

CONTRIBUTO TEORICO

Pedagogista professionista o “pratico” dell’educazione? Dimmi cosa fai e ti dirò chi sei

Bruno Schettini

ABSTRACT ITALIANO

Ai giorni nostri, nell’ambito dei processi educativi e dell’esercizio professionale, si rende sempre più avvertita l’esigenza di riferirsi a modelli e teorie, metodologie e metodi che rispondano a pratiche condivise dalle comunità scientifiche e professionali. Tecniche e metodi differenti possono implicare un modo diverso di impostare la relazione educativa e, quando miscelati senza un’adeguata considerazione di questo aspetto, possono diventare bricolage pedagogici confusivi, se non addirittura nocivi per la crescita dell’individuo. Per questo motivo, alla base di ogni educazione-formazione ci deve essere sempre una teoria dell’educazione e, alla base di ogni teoria dell’educazione, ci deve essere sempre una teoria dell’apprendimento e dell’uomo. In tutti i casi, le pratiche educative devono necessariamente accompagnarsi ad una salda teoria ed è proprio il padroneggio mento di quest’ultima che distingue un educatore professionista da un “pratico” dell’educazione.

ENGLISH ABSTRACT

Nowadays, within scientific and professional communities, the need for shared models and theories, methodologies and strategies is strongly felt in the domain of teaching and pedagogic relationship. Different techniques and methods can entail different ways of building the pedagogical relationship. This variety may lead to confusion, and even to damage for the individual’s development if the appropriate education theory is lacking. Further, any education theory needs to be based on a theory of human learning, and in any case, teaching strategies needs to develop according to a consistent theory. This differentiate the professional educator from the practitioner.

Alcune criticità dell’agire educativo professionale

I cambiamenti di questi ultimi decenni, il costante ampliamento del campo d’azione e dei soggetti destinatari degli interventi educativi, la complessità e la problematicità proprie d’ogni riflessione e pratica pedagogica, fanno sì che il tentativo di definire con sicurezza la figura dell’educatore professionista si riveli necessaria e ardua. All’interno di un quadro generale in costante riformulazione, l’agire professionale dell’educatore nasce dall’intreccio tra i tratti distintivi della figura, la cultura propria del tempo e del luogo dell’agire e l’analisi concreta del caso specifico, dove per concreto s’intende ciò che è significativo nel qui e nell’ora per l’utente, per l’educatore e per la relazione all’interno del contesto in cui i soggetti condividono la relazione¹.

Nello stesso tempo, negli ultimi decenni, abbiamo assistito anche, in tutte le scienze dell’uomo, al tentativo di messa a punto di metodi e strumenti d’indagine di tipo qualitativo che fossero sufficientemente descrittivi e pragmatici, tanto da non far perdere di vista la ricchezza e la complessità delle situazioni sotto osservazione e, in pari tempo, rigorosi da consentire un controllo intersoggettivo dei dati raccolti e della loro interpretazione.

Ogni approccio tende, inoltre, a utilizzare un linguaggio almeno in parte peculiare e, talvolta, non del tutto traducibile in quello degli altri; in alcuni casi gli stessi concetti sono espressi in modi diversi, in altri gli stessi termini sono utilizzati per riferirsi a concetti almeno in parte diversi fra di

loro². In molti casi, a volere essere sinceri, chi fa educazione è del tutto o quasi ignaro delle problematiche delle quali qui si sta trattando, offrendo il fianco a quanti sostengono che l'educazione sia una pratica di buon senso, un'attività di socializzazione, una trasmissione di precetti e/o, nel migliore dei casi, di valori e contenuti, comunque priva di rigore scientifico o non attendibile³.

La rigorosità teorica e metodologica nell'esercizio della professione educativa si impone almeno per due motivi; il primo perché l'educatore quando si propone come tale è autoreferente in quanto professionista del cambiamento. Per definizione, egli è un professionista intenzionalmente perturbatore; il secondo discende dal primo e fa obbligo a tutti gli educatori e formatori professionisti di condividere alcuni assunti di fare del fare educativo, prima di addentrarsi nell'istituzione del set/setting professionale, dal momento che l'educazione – come l'aiuto psicoterapeutico e del consiglio – non si può imporre a nessuno, ma deve essere libera tanto nella proposta quanto nell'accettazione di essa, rappresentando sempre una proposta pedagogicamente regressiva. Regressiva perché essa è la presa d'atto – dal parte del cosiddetto educando – che talora qualcosa limiti la sua libertà di scelta e la sua possibilità di vivere la propria vita in maniera autonoma; che, almeno per alcuni aspetti, egli sia potenzialmente in grado di fare qualcosa, anche se per una qualche ragione non lo stia facendo e che abbia – almeno entro certi limiti – risorse personali, capacità di sviluppo, di conoscenza di sé e capacità a effettuare le proprie scelte, maggiori di quelle che ritiene di avere o che altri gli riconoscano; che la società, volta a volta, richieda lo svolgimento di compiti per l'assolvimento dei quali non sempre è idoneo e per i quali deve necessariamente ristrutturare, almeno in parte, il proprio habitus cognitivo, sociale e relazionale; che il rientro in educazione - o l'educazione per tutta la vita – non sia una condizione di minorità o una psicoterapia breve per soggetti senza gravi alterazioni della funzione psichica e relazionale, bensì una condizione intrinseca al sistema umano dal momento che è proprio l' "imperfezione biologica"⁴ a dettare la necessità dell'apprendimento⁵.

