

L'esperienza del sostegno. Sguardi pedagogici oltre le pratiche

di **Davide Viero**

Abstract

L'articolo prende in esame un corso universitario per insegnanti di sostegno con l'obiettivo di realizzare una valutazione complessiva dell'esperienza dal punto di vista pedagogico. L'intento è di oltrepassare la finitezza e la frammentarietà del dato per ricomprenderlo nella sua unità. In una sezione viene analizzato il lessico incontrato e in un'altra vengono presi in esame i testi e le modalità di lavoro. Complessivamente emerge la generale perdita della trascendenza, ossia il riferimento ad una dimensione ulteriore tendente all'universalità, dove dovrebbe radicarsi ogni aspetto. Questo sradicamento si presenta sotto le spoglie dell'appiattimento sul contesto, dell'oggettivazione e di un soggettivismo deresponsabilizzato. Si rileva così il cambio di statuto epistemologico della pedagogia, che diventa disciplina tecnica, volta all'uso di strumenti.

Parole chiave
**analisi pedagogica, insegnante di sostegno, oggettivazione,
appiattimento sul contesto, soggettivismo**

The article considers an academic course for learning support teacher, with the scope to realize a general valuation of this experience from a pedagogical point of view. The underlying purpose is to go beyond the finiteness and the fragmentation of the experience in order to reconstitute its theoretical unit.

In the first part lexicon is taken into account. Successively, didactical material and methods are analyzed. Overall, it is pointed at a pervasive loss of transcendence, namely at a total absence of every reference to a further universal dimension where theoretical analysis should take root. It is hence noticed that that theoretical eradication is disguised as objectivity and, at the same time, as irresponsible subjectivity. On these bases, it is discussed the changing epistemological character of pedagogy, which has become a technical discipline, dedicated at the use of instruments.

Key words
**pedagogical analysis, learning support teacher, objectification,
levelling on the context, subjectivism**

63

l'educativo nelle professioni

1. Introduzione

L'obiettivo di questo scritto è quello di analizzare l'esperienza di un corso aggiuntivo per insegnanti di sostegno, da me svolto presso l'università nell'a./a. 2010/2011. L'intento è quello di significare il dato e giungere a conoscere lo stato della formazione attuale dal punto di vista pedagogico a partire dalla formazione stessa. Interrogherò l'esperienza condotta attraverso domande radicali, tentando di far emergere dal dato esperienziale la sua effettiva portata, dispiegandolo dunque lungo gli assi del passato e del futuro, nel tentativo di portarlo fino alle estreme conseguenze.

2. Il senso delle parole

Intendo dedicare una sezione all'analisi del lessico incontrato durante questa esperienza formativa a causa della duplice rilevanza delle parole: esse, infatti, possono racchiudere in sé i concetti, dai quali derivano e perciò ne sono intimamente legate, oppure contribuiscono a costruirli. Nella prima eventualità, Heidegger afferma che “La risposta (Antwort) del pensiero è l'origine della parola (Wort) umana, quella parola che, sola, fa sorgere il linguaggio come dizione della parola nei vocaboli” (Heidegger, 2001, p. 82). Diversamente, nel secondo modo di intendere, le parole vengono considerate scisse dagli stessi concetti. In questo caso Foucault (Foucault 1972), delinea il tema del *soggetto fondatore*, il quale “è incaricato di animare direttamente colle sue mire le forme vuote della lingua” (Foucault, 1972, p. 24). Così “il soggetto fondatore dispone di segni, di impronte, di tracce e di lettere. Ma non ha bisogno, per manifestarli, di passare per l'istanza singolare del discorso” (*Ibidem*). Tutto ciò delinea la potatura della trascendenza, intesa come riferimento della parola ad una dimensione ulteriore tendente all'universale. In questo paragrafo analizzerò, per ragioni di spazio, solo quei termini incontrati che risulteranno estremamente gravidi di ulteriori significati, dedicando un'analisi specifica per ognuno di essi. L'intento che mi propongo è quello di seguire la prima via indicata e di effettuare l'interpretazione lessicale di tali parole per appurare se i concetti ad esse attribuiti nel corso di sostegno, siano propri o meno della parola stessa.

