ATTUALITÀ PEDAGOGICHE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO
Vol. 5, N. 1, Year 2023
ISSN: 2704 – 873X

Desiderio, Autodeterminazione e Progetto di Vita. Prospettive inclusive

Desire, Self-determination and Life Project. Inclusive perspectives

Flavia Capodanno*, Addolorata Amadoro**, Carmen Lucia Moccia***, Fausta Sabatano****

*Università degli Studi di Salerno, Italia, fcapodanno@unisa.it,

**Università degli Studi di Salerno, Italia, aamadoro@unisa.it,

*** Università degli Studi di Salerno, Italia, cmoccia@unisa.it,

****Università degli Studi di Salerno, Italia, fsabatano@unisa.it.

ABSTRACT

I cambiamenti repentini a cui siamo sempre più esposti, derivanti dall'imprevedibilità degli eventi, spesso sembrano spingere i giovani verso l'individualismo, provocando un disinteresse nella ricerca dell'Altro o, meglio, nel *desiderio* dell'Altro. Ne deriva una tendenza ostinata a perseguire il soddisfacimento dei propri bisogni nell'illusione di dare risposta ai propri desideri. Assumendo la prospettiva lacaniana, il desiderio non può prescindere dalla presenza dell'Altro; infatti, l'Io ha necessità dell'Altro per esistere, anzi, esiste solo attraverso i significanti dell'Altro. Muovendo da tali premesse, il presente contributo indaga il concetto di *desiderio* proponendone una possibile declinazione didattico-pedagogica in prospettiva inclusiva, con l'obiettivo di sollecitare la riflessione circa l'esistenza di un desiderio autentico che emerge costantemente nella relazione tra insegnante e studente. Un desiderio che non sia la sintesi di desideri eterodiretti, ma che, soprattutto in presenza di bisogni educativi speciali, attraverso l'esercizio dell'autodeterminazione, favorisca la realizzazione del Progetto di vita individuale.

ABSTRACT

The sudden changes to which we are increasingly exposed, deriving from the unpredictability of events, often lead young people towards individualism, thus causing a lack of interest in the relationship with the Other or even in the desire for the Other. The result is a tendency to pursue the satisfaction of one's needs in the illusion of giving an answer to one's desires. Assuming the Lacanian perspective, desire cannot ignore the

presence of the Other, indeed, the Ego needs the Other to exist, it exists only through the signifiers of the Other. Stemming from these premises, this article investigates the concept of desire by proposing a possible didactic-pedagogical declination within an inclusive perspective, with the aim of soliciting a reflection on the existence of an authentic desire that constantly emerges in the relationship between teacher and student. A desire that is not the synthesis of other-directed desires, but which, especially in the presence of special educational needs, can promote the realization of the Individual Life Project through the exercise of self-determination.

KEYWORDS/ PAROLE CHIAVE:
Desire; Inclusion; Self-Determination; Life Project
Desiderio; Inclusione; Autodeterminazione; Progetto Di Vita

INTRODUZIONE

Nell'intricato panorama sociale contemporaneo si potrebbe scorgere una deriva del desiderio, causata dall'esaltazione ostinata del mero soddisfacimento dei propri bisogni nella prospettiva di un "futuro" avvertito come "minaccia" (Benasayag & Schmit, 2004, p. 40). Questa riflessione induce a soffermarsi su due categorie, indagate in più campi del sapere: il bisogno e il desiderio. Particolarmente coerenti al riguardo, risultano le suggestioni lacaniane che vedono il desiderio come conseguenza della relazione tra il bisogno - definito come una necessità concreta del soggetto - e la domanda per il soddisfacimento del bisogno stesso: «pertanto, il bisogno si tramuterebbe in desiderio nel necessario riferirsi alla domanda dell'Altro» (Corsi, 2020, p. 80). I cambiamenti repentini a cui siamo sempre più esposti, derivanti dall'imprevedibilità degli eventi, spesso sembrano provocare nei giovani un disinteresse nella ricerca dell'Altro e, di contro, una tensione verso il soddisfacimento immediato di un bisogno che, tradotto in godimento, senza contezza delle regole dettate dal limite, soprattutto nella relazione con l'Altro, innesca un eccessivo ripiegarsi verso un percorso di vita fondato sull'individualizzazione (Beck, 2002). L'epoca che stiamo vivendo, infatti, è permeata da un pervasivo senso di incertezza e di impotenza, di precarietà e di fragilità, soprattutto in riferimento alle nuove generazioni impegnate nel processo di costruzione della propria identità (Sennet, 1999), sovente all'interno di una dimensione di nichilismo attivo (Galimberti, 2018). Appare, pertanto, opportuno ripensare e riflettere sull'importanza del desiderio come dispositivo pedagogico.
Questo termine - derivante dal latino *de* privativo e *sidus* (stella) - indica, da un lato la *mancanza delle stelle*, dall'altro *la provenienza dalle stelle.* Il desiderare significa, quindi, sentire la *presente assenza* delle stelle in ragione di un legame strettissimo con esse. La metafora suggerisce l'intensa connessione tra uomo e desiderio: l'uomo si nutre del suo desiderio, in quanto bisogno inespresso che anela a *essere*. Ne abbiamo testimonianze in vari campi del sapere: dal celebre verso dantesco *"e uscimmo a riveder le stelle"* - che è stato utilizzato come auspicio anche nel momento emergenziale pandemico - fino alle stelle dei naviganti, che *orientano* verso la giusta direzione, o alla pratica comune nelle antiche civiltà di interrogare

