ricerca ed indagine, penetra il più profondo significato/carattere del sapere, promuovendo un atteggiamento euristico e perciò di sperimentazione e di analisi/sintesi anche nell'allievo in situazione di differenza o con disagio. Se la realtà è divenire e dinamicità, ogni conoscenza statica rappresenta una negazione ed un non senso sotto il profilo educativo. Vi è uno stretto legame tra conoscere e fare, per cui va ripensata, specialmente per gli allievi con disagio, una organica rimodulazione del fare-scuola per predisporre concretamente situazioni in grado di promuovere la partecipazione e il coinvolgimento attivo. Il metodo sperimentale ed euristico è alla base di ogni concezione pedagogica epistemologicamente fondata, che sinceramente intenda attivare progetti e percorsi di interpretazione, di comprensione e di mutuo scambio/riconoscimento in nome di una educazione democratica tradotta in prassi educativa e in pratica quotidiana, non solo verbalisticamente proclamata né retoricamente millantata.

Educazione democratica non vuol dire indulgere in atteggiamenti proni dinanzi al nuovo, perché, come giustamente diceva Oscar Wilde, l'essere troppo moderni espone al rischio di essere superati dalla modernità stessa. Lo spirito democratico è sentimento interiorizzato e la democrazia politica, e perciò educativa, è incerta e poco sicura se gli abiti del pensare e dell'agire non costituiscono e rappresentano la parte più intima e peculiare della fibra e del tessuto vitale di una società. La democrazia non è una struttura ipertrofica o parasitaria, ma è forza viva e paradigma complesso.

La qualità della scuola la si misura in base alla capacità di elaborare un progetto che abbia una ricaduta nel lungo periodo per tutti gli allievi, specialmente per quelli che vivono un qualche disagio. A scuola non vale il proverbio americano (un po' da *far west* e un po' guerrafondaio), secondo il quale una

pallottola, una volta uscita dalla canna, non ha né amici né nemici, ma solamente un bersaglio da colpire; la scuola di qualità invece sa mettersi in discussione e ripudia la retorica del successo e della *routine* perché essa è confronto, intreccio, vita e riconoscimento dell'alterità.

Un fenomeno risulta inspiegabile sintanto che il campo di osservazione non è sufficientemente ampio includendo il contesto all'interno del quale il fenomeno stesso si verifica: la pedagogia problematicista, attenta al singolo e alla globalità, tenta di cogliere e di legare le diverse sfumature per rendere armonica la relazione educativa. Se l'osservatore non si rende conto della rete e del groviglio di relazioni tra un evento e la matrice in cui l'evento stesso si realizza, tra un organismo ed il suo ambiente, o è in presenza di qualcosa di strano e di misterioso, ma in educazione la relazione è sempre tra persone, oppure è spinto ad attribuire al suo oggetto di indagine e di studio alcune caratteristiche che l'oggetto potrebbe verosimilmente non possedere. Il rischio diventa maggiore dinanzi alla differenza, alla quale l'educatore poco attrezzato o sprovvisto tende ad affibbiare proprietà che non le appartengono, facendosi guidare dal pregiudizio e da una osservazione affrettata e superficiale dei problemi.

È la definizione chiara della relazione educativa che fa individuare gli elementi chiave, non per isolarli, bensì per precisarli nella loro contestualizzazione. È il contesto che ermeneuticamente precisa il senso dei singoli elementi, i quali però, nel loro insieme, determinano il contesto stesso. Se, ad esempio, si chiede ad una qualsiasi persona di buonsenso se sia lecito aprire il ventre di un uomo con una lama affilata, verosimilmente ci risponderà che tale azione è contraria sia alla legge sia alla morale; ma se la lama è il bisturi di un chirurgo, che deve operare per tentare di salvare la vita di un uomo, cadono ovviamente ed immediatamente tutte le possibili resistenze o remore di carattere etico o morale.