Training. È la prima parola che qui analizzerò, vista la prossimità semantica con cui veniva utilizzata durante il corso per il sostegno, assieme ai termini *coaching* e *modeling*. Questi vocaboli venivano usati per intendere il “processo formativo”. Ritengo però, anche confrontandomi con lo Zingarelli, che questi termini siano assimilabili o più vicini ad un modo di istruire vicino all'allenamento/preparazione (*training*), addestramento (*coaching*) e modellamento (*modeling*), piuttosto che a scenari di formazione

umana. Lo stesso dizionario, infatti, traduce l'educazione con *education* e formazione con *formation*. Usare la parola *training* per riferirsi all'educazione, significa essere già di fronte ad un orizzonte formativo oggettivo (un ossimoro), in quanto l'azione educativa è volta alla ripetizione o comunque al raggiungimento di un obiettivo o modello stabilito in partenza cui l'educando è chiamato a riprodurre e conformarsi intellettualmente, perseguendo la perfezione del gesto tecnico. La riproducibilità, impersonale, è allora la cifra di questa concezione "formativa". Da ciò consegue che lo spazio per la creazione dell'inedito attraverso una dimensione personale di aderenza con se stessi, non è più contemplata, se non come incidente di percorso. Questo significa anche l'esonero dall'umano, in quanto il centro di tutto diventa un elemento oggettivo a cui il soggetto deve conformarsi. L'educazione allora non è più al servizio della persona per far sì che questa possa far gemmare i frutti delle proprie peculiarità, indipendentemente da quali esse siano. L'azione formativa non è più perciò aperta, ma conclusa in un *target*, ossia un bersaglio da colpire ed affondare. Ma chi affonda? Inoltre, se con *training* o *coaching* intendiamo anche allenamento, ecco che allora questo non è qualcosa che abbia un fine o un senso in sé, dato che ci si allena solo allo scopo di un miglior rendimento nella competizione. Se l'educazione diventa di conseguenza un allenamento in vista della vita (vita=competizione?) o dell'età adulta, ecco che l'educazione stessa perde ogni gusto, ogni senso intrinseco e diventa un mero esercizio in vista di qualcosa che avverrà, ma che è irrimediabilmente staccato dall'*hic et nunc*. Si assiste così ad una discrasia temporale tra preparazione e svolgimento del compito al quale ci si è preparati. Il senso, in questa "concezione pedagogica", non appartiene più alla cosa in sé, ma viene scisso e traslato in avanti, verso un particolare obiettivo a cui tutto dev'essere abdicato e sacrificato, in nome della produttività, dell'efficacia e dell'efficienza. In quest'ottica il valore non è più intrinseco, ma subdolamente relazionale, dato che esso emerge in funzione di qualcosa d'altro. In educazione dovremo allora affidarci al Pangloss di turno dove egli "provava in modo ammirevole che non c'è effetto senza causa" (Voltaire, 2006, p. 4), dando così un calcio all'imprevedibilità della vita, ben resa dalle vicissitudini di Candido. Non si tratta perciò più di scoprire il senso delle cose, ma di apporlo dopo averlo costruito artatamente, senza più vincoli di accordanza.

Ultimo, ma non meno significativo aspetto, è quello della dipendenza dell'allievo dall'insegnante-tutor, mistagogo esoterico che detiene la chiave della perfezione tecnica del gesto. Così facendo, però, "non si vuole che la libertà si affermi, che la forza dell'opposizione si manifesti: si vuole sotmissione" (Stirner, 1967).