In realtà, ogni approccio educativo, di fatto, differisce sensibilmente dagli altri sotto molti punti di vista. Oltre agli assunti teorici, al modello d'uomo e del suo funzionamento psichico e relazionale – e in conseguenza a questi – esistono diversi modi di impostare il contratto e il setting educativo, diversi stili per impostare e utilizzare la relazione educativa e, ovviamente, anche molte modalità e tecniche procedurali di condurre il processo e diverse concettualizzazioni di quella che viene definita la "teoria dell'educazione". Una teoria dell'educazione deve poter indicare in che cosa consista il cambiamento e cosa, all'interno del processo educativo, dovrebbe indurlo posto che un setting non è mai neutrale, ma è sempre direzionato dall'operatore⁶.

Un setting, prima d'essere l'organizzazione di elementi spaziali, temporali, materiali e normativi, è anzitutto un sistema di vincolo che produce significati. Infatti, l'oggetto del lavoro educativo non è dato dalle persone, bensì dallo stesso setting e da ciò che vi accade al suo interno. Attraverso regole da rispettare o rigettare, le relazioni vincolate compiono dai processi compiono un salto introducendo le parti in "luoghi" dove le regole servono a produrre le condizioni affinché all'interno dell'educando accada "qualcosa" che perturbi l'ovvio della quotidianità e consenta il manifestarsi di ipotetici, possibili nuovi scenari tanto densi di suggestioni da prescrivere il cambiamento cioè il passaggio dal solo cambiamento possibile e prefigurabile alla possibilità del cambiamento che esige scatti di autonomia e loro volta implicanti la complessificazione del proprio sistema di dipendenze tanto che "il risultato è che il grado di autonomia raggiunto ad ogni momento della vita può essere descritto a partire dal grado di complessità che riusciamo ad assegnare al nostro sistema di dipendenze"⁷. L'autonomia del soggetto educando è, in fondo, l'aspetto più propriamente epistemologico del lavoro educativo, dal momento che il compito dell'educatore è lo sviluppo dell'autonomia per la realizzazione della peer education.

La sopravvivenza dell'educatore: possedere una teoria

Ai nostri giorni, nell'ambito dei processi educativi e dell'esercizio professionale, si rende sempre più avvertita l'esigenza di riferirsi a modelli e teorie, metodologie e pratiche che rispondano alle già richiamate pratiche condivise dalle comunità scientifiche e professionali.

Il problema, però, dell'ortodossia e dell'eclettismo divide gli operatori. Da un lato, c'è chi ritiene necessario il riferimento a modelli teorici chiaramente definiti, che possano vantare un'ampia letteratura a loro sostegno; dall'altro c'è chi, invece, a partire dalla constatazione che nessuno degli approcci esistenti può considerarsi del tutto esaustivo, sostiene l'opportunità di utilizzare tecniche provenienti da teorie diverse combinandole fra di loro in maniera nuova e originale. Certamente, in alcuni casi, il richiamo all'ortodossia teorica ha rappresentato, anche storicamente, sia un irrigidimento e una chiusura intellettuale – si pensi alle pedagogie dell'essenza e a quelle dell'esistenza spesso monoliticamente contrapposte⁸ – sia un modo per contrapporsi alle idee e alle proposte derivanti da approcci diversi ed concorrenti. Contemporaneamente, l'eclettismo è stato e viene spesso invocato per validare l'assenza di formazione e un pressappochismo metodologico consistente nell'utilizzare – in assenza di un reale progetto unitario – tecniche provenienti da orientamenti diversi, senza tenere sufficientemente conto del fatto che ogni elemento tecnico può essere valido e si giustifica solo quando è inserito in un progetto complessivo guidato da una strategia internamente coerente, da un linguaggio omogeneo e univoco e da una teoria che giustifichi concettualmente le scelte effettuate.