L'approccio ermeneutico garantisce la qualità dell'intervento anche con il disagio e con la differenza, perché spinge l'educatore a comportarsi nella relazione insegnamento/apprendimento come il lettore del testo sacro, per il quale ogni rilettura della Scrittura è sempre nuova; per tale ragione i rabbini parlano di lettura infinita. La lettura è confronto con la storia e con la nostra esperienza di vita. Ogni rilettura è pertanto interpretazione nuova; il testo e la relazione educativa, quando vengono reinterpretati, ci offrono nuovi orizzonti di senso e nuove chiavi ermeneutiche. Il testo sacro per il rabbino e per il teologo cristiano o musulmano è apertura, interpretazione e comprensione infinite. Anche il testo non sacro, in un'ottica ermeneutica, è esposto alla rilettura e quindi a nuove interpretazioni.

Una delle possibilità della pedagogia, in quanto disciplina e discorso sul senso, è quella di fornire strumenti di analisi che permettano di rintracciare i significati nella relazione insegnamento/apprendimento, cioè esattamente nel cuore del contesto educativo. In una prospettiva ermeneutica inoltre la nozione di *Bildung*, intesa come educazione e formazione di sé, sostituisce quella di conoscenza come obiettivo principale del pensiero.

Se consideriamo la conoscenza come il controllo o il possesso di una essenza o di un principio immutabile e statico, che debbano essere descritti da-

gli scienziati o dai filosofi, mai coglieremo il carattere più proprio e peculiare della relazione educativa e del percorso formativo di ciascun soggetto, specialmente se differente o con disagio. La conoscenza è infatti un diritto, un valore guida che ci conduce e ci accompagna lungo la giusta strada, che ci fa considerare il dialogo come il contesto ultimo all'interno del quale la conoscenza stessa deve essere compresa e condivisa. La pedagogia ermeneutica, soprattutto in riferimento alla diversità, cerca perciò di definire i molteplici livelli di pertinenza e di profondità della complessità per decriptare la policromia e le sfumature della relazione educativa.

Noi sappiamo che in ogni situazione la globalità del comportamento ha valore e funzione di messaggio, cioè è comunicazione, perciò comunque ci si comporti secondo la pragmatica della comunicazione non si può non comunicare. L'attività o l'inattività, la parola o il silenzio sono sempre e comunque dei messaggi, per tale ragione siamo condannati allo scambio comunicativo e alla dialogicità, influenzandoci reciprocamente. Il compito dell'educatore è allora fare in modo che lo scambio si orienti in senso positivo in funzione di un mutuo riconoscimento, che sappia trasformarsi in percorso e strategia di crescita culturale, sociale e relazionale. Ogni segno ha un suo valore ed è, tanto per l'ermeneutica pedagogica quanto per la linguistica/semiotica, tale in quanto si distingue da tutti gli altri: se l'educazione democratica ha come fine l'integrazione di tutti, non può affidare, nelle dinamiche educative, niente al caso o all'improvvisazione per non lasciare spazio ad atteggiamenti/comportamenti aggressivi e/o violenti.

La pedagogia ermeneutica è *coniunctio oppositorum*, in quanto riesce a coniugare la globalità con la singolarità attraverso processi di negoziazione tra teoria e prassi. Il termine teoria però non può essere assimilato a quello di astrazione e risulta quindi inaccettabile una sua contrapposizione al termine concretezza. La teoria è un discorso complesso e riflessivo, ma in una condizione e in una dimensione di permanente rinvio. La teoria non è un porre verità in sé, ma ermeneuticamente è confronto con il divenire. Una pedagogia democratica ha il compito anche etico di scongiurare, attraverso la negoziazione tra teoria e prassi, il fraintendimento e l'inferiorizzazione, promuovendo invece l'incontro con la differenza per restituirle valore e dignità attraverso l'attivazione di processi di reale e di autentica inclusione.