Valutazione autentica: era il titolo e il tema trattato durante un seminario nel quale si affermava l'assoluta bontà della valutazione di "pro-

cesso” rispetto a quella di “prodotto”. Così, in questo modo di intendere, quello che deve essere valutato non è qualche cosa di oggettivo e reale, essendo una siffatta concezione troppo intrisa di positivismo e limitante. La valutazione deve perciò fondarsi sul noumeno del soggetto, non sull’epifenomeno, presupponendo come costitutiva una non coincidenza tra questi due livelli e la speciosa pretesa di cogliere precisamente il noumeno stesso. Da qui la necessità di valutare le “variabili di processo”. Non intendendo entrare nel merito delle forme della valutazione autentica, ma mi preme piuttosto far emergere alcune considerazioni di fondo. Infatti ho rilevato che si è iniziato a disquisire di punto in bianco a proposito della valutazione autentica, presentandola come l’avanguardia del meglio, scenario ultimativo del migliore dei mondi possibili. Da queste premesse, ad un soggetto pensante, vien da intendere che tutto quello che è precedente, sia spazzato via dalla ramazza dell’inautentico. Senza scomodare Heidegger su queste endiadi, rilevo l’assoluta inconsapevolezza storica espressa. Sembra infatti che il tribunale del presente abbia sempre la verità su quello del passato, ignorando che il tempo non finisce con l’ora e condannando il presente di oggi ad essere sconfessato dal futuro di domani, facendo risultare inautentico ciò che fino a ieri non lo era assolutamente. Inoltre, pur senza cadere sotto il giogo dello storicismo, credo che ogni epoca abbia dato il valore di migliore a quanto considerava di più avanzato, e la valutazione inautentica di oggi era considerata la più evoluta e autentica fino a ieri. Ultima postilla a quella che, storpiando Lakatos, potrebbe chiamarsi “slittamento progressivo di termine”, invece che “slittamento progressivo di problema” (Lakatos, 1978), e che coinvolge ancora una volta la dimensione cronologica. Fantasticando, si potrebbe allora elencare, in un climax decadente, la valutazione post-autentica, iper-autentica e trans-autentica, senza minimamente considerare che due sono sempre state le categorie della valutazione, quella buona e quella cattiva. Ogni epoca ha attribuito e attribuirà le proprie caratteristiche all’una e all’altra. La corsa all’aggettivo è sintomo dell’oggettivazione pervasiva secondo cui tutto deve essere raccolto e conchiuso in un concetto col proprio nome e definizione, separato da ciò che c’era prima e da ciò che viene poi, inteso come essenzialmente diverso a priori. Avere uno sguardo storico significa, invece, disporre degli strumenti per sfuggire dalla schiavitù del presente, che si manifesta sotto le spoglie di un’apparente libertà, e porsi quindi nei confronti del presente stesso interpretandolo al contempo come derivazione del passato e come eccentrico rispetto allo stesso, riconoscendone continuità e discontinuità, anche in una tensione verso il futuro. All’opposto, concepire tutto come nuovo ed eradicato, vuol dire assumere la logica del consumatore, onnivoro di presente, che acquista solo per essere al passo coi tempi e non per le effettive necessità, escludendo ogni senso intrinseco fondato sul bisogno reale.

Inclusione/integrazione: durante gli studi da me svolti presso la facoltà di Scienze della Formazione circa un lustro prima, l'analisi pedagogica privilegiava il termine integrazione, in quanto questo rappresentava la finalità e l'obiettivo dell'azione formativa volta alle persone con disabilità. Ciò significava che la persona disabile superava l'onta sociale del deficit e partecipava pienamente alla vita comune. All'opposto vi era l'esclusione. L'inclusione era invece considerata un passaggio tra la prima e la seconda. Includere, nel passato piano di studi quinquennale, voleva dire inserire fisicamente il disabile o chiunque altro nel gruppo o nella società, ma questa operazione non significava che poi si instaurassero delle relazioni umane volte alla realizzazione piena delle parti in causa. Quindi il piano fisico (inclusione), andava trasceso tramite la gemmazione del livello umano (integrazione), fatto di relazioni in entrambe le direzioni. Durante questo corso di sostegno, invece, il fondo del caleidoscopio era mutato, passando dall'approccio cognitivista a quello del socio-costruttivismo culturale. Questo è un esempio di come i termini vengano piegati e sottomessi ai concetti da veicolare, come se non avessero un significato proprio, con l'effetto che, come per magia, anche i significati delle parole cambiavano, compiendo, a mio avviso, una violazione del lessico. Così, fare i conti colle singole parole elidendo la trascendenza del discorso, comporta sì il limitare i rischi dello stesso, ma anche esserne limitati, perché non si coglie più la libertà, che è anche alea, e che deriva proprio dall'atto immateriale del trascendere. Se sostare nel discorso significa essere liberi, nella concezione decadente, ossia oggettivata, vi è la certezza di un controllo serrato su ciò che è, dato che esso è stato incasellato col suo nome e ogni altra possibilità è esclusa ma, con la potatura della trascendenza, si verifica anche il passaggio da una libertà raffinata ad una discutibile. Infatti, così facendo si incespica in un ostacolo, dato che ciò che è non può essere diversamente e l'uscita da questo vincolo richiede meno raffinatezza; infatti il soggetto, per non sottomettersi al legame così cristallizzato, si volge verso una produzione incessante di nuovi sinoli (composti da vocabolo e significato) oggettivati o alla ridefinizione e al consumo dei precedenti. Egli non si rende conto che quest'arbitrio non rende liberi, ma genera solo ebbrezza di libertà, dato che comunque è prigioniero del livello oggettivato. La ricerca dell'inautentica libertà diventa così fuga reificante dal respiro breve.