gli astri, sperando in buoni presagi. Da questa prospettiva, dunque, il desiderio indicherebbe la percezione di una mancanza, l'assenza di qualcosa di necessario per poter leggere, esprimere e orientare la natura stessa della propria identità. Emerge da queste riflessioni l'opportunità di un'analisi critica in ambito pedagogico del costrutto del desiderio, anche in relazione alla vivace dialettica tra i concetti di limite, di bisogno e, appunto, di desiderio.

Partendo dalla considerazione che «il limite è, quindi, la premessa dell'educazione e il consentimento della sua stessa messa in atto» (Corsi, 2020, p. 69), il senso stesso dell'educazione, intesa nell'accezione maieutica del *trarre fuori,* induce a ravvisare nel desiderio il dispositivo atto a generare nell'individuo la tensione verso la realizzazione della propria identità, affermando una libertà responsabile nella relazione *liminare* con l'Altro. A questo proposito, se si intende la costruzione della propria identità, in termini di *Bildung* e di *Paideia*, si richiama la duplice accezione del dare-forma e dell'auto-formarsi (Bertagna, 2018). Dunque, per una piena affermazione della propria natura umana, diventa fondamentale riconoscersi, nella ricorsività della relazione con l'Altro, nei propri limiti e nei propri talenti: diventa un'assunzione di responsabilità, nell'accezione del *rispondere a se stessi*.

Queste riflessioni si riverberano in modo significativo sulla finalità educativa della scuola, soprattutto in prospettiva inclusiva. Infatti, l'inclusione, ampiamente riconosciuta come uno dei principi fondanti della qualità delle istituzioni educative, prevede una progettualità didattica volta alla promozione del successo scolastico di tutti gli studenti. Per riuscire in questo obiettivo, secondo la prospettiva della *full inclusion*, un agire didattico inclusivo dovrebbe fondarsi su una didattica personalizzata, che presti attenzione alla valorizzazione delle peculiarità del singolo, inserito in un contesto classe, visto come ricchezza e occasione di confronto nel riconoscimento dei propri limiti e delle proprie possibilità (D'Alonzo, 2016).

In ragione di ciò, le agenzie formative, in primis la scuola, dovrebbero proporre *traiettorie non lineari* (Sibilio & Aiello, 2015), in cui sia possibile rideclinare i propri limiti, ristrutturare le proprie aspirazioni, trasformando il desiderio, in quanto bisogno inespresso, in *domanda,* tramutandolo da una condizione di *mancanza d'essere* ad una di *presenza d'essere*.

Alla luce di quanto detto, il presente contributo, a partire dalla declinazione del desiderio connesso alla costruzione di identità in relazione all'Altro, mira a definire e a sottolineare l'importanza di un'educazione dei giovani mirante a promuovere pensiero critico e competenze metacognitive tali da realizzare un'analisi consapevole e profonda delle proprie inclinazioni e dei propri talenti. Risulta, infatti, centrale l'azione del docente, che attraverso un processo maieutico riesca a trasformare in *domanda* il desiderio dello studente, riducendo il rischio di far vivere quest'ultimo in un perenne stato di permanenza, in un presente limitato e limitante (Benasayag & Schmit, 2004) senza alcuna responsabilità nei confronti delle proprie potenzialità.