La pedagogia ermeneutica ritiene che la qualità dell'educazione risieda nella capacità di offrire strumenti per la decodifica di tutti i possibili linguaggi, nel rispetto sempre del soggetto educando e delle sue concrete potenzialità; per tale ragione vanno banditi sia l'irenismo pedagogico (fautore di acritiche e posticce conciliazioni) sia il disfattismo (promotore di atteggiamenti passivi e rinunciatari, che spingono pessimisticamente all'inazione). La scuola non è peraltro il supermercato delle molteplici istanze educative né la bottega dell'istruzione, come giustamente sosteneva il prematuramente scomparso Riccardo Massa. La scuola è un luogo non asettico e per tale ragione la contaminazione, lo scambio e il confronto sono necessari, cioè in educazione è inevitabile la relazione, che implica per l'educatore anche e soprattutto la responsabilità. La scuola non è una istituzione totale come per la pedagogia tradizionale, né una agenzia sociale

come per certa pedagogia americana, né ambiente elitario come per la pedagogia reazionaria; la scuola è invece luogo di incontro e di dialogo per tutti in funzione dell'integrazione e della relazione insegnamento/apprendimento. In una scuola democratica è ricercata e promossa l'uguaglianza, il che significa far diventare patrimonio di tutti ciò che è privilegio di pochi, attivando tutte le strategie utili per il decondizionamento e per favorire una consapevole partecipazione. Educare è allora un che fare permanente, interpretazione infinita, revisione e riformulazione, non ovviamente secondo una logica dell'incertezza, ma secondo i canoni e i criteri del problematicismo, che non si piega dinanzi alla novità e che però, ad un tempo, non nega la modernità.

In tal senso il metodo della ricerca-azione, compatibile e conciliabile con una concezione democratica ed aperta dell'educazione, prevede che l'operatore (insegnante/genitore/educatore) non sia separato dall'oggetto/soggetto/situazione monitorati, ma cerchi di migliorare le dinamiche relazionali muovendosi al loro interno e riflettendo continuamente e sistematicamente sul suo intervento, confrontandosi attraverso un dialogo attivo, un discorso ed uno scambio vivi con tutte le persone partecipi e coinvolte nel progetto educativo. La ricerca-azione è progetto degli insegnanti per gli insegnanti nella società, nella scuola e nella classe, attraverso un confronto di idee, di intenzioni e di azioni educative in modo da legare in forma coerente, organica ed indissolubile la teoria alla prassi. Essa è studio sistemico e sistematico che ha origine dalla situazione reale, per cui è molto più di una semplice e comune esperienza didattica, ma anche di un modello soltanto teorico. La ricerca-azione inoltre prevede e promuove l'operato congiunto e in rete di tutti i soggetti che ruotano intorno al discente in difficoltà, in situazione di differenza o con disagio; essa favorisce ed incoraggia una apertura critica e funzionale anche al mondo dell'extrascuola, cioè è costruzione di un progetto nel rispetto dei bisogni formativi di ogni singolo allievo.

Una scuola di qualità formula il suo progetto educativo ed opera per tentare di superare, o quanto meno di ridurre, tutte le possibili sperequazioni. Per una pedagogia democratica la questione del disagio e il problema della differenza non sono risolvibili né con il didatticismo (riducibile sostanzialmente ad una molecularizzazione semplificata degli interventi) né con il tecnicismo (cioè la protesizzazione come risposta alle difficoltà, unita ad una prona ed acritica fiducia nelle nuove tecnologie). Certa pedagogia americana tende ad una parcellizzazione estrema, ritenendo che la relazione educativa vada segmentata al massimo, dovendo essere supportata soprattutto dalla tecnica; la pedagogia conservatrice, avendo paura del nuovo e diffidando del cambiamento, evoca esclusivamente la tradizione e rispolvera l'obsoleta ed ambigua retorica dei valori e dei principi morali; la pedagogia problematicista ed ermeneutica invece cerca di coniugare tra loro i diversi livelli di riferimento per piegarli alle esigenze della persona nella sua singolarità in prospettiva della sua piena e totale integrazione. La pedagogia democratica allora, conciliando teoria e prassi, si presenta e si configura come lavoro per e con la differenza in nome di una globale, concreta e complessa assunzione di responsabilità da parte di tutti gli attori del processo formativo. La responsabilità di per sé

promuove il riconoscimento e la fiducia senza mai trasformarsi in violazione dello spazio vitale altrui, tutelando la libertà di ciascuno.