Cambiare significato alle parole, invece di farsi guidare dal discorso, rileva la lotta e la logica di scontro come mezzo di affermazione a scapito di qualcosa d'altro, considerato come costitutivamente inferiore. Modellare e creare, incuranti di quanto è già, non in relazione all'essenza, ma all'uso, evidenzia un elevatissimo grado di utilitarismo, irrispettoso di ciò che vi è di precedente e ignorante la libertà comunque presente. Ciò risponde forse all'esigenza, ad alto tasso ideologico/totalizzante, di normalizzare la realtà, escludendo ulteriori possibilità, foriere anche di eventuali falsifica-

zioni. Oltre a tutto questo, l'uso forzoso dei termini induce a rilevare capziosamente la povertà della situazione precedente, povertà superata solo dal radioso sole dell'avvenire, che senza di esso non avrebbe trovato la giusta parola. In questo furore antipassatista, ognuno può diventare il messia, portatore di una nuova verità, anche solo per se stesso.

Ecco per esempio che, *mutatis mutandis*, nel passaggio dal cognitivismo al costruttivismo socioculturale, il termine integrazione assume uno sgradevole significato di assimilazione rispetto ad un preteso standard. Nel primo approccio l'integrazione è un portare a compimento e un aggiungere vicendevolmente ciò che manca ad entrambe le parti, a partire dal riconoscimento di ineluttabili peculiarità, che vengono poi superate attraverso la trascendenza, e con il conseguente riposizionamento di esse su di un piano nuovo. Differentemente, secondo una certa interpretazione del socio-costruttivismo, questi ineliminabili paletti da cui spiccare il salto, devono essere immolati, in quanto, annullata la trascendenza, essi risultano limitanti il processo di costruzione della realtà, che così non sarebbe più libera. Partire da una base predeterminata, senza più possibilità di trascendenza, significa che l'uomo è limitato, con la conseguente rinuncia alla propria natura. Il socio-costruttivismo, dunque, se ben intendiamo, pare ergersi su di un punto zero, un insieme vuoto, su cui si co-costruisce la cultura. Questo passaggio risulta alquanto capzioso, dato che tale costruzione viene affidata alla stessa natura. L'uomo, in questa concezione, giustificata da certa psicologia, è infatti animale sociale *naturaliter*, perciò l'inclusione, con le sue leggi fisiche e il suo peso in termini di ossa e muscoli, rappresenterà l'acrocoro culturale, dato che la presenza fisica lascerà il passo alle naturali relazioni, dalle quali si giungerà alla produzione di cultura, cedendo il compito di generare la cultura stessa alla nuda natura. Includere il disabile o chiunque altro nel gruppo, ossia chiuderlo dentro senza possibilità di trascendenza, significa forse intendere l'educazione come contenimento.