Questo aspetto assume ancora più importanza in situazioni di disabilità e, in generale, di altri bisogni educativi speciali, soprattutto quando il contesto tende a divenire barriera e non facilitatore di un reale processo emancipativo degli alunni. In tale prospettiva, le nuove generazioni potranno avere gli strumenti per orientare

le loro scelte e per costruire il proprio progetto di vita perché resi capaci di agire (Sen, 2000), attraverso l'esercizio dell'agentività (Bandura, 1997; Biesta & Tedder, 2007) e dell'autodeterminazione. Con questi concetti si vuole sottolineare la capacità della persona di compiere determinate azioni, con la consapevolezza di farlo (Biesta & Tedder, 2007; Sibilio & Aiello, 2018), grazie alla possibilità di essere agente causale delle proprie scelte (Wehmeyer, 1996), dunque del proprio progetto di vita. In questo modo, le alunne e gli alunni con disabilità, come tutti, a prescindere da eventuali difficoltà barrieranti, possono esercitare il loro diritto alla scelta del proprio percorso di vita, sviluppando le loro potenzialità (Cottini, 2017). Si analizzerà, pertanto, il ruolo della scuola che, nella declinazione dell'insegnamento «come una specifica azione umana complessa fondata sull'interazione […] promuova i processi apprenditivi del discente secondo modalità che possono: valorizzare il suo stile cognitivo; espandere il potenziale derivante del suo stile cognitivo; esercitare modalità apprenditive diverse» (Sibilio, 2020). Una scuola che riesca, dunque, a promuovere negli alunni la passione, il desiderio di desiderare, la ricerca delle loro potenzialità, in relazione a quelle che sono le inclinazioni personali e le *affordances* (Gibson, 1976), ovvero le opportunità offerte dal contesto. In questa ottica, il desiderio, nell'accezione di *fervore dello studium*, inteso come ardore di conoscenza, può rappresentare la forza motrice che invita a non fermare lo sguardo, ma insistere e riuscire a *riveder le stelle*.

SOGGETTIVAZIONE E DESIDERIO NELLA PROSPETTIVA DI UN'EDUCAZIONE INCLUSIVA

Una declinazione del concetto di desiderio in ambito didattico-pedagogico non può prescindere dall'analisi delle interessanti suggestioni offerte dal contributo di Jacque Lacan su questo costrutto. Assumendo una posizione strutturalista di matrice saussuriana, lo psicanalista francese definisce il desiderio come *residuo dell'obliterazione* (Lacan, 2002) operata all'interno del processo di soggettivazione dell'individuo. Evidenziando un profondo nesso tra bisogno, domanda e desiderio, Lacan sostiene che il processo di soggettivazione consiste in un atto di definizione linguistica (*domanda*) dei bisogni originari dell'individuo ad opera dell'Altro, a sua volta prodotto di un processo di significazione. Tuttavia, la domanda non riesce a trasformare tutto il nucleo primordiale di bisogni, per cui lo scarto tra ciò che viene trasformato e ciò che rimane è il desiderio, che si configura, quindi, come il residuo del bisogno, come ciò che avanza da questo processo di trasposizione. Pur trattandosi di una categoria che rimanda alla dimensione malinconica di un bisogno che non è riuscito a trasformarsi in domanda, il desiderio è sempre *desiderio della presenza dell'Altro*, in quanto ricerca continua di un'alterità che lo sollevi dalla sua condizione di *mancanza d'essere* (Recalcati, 2016). Questa teoria della soggettivazione implica un'interconnessione dialettica tra l'Io e l'Altro, in quanto se la realtà e, quindi, l'individuo, esiste solo attraverso il linguaggio, inteso come atto di significazione, «la domanda è ciò che di un bisogno passa attraverso