Il modo più facile ed immediato per sottrarsi alla responsabilità educativa personale è quello di appellarsi alle carenze strutturali, all'autorità incompetente o all'obbedienza a direttive inadeguate. Si negano in tal modo l'azione, l'intenzione, la volontà e la scelta. Chi sceglie tuttavia di operare e di lavorare con il disagio e con la differenza è investito di una responsabilità etica maggiore, che non significa spirito missionario o vocazione al sacrificio, ma più elevata professionalità e più qualificata attenzione alla dialogicità e allo scambio, sempre problematicamente aperto e quindi inesauribile.

Il confronto con il disagio e con la differenza trasforma l'educatore in operatore dell'impossibile in un mondo che ha fatto dell'ovvio, del prosaico, del banale e dell'immediatamente percepibile e consumabile l'unica sua dimensione. Nei processi di banalizzazione e di massificazione la sofferenza umana si è trasformata in un bene/merce da rimaneggiare e da neutralizzare attraverso operazioni mediatiche che ne anestetizzano la carica eversiva e ne narcotizzano la forza trasgressiva, o trasformandola in fenomeno da esibire o attivando meccanismi che provocano la saturazione, legittimando e incentivando così il rifiuto per la diversità.

La pedagogia ermeneutica, bandendo il prosaicismo e l'appiattimento, tenta di legare insieme ciò che appare irriducibile e irrisolvibile attraverso la ricerca di chiavi interpretative, in base alle quali la comprensione diventa possibile all'interno di particolari giochi linguistici capaci di aprire brecce e finestre su nuovi orizzonti e visioni del mondo. Il linguaggio, in quanto metarealtà che preesiste a noi, ma di cui noi siamo parte e che senza di noi non avrebbe senso e significato, ci aiuta ad attivare in educazione percorsi poco o addirittura mai praticati in prospettiva dell'inclusione della differenza e del dialogo con il disagio attraverso la ricerca di una comunicazione realmente condivisa e di un progetto per l'autonomia.

È proprio il gioco di scambio, di intreccio e di reciprocità tra identità e diversità in nome ed in prospettiva di una loro integrazione, non solo nell'immediato, ma ancor più in senso longitudinale nel lungo periodo, che consente di realizzare un'educazione democratica e perciò di qualità. Se è inevitabile per un verso che favorire e promuovere l'inclusione vuol dire innalzare la qualità della scuola nel suo insieme, è vero però per altro verso che le esperienze di integrazione di maggior rilievo e di più alto valore e significato hanno bisogno di supporti solidi strutturati e fondati sulla flessibilità, sull'organizzazione, sulla condivisione e sulla sincera solidarietà, sempre frutto ed espressione di rapporti consolidati e di un lavoro autenticamente di *équipe*. Il mutuo aiuto e la cooperazione in educazione costituiscono le risorse più avanzate e le strategie più concrete per un approccio al disagio e alla differenza in termini complessi e problematicistici nel rispetto di una concezione pedagogica basata sul concetto di cultura integrata e di rete.

L'educazione sistemica si fonda sulla coimplicazione, tuttavia mentre in fisica la spiegazione del macroscopico va ricercata e ricondotta al microscopico,

in una prospettiva pedagogica basata sulla complessità è il contesto a delimitare e a definire i livelli di comunicazione e di relazione dei singoli elementi tra loro e con la totalità. Il contesto infatti include, unitamente agli eventi esterni, anche il comportamento del singolo come capacità di apprendere ad apprendere e di utilizzare e di trasferire gli apprendimenti acquisiti in termini problematici. Si crea pertanto, quando l'intervento educativo è efficace, una perfetta interazione e un mutuo scambio e adattamento tra il singolo allievo e il contesto. In tal caso il soggetto educando, a partire dal suo punto prospettico di osservazione, definisce il significato, la struttura, la ridondanza, l'informazione, la comunicazione, la natura e la qualità del dialogo. Il contingentismo pedagogico invece ha come esito ineluttabile il paradigma dell'estinzione, cioè la perdita di flessibilità e di dinamicità del sistema e quindi del singolo allievo che del sistema stesso è parte; tale atteggiamento deriva dal non saper guardare oltre, fermandosi a cogliere in forma miope l'immediato e venendo a mancare la capacità di proiezione verso il futuro.

Un allievo con disagio o in situazione di differenza non è necessariamente deficitario o carente sotto il profilo dell'apprendimento, dal momento che dal risultato e dall'esito dell'intervento educativo e della strategia compensativa, cioè dalla formazione globale nel suo insieme intesa in senso longitudinale, dipende il livello delle sue mancanze e dei suoi limiti, ma anche il grado di competenze, di capacità e di conoscenze raggiunte. La differenza e il disagio infatti non sono riducibili alla dimensione e al concetto della mancanza, ma vanno colti e percepiti anche come risorse, perché una pedagogia veramente inclusiva, pur prestando la massima attenzione ai limiti e ai bisogni particolari di ogni allievo, esalta in forma alta e coerente la positività presente in lui.

Il confronto con il limite e lo scacco dinanzi all'imperfezione sono parte integrante di un percorso di crescita. L'identità del resto è anche figlia della frustrazione, che è comunque inevitabile, per quanto maggiore essa sia nei soggetti più deboli, ma di fronte ad essa in educazione non vanno innalzate barricate o operate chiusure, perché il vero problema è darle un senso per superarla e andare oltre; peraltro l'identità si determina fondamentalmente come relazione e scambio con la differenza, con l'alterità e la diversità. Il soggetto che non ha elaborato e costruito un'identità autonoma infatti considera generalmente qualsiasi manifestazione di diversità come una sorta di minaccia, di insulto o di segnale di una mancanza nella sfera dell'emozionalità, ma anche nella dimensione dei saperi. Tutto ciò è indice di una eccessiva dipendenza dall'altro e di una incapacità a gestire personalmente l'autostima. Il soggetto con identità debole paventa l'infedeltà dell'altro e ne teme l'abbandono, per tale ragione preferisce optare per l'innalzamento di barriere e per la negazione dell'alterità non assimilabile ai parametri dei più, della massa, dei benpensanti.

Con lo stigma e l'incapacità di riconoscere la differenza e il disagio si rischia di ridurre l'altro a banale e stereotipata caricatura, come un vecchio, ad esempio, che narra e snocciola interminabili ed edificanti storie/racconti/aneddoti non è indice di singolarità, carattere o identità forte e rispettata. Il pericolo è non avere un ciascuno ricco di qualità, ma un nessuno privo di

volto e pirandellianamente ridotto ad una ossimorica maschera nuda. Senza una autentica identità, ogni singolo è condannato ad appiattirsi sul contingente, essendo privo di slancio o di tensione vitale verso il futuro. È anche vero tuttavia che se ciascuno di noi è insostituibile, ognuno di noi è per molti versi un vuoto a perdere, per cui siamo, pur nella nostra unicità, interscambiabili.

L'incontro con la differenza e il riconoscimento dell'alterità rappresentano la via privilegiata per non cadere nell'indifferenza e per non diventare vittime passive dell'omologazione. Noi tutti interagiamo con un contesto costituito da sistemi di relazioni multiple, e i concetti e le immagini di noi stessi dipendono dallo scambio realizzato momento dopo momento con il mondo circostante. Tutto ciò rivela che l'identità con la sua flessibilità è una struttura aperta e dinamica, in continuo cambiamento e che il soggetto ha a disposizione sempre e comunque una grandissima quantità di opportunità e di potenzialità riconducibili anche al caso, che vengono messe da parte molte volte perché divieti e sanzioni censurano il mutamento e inibiscono persino l'esplorazione di se stessi. I modelli di efficacia/efficienza/economia inoltre spingono ad emarginare la differenza e/o a negare o a sottovalutare il disagio, il che induce il soggetto più debole ad autopercepirsi come depotenziato e in termini assolutamente svalutativi.

Il lavoro educativo con e sul contesto e con e sulla famiglia è condizione imprescindibile per la bontà dell'intervento, perché il comportamento del bambino/allievo è un tentativo di risposta ai desideri indefiniti, a volte malcerti e spesso contraddittori, dei genitori, e perciò tale comportamento non può che riflettere e mettere in caricatura i conflitti irrisolti presenti in ciascuna delle figure parentali, amplificati a volte nell'interazione.

Il problema non è la differenza in sé, ma il dramma e la tragedia sono determinati dalle conseguenze che dalla diversità derivano. Una educazione emancipatrice allora attiva meccanismi e strategie che favoriscono l'aiuto, inteso come promozione di un percorso che ha come fine l'autonomia massima, sempre nel rispetto della specificità dei bisogni di ogni singolo discente, e rigettano l'interferenza, cioè l'accelerazione artificiale degli interventi attraverso processi e comportamenti di tipo sostitutivo. Quando si prende il posto del bambino in difficoltà lo si inibisce, si tende a diventare una sorta di io ausiliario, una vera e propria stampella psicologica, che non disdegna neanche le risposte anticipatorie. Il bambino iperprotetto non aspira e non ambisce a diventare protagonista del proprio apprendimento attraverso strategie di scoperta autogestita; egli cerca invece sempre meno di essere indipendente e opta perciò per i comportamenti iperadattivi e/o aggressivi a seconda delle situazioni, mostrando in entrambi i casi un'incapacità ad entrare armonicamente e serenamente in relazione con il contesto, essendo esasperate le sue incertezze e quindi la sofferenza nell'autostima.

Le richieste minimali e la bignamizzazione dei saperi non incoraggiano l'emancipazione del soggetto differente o con disagio, anzi incentivano il processo che spinge a costruire un'immagine negativa e svalutativa di sé. Il lavoro sull'autostima, se perviene al successo, serve a migliorare la qualità globale

dell'intervento educativo, sia sotto il profilo più strettamente affettivo-relazionale sia sotto quello più peculiarmente cognitivo. I vissuti di sofferenza, rafforzati sicuramente da un'immagine autosvalutata, non promuovono l'apprendimento né gli atteggiamenti positivi verso se stessi o verso gli altri; in tal modo i fallimenti trovano inevitabilmente un riscontro o una giustificazione o in se stessi o negli altri e la rinuncia diventa la risposta abituale e più plausibile ad ogni situazione-problema.

È fondamentale insegnare a scuola il gusto e il piacere per la fatica per meglio apprezzare i risultati conseguiti e per evitare di adottare atteggiamenti passivi di fronte alle difficoltà. Per apprendere infatti è necessaria la disponibilità al cambiamento, ma anche la capacità di dare un senso allo sforzo, all'impegno, all'errore e persino agli eventuali fallimenti.

L'educatore non è un taumaturgo o un imbonitore che millanta il possesso di panacee universali, buone per ogni situazione e per ogni male. In educazione, soprattutto con la differenza e con il disagio, è fisiologica la residualità, cioè parte del lavoro può risultare inefficace, improduttivo o persino contraddittorio. La prassi educativa è esposta alle revisioni e in quanto progetto aperto è soggetta alla confutazione e al superamento continui. Educare è perciò mediazione incessante, per cui l'insegnante è un intercettatore di intelligenze che si scontra passo dopo passo anche con l'errore e deve mettere quindi da parte ogni possibile ansia da prestazione. L'educazione si fonda pertanto su una relazione plurivoca e complessa, mai riducibile a concezioni unidimensionali e statiche della relazione né assimilabile a modelli aproblematici e/o asettici.