Il non detto nei testi

In questo paragrafo analizzerò i testi da studiare per il corso. L'analisi sorgerà prendendo in considerazione tre crinali emergenti, quali quello dell'appiattimento sul contesto, dell'oggettivazione e infine del soggettivismo deresponsabilizzato. Queste tre dorsali si intrecciano e sottendono uno sfondo comune quale quello della perdita della trascendenza, ossia quell'attenzione-tensione verso ciò che va oltre il dato e anela ad una dimensione universale. Alla fine di questa sezione apporrò una breve appendice in cui verranno analizzate le modalità di lavoro sui materiali esperite durante seminari e laboratori, così da avere un raffronto tra la dimensione "teorica" e la sua applicazione.

Procederò riportando dai testi presi in esame una breve citazione, che verrà fatta oggetto di riflessione.

Rogoff (1984) sostiene che “il contesto include la struttura fisica e concettuale del problema, come pure l’intenzione che orienta l’attività, nonché il *milieu* sociale in cui è inserita” (Rogoff, 1984, p. 1). Parimenti, D’Amore afferma che “l’apprendimento è sempre situato, dunque deve trovare la propria giustificazione in se stesso, nel contesto *hic et nunc*” (D’Amore, 2002, p. 55). La prima conseguenza dell’appiattimento sul contesto emergente dai testi, consiste nell’ablazione del passato e del futuro a favore di un’ipertrofia del presente da cui tutto deve trarre origine e giustificazione. Così, a parte il rischio di un bieco storicismo, dove si potrebbe giustificare anche un nazista dal momento che è vissuto a quel tempo, si evidenzia anche la perdita di rilevanza del soggetto creatore a favore del contesto. Così, senza passato e senza futuro, l’educazione come “riproduzione” (Bourdieu, 1964), non è più possibile, mancante la temporalità; ci sarà comunque riproduzione, ma inconsapevole, offuscata dalla fedeltà al contesto, che verrà perciò riprodotto serialmente. La chiusura nel presente preclude la creazione dell’inedito, dato che esso trova la sua origine nell’indeterminatezza soggettiva di un individuo, inspiegabile a partire solamente dal contesto. Ridondante riprendere Nietzsche, sull’inattualità del genio, il quale, in tutte le epoche è sempre stato colui che precorre il tempo, colui che si radica al di fuori del presente. Egli è “contemporaneo” nel senso che dà a questo termine Agamben: “coloro che coincidono troppo pienamente con l’epoca, che combaciano in ogni punto perfettamente con essa, non sono contemporanei perché, proprio per questo, non riescono a vederla, non possono tenere fisso lo sguardo su di essa” (Agamben, 2008). In questo scenario cristallizzato, l’unica possibilità rimane quella della “estrazione di valore” (Gallino 2011). Tutto si riduce all’uso, al riciclo e al consumo di ciò che già è. Il presente come assoluto lo si riscontra anche in Mialaret, che a proposito della scuola afferma: “Sono da inventare nuove finalità, nuovi modi d’azione, nuove forme di educazione...” (Mialaret, 1996) come se il presente determinasse anche la natura umana. Ma a chi deve rivolgersi la scuola? All’epoca storica o all’uomo?

La seconda forma emergente dall’appiattimento sul contesto, riguarda l’anno di pubblicazione dei testi stessi, tutti scritti nel periodo di un lustro e quindi con l’esclusione dei classici. Inoltre tutti i libri erano riconducibili ad un’unica ed egemone corrente di pensiero.

La terza forma di appiattimento sul contesto è data dalla palingenesi di un nuovo pensiero che ne sostituisce uno superato. Un pensiero che nasce dal reale e considerato da Rogoff sostanzialmente diverso. Questa “*Everyday cognition*” vede con spocchiosa diffidenza un pensiero alto e astratto, adatto più agli auguri che agli uomini di mondo (o qualunque). Non ci si rende conto che in ogni caso il pensiero non cambia, dato che è sempre trascen-

denza oltre il reale, tanto quello del fabbro artigiano che quello del filosofo teoretico. Cambiano naturalmente la raffinatezza e il tema.