Tecniche e metodi differenti possono implicare un modo diverso di impostare la relazione educativa e, quando miscelate senza controllo, possono diventare bricolages pedagogici confusivi per l'educando, se non addirittura nocivi. E' questo il caso, per esempio, di tecniche espressive cosiddette "dolci" (psicofisiche) introdotte in percorsi educativi senza che l'operatore abbia chiaro l'uso di esse ai fini formativi. Esse rappresentano (una moda?) un momento fusionale di intensità emotiva condivisa (abreazione emotiva) in cui, però, risulta assente la consapevolezza esperienziale e quella cognitiva, mentre materiali topici possono venire fuori senza alcuna possibilità di essere adeguatamente trattati. E' vero che lo scopo dell'azione educativa consiste nell'accompagnare il soggetto nel suo percorso di crescita, consentendogli di integrare le varie funzioni del Sé, rendendole congruenti e tutte protese nella medesima sinergica direzione: gioire delle esperienze belle, affrontare con fiducia gli ostacoli, allentare l'attenzione e l'allarme, potersi appoggiare ad un altro ecc.; si tratta di esperienze che consentono alla persona di perdere le rigidità derivanti da un'impostazione fortemente intellettualizzante o rigidamente normativa e, nello stesso tempo, di potersi muovere tra polarità opposte a seconda di quello che richiede la situazione esterna: una persona adulta deve poter esprimere la rabbia, ma anche provare una vera e profonda serenità, deve poter sentire in pieno la forza (una forza non agitata), ma anche sentire e ogdere della propria fragilità; provare sia la gioia che la tristezza, sia la logica che la creatività; deve avere controllo ma anche capacità di allentare; deve andare al sistema d'allarme (simpaticotonia), ma anche in quello della tranquillità (vagotonia); deve avere i ricordi aperti così come l'immaginazione del futuro; deve poter essere tenera e dura, veloce e lenta; deve poter avere movimenti piccoli ma anche ampi. Per questi motivi, un'adeguata educazione corporea funzionale deve accompagnare il soggetto nella sua crescita, proponendogli continuamente di costruire con pazienza e costanza un vissuto armonico ed equilibrato, legato ai bisogni primari, quelli legati cioè alle esperienze fondamentali del Sé. Proprio per tutti questi motivi, ogni pratica educativa, dunque, deve essere inserita all'interno di un corpo teorico omogeneo e scientificamente valido.

Alla luce di ciò, occorre aggiungere che nelle pratiche professionali educative occorre sem-

pre distinguere fra eclettismo tecnico e integrazionismo teorico. Il primo si riferisce all'utilizzazione sistematica di un insieme di tecniche provenienti da orientamenti diversi senza la definizione di meta modelli; il secondo, invece, si propone di superare il relativismo dell'eclettismo attraverso l'impegno a costruire una teoria dell'educazione di ordine superiore, in grado di rendere conto dell'unitarietà e della complessità dell'uomo. Mentre l'eclettismo tecnico cade facilmente nelle critiche già espresse, il secondo si presenta interessante ma anche ambizioso. Nell'uno e nell'altro caso, le pratiche educative devono necessariamente accompagnarsi ad una salda teoria ed è proprio il padroneggio mento di quest'ultima che distingue un educatore professionista da un "pratico" dell'educazione⁹.

Riflessioni conclusive

Ogni volta che si riflette sull'educazione viene da chiedersi che cosa sia l'educazione e la relazione che definiamo educativa. I soggetti individuali e collettivi sono coinvolti, nel corso di tutta la loro esistenza, in una molteplicità d'esperienze connotate da differenti livelli di formalizzazione e da diversi gradi di intenzionalità, dall'essere per nulla, poco o molto pedagogicamente impostate. Tutta l'esistenza delle persone si configura densa di potenziali esperienze educative i cui esiti non sono sempre direttamente proporzionali all'intenzionalità educativa dei soggetti promotori – gli educatori – e delle quali è difficile ricostruire la gerarchia d'importanza. Tuttavia, come processo e come prodotto l'educazione indica quella condizione del tutto peculiare all'uomo, che spinge verso una progressiva, continua costruzione e scoperta di sé come individuo e come gruppo ed è anche tutto questo e altro ancora in un senso più o meno compiuto. Ogni volta che l'uomo adulto guarda dietro di sé vede un processo, un percorso, ma nello stesso tempo nel guardare a se stesso si scopre anche come un punto di arrivo, come un prodotto, appunto. In particolare, educazione indica quella relazione intenzionale che provoca lo start up e che non cessa mai di proporsi come esperienza¹⁰ ongoing cioè "in-maturazione"¹¹.