il significante indirizzato all'Altro» (Lacan, 2004, p. 85); pertanto, ne deriva che l'Io ha necessità dell'Altro per esistere, anzi, esiste solo attraverso i significanti dell'Altro. Tale interconnessione rimanda, in ambito didattico, al rapporto tra insegnamento e apprendimento: come l'Io non può esistere senza un Altro che lo definisce, ugualmente non esiste insegnamento senza l'altrui apprendimento. Quest'ultimo rappresenta, in definitiva, l'atto di significazione del primo, ma poiché si connota dell'elemento personale, dato dalla soggettività della significazione in cui intervengono le numerose variabili, visibili e invisibili, prodotte dalla complessità sistemica dell'uomo, ne deriva che nessun apprendimento può essere uguale ad un altro ed è, perciò, unico. Secondo la prospettiva del pensiero costruttivista, l'apprendimento si configura come «espressione della soggettività dell'individuo, che nell'apprendere, esprime il bisogno di crescita non solo cognitiva, ma affettiva ed emotiva. […] L'apprendimento si pone come un processo di trasformazione dinamico» (Sibilio, 2020, p. 59). L'elemento fondamentale che caratterizza il processo di insegnamento-apprendimento è l'interazione, che, secondo la prospettiva delle scienze sociali, può essere definita come: «l'accoppiamento regolato tra almeno due agenti autonomi, nel quale la regolazione è finalizzata ad aspetti dello stesso accoppiamento, così da costituire un'organizzazione autonoma emergente nel dominio delle dinamiche relazionali, senza distruggere, nel processo, l'autonomia degli agenti coinvolti (anche se le loro possibilità sono incrementate o ridotte)» (De Jaegher & Di Paolo, 2010, p. 66). In particolare, l'interazione didattica si contraddistingue per un insieme di fattori che necessitano di un'analisi e di una comprensione adeguate e che si identificano con il tipo di attore, la frequenza d'azione, la durata, il grado di attività e il grado di prevedibilità. L'interazione didattica consiste nell'insieme di due azioni. Tuttavia, a differenza dell'azione, che rappresenta un'attività di scopo non necessariamente diretta ad un'altra persona, l'interazione didattica può essere definita, secondo la prospettiva enattiva, come un processo di co-adattamento e di co-evoluzione in quanto consiste nell'effetto derivato dall'incontro di due agenti, da cui si origina un risultato con caratteristiche diverse da quelle possedute originariamente da essi (Sibilio, 2020). L'interrelazione Io-Altro descritta da Lacan ritorna, analogamente, nella relazione docente-discente, al cui interno si colloca il sapere in un movimento circolare continuo. La forma significante di questa interrelazione è rappresentata dalla conoscenza, non più considerata assoluta e definitiva, pertanto *trasmissibile*, bensì *costruita* e, quindi, *generata* come prodotto di tale interazione, il cui nucleo risiede nella percezione, ossia «il confronto tra diversi sistemi di elaborazione, tra differenti strutture biologiche, credenze, esperienze, atteggiamenti che concorrono a generare la conoscenza e la sua dimensione evolutiva» (Sibilio, 2020, p. 36). Il processo di insegnamento-apprendimento rappresenta, dunque, l'atto di significazione del bisogno educativo che, coerentemente con la prospettiva dell'attivismo pedagogico, si configura come bisogno sociale. Nel corso del tempo, il concetto di bisogno educativo si è arricchito di numerose ulteriori sfumature, che hanno contribuito ad ampliarne lo spettro semantico. In aggiunta ai bisogni di maturazione e di socialità, individuati da Dewey, Ferrière propone quello di individualizzazione e Rogers sottolinea l'importanza dell'empatia (Goussot, 2015). Infine, il ricorso all'attributo

"speciale" ne ha affinato ulteriormente il significato. L'espressione "Bisogno Educativo Speciale" (BES), concettualizzata nel 1971 da Ronald Gulliford nel suo saggio *Special Educational Needs* e successivamente recepita nel rapporto finale della Commissione Warnock (1978), viene introdotta ufficialmente in Italia con la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012. Si tratta di «una *locuzione ombrello* per ogni forma di difficoltà, esperibile da chiunque ed in qualsiasi momento della propria esistenza, in qualunque contesto scolastico (sia speciale che ordinario)» (Aiello, 2018, p. 17). Richiamando i concetti di *funzionamento globale del soggetto* e di *salute*, intesa come benessere bio-psico-sociale della persona, definiti dal modello ICF dell'OMS, il Bisogno Educativo Speciale è «qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo ed apprenditivo, espressa in un funzionamento problematico per il soggetto, in termini di danno, ostacolo o stigma sociale, che necessita di educazione speciale individualizzata» (D'Alonzo, 2019, p. 48). L'evoluzione diacronica del significato di "bisogno educativo" trova una corrispondenza anche nello sviluppo del sistema scolastico italiano, avvenuto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso che, attraverso varie fasi (prima l'inserimento, poi l'integrazione), è giunto all'adozione dell'attuale modello educativo di tipo inclusivo che si cura di valorizzare le differenze, piuttosto che emarginare la diversità. Questo modello, coerentemente con l'attuale orientamento internazionale, ha come scopo la realizzazione di un'educazione inclusiva che sia per tutti e per ciascuno, attraverso il riconoscimento delle peculiarità di ogni singolo studente e l'adozione di strategie didattiche personalizzate, che soddisfino i bisogni educativi di ciascuno, affinché ognuno possa esprimere al meglio il proprio potenziale. Tornando alla categoria di desiderio analizzata da Lacan, Recalcati evidenzia che esso può essere inteso come la marca personale dell'individuo, tesa proprio alla valorizzazione della sua differenza dall'Altro: «[…] il desiderio viene dall'Altro, ma il compito del soggetto è quello di assumerlo, rigenerarlo, produrlo come proprio. È il desiderio, infatti, che custodisce la differenza del soggetto, che, come afferma Lacan, resiste ad ogni suggestione ipnotica che può provenire dall'Altro. È il desiderio che scava un fossato che separa il soggetto – la sua differenza "assoluta" – dalla domanda dell'Altro» (Recalcati, 2018, p. 5). Il desiderio, pur derivando dalla necessità dell'Altro, si delinea come la caratteristica dell'Io del soggetto e ne definisce la sua unicità, configurandosi come il suo anelito di *speranza ad essere*, un bisogno in costante attesa di essere trasformato in domanda. Il desiderio di ogni studentessa e di ogni studente con le sue particolari caratteristiche, partecipa, dunque, alla formazione della sua personalità, connotando la sua differenza e, di conseguenza, la sua unicità e rimane nell'attesa che l'altro attore del processo dialettico di soggettivazione, il docente, lo trasformi in domanda, portandolo in una dimensione di *presenza d'essere*. Solo in questo modo il docente avrà contribuito in maniera significativa al processo di autodeterminazione dello studente migliorando la sua *agency* così da renderlo protagonista attivo del proprio progetto di vita.

AUTODETERMINAZIONE E DESIDERIO PER IL PROGETTO DI VITA

Le riflessioni sin qui proposte evidenziano come il desiderio, in quanto concetto polisemico e complesso, sfugga ad un'univoca definizione e collocazione, soprattutto in ragione dell'*illimitatezza* che lo contraddistingue. Nella sua declinazione in ambito pedagogico (Corsi, 2020), il desiderio è in costante rapporto con il *limite* che, come categoria multidimensionale, si pone quale premessa identitaria. Esso, infatti, costituisce una sorta di *demarcazione etica* dell'agire dell'uomo, che si sostanzia, come si è rimarcato nel precedente paragrafo, nell'incontro con *l'altro che ci interroga* (Levinas, 1961/1980). La relazione con l'altro richiama ad una responsabilità specialmente umana in cui entra in gioco il concetto di limite inteso come mezzo di libertà, che assume, dunque, una spiccata valenza *formativa:* nel dar forma all'unicità di tutti e di ciascuno. Sebbene nel senso comune, limite e libertà sembrino elementi inconciliabili, nell'ambito della Pedagogia speciale e della Didattica speciale, il limite, di volta in volta rinegoziato rispetto ad interventi centrati non solo sull'individuo, ma anche sui contesti, si configura come elemento fondante di quella pratica di libertà (Freire, 1967) focalizzata sulla dialettica tra *vincolo e possibilità* (Ceruti, 1986). In questa prospettiva, i vincoli sono rappresentati dai condizionamenti ambientali, sociali, biologici, tecnologici, e le possibilità si configurano come alternative, come espressione di un *poter fare altrimenti* o anche solo il *desiderare altrimenti*.
Nella dialettica tra vincoli e possibilità è essenziale percepirsi *agente causale primario* della propria vita (Emirbayer & Mische, 2007; Aiello & Sibilio, 2018); in tal senso, in ambito didattico, il ruolo dell'insegnante è condurre lo studente alla consapevolezza dei suoi desideri più profondi, creando le condizioni perché possa crescere in libertà (Meirieu, 2009). In primo piano è, pertanto, la capacità del docente di valorizzare negli studenti la comprensione del rapporto che intercorre tra desideri e comportamenti: un rapporto di causalità per cui agire comportamenti autodeterminati si traduce in consapevolezza della propria vita e del ruolo che i propri desideri svolgono nel determinare i processi di scelta.
Se, in generale, educare al desiderio può significare adoperarsi in una selezione e/o gerarchizzazione dei desideri stessi, in un'ottica inclusiva il primo passo da compiere è quello di insistere sulla consapevolezza dell'esistenza stessa di un desiderio autentico, che non sia la sintesi di desideri eterodiretti, deterministicamente prodotti dai contesti ma che, a partire dal potenziale di educabilità del soggetto, renda possibile l' apertura a orientarsi verso una meta propria (Pavone, 2014; D'Alonzo, 2019).
Tale consapevolezza va indirizzata verso prospettive di autodeterminazione che, soprattutto in relazione alle persone con disabilità, sono strettamente legate alle esperienze che si offrono per *apprendere*, *praticare* e *perfezionare* le competenze nei diversi ambiti esistenziali (Cottini, 2016) e che consentono di lavorare sulle caratteristiche del comportamento autodeterminato, in termini di autonomia, autoregolazione, empowerment e autorealizzazione (Wehmeyer, 2003).
La consapevolezza rispetto ai propri valori e desideri conduce, quindi, ad agire coerentemente, guadagnando margini di autonomia crescenti nei diversi contesti di vita. L'autonomia sarà, dunque, espressa sia come orientamento al risultato per

agire l'autoregolazione, sia come percezione di autoefficacia per agire l'empowerment. Tali caratteristiche non sono solo il risultato di una serie di abilità e conoscenze, ma anche un indicatore per orientare la valutazione delle azioni autodeterminate e delle strategie didattiche volte ad implementarle (Morganti, 2019). Nell'ambito dell'educazione inclusiva, lavorare su questi aspetti rappresenta una condizione necessaria alla partecipazione sociale e comunitaria all'interno dei contesti di apprendimento. È evidente tuttavia che, se lo studente non si riconosce autonomo nei processi decisionali, non autoregola gli obiettivi e le strategie, non si considera in grado di influenzare il proprio successo, non può raggiungere quel grado di autoconsapevolezza personale e di fiducia nelle proprie possibilità di successo, nonché sviluppare i propri punti di forza (Cottini, 2016). L'autodeterminazione, dunque, in costante richiamo al principio di realtà, allontana sempre più dall'indeterminatezza fisiologicamente connotata al desiderio inteso come mancanza d'essere, consentendo a ciascuno di *saldare il desiderio al bisogno.* In tal senso, il bisogno, più del desiderio, si nutre del rapporto con l'altro e si manifesta nella dimensione di una domanda (Corsi, 2020), talvolta "speciale", a cui l'azione educativa può fornire risposta. Accogliere questa domanda nell'ambito di pratiche didattiche inclusive significa alimentare costantemente lo scambio reciproco che sostanzia la relazione educativa, rimandando, nel contesto scolastico, a due specifici elementi: l*'immaginario dell'insegnante* e l*'impegno dell'allievo* (Morganti, 2019). Rispetto all'immaginario dell'insegnante, diviene fondamentale, come Danilo Dolci esprime nella sua celeberrima poesia "*Ciascuno cresce solo se sognato*, sognare *gli altri come ancora non sono*". Ciò vuol dire per i docenti essere capaci di guardare al futuro che ancora non esiste, a partire da un presente in cui l'allievo possa costruirsi gradualmente possibilità alimentate da progettualità inclusive, entro cui l'autodeterminazione diviene un mezzo necessario affinché il desiderio, nel divenire bisogno consapevole, si realizzi in modo autentico nel Progetto di vita (Giaconi, 2015; Mura, 2018; D'Alonzo, 2019).

In tale prospettiva, l'insegnante dovrebbe attingere ad una cultura professionale propria del profilo del docente inclusivo in cui assumono un ruolo centrale la dimensione assiologica e le competenze da essa derivanti in riferimento al valorizzare e sostenere tutti gli alunni, al lavoro di squadra e al coltivare costantemente il proprio *lifelong learning* (Ianes, 2015; Cottini, 2016). Entro queste coordinate, tali competenze rappresenterebbero una *conditio sine qua non* all'agire in modo consapevole rispetto alle dimensioni concrete, contestuali e molteplici, che coinvolgono il Progetto di vita. Si legge in tal senso l'impegno di una scuola inclusiva a valorizzare l'apprendimento come processo individuale e sociale, dedicando ampio spazio alle dimensioni dell'incontro e del confronto, considerate non come accessorie, ma come costitutive dell'includere:

«I giovani aspettano una lezione o nemmeno aspettano, raramente preparati. Chiedo, ad esempio: "se volete, potremmo sentire da ognuno il suo sogno, il suo desiderio più fondo nel futuro? Proviamo?" La prima reazione è di sorpresa. Non di me sono avidi quanto, pur confusamente, di se stessi. Aprire il proprio intimo a sé, agli altri, che dirà ognuno?» (Dolci, 1985, pp. 205-206).

Chi comanda al racconto non è la voce, è l'orecchio sosteneva Italo Calvino, (1972/1993), pertanto, si rende necessario un orecchio che sappia ascoltare, dando

senso e sostanza alla domanda, affinché sia possibile coltivare la dimensione di fiducia, che diviene lo spazio di educabilità al desiderio entro cui il soggetto, quale *agente causale primario,* riesce a cogliere le opportunità che l'ambiente propone, le *affordances* (Gibson, 1976) di uno spazio inclusivo, in ragione di un legame che intercorre indissolubilmente tra Progetto di vita e Qualità della vita (Giaconi, 2020). Dunque, il docente è chiamato ad un ascolto autentico (Rogers, 1973), che armonizzi testa, mani e cuore, accogliendo il bisogno di ciascuno di *creare mondi possibili* (Aiello, 2017), progetti di vita, dove l'universalità della domanda non incontri un'universalità nelle risposte, ma un'attenzione e una cura (Mortari, 2017; Gaspari, 2002) per la dimensione unica e irripetibile (Adler, 1930) di ogni esistenza.

CONCLUSIONI

In un suo famoso saggio, Piero Bertolini afferma la centralità dell'«Eros come fondamento di una relazione intersoggettiva che, caratterizzandosi nella reciprocità, vivifica entrambi gli attori della relazione, stimolandoli al superamento della loro attuale personalità» (Bertolini, 1999, p. 41). Un contributo all'epoca ritenuto scandaloso, provocatorio, ma in verità semplicemente lungimirante e coraggioso, perché teso a portare alla luce una delle dimensioni più complesse e pervasive della relazione educativa, quella del desiderio. Per Bertolini, infatti, l'eros è desiderio, ricerca, tensione tra l'educatore e l'educando, tanto che egli parlerà di "transfert pedagogico" (Ivi, p. 45), riconoscendo nella relazione educativa un luogo di proiezioni, percezioni, sentimenti nascosti, impliciti. Superando il mito della freddezza emotiva, del rigore e della severità viene posto al centro di una dialettica sottile fatta di trasporto, seduttività, fascino, interesse, simpatia, comprensione, verso l'altro, chiunque fosse e qualunque comportamento avesse. Evidentemente la premessa è un atteggiamento di *autentica apertura* da parte dell'educatore, nutrita del desiderio di arrivare all'altro. Desiderio che chiaramente deve essere reciproco, come reciproco è il bisogno l'uno dell'altro in una dimensione di costruzione intersoggettiva del processo formativo. La relazione educativa, come ogni relazione, si costruisce in uno spazio e in un tempo. Lo spazio tra educatore ed educando va percorso insieme, ciascuno in direzione dell'altro per evitare che qualcuno faccia più strada, incontrandosi a metà percorso. Questi passi, però, sono mossi solo se si sente la mancanza dell'altro e se in questa mancanza se ne sente la necessità, il bisogno.
Recalcati sottolinea come l'erotizzazione del sapere, il riuscire a trasformare i libri in corpi (Recalcati, 2014) fa dell'allievo non un recipiente passivo, bensì un *Amante* che ha imparato ad amare la scoperta. Mostrare che il sapere è attraversato dalla mancanza, allora, consente a ogni alunna e alunno con le sue particolari caratteristiche, di ri-apprendere, di rilanciarsi nell'avventura del conoscere con passione e motivazione, cercando se stesso e costruendo un autonomo e consapevole Progetto di Vita.

BIBLIOGRAFIA

Adler, A. (1930). *The Education of Children*, tr. it., (1975). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Newton Compton.

Aiello, P. (2018). *Ronald Gulliford. Alle origini del concetto di Bisogno Educativo Speciale*. Milano: FrancoAngeli.

Aiello, P. (2016). Creare mondi possibili. Una sfida per la pedagogia dell'inclusione. In Sibilio, M., (Eds.), *Significati educativi della vicarianza: traiettorie non lineari della ricerca*. Brescia: La Scuola.

Bandura, A. (1997). Self-Efficacy: The Exercise of Control. In G. Lo Iacono-R. Mazzeo, (Eds.), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erickson.

Beck, U. (2002). Il nuovo terrorismo inaugura la società mondiale del rischio, *La Repubblica*, n.13.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Bertolini, P. (1999). La dimensione erotica della relazione educativa. In Massa R. & Cerioli L., (Eds.), *Sottobanco*. *Le dimensioni nascoste della vita scolastica,* Milano: FrancoAngeli.

Biesta, G.J.J., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the Life-course: Towards and Ecological perspective*. Studies in the education of Adults*, 39(2), 132-149.

Calvino, I. (1993). *Le città invisibili*. Milano: Oscar Mondadori, 1972.

Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.

Corsi, M., (2020). Il limite, il bisogno e il desiderio. In *Education Sciences & Society*, 2/2020, Milano: Franco Angeli.

Cottini, L. (2017). *Didattica Speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità. Percorsi educativi per svilupparla*. Trento: Erickson.

D'Alonzo, L. (2019). *Pedagogia dell'inclusione*. Brescia: La Scuola.

D'Alonzo, L. (Ed.), (2019). *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Scholè.

D'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione.* Trento: Erickson.

De Jaegher, H., & Di Paolo, E. (2010). Creazione di senso nella partecipazione: un approccio enattivo alla cognizione sociale. In Morganti F., Carassa A., & Riva G., (Eds.), *Intersoggettività ed interazione, un dialogo fra scienze cognitive, scienze sociali e neuroscienze*. Torino: Bollati Boringheri.

Dolci, D. (1985). *Palpitare di nessi*. Roma: Armando.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Agency? *American Journal of Sociology*, 103, 962-1023.

Freire, P. (1967*). Educação Como Prática da Liberdade*. *Rio de Janeiro: Paz e Terra.* Trad. it (1975), *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

Gaspari, P. (2002). Cura educativa e relazione d'aiuto: l'educatore professionale interpretato dalla Pedagogia Speciale. In "*Aver Cura", pedagogia speciale e territori di confine.* Milano: Guerini Scientifica.

Giaconi, C. (2020). *Progettazione e modelli della Qualità della Vita*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi, C. (2015). *Qualità della Vita e adulti con disabilità*. Milano: FrancoAngeli.

Gibson, J. J. (1976). The theory of affordances. In R.E., Shaw & J. Bransford, (Eds), *Perceiving, Acting and Knowing*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.

Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Fano: Aras Edizioni.

Ianes, D. (2015). *L'evoluzione dell'insegnante di sostegno. Verso una didattica inclusiva*. Trento: Erickson.

Lacan, J. (2002). *Scritti*. G.B., Contri (Ed.). Torino: Biblioteca Einaudi.

Lacan, J. (2004). *Libro V. Le formazioni dell'inconscio (1957-1958)*. A. Di Ciaccia (Ed.). Torino: Einaudi, 2004.
Levinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
Meirieu, P. (2009). *Apprendre ... oui, mais comment*. Paris: ESF.
Morganti, A. (2019). Autodeterminazione. In L. D'Alonzo, (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale*. Brescia: Morcelliana.
Mortari, L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi***,** Rivista SIPED, anno XV/2.
Mura, A. (2018). *Orientamento formativo e Progetto di Vita Narrazione e itinerari didattico-educativi*. Milano: FrancoAngeli.
Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano: Einaudi.
Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Recalcati, M. (2016). *Jacque Lacan: desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
Recalcati, M. (2016). *È possibile educare al desiderio.* Trascrizione della conferenza di apertura del Festival dell'educazione.
Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti Barbera.
Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori. (Original work published 1999).
Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Brescia: Scholé.
Sibilio, M., & Aiello, P. (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agentività per una scuola inclusiva*. Grumo Nevano: EdiSES.
Sibilio, M. & Aiello, P. (Eds.). (2015). *Formazione e ricerca per una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
Wehmeyer, M.L., & Garner, N.W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, *16*(4), 255-265.

ATTRIBUZIONE

Sebbene concertato insieme dagli autori, l'articolo va attribuito come segue: l'introduzione a Flavia Capodanno; il paragrafo 1 ad Addolorata Amadoro; il paragrafo 2 a Carmen Lucia Moccia; le conclusioni a Fausta Sabatano.