Un altro effetto della perdita del riferimento alla dimensione trascendente, è la tendenza all'oggettivazione, facilmente riscontrabile nel testo di Soresi (Soresi, 2006) quando si riferisce al "*parent training*" (p. 248). Tutto viene ricondotto all'oggetto, che racchiude in sé ogni orizzonte, perdendo così la dimensione escatologica. Di conseguenza, ciò che era mezzo, viene a porsi come fine. Nel già citato caso di "*parent training*", tutta l'attenzione viene dedicata ai vari passaggi, formalizzati minuziosamente e ingranditi a dismisura, tanto da offuscare il fine a cui tendono. Allo stesso modo, l'inclusione non viene più concepita come un mezzo per il compimento soggettivo, ma la si pone come fine, tralasciando, incuranti, ogni ulteriorità che potrebbe fiorire a partire da essa. In questo scenario le idee e la conoscenza non valgono più, soppiantati dalle "buone pratiche", fornite sul mercato già pronte e ripetibili come algoritmi. Si verifica così il passaggio da un agire ad un fare, con il primo termine che indica il perseguimento di un'idea che retroagisce su chi la realizza, e con il secondo che indica un fare in quanto tecnicamente possibile; ma se "si arriva a cogliere che cosa ci si addice fare, ma non perché ci si addice, non sarà ancora una buona deliberazione" (Aristotele, 1999, p. 243).

L'oggettivazione, in pedagogia, conduce dunque all'esonero dall'umano, dato che il fine non è più l'uomo, ma il valore intrinseco racchiuso nelle procedure oggettivate. Il punto estremo di questa concezione è un'oggettivazione senza oggetto, ben esemplificata dal perseguimento di processi da implementare per se stessi, come "la triplice alleanza tra cognizione, metacognizione e motivazione" (Short, Weissber-Benchell, 1989). Processi da sviluppare per se stessi o per altro mai specificato, perché non avvolti, né riempiti da alcunché frutto della scelta soggettiva.

All'opposto dell'oggettivazione, anche se non in contrasto con essa, si può rilevare un soggettivismo immediato e non raffinato, che trova la sua ragion d'essere in sé e la sua origine nella perdita di trascendenza. Il soggetto non fa più riferimento a qualcosa di altro da sé, perché questo sé rappresenta l'inizio e la fine. Così l'azione formativa non è più volta al perfezionamento del soggetto attraverso il confronto con l'universalità e la cultura, ma è diretta a "rispondere ai bisogni formativi degli utenti-clienti" (Rondanini, 2004, p. 102). Il soggetto diventa l'apriori e la cultura stessa un'appendice strumentale alla soddisfazione dei suoi più immediati bisogni. Nell'*Index per l'inclusione* (Booth, Ainscow, 2008) si afferma che l'obiettivo dell'inclusione "è una risposta differenziata ai bisogni" ma chi li vaglia? Come si fa a desiderare ciò che è sempre più alto ed è nelle corde del soggetto, se questo non si eleva mai perché il presente è lo stecato invalicabile?

In molti testi (Miato 2004, Robeyns 2005, Soresi 2006) si afferma che compito della scuola è perseguire il "*Well being*", e così il "*Capability ap-*

proach” (Sen 1994), viene trasposto dall’economia ed eretto ad obiettivo della formazione. Qui, tutta l’attenzione è rivolta al di fuori dell’individuo, dato che gli assetti sociali dovrebbero tendere ad espandere le *capabilities* delle persone, ossia la loro libertà di promuovere o raggiungere i *beings* e *doings* a cui essi danno valore. Secondo tale modello “i fini del benessere [...] dovrebbero essere concettualizzati in termini delle capacità delle persone di funzionare [...] intraprendere le azioni e le attività in cui esse vogliono impegnarsi ed essere chi vogliono essere” (Robeyns 2005). Per chiudere questa parte dedicata al soggettivismo, una postilla di Nietzsche: “...acquistare la visione della propria miseria e del proprio bisogno, della propria limitatezza, per imparare a conoscere i rimedi e le consolazioni: vale a dire il sacrificio dell’io, la sottomissione agli scopi più nobili...” (Nietzsche, 1985, p. 25).

Questa concezione educativa strumentale, che discende dal volere e che sovrasta quella dell’essere e del suo compimento, ha trovato una risposta paritetica nelle modalità di lavoro. Queste erano tutte volte all’uso di materiali e non alla loro comprensione o analisi, privilegiando un approccio operativo. Questi materiali erano trattati come un mero utensile, “ossia qualcosa che – come aveva scorto bene il pensiero antico – prolunga e rinforza l’azione delle nostre membra, dei nostri organi sensibili; qualcosa che appartiene al mondo del senso comune. E che non può mai farcelo superare. Questa invece è la funzione propria dello strumento, il quale non è un prolungamento dei sensi, ma nell’accezione più forte e letterale del termine, incarnazione dello spirito, materializzazione del pensiero” (Koyré, 1967, p. 101). Da rilevare l’uso di molteplici indicatori sull’inclusione, senza proporre definizioni della stessa. Così l’indicatore, per natura non neutro, è diventato un vettore incontrovertibile di un’idea o modello a cui uniformarsi, idea inconfutabile da accettare o rifiutare, ma non da fare oggetto del pensiero, dato che essa rimaneva diafana, con buona pace dell’onestà intellettuale. L’indicatore, per concludere, indica ciò che c’è già e così ostruisce il fluire del nuovo.

Si assiste così, per concludere, al cambio dello statuto epistemologico della pedagogia: con la potatura della trascendenza e con l’oggettivazione, essa è oramai diventata una disciplina tecnica che agisce sul contesto a partire da esso e che mette a disposizione del soggetto *tools* fini a se medesimi. La pedagogia diventa allora *governance* di ciò che già c’è, strategia nell’uso di tali strumenti, che danno la parvenza di una libertà che è in autentica.

Riferimenti bibliografici

- Aristotele (2008). *Etica Nicomachea*. Bari: Laterza.
- Booth T., Ainscow M. (2008). *L'Index per l'inclusione*. Trento: Erickson.
- Bourdieu P. (2006). *La riproduzione*. Firenze: Guaraldi.
- D'Amore B. (2002). Il processo di scolarizzazione del sapere. In A. Contardi, B. Piochi, *Le difficoltà nell'apprendimento della matematica*. Trento: Erickson.
- Foucault M. (1972). *L'ordine del discorso*. Torino: Einaudi, Torino.
- Heidegger M. (2001). Poscritto a *Che cos'è metafisica?* In *Che cos'è metafisica?* Milano: Adelphi.
- Koyré A. (1967). *Dal mondo del pressappoco all'universo della precisione*. Torino: Einaudi.
- Mialaret G. (1996). Savoirs théoretiques, savoirs scientifiques et savoir d'actions en éducation. In J.M. Barbier (a cura di), *Savoirs théorique et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Nietzsche F. (1973). *Sull'avvenire delle nostre scuole*. Milano: Adelphi.
- Nietzsche F. (1985). *Schopenhauer come educatore*. Milano: Adelphi.
- Robeyns I. The capability approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*. Taylor and Francis Group, London.
- Rogoff B. (1984). Thinking and learning in social context. In B. Rogoff, J. Lave, *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rondanini L. (2004). Le buone pratiche inclusive della scuola elementare trentina. In L. Miato (a cura di), *Centro pubblicazioni della scuola autonoma di Trento*.
- Short E. J., Weissber-Benchell J. A. (1989). The triple alliance of learning: Cognition, Metacognition and Motivation. In C.B. Mc Cormick, G. Miller, M. Pressley (Eds.), *Cognitive Strategy Research: from basis research to educational applications*. New York: Springer-Verlag.
- Sen A. (2006). *Scelta, benessere ed equità*. Bologna: Il Mulino.
- Soresi S. (2007). *Psicologia della disabilità*. Bologna: Il Mulino.
- Stirner M. (1967). Il falso principio della nostra educazione. In G. Penzo (a cura di), *Scritti minori*. Bologna: Patron.
- Voltaire (2006). *Candido*. Torino: Einaudi.