L'educatore, così, cesserebbe di riferirsi a modelli statici ed assoluti, per ridisegnare più volte le proprie strategie d'intervento in chiave non diagnostica, bensì ermeneutica e pragmatica, idiografica e paranormativa e l'educazione deve fare i conti con la molteplicità delle storie personali e degli "io" che le attraversano, sia che l'io venga considerato nella sua continuità identitaria (il Sé), sia che venga considerato nelle sue molteplici e non patologiche manifestazioni; ne consegue che la più recente prospettiva di una pedagogia del corso di vita è necessariamente legata all'idea che l'educazione – pur insistendo su tutto il corso della vita – anche sotto forma di autoeducazione, non è ordinata e sequenziale e che, anzi, nella quotidianità, gli incontri occasionali o preordinati, i problemi gravi o lievi, le diverse positive o negative esperienze, comportano disordine e costante ristrutturazione perturbando ogni pratica educativa; di qui il motivo per cui la pedagogia del corso di vita coniughi fortemente il processo di apprendimento con quello del cambiamento o della riequilibrazione all'interno dei cicli di vita di ciascun individuo giovane o adulto che sia.

Tutto ciò contrasta l'idea di un'età adulta considerata come punto di arrivo e terminale della crescita, perché se l'età giovanile si caratterizza per una domanda di senso ancora legata ad un futuro imprevedibile che sarà, quella successiva, o della cosiddetta adultità, si caratterizza per l'esigenza esplicita o implicita di attribuzione di significati di una storia che è stata e che sarà e che svela più pienamente il senso dell' "esser-ci" qui e ora, ma anche dell' "esser-ci-stato" ieri e ieri l'altro ancora, e dell' "esser-ci-sarò" che esprime il punto più alto della scelta, della volizione, dell'autonomia, della responsabilità, del discernimento, della progettualità. Per l'educatore professionista, tentare di mettersi nei panni degli altri comporta, innanzitutto, mettersi nei propri

panni, sicché l'emersione, attraverso didattiche autobiografiche della storia dell'educazione ricevuta, contribuisce alla conoscenza dei propri processi di apprendimento, di esperienza e di formazione ma anche a chiarire alcuni aspetti, anche impliciti, della relazione educativa¹². Mettersi nei panni degli altri, da parte del professionista dell'educazione, significa soprattutto misurarsi con i propri fantasmi¹³ ed anche con la propria storia di destinatario - per il presente e per il futuro - di azioni

Note

1 Cf. Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma 2008.

2 Cf. Mantovani S., *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995; Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e prospettive*, Carocci, Roma 2005.

3 Sul problema del rapporto fra le discipline umanistiche, sul contrasto gerarchico fra di esse e sulle ricadute operative derivanti dall'integrazione fra i vari apporti disciplinari, cf. Bertolini P., *Ad armi pari*, UTET, Torino 2005.

4 Cf. Montalcini Levi R., *Elogio dell'imperfezione*, Garzanti, Milano 1999.

5 Cf. Strollo M.R., *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*, Liguori, Napoli 2003. Sull'argomento, in prospettiva avanzata, si veda della stessa A., *Il laboratorio di epistemologia e di pratiche dell'educazione. Un approccio neuro fenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*, Liguori, Napoli 2008.

6 Cf. Salomone I., *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione educativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

7 Ivi, p.165.

8 Cf. Suchodolski B., *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro*, Armando Armando Editore, Roma 1972.

9 Cf. Schettini B., *Il lavoro pedagogico con gli adulti*, Luciano Editore, Napoli 2005.

10 L'esperienza educativa può essere interpretata come un'esperienza orientata e tematizzabile attorno all'oggetto intenzionale che la caratterizza, ma l'intenzionalità dell'interazione educativa non va intesa come qualità psicologica dell'educatore, bensì come struttura portante dell'interazione educativa, che si sostanzia entro un contesto pedagogico caratterizzato da una proposta di esperienza orientata (cf. Salomone I., op.cit., p.112).

11 Cf. Demetrio D., *Elogio dell'imperfezione*, Raffaello Cortina, Milano 1998.

12 Sul tema, fra gli altri, si veda Massa R., *L'educazione extrascolastica*, La Nuova Italia, Firenze 1977 e dello stesso A. (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, ma anche Massa R., Demetrio D. (a cura di), *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione*, Unicopli, Milano 1991.

13 Cf. Enriquez E., *Per un'etica del Lavoro Sociale. Orientamenti per l'azione*, i Geki di Animazione Sociale, Suppl. al n.5/2007 della Rivista "Animazione Sociale", Torino 